كلية التربية

قسم الصحة النفسية

أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمحافظة مطروح

رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الماجستير في التربية

تخصص "الصحة النفسية"

إعداد

أحمد يحيى عبد الكريم يحيى

معلم أول بمديرية التربية والتعليم بمحافظة مطروح

إشـــــــراف

أ. م. د/ شادي محمد أبو السعود

أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية التربية

جامعة مطروح

د/ فتحي محمد الشرقاوي

مدرس الصحة النفسية بكلية التربية

جامعة مطروح

٢٠٢٣ م

قسم الصحة النفسية

"أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمحافظة مطروح".

دراسة مقدمة من:

أحمد يحيى عبد الكريم يحيى

للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص

"الصحة النفسية"

لجنة المناقشة والحكم على الرسالة:

م	الاسم	الوظيفة والتخصص	موافقون
١	أ.د / أحمد علي بديوي	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة حلوان	
٢	أ.د / سهي احمد أمين نصر	أستاذ علم نفس الطفل بقسم العلوم النفسية كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة الإسكندرية والقائم بعمل عميد كليه التربية للطفولة المبكرة جامعه مطروح	
٣	أ.م.د/ شادي محمد السيد أبو السعود	أستاذ الصحة النفسية المساعد- كلية التربية- ومدير مركز الإرشاد النفسي بجامعة مطروح	

قسم الصحة النفسية

محضـــر اجتماع لجنة مناقشة

في تمام الساعة الثانية عشر من صباح يوم الأحد الموافق ٢٤/٩/ ٢٠٢٣ اجتمعت اللجنة المشكلة من السادة:

أ.د / أحمد علي بديوي:	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة حلوان (رئيسًا وممتحنًا خارجيًا).
أ.د / سهي احمد أمين نصر:	أستاذ علم نفس الطفل بقسم العلوم النفسية كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة الإسكندرية والقائم بعمل عميد كليه التربية للطفولة المبكرة جامعه مطروح (ممتحنًا خارجيًا).
أ.م.د/ شادي محمد السيد أبو السعود:	أستاذ الصحة النفسية المساعد– كلية التربية– ومدير مركز الإرشاد النفسي بجامعة مطروح (ممتحنًا داخليًا).

لمناقشة طالب الماجستير/ أحمد يحيى عبد الكريم يحيى في الرسالة المقدمة منه لنيل الماجستير في التربية من قسم الصحة النفسية "تخصص صحة نفسية".

تحت إشراف

أ. م. د/ شادي محمد أبو السعود	د/ فتحي محمد الشرقاوي
أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية التربية	مدرس الصحة النفسية بكلية التربية
جامعة مطروح	جامعة مطروح

في موضوع

"أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمحافظة مطروح".

وبعد المناقشة العلانية بقاعة جامعة مطروح وبعد الاطلاع على لوائح الكلية الخاصة بدرجة الماجستير في التربية من قسم الصحة النفسية قررت اللجنة أن طالب الماجستير/ أحمد يحيى عبد الكريم يحيى، يستحق أن يمنح درجة الماجستير في التربية قسم الصحة النفسية "تخصص صحة نفسية".

أعضاء اللجنة

أ.د / أحمد علي بديوي.	أ.د / سهي احمد أمين نصر.	أ.م.د/شادي محمد أبو السعود.
.....	.....	.....

قسم الصحة النفسية

القرار العلني للجنة الحكم والمناقشة

الرقم المرجعي للطالب

قرار لجنة المناقشة والحكم

على رسالة الطالب/ أحمد يحيى عبد الكريم يحيى المسجل لدرجة الماجستير بقسم الصحة النفسية تخصص صحة نفسية كلية التربية جامعة مطروح تحت عنوان:

"أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمحافظة مطروح".

إنه في يوم الأحد الموافق ٢٠٢٣/٩/٢٤ اجتمعت لجنة المناقشة والحكم بناء على قرار رئيس جامعة مطروح بتاريخ ٢٠٢٣/٩/١٨ والمشكلة من السادة الآتي أسمائهم:

م	الاسم	الوظيفة والتخصص	الصفة
١	أ.د / أحمد علي بديوي	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة حلوان	ممتحنًا خارجيًا
٢	أ.د / سهي احمد أمين نصر	أستاذ علم نفس الطفل بقسم العلوم النفسية كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة الإسكندرية والقائم بعمل عميد كليه التربية للطفولة المبكرة جامعه مطروح	ممتحنًا خارجيًا
٣	أ.م.د/ شادي محمد السيد أبو السعود	أستاذ الصحة النفسية المساعد- كلية التربية- ومدير مركز الإرشاد النفسي بجامعة مطروح	ممتحنًا داخليًا

لمناقشة الطالب / أحمد يحيى عبد الكريم يحيى في موضوع الرسالة، وبعد مناقشة مستفيضة وعلمية توصي اللجنة بإجماع الآراء قبول الرسالة ومنح الطالب؛ درجة الماجستير في التربية تخصص الصحة النفسية بكلية التربية جامعة مطروح

م	الاسم	التوقيع
١	أ.د / أحمد علي بديوي	
٢	أ.د / سهي احمد أمين نصر	
٣	أ.م.د/ شادي محمد السيد أبو السعود	

قسم الصحة النفسية

إفـــادة

الطالب/ أحمد يحيى عبد الكريم يحيى

المسجل لدرجة: الماجستير في التربية قسم الصحة النفسية تخصص صحة نفسية

في موضوع:

"أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمحافظة مطروح".

تحت إشراف:

أ. م. د/ شادي محمد أبو السعود
أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية التربية
جامعة مطروح

د/ فتحي محمد الشرقاوي
مدرس الصحة النفسية بكلية التربية
جامعة مطروح

أتم الطالب تصويبات الرسالة بعد المناقشه، واستوف ملحوظات لجنة المناقشة والحكم:

م	الاسم	الوظيفة والتخصص	التوقيع
١	أ.د / أحمد علي بديوي	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة حلوان	
٢	أ.د / سهي احمد أمين نصر	أستاذ علم نفس الطفل بقسم العلوم النفسية كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة الإسكندرية والقائم بعمل عميد كليه التربية للطفولة المبكرة جامعه مطروح	
٣	أ.م.د/ شادي محمد السيد أبو السعود	أستاذ الصحة النفسية المساعد- كلية التربية- ومدير مركز الإرشاد النفسي بجامعة مطروح	

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ

وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَدْخِلْنِي

بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ﴾

(سورة النمل ١٩)

شكرٌ وتقدير

أبدأ بسمِ اللهِ والرحمنِ، وبالرحيمِ دائمِ الإحسانِ، فالحمدُ للهِ القديمِ الأولِ، والآخرُ الباقي بلا تحولٍ، حمدًا كثيرًا طيبًا مباركًا فيهِ كما ينبغي لجلالْ وجه وعظيم سلطانهِ، في البدايةِ أتوجهُ بالشكرِ الجزيلِ إلى الدكتورِ/ شادي محمد أبو السعود أستاذِ الصحةِ النفسيةِ المساعدِ بكليةِ التربيةِ جامعةِ مطروحٍ، والدكتور/ فتحي محمدْ الشرقاوي مدرسُ الصحةِ النفسيةِ بكليةَ التربيةِ جامعةِ مطروحٍ حفظهما ورعاهما اللهُ، فقدْ كانتْ لتوجيهاتهما دورًا كَبِيرًا في وصولي إلى هذهِ الدرجةِ العلميةِ، فقدْ عملتْ بجميعِ نصائحكما حتى خرجتْ بهذهِ الرسالةِ التي منْ خلالها منحتْ درجةَ الماجستير، باركَ اللهُ فيكمْ وأطالَ اللهُ أعماركمْ ونفعٍ بعلمكمْ، والشكر موصول لأعضاء لجنة المناقشة الكرام الدكتور/ أحمد علي بديوي، والدكتورة/ سهي أحمد أمين نصر علي تفضلهم بقبول مناقشة رسالة الماجستير، كما أتقدمُ للشكرِ إلى أمي وأبي العزيزينِ الغاليينِ على قلبي، أمسكَ قلمي وأحاولُ استنطاقَ حروفي فلا أجدها تقولُ نصفَ ما أودُ قولهُ في محبتكما، فالحروفُ تخجلُ والكلماتِ تقفُ عاجزةً! إنما ما قدمتموهُ لي قدمتموهُ لفضلكمْ وأصلكمْ الطيبَ، لا أقايضكمْ بأموال العالمِ أجمعَ، إنما أنتمْ كساحبةِ بيضاءً محملةً بالخيرِ تظللُ رأسي في خضمِ حياةٍ حارقةٍ، لقدْ عشتُ في كنفكمْ منذُ كنتُ صغيرا، وستعيشونَ أبدُ الدهرِ في قلبي ما دمتُ حيا، أحبكمْ ولا تكفي كلماتِ الحبِ في عشقكمْ، والشكرُ موصولٌ لزوجتي الغاليةِ فلك منيَ كلُ الشكرِ والعرفانِ على وقوفكَ بجانبيْ وما تبذلينهُ منْ أجلنا، فأنتِ نعمَ السندَ لي في نجاحاتي.

مستخلص الدراسة

عنوان الدراسة: أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمحافظة مطروح.

هدفت الدراسة الحالية إلى تحسين مستوى الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من خلال برنامج إرشادي معرفي سلوكي، واستخدم الباحث المنهج شبة التجريبي والتصميم التجريبي باستخدام مجموعتين متكافئتين لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من انخفاض مستوى الأمن النفسي الملتحقين بالصف السادس الابتدائي، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١١-١١,٥) سنة، بمتوسط (١١,٤)، وانحراف معياري قدره (٠,١٤)، وتراوحت معامل ذكائهم من (٩٠ – ٩٩)، وقسم الباحث عينة الدراسة إلى مجموعتين، ومجموعة تجريبية (١٦) تلمِيذًا (١٠ تلاميذ ، ٦ تلميذات) ، مجموعة ضابطة (١٦) تلمِيذًا (١٠ تلاميذ ، ٦ تلميذات)، واستخدم الباحث الأدوات الآتية، اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة إعداد (John Raven، تقنين عماد أحمد حسن ٢٠١٣)، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة إعداد (عبد العزيز الشخص ٢٠١٣)، مقياس تشخيص ذوي صعوبات التعلم إعداد (Mykle Bust، تقنين جويعد عيد المطيري ٢٠٠٦)، مقياس الأمن النفسي (إعداد الباحث)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الأمن النفسي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الأمن النفسي؛ مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المستخدم في الدراسة لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

كلمات مفتاحية: الأمن النفسي، صعوبات التعلم الأكاديمية، الإرشاد المعرفي السلوكي، تلاميذ المرحلة الابتدائية.

Abstract:

The current study aimed to improve the level of psychological security among primary school students with academic learning disabilities through a cognitive-behavioral counseling program, and the researcher used the semi-experimental method to achieve the objectives of the study, and the study group consisted of (32) students with learning disabilities with a low level of psychological security enrolled in the sixth-grade primary and ranged in age from (11-11. 5) years, M (11.4), S.D (0.14), and their IQ ranged from (90 – 99), the researcher divided the study sample into two groups, an experimental group (16) pupils (10 pupils, 6 schoolgirls), a control group (16) pupils (10 pupils, 6 schoolgirls), the researcher used the following tools, the Colored Progressive Matrices test (Prepared by: John Raven, codified by Imad Ahmed Hassan 2013), the family Cultural Social Economic Level scale (Prepared by: Abdul Aziz person 2013), the diagnostic scale for people with learning disabilities was prepared (Mykle Bust, codified of joyaad Eid Al-Mutairi 2006)، the psychological security scale (Prepared by the Researcher).

The results of the search demonstrated that: There were significant differences between ranks scores of the experimental group students and the control group students in post measurement of the psychological-security scale in favor of experimental group. There were significant differences between ranks scores of the experimental group students in pre and post measurement of the psychological-security scale in favor of post-test measurement. There were no significant differences between ranks scores of the experimental group students in post-test and follow-up measurement of the psychological-security scale, which indicates the effectiveness of the program Cognitive-behavioral counseling used in the study to improve the level of psychological security of students with academic learning disabilities.

Keywords: Psychological Security, Learning Disabilities, Cognitive-behavior Counseling, Primary School Pupils.

أ- فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
الفصل الأول: مدخل الدراسة	**٢-٩**
أولاً: مقدمة:	٢
ثانيًا: مشكلة الدراسة:	٤
ثالثًا: أهداف الدراسة:	٥
رابعًا: أهمية الدراسة:	٦
خامسًا: مصطلحات الدراسة:	٧
سادسًا: حدود الدراسة:	٨
الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة	**١١-٧٣**
تمهيد:	١١
المحور الأول: الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:	١١
أولاً: مفهوم الأمن النفسي: Psychological Security	١١
ثانياً: الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:	١٣
ثالثًا: مظاهر تمتع وانخفاض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأمن النفسي:	١٥
رابعًا: أهمية الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:	١٨
خامسًا: العوامل المؤثرة في الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:	١٩
سادسًا: بعض المصطلحات المرتبطة بمفهوم الأمن النفسي:	٢٠
سابعًا: النظريات المفسرة للأمن النفسي:	٢٣
ثامنًا: أبعاد الأمن النفسي:	٢٩

الموضوع	الصفحة
المحور الثاني: تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:	٣٢
التعريف بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:	٣٣
نسبة انتشار صعوبات التعلّم:	٣٤
تصنيف صعوبات التعلم:	٣٥
سمات وخصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:	٣٧
تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:	٣٩
أ- الصعوبات الخاصة بالقراءة:	٤٠
ب- الصعوبات الخاصة بالكتابة.	٤٤
ج- صعوبات التهجئة:	٤٨
د- الصعوبات الخاصة بالحساب:	٤٩
المحور الثالث: الإرشاد المعرفي السلوكي:	٥٦
تمهيد:	٥٦
مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي:	٥٨
أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي:	٥٩
قواعد الإرشاد المعرفي السلوكي:	٥٩
خطوات قواعد الإرشاد المعرفي السلوكي:	٦٠
فنيات قواعد الإرشاد المعرفي السلوكي:	٦١
أساليب تحسين الأمن النفسي:	٦٤
أهمية الإرشاد المعرفي السلوكي في تحسين الأمن النفسي:	٦٧
رابعًا: تعقيب عام على الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة:	٧١
خامسًا: فروض الدراسة:	٧٣
الفصل الثالث: منهج الدراسة وإجراءاتها	**١٢٢-٧٥**
أولاً: تمهيد:	٧٥

الموضوع	الصفحة
ثانيًا: منهج الدراسة:	٧٥
ثالثًا: عينة الدراسة:	٧٥
رابعًا: أدوات الدراسة:	٨٧
خامسًا: البرنامج الإرشادي لتحسين مستوى الأمن النفسي:	١١٥
سادسًا: الخطوات الإجرائية للدراسة:	١٢١
سابعًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:	١٢٢
الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها	**١٢٤-١٣٥**
أولاً: تمهيد:	١٢٤
ثانيًا: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:	١٢٤
أ- نتائج اختبار الفرض الأول:	١٢٤
ب- نتائج اختبار الفرض الثاني:	١٢٥
ج- نتائج اختبار الفرض الثالث:	١٢٧
ثالثًا: مناقشة النتائج وتفسيرها:	١٢٩
رابعًا: خلاصة نتائج الدراسة الحالية:	١٣٤
خامسًا: التوصيات والبحوث المقترحة:	١٣٤
مراجع الدراسة.	**١٣٧-١٥٠**
أولاً: المراجع العربية.	١٣٧
ثانيًا: المراجع الأجنبية.	١٤٧
الملاحق.	**١٥١-٢١٧**
ملخص الدراسة:	**٢١٨-٢٢٥**
ملخص الدراسة باللُّغة العربية.	٢١٩
ملخص الدراسة باللُّغة الإنجليزية.	٢٢٣
الغلاف باللُّغة الإنجليزية.	٢٢٦

ب- فهرس الجداول

رقم	الجدول	الصفحة
١	عدد أفراد العينة بعد تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (ن = ١٤٧)	٧٦
٢	عدد أفراد العينة بعد تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (ن = ١٠٨)	٧٧
٣	عدد أفراد العينة بعد تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، ومقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (ن = ٦٣)	٧٧
٤	عدد أفراد العينة بعد تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، ومقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، مقياس الأمن النفسي (ن = ٤٥)	٧٨
٥	التأكد من أن التوزيع للمتغيرات (العمر الزمني، والنوع (ذكور وإناث)، والذكاء، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ودرجة تشخيص صعوبات التعلم) لا يتبع توزيعا طبيعي للبيانات (ن = ٣٢)	٧٩
٦	التأكد من أن توزيع متغير الأمن النفسي وأبعاده الفرعية لا يتبع توزيعا طبيعي للبيانات (ن = ٣٢)	٨٢
٧	تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة لكل من (العمر الزمني، والذكاء، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ودرجة تشخيص صعوبات التعلم) باستخدام اختبار مان – وتني Mann- Whitney (U) Test (ن = ٣٢)	٨٤
٨	تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للأمن النفسي وأبعاده باستخدام اختبار مان – وتني Mann- Whitney (U) Test (ن = ٣٢)	٨٦
٩	المستويات الاجتماعية الاقتصادية للأسرة.	٩٣
١٠	نسب اتفاق المحكمين على مفردات بعد الحاجات الفسيولوجية (ن = ١٨)	٩٩
١١	نسب اتفاق المحكمين على مفردات بعد الحاجة إلى الأمن والطمأنينة (ن = ١٨)	١٠٠
١٢	نسب أتفاق المحكمين على مفردات بعد الحاجة إلى الحب والانتماء (ن = ١٨)	١٠١
١٣	نسب اتفاق المحكمين على مفردات بعد الحاجة إلى تقدير الذات (ن = ١٨)	١٠٣
١٤	نسب أتفاق المحكمين على مفردات بعد الحاجة إلى تحقيق الذات (ن = ١٨)	١٠٤

رقم	الجدول	الصفحة
١٥	نتائج استخدام اختبار(ت) لدلالة الفروق للدرجات الأدنى والدرجات الأعلى في مقياس الأمن النفسي (ن = ١٠٤)	١٠٥
١٦	قيم الارتباط لمفردات البُعد الأول (الحاجات الفسيولوجية) مع البُعد ومع المقياس ككل (ن = ١٥٦)	١٠٦
١٧	قيم الارتباط لمفردات البُعد الثاني (الحاجة إلى الأمن والطمأنينة) مع البُعد ومع المقياس ككل (ن = ١٥٦)	١٠٧
١٨	قيم الارتباط لمفردات البُعد الثالث (الحاجة إلى الحب والانتماء) مع البُعد ومع المقياس ككل (ن = ١٥٦).	١٠٧
١٩	قيم الارتباط لمفردات البُعد الرابع (الحاجة إلى تقدير الذات) مع البُعد ومع المقياس ككل (ن = ١٥٦).	١٠٨
٢٠	قيم الارتباط لمفردات البُعد الخامس (الحاجة إلى تحقيق الذات) مع البُعد ومع المقياس ككل (ن = ١٥٦).	١٠٩
٢١	قيم الارتباط للأبعاد الخمسة مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس (ن = ١٥٦)	١٠٩
٢٢	قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان – براون للمقياس وأبعاده الفرعية (ن = ١٥٦)	١١٠
٢٣	قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس وأبعاده الفرعية (ن = ١٥٦)	١١١
٢٤	قيم معاملات ثبات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام طريقة إعادة الاختبار باستخدام معامل الارتباط بين الفئات Interclass Correlation (ن = ١٥٦)	١١٢
٢٥	الخطأ المعياري والحد الأدنى من التغيير والنسبة المئوية للحد الأدنى القابل للاكتشاف للمقياس الأمن النفسي (ن = ١٥٦)	١١٢
٢٦	توزيع أبعاد المقياس وعدد المفردات:	١١٣
٢٧	مخطط عام لجلسات البرنامج الإرشادي.	١١٨
٢٨	حساب دلالة الفروق في درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الأمن النفسي باستخدام اختبار مان – وتني Mann- Whitney (U) Test (ن = ٣٢)	١٢٥
٢٩	حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الأمن النفسي باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test (ن = ١٦)	١٢٦
٣٠	حساب دلالة الفروق في درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الأمن النفسي باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test (ن = ١٦)	١٢٨

ت- فهرس الملاحق

الملحق	الصفحة
ملحق ١- مقياس الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (الصورة الأولية).	١٥٢
ملحق ٢ – مقياس الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (الصورة النهائية) (إعداد الباحث).	١٥٦
ملحق ٣ – قائمة أسماء المحكمين على مقياس الأمن النفسي.	١٥٩
ملحق ٤ – غلاف اختبار المصفوفات المتتابعة المُلون.	١٦٠
ملحق ٥ – غلاف مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.	١٦١
ملحق ٦ – غلاف مقياس مايكل بست لتشخيص ذوي صعوبات التعلم.	١٥٠
ملحق ٧ – برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين الأمن النفسي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمحافظة مطروح (إعداد الباحث).	١٦٣
ملحق ٨ الخطابات الرسمية للجهات المختصة بمجتمع المدرسة.	٢١٥

الفصل الأول

مدخل الدراسة

أولاً: مقدمة.

ثانيًا: مشكلة الدراسة.

ثالثًا: أهداف الدراسة.

رابعًا: أهمية الدراسة.

خامسًا: مصطلحات الدراسة.

سادسًا: حدود الدراسة.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

أولاً: مقدمة:

يُعتبر الأمن النفسي من الحاجات الأساسية والملحة التي تتطلب من الإنسان إشباعها والاستجابة لها، ولا يختلف اثنان على ضرورة ضبط مستوى الأمن النفسي؛ إذ إنه يتغير بتغير مراحل نمو الفرد، ولا شك في أن أصعب هذه المراحل مرحلة الطفولة، وهي مرتبطة بتغيرات سريعة، ولها انعكاسات كبيرة على مستوى الأمن النفسي لدى الفرد إما بالسلب وإما بالإيجاب، فانخفاض مستوى الأمن النفسي لدى الفرد يؤثر – بِلَا شك – سلْبًا على جوانب عدة، مثل انخفاض الثقة بالنفس وبالآخرين، إضافة إلى الشك والخوف الدائمين؛ مما يجعل الفرد في صراع داخلي دائم لضبط مستوى الأمن النفسي كي يتخلص من التهديدات الداخلية التي تشكل خطرًا ينعكس على سلوكه وتصرفاته.

لذلك يُعد الأمن النفسي (Psychological Security) من أهم جوانب الشخصية، ويتشكل من خلال خبرات الطفولة التي يمر بها الفرد، ويصير الأمن النفسي مُهَددًا في أي مرحلة من مراحل العمر، فعندما يتعرض الفرد لضغوط نفسية أو اجتماعية أو فكرية فإنها تؤثر على شخصية الفرد، وبطبيعة الحال قد يؤدي ذلك إلى حدوث الاضطراب النفسي للفرد. (شقير، ٢٠٠٥، ٣)

فانخفاض الأمن النفسي لدى الفرد قد يعوق توافقه النفسي، ويؤثر سلبًا على صحته النفسية، من خلال الظروف المجتمعية السلبية والضغوط النفسية التي يمر بها الأفراد في حياتهم، ومن هؤلاء الأفراد التلاميذ بالمدارس وخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، حيث يواجهون صعوبات تعليمية واضطرابات في العمليات النفسية الأساسية، التي تؤثر سلْبًا على صحتهم النفسية وتعوق نتائج العمليات التعليمية لديهم. (خضر، ٢٠٠٥، ١١)

ومما لا شك فإن السنوات التعليمية المبكرة للتلميذ من المفترض أن تعد فترة إنجازات نفسية ومعرفية كبيرة، ولكنها قد تكون فترة كآبة بالنسبة للتلميذ ذي صعوبات التعلم إذا افتقد الشعور بالأمن النفسي مما يهدد صحته النفسية.

ففي الوقت الذي يكتسب فيه معظم التلاميذ الثقة بالنفس والشجاعة والمهارة الاجتماعية، تجد تلمِيذًا آخرا منعزلا عن أقرانه ولا يستطيع الحديث والتعامل معهم، ويفتقر إقامة علاقات اجتماعية صحيحة،

ويرجع ذلك إلى عدم تمكنه مجاراة زملائه في حجرة الدراسة، فينظر نظرة دونية لذاته تؤدي به إلى التوتر والقلق مما يجعله يَشعُر بالإهانة فينخفض الأمن النفسي لديه، ويظهر ذلك في سلوكياته الاجتماعية اتجاه أقرانه ومعلميه، وعلى علاقاته بوالديه وأخواته أيضًا. (يوسف، ٢٠١١، ٣٤٧)

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات التي تناولت الأمن النفسي للتلاميذ ذوو صعوبات التعلم مثل دراسة Al-yagon (2012)، Baeva and Baev (2013)، المالكي، وبالنقيب (٢٠١٣)، عبود (٢٠١٤)، Kostina and Pisarenko (2016)، Block (2018)، المحمد (٢٠١٩)، Sokolskaya and Bogomolova (2020)، سحيري (٢٠٢١)، محمود (٢٠٢١) وغيرها من الدراسات، بأن انخفاض الأمن النفسي لدى التلاميذ له تأثير واضح عليهم، حيث يؤثر على صحتهم النفسية سلْبيًّا، وينعكس بصورة مباشرة على أدائهم الأكاديمي.

إِسْنادًا إلى ما سبق فإن ذلك يتطلب التدخل المبكر لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى التلاميذ ذا صعوبات التعلم كي يشعُره بالتوافق النفسي والاجتماعي، فالهدف الأسمى الذي تسعى إليه الصحة النفسية تجاه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم هو حل المشكلات النفسية التي تُوَاجِههم سواء داخل المدرسة أو خارجها؛ مما ينعكس ذلك إِيجابيًّا على أدائهم الأكاديمي.

وخلاصة القول فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم في أمس الحاجة إلى الدعم لمساعدتهم في التغلب على افتقاد الشعور بالأمن النفسي، ومن هذا المنطلق سعت الدراسة الحالية إلى تحسين مستوى الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوو صعوبات التعلم الأكاديمية بمحافظة مطروح حتى يكونوا أكثر توافقًا نفسيًّا واِجتماعيًّا.

وتجدر الإشارة لتعدد الطرق التي استخدمها الباحثون لتحسين الأمن النفسي، ومن الطرق التي أثبتت فاعليتها في تحسين الأمن النفسي الإرشاد المعرفي السلوكي Cognitive-Behavioral Counselingمثل دراسة سلامة (٢٠٠٨)، عبد الرزاق (٢٠٠٩)، المنعمي (٢٠١٣)، الزهراني (٢٠١٣)، التركي (٢٠١٥)، عبود (٢٠١٨)، حمادة (٢٠١٨)، Baeva and Shakhova (2019)، حافظ (٢٠٢٠)، العبري (٢٠٢٠).

كما يُعد الإرشاد المعرفي السلوكي من أفضل الطرق الإرشادية التي تستخدم الجوانب المعرفية بهدف إحداث تغيرات إيجابية جوهرية في السلوك غير المرغوب فيه، وهو منهج إرشادي قائم على تعديل السلوك الظاهر من خلال التأثير في عمليات التفكير لدى التلميذ.

ونظراً لفعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في تحسين الأمن النفسي سوف يستخدمه الباحث في الدراسة الحالية.

ثانيًا: مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من خلال عمل الباحث في مجال التربية والتعليم كمدرس بمحافظة مطروح؛ حيث إن محافظة مطروح محافظة نائية ذات طبيعة صحراوية خاصة، تؤثر على أداء تلاميذ المدارس وخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث لاحظ الباحث أن بعض التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية يعانون من انخفاض في الشعور بالأمن النفسي، وظهر ذلك على التلاميذ داخل الفصل من خلال انخفاض مفهوم الذات الإيجابي لديهم، وضعف الشعور بقيمة وأهمية الحياة، وانعدام العلاقات الإيجابية مع الآخرين، لذا دعت الحاجة إلى التدخل ببرنامج إرشادي لتحسين مستوى الأمن النفسي للتلاميذ لإحداث التوافق النفسي لديهم، ومن أهم المظاهر التي لاحظها الباحث وتدل على انخفاض مستوى الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم:

١- عدم تقبل الذات ويتمثل في نظرة التلميذ لذاته نظرة غير إيجابية والشعور بعدم قيمة وأهمية الحياة، وظهر ذلك على التلميذ داخل الفصل في الآتي (الانطوائية الدائمة، اللجوء للسلوكيات الخاطئة كالكذب والنفاق وكثرة نقد الآخرين، المقارنة بالآخرين، الهرب من حل المشكلات ومواجهتها).

٢- فشل العلاقة الإيجابية مع الآخرين ويتمثل في عدم قدرة التلميذ على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين تتسم بالثقة والاحترام والحب، وظهر ذلك على التلميذ داخل الفصل في الآتي (انعدام أو قلة الأصدقاء للتلميذ داخل المدرسة أو قصر مدة الصداقة مع أقرانه).

٣- انعدام الاستقلالية ويتمثل في اعتماد التلميذ على الآخرين بصفه مستمرة، وظهر ذلك على التلميذ داخل الفصل في الآتي (لا يستطيع قول (لا) فغالبا تجده تابعا لغيره، عدم إنجاز المهام المطلوبة من التلميذ إلا بوجود مساعدة من المحيطين بيه).

٤- فقر السيطرة على البيئة الذاتية ويتمثل في عدم القدرة على استغلال الفرص الجيدة الموجودة في بيئته التعليمية للاستفادة منها، وظهر ذلك على التلميذ داخل الفصل في الآتي (الشعور بعدم أهمية المكتبة داخل المدرسة أو بالأنشطة التعليمية المقدمة للتلميذ أو الوسائل التعليمية بالمدرسة، أو عدم استغلالها الاستغلال الأمثل).

٥- الحياة دون أهداف ويتمثل في قلة أو انعدام الأهداف الواضحة التي يسعى لها التلميذ لتحقيقها، وظهر ذلك على التلميذ داخل الفصل في الآتي (عندما يوجه سؤال للتلميذ: ماذا تحب أن تكون بالمستقبل؟ فتكون الإجابة بالسكوت، لا يعطي أي اهتمام بالمادة أو المنهج الدراسي، تعليق التلميذ بصفه مستمرة (ما فائدة ما ادرسه؟))، وكل ما سبق يشير إلى انخفاض الشعور بالأمن النفسي لدى التلاميذ داخل الفصل الدراسي خاصة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وهذا أيضًا ما تُشير إليه العديد من الدراسات حيث أوضحت هذه الدراسات أن مشكلة انخفاض مستوى الأمن النفسي تعد من أكثر المشكلات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتؤثر سلْبًا على أدائهم الأكاديمي مثل دراسة Bauminger and Kimhi-Kind (2008)، الأحمد والشبؤون (٢٠١١)، Belyaeva (2013)، محمد (٢٠١٤)، الظفيري (٢٠١٥)، العزي (٢٠١٥)، كيوش (٢٠١٨)، اليماني (٢٠٢٠)، الغامدي (٢٠٢٠)، الزهرانى، والغامدي (٢٠٢٠)، عثمان، ولاشين، وعبد الواحد (٢٠٢١)، Wei and Zhuang and Xue (2022)، محمد (٢٠٢٢)، زعابطة (٢٠٢٣).

ونظرًا لخطورة هذه المشكلة (انخفاض مستوى الأمن النفسي) وأضرارها البالغة على التلاميذ ذوو صعوبات التعلم سيحاول الباحث في الدراسة الحالية تحسين مستوى الأمن النفسي لدى عينة من التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من خلال برنامج إرشادي معرفي سلوكي؛ مما قد يساهم في تحسين مستوى الأمن النفسي لديهم.

وفي ضوء ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما تأثير برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمحافظة مطروح؟

ثالثًا: أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار تأثير برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين الأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمدينة مرسى مطروح.

رابعًا: أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

١. تكمن أهمية الدراسة الحالية في الموضوع الذي تتصدي له وهو دراسة فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، فبعد أن تتبع الباحث الدراسات السابقة التي تناولت الأمن النفسي لاحظ أن الدراسات العربية التي تناولت الأمن النفسي لم تتناول هذا الموضوع، بل تناولت موضوعات أخري وعلى سبيل المثال ولا الحصر مثل دراسة منير، ومحمد (٢٠٢٢)، سكر (٢٠٢١)، شحاتة (٢٠١٨) في تحسين الأمن النفسي لبعض الفئات العمرية الأخرى؛ مما يؤكد أهمية الدراسة الحالية.

٢. حاجة ذوي صعوبات التعلم إلى تحسين مستوى الأمن النفسي.

٣. تُعتَبَر الدراسة مدخلاً لوضع برامج إرشادية أخرى لتحسين الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

٤. توجيه أنظار المختصين والمسئولين في وزارة التربية والتعليم إلى أهمية ودور الإرشاد النفسي في تنمية جوانب الشخصية الإيجابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٥. الإضافة المعرفية التي قد تقدمها إلى التراث المعرفي في مجال الصحة النفسية في المكتبة العربية.

ب- الأهمية التطبيقية:

١. إعداد برنامج إرشادي قائم على الإرشاد المعرفي السلوكي لتحسين الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

٢. قد تسهم الدراسة في تعلم طرق جديدة للتغلب على المشكلات النفسية التي تُوَاجِه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

٣. توظيف ما ستسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج وبيانات في التخطيط العام لبرامج مماثلة تساعد في تحسين حياة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وتزويد مستشاري التوجيه المدرسي في المرحلة الابتدائية ببعض المعارف والأنشطة التي يستخدمونها في جلسات الإرشاد الجماعي.

خامسًا: مصطلحات الدراسة:

أ- الأمن النفسي: Psychological Security

ويُعرَف Maslow الأمن النفسي بأنه "هو الحاجة إلى الأمن والأمان، والاستقرار، والحماية، والتحرر من الخوف والقلق، والإحساس بعدم الخطر، وشعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين وله مكانه بينهم، تشعره بأهميته في المجتمع الذي يعيش فيه". (Fenniman, 2010 , 33)

وأشارت شقير (٢٠٠٥، ٧) إلى الأمن النفسي بأنه "شعور مركب يحمل في داخله شعور الفرد بالسعادة والرضا عن حياته بما يحقق له الشعور بالسلامة والاطمئنان، وأنه محبوب ومتقبل من الآخرين بما يمكنه من تحقيق قدر أكبر من الانتماء للآخرين، مع إدراكه اهتمام الآخرين به وثقتهم فيه، حتى يستشعر قدرة كبيرة من الدفء والمودة، ويجعله في حالة من الهدوء والاستقرار".

وَعرَف الباحث الأمن النفسي في الدراسة الحالية على أنه هو "حالة من الاستقرار والهدوء والطمأنينة الانفعالية التي من خلالها تُشعر التلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالإيجابية اتجاه حياته، كما تحقق له القدرة على تحقيق أهدافه الشخصية، ومواجهة الإحباطات والمشكلات التي يتعرض لها، وتمكنُه من أقامه علاقات اجتماعية جيدة؛ مما تشعره بأنه مقبول ومحبوب داخل أسرته والمدرسة"، ويقاس الأمن النفسي إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس الأمن النفسي المستخدم في الدراسة الحالية" (من إعداد الباحث).

ب- التلاميذ ذوو صعوبات التعلم: Students with Learning Disabilities

يعرف القانون الفيدرالي (IDEA) (٢٠٠٤) التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم "التلاميذ الذين لديهم اضطراب في واحدة، أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة للفهم، أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة والتي تظهر بذاتها في قصور القدرة على الاستماع، التفكير، النطق، القراءة، الكتابة، التهجي، العمليات الرياضية، مثل: الصعوبات الإدراكية، الخلل الوظيفي البسيط في الدماغ، عسر القراءة، أو حبسة الكلام النمائية، وهذا المصطلح لا يشتمل على مشكلات تعليمية تنتج عن صعوبات حركية، أو سمعية، أو بصرية متعلقة بالإعاقة الفكرية، أو الاضطراب العاطفي، أو الحرمان البيئي، أو الثقافي، أو الاقتصادي" (Individuals with disabilities Education Improvement Act, ,2004)

يُعرَف الباحث التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الدراسة الحالية: "بأنهم أولئك الأشخاص الذين يعانون في قصور في تعلم واحدة أو أكثر من المواد الأكاديمية كالقراءة، والكتابة، والحساب؛ مما يؤثر سلبيًا على أدائهم الأكاديمي".

ج- البرنامج الإرشادي:(Counseling Program)

يُعرَفه زهران (٢٠٠٥، ١٠) بأنه "برنامج علمي مخطط ومنظم لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديًا وجماعيًا للمسترشدين، لهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي التربوي الاجتماعي بشكل سليم، حيث يقوم بإعداده وتخطيطه وتنفيذه فريقًا من المختصين في العمل الإرشادي (المرشد النفسي، الإخصائي النفسي، الإخصائي الاجتماعي، مدير المدرسة، معلم، المرشد، أولياء الأمور) ".

يُعرف الباحث البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية إِجْرائيًا: هو "برنامج علمي مخطط ومنظم قائم على الإرشاد المعرفي السلوكي، لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير مباشرة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، بهدف تحسين مستوى الأمن النفسي لديهم؛ مما يجعلهم أكثر توافقًا من الناحية النفسية والاجتماعية".

سادسًا: حدود الدراسة:

أ- حدود بشرية:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٣٢) تلمِيذًا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمدينة مرسي مطروح الذين يعانون من تدنى مستوى الأمن النفسي وفْقًا لما أسفر عنه مقياس الأمن النفسي المستخدم في الدراسة الحالية، وتم تقسيمهم مجموعتين: إحداهما تجريبية مكونة من (١٦) تلمِيذًا، بواقع ((١٠) تلاميذ و (٦) تلميذات)، والأخرى ضابطة مكونة من (١٦) تلمِيذًا، تتكون من ((١٠) تلاميذ و (٦) تلميذات).

ب- حدود مكانية:

تم تطبيق الدراسة الحالية على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمدرسة هلت أطنوح للتعليم الأساسي بإدارة مطروح التعليمية بمحافظة مطروح بجمهورية مصر العربية.

ج- حدود زمانية:

تم تطبيق البرنامج الإرشادي الذي تتراوح جلساته (أربع وعشرون جلسة) على تلاميذ المجموعة التجريبية، وقد استغرق تطبيق البرنامج ٨ أسابيع بواقع ثلاث جلسات كل أسبوع داخل المدرسة من المدة (١٦-١٠-٢٠٢٢ م إلى ٨-١٢-٢٠٢٢ م) ثم قام الباحث بعمل القياس البعدي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخراج النتائج، ثم إجراء القياس التتبعى على أفراد المجموعة التجريبية بعد شهر (فترة المتابعة) من تطبيق القياس البعدي للتحقق من مدى استمرار تأثير البرنامج.

د- حدود منهجية:

اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي والتصميم التجريبي ذي المجموعتين للكشف عن تأثير تطبيق برنامج إرشادي معرفي سلوكي (متغير مستقل) في تحسين مستوى الأمن النفسي (متغير تابع) لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمدينة مرسي مطروح.

واستخدم الباحث في الدراسة الحالية الأدوات الآتية، اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة إعداد (John Raven، تقنين عماد أحمد حسن ٢٠١٣)، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة إعداد (عبد العزيز الشخص ٢٠١٣)، مقياس تشخيص ذوي صعوبات التعلم إعداد (Mykle Bust، تقنين جويعد عيد المطيري ٢٠٠٦)، مقياس الأمن النفسي (إعداد الباحث).

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة

- تمهيد.

- المحور الأول: الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

- المحور الثاني: تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

- المحور الثالث: الإرشاد المعرفي السلوكي.

- رابعًا: تعقيب عام على الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة.

- خامسًا: فروض الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة

تمهيد:

نعيش في عصر يَكثُر فيه الأزمات والاضطرابات النفسية، كالخوف والقلق التي بدورها تؤدي إلى أمراض نفسية مثل مرض الاكتئاب، والتي تؤثر على الفرد بصورة سلبية وينعكس ذلك على مجتمعه، ولكي يستطيع الفرد العيش بشكل سليم لَا بُد من أن يتغلب على التوتر والمخاوف التي تكون عائقًا له في تأدية دوره داخل مجتمعه كما يجب، ويستطيع الفرد التغلب على تلك الاضطرابات عندما يتوفر لدى الفرد الشعور بالأمن النفسي، ولا تتوقف أهمية الأمن النفسي في ذلك فحسب فلا يستطيع الفرد النمو بالشكل السليم إلا بتوفر قدر كاف من الأمن النفسي، وبذلك يصبح الأمن النفسي من أهم الأسباب التي تؤدي إلى إحداث الاستقرار والتوافق النفسي للفرد، ونستنتج من ذلك أن إشباع الأمن النفسي ضروري في حياة الفرد، حيث إن الفرد الذي يتمتع بمستوى عالٍ من الشعور بالأمن النفسي يكون مُتمتِّعًا بقدر كبيرٍ من الصحة النفسية، الأمر الذي يجعله يشعُر بالتوازن النفسي؛ مما يعود على الفرد بالسعادة ويكون أكثر إيجابيَّة ودافعيَّة، ومن هنا يتضح لنا أهمية الأمن النفسي للفرد.

واشتمل هذا الفصل على ثلاثة محاور أساسية هي:

- المحور الأول: الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- المحور الثاني: تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- المحور الثالث: الإرشاد المعرفي السلوكي.

كما يتضمن تعقيب عام على الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة، وفروض الدراسة.

المحور الأول: الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

Psychological Security for Students with Academic Learning Disabilities

أولاً: مفهوم الأمن النفسي:Psychological Security

ظهرت كلمة الأمن لغويًا بالمعجم الوجيز بِمعْنى أَمْن – أَمْنًا، وأمانًا، وأمْنًا، وَأمنَة: اِطمأَن ولا خوف، لأنه آمن والأمان ضد الخوف. (مجمع اللُّغة العربية، ٢٠٠٣، ٢٥)

وَعرَف Maslow الأمن النفسي بأنه "هو الحاجة إلى الأمن، والاستقرار، والحماية، والتحرر من الخوف والقلق، والإحساس بعدم الخطر، وشعور الفرد بأنه محبوب ومقبول من الآخرين وله مكانه بينهم، تشعره بأهميته في المجتمع الذي يعيش فيه". (Fenniman, 2010 , 33)

كما أن الأمن النفسي هو اتجاه مرُكب بضبط النفس والثقة بالنفس، وأن الشخص ينتمي إلى مجموعات إنسانية بناءً على القيم، ويشعُر فيها بتلبية احتياجاته العاطفية، وذكر Thomas أن الأمن النفسي أحد المطالب الأساسية وأصل الحفاظ على بقاء الإنسان. (دسوقي، ١٩٩٠، ١٢٣)

بينما اعتقد الحفني (١٩٩٤، ٧٧) أن الأمن النفسي ينبع من شعور الفرد بأنه يستطيع الحفاظ على علاقات متوازنة ومُرضيَةٌ مع الأشخاص ذوي الأهمية العاطفية في حياته.

أما جابر وكفافي (١٩٩٥، ٣٤) ذكروا أن الأمن النفسي يعني الهدوء والشعور بالأمان والثقة وانعدام الخوف أو التهديد، وهو شعور ناتج عن عوامل مثل الدفء وقبول الوالدين والأصدقاء، وتنمية القدرات والمهارات المناسبة للعمر، فضلاً عن تقوية الذات.

وفي نفس الصدد تم تفسيره بأنه كل موقف نتعرض له في حَيَاتُنَا، ويتم تفسيره وفقًا لما يسمى بالنماذج المعرفية، التي تشكل صِيغَةً نتلقى فيها المعلومات التي تأتي إلينا من البيئة المحيطة من خلال أجهزة الإحساس المختلفة، والتي تحدد تصَوراتُنا عن أنفُسُنا والعالم والآخرين. (Bowlby, 1980, 229)

إلا أن Fenniman (2010, 35) ذهب بأن الأمن النفسي هو شعور الفرد بالقدرة على المخاطرة دون خوف من النتائج المترتبة والعواقب.

وكذلك أشار Mulyadi (2010, 73) إلى أن الأمن النفسي يعني الشعور بالراحة والثقة بالنفس والقدرة على تقدير ذاتك وتحقيق مهاراتك وتعزيز إبداعك.

كما فسِرُّ الأمن النفسي بأنه حالة نفسية يشعُر من خلالها الفرد بالهدوء والأمان والراحة والاستقرار، وتلبي معظم احتياجاته ومطالبه، دون الشعور بالخوف أو الخطر، والقدرة على التأقلم دون أي اضطراب أو خلل. (بسيوني، والصبان ٢٠١١، ١٣٣)

ورَأى Nafaa and Eltanahi (2011,104) بأن الشعور بالأمن النفسي يعني أن يشعُر الفرد بأن احتياجاته الأساسية تتم تلبيتها، كالدفء، والاهتمام، والتقدير، والثقة.

أما Al-Domi (2012, 53) اِعتَبرهُ بأنه شعور بالسلام الداخلي، وطمأنينة القلب، وراحة البال، والصفاء، والتحرر من الخوف والقلق، لأن كل ما يحدث لنا في الحياة، خَيْرًا أم شَرًّا، هو من الله القدير.

كما عرّف الأمن النفسي بأنه شعور الفرد بالإيجابية تجاه حياته، والكفاءة في إدارة بيئته، وتحقيق جميع الأهداف الشخصية وفقًا لقدراته، والشعور بالهدف من الحياة، والنظرة الإيجابية تجاه نفسه وتقبلها. (Rubin, Weiss, &Coll, 2012, 420).

وفي السياق ذاته، رَأَى زهران (٢٠٠٥، ٤٤) أن الأمن النفسي يتكون من الثقة بالنفس واطمئنان الذات والانتماء لمجموعة آمنة، ويكون الفرد الآمن نفْسيًّا في حالة توازن أو توافق أمني.

وبناء على ما تم عرضه من مفاهيم الأمن النفسي، يتضح بأن مفهوم الأمن النفسي من المفاهيم المركبة في علم النفس، ويتداخل في مؤشراته مع مفاهيم أخرى مثل الطمأنينة الانفعالية، الأمن الذاتي، التكيف الذاتي، الرضا عن الذات، مفهوم الذات الإيجابي، التوازن الانفعالي، لذلك فدرجة شعور المرء بالأمن النفسي ترتبط بحالته الصحية وعلاقاته الاجتماعية ومدى إشباعه لدوافعه الأولية والثانوية.

ويستنتج الباحث مما سبق أن الأمن النفسي هو حالة من الاستقرار والهدوء والطمأنينة الانفعالية، التي من خلالها تُشعر الفرد بالإيجابية اتجاه حياته، كما تحقق له القدرة على تحقيق أهدافه الشخصية وفقًا لقدراته، ومواجهة الإحباطات والمشكلات التي يتعرض لها، وتمكنُه من أقامه علاقات اجتماعية، والتي تشعره بأنه مقبول ومحبوب داخل المجتمع.

ثانيًا: الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

يُعد الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية قضية ملحة لم يتم تناولها بشكل كافٍ في بيئتنا الاجتماعية، وأصبحت الحاجة إلى ضمان شعور التلاميذ بالأمن النفسي في البيئة التعليمية أكثر أهمية من أي وقت مضى.

فالطفولة فترة سعيدة في حياة التلاميذ، وينبغي أن تكون هكذا باعتبارها مرحلة الأساس في بناء الشخصية لتأكيد ما قررته النظريات ونتائج البحوث عن الأهمية الكبيرة لخبرات الطفولة في نمو الصحة النفسية للتلاميذ وخاصة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، ويتصف النسق النمائي للتلاميذ بعمليات من التوازن واختلال التوازن ومدى الاستعداد التحفيزي للأنشطة وذلك كنتيجة لمدى تمتع التلميذ بالأمن النفسي في المرحلة العمرية الحالية. (مخيمر، علي، ٢٠٠٦، ٣)

وظهر ذلك من خلال دراسة Sokolskaya and Bogomolova (2020) التي سعت إلى الكشف عن مشكلة الأمن النفسي للبيئة التعليمية وعلاقتها بالاستعداد التحفيزي لأنشطة التلاميذ، واشتملت الدراسة على (٢١٢) تلمِيذًا، وتم تطبيق الأساليب التالية: "تشخيص الأمن النفسي للبيئة التعليمية" من قبل I. A. طريقة (التشخيص النفسي) لـ K. Zamfir (تم تعديلها بواسطة Rean) "الدافع للنشاط المهني"؛ طريقة ارتباط K. Pearson، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: إلى أنه كُلمَا أرتفع مستوى الأمان النفسي، زادت شدة الاستعداد التحفيزي لأنشطة التلاميذ.

ويطلق على المرحلة الابتدائية حسب تصنيف بياجيه مرحلة الطفولة المتأخرة، وتبدأ من سن السادسة إلى الثانية عشرة، ولكي ينمو التلميذ بطريقة صحيحه خلالها لابد أن تكون خالية من المشاكل ويتمتع فيها بمستوى عالي من بالأمن النفسي. (الحريري، بن رجب، ٢٠٠٨، ٥٣-٥٤)

ومن هنا نجد أن فقدان الأمن النفسي في المرحلة الابتدائية يؤثر على التلاميذ وخاصة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، ويؤدي إلى الشعور بالقلق أو الاكتئاب وعدم الامان، والسلبية وعدم التلقائية والعدوانية؛ مما يؤثر سلباً على علاقاتهم مع أقرانهم ويؤدي إلى عزلتهم الاجتماعية، كما يعانون من اضطرابات نفسية وجسمية، ومشاكل تعليمية كانخفاض التركيز وتدهور التحصيل الدراسي. (مخيمر، علي، ٢٠٠٦، ٢٠)

حيث أوضح الزهرانى، والغامدي (٢٠٢٠) في دراستهم التي استهدفت إلى التعرف على الأمن النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) تلمِيذًا وتلميذة بمنطقة الباحة، وقد استخدمت الباحثة "مقياس الأمن النفسي" من إعداد الدليم؛ عبد السلام (١٩٩٣)، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: إلى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الأمن النفسي والتحصيل الدراسي للتلاميذ.

فلا يخلو أي فصل دراسي من ظهور بعض مشكلات الأمن النفسي والتي تتفاوت في حدتها من صف إلى آخر، وتظهر مشكلات الأمن النفسي بشكل فردي وأحياناً بشكل جماعي، فانخفاض الأمن النفسي لدى التلميذ يؤدي إلى إحباطا في إشباع حاجته للانتماء ويشعره بخيبة الأمل وبالدونية؛ مما يجعله يلجأ إلى القيام بسلوكيات غير مقبولة لإشباع تلك الحاجة. (الحريري، بن رجب، ٢٠٠٨، ١٨)

وهذا ما أشار إليه المحمد (٢٠١٩) في دراسته التي استهدفت معرفة المشكلات والحاجات النفسية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في مدارس مدينة الرياض، وذلك للكشف عن

المشكلات والحاجات النفسية وما يصاحبها من قلق، واستخدم المنهج العيادي الإكلينيكي (دراسة حالة)، وتكونت العينة من (٣٠) تلمِيذًا، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: أن الحاجة إلى الأمن النفسي تحتل المرتبة الأولى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

وهناك عدة مصادر لكي يتمتع التلميذ بالأمن النفسي، وأهم هذه المصادر: الاستقلالية، الفعالية الذاتية، تقدير الذات المرتفع، الذكاء، الأمل والتفاؤل، المرونة وإمكانية استعادة التوافق، الكفاءة، الانتماء (مخيمر، علي، ٢٠٠٦، ٨٤)

وظهر ذلك من خلال دراسة الظفيري (٢٠١٥) التي استهدفت مقارنة للحاجات النفسية بين تلاميذ الروضة من ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وهدفت الدراسة التعرف على الحاجات النفسية (الكفاءة، الاستقلالية، الانتماء) والتي تمثل أبعاد الأمن النفسي لدى تلاميذ الروضة بدولة الكويت، وكانت عينة الدراسة (١١٧) من تلاميذ الروضة (٥٧ من ذوي صعوبات التعلم، ٦٠ من العاديين)، وأسفرت على العديد من النتائج أهمها: وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في جميع الحاجات النفسية، حيث ظهرت لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصورة أكبر من التلاميذ العاديين.

ويستنتج الباحث مما سبق إذا ترك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية الذين يشعرون بانخفاض في مستوى الأمن النفسي في الفصول الدراسية بدون تقديم الدعم اللازم، سيشعرون بالإحباط، العزلة الاجتماعية، التنمر، وسوء المعاملة من أقرانهم، وهذا له تأثير كبير على الصحة النفسية؛ مما يؤدي إلى مزيد من مشاكل الصحة النفسية وعدم التوافق النفسي والاجتماعي، فيكونون أكثر عرضة إلى الاكتئاب والقلق، ولذلك يجب أن تكون البيئة التعليمية مكانًا آمنًا لهم يتمتعون فيها بالأمن النفسي.

ثالثًا: مظاهر تمتع وانخفاض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأمن النفسي.

أ- مظاهر تمتع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأمن النفسي.

وأوضح الحريري، وبن رجب (٢٠٠٨، ١٤٦-١٤٧) بأن التلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية الذي يتمتع بالأمن النفسي يتصف بمجموعة من المظاهر ومنها:

١- **الأخلاق الفاضلة:** تعني احترام القيم كالأمانة والصدق والالتزام، والصراحة، والوفاء، والإخلاص.

٢- **الثقة بالنفس:** تعد من أبرز مظاهر الأمن النفسي، فالتلميذ الذي لا يشك في نفسه وفي قدراته هو تلميذ يتمتع بالأمن النفسي.

٣- **قوة الإرادة:** إن قوة الإرادة تمكن التلميذ من مقاومة السلوك غير السوي، وهي تتطلب التفكير والرؤية وعدم التسرع، فالشخصية السوية المتكاملة تتصرف بوعي وتضع أهدافها الواضحة.

٤- **الشعور بالرضا عن الذات:** ينشأ عدم الشعور بالرضا عن النفس من عجز التلميذ في الموائمة بين قدراته وطموحاته، ولكي يتمكن التلميذ من تحقيق الرضا عن النفس، يتوجب عليه أن يهدف إلى تحقيق ما يتناسب مع قدراته الشخصية.

٥- **التكيف الاجتماعي:** يعد كل تلميذ جزء من المجتمع، وبالتالي يتفاعل مع أفراد هذا المجتمع ويكون علاقات وصداقات تعزز مركزه في المجتمع وتجعل منه عضواً مرغوباً ومحبوباً فيه.

٦- **الاتزان الانفعالي:** هو بمثابة ميزان يوفق بين مطالب القوى النفسية المختلفة، وهو من أهم سمات الأمن النفسي، ويميز بين الأسوياء وغير الأسوياء ومظهر من مظاهر التوافق الاجتماعي.

٧- **الحب والتفاؤل:** إن التلميذ الذي ينظر إلى الحياة نظرة مليئة بالتفاؤل يرى الحياة ممتعة وجميلة، وذلك لأنه ينظر للآخرين بحب وسلامة نية؛ مما يجعل نظرته إلى الحياة جميلة ومليئة بالتفاؤل.

٨- **النجاح في العمل:** إن التلميذ الذي يتمتع بالأمن النفسي هو شخص منتج، يبذل أقصى جهده للإنتاج وتحقيق النجاح والحصول على القبول والرضا من قبل رؤسائه في العمل.

٩- **الثبات ووضوح السياسة:** إن التلميذ الذي يتمتع بالأمن النفسي يكون عادة ثابتاً في مبادئه وواضحاً في سياسته وتعامله مع الآخرين بعيداً عن التذبذب والتردد وعدم الوضوح.

كما أن التلميذ الذي تكونت لديه خبرات خاصة بإدراك الحب والدفء في الطفولة يكون أكثر تمتعاً بالأمن النفسي، ولدية القدرة للتعبير عن مشاعره، وقدرة على التعاطف والاهتمام بالآخرين والتي تمده بالثقة والكفاية، ويستطيع أن يعطى الحب لأنه محبوب، بينما التلميذ الذي يفتقد الأمن النفسي يكون عكس ذلك تماماً. (مخيمر، علي، ٢٠٠٦، ٩٤)

ومن هذه الدراسات دراسة Block (2018) التي سعت إلى المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأسرهم والتلاميذ العاديين المقدم لهم الرعاية، وذلك من خلال الأنماط المعرفية، والخلل النفسي، وتكونت العينة من (٢٢٠) تلمِيذًا، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يفتقدون إلى الرعاية الأسرية والدفء الوالدي كان يفتقدون إلى الشعور بالأمن داخل المدارس.

ب- مظاهر انخفاض مستوى الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

يسبب انخفاض الأمن النفسي للتلاميذ عده مشكلات واضطرابات منها:

- مشكلات مرتبطة بصعوبات التعلم (قراءة - تعبير كتابي - حساب... الخ).
- اضطرابات التواصل (اضطراب النطق التأتأة - اضطراب التعبير اللُّغويَّ - اضطراب الفهم).
- اضطراب اللزمات (اللوازم الحركية - الصوتية)، والإخراج (التبول اللاإرادي - اضطرابات القلق).
- اضطراب نقص الانتباه (فرط النشاط الاندفاعية - اضطراب السلوك - عدم الانتباه).
- اضطراب المهارات الحركية، والاضطرابات المزاجية (الاكتئاب).
- اضطرابات التغذية (السمنة - الهزال). (مخيمر، علي، ٢٠٠٦، ٤)

كما أن الأمن النفسي له تأثير واضح على فشل التعلم للتلاميذ داخل المدارس وهذا ما أشار إليه Wei and Zhuang and Xue (2022) في دراستهم التي استهدفت للكشف عن العلاقة بين الأمن النفسي وفشل التعلم، وأجرت الدراسة استبيانًا بين تلاميذ المدارس الإعدادية الصينية حول الأمن النفسي، وفشل التعلم، وكانت حجم العينة (٦٢٦) تلمِيذًا من المرحلة المتوسطة، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: وجود علاقة بين الأمن النفسي للتلاميذ وفشل التعلم.

ونستنتج مما سبق أن الأمن النفسي له تأثير مباشر على تكيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية مع البيئة التعليمية بالمدرسة إما بالإيجاب أو بالسلب، أي أن كلما زاد شعور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأمن النفسي كلما كان التحصيل الأكاديمي مرتفع وبالعكس، ويمكن أن نلخص مما سبق بأن مستوى الأمن النفسي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يؤثر على التأقلم والتكيف مع البيئة التعليمية بالمدرسة.

وهذا ما أوضحه Belyaeva (2013) في دراسته التي استهدفت معرفة تأثير الأمن النفسي على تلاميذ المرحلة الابتدائية كحالة نفسية مرتبطة بالبيئة التعليمية، واشتملت عينة الدراسة (٧٩) تلمِيذًا (٣٤ تلميذة ، ٤٥ تلمِيذًا) من المرحلة الابتدائية، وتراوحت أعمارهم الزمنية من بين (٩-١٠) سنوات، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: تم تحديد ثلاثة مستويات للأمن النفسي لدى التلاميذ، المجموعة الأولي وتتمثل بأن ربع التلاميذ يتمتعون بمستوى عالٍ من الأمن النفسي، أما المجموعة الثانية وتتمثل بأن نصف التلاميذ يتمتعون بمستوى متوسط من الأمن النفسي (غير مستقر)، بينما المجموعة الثالثة وتتمثل بأن الربع الباقي من التلاميذ يتمتعون بمستوى منخفض من الأمن

النفسي، علاوة على ذلك، اتضح وجود علاقة بين مستوى الأمن النفسي والتكيف مع البيئة التعليمية بالمدرسة.

رابعًا: أهميــة الأمن النفســي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

يُعَد الأمن النفسي في مقدمه الحاجات النفسية الأساسية للتلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، فلا يستطيع أن ينمى نموًا نفسيًا وصحيًا دون الإحساس بالأمن النفسي، كما أن توافقه في مختلف مراحل نُمُوه يعتمد على درجة شعوره بالأمن النفسي، فإذا نشأ في بيئة أسرية آمنة ودافئة تلبي احتياجاته فيميل إلى تعميم هذا الشعور في بيئته الاجتماعية، ويشعُر اتجاه الناس بالحب والخير فيتعاون ويتواصل بصدق، ويصبح متفائل وراضٍ؛ مما ينعكس على توافقه الدراسي. (عبد الله، وشريت، ٢٠٠٦، ٩٢)

كما أن الأمن النفسي يؤثر على التوافق الدراسي وهذا ما أشار إليه زعابطة (٢٠٢٣) في دراسته التي استهدفت لمعرفة العلاقة بين الأمن النفسي والتوافق الدراسي لدى عينة بلغت (١٠٥ تلمِيذًا) من تلاميذ المدارس الابتدائية، فضل دراسة الفروق في مستوى الأمن النفسي والتوافق الدراسي بين أفراد هذه العينة وفق متغير الجنس، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي، كما تم استخدام مقياس الأمن النفسي لزينب شقير، ومقياس التوافق الدراسي لـ يونجمان والذي عربه حسين عبد العزيز الدريني، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: ارتباط الأمن النفسي إيجابيًا بالتوافق الدراسي.

أيضًا أشار Al-Dom (2012 , 52) إلى أن الشعور بالأمن النفسي يدخل في مصاف الأولويات، وأن الجميع يحاول تحقيق ذلك، ويكُمن الأمن النفسي في سعادة الروح، وتختلف باختلاف المواقف والظروف الشخصية، وراحة القلب التي لا يستطيع الوصول إليها إلا بالإيمان.

ويستنتج الباحث مما سبق إن الأمن النفسي من الحاجات الأساسية التي يُعد إشباعها مَطْلَبا رئيسًا لتوافق التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وَيعَد حافزًا قويًا لتشكيل سلوكهم، كما تساعدهم على تغلب مرحلة الشباب التي تمتاز بالتمرد وكثرة التناقضات والصراع وحدة الأزمات النفسية، للتكيف مع نفسهم ومع من حولهم، ويتسبب انخفاض الأمن النفسي إلى اللجوء لأساليب دفاعية كالانسحابية (أو الهروبية) مثل (الكبت، والانسحاب، والنكوص، والتثبيت، والتفكيك والتخيل، والتبرير، والأنكار، والإلغاء)، أو حيل الدفاع العدوانية (أو الهجومية) مثل (العدوان، والإسقاط، والاحتواء)، أو حيل الدفاع الإبدالية مثل (الأبدال، والإزاحة، والتحويل، والإعلاء، والتعويض، والتقمص، والتكوين العكسي، والتعميم، والرمزية، والتقدير المثالي)، وهي ما إلا أساليب دفاعية للتخلص من القلق والتوتر والشعور

بالدونية التي يشعُر بها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية نتيجة لانخفاض مستوى الأمن النفسي لديهم، ولذلك لَا بُد من توفير الأمن النفسي للتلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية كي يستطيع أن يعيش متوافقًا مع نفسه والآخرين.

حيث أشار اليماني (٢٠٢٠) في دراسته التي سعت إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي والسلوك العدواني لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية في مدينة جدة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) تلميذة من المرحلة الابتدائية من الصف الخامس والسادس من المدارس الحكومية وتم اختيارهن بطريقة عمدية، بواقع ((١٠٠) تلميذة بالصف الخامس، (١٠٠) بالصف السادس) (١٠٠) تلميذة، وتم استخدام مقياس الأمن النفسي للأطفال إعداد مخيمر (٢٠٠٣) ومقياس السلوك العدواني إعداد آمال باضه (١٩٩١)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن لدراسة العلاقة بين الأمن النفسي والسلوك العدواني، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: توجد علاقة عكسية بين الأمن النفسي والسلوك العدواني لتلميذات المرحلة الابتدائية.

خامسًا: العوامل المؤثرة في الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

من أهم العوامل والمتغيرات التي تؤثر على الأمن النفسي:

- الإيمان بالله والحِرْص على تعاليم الدين: لأنه يقي الإنسان من الخوف والقلق.
- التربية الاجتماعية: الأساليب السليمة للتنشئة الاجتماعية مثل التعاون، والتسامح، والاحترام.
- الدعم الاجتماعي: عندما يشعُر الفرد أن هناك من يقوي أزره ويقف إلى جانبه ويساعده في التغلب على الصعوبات والعقبات والمحن، فهذا ينمي لديه الشعور بالأمن النفسي.
- المرونة الفكرية: يرتبط الشعور بالأمن النفسي ارتباطاً إيجابيًّا بالمرونة الفكرية في إطار القوانين والمبادئ وما يؤسسه المجتمع والدين.
- الصحة الجسدية: ترتبط الصحة البدنية ارتباطًا إيجابيًّا بالأمن النفسي من حيث الشعور بالقوة والتحمل، ومواجهة الأحداث بالصبر والمثابرة.
- الاستقرار الأسري والاجتماعي: يشُعر الاستقرار الأسري والاجتماعي التلميذ بمزيد من الأمن النفسي.
- الصحة النفسية: تعزز الصحة النفسية إحساس الإنسان بالأمن النفسي من خلال التوافق مع الذات والمجتمع، والثقة بالنفس، والإبداع، والاتزان الانفعالي. (عقيلي، ٢٠٢٠، ١٢٣٣-١٢٣٤)

كما أن للمدرسة تأثير كبير في شعور الأمن النفسي لدى التلاميذ وخاصة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال المساواة في التعامل (العدالة المدرسية) وهذا ما أظهرته دراسة العزي (٢٠١٥) التي سعت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين العدالة المدرسية والأمن النفسي، وتحقيقا لأهداف الدراسة طبق مقياس العدالة المدرسية لـ (نيكولز، ١٩٩٨)، ومقياس الأمن النفسي إعداد الباحثة على عينة الدراسة عددها (١٤٠) تلميذة، وتمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار (ت)، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: إن الشعور بالأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كان متوسطا، وإن هناك علاقة ارتباطية طردية بين العدالة المدرسية والأمن النفسي.

كما أشارت دراسة محمود (٢٠٢١) التي استهدفت إلى التعرف على دور المدرسة في تحقيق الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أولياء الأمور ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث مدرستين من مدارس بعقوبة المركز وتم توزيع مقياس الأمن النفسي الذي تم إيجاد الصدق والثبات له على عينة من أولياء أمور المدرستين، إذ بلغ حجم العينة (٦٠) ولياً من أولياء أمور التلاميذ، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: إن للمدرسة دورًا كبيرًا في تحقيق الأمن النفسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

مما سبق نستنتج أنه ثمة عوامل عديدة لها علاقة وأثر كبيرٍ في الشعور بالأمن النفسي وانخفاضه أو فقدانه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، فهناك العوامل المحيطة بالتلميذ كالأساليب الوالدية والمستوى الاجتماعي والثقافي للوالدين، كما أن الاستقرار والعوامل الاجتماعية والاقتصادية تلعب دورًا كبيراً ومؤثراً، وهناك عوامل خاصة بالبيئة التعليمية المتمثلة في المدرسة، ويدخل انخفاض الوازع الديني في ذلك التأثير، وهي عوامل مترابطة بعضها مع بعض، وهذه العوامل والمتغيرات تؤثر على ارتفاع أو انخفاض مستوى الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

سادسًا: بعض المصطلحات المرتبطة بمفهوم الأمن النفسي:

أ- الأمن النفسي والثقة بالنفس:

ترتبط الثقة بالنفس ارتباطًا وثيقًا بالشعور بالأمن النفسي، وهي مرتبطة بشعور الفرد بالسعادة، غير أنه لا يمكن للإنسان أن يشعُر بالطمأنينة إذا لم يكن لديه ثقة بنفسه، لذا فإن من يفتقر إلى الثقة بالنفس يكون عُرضَة للاضطراب النفسي، والشعور في أي وقت بأن كل شيء يتآمر عليه ويهدده، كما أن الأمن النفسي هو نتيجة لعدم الخوف من أي خطر أو أذى. (أبو سيف، ٢٠١٢، ٦٤٩)

وأوضح الأحمد والشبؤون (٢٠١١) في دراستهم التي استهدفت العلاقة بين الأمن النفسي والخوف لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية، وقد تكونت عينة البحث من (٨٠٦) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي موزعين إلى (٤١٦) تلمِيذًا و(٣٩٠) تلميذة، وطبق عليهم اختبار الأمن النفسي من إعداد الباحثتين واختبار المخاوف لدى الأطفال من إعداد شقير (٢٠٠٥)، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: وجود علاقة عكسية بين الأمن النفسي والخوف لدى تلاميذ الصف الرابع (عينة البحث) جميعًا.

ب- الأمن النفسي ومفهوم الذات:

تزداد درجة الشعور بالأمن النفسي والطمأنينة النفسية بين الأفراد كُلمَا زادت التصورات الإيجابية عن أَنفُسهم، بالمقابل تزداد مشاعر الخطر والتهديد والقلق للذين يعانون من التصورات السلبية عن أَنفُسهم، وقد أظهرت بعض الدراسات أن هناك علاقة قوية بين الأمن النفسي ومفهوم الذات، وأن أولئك الذين لديهم درجات عالية من مفهوم الذات، لديهم مشاعر أمان نفسي أكثر من أولئك الذين لديهم درجات متوسطة ومنخفضة. (عقل، ودخان، ٢٠٠٩، ١٦٦-١٦٨)

ومن هذه الدراسات دراسة Michaels and Lawrence (1990) حيث أشار في دراستهم التي سعت إلى التعرف على الشعور بالأمن النفسي ووظيفة الأسرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من ١٣٤ تلمِيذًا (٦٩ ذوي صعوبات التعلم، ٦٥ العاديين)، وقد أشارت النتائج إلى حصول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على درجات مرتفعة في المشاكل السلوكية مثل القلق والاكتئاب وفرط النشاط والهواجس وسوء تقدير الذات وضعف الثقة بالنفس وانخفاض مفهوم الذات والأمن النفسي.

ج- الأمن النفسي والصحة النفسية:

يقوم بناء الصحة النفسية على ركيزتين أساسيتين هما الأمن النفسي والحب، والتي تبدأ بالطفولة وتنتهي بالشيخوخة، ولذلك فإن تلبية الحاجة إلى الأمن النفسي ضرورية للنمو النفسي الطبيعي للتمتع بالصحة النفسية في جميع مراحل الحياة. (عمومن ،٢٠١٤، ٦٤)

د- الأمن النفسي والتوازن الانفعالي:

هناك علاقة وثيقة بين الأمن النفسي والتوازن الانفعالي، فالتوازن الانفعالي هو هدوء واستقرار الفرد، ويظهر من خلال تنمية الشخصية السليمة التي تتمتع بالأمن النفسي، وتساعد الفرد على تقليل التوتر

وإشباع الدوافع، والعودة إلى الحالة التي يتم فيها موازنة المشاعر من خلال المنبهات الخارجية التي يدركها؛ مما يعود على الفرد بالأمن النفسي. (Afolabi, & Balogun, 2017, 251-252)

وهذا ما أوضحه محمد (٢٠٢٢) في دراسته عن العلاقة بين الأمن النفسي والتنظيم الانفعالي لدى عينة من التلاميذ، وبيان الفروق بين الذكور والإناث في الأمن النفسي والتنظيم الانفعالي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) تلمِيذًا قسموا إلى (٤٠) تلمِيذًا، و(٤٠) تلميذة، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠-١٢) عام، وتم تطبيق مقياس الأمن النفسي للأطفال (إعداد: الباحثة)، ومقياس التنظيم الانفعالي للأطفال (إعداد: الباحثة)، واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (عماد، ٢٠٢٠)، ومقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي (إعداد: سعفان و خطاب، ٢٠١٦)، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي والتنظيم الانفعالي للتلاميذ.

هـ- الأمن النفسي والتكيف النفسي والتوافق الاجتماعي والتوافق المهني:

التوافق النفسي هو عملية ديناميكية مستمرة تتعامل مع السلوك والبيئة ومع التغييرات والتعديلات حتى يحدث التوازن بين الفرد وبيئته وتتمثل في التوافق الشخصي، الذي يشمل السعادة مع الذات والرضا عن النفس والدوافع الداخلية الأولية الفطرية والثانوية المكتسبة، حيث تُعبِّر عن سلام داخلي أي لا يوجد صراع داخلي، أما عن التوافق الاجتماعي فهو شعور الفرد بالسعادة مع الآخرين، نتيجة للالتزام بأخلاقيات المجتمع وبمعاييره الاجتماعية والعمل لصالح الجماعة؛ مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية، بينما التوافق المهني يشمل اختيار المهنة المناسبة والاستقرار فيها، والمتعة في الإنجاز، والكفاءة، والإنتاجية، وكذلك الشعور بالرضا والنجاح في العمل، فالتوافق بجميع أنواعه الشخصية والاجتماعية والمهنية هو محور شعور الفرد بالأمن النفسي. (نعيسة، ٢٠١٤، ٩٦-٩٧)

وأشار الغامدي (٢٠٢٠) في دراسته التي سعت للكشف عن العلاقة بين الأمن النفسي والمسؤولية الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٩) تلميذة، واستخدمت الباحثة المنهجية الارتباطية، ومقياس الأمن النفسي، ومقياس المسؤولية الاجتماعية، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: وجود ارتباطية بين مستوى الأمن النفسي والمسؤولية الاجتماعية للتلاميذ.

و- الأمن النفسي والقلق:

الشعور بفقدان الأمن النفسي يؤدي إلى القلق، ويرجع هذا القلق إلى العجز والعدوان والعزلة وهو ناتج من اضطراب العلاقة بين الطفل ووالديه، وفقدان الأمن النفسي في الطفولة أكثر خطورة من

فقدانه في مراحل أخرى، فالحرمان الأمن النفسي في مرحلة الرشد يكون تأثيره مُؤقتًا، أما الحرمان في الطفولة يعوق النمو النفسي ويؤثر سلبًا في جميع مراحل حياة الفرد المقبلة. (الشرم، ٢٠١٩، ١٩٤)

ونستنتج مما سبق أن الأمن النفسي له تأثير كبيرٍ جِدًا في حياة الفرد، فالأفراد الذين يشعرون بالأمن النفسي أفراد مُتفائلون وسعدَاء وناجحون ومبْدعون في عملهم وحياتهم الشخصية والاجتماعية ويتمتعون بصحة نفسية جيدة، كما لا يمكن لأي شخص أن يشعُر بالاطمئنان ما لم يكن يتمتع بالأمن النفسي فمن يفتقر إلى الأمن النفسي يَكُون عُرضَة للاضطرابات النفسية، كما أن درجة الشعور بالأمن النفسي تزداد عند الأفراد كُلمَا كانت مفاهيم الذات أكثر إيجابية، بينما تزداد مشاعر الخطر والتهديد والقلق لدى الأفراد الذين يعانون من المفاهيم السلبية عن أَنفُسهم، ومن هنا تتضح أهمية الأمن النفسي.

سابعًا: النظريات المفسرة للأمن النفسي:

أ- نظرية التحليل النفسي لـ فرويد "Freud":

أشارFreud في نظريته عن النمو إلى خمس مراحل رئيسية تتميز كل منها بمشكلات تكيفية يواجهها الطفل، ووضح الدور الحيوي الذي تَلعبُه الخبرة في نمو شخصية الطفل، وأكد خلال النظرية أنه ما لم تتم تلبية الاحتياجات الأساسية كالحاجة إلى الطعام والحب والدفء والأمن في المراحل الأولى لحياة الطفل فإن نمو الشخصية سيتوقف وأطلق على ذلك التثبيت "Fixation" وهو توقف نمو شخصية الطفل عند مرحلة من النضج لا يتعداها، وهذه المتطلبات ضرورية لشعور الطفل بالأمن النفسي، حيث إن كل مرحلة تشكل فترة حرجة في حياة الطفل وتؤثر على الأمن النفسي للطفل. (الأشول، ٢٠٠٨، ٩٣-٩٤)

ب- نظرية إريكسون للتطور النفسي والاجتماعي "Erikson":

اِعتقَد Erikson أن الحب والثقة بالآخرين تلازُم الاحتياجات الأساسية للطفل، ويؤدي إشباعها خاصة في السنوات الأولى إلى الإحساس بالأمن النفسي في المراحل المتعاقبة، وذكر Erikson في تصنيفه أن المرحلة الأولى هي الثقة مقابل عدم الثقة (الطفولة) (Trust vs Mistrust (infancy، والمرحلة السادسة هي العلاقات الاجتماعية مقابل العزلة (مرحلة البلوغ) Intimacy vs Isolation (emerging adulthood and adulthood)، وعكس تصنيف Erikson للمراحل الثمانية للتطور النفسي الاجتماعي هذه الرؤية، فالسنوات الأولى إذا لم يتحقق الحب وشعوره بالأمان يفقد الثقة في من حوله، ثم يشعُر بعدم الشعور بالأمن النفسي ويلجأ للعزلة والبُعد. (الرقاص، والرافعي، ٢٠١٠، ١٣٦)

وأوضح Baeva and Baev (2013) ذلك في دراستهم التي استهدفت التعرف على المفاهيم التي تركز على الجانب الإجرائي للأمن النفسي، التي تتمثل في قدرة الشخص على التغلب بنجاح على الصعوبات كصفة شخصية، وتم تحليل مشكلة الموارد الشخصية للتلاميذ لزيادة أمنهم النفسي على خلفية التأثيرات الاجتماعية السلبية، مع اعتبار الأمن النفسي وسيلة للتغلب على الآثار الضارة للبيئة الاجتماعية بنجاح كمؤشر مهم للسلامة النفسية للتلميذ، التي تنعكس في تجربة التلميذ على أمنه أو انعدام أمنه بشكل خاص خلال الحياة، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: إن الأمن النفسي للفرد في البيئة الاجتماعية ارتبط ارتباطًا وثيقًا بالموارد النفسية لأمن التلميذ.

ج- نظرية جون بولبي والتعلق "John Bowlby":

أشار Bowlbey إلى أن تعلق الطفل بالأم خلال السنوات الأولى يمنحه الحماية والأمان، والتي تشكل قاعدة ارتباطية بينهما؛ مما ينعكس على شعور الطفل بالأمن النفسي، وفقدانها يؤدي إلى شعوره بعدم الأمن النفسي ويشعُره بالقلق، كما أوضح بأن قدرة الطفل لتحمل الانفصال المؤقت عن الأم تنبع من تمتع الطفل بالأمن النفسي، وهذا على عكس نظرية التحليل النفسي التي تُشير إلى أن التعلق بالأم ينشأ بتلبية الدوافع الأولية كالطعام والشراب وغيرها من الاحتياجات الأساسية. (محمد، ٢٠٠٦، ٢١٥)

وهذا يعني أن التعلق عامل في التنبؤ بنمو الشعور بالأمن النفسي، فنجد الطفل يتفاعل بشكل إيجابي مع من يعتنون به فتنمو لديه مشاعر الأمن النفسي، ويزداد الشعور بالأمن النفسي مع مراحل النمو المختلفة ويصبح جزءا لا يتجزأ من كيان الطفل، والتي تمكنه من استكشاف وتعلم كل ما يدور حولة دون خوف، كما أن خبرات التعلق الأولى التي أدت إلى الشعور بالأمن النفسي لها تأثير بالغ على تكوين شخصية الطفل وتؤثر على كل العلاقات المستقبلية، ونتيجة لذلك فالنمو العصبي والبدني والعاطفي والمعرفي والسلوكي والاجتماعي التي يحدث للطفل من خلال عملية التعلق بمقدمي الرعاية يؤدي لشعور بالأمن النفسي.(محمد، ٢٠٠٦، ٢١٦؛ Lin, Enrigth, & Klatt, 2013, 107)

كما أشار Bowlbey لتأثير التفكك المبكر للروابط والعلاقات الأسرية على الشعور بالأمن النفسي، فمن الطبيعي أن يتوجه الطفل إلى والديه للحصول على المساعدة والدعم عندما يشعُر بالخطر، وفي ضوء استجابة الوالدين للطفل يتشكل نمط تعلق الطفل بوالديه ومدى إحساسه بالأمن النفسي، فإن كانت الاستجابة إيجابية زاد شعوره بالأمن النفسي، وان كانت عكس ذلك فإنها تؤثر على

الأمن النفسي لدى الطفل، ويستمر نمط التعلق في الطفولة طوال مراحل النمو المختلفة، والذي يؤدي إلى التوافق الشخصي والاجتماعي؛ مما يعود على الطفل بالأمن النفسي.

(Weisskirch & Delevi, 2013, 2532)

وهذا ما أشار إليه كلٌ من المالكي، وبالنقيب (٢٠١٣) في دراستهم التي سعت لكشف عن الأمن النفسي وعلاقته بالمناخ الأسري لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي والبالغ عددهم (٢١٨) تلمِيذًا، واستخدم الباحث مقياس المناخ الأسري (لكفافي) ومقياس الأمن النفسي (لمخيمر)، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية بين المناخ الأسري والأمن النفسي وتأثيره السالب على تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وفي نفس الصدد أوضح عبود (٢٠١٤) من خلال دراسته التي سعت لكشف علاقة الأمن النفسي وظاهرة العنف الأسري ضد الأبناء؟ وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بصفوفها الثلاثة الرابع، والخامس، والسادس، من الذكور والإناث في مدارس مدينة دمشق وريفها، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٣٠٠) تلميذ وتلميذة سحبت عشوائيا وتضمنت (١٥٠) تلمِيذًا و(١٥٠) وتلميذة، وقد شملت العينة نسبا متكافئة بالعمر تراوحت بين (١٠-١٢) عاما، وقامت الباحثة باعتماد استبانة العنف ضد الأبناء (إعداد المطيري) بالمقابل استخدم مقياس الأمن النفسي (إعداد الديلم)، وتمت معالجات البيانات باستخدام النسب المئوية ومعامل الارتباط، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: وجود علاقة بين الأمن النفسي والعنف الأسري وتأثيره السالب على التلاميذ الحلقة الأولى والثانية.

د- نظرية ليمان بورتر "Lyman Porter":

طور porter نظريته في الستينيات من القرن العشرين، حيث عكست نظرية porter تأثير الرخاء الأمريكي الذي كان سائدًا في ذلك الوقت، حيث رأى أن القليل من الناس ترتبط سلوكياتهم بالاحتياجات الفسيولوجية، لأن هذه الاحتياجات ليست دافعًا حينها، نظرًا لأن الحصول عليه مضمون، وبالتالي جاء ترتيبه مشابها لـ Maslow مع الاختلاف في الحاجات الفسيولوجية، فأضاف "الحاجة إلى الاستقلال" بدلاً منها، ولم تكن بَارِزَةً في تنظيم Maslow، وبذلك كان تنظيم porter كالتالي:

١. **الحاجة إلى الأمن:** وتشمل الحاجة إلى الأمن أشياء مثل: الدخل الكافي، والعمل الثابت، والعدالة الاجتماعية، والتأمين الاجتماعي، ووجود نقابات أو جمعيات مهنية.

٢. **الحاجة إلى الانتساب:** وتشمل الحاجة إلى الانتساب مواضيع مثل: الانتماء إلى مجموعة عمل رسمية أو غير رسمية أو مجموعة مهنية، الشعور بالقبول والمحبة من أفراد العمل.

٣. **الحاجة إلى تقدير الذات:** وتشمل الحاجة إلى تقدير الذات أشياء مثل: الوظيفة، والمكانة، والمركز، واللقب، والترقيات، والمكافآت، والشعور باحترام الذات، والشعور باحترام الآخرين له.

٤. **الحاجة إلى الاستقلال:** وتشمل الحاجة إلى الاستقلال أمورًا مثل: التأثير على النظام ومشاركته في القرارات المهمة داخل العمل، ومنحه السلطة لإصدار قرارات داخل منظومة العمل.

٥. **الحاجة إلى تحقيق الذات:** تحقيق الذات للفرد يكون من خلال استغلال الفرد أفضل ما لديه من قدرات وإمكانات تساعده بالنجاح في العمل، ويحقق الأهداف التي يعتبرها الفرد مهمة.

يلاحظ من خلال نظرية porter إضافة الحاجة إلى الاستقلال، لكونه تؤكد حاجة الفرد إلى الشعور بتوافر الفرص للمشاركة في صنع القرار، وبذلك تساعده على التحكم في وضع العمل الخاص به. (الطويل، ٢٠٠٦، ٣٨-٣٩)

هـ- نظرية الدرفر "Alderfer" (الكينونة والانتماء والنماء) في الحاجات:

قدم Aldefer النظرية على أساس دراساته وتحليلاته للنظريات السابقة، فقام بوضع نظريته الجديدة التي عرفت بنظرية النمو والانتماء والكينونة (الوجود)، واقترح Aldefer تصورًا للتنظيم الهرمي للاحتياجات معامل يشمل الاحتياجات الأساسية الثلاثة وهي حاجات النمو Growth، وحاجات الانتماء Relatedness، وحاجات الكينونة Existence، وترمز باختصار "ERG". (الطويل، ٢٠٠٦، ٣٨).

فالمجموعة الأولى لتصنيف Alderfer ترتبط باحتياجات النمو، والتي تتطلب وجود الاحتياجات الأساسية للفرد، والتي أطلق عليها Maslow الاحتياجات الفسيولوجية والحاجة إلى الأمن، أما المجموعة الثانية في تصنيف Alderfer فهي حاجات الانتماء، وتشمل رغبة الفرد في التواصل الاجتماعي وتكوين علاقات بينه وبين الآخرين بشرط أن تتميز هذه العلاقات بالاستمرارية والديمومة، وهذا يتوافق مع Maslow في الحاجة للحب والتقدير (الطويل، ٢٠٠٦، ٣٨).

ويتضح ذلك في دراسة عثمان، ولاشين، وعبد الواحد (٢٠٢١) التي استهدفت لمعرفة العلاقة بين الأمن النفسي والانتماء، اشتملت عينة الدراسة على(٢٦٦) تلمِيذًا في سن (١٢-١٠) سنة بمتوسط عمري (١١,٣٢)، وبواقع (١١٩) تلمِيذًا و(١٤٧) تلميذة، من تلاميذ تعليم المرحلة الابتدائية بإدارة

(المعصرة التعليمية) بمحافظة القاهرة، اشتملت أدوات البحث على مقياس الأمن النفسي إعداد/ أماني عبد المقصود (٢٠١٠)، ومقياس الانتماء (إعداد/ الباحثة)، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين انخفاض مستوى الأمن النفسي والانتماء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أما بالنسبة المجموعة الثالثة في تصنيف Alderfer، فهي حاجات الكينونة، وهي رغبة أساسية في تطوير الذات، وهو ما أسماه Maslow بالحاجة إلى تحقيق الذات. (الطويل، ٢٠٠٦، ٣٩)

و- نظرية ماسلو "Maslow " في الحاجات:

أوضح Maslow مفهوم الأمن النفسي عندما أسس نظام هرميً للاحتياجات بناءً على فرضية أن الاحتياجات منظمة في تسلسل هرمي للأولوية، بمجرد تلبية الاحتياجات في مستوى واحد تظهر احتياجات المستوى التالي مباشرة، وأول الحاجات التي يجب تلبيتها هي الاحتياجات الفسيولوجية التي يحتاجها الفرد، التي تمثل قاعدة هذا الهرم، تليها الحاجة إلى الأمن، ثم الحاجة إلى الحب والانتماء، والحاجة إلى احترام وتقدير الذات، والحاجة إلى تحقيق الذات. (Engler, 2008, 343-344)

وأشار أن الحاجة إلى الأمن النفسي ذات أهمية كبيرة لتحقيق النمو المناسب للفرد، حيث يعتقد Maslow أن توافق الفرد خلال مراحل نُمُوه المختلفة يعتمد على درجة شعوره بالأمن النفسي في طفولته، فشعور الطفل بالأمن النفسي يجعله ينتمي إلى بيئته ويقبل نفسه وَيَكُون مفهوم إيجابي عن نفسه، وعلى العكس فإن فقدانه للشعور بالأمن النفسي يؤدي إلى اختلاله النفسي والاجتماعي، ويتحقق الشعور بالأمن النفسي من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية القائمة على الدفء والحنان والحب، والشعور بأنه مرغوب فيه، بينما الحرمان من الدفء والحنان الأسري وأساليب الرعاية القائمة على الرفض أو الإهمال هي مصادر فقدان الطفل الشعور بالأمن النفسي. (بدر، ٢٠١٢، ٢٧٥)

تعقيب:

يتضح من خلال عرض النظريات أن Freud يربط بين الأمن النفسي والأمن البدني، حيث يرى الإنسان مدفوعاً لتحقيق حاجاته بغرض الوصول إلى الاستقرار، وعند الفشل تتهدد الذات وتتألم وتشعر بالضيق والقلق، كما يرى Freud أن الأمن النفسي يتحقق للفرد من خلال قوة الأنا وقدرته في التحكم والسيطرة على الهوا والانا الأعلى، وأن الأنا بمثابة وسيط بين العالم الداخلي والخارجي، أما Erikson يري أن الأمن النفسي والحب والثقة بالآخرين تلازُم الاحتياجات الأساسية للطفل ويجب تلبيتها في

السنوات الأولي من الطفولة، فإذا لم يتحقق فيها شعوره بالأمن النفسي يفقد الثقة في من حوله ويلجأ إلى العزلة والبُعد، أما Bowlbey يري الأمن النفسي ناتج من تعلق الطفل بالأم خلال السنوات الأولى والتي تشكل قاعدة ارتباطية بينهما، كما أشار Bowlbey بأن قدرة انفصال الطفل عن الأم تنبع من قدرة الطفل على الشعور بالأمن النفسي، كما أوضح Bowlbey التأثير السلبي للتفكك المبكر للروابط والعلاقات الأسرية على الشعور بالأمن النفسي للطفل، أما porter رأى أن القليل من الناس ترتبط سلوكياتهم بالاحتياجات الفسيولوجية مثل الجوع والعطش، ولذلك جاء تصنيف porter متضمن الحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى الانتساب، والحاجة إلى تقدير الذات، والحاجة إلى الاستقلال، والحاجة إلى تحقيق الذات، وأشار porter إلى أن الأمن النفسي هو ناتج لإشباع هذه الاحتياجات، ورأي أن هذه الاحتياجات مرتبطة مع بعضها البعض، أما Aldefer يرى بأن الأمن النفسي يرتبط بحاجات النمو Growth، وحاجات الانتماء Relatedness، وحاجات الكينونة (الوجود) Existence، أما Maslow رأى أن الأمن النفسي ذات أهمية كبيرة لتحقيق النمو المناسب للفرد، كما يري Maslow أن الشعور بالأمن النفسي يتحقق من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية القائمة على الدفء والحنان والحب، والشعور بأنه مرغوب فيه، بينما الحرمان من الدفء والحنان الأسري وأساليب الرعاية القائمة على الرفض أو الإهمال هي مصادر فقدان للشعور بالأمن النفسي.

وبالنظر إلى النظريات التي فُسرت الأمن النفسي التي تم عرضها تبني الباحث نظرية Maslow لأنها تستطيع أن تلبي الاحتياجات الأساسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث وضع Maslow نظام هرميً لهذه للاحتياجات منظمة في تسلسل حسب الأولوية، وبمجرد تلبية الاحتياجات في مستوى واحد تظهر احتياجات المستوى التالي مباشرة، وأول الحاجات التي يجب تلبيتها هي الاحتياجات الفسيولوجية التي يحتاجها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وتمثل قاعدة هذا الهرم، تليها الحاجة إلى الأمن، ثم الحاجة إلى الحب والانتماء، والحاجة إلى احترام وتقدير الذات، والحاجة إلى تحقيق الذات، والتي من خلال تلبيتها يستطيعوا التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية أن يشعروا بالأمن النفسي.

فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في أمس الحاجة إلى الأمن النفسي لمواجهه الصعوبات والمخاطر التي تُواجِههم وتؤثر على دراستهم، وهذا ما أشار إليه كلا من Kodzhaspirova, and Polyakova (2019) في دراستهم التي استهدفت إلى التعرف على الأمن النفسي للتلاميذ في بيئة

التعلم في مؤسسة تعليمية، من خلال المشكلات التي تُوَاجِه التلاميذ داخل المدرسة، ومدى قدرتهم في التغلب عليها والتكيف مع الظروف المحيطة، وكان عدد العينة (١٥٣) تلمِيذًا من المؤسسات الحكومية للتربية والتعليم بموسكو (MSUPE)، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: إن التلاميذ في حاجة ماسة لتحسين مستوى الأمن النفسي لديهم لمواجهه العديد من الصعوبات والمخاطر التي تُوَاجِههم في دراستهم، وضرورة تصميم برامج إرشادية لهم.

ثامنًا: أبعاد الأمن النفسي:

ويذكر الطويل (٢٠٠٦، ٣٣-٣٧) بأن نظرية Maslow تُعتَبَر من أشهر النظريات التي تناولت احتياجات الإنسان، وفيها صنف Maslow الاحتياجات للفرد على شكل هرم، يتكون من خمس احتياجات أساسية تدريجياً ومرتبة وهذه الاحتياجات، كما حددها Maslow هي:

أ- الحاجات الفسيولوجية:

لضرورة أن يحافظ الإنسان على حياته يحتاج إلى التنفس والأكل والنوم والرؤية والسمع والشعور وغيرها من الحاجات الفسيولوجية، وفي ظل اختلاف المستويات الاقتصادية الموجودة، فنجد إنها تتفاوت من مجتمع إلى آخر باختلاف وتنوع الواقع الاقتصادي والتعليمي للمجتمعات البشرية.

ب- الحاجة إلى الأمن والطمأنينة:

كل فرد يسعى للشعور بالأمان والاطمئنان من أخطار وآلام الحاضر والغموض الذي يحيط بالمستقبل الذي يخفيه، ويصعب إدراك هذه الحاجة بشكل كامل، ولكن إلى حد ما يسعى الفرد لتحقيق درجة معقولة من الإحساس بالأمن والطمأنينة والضمان الاجتماعي، وتختلف شدة الرغبة في تلبية الحاجة إلى الأمن والطمأنينة من مجتمع إلى آخر، كما تختلف باختلاف الزمان والمكان.

ج- الحاجة إلى الحب والانتماء:

عاش الإنسان في مجموعات منذ العصور القديمة وتزايدت حاجته للانضمام إلى المجموعة وعبّر عنها بطرق مختلفة، فالإنسان عضو في عائلة أو قبيلة أو عشيرة، وتختلف طبيعة العلاقات بين الأفراد باختلاف الأفراد والجماعات، وأصبحت العلاقات القائمة على الحب والصداقة والمودة نادرة هذه الأيام بسبب المستوى الاقتصادي والمصالح الشخصية التي تؤثر عليها، كما أن قبول الآخرين واحترامهم وتقديرهم وحرية الرأي والآراء ما زالت تعاني الكثير من المشاكل النفسية والشخصية.

د- الحاجة إلى تقدير الذات:

تتطلب تلبية الحاجة إلى تقدير الذات نوعًا من الشفافية، حيث يمكن أن تتحول هذه الحاجة إلى التعالي أو يسمى الغرور، الذي يعكس المبالغة في الثقة بالنفس، كما من الضروري أن ينظر الفرد بإيجابية إلى نفسه، في الوقت الذي يحرص فيه على أن يراه الآخرون بمستوى موازٍ من الإيجابية التي يسعى أن يرى نفسه فيها، ويبذل الفرد الكثير من الجهد لكسب القبول من الآخرين، لكي ينال تقدير واحترام الآخرين، فالكثير من الناس يتصرفون بطريقة مثالية مختلفة في وجود الآخرين عما لو كان مع نفسه أو مع أفراد أسرته، وغالبًا ما يجد الفرد نفسه يخفي صفاته التي يراها غير مناسبة حتى عن نفسه أو يدفعها في عقله الباطن (منطقة اللاشعور).

هـ- الحاجة إلى تحقيق الذات:

يميل الفرد بشكل عام إلى مُمارسة ما يحبه ويحب ما يمارسه، على الرغم من أن القليل منهم قادرًا على أن يتكيف مع هذه الحاجة، بالرغم من أهميتها ومدى تأثيرها كما يرى Maslow، لكن هذه الحاجة تظل لها أثرها الشعوري وأحيانًا اللاشعوري في استجابة الشخص وسلوكه، فكثير من أولئك الذين يشتكون من واقع عملهم، في الواقع لا يشتكون كثيرًا من العمل نفسه بقدر ما يشتكون من عدم اتساق هذا العمل مع ما يميلون إلى القيام به أو يريدون القيام به.

نستنتج مما سبق بأن تفعيل الدوافع عالية المستوى في تنظيم الاحتياجات لا يحدث حتى تتم تلبية احتياجات المستويات الأدنى، فالشعور بالأمن النفسي تبدأ في الطفولة ويمتد تأثيرها على مراحل حياته المستقبلية، والتي تساعد الطفل في التعبير العاطفي وتنظيمه في تكوين الشعور بالأمن النفسي، وبمجرد تلبية الاحتياجات تؤدي إلى حاله من الرضا والتوازن تدفع السلوك نحو الإنجاز، سواء كانت الحاجات أو بعضها مُشَبَّعًا، وتختلف من شخص لآخر، كل حسب احتياجاته يتحقق الرضا، وفي حالة الحرمان من إشباعها تؤدي إلى حاله من عدم التوازن وعدم الرضا وعدم الشعور بالأمن النفسي.

وَتَأْسِيسًا على ذلك فتبنى الباحث نظرية Maslow لأنها تلبي احتياجات التلميذِ في المراحل الأولى من حياته كالاحتياجات الفسيولوجية، والحاجة إلى الأمان، والحاجة إلى الحب والانتماء، والحاجة إلى تقدير الذات، والحاجة إلى تحقيق الذات.

وفي ضوء نظرية Maslow التي تبناها الباحث ووفقًا للتعريف الإجرائي الذي صاغه الباحث للأمن النفسي في الدراسة الحالية، فإن الأمن النفسي يتضمن تحقيق الأبعاد التالية:

أ- **الحاجات الفسيولوجية:** عرفها الباحث بأنها هي " الحاجة اللازمةِ لبناءِ جسمِ التلميذِ ونموهُ، كالحاجةِ إلى الطعامِ والشرابِ، والتنفسُ، والنومُ، والسكن، وهيَ حاجاتٌ خاصةٌ بالمحافظةِ على التوازنِ الفسيولوجيِ الضروريِ للجسمِ ".

ب- **الحاجة إلى الأمن والطمأنينة:** عرفها الباحث بأنها " شعورُ التلميذِ بالأمانِ والراحةِ النفسيةِ داخلَ الأسرةِ، والمدرسةُ معَ معلميهِ وزملائهِ، وتشملَ أيضا السلامةَ الجسديةَ منْ العنفِ أوْ الاعتداءِ، والإيذاءُ النفسيُ ".

ج- **الحاجة إلى الحب والانتماء:** عرفها الباحث بأنها هي" الحاجة إلى العلاقات الاجتماعية السوية للتلميذِ، والتي تشملُ العلاقاتُ الأسريةُ، والعلاقاتُ العاطفيةُ، واكتسابَ الأصدقاءِ، بالإضافةِ إلى شعورهِ بأنه مقبولا ومحبوبا داخلَ أسرتهِ، ومدرستهُ، والمجتمعُ الذي يعيشُ فيه ".

د- **الحاجة إلى تقدير الذات:** عرفها الباحث بأنها " جميعُ الأحكامِ الإيجابيةِ والسلبيةِ التي تشكلُ رؤيةَ التلميذِ لنفسهِ، وتشملَ هذهِ الأحكامِ شخصيتهُ وفلسفتهُ في الحياةِ، والأثرُ الملموسُ وغيرِ الملموسِ الذي يضيفهُ سواءً في البيتِ أوْ المدرسةِ أوْ معَ زملائهِ، ورغبتهُ في اكتسابِ احترامِ الناسِ وتقديرهمْ، وتحقيقَ منزلةٍ اجتماعيةٍ مرموقةٍ، والتميزُ والظهورُ في المدرسةِ، وشعورهُ بالكفاءةِ، والإحساسُ بالثقةِ، والقوةُ ".

هـ- **الحاجة إلى تحقيق الذات:** عرفها على أنها هي" حاجةُ التلميذِ للتعبيرِ عنْ ذاتهِ بصورةٍ مباشرةٍ أوْ غيرِ مباشرةٍ، منْ خلالِ استغلالِ قدراتهِ وإمكانياتهِ في التخطيطِ والتفكيرِ الجيدِ لبلوغِ أهدافهِ التي يتطلعُ إليها، وتشملَ أيضا قدرتهُ على اتخاذِ القراراتِ المناسبةِ في جميعِ المواقفِ، وإنجازَ مهامهِ في الوقتِ المحددِ".

المحور الثاني: تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:
Primary School Students with Academic Learning Disabilities

- تمهيد:

صعوبات التعلم تؤثر على الطريقة التي يكتسب بها التلاميذ المعلومات وعلى تواصلهم مع الآخرين، وعلى المهارات الأساسية مثل الكتابة والقراءة والرياضيات، كما تؤثر في المهارات العليا مثل التخطيط والتفكير المجرد وتنظيم الوقت وتنمية الذاكرة والانتباه، والمجال الطبي أول من اهتم بصعوبات التعلم من قبل علماء اضطرابات النطق والكلام، بينما دور التربويين لم يكن موجودًا حتى بداية القرن العشرين، وفي الستينيات ظهر مصطلح صعوبات التعلم من قبل Samuel Kirk عام ١٩٦٢، الذي دفع الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٧٥ بإصدار القانون الفيدرالي الذي نص أن يكون التعليم لجميع الأطفال ذوي الإعاقة، وأصدروا اللوائح والمعايير في السجل الفيدرالي عام ١٩٧٧ الخاصة بصعوبات التعلم، وتميزت حقبة السبعينيات بظهور القانون العام ١٤٢/٩٤ ليعرف الآن باسم قانون تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة. (البطاينة، الرشدان، الخطاطبة، ٢٠٠٩، ٢١-٢٣)

والمرحلة الابتدائية هي المرحلة الأساسية لتربية النشء وتأهيلهم للتوافق مع المجتمع والتفاعل معه، كما أنها البداية في تكوين الشخصية، والنقش الفكري والعلمي في ذهن التلاميذ والذي يستمر معهم، وهي الفرصة الأولى التي يتلقوا فيها المهارات الأساسية والخبرات التعليمية والمعارف بصورة علمية صحيحة تسمح لهم بتكوين شخصية سليمة، وهنا يتضح أهمية هذه المرحلة. (سعدات، ٢٠١٤، ٢٩)

ويتعرض التلاميذ في المرحلة الابتدائية إلى العديد من المشكلات كصعوبات التعلم، والتي تؤثر على تعلم بعض المفاهيم العلمية، وذلك لأن هذه المفاهيم تتفاوت من حيث درجة بساطتها وتعقيدها وتجريدها، ويمكن تحديد مصادر صعوبات التعلم مثل عدم الاعتماد على الخبرة الحسية والخلط في المعنى وعدم استطاعة التمييز بين مفهوماً أو قانوناً أو تعميماً، والطريقة الإلقائية في التدريس. (سعدات، ٢٠١٤، ٤٠)

كما أن التلاميذ في هذه المرحلة يعانون من مشكلات نفسية ومنها انخفاض مستوي الأمن النفسي لديهم وهذا ما أشار إليه Al-yagon (2012) في دراسته التي استهدفت ألكشف على مدى الشعور بالأمن النفسي للتلاميذ ذوي صعوبات، وتكونت العينة من (٢٠٠) تلمِيذًا، (١٠٧) لديهم صعوبات تعلم (٩٣) تلمِيذًا عاديا تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨-١٢) عاما طبق عليهم مقياس الأمن

النفسي، ومقياس الشعور بالتماسك، ومقياس الأمل، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: انخفاض الشعور بالأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- التعريف بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية: Students with Learning Disabilities

احتلت فئة صعوبات التعلم مكانةً بارزةً بين فئات الاحتياجات الخاصة، وهذا بسبب انتشارها بنسب كبيرة بين التلاميذ، والتي لها تأثير بالغ على سلوكياتهم، وتؤدي لعرقلتهم وحدوث مجموعة من المشاكل التعليمية والاجتماعية والنفسية، ويكاد لا يخلو فصل دراسيٍّ من حالَةٍ واحدَةٍ أو أكثر من الذين يعانون صعوبات في تعلم مادة دراسية ما، ومن هنا اهتم علماء علم النفس والتربويين بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فظهرت العديد من التعريفات وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات.

يعرف القانون الفيدرالي المعروف باسم قانون تنمية تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) لعام (٢٠٠٤) صعوبات التعلم بأنها: "اضطراب في واحدة، أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة سواء لفهم، أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة والتي تظهر بذاتها في قصور القدرة على الاستماع، التفكير، النطق، القراءة، الكتابة، التهجي، العمليات الرياضية، ومن أمثلة ذلك: الصعوبات الإدراكية، التلف الدماغي، الخلل الوظيفي البسيط في الدماغ، عسر القراءة، أو حبسة الكلام النمائية، وهذا المصطلح لا يشتمل على مشكلات تعليمية تنتج عن أي صعوبات حركية، أو سمعية، أو بصرية متعلقة بالإعاقة الفكرية، أو الاضطراب العاطفي، أو الحرمان البيئي، أو الثقافي، أو الاقتصادي" (Smith, 2004, 3)

يعرف الزيات (٢٠٠١، ٦٦٢) الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم "أولئك الأطفال الذين يبدون اضطراباً أو انحرافاً عن المتوسط في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المستخدمة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذا ربما يعكس اضطراباً في التفكير، أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب، أو الذاكرة، أو الانتباه، مع أنهم عاديين حركياً وحسياً وعقلياً".

وفي نفس هذا السياق عرفت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٩٤) (NJCLD) National Joint Committee on Learning Disabilities صعوبات التعلم بأنها مجموعة من الاضطرابات غير المتجانسة التي تظهر في المشاكل المتعلقة بمجالات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والاستدلال وأداء العمليات الرياضية، والتي تقطن داخل الفرد وتعود إلى خلل في الجهاز

العصبي المركزي المصاحب لبعض الإعاقات مثل (التأخر العقلي – الاضطرابات الانفعالية الشديدة – الإعاقة الحسية) أو العوامل البيئية مثل (الاختلافات الثقافية وعدم كفاية التعليم) ، ولكنها ليست ناتج مباشر لتلك الظروف البيئية. (الزيات، ٢٠٠٩، ١٢١)

بينما عرفت الجمعية الأمريكية الأطفال ذوي صعوبات التعلم ١٩٨٦ Learning Disabilities Association of America, (LDA 1986) صعوبات التعلم بأنه هي حالة مزمنة من أصل عصبي "neurology" تؤثر سلبًا على النمو والتكامل، حيث يمكن أن تؤثر على المهارات اللفظية وغير اللفظية أو واحدَةٍ منها فقط، وتظهر صعوبات التعلم بصورة واضحة برغم من وجود قدرة عقلية عادية أو فوق العادية، وتختلف في المظهر ودرجة الشدة، وتؤثر على تقدير الذات، ومستوى التعليم، والأداء الوظيفي والمهني، والاجتماعي، والأنشطة اليومية. (متولي، القحطاني، ٢٠١٦، ١٣٢)

نستنتج مما سبق أن التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في التعلم لا تبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية، بل هم تلاميذ عاديون من حيث القدرة العقلية ولا يعانون من أي إعاقات عقلية، أو سمعية، أو بصرية، أو جسمية، أو اضطرابات انفعالية، أو ظروف أسرية غير عادية، ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية المدرسية مثل القراءة، أو الكتابة، أو الحساب.

– نسبة انتشار صعوبات التعلّم:

اختلف تقدير نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم اختلافًا كبيرًا، بسبب عدم وضوح التعريف من جهة، وعدم وجود اختبارات توافقية للتشخيص من جهة أخري، فيعتقد البعض أن نسبة صعوبات التعلم لا تصل إلى ١٪، بينما يعتقد البعض الآخر أن النسبة يمكن أن تصل إلى ٢٠٪، لكن النسبة المقبولة عمومًا هي ٢٪ أو ٣٪. (الخطيب، والحديدي، ٢٠٠٩، ٨٠)

وحسب تقديرات قسم التربية الأمريكي لعام ٢٠٠١ م فإن صعوبات التعلم من أكبر فئات التربية الخاصة، حيث تشكل أكثر من نصف التلاميذ المدمجين في التربية الخاصة، أي ما يعادل (٥١.١٪) من التلاميذ، كما تتزايد الذكور عن الإناث، وأشار مايكل بست إلي أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتراوح (٧–٨٪) من تلاميذ المدارس الابتدائية، وفي نفس الصدد قدرت الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية نسبة انتشار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية بحوالي (٣٪)، وفي نفس السياق أشار Lerner أن أكثر من نصف التلاميذ (٥١٪) يعانون من صعوبات التعلم، وأن حوالي (٢٠%) من التلاميذ في العالم يعانون من أحد أشكال

صعوبات التعلم، وحوالي (١٠%) من التلاميذ يعانون بالعسر القرائي الذي يؤثر على تقدمهم الأكاديمي؛ مما يؤدي إلى هدر طاقاتهم وإمكانياتهم. في (الديسي، ٢٠٢٠، ٨٢-٨٣)

ونستنتج مما سبق أن نسبة انتشار صعوبات التعلّم هي نسبة كبيرة، مما يوضح حجم المشكلة وأهميتها خاصة في بيئتنا العربية، حيث وصلت النسب ما بين ٧-٥١٪ وهي ليست بالنسب المنخفضة وهي تختلف باختلاف البيئة الاجتماعية والاختلافات الثقافية وعدم كفاية التعليم، والتي تشير لضرورة التدخل المبكر للحد من انتشارها.

- تصنيف صعوبات التعلم:

صنف العلماء والمتخصصون صعوبات التعلم في تصنيفين رئيسيين وهما صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية.

أ- صعوبات التعلم النمائية:

هي تلك الصعوبات التي تتعامل مع عمليات ما قبل الأكاديمية وتتمثل في العمليات المعرفية كاللُّغة والانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير، والتي يعتمد عليها الأداء الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس الأساسية التي يعتمد عليها الإدراك العقلي، ومن ثم فأي خلل أو اضطراب يحدث في واحدَةٍ أو أكثر من هذه العمليات يؤدي إلى ظهور الصعوبات الأكاديمية لدى التلميذ. (الزيات، ٢٠٠٩، ٤١١)

وفي نفس السياق قسم بعض العلماء الصعوبات النمائية إلى نوعين من الصعوبات:

١. **أولية:** تتمثل في الإدراك والانتباه، والذاكرة.

٢. **ثانوية:** تتمثل في الفهم، والتفكير، والكلام، أو اللُّغة الشفوية. (السيد، ٢٠٠٣، ١٤٩-١٥٠)

ب- صعوبات التعلم الأكاديمية:

أشار العديد من العلماء إلى العلاقة الوثيقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، فوجود خلل أو اضطراب في أي من العمليات المعرفية المذكورة أعلاه، فإن نتيجته الحتمية هي مواجهة التلميذ لصعوبة الأداء المدرسي، وبالتالي ضعف الأداء الأكاديمي.

أي إن تعلم القراءة يتطلب الكفاءة في القدرة على فهم اللُّغة واستخدامها، والقدرة على الإدراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات (الإدراك الفونيمي)، والقدرة البصرية لتمييز الحروف والكلمات والتعرف عليها، وأدراك العلاقات بين الشكل والأرضية والكل والجزء، ويتطلب تعلم الكتابة

إتقان العديد من المهارات الحركية، ويتطلب تعلم الحساب أيضًا مهارات كتصور (بصري – مكاني) مناسب، ومفاهيم كمية، ومعرفة دلالات الأرقام وقيمتها، ومهارات أخرى. (الزيات، ٢٠٠٩، ٤١٣)

كما أن للأمن النفسي تأثير واضح على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وهذا ما أشار إليه Kostina and Pisarenko (2016) في دراسته التي سعت إلى معرفة مؤشرات الأمن النفسي وعلاقتها بمستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الصف الأول، واشتملت عينة الدراسة (٢٣٨) تلمِيذًا، وتم تطبيق أدوات التشخيص النفسي، وعددًا من التقنيات التي تهدف إلى فحص مؤشرات الأمن النفسي للتلاميذ ومستوى التكيف المدرسي في الصف الأول، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: تأثير الأمن النفسي على مهارات التلاميذ داخل المدرسة وخاصة في القراءة والكتابة.

ج- علاقة صعوبات التعلم النمائية مع صعوبات التعلم الأكاديمية:

أشارت معظم الدراسات التي أجريت على العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية إلى وجود علاقة إيجابية بينهما، وذلك لان صعوبات التعلم النمائية هي الأساس التي يتبعها صعوبات التعلم الأكاديمية، كما وضحت من ضرورة الاهتمام بالعمليات النفسية الأساسية للتلاميذ، وطرق التدريس التي يستخدمها هؤلاء التلاميذ. (كوافحة، وعبد العزيز، ٢٠١٠، ١٣٠)

وتوصلت دراسة أحمد (١٩٩٣، ٢٦١) التي سعت لكشف العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، والتي أجريت على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، بأن صعوبات التعلم الأكاديمية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بصعوبات التعلم النمائية وقد تنتج عنها.

وهذا ما ذكره أيضًا السرطاوي (١٩٩٦، ٢٢) عن العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية بأنها علاقة سبب ونتيجة، وتطوير التعلم النمائي يشكل المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي وجميع العمليات المعرفية التي يفرزها أو ينتجها النشاط العقلي المعرفي.

ونستنتج مما سبق أن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية علاقة تكاملية، فصعوبات التعلم النمائية المقصود بها التفكير والعمليات العقلية المهارية، أما الصعوبات التعلم الأكاديمية يقصد بها توظيف هذه المهارات في الصفوف الدراسية، لذلك أحدهما يكمل الآخر ويكون التأثير بينهم تأْثيرًا قويًّا، فالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم نمائية لَا بُد أن يؤدى ذلك إلى صعوبات تعلم أكاديمية، بمعنى أن التلميذ الذي لا يستطيع القراءة (صعوبات تعلم أكاديمية) هو ناتج لعدم قدرته على تركيب الأصوات وتجميعها في كلمة واحدة (صعوبة تعلم نمائية)، كما أن صعوبات التعلم النمائية تظهر أثناء

نمو التلميذ كضعف الذاكرة وصعوبة الانتباه وعدم الأدراك وصعوبة في التفكير، أما صعوبات التعلم الأكاديمية فتتعلق بضعف التحصيل الدراسي نتيجة لصعوبات في القراءة والكتابة والتهجي والعمليات الحسابية.

وخلاصة القول إن صعوبات التعلم النمائية تظهر عند الأطفال قبل دخول المدرسة، بينما الصعوبات الأكاديمية تظهر أو يمكن ملاحظتها في مرحلة التعليم الأساسي والمراحل التالية، وكُلمَا تم تشخيص الصعوبات النمائية مبكرًا، قل الحد من مشاكل صعوبات التعلم الأكاديمية.

والدراسة الحالية اقتصرت على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية الذين يشعرون بانخفاض في مستوى الأمن النفسي.

- سمات وخصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

تُعد خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذات أهمية كبيرة حيث يتم تشخيص التلاميذ من خلالها، وبالتالي تحديد نوع العلاج المناسب، خاصة وأن صعوبات التعلم تختلف من حالة إلى أخرى، ولكل تلميذ حالته الخاصة، حيث قد تظهر على التلميذ صعوبة في مجال ما ولا تظهر على الآخرين.

وأشارا Mercer (1992, 36-37) إلى خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما يلي:

١. **النشاط الزائد:** وهو السلوك الحركي الذي يبدو بلا هدف، وعادة ما يكون مزعجًا.
٢. **الإعاقة الحركية الحسية الإدراكية:** وهي مشاكل في تنسيق المدخلات السمعية والبصرية مع رد الفعل الحركي مثل كتابة الأرقام والحروف.
٣. **التقلب الانفعالي:** وهو التردد والتقلب في السلوك المزاجي، والذي لا يبدو مرتبط بالموقف.
٤. **اضطرابات الانتباه:** وهو صعوبات في التركيز لفترات طويلة، وشرود في الذهن.
٥. **الاندفاعية والتهور:** والتي تتمثل في التصرف دون النظر في عواقب الأمور.
٦. **اضطرابات في الذاكرة والتفكير:** وتتمثل في صعوبة استرجاع المعلومات.
٧. **صعوبات دراسية:** تتمثل في صعوبة الفهم، وتذكر اللُّغة الشفوية، وعيوب في النطق.
٨. **اضطرابات التحدث والسمع:** وتتمثل في صعوبات المهارات الدراسية مثل القراءة والكتابة.
٩. **العلامات العصبية غير المحددة:** المشكلات الإدراكية الحسية، والنمو المتأخر للُّغة والنواحي الحركية.
١٠. ضعف في التوجه العام أو السلوك اللاتوافقي.

وفي نفس السياق قامت بعض الجمعيات المهتمة بفئة ذوات صعوبات التعلم بدراسة خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومنها الجمعية الوطنية للأطفال والكبار ذوي الإعاقة "National Society for crippled children and adults"، والجمعية الوطنية للأمراض العصبية والعمى وخدمة الصحة العامة "National institute for neurological illness and blindness Public health service, U. S"، ووزارة الصحة والتعليم والرفاهية الأمريكية "Department of health, Education, and welfare"، وتوصلوا إلى مجموعة خصائص للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم كالتالي النشاط الزائد، وعدم التوافق الانفعالي، الإعاقات الإدراكية الحركية، واضطرابات الانتباه، اضطرابات الذاكرة والتفكير، صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، والحساب، والكتابة، والتهجئة)، اضطرابات الكلام والسمع، مشكلات التآزر العام، الاندفاعية. (السيد، ٢٠٠٣، ٦٢)

كما أضاف Matilde (2006, 3) بعض الخصائص ومنها صعوبة الإمساك بالقلم، وصعوبة فهم ما يقرأ، وصعوبة تذكر أصوات الحروف، صعوبة فهم النكات والمزاح.

كما ذكرا السرطاوي (١٩٩٦، ٤٤٢) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون في الغالب من مشكلات لغوية، ومن صعوبة في التميز السمعي، ومشكلات الذاكرة، ونقص الانتباه، وفرط الحركة.

وأشار Bryan (1997, 76) إلى أن نسبة (٣٤-٥٩٪) من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم لا يتمكنون من تكوين علاقات اجتماعية سليمة، ويعانون من رفض زملائهم لهم.

وهذه الخصائص هي خصائص عامة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وسيتطرق الباحث إلى الخصائص الأكاديمية (القراءة، الكتابة، التهجئة، الحساب) كل نوع على حدي خلال الإطار النظري.

ومما سبق يستنتج الباحث أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم مجموعة خصائص تميزهم عن أقرانهم العاديين، والتي تؤثر بشكل واضح في مستوى تقدمهم في المدرسة وقابليته للتعلم، بل تؤثر أيضًا على شخصيتهم وقدرتهم في التعامل مع الآخرين، الأمر الذي يجعل هؤلاء التلاميذ في حاجة ماسة إلى مساعدتهم وتوجيهم من قبل الأسرة والمدرسة والمتخصصين، فعلى الأسرة أن تقبل التلميذ ذوى صعوبة التعلم وتخلق الجو والمناخ الأسري الملائم؛ لكي يتمكن من التغلب على الصعوبة، واللحاق بركب زملائه، وعلى المعلم مساعدة هؤلاء التلاميذ في امتلاك العديد من المهارات الاجتماعية مثل: كيفية الاستماع للآخرين، والتعبير عن الذات، والعمل وسط الجماعة بشكل متعاون، والتشجيع على الحوار، والمناقشة، والاستجابة للآخرين، وإقامة علاقات إيجابية معهم خاصة التلاميذ

ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية الذي يشعرون بانخفاض في مستوى الأمن النفسي، حيث أن للمدرسة دور كبير في تحسين الأمن النفسي للتلاميذ.

- تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

تمثل مشكلة صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية تهديدًا صريحًا يقف حائلا أمام نجاحهم في العملية التعليمية، وتؤدي بشكل أو بآخر إلى قدر من الفاقد في ناتج العملية التعليمية لديهم، فهم يحتاجون إلى أساليب واستراتيجيات خاصة تساعدهم في التغلب على صعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة، وصعوبات التهجئة والتعبير الكتابي، وصعوبات الحساب. (محمد، ٢٠٠٦، ٣)

أوضح الشريف (٢٠١٣، ١١١) صعوبات التعلم الأكاديمية بأنها الصعوبات المتعلقة بإمكانات التلميذ في تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية كالكتابة والقراءة، والهجاء، والحساب، فمن خلال مراقبة سلوك التلميذ في هذه المهارات يمكننا تحديد من يعانون من صعوبات في التعليم، حيث نجد أن مستواهم الأكاديمي يتقلب صعودًا وهبوطًا بين المواد الدراسية، وهذا ما يميز التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم الأكاديمية عن أولئك الذين يعانون من التأخر الدراسي، حيث إن التلميذ الذي يعاني من التأخر الدراسي لا يظهر تقلُّبًا في مستواه التحصيلي، أي يظل مُتأخِّرًا دِراسِيًّا.

وأضاف الزيات (٢٠٠٨، ٣١) أن صعوبات التعلم الأكاديمية هي الصعوبات التي تُوَاجِه الأداء المعرفي المدرسي، والتي تتعلق بالمواد الدراسية الأساسية، كالصعوبات المتعلقة بالكتابة (Dysgraphia)، أو الصعوبات المتعلقة بالقراءة (Dyslexia)، أو الصعوبات المتعلقة بالحساب (Dyscalculia)، أو التعبير الكتابي (Written expression)، أو التهجئة (Spelling).

فالتلميذ يبدي قدرة كامنة على التعلم، ولكنه يفشل في ذلك بالرغم من تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى التلميذ صعوبة خاصة في القراءة، أو التهجئة، أو الكتابة، أو التعبير الكتابي. (السرطاوي، ١٩٩٦، ٢١)

كما أن للأمن النفسي تأثير على صعوبات التعلم الأكاديمية حيث أشار Bauminger and Kimhi-Kind (2008) في دراسته التي استهدفت إلى التعرف على الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بمعالجة المعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن خلال تطبيق مقياس الأمن النفسي ومقياس التحكم الذاتي، أسفرت على العديد من النتائج أهمها: ارتفاع مستوى الأمن النفسي لدي العاديون مقارنة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما أن دراسة سحيري (٢٠٢١) التي سعت إلى تقصي مساهمة الشعور بانعدام الأمن النفسي في التنبؤ بتواجد الاضطرابات السيكوسوماتية وانخفاض التحصيل الدراسي لدى عينة بلغت (١٠٤) تلمِيذًا من تلاميذ المدارس الابتدائية، فضلاً عن البحث في الفروق في مستوى الأمن النفسي بين أفراد هذه العينة وفق مستويات التحصيل الدراسي (منخفض- متوسط- مرتفع)، والإصابة بالاضطرابات السيكوسوماتية وقد تم الاعتماد على مقياس الأمن النفسي لزينب شقير، وقائمة الاضطرابات السيكوسوماتية لدى الأطفال من إعداد والكر وآخرون، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الأمن النفسي والتحصيل الدراسي للتلاميذ.

ومما سبق نستنتج أن صعوبات التعلم الأكاديمية هي من أكثر المشكلات التي تظهر للتلاميذ في المدارس، ويتضمن مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية الصعوبات الخاصة بالقراءة، والصعوبات الخاصة بالكتابة، والصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي، والصعوبات الخاصة بالحساب.

أ- الصعوبات الخاصة بالقراءة

- مفهوم القراءة:

القدرة على القراءة من أعظم إنجازات البشرية، ومن الصعب العثور على أي نشاط لا يتطلب القراءة، فهي وسيلة لا غنى عنها للتواصل، كما أن له دور مهم حيث يعتمدون عليها الأفراد خلال قراءة الكتب وغيرها، لذا يستخدمونها لأغراض لا حصر لها. (بوند، اسون، تنكير، ٢٠١٥، ٥)

وللقراءة مكانة عالية في الإسلام، فأول كلمة بدأها جبريل عليه-السلام في حديثه مع الرسول- صلى الله عليه وسلم كانت كلمة اقْرَأْ، في قوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)﴾ [القلم] (القران الكريم)

وبما لا شك أن المرحلة الابتدائية هي المرحلة التأسيسية، والتي تقوم عليها مراحل التعليم التالية، لذلك نالت اهتمام التربويين، وخاصة أولئك الذين تناولوا تطوير العملية التعليمية، وتطوير مناهج تدريس اللُّغة بشكل عام، والقراءة بشكل خاص. (عبد الوهاب، الكردي، سليمان، ٢٠٠٤، ٧)

بينما رأي قورة (٢٠٠١، ٧٥) الصعوبات في القراءة تعني عدم القدرة على تحقيق الأهداف المقصودة من القراءة، ويشمل ذلك ضعف الفهم القرائي، أو إدراك العلاقات التي تحتويها بين المعاني والأفكار، أو التعبير عنها، أو النطق البطيء، أو النطق الخاطئ أو التفاف النص.

وتُعتَبَر القراءة إحدى مخرجات اللغة، وتهدف لإبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز المكتوبة، وتقوم على رؤية الكلام المكتوب وإدراك معناه لمعرفة محتواه. (عبد الهادي، نصرالله، شقير، ٢٠١٠، ١٦٢)

وأوضح حافظ (٢٠٠٦، ١١٧) أن للقراءة وظيفتين أساسيتين، فالوظيفة الأولي هي معرفة الرموز اللُّغويَّة (الحروف)، أما الوظيفة الثانية فهم ما تحتوي عليه اللُّغة من معان ترتبط بحياتُنا.

ونستنتج من ذلك أن القراءة عملية حسية وإدراكية وعقلية، تتضمن تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ، وتتطلب الربط بين التجربة الشخصية ومعاني الرموز، وتُعد من أهم الموضوعات التي يتم التركيز عليها في المناهج الدراسية، ويتم تعليم القراءة منذ دخول المدرسة، نظرًا لاعتمادهم عليها في باقي المواد.

- **تأثير صعوبات القراءة:**

تُعتَبَر القراءة من المحاور الرئيسية والمهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية إذ لم تكن أهمها، حيث إن صعوبات القراءة هي السبب الرئيسي للفشل المدرسي، لأنها تؤثر على الكفاءة والصورة الذاتية للتلميذ، وقد تؤدي إلى كثير من أنماط السلوك اللاتوافقي. (الزيات، ٢٠٠٩، ص ٤١٤)

كما تؤثر على التلميذ في التكيف الشخصي والاجتماعي والسلوكي، ويلاحظ أن أداء التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ينخفض أداؤهم الأكاديمي عن أقرانهم بمقدار عام أو أكثر، برغم أنهم متساوون في الذكاء، ويتسمون بعدم القدرة على تمييز الرموز، وفهم المعاني، وتمييز الأصوات، وصعوبة تخزين واسترجاع المعلومات من الذاكرة. (السرطاوي، خشان، أبو جودة، ٢٠٢٠، ٣١٥)

ولذلك تُعد المرحلة الأولى لتعلم القراءة للتلاميذ من أهم المراحل التعليمية، حيث إن نجاح التلميذ في اكتساب مهارة ما أو فشله في اكتسابها يتوقف على القراءة، وهذا الفشل يؤثر على العملية التعليمية بأكملها. (عبد الوهاب، الكردي، سليمان، ٢٠٠٤، ٣٣)

كما أن القراءة واحدَةٍ من أكثر المشاكل شُيوعًا بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث تُشير دراسة كيرك وتريجر (١٩٧٠) إلى أن ٢٠-٣٠٪ من الأطفال المسجلين في برامج صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في القراءة. (المياح، ٢٠١٢، ٣٨)

وأشار الزيات (٢٠٠٩، ٤١٧) أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة لديهم صعوبات في المهارات الصوتية، وهي ضرورية لإدراك العلاقة بين الحروف المنطوقة وإدراكها كرموز، فالتلاميذ

الذين يعانون من صعوبات في القراءة يجدون صعوبة في تركيز الانتباه على أصوات الحروف التي ينطقها الأفراد، حيث يميل الانتباه إلى معاني الكلمات دون الالتفات إلى الرموز.

مظاهر صعوبات القراءة:

تظهر صعوبات القراءة للتلميذ خلال سن المدرسة، أي بعد بداية التعليم، وتظهر بشكل متكرر وبشكل مباشر وواضح، حيث يمكن ملاحظة مظاهر صعوبات القراءة كالتالي:

١. التعرف الخاطئ على الكلمة وتشمل:

- التحليل البصري غير الكافي للكلمات، وقلة المعرفة بالعناصر المرئية والهيكلية والصوتية.
- زيادة التشويش المكاني؛ مما يؤدي إلى حدوث أخطاء في بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها.
- الفشل في استخدام السياق أو أي دليل آخر للإشارة إلى المعنى.

٢. القراءة في اتجاه خاطئ وتشمل:

- حركة العين الخاطئة في خط، والخلط في ترتيب الكلمات في جملة من حيث التتابع.
- تبديل مواضع الكلمات عن طريقة تغيير أماكنها.

٣. جوانب القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم وتشمل:

- عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية متواصلة وذات مغزى.
- عدم فهم معنى الجملة، وقصور الذوق في النص، وعدم إدراك تنظيم الفقرة.

٤. الصعوبات التي ترجع إلى بعض الظواهر اللُّغويَّة مثل:

- يميز بين الحركات الطويلة والقصيرة، أي الحركات المد (الألف، فتحة، كسرة، ضمة، الواو، الياء).
- يميز الفرق بين اللام الشمسية واللام القمرية، تمييز التنوين.
- يميز بين الأصوات المتشابهة للأحرف مثل (ض، ظ) (س، ص).
- فرق بين تاء المربوطة والفتح والتاء المفتوحة. (إبراهيم، ١٩٩٦، ١٢-١٨)

وفي نفس السياق أوضح الشريف (٢٠١٣، ١١٢) أن من مظاهر صعوبات القراءة والتي تظهر على شكل أخطاء في القراءة كالتالي:

١. صعوبة تمييز الحروف، وعدم إعطاء حروف المد حقها في النطق، وعدم التفريق بين نون والتنوين، صعوبة فهم تأثير الحركة على نطق الحروف.

٢. عدم القدرة على معرفة أسماء الحروف، وأزاله بعض الحروف من الكلمة، واستبدال حرف في الكلمة بدلاً من حرف آخر، وعدم وجود تسلسل في نطق حروف الكلمة (للأمام أو للخلف).

٣. القراءة السريعة وعدم مراعاة المقاطع اللفظية، وصعوبة تهجئة الكلمة المجهولة للتلميذ.

- **تشخيص صعوبات القراءة:**

ويمكن للوالدين والمعلم تشخيص صعوبات القراءة لدى التلميذ وذلك من خلال ملاحظة عيوب القراءة والتي تظهر على التلميذ أثناء القراءة، ومن أهمها ما يلي:

١. **تكرار الكلام:** فيكرر التلميذ الكلمة عدة مرات مثل قول (أكلت...)، قبل أن يقول (أكلت سعاد الحلوى).

٢. **الإبدال:** عندما يغير التلميذ كلمة بدلاً من أخرى، مثل قول: محمد تلميذ ناجح، بدلاً أن يقول: محمد تلميذ مجتهد.

٣. **الحذف:** فيحذف التلميذ جزءا من كلمة أو كلمة كلها عند قراءة جملة، على سبيل المثال، أنه يقول (عاد إلى المنزل) ومن المفترض أن يقول (عاد فيصل إلى المنزل).

٤. **الإدخال أو الإضافة:** إدخال كلمة في الجملة وهي غير موجودة، كأن يقول: (أقرأ دروسي اليومية جيدًا) بينما النص لا يحتوي على كلمة جيدًا.

٥. **عكس الكلمات:** عكس بعض أحرف الكلمة، مثل قول (عاد بدلاً من داع)، أو (دار بدلاً من جار).

٦. **سرعة القراءة مع الخطأ:** فيقرأ التلميذ النص بسرعة كبيرة وتزداد الأخطاء خاصة إذا أغفل الكلمات التي يصعب عليه قراءتها.

٧. **بطء القراءة:** فنجد أن التلميذ يتلعثم عند القراءة ويقرأ الجملة كلمة بكلمة لأنه يركز عينيه وعقله على تفسير رموز كل كلمة، وقد تصبح هذه عادة بالنسبة له.

٨. **نقص الفهم:** أثناء القراءة يركز التلميذ على تفسير الكلمات (فهم الحروف) دون الالتفات إلى معنى الكلمة أو ما تتضمنها من معان. (الشريف، ٢٠١٣، ١١١-١١٢)

ويجدر التنبيه إلى ضرورة الربط بين التشخيص والعلاج بمعنى أن الشخص الذي يقوم بالتشخيص هو الذي يقوم بتنفيذ البرنامج العلاجي. (السرطاوي، ١٩٩٦، ٨٨)

- **العوامل المساهمة في صعوبات القراءة:**

ويذكر Harris& Sipay (1990, 332) من العوامل المرتبطة بالقراءة العوامل المعرفية والتي تشمل الذكاء، والتفكير المنطقي، والتمييز السمعي، والتمييز البصري، والانتباه، والعوامل الجسدية والنفسية والثقافية، بالإضافة إلى النمو اللُّغويَّ الذي يمثل تطور المفردات.

ومن العوامل المساهمة في صعوبات القراءة عيوب الجهاز العصبي، وإصابات الدماغ، وعوامل وراثية، وضعف المعلم. (الشريف، ٢٠١٣، ١١٣)

وأضاف الزيات (٢٠٠٩، ٤٤٠-٤٥٠) أن هذه العوامل يمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات رئيسية وهي مجموعة العوامل الجسمية، ومجموعة العوامل البيئية، ومجموعة العوامل النفسية:

١. **مجموعة العوامل الجسمية**: هي تلك التي تُعزى إلى الهياكل الوظيفية أو العضوية أو الفسيولوجية، وهي شائعة عند التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بشكل خاص، مثل الاضطرابات البصرية والسمعية، أو الارتباك العصبي الوظيفي، أو عوامل وراثية، أو خلل في جزء من الدماغ.

٢. **مجموعة العوامل البيئية:** عدم قدرة التلاميذ على اكتساب القراءة يرجع بشكل أساسي إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات تعليمية فعالة وكافية، بالإضافة إلى تقليل الوقت المخصص للقراءة داخل الفصل، وبذلك يؤثر على المعلم في تناول موضوعات القراءة مع التلاميذ.

٣. **مجموعة العوامل النفسية:** هناك العديد من العوامل النفسية وراء صعوبات القراءة، لذا نجد صعوبة في تحديد أو حصر ومعرفة هذه العوامل، أو على الأقل تحديد تأثيرها على صعوبات القراءة، ويرجع ذلك إلى تداخل العوامل وتبادلها مع بعضها، وتتمثل العوامل النفسية في اضطراب الإدراك السمعي، واضطرابات اللُّغة، واضطراب الإدراك البصري، واضطراب الانتباه الانتقائي.

ب- الصعوبات الخاصة بالكتابة:

- **مفهوم الكتابة:**

الكتابة تراث الإنسانية الذي يمنح للإنسان تاريخًا وحضارة تعبُر من جيل إلى جيل، وتنقل خبرة وتجارب الأجداد إلى الجيل الحاضر، فينتشر نور المعرفة والحكمة. (حافظ ،٢٠٠٦، ٩٢)

وعَرف الإنسان الكتابة منذ زمن طويل وأجتهد على تطويرها، حتى وصلت إلى الصورة التي عليها الآن، فعندما شعر الإنسان بأنه غير قادرًا على تذكر الأحداث والتواريخ، عمل على كتابتها للحفاظ عليه والعودة له عند الضرورة، ومع التطوير تحولتْ الكتابةُ إلى رموزٍ صوتيةٍ. (الفريح، رضوان، ٢٠١٧، ١٤)

والكتابة تعتبر ابتكارًا رائع جلب للفرد الكثير من إنسانيته، وهي إحدى وسائل الاتصال التي يمكن من خلالها تسجيل ما يريده من حوادث أو وقائع لنقلها للآخرين. (ملحم، ٢٠١٠، ٢١٥)

وتبدأ عملية تعلم الكتابة من الطفولة في سن مبكر بكتابة ليس لها معنى، وهذا راجعًا لتقليد الأطفال للبالغين، ويساعدهم على ذلك توفر الورق والأقلام، فإذا لم يجدوا ذلك فيكتبون على الأثاث والجدران. (سالم، الشحات، عاشور، ٢٠١٧، ١٧٤)

وأوضح الوقفي (٢٠١٥، ٤٣٥) بانها يتم استخدامها من قبل الأطفال كي يعبروا عن أَنفُسهم بها، ويرمزون إلى التصورات والتخيلات التي تجول في أذهانهم من خلالها.

وأشار جاد (٢٠٠٣،٢٠) إلى أن الكتابة تقع في أخر مراحل تطور اللُّغة، فينتقل من الاستماع إلى التحدث (اللُّغة المنطوقة)، ثم يليها القراءة والكتابة (اللُّغة المكتوبة).

وأشار الزيات (٢٠٠٩، ٤٩١) إلى أنه تجمع نظريات الكتابة على ثلاثة محاور رئيسية مترابطة وتكمل بعضها البعض لتشكيل القدرة على الكتابة وهي الكتابة اليدوية، والتعبير الكتابي، التهجئة:

١. **الكتابة اليدوية:** تُعتبر من أكثر مهارات الاتصال الملموسة، وهي عملية دقيقة ومعقدة، حيث تعتمد بصورة كبيرة على العديد من القدرات والمهارات المختلفة، فيتطلب إدراكًا دقيقًا للأنماط المختلفة من الرموز المرسومة، والتي ترتبط بالقدرات البصرية، والتناسق بين حركات العين واليد، وضبط إيقاع جميع حركات الأصابع، وتتطلب دقة الذاكرة البصرية والذاكرة الحسية الحركية للحروف والكلمات.

٢. **التعبير الكتابي:** ويقصد به قدرة الإنسان على التعبير عما في نفسه بلغة واضحة أو بقلم، ويعد من أهم أهداف دراسة اللغة، والتعبير الكتابي له نوعان هما التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي، فالتعبير الوظيفي بواسطته يتكيف الإنسان مع متطلبات الحياة العملية في البيئة الاجتماعية، مثل الإجابة عن أسئلة الامتحان إلى كتابة الرسائل وغيرها، أما التعبير الإبداعي فهو أسلوب الكتابة الذي يعبر فيه التلميذ عن أفكاره ومشاعره الشخصية وخبراته بعبارات مختارة بعناية. (الوقفي، ٢٠١٥، ٤٤٢)

٣. **التهجئة:** ويقصد بها عملية ترميز الحروف والكلمات، وذلك بتحويل الصورة الذهنية الرمزية للأحرف والكلمات إلى كتابة، وتتطلب عمليات التهجئة تركيز الانتباه على كل حرف من كل كلمة، فيختلف الحرف المكتوب باختلاف موضعه في الكلمة، والكلمات تقرأ مثل الجشطالت، كما تتطلب كتابة الكلمات والجمل سرعة في تهجئة الحروف. (الزيات، ٢٠٠٩، ٤٩١)

وأضاف ملحم (٢٠١٠، ٣٣٣) أن القدرة على الكتابة أصعب من القدرة على القراءة، ويجب أن تشارك ثلاث حواس في أداء مهارات الكتابة:

١. **العين:** فهي ترى الكلمة وتلاحظ رسم الحروف وترتيبها، ثم ترسم صورها الصحيحة في العقل.

٢. **الأذن:** وهي تسمع الكلمات، فتميز بين أصوات الحروف، وتدرك الفروق الدقيقة بين الحروف المشابه.

٣. **اليد:** تؤدي العمل الكتابي على الورق، حيث جهدها يكون عضليا.

وأشار القاسم (٢٠١٥، ١٢٠) إلى صعوبات الكتابة بأنها عدم قدرة التلميذ لاستخدام مجموعة الرموز والحروف والحركات الكتابية للتعبير عن المعاني والأفكار.

وأوضح كامل (٢٠١١، ٤٦) أن التلاميذ الذين يعانون صعوبات في الكتابة يظهرون اضطرابات في موضع الجسم أثناء الكتابة، والاتساق بين شكل الحرف والكلمات وبعضها، وحجم الحروف، واستقامة الحروف، حيث تكون غير متسقة بسبب السرعة عند الكتابة.

- **تأثير صعوبات الكتابة:**

تعددت مشاكل الكتابة الميكانيكية للتلاميذ، مثل الأخطاء الإملائية والنطق والقواعد، ويرجع ذلك لافتقارهم إلى المهارات والاستراتيجيات المتعلقة بعمليات الكتابة مثل التخطيط والمراجعة والكتابة.

فلا يستطيع التلميذ الذي يعاني من صعوبات في الكتابة بتمرير المعلومات من خلال حاسة البصر إلى الجهاز الحركي، بسبب عدم استطاعته نقل ما يراه على السبورة أو في الكتاب إلى حركات يدوية باستخدام القلم، وفي معظم الأحيان لا يعاني من مشاكل في اللُّغة والقراءة، بل في القدرة على استعادة حركات العلة التي يستخدمها عند كتابة الحروف. (عبد الهادي، نصر الله، شقير، ٢٠١٠، ١٧٦)

لذا تزال مشاكل هؤلاء التلاميذ في الكتابة مصدر قلق لأفكار العديد من الباحثين والمدرسين وأولياء الأمور، لأنه هو الحل الأساسي للمشاكل التربوية؛ بل والمهنية أيضًا.

الأمر الذي أدى إلى الاهتمام البالغ بالكتابة من خلال البحث العلمي في مجال صعوبات التعلم، ورغم ذلك تظل النتائج الإيجابية محدودة. (أبو نيان، ٢٠١٥، ٢٤٧)

وتُشير نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في مجال صعوبات التعلم، إلى أن صعوبات الكتابة شائعة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتراوحت نسب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الكتابة من بين ١٨-٣٠% في هذه الدراسات. (عواد، ٢٠٠٠، ١٥٨)

- **مظاهر صعوبات الكتابة:**

المظاهر التي تشيع لدى التلميذ ذوي صعوبات الكتابة تتمثل في:

١. كثرة الأخطاء في التهجي، والإملاء، وربط الحروف، وعلامات الترقيم، ويظهر ذلك في كراساتهم.

٢. عدم ترابط الأفكار مع كتابه النص، وقصر الجمل، وتفككها وعدم وضوح المعنى.

٣. مراجعاتهم لأخطائهم تدل على عدم الفهم، وعدم الاستفادة من توجيهات المعلم.

٤. عدم التنظيم في الكتابة بإضافة الحروف والحذف.(Harris, Miller, & Mercer, 1995, 182)

- **تشخيص صعوبات الكتابة:**

يستطيع الوالدين والمعلم تشخيص صعوبات الكتابة للتلميذ وذلك من خلال ملاحظة أنماط الأخطاء الإملائية والتي تظهر على التلميذ أثناء الكتابة، ومن أهمها ما يلي:

١. حذف حروف المد أو الهمزة من وسط الكلمة، أو الخطأ في كتابتها بشكل صحيح.

٢. الفصل بين أحرف الكلمة الواحدة (دون تداخل الأحرف مع بعضها البعض).

٣. يصعب على التلميذ تنسيق الكتابة في سطر (تميل الكتابة إلى الارتفاع أو الانخفاض).

٤. كتابه حرف نون بدلاً من التنوين، ويستخدم التلميذ أحيانًا تعبيرات مكتوبة لا تتوافق مع عمره.

٥. بطء الكتابة وصعوبة نقل ما هو مكتوب على السبورة إلى دفتره، أو عند كتابة بعض الحروف التي يتم نطقها بطريقة مماثلة، مثل حرف ت بدلاً ط أو ق بدلاً ك. (الشريف، ٢٠١٣، ١١٧)

- **العوامل المساهمة في صعوبات الكتابة:**

كما يوجد عوامل تؤثر في الكتابة مثل:

١. اضطرابات الضبط الحركي كوضع الجسم والتحكم في حركة الرأس، والذراعين، والأصابع.

٢. اضطرابات الإدراك البصري، فلا يستطيع التمييز بين الأحرف، والكلمات، والأعداد، والأشكال.

٣. اضطرابات الذاكرة البصرية التي تسبب فشل في تذكر الأحرف والكلمات بأشكالها المختلفة.

٤. الكتابة باليد اليسرى ثم انتقال الكتابة باليد اليمنى أو العكس، وضعف الانتباه.

٦. انخفاض كفاءة المعلم المسؤول عن تدريس القراءة والكتابة، ويضيف السرطاوي (١٩٨٨) العجز في الذاكرة. (الشريف، ٢٠١٣، ١١٦)

وأضاف الزيات (٢٠٠٩، ٤٩٤) أن هذه العوامل يمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات رئيسية وهي العوامل العقلية المعرفية، واضطراب الضبط الحركي، والعوامل النفسية:

١. **العوامل العقلية المعرفية:** يقصد بها مستوى الذكاء والقدرات العقلية والخلفية المعرفية، وتشمل أيضًا كفاءتهم وفعاليتهم المتمثلة في الإدراك والانتباه والذاكرة، كما أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم بشكل عام يعانون من الكتابة بصفة خاصة، ويرجع ذلك لافتقارهم إلى المهارات النوعية الخاصة المرتبطة بالكتابة، مثل الذاكرة المرئية، وقدرة الاسترداد من الذاكرة، والقدرة على إدراك العلاقة المكانية.

٢. **اضطراب الضبط الحركي:** يعني عدم القدرة على التحكم في موضع الجسم والتحكم في حركة الرأس واليدين والذراعين والأصابع؛ مما يؤثر في تعلم الأنشطة الحركية اللازمة لكتابة الحروف والكلمات والأرقام، وتكون بسبب تلف وظائف الدماغ المسؤولة عن الحركة. (حافظ ،٢٠٠٦، ١٥٣)

٣. **العوامل النفسية:** تُشير الدراسات والأبحاث إلى أن اضطراب الجهاز العصبي أو بعض الوظائف العصبية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تترك بصماتها على الجوانب العاطفية والتحفيزية لديهم، فتجعل التلميذ محبطًا ومكتئبًا؛ مما يلجأ إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي، والتي تعتمد على استخدام الكتابة والتعبير الكتابي. (الزيات، ٢٠٠٩، ٤٩٦)

وتلك الاضطرابات النفسية لها انعكاسات سلبية كثيرة على نفوس التلاميذ، لأنها غالبًا ما تظهر كشكل من أشكال العقاب، وخاصة عندما تتم إعادة ما كتبوه إليهم مَرَّة أخرى، وتكون مليئة بالتصحيحات الإملائية، فيتبعها مشاعر الإحباط وخيبة الأمل للتلميذ. (الوقفي، ٢٠١٥، ٤٤٠)

كما أن للأمن النفسي تأثير في صعوبات الكتابة حيث أشار كيوش (٢٠١٨) في دراسته التي سعت إلى معرفة العلاقة بين الأمن النفسي ونوع خط الكتابة اليدوية للتلاميذ إن كان جميلا أو قبيحا أو مقروءا، طبق على عينة مكونة من ١٣٠ (٦٥ ذكرا، ٦٥ أنثى) من التلاميذ، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: وجود علاقة طردية قوية بين الأمن النفسي وخط الكتابة اليدوية.

ج- صعوبات التهجئة:

التهجئة هو الركن الثالث لتعلم اللُّغة بعد القراءة والكتابة، وتعتمد قدرة التهجئة على إتقان مهارات القراءة والكتابة، والفترة الزمنية التي تعلم خلالها الطفل الهجاء (خبرة سابقة).

وهناك فرق بين القراءة والتهجئة، ففي حالة القراءة يتلقى التلميذ كلامًا من مُعَلمِه (لغة صوتية) أو من كتاب (لغة بصرية)، أما في حالة التهجئة فهو يعبر عن المعلومات التي حصل عليها، ويعتقد

البعض أن القراءة هي عملية تفسير وفهم اللُّغة، بينما تهتمُ التهجئة بتفسير الحروف كتابةً. (الشريف، ٢٠١٣، ١٢٠)

وأوضح الخطيب (١٩٩٧، ١١٤) صعوبات التهجئة كأن يستخدم التلميذ أحرف الكلمة بشكل غير صحيح، وصعوبة ربط الأصوات بالحروف المناسبة، وقلب الحروف والكلمات، وتظهر صعوبات التهجئة عند الإملاء، ولمعالجتها يجب أن نبدأ بالتعامل مع صعوبات الكلام.

- **تشخيص صعوبات التهجئة:**

يستطيع الوالدين والمعلم تشخيص صعوبات التهجئة للتلميذ وذلك من خلال ملاحظة أنماط الأخطاء الإملائية والتي تظهر على التلميذ أثناء الكتابة، ومن أهمها ما يلي:

١. درجة التناقض بين قدرة الطفل على التهجئة وقدرته الفعلية على القراءة، وأي مدى يفهم الطفل الكلمات التي يقرأها، وتحديد الأخطاء الإملائية المتكررة، مثل الحذف، والاستبدال، والعكس.
٢. تحديد ما إذا كانت الأخطاء ناتجة عن تهجئة أحرف العلة أو الحروف الساكنة أو كليهما.
٣. تحديد العوامل التي تساعد في حدوث صعوبة في التهجئة، مثل المهارات السمعية والبصرية، والقدرة على القراءة والفهم لمعرفة ماهية التأثير. (الشريف، ٢٠١٣، ١٢١)

د- الصعوبات الخاصة بالحساب:

- **مفهوم الحساب:**

اخترع الإنسان اللُّغة ليتمكن من التواصل مع الآخرين، واخترع الأرقام لحل مشاكله الخاصة في حياته، ونجد أن ظهور الحساب كان نتيجة الحاجة إليه، وأول ما عرف الحساب القدماء المصريون، حيث إنهم اعتمدوا على عمليتي الجمع والطرح، وأضاف البابليون بعد ذلك مفهوم الخانة في الأرقام، وثم أتت الحضارة الإسلامية لتبشر بمفهوم الحساب الجديد، حيث طور علماء المسلمين الحساب فأضافوا مفهوم الصفر، وهي الصورة التي عليها الآن الأرقام، واكتشاف الكسور العشرية.

فالحساب فرع من الرياضيات الذي يتعامل مع الأعداد الحقيقية، ويُعتبر لغة رمزية تتضمن إيصال المفاهيم للتلاميذ من خلال الرموز مثل المفاهيم الكمية والحجم والعلاقات بين الأشياء، والشكل والمسافة والوقت، والتوجه المكاني والعمليات الحسابية. (الحيلواني، السرطاوي، بوتيت، ١٩٩٨، ١٢)

ويتطلب تعلم الحساب من التلاميذ القدرة على التمييز بين العلاقات والكميات والوقت، وهذا ينطبق على تطوير اللُّغة الحسابية حيث نتعلم الحساب في تجربة غير تمثيلية، ثم نربطها برمز عددي، وفي النهاية يظهر استخدامنا للغة الحسابية. (عبد الهادي، نصر الله، شقير، ٢٠١٠، ١٧٩)

بينما الرياضيات يُعتبرها الباحثون مفهومًا أكثر عموميةً وشموليةً من مفهوم الحساب، ويشمل القياس والحساب والجبر والهندسة، ودراسة البيئة الكلية للأرقام وعلاقاتها. (الزيات، ٢٠٠٩، ٥٤٥)

(2005, 33) وأشار Smith إلى أن تنمية المهارات الحسابية تبدأ من رياض الأطفال حتى المستويات العليا وهي مترابطة، وحدوث المشكلة في المرحلة الحالية يكون مرتبطًا بمرحلة سابقة.

وأشار الشريف (٢٠١٣، ١٢١) إلى الصعوبات الرياضية بأنها الصعوبات المتعلقة بقدرة التلميذ على تعلم المهارات الرياضية الأساسية مثل الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة، فالتلاميذ ينقسمون إلى قسمين، القسم الأول هم التلاميذ الذين يجدون صعوبة في تعلم المهارات الأساسية المذكورة، بينما القسم الثاني هم الذين يتعلمون المهارات الأساسية ثم بعد ذلك يجدون صعوبة في تعلم مهارات حسابية متقدمة مثل حساب الأعداد العشرية والكسور، أو يجدون صعوبة فيما بعد عند دراسة الجبر والهندسة.

وينظر إلى صعوبات الحساب بأنها عدم القدرة على التعامل مع الأرقام بشكل صحيح، ويشمل ذلك فهم العلاقات بين الأرقام، وربط الرموز، وطريقة العد، وتصنيف المجموعات الصغيرة الموجودة بالمجموعات الكبيرة، وفهم وتتابع العمليات الحسابية. (كمال، ٢٠١١، ٧٤)

وبما أن العمليات الحسابية تعتمد على استخدام الرموز؛ فتعد القدرة على التمييز الصحيح بين الرموز وفهم المعاني المرتبطة بها ضرورية للتعلم الحسابي الناجح. (عبد الرحيم، ١٩٨٢، ٩٤)

فنجد أن علم الحساب علم تراكمي يعتمد على البنية المعرفية التالية على المعرفة السابقة التي يتعامل معها العقل البشري بشكل مباشر أو غير مباشر، وهي تتكون من مفاهيم وأسس وقواعد وعمليات مثل حل المشكلات والنظريات والاختبارات، والتعامل مع الرموز والأرقام، فهي رياضة للعقل البشري، حيث تؤدى المعرفة فيها على أساس القناعة، وتكون منطقية للعقل وتؤدى من خلال قواعد. (المفتي، سيلمان، عبيد، ١٩٨٩، ١٥)

- **تأثير صعوبات الحساب:**

تتشكل معرفة مبادئ الحساب عند التلاميذ عندما يتفاعل مع البيئة المحيطة بصورة يومية، وهذه المبادئ تعمل على تشكيل البيئة الأساسية للتعلم بالمدرسة، والتي يتعلم فيها التلميذ منهجًا محددًا لاكتساب مفاهيم رياضية.

كما أن صعوبات الحساب أكثر أنواع صعوبات التعلم شُيوعًا وانتشارًا بين تلاميذ المدارس الابتدائية، وهي تندرج ضمن الإطار العام لصعوبات التعلم، وفقًا للقانون الفيدرالي ١٩٧٧، وبالرغم من ذلك فإن الصعوبات الحسابية نادرًا ما يجذب انتباه الآباء والمعلمين. (الزيات، ٢٠٠٩، ٥٧٦)

وذكرا الزراد (١٩٩١، ١٢٤) في دراسته أن صعوبات الحساب تحتل المرتبة الأولى في الصعوبات الأكاديمية من حيث الحجم والأهمية، تليها صعوبات التعبير والكتابة ثم أخيراً القراءة.

وأَيدَ الزيات (٢٠٠٩، ٤١١) ذلك من خلال دراسته الاستقصائية في سلطنة عمان، التي توصلت إلى أن الصعوبات الحسابية تأتي في المرتبة الأولى من حيث الحجم بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، وأشار إلى عسر الحساب على أنه اضطراب معين في تعلم المفاهيم الحسابية والعمليات الحسابية، ويرتبط بالاضطرابات الوظيفية للجهاز العصبي المركزي.

كما أن إتقان الحساب مهارة ضرورية للنجاح في المدرسة والحياة، ومع ذلك يعاني الكثير من التلاميذ صعوبة في فهم الحساب، وهذه نتيجة تحققت في العديد من التقارير التربوية، حيث تمت الإشارة إلى أنه من بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم هناك اثنان من كل ثلاث تلاميذ يعانون من صعوبات الحساب. (Harris, Miller& Mercer, 1997, 42)

- **مظاهر صعوبات الحساب:**

إن المعرفة الرياضية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات الحساب تتحسن بمعدل عام واحد لكل عامين داخل المدرسة، مما يعني أن تقدم هؤلاء التلاميذ لا يتجاوز ٥٠٪ من متوسط تقدم التلميذ العادي. (الزيات، ٢٠٠٩، ٥٤٥)

فقد يواجه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم الحساب صعوبة في تعلم المهارات الأساسية مثل: الجمع والطرح والضرب والقسمة للأعداد الصحيحة، وتظهر في المستويات العليا كحساب الكسور، والهندسة. (المفتي، سيلمان، عبيد، ١٩٨٩، ٢٣)

وذكر الحيلواني، السرطاوي، وبوتيت (١٩٩٨، ٤٢) أن من مظاهر التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الحساب هي:

١. صعوبة ربط الشيء بما يعادله أو ما يماثله من القيمة أو الكمية، وصعوبة العد الواعي الذي يعتمد على المعنى، بعيدًا عن الحفظ بلا معنى، وصعوبة ربط الرموز الصوتية للأرقام بأشكالها المرئية.
٢. مشكلات في اكتساب النظام العددي والترتيبي، وعدم فهم ترتيب الأرقام، وصعوبة فهم مبادئ ثبات الكمية، وصعوبة إتباع تسلسل الخطوات وتذكرها والتعسر في إجراء العمليات الحسابية المختلفة.
٣. لا يفهم معنى العلامات والإشارات المستخدمة في العمليات الحسابية.

- **تشخيص صعوبات الحساب**

بالإضافة إلى طرق التشخيص التي تعتمد على بطاريات اختبارات التحصيل التي تجرى للكشف عن التلاميذ الذين يعانون من الصعوبات الحسابية، يمكن للوالد والمعلم بالمدرسة بإجراء بعض الاختبارات البسيطة للتلميذ لتحديد مدى معاناته من صعوبات التعلم الحسابية، وهي كالتالي:

١. باستخدام المعلومات الموجودة بكتاب الرياضيات، يتبع الوالد أو المعلم ما يلي:
   - أطلب من التلميذ أن يعد إلى الرقم ١٠ أو ٣٠ أو ٥٠ أو ١٠٠، حسب إمكانياته.
   - أطلب من التلميذ تسمية أسماء الأرقام المكتوبة على السبورة أو الموجودة في الكتاب.
   - أطرح على التلميذ أسئلة تتعلق بالوقت، والطول، والمال ... إلخ.
   - أطلب من التلميذ حل مسائل الأعداد الصحيحة في عمليات الجمع، أو الطرح، أو الضرب، أو القسمة، أو الكسور العشرية، إن أمكن ذلك.
   - أطلب من التلميذ حل المشكلات التي تعتمد على التعبير اللفظي (مسائل اللفظية).
٢. ثم بعد ذلك، لاحظ أي درجة كانت معرفة التلميذ بالحقائق الأساسية، ومدى قدرته على إجراء العمليات الحسابية السابقة، بحيث يمكن تقدير مستوى تعلم التلميذ للمهارات الحسابية الأساسية.
٣. قارن بين قدرات التلميذ على أداء المهارات المذكورة أعلاه مع قدراته الفعلية في التحصيل الدراسي، لمعرفة درجة الاختلاف بينهما (التباعد)، وإذا كان التباعد بمعدل عامين أو أكثر، فهذا يعني أن التلميذ يواجه صعوبة في تعلم الحساب.
٤. قارن بين مستوى المادة العلمية المقدمة للتلميذ مع مهاراته النمائية، قد تكون تفوق قدراته.
٥. تعرف على مهاراته اللُّغويَّة، لما لها منْ تأثيرٍ كبيرٍ على قدرته في تعلم الحساب.

ومن خلال ما سبق، إذا اتضح أن التلميذ يعاني من صعوبات في تعلم الحساب يجب توفير الخدمات التعليمية والعلاجية اللازمة. (القحطاني، ٢٠٠١، ٧٧)

ويستطيع الوالدين والمعلم تشخيص الصعوبات الحسابية للتلميذ وذلك من خلال ملاحظة الأخطاء الرياضية التي تظهر على التلميذ ومن أهمها ما يلي:

١. عدم القدرة على كتابة وقراءة الأرقام بشكل منتظم ومتسلسل.
٢. صعوبة فهم وإدراك قيم الخانات، وصعوبة رسم الأشكال أو تمييزها أو فهم العلاقة بينها.
٣. انعدام معرفة قواعد العمليات الحسابية كعلامات الجمع والطرح، فنجد التلميذ يقوم بعملية الطرح بدلاً من عملية الجمع أو العكس.
٤. أخطاء عند إجراء العمليات الحسابية (خطوات حل المشكلات). (الشريف، ٢٠١٣، ١٢٣)

- **العوامل المساهمة في صعوبات الحساب:**

هناك العديد من العوامل التي تساهم في الصعوبات الحسابية، ووجد أن العوامل المساهمة في صعوبات الحساب في معظم الحالات قابلة للتحسين باستخدام التدريب، بينما وجدنا أن الأسباب الأساسية أقل استجابة للعلاج، وبهذا المعنى فإن العامل المساهم يختلف عن السبب، فوجوده لا يعني بالضرورة أن التلميذ يعاني من صعوبة تعليمية. (المفتي، سيلمان، عبيد، ١٩٨٩، ٣١)

وعلى المستوى العلمي وجدا أن الصعوبات الحسابية ربما ترجع إلى نوع من الخلل النمائي (Developmental) أو الاضطراب، الذي يحدث نتيجة للمشاكل الوراثية، أو ربما تكتسب بعد الولادة نتيجة كدمات أو إصابة في المخ (Traumatic brain injury). (الزيات، ٢٠٠٩، ٥٤٧)

وفي نفس الصدد ذكر شريف (٢٠١٣، ١٢٢) إلى أنه ترجع الصعوبات في تعلم الحساب إلى مجموعة متشابهة من الأسباب منها:

١. ضعف قدرة الطفل على تعلم مهارات جديدة، وضعف الانتباه، والاضطرابات الانفعالية.
٢. الإعاقات السمعية والبصرية، والعقلية، والجسمية، والصحية.
٣. المثيرات البيئية المحيطة بالتلميذ، والتعليم غير المناسب.
٤. الضعف اللُّغويَّ عند الطفل يؤثر في قدرته على تعلم الحساب من حيث العجز عن فهم واستخدام مصطلحات مرتبطة بالأعداد والحجم والمساحة وغير ذلك.

وأضاف الزيات (٢٠٠٩، ٥٥٠) بأنه يمكن تقسيم العوامل المساهمة في صعوبات الحساب إلى العوامل الآتية ضعف القدرات المعرفية، إصابات الدماغ، مشاكل اللُّغة، اضطرابات في الذاكرة، قصور في الاستراتيجيات المعرفية، المشكلات الاجتماعية والانفعالية:

١. ضعف المهارات الإدراكية:

أشار الزيات (٢٠٠٩، ٥٥١) أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الحسابية لديهم تغيرات ملموسة في تصور وأدراك العلاقات المكانية، فالتلاميذ يتعلمون من خلال الأشياء التي يمكن أن تتداخل مع بعضها البعض، حيث تنمي هذه الأنشطة الإحساس بالمساحة والمسافة والحجم، كما أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الحسابية لا يستمتعون بألعاب المكعبات أو المتاهات.

ويؤدي هذا الضعف إلى فقدان القدرة على تعلم المهارات الحسابية مثل القياس وحل المشكلات والتقدير والهندسة، ويعجز التلميذ على التمييز بين الأحجام والأشكال ووصفها كصغيرة، أو كبيرة، أو الطويل، أو القصير، ويؤثر على قدرته في تمييز أحجام الأعداد، وعلى تعلم مفاهيم الأرقام المجردة، كما يترتب على الضعف الإدراكي للتلميذ صعوبة الربط بين الرموز المسموعة والرموز المرئية، فإذا ذكر المعلم كلمة خمسة، فيصعب عليه معرفة أنها تُشير إلى الرقم (٥). (الوقفي، ٢٠١٥، ٤٧٠)

ونلاحظ أن صعوبات الإدراك تؤدي إلى قلب الأرقام وعكسها وتغيير قيمتها، وعدم معرفة قيمة الرقم بناءً على موضعه، مثل الكتابة (٣١ بدل ١٣). (الحيلواني، السرطاوي، بوتيت، ١٩٩٨، ١١٢)

٢. إصابات الدماغ:

وجد الباحثون بأنه يوجد مراكز معينة في المخ هي المسؤولة عن أداء العمليات الحسابية، وأي خلل أو اضطراب في هذه المراكز سيؤدي لضعف المهارات الحسابية، ويمكن أن تؤثر الأجزاء الصدغية للقشرة الدماغية أو إصابة الدماغ الجداري على الحساب أيضًا. (Bryan, 1997, 74)

ففي حالة حدوث تلف في الفص الجداري، فتتأثر القدرة على التعرف على الأرقام، كما يؤثر على ضعف في القدرة على تذكر الأشياء المكانية، وإذا كان هناك خلل في اللحاء البصري ستتأثر المهارات البصرية، وهذا يظهر في تداخل الأرقام. (الحيلواني، السرطاوي، بوتيت، ١٩٩٨، ١١٩)

٣. مشكلات اللُّغة:

التلاميذ الذين يجدون صعوبة في حل المسائل الحسابية اللفظية يمكنهم حل بعض هذه المسائل عند تقديمها في شكل عمليات حسابية مجردة، وذلك لأن للحساب لغة منفصلة ومستقلة، ولذلك يجب أولاً أن يفهم مفردات ومعاني تلك اللُّغة. (الزيات، ٢٠٠٩، ٥١٥)

كما يكتسب التلميذ من خلاله المفاهيم الكمية كمفهوم الكل، والتساوي، وأكثر، وأكبر، وأضعف، وأصغر، فعندما تتداخل هذه المفاهيم أو يصعب على التلميذ التمييز بين هذه المفاهيم فسوف يؤدي ذلك بالطبع إلى الصعوبات الحسابية. (Miller& Mercer, 1997, 52)

٤. اضطرابات الذاكرة:

يرتبط النجاح في تعلم أداء العمليات الحسابية بفهم التلميذ لنظام الأرقام والقواعد التي تم معالجته في الذاكرة، فتصبح العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة عمليات تلقائية، فالتلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في عمليات الذاكرة يمكنهم فهم نظام الأرقام والقواعد التي تحكمه، ولكن يجدون صعوبة في استرجاعها بالسرعة والفعالية والكفاءة المطلوبة، ولديهم أيضًا صعوبة في تذكر شكل الأرقام وتذكر الأشكال الهندسية، وخطوات الحل. (الوقفي، ٢٠١٥، ٤٧١)

٥. قصور في الاستراتيجيات المعرفية:

التلاميذ ذوي الصعوبات الحسابية غالب ما يفتقرون إلى المعرفة بالاستراتيجيات المستخدمة لحل المسائل، بسبب عدم قدرتهم على فهم المشكلة وبياناتها وما هو المطلوب فيها، أو اختيار الاستراتيجية المناسبة، وبعضهم يحاولون حل المسائل دون وجود استراتيجية ويعتمدون على التجربة والخطأ، أو الاستعانة باستراتيجية غير مناسبة، وبعضهم يواجه صعوبات في التمارين التي تعتمد على الخطوات، أو عدم قدرتهم لتعميم الاستراتيجيات على المواقف المختلفة. (الوقفي، ٢٠١٥، ٤٧٢)

٦. المشكلات الاجتماعية والانفعالية:

نلاحظ أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات حسابية يعانون من الاندفاع والتسرع، وهذا واضح في إجاباتهم الخاطئة للأسئلة الشفهية، أو عدم اهتمامهم بالتفاصيل عند حل المشكلات، كما يعانون من التشتت واضطراب الانتباه، ولا يؤدون واجباتهم في المدة المقررة. (الوقفي، ٢٠١٥، ٤٧٣)

كما أن أحد أكثر العوامل الانفعالية تأثيرًا هو القلق الرياضي، وهو ينشأ من رد فعل التلميذ للرياضيات، ويظهر القلق على التلميذ في أنماط المشاعر المختلفة، مثل الخوف، أو زيادة التعرق، أو

تجميد الأطراف، أو ارتفاع ضغط الدم، ويحدث عندما يواجهون مشكلة في الرياضيات، كما في المواقف التنافسية، ويؤدي القلق إلى تكوين مواقف سلبية تجاه الرياضيات. (الزيات، ٢٠٠٩، ٥٦٧)

ونستنتج مما سبق أنه يوجد عده مشكلات تؤدي إلى الصعوبات الأكاديمية ومنها القراءة والحساب وهي مهارة أساسية لمعظم المواد الدراسية، ولذلك يصبح التلميذ في وضع سيئ في معظم الصفوف الدراسية ويواجه صعوبة في مواكبة أقرانه، وإذا لم يُعالج قد تؤدي لمشكلات اجتماعية كاعتزال الأصدقاء والأقارب، ومشكلات سلوكية كتراجع الثقة بالنفس والقلق والعدوانية، ولا تتوقف المشكلات عند ذلك بل تؤثر في مرحلة البلوغ حيث يمنع من الوصول إلى المستوى المتوقع منهم، مما يسبب تأثيرات تعليمية واجتماعية واقتصادية سلبية على المدى الطويل، ويكون أكثر عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية.

في النهاية تجدر الإشارة إلى أنه كُلمَا تم الكشف عن الصعوبات الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاجها بشكل مبكر، كُلمَا تمت معالجة المشكلة والصعوبة والتخلص منها بشكل نهائي، وذلك بالتعاون بين الأهل والمدرسة والإخصائيين.

المحور الثالث: الإرشاد المعرفي السلوكي:

- تمهيد:

يُعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي من أكثر الأساليب الإرشادية شُيوعًا، وترجع الجذور الأولي للإرشاد المعرفي السلوكي الأولى إلى العصر اليوناني، فقد تنبه الفلاسفة أن "إدراك الإنسان للأشياء هو المهم وليس الأشياء نفسها والإدراك هذا هو الذي يحدد نوعية استجابتنا لها" يقول الفيلسوف إيكتيوس "لا يضطرب الناس من الأشياء، بل مما يحملونها عنها". (فنطازي، مراد، ٢٠١٨، ٨)

وبدأ الاهتمام بالاتجاه المعرفي السلوكي مع بداية النصف الأخير من القرن العشرين، ولم يكن ذلك وليد المصادفة، ولكنه كان بمثابة تصديق لفكرة أن الناس لا يضطربون بسبب الأحداث، ولكن بسبب ما يرتبط بهذه الأحداث من أفكار. (الشناوي، وعبد الرحمن، ١٩٩٨، ٢١١)

وأشار العلماء المسلمون لأهمية التفكير في توجيه السلوك للسعادة أو للشقاء، وأوضح ابن القيم قدرة الأفكار إذا لم يتم تغييرها تحول إلى دوافع ثم إلى سلوك، حتى تصبح عادة يحتاج التخلص منها

إلى جهد كبير، كما أشار الغزالي إلى أن بلوغ الأفكار الجميلة يتطلب تغيير الفرد أفكاره عن نفسه ثم القيام بالمُمارسة العملية للأفكار المراد اكتسابها. (المحارب، ٢٠٠٠، ٤-٥)

وارتبط الإرشاد المعرفي بصورة كبيرة بـ Beck، حيث وضع بيك البنية الأولى للإرشاد المعرفي السلوكي، وعلى الرغم من ذلك فقد كانت أفكار Kelly حول التصورات الشخصية مصدرًا هاما في الإرشاد المعرفي السلوكي، وكانت لها أثرًا كبيرًا على الإرشاد المعرفي السلوكي؛ لأنه ركز على أهمية الطرق الذاتية التي ينظر ويفسر من خلالها الفرد ما يدور حوله من تغيير السلوك، بينما عالم النفس الشهير Ellis درس عددًا كبيرًا من الأساليب الإرشادية، وتوصل على ما أسمه بالإرشاد العقلاني، ولكنه بعد ذلك غير اسمه إلى الإرشاد العقلاني الانفعالي، حيث اعتمد Ellis في نظريته على دمج جوانب من الإرشادات الإنسانية والسلوكية. (المحارب، ٢٠٠٠، ٦-١٠)

ويُعتبر Ellis من رواد الإرشاد المعرفي السلوكي، وهناك من يُعتبر أن نظريته هي الأولى في الإرشاد المعرفي السلوكي وأن النظريات الأخرى بما في ذلك نظرية الإرشاد المعرفي لـ Beck ونظرية التعديل المعرفي للسلوك لـ Meichenbaum ليست سوى نظريات معدلة من نظرية Ellis أو حتى مجرد امتداد لها.(Corey, 2012, 234)

ومن المدارس الرائدة في الإرشاد المعرفي السلوكي التي تتشابه في جوهرها وتختلف في مدى اعتمادها على أنواع معينة من الفنيات، طريقة Ellis الإرشاد العقلاني الانفعالي، وطريقة ميكنبو Meichenbaum إرشاد الذات، وطريقة Beck الإرشاد المعرفي، وطريقة Kelly التصورات الشخصية، وطريقة جولد فريد Goldfred حل المشكلات.(Cooper & Lesser, 2014, 5)

والإرشاد المعرفي السلوكي إرشاد قائم على نظرية التعلم – السلوكية من جهة، ومن جهة أخرى إرشاد قائم على المعرفة، وبالنظر إلى الطريقتين فنجد أنهم يستخدمان اليوم مع بعضهما البعض ويطلق عليهم الإرشاد المعرفي السلوكي، ونلاحظ هذا في المصطلح "Cognitive - behavior Counseling"، ويتضح أيضًا من الفنيات الإرشادية التي تجمع الأسلوبين معًا.

ويعتمد تحقيق هذا الهدف على علاقة إرشادية دافئة بين المرشد والمسترشد، والتي يجب أن تتميز بالقبول واللطف، والدفء، والتعاون، والتعاطف. (الفحل، ٢٠٠٩، ٤٤)

وأيدت العديد من دراسات المدخل المعرفي على وجود علاقة ارتباطية بين التفكير غير العقلاني أو (التشويه المعرفي) وبعض الاضطرابات النفسية للفرد. في (عبد المالك، محمد، ٢٠٢٠، ١٥)

كما اعتمد الباحثون في علم النفس المعرفي على نمطين من الأفكار تتمثل في أفكار عقلانية واقعية وإيجابية، وأفكار لاعقلانية، ويمكن تقسيمهم على النحو التالي:

أفكار عقلانية: وهي أفكار ومعتقدات واقعية وإيجابية ويصاحبها عواقب انفعالية وأنماط سلوكية ملاءمة ومرغوبة، تحقق للإنسان مزيدا من التوافق والصحة النفسية والسعادة.

أفكار غير عقلانية: وهي أفكار ومعتقدات غير منطقية تتصف بعدم الموضوعية وتعتمد على تعميمات خاطئة ومجموعة من المعتقدات التي تخلو من العقلانية، ويصاحبها عواقب انفعالية وأنماط سلوكية مضطربة وغير مرغوبة مثل القلق، والغضب، والعدائية، والاكتئاب. (جي هوفمان إس، ٢٠١٢، ٧٧)

ونستنتج مما سبق أن الإرشاد المعرفي السلوكي يهدف إلى مساعدة الفرد في التعامل مع المشاكل بطريقة أكثر إيجابية من خلال التفكير بواقعية وإيجابية في المواقف التي يتعرض إليها الفرد، فتفسير موقف ما بشكل سلبي يؤدي إلى مشاعر سلبية، وهذه المشاعر السلبية قد تدفع الفرد للتصرف بشكل غير صحيح، ما يجعل الفرد يدخل في حالة من عدم التوازن النفسي، ولذلك اعتمد الباحث على الإرشاد المعرفي السلوكي وذلك من خلال تطبيق برنامج إرشادي قائم على نظرية الإرشاد المعرفي السلوكي لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، من أجل تغيير المعتقدات السلبية والخاطئة التي تؤدي لانخفاض مستوى الأمن النفسي لدى هؤلاء التلاميذ بهدف تحسين مستوى الأمن النفسي لديهم.

- مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي:

وتعرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس الإرشاد السلوكي بأنه الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نُمُوه المختلفة، ويقدمون خدماتهم لتأكيد الجانب الإيجابي في شخصية المسترشد واستغلاله في تحقيق التوافق وإكسابه مهارات جديدة وقدرة على اتخاذ القرار. (جاسم، العبيدي، ٢٠١٠، ٥٣)

بينما أوضح حقي (١٩٩٥، ١٦) أن الإرشاد المعرفي السلوكي هو التنظيم والاستراتيجيات التي يحاول المعالج بثها للفرد، حتى يعيد تشكيل وتوظيف أفكاره التي أدت إلى أخطائه المعرفية وانفعالاته الضارة أو سلوكه الشاذ، وتساعد فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي في تحريك وظائف المعرفة لدى الفرد بما يتيح له رؤية أفضل، ويهيئ لمعارفه تصحيح ما أرثته من أسس للتفكير، من خلال إتاحة

الفرصة للفرد أن يختبر الحقائق حتى يستنتج أن أفكاره غير منطقية، ثم يكتشف بنفسه مدى زيف هذه الأفكار، ويتم ذلك بأن يستخدم المرشد ما لدى المسترشد من خيال خصب للوصول إلى هذا الهدف.

ويرى Linden and Pasatu (1998, 30) أن الإرشاد المعرفي السلوكي عبارة عن إرشادين مختلفين إلا أنهما يكملان بعضهما بعضًا، لأن التشويه المعرفي لَا بُد من أن يظهر في سلوكيات مختلفة، وبالتالي فإن التعديل المعرفي لَا بُد أن يظهر في سلوكيات إيجابية.

وذكر Cottraux (1998, 12) أن الإرشاد المعرفي السلوكي يشمل كل الأساليب التي يمكن أن تخفف الحزن والألم النفسي، عن طريق تصحيح التصورات الخاطئة، والإرشادات الذاتية.

ومما سبق نستنتج أهمية المعرفة أو البناء المعرفي لتأثيره على انفعالات وسلوكيات الفرد، فالسلوكيات الشاذة أو الخاطئة تنتج من اضطرابات في التفكير، كالمبالغة، والتعميم، والتشويه المعرفي، لذلك يُعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي حلًّا نموذجيًّا للتعامل مع الاضطرابات الناتجة عن المعتقدات الخاطئة، من خلال إمداده بأساليب جديدة تعتمد على العقلانية في التفكير، والتحليل، وإدارة وتنظيم الذات، ولهذا يتم الاعتماد على الإرشاد المعرفي السلوكي بصورة كبيرة في البرامج الإرشادية.

- أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي:

يهدف الإرشاد المعرفي إلى:

١. إدراك العلاقة بين المشاعر والأفكار والسلوك، وبالتالي بتعديل أحد أركان هذا الثلاثي يتعدل الطرفان الآخران، وتحسين المهارات الاجتماعية من خلال تعليمه طرق حل المشكلات.

٢.تعليم المسترشد أن يحدد ويقيم أفكاره وتخيلاته، وخاصة تلك التي ترتبط بالأحداث والسلوكيات المؤلمة، وأن يصحح ما لديه من أفكار خاطئة أو تشوهات فكرية، وتدريبه على استراتيجيات وتقنيات معرفية وسلوكية جديدة يستخدمها في مواقف حياتية أو عند مواجهة مشكلات.

٣.تحسين المهارات الاجتماعية للمسترشد من خلال تعليمه طرق حل المشكلات، وتدريبه على توجيه التعليمات للذات، ومن ثمّ تعديل سلوكه من خلال الحوار الداخلي. (الزيود، ٢٠٠٨، ١٢٦)

- قواعد الإرشاد المعرفي السلوكي:

العلاقة بين المرشد والمسترشد لها أهميتها في الإرشاد المعرفي السلوكي كبقية أنواع الإرشاد، ويشير معظم المرشدين المعرفيين السلوكيين على أهمية علاقة المرشد بالمسترشد، وعلى دوره في العملية الإرشادية، ويؤكد أغلب المرشدين المعرفيين السلوكيين على بعض المتطلبات منها:

١. التفاعل بين المرشد والمسترشد في سبيل تحقيق هدف معين، يلعب المرشد دورًا مهما في مساعدة المسترشد على الكشف عن الأخطاء الإدراكية.
٢. إن يُبّلغ المرشد المسترشد بأن لديه معلومات مهمة يجب طرحها في الجلسات؛ للتوصل إلى أفضل الطرق للتغلب على المشكلات، فلدى المرشد الفنيات والأسلوب، ولدى المسترشد المعلومات عن خبراته الفريدة، وهو الشخص الوحيد الذي يستطيع شرح أفكاره، ومشاعره، وهذه الخبرات تحدد الكيفية التي تستخدم بها القواعد الإرشادية التي ينوي المرشد تطبيقها.
٣. السماح للمسترشد بإبداء الرأي والتعليق على ما يجري وطرح أسئلته لكي يكون بإمكانه معرفة أكبر قدر ممكن من المعلومات، التي تساعده في التوصل لاتخاذ قرارات واختيار البدائل المؤدية لتحسن حالته. (السيلان، ٢٠٠٣، ٢٠)

- خطوات قواعد الإرشاد المعرفي السلوكي:

يتضمن الإرشاد المعرفي السلوكي القيام ببعض الخطوات والتي يطُلبها المرشد من المسترشد وهي:
١. **تحديد المواقف أو الظروف المزعجة في حياته:** قد تشمل المواقف أو الظروف المزعجة كالحالات الطبية أو حزن أو غضب، إضافة إلى أعراض اضطراب الصحة العقلية، قد يقضي المرشد والمسترشد بعض الوقت في تحديد المشكلات والأهداف التي يجب التركيز عليها.
٢. **إدراك الأفكار والعواطف والمعتقدات حول هذه المشكلات:** بمجرد تحديد المشاكل التي يجب العمل عليها، يشجع المرشد المسترشد على مشاركة أفكاره حولها، يشمل ذلك مشاعر المسترشد اتجاه المشكلة وما يدور بداخله حول هذه المشكلة "الحديث الذاتي".
٣. **تحديد التفكير السلبي:** لمساعدة المسترشد على أنماط التفكير والسلوك التي قد تكون سببًا في المشكلة، يطلب المرشد من المسترشد الانتباه إلى استجاباته الجسدية والعاطفية والسلوكية في المواقف المختلفة وتحديد الاستجابات الخاطئة.
٤. **إعادة تشكيل التفكير السلبي:** يشجع المرشد المسترشد أن يسأل نفسه ما إذا كانت نظرته إلى الموقف تستند إلى حقيقة وواقع أو إلى تصور غير دقيق أو خاطئ، وهذه الخطوة قد تبدو صعبة، ولكنها مهمه جِدًا، ومع المُمارسة سوف يكتسب المسترشد أنماط التفكير الصحيحة والنظر إلى المواقف المختلفة بصورة واقعية، ويصبح أمر متبع في أسلوب تفكيره. (العطية، ٢٠٠٧، ٧٢)

- فنيات قواعد الإرشاد المعرفي السلوكي:

الإرشاد المعرفي السلوكي يكمُن في التدخل ببعض الفنيات المعرفية المنتقاة؛ لخفض الاضطراب الوظيفي الانفعالي من خلال تغير التقييمات الفردية ونماذج التفكير، كما يكمُن في خفض الضغوط للسلوكيات غير المرغوب فيها من خلال تعلم سلوك جديد، وتحليل أخطاء التفكير وتعلم أحاديث ذاتية أكثر.(Brewin, 1996, 80)

وهناك العديد من فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي، منها على سبيل المثال لا الحصر الذي سيعتمده الباحث في تحسين الأمن النفسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية مثل فنية (التحكم الذاتي، التدريب على أسلوب حل المشكلة، الواجبات المنزلية، الاسترخاء، النمذجة، لعب الدور، التعزيز، التحصين التدريجي)، وقد أثبتت الفنيات فاعليتها في تحقيق أهداف البرنامج.

أ- الفنيات المعرفية: Cognitive Techniques

١. التحكم الذاتي: Self-Control

التحكم الذاتي في السلوك بأنه مقدار تمكن الفرد من مراقبة ذاته وسلوكه في المواقف المختلفة؛ ليتمكن من تقييم سلوكه بصورة صحيحة، وبالتالي يكون قادرا على تعديل استجاباته، والتحكم فيها من خلال نظام يحدده بعملية التدعيم الذاتي (إبراهيم، ٢٠٠٥، ٤٣٦)

وقام الباحث باستخدام هذه الفنية في الجلسات من خلال التركيز على أفكار التلميذ التي تسبب الخوف والقلق، وطلب من التلميذ ملاحظة أفكاره في المواقف المتنوعة المثيرة للخوف والقلق، ثم قام بتعليمه كيف يغير هذه الأفكار ويضع مكانها أفكارًا غير قلقة، ثم طرح أسئلة للتلميذ، هل يمكن أن يحدث هذا؟ هل حدث هذا بالفعل؟ ما الدليل على ذلك، حيث بدأ أولاً بتدريبه على الاسترخاء الذي يساعده في التحكم في الأعراض النفس جسمية والنفسية بنفسه، ثم تقييم ومكافأة الذات بنفسه.

٢. التدريب على أسلوب حل المشكلة: Training Problem Solving

يُعرَف بأنه إجراء إكلينيكي يستخدم في الإرشاد المعرفي السلوكي، ويتكون من عدة خطوات وهي تعريف المشكلة، ثم تحديد الاحتياجات لحلها، فتوليد البدائل التي يمكن أن تستخدم، وتقييم البدائل والنتائج المرتبطة بها، وأخيرا التحقق من النتائج. (Craighead, & Meyers, 2013, 9)

ويتضمن تعليم التلميذ أن يسأل نفسه أسئلة جادة في سبيل حل المشكلة، فعلى سبيل المثال يسال نفسه ما المشكلة؟ ما الحلول التي أستطيع أن أطبقها لحل المشكلة؟ ماذا يمكن أن يحدث لي إذا أنا فعلت كل هذه الحلول؟ ما هي نتيجة تطبيق الحل؟ (D'Eramo, & Francis, 2004, 328)

قام الباحث باستخدام فنية حل المشكلات في أكثر من جلسة، وعلى سبيل المثال وليس الحصر، استخدمها الباحث لشرح كيفية استبدال تلك الأفكار الخاطئة بأخرى صحيحة وما يرتبط بها من سلوك وأفعال ملائمة، من خلال استمارة الإرشاد المعرفي السلوكي واتبع الاستراتيجيات الآتية:

- استخدم الباحث استراتيجية بناء جملة رياضية: طرح الباحث على التلاميذ جملة رياضية ثم طرح عليهم سؤال، هل نستطيع أن نجد علاقة تربط بين متغيرات المشكلة؟، وكانت الجملة الرياضية المكونة تناسب مستوى التلميذ.
- استخدم الباحث استراتيجية المحاولة الخطأ: عرض الباحث مشكله على التلاميذ ثم قال؛ تتطلب المشكلة اختيار حل وحيد من مجموعة كثيرة من الحلول الممكنة، وكانت تحوي المشكلة أعداداً كثيرة أو بيانات كثيرة.
- استخدم الباحث استراتيجية البحث عن نمط: يكون المطلوب هو حل عام للمشكلة (قانون عام)، وبدراسة حالات خاصة منها يمكن أن تكون مفتاحاً لاكتشاف الحل (النمط)، وهي أفضل أنواع الاستراتيجيات في مسائل المتتابعات والمتسلسلات.

٣. الواجبات المنزلية: Assignments

وهي تلك التي يكلفُ بها التلاميذ ككتابة المواقف المثيرة للقلق لديهم، وما يرتبط بها من أفكار وأعراض مختلفة، والتدريب على الاسترخاء وغيرها، والتي تتم مناقشتها في الجلسات التالية، وذلك بغرض مساعدتهم على مُمارسة المهارات المتعلمة في جلسات البرنامج الإرشادي، حيث يحدد في كل مرة واجب منزلي تتغير أهدافه حسب موضوع وهدف كل جلسة، ويتم مكافأة التلميذ على أدائه في كل مرة، وفي حالة تعذر فهم الواجب يقدم نموذجا له. (العطية، ٢٠٠٧، ٩٤)

وتم استخدام هذه الفنية عقب الانتهاء من كل جلسة في البرنامج الإرشادي من قبل الباحث بهدف استكشاف مهارات جديدة، ومُمارسة الاستراتيجيات الجديدة التي اكتسبها التلميذ من خلال الجلسات الإرشادية واستخدامها في إعادة وهيكلة المعتقدات الخاطئة.

ب- الفنيات السلوكية: Behavioral Techniques

١. الاسترخاء: Relaxation

يُعرَف الاسترخاء بالمعنى العلمي بأنه توقف كامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر. (إبراهيم، ١٩٩٤، ١٥٢-١٥٣)

خلالها يتعلم التلميذ كيف يقلل الشعور المنفر المرتبط بالخوف والقلق، وكيف يسترخي ويمارس التنفس العميق، ويتعرف التلميذ على الفرق بين العضلات المشدودة والمسترخية، ثم إثارة الدافع لديه للتعامل مع المواقف المثيرة للقلق، عن طريق مثيرات عدائية ضده. (جي هوفمان إس، ٢٠١٢، ٦٢)

وقام الباحث بتدريب التلاميذ على استخدام فنية الاسترخاء العضلي بدءاً من قمة الجسم إلى أسفله بطريقة ثابتة ونظامية، وإعطاء كل تلميذ تعليمات ومهام خاص به للتدريب على الاسترخاء.

٢. التحصين التدريجي: Systematic Desensitization

تبدو الفكرة الرئيسية لهذا الأسلوب الإرشادي حول إزالة الاستجابة المرضية (الخوف أو القلق) تدريجيًا من خلال استبدالها بسلوك آخر معارض لها، عند ظهور الموضوعات المرتبطة به، ويتطلب استخدام هذا الأسلوب مع التلميذ في القدرة على تحديد الاستجابات المتعارضة مع القلق، ثم تقسيمها إلى مواقف فرعية صغيرة متدرجة بحسب الشدة، بحيث تبدأ بأقل إثارة، ثم تعريضه للمواقف المخيفة تدريجيًا، وذلك إما من خلال الخيال أو الواقع. (العطية، ٢٠٠٧، ٩٤)

وقام الباحث بتدريب التلاميذ على هذه الفنية بعد أن يتم تدريبهم على الاسترخاء، وتحديد المواقف المثيرة للقلق لديهم، ثم الاقتران بين تلك المواقف في الخيال.

٣. النمذجة: Modeling

وهي عملية تغير السلوك عن طريق ملاحظة النموذج أو تقليده (أي مشاهدة لنموذج معين)، وقد يحدث التعلم دون أن يظهر على التلميذ استجابات متعلمة فورية، بل قد تحدث لاحقا، ومن، كما أشارت نظرية التعلم الاجتماعي "لباندورا" (١٩٧٧) بأن التلاميذ يتعلمون كماً هائلاً من السلوكيات بواسطة الملاحظة أو مشاهدة الآخرين. (أبو أسعد، ٢٠١٥، ١٢٤)

واستخدم الباحث فنية النمذجة خلال الجلسات الإرشادية، عن طريق التركيز على فكرة أن السلوك يمكن أن يكتسب ويتخلص منه بسهولة من خلال ملاحظة النموذج، وهناك أنواع مختلفة من النماذج تستخدم بواسطة الإرشاد المعرفي السلوكي، ومنها النموذج الرمزي، والنموذج الحسي، والنموذج

المشارك، وتستخدم هذه الفنية بتقديم وتوضيح عدد من المفاهيم والمهارات المتضمنة في البرنامج والتدريب على الفنيات الأخرى، ومن الأمثلة تعلم التلميذ أن يستأذن أثناء الدخول إلى الفصل.

٤. لعب الدور: Role Playing

هو أحد أساليب التعلم الاجتماعي الذي يتضمن تدريب التلميذ على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي عليه أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها. (إبراهيم، ١٩٩٤، ٣٤٥)

وهو جزء هام في الإرشاد المعرفي السلوكي يستخدم كأسلوب في الإرشاد لإعطاء التلميذ فرصة مناسبة لمُمارسة التعايش، واختبار الحلول المتعددة للمشكلة، ويتضمن تصميم حدث مفتعل وطريقة المُمارسة في المواقف المثيرة للقلق. (Hersov, Rutter, & Taylor, 1994, 7)

وقام الباحث بتقديم بعض المواقف المثيرة للقلق التي سجلها التلاميذ، وتوضح كيفية التغلب عليها باستخدام التقنيات المتضمنة في البرنامج ومن ثم قيام التلاميذ بذلك.

٥. التعزيز: Reinforcement

يُعتبر التعزيز أسلوبًا في الإرشاد السلوكي، يقدم في كل مرة يؤدي بها السلوك المرغوب، أي أن الإثابة تعتمد على السلوك المشروط بأدائه. (كفافي، ٢٠٠٥، ١٦٤)

واستخدم هذا الإجراء في البرنامج الإرشادي من قبل الباحث بتقديم التعزيز للتلميذ عند أدائه للمهارات المطلوبة منه، ويكون التأكيد ليس فقط على النجاح الكلي، بل على الجزئي أيضًا، ويشترك التلميذ في إعداد قائمة المكافآت التي تبدأ بالمادية ثم المعنوية، وكذلك يتم تدريب التلميذ على تعزيز ومكافأة نفسه من خلال أسلوب التحكم الذاتي السابق الذكر في الفنيات المعرفية.

- أساليب تحسين الأمن النفسي:

تتميز أساليب التوجيه والإرشاد وطرقه التي استخدمت لتحسين الأمن النفسي بأنها متعددة، فمثلما تتعدد النظريات الإرشادية تتعدد الأساليب والطرق المستخدمة في التوجيه والإرشاد؛ فهي تقوم على منهج واضح وتختلف وفقاً للاختلافات الموجودة لدى الأفراد سواء في الشخصية أو الميول والاتجاهات، ومن هذه الأساليب الإرشادية على سبيل المثال وليس الحصر:

الإرشاد الانتقائي التكاملي، حيث أشار أبو النور(٢٠٠٠،٢٥٢) إلى أن الإرشاد الانتقائي التكاملي يمثل أحدا أشكال الإرشاد القائم على نظرية الإرشاد النفسي، والذي يعد نظاما يقوم على تحديد

المبادئ والاستراتيجيات الأساسية الفعالة في الإرشاد النفسي، خاصة تلك الاستراتيجيات التي ثبتت فعاليتها لحسين الأمن النفسي مثل دراسة عبود (٢٠١٨) التي استهدفت لاختبار فاعليته برنامج انتقائي تكاملي لتحسين الأمن النفسي لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وذلك على عينة تكونت من (٢٠) تلمِيذًا وتلميذة، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٩ – ١٢) سنة، وتم تصنيف أفراد العينة عشوائيا إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منها (١٠) أفراد، وتم تطبيق مقياس السلوك الإيثاري، ومقياس الأمن النفسي والبرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: فاعلية البرنامج في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال.

ومن الأساليب التي استخدمت لتحسين الأمن النفسي المهارات الموسيقية، فتلعب الموسيقي بصفة عامة ومهارتها بصفه خاصة دوراً مهماً ومؤثراً في تحسين جوانب عده مثل الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وأوضح عرنوس (٢٠١٨) ذلك من خلال دراسته التي استهدفت اختبار فاعلية برنامج ترفيهي قائم على المهارات الموسيقية المتمثلة في (الاستماع الموسيقى– العزف بآلات الباند الإيقاعية– الغناء– التعبير الحركي عن الألحان– الابتكار الموسيقى) لتنمية الشعور بالأمن النفسي لدى أطفال الروضة، وقد تكونت عينة البحث من (٨) أطفال من أطفال الروضة فاقدي أحد الوالدين في المرحلة العمرية من سن (٤–٦) سنوات، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية من روضات مدارس بروضة المدارس الابتدائية ببورسعيد، واستخدم الباحث المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، المنهج الوصفي لتحديد المهارات الموسيقية المناسبة لأطفال الروضة، أما المنهج شبه التجريبي فقد استخدم للوقوف على فاعلية البرنامج الترفيهي في تنمية الشعور بالأمن، واستخدمت الباحثة التصميم ذا المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، وصممت الباحثة مجموعة من الأدوات هي: – قائمة بالمهارات الموسيقية الأساسية المناسبة لأطفال الروضة – مقياس الشعور بالأمن النفسي لطفل الروضة – برنامج ترفيهي قائم على المهارات الموسيقية لتنمية الأمن النفسي لدى أطفال الروضة فاقدي أحد الوالدين، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: فاعلية البرنامج في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما يُعد أسلوب العلاج الواقعي من الأساليب الفعالة في تحسين الأمن النفسي، وأشار (Amponsah, 2010, 32) إلى أن العلاج الواقعي يعتمد على عمليات الإدراك والتفكير، وتعرف هذه النظرية بنظرية (R٣) وسبب تسميتها بهذا الاسم أنها تتناول ثلاثة مفاهيم، وهي: الواقع، والمسؤولية، والثواب

والخطأ، ويتضح ذلك من خلال دراسة عبد الرزاق (٢٠٠٩) التي كما استهدفت معرفة أثر برنامج إرشادي بأسلوب العلاج الواقعي في تنمية الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد تم اعتماد المنهج التجريبي إذ تكونت عينة البحث من ٣٠ طالبة من اللواتي حصلن على أقل درجة في مقياس الأمن النفسي تمّ اختيارهن من مركز مدينة بعقوبة في محافظة ديالى، وتم توزيعهن عشوائيا بين مجموعتين متساويتين واستعمل البرنامج الإرشادي المعد مع المجموعة التجريبية المقدم بأسلوب العلاج الواقعي بينما لم تتعرض المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى التلاميذ.

كما تتعدد الطرق المستخدمة في التوجيه والإرشاد لتعزيز مكونات الأمن النفسي مثل دراسة Baeva and Shakhova (2019) التي استهدفت إلى اختبار فاعلية برنامج لتحسين الأمن النفسي للتلاميذ، من خلال تعزيز مكونات الأمن النفسي (الرضا ، والأمان ، والمرجعية ، والرفاهية الذاتية للتلاميذ)، تم إجراء اختبار برنامج الدراسة على تلاميذ المرحلة الابتدائية وتكونت العينة من (٥٣ تلمِيذًا في المجموعة التجريبية و ٢٦ في المجموعة الضابطة)، وتم تحديد مكونات ومعايير ومستوى الأمن النفسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية عن طريق (طرح الأسئلة) والاختبار، والطريقة الإسقاطية، وتم المعالجة الإحصائية عن طريق التحليل العنقودي والتحليل التمييزي، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: فاعلية البرنامج في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ودراسة حمادة (٢٠١٨) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الأمن النفسي لدى الطلاب الموهوبون ذوو الإعاقة السمعية وأثرة على دافعية الإنجاز لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٦) من الطلاب الصم الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدارس الأحساء (مدرسة جابر الأنصاري المتوسطة – معهد الأمل)، وتم تطبيق مقياسي الأمن النفسي من إعداد الباحث، إضافة إلى البرنامج لتنمية الأمن النفسي لدى هؤلاء الطلاب، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ومن الطرق الإرشادية التي استخدمت لتحسين الأمن النفسي الإرشاد المعرفي السلوكي، وتنقسم الأساليب الإرشادية المعرفية السلوكية إلى ثلاثة أقسام رئيسية هي: إعادة بناء البنية المعرفية، والإرشاد بالتدريب على مهارات المواجهة، والتدريب على حل المشكلات. (فنطازي، كريمة، مراد، ٢٠١٨، ١٠)

ويتضح ذلك من خلال دراسة العبري (٢٠٢٠) التي استهدفت إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي إيحائي لتعزيز الأمن النفسي، وانطلاقا من طبيعة الدراسة والأهداف التي سعت إلى تحقيقها، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات جامعة الفيصل الأهلية، وتكونت عينة الدراسة من عينة أساسية قوامها (٦٩) طالب (٥١ طالبة، ١٨ طالبة) للعينة شبه التجريبية، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ونستنتج مما سبق تنوع الأساليب الإرشادية التي استخدمت لتحسين مستوى الأمن النفسي، فضلا عن أن مشكلة انخفاض مستوى الأمن النفسي من المشكلات التي يمكن تحسينها بواسطة برامج التدخل المناسبة، مما يدل أن مشكلة انخفاض مستوى الأمن النفسي لذوي صعوبات التعلم يمكن علاجها من خلال اختيار أساليب التدخل الإرشادي المناسب ومنها الإرشاد المعرفي السلوكي.

- أهمية الإرشاد المعرفي السلوكي في تحسين الأمن النفسي:

تكمُن أهمية الإرشاد المعرفي السلوكي في تشجيع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية باستمرار وبشكل تدريجي على التعرف على انفعالاتهم، والمعتقدات المضمرة، والرابط بين الأفكار والانفعالات يؤدي إلي إحراز تقدم في تحسين الأمن النفسي لديهم من خلال الإرشاد المعرفي السلوكي، وبمجرد أن تبدأ هذه العملية يُشجع التلاميذ على أن يبحث عن دليل يدعم معتقداته غير المعقولة، حيث يتم إعادة تشكيلها بصورة أكثر توافقاً، وهذه المعتقدات العقلانية الجديدة تدعم تحسين مستوى الأمن النفسي لديهم، وفي هذه العملية يتم استخدام نموذج الأفكار الآلية بشكل عام وتستخدم كل من المعتقدات والانفعالات للمساعدة في تغيير الأفكار. (بيتر، بالمر، ٢٠٠٨، ٣٤)

وأشار حافظ (٢٠٢٠) أن الإرشاد المعرفي كان فعال في تحسين الأمن النفسي من خلال دراسته التي استهدفت إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين الشعور بالأمن النفسي، وتقدير الذات لدى عينة من المراهقين المدركين للرفض الوالدي من الجنسين، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤) من المراهقين من الجنسين المدركين للرفض الوالدي (تم اختيارهم بناء على درجاتهم على مقياس الرفض الوالدي)، وتتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٥ – ١٨) عاما، وينقسمون إلى (٧) ذكور، و(٧) إناث، وبلغ المتوسط العمري (١٧,٣٤) سنة وانحرافا معياريا مقداره (٥,٣٧)، وقد تم تطبيق كل من مقياس الأمن النفسي، ومقياس تقدير الذات لروزنبرج، واستبيان القبول/ الرفض الوالدي لرونالد

رونر، والبرنامج المعرفي السلوكي المقترح وهو من إعداد الباحثة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي ينطوي على معالجة تجريبية، تطبق على عينة تم اختيارها وفقا لظروف الواقع في مجتمع البحث نظرًا لطبيعة الدراسة ومشكلتها، والتي تتعلق بالوقوف على أثر برنامج إرشادي مقترح في الدراسة كمتغير مستقل في تحسين الشعور بالأمن النفسي، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وفي نفس الصدد أشار المنعمي (٢٠١٣) أيضا إلى الدور الهام الذي يلعبه الإرشاد المعرفي السلوكي في تحسين الأمن النفسي في دراسته التي استهدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية الأمن النفسي لدى المراهقين ذوي الظروف الخاصة ، وذلك على عينة شملت (٣٠) طالبا من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية مجهولي الوالدين، تم اختيارهم بعد تطبيق مقياس الأمن النفسي على عينة عشوائية عددها (٦٥) طالبا، وقد تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين متجانستين الأولى تجريبية وعددهم (١٥) طالبا طبق عليها البرنامج الإرشادي، والأخرى ضابطة وعددهم (١٥) طالبا، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الأمن النفسي من إعداد الدليم وآخرون (١٩٩٣) والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية الأمن النفسي من أعداد الباحث الحالي والذي تكون من (٩) جلسات إرشادية تم تطبيقها على مدى ثلاثة أسابيع، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما أن الإرشاد المعرفي السلوكي يمكن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من تحقيق أهدافهم من خلال عدد من الخطوات المتعاقبة والتي تؤهله لتغير المعتقدات الخاطئة وإبدالها بمعتقدات صحيحه تساهم في تحسين الأمن النفسي وتتمثل في الاتي:

١. تطوير الصياغة المعرفية (تكوين المفهوم المعرفي) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٢. تطوير العلاقة الإرشادية التعاونية واستمرارها، وتزويد التلاميذ بمعلومات عن اضطرابه.
٣. مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التمييز بين مختلف الانفعالات.
٤. مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تحديد أفكاره، وربطها الآلية بالانفعالات والسلوكيات.
٥. مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في معرفة مدى مسئوليتهم عن التغيير.

٦. مساعدة التلاميذ على فحص ومناقشة أفكارهم الآلية، وأن ينمو بدائل تكون أكثر إيجابية.
٧. اختبار شكوك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حول الإرشاد المعرفي السلوكي، ومساعدتهم على تبديل، أو تغيير أي تصورات خاطئة عن أنفسهم.
٨. اكتشاف ماذا يأمل ويتمنى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن يحققوه من خلال الإرشاد المعرفي السلوكي، وتنمية شعور بالتفاؤل عن الإرشاد المعرفي السلوكي.
٩. شعور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالراحة والطمأنينة بين بعضهم البعض وبين المرشد من جهة أخرى أثناء سير الجلسات. (بيتر، بالمر، ٢٠٠٨، ٨٢-٨٣)

كما أشار التركي (٢٠١٥) إلى أهمية الإرشاد المعرفي السلوكي في تحسين الأمن النفسي في دراسته التي استهدفت لإعداد برنامج إرشادي معرفي- سلوكي لتحسين الأمن النفسي وخفض الوحدة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الكويت، والتعرف على الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الوحدة النفسية والأمن النفسي بعد تطبيق البرنامج، وتكونت العينة الأساسية من (٢٠) طالبا من طلاب تتراوح أعمارهم الزمنية بين ١٥، ١٦ عاما مقسمة بالتساوي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، كما استخدمت الأدوات التالية: مقياس الوحدة النفسية، ومقياس الأمن النفسي، والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: انخفض الشعور بالوحدة النفسية وارتفع الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد العينة التجريبية مما يشير إلى فاعلية البرنامج.

وفي دراسة سلامة (٢٠٠٨) أظهر أهمية الإرشاد المعرفي السلوكي في تحسين الأمن النفس من خلال النتائج التي توصل إليها في دراسته التي استهدفت التحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تعزيز الأمن النفسي ومهارات التكيف النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وتم تطبيق هذه الدراسة في جامعة النجاح الوطنية في فلسطين- نابلس، في الفصل الصيفي للعام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧، وتكونت العينة من (٦٠) طالبا وطالبة، تم وتوزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة وبالتساوي من حيث عدد الطلبة والجنس، وأستخدم في هذه الدراسة مقياس ماسلو للشعور بالأمن النفسي واستبانة مهارات التكيف النفسي من إعداد الباحث، وبرنامج إرشادي جماعي سلوكي- معرفي من إعداد الباحث، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية

وتعتمد أساليب الإرشاد المعرفي السلوكي على الاضطراب المستهدف، وتتغير الأساليب كلما زادت المعلومات عن المشكلة المستهدفة، وأصبح الإرشاد المعرفي السلوكي مألوفاً، ومعروفاً، فالإرشاد المعرفي السلوكي نموذج مترابط، إلا أنه ليس مدخل واحد فقط، نظراً لأن الإرشاد المعرفي السلوكي متطور ومتغير، حيث تراكمية المعرفة التي يتعرض لها. (جي هوفمان إس، ٢٠١٢، ٧-٨)

وهذا ما أظهرته دراسة الحلفاوي (٢٠١٨) لقياس مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لرفع مستوى الأمن النفسي لدى عينة من الأطفال المحرومين أسريا المقيمين في دار الحضانة الاجتماعية بخميس مشيط وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٢٠) طفلا من الذكور والإناث تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٣-١٠) سنة ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة مقياس الأمن النفسي من إعداد زينب شقير (٢٠٠٥)، وبرنامج إرشادي معرفي سلوكي لرفع مستوى الأمن النفسي لدى عينة البحث من (إعداد الباحثة)، استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ودراسة الزهراني (٢٠١٣) التي استهدفت إلى اختبار فاعلية برنامج إرشادي معرفي-سلوكي في تحسين الأمن النفسي وتخفيض درجة الوحدة النفسية لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق مقياس الأمن النفسي من إعداد الدليم وآخرون (١٩٩٣)، ومقياس الوحدة النفسية من إعداد قشقوشع (١٩٨٨)، واختيار الطلاب الحاصلين على درجات مرتفعة في كل من مقياسي الوحدة النفسية والطمأنينة النفسية وتكونت العينة من ٢٠ طالبًا، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين؛ إحداهما المجموعة الضابطة ١٠ طلاب، وهذه لم تتعرض للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، والثانية هي المجموعة التجريبية ١٠ طلاب، وهي التي تعرضت للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، وقد أسفرت على العديد من النتائج أهمها: فاعلية البرنامج الإرشادي (المعرفي- السلوكي) في زيادة درجة مستوى الأمن النفسي لدى عينة الدراسة في المجموعة.

ومما سبق يتضح لنا أهمية الإرشاد المعرفي السلوكي في تحسين الأمن النفسي، حيث ظهر ذلك في برامج التدخل التي قُدمت للتلاميذ بغرض تحسين الأمن النفسي لديهم باستخدام الإرشاد المعرفي السلوكي، وكانت ذات فاعلية، مما يدل أن مشكلة انخفاض مستوى الأمن النفسي لذوي صعوبات التعلم يمكن علاجها من خلال اختيار التدخل الإرشادي المناسب ومنها الإرشاد المعرفي السلوكي.

رابعًا: تعقيب عام على الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة:

يتضح من المكونات الرئيسية والفرعية التي تضمنها الإطار النظري والدراسات السابقة أن الأمن النفسي موضوع ذات أهمية كبيرة، وتختلف الآراء والأفكار حوله، فتعددت آراء الباحثين عن الأسباب التي تؤدي لانخفاض الأمن النفسي، ومدى تأثيرها على الفرد، وأوضحت التعريفات أن مفهوم الأمن النفسي مفهوم مُركب من تحقيق الذات، وتقدير الذات، والعلاقات الاجتماعية، والشعور بالأمان، والطمأنينة.

وقد أوضح الباحث من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة أن الأمن النفسي يبدأ لدى الأطفال منذ الطفولة المبكرة، كما يستمر أثره مع الفرد في مراحل نُمُوه المختلفة، وأشار الباحث إلى الأمن النفسي على أنه حالة من الاستقرار والهدوء والطمأنينة الانفعالية، التي من خلالها تُشعر الفرد بالإيجابية اتجاه حياته، كما تحقق له القدرة على تحقيق أهدافه الشخصية وفقًا لقدراته، ومواجهة الإحباطات والمشكلات التي يتعرض لها، وتمكنُه من أقامه علاقات اجتماعية، والتي تشعره بأنه مقبول ومحبوب داخل المجتمع.

كما أوضح الباحث من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الأكاديمية من أكثر الفئات التي تعانى من الكثير من المشكلات مثل ضعف القدرة في تحقيق الذات، وعدم الشعور بتقدير الذات، وصعوبة في أقامه العلاقات الاجتماعية داخل وخارج المدرسة، والإحساس بعدم الشعور بالأمن داخل الفصل والمدرسة وخاصة في المراحل الأولي من عملية التعلم، ويتضح لنا من المشكلات التي يعانيها التلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بأنها هي أبعاد الأمن النفسي، وهي تمثل عائقًا كبيرًا لهؤلاء التلاميذ مما يعود بالتأثير السلبي في التحصيل الأكاديمي لهم.

وأشارت نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة الظفيري (٢٠١٥)، العزي (٢٠١٥)، كيوش (٢٠١٨)، دراسة الزهرانى، والغامدي (٢٠٢٠)، الغامدي (٢٠٢٠)، ولاشين، وعبد الواحد (٢٠٢١)، سحيري (٢٠٢١)، Wei and Zhuang and Xue (2022)، محمد (٢٠٢٢)، زعابطة (٢٠٢٣) على تأثير الأمن النفسي في العملية التعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

وبالنظر إلى النظريات التي فُسرت الأمن النفسي التي تم عرضها في الإطار النظري والدراسات السابقة، ومن عرض المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، رأى الباحث أن نظرية Maslow تستطيع أن تلبي الاحتياجات الأساسية للتلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية،

والتي من خلالها يستطيع التلميذ أن يحدد ما ينقصه في حياته، سواء كان ما ينقصه هو الأصدقاء أو الحاجة إلى الأمان والطمأنينة، أو تقدير الذات ممن حوله، كما يُذكر Maslow التلميذ بأهمية السعي لتحقيق الذات بدلاً من التورط مع تفاصيل الحياة اليومية التي تكون عائقًا للتلميذ عن تحقيق أعلى مستويات الاحتياجات الإنسانية، ولهذه الأسباب تبني الباحث نظرية Maslow في الدراسة الحالية.

كما أظهر الإطار النظري والدراسات السابقة أهمية الإرشاد المعرفي السلوكي واستخدامه لكشف العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك باعتبارها علاقة تفاعلية، ومن خلالها يتم التعرف إلى التشوهات المعرفية والاعتقادات غير العقلانية للمسترشد وتشخيصها ومن ثم دحضها وتعديلها بمساعدة المرشد بهدف إحداث تغيير، كما يتسم الإرشاد المعرفي السلوكي بتنوع الفنيات المستخدمة في تعديل الأفكار والمعتقدات، كالتحكم الذاتي، والتدريب على أسلوب حل المشكلة، والواجبات المنزلية، والتحصين التدريجي، الاسترخاء، النمذجة، لعب الدور، التعزيز، ولذلك استخدم الباحث الإرشاد المعرفي السلوكي لتغيير المعتقدات السلبية والخاطئة التي تؤدي لانخفاض مستوى الأمن النفسي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية.

فضلا عن ذلك أوضح الإطار النظري والدراسات السابقة أن الإرشاد المعرفي السلوكي كان ذات فاعلية في تحسين الأمن النفسي مثل دراسة سلامة (٢٠٠٨)، عبد الرزاق (٢٠٠٩)، الزهراني (٢٠١٣)، المنعمي (٢٠١٣)، التركي (٢٠١٥)، عبود (٢٠١٨)، حمادة (٢٠١٨)، Baeva and Shakhova (2019)، حافظ (٢٠٢٠)، العبري (٢٠٢٠) مما يدل أن مشكلة انخفاض مستوى الأمن النفسي لذوي صعوبات التعلم يمكن تحسينها من خلال الإرشاد المعرفي السلوكي.

وتعددت مناهج البحث في الدراسات السابقة التي تناولها لباحث كالمنهج العيادي الإكلينيكي (دراسة حالة)، والمنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، كما تنوعت أدوات جمع البيانات وأساليب التقييم المستخدمة في الدراسات السابقة ما بين المقابلة الشخصية والملاحظة واستطلاع الرأي والاختبارات التشخيصية ومنها اختبارات مقياس الأمن النفسي، واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، واختبار مايكل بيست لصعوبات التعلم، ومقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، كما اختلفت حجم العينات فهناك دراسات تم أجراؤها على عينة كبيرة وآخري على أعدد صغيرة.

فضلا عن تنوع الأساليب الإحصائية في هذه الدراسات طبقا لتنوع الهدف منها، ومن أكثر الأساليب الإحصائية شُيوعًا في هذه الدراسات مثل معامل بيرسون، واختبار مان وتني، واختبار ويلكوكوسون ومعامل ألفا كرونباخ، وقد استفاد الباحث من هذه الأدوات في الدراسة الحالية.

ومن خلال ما سبق عرضه من الإطار النظري والدراسات السابقة وتعقيب عام عليهم، يفترض الباحث أن البرنامج الإرشادي معرفي سلوكي سوف يعمل على تحسين الأمن النفسي لدى التلاميذ ومن ثم تم صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

خامسًا: فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الأمن النفسي لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الأمن النفسي.

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: تمهيد.

ثانيًا: منهج الدراسة.

ثالثًا: عينة الدراسة.

أ- الخطوات الإجرائية التي اتبعها الباحث في اختيار العينة.

ب- إجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

رابعًا: أدوات الدراسة.

أ- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة إعداد (John Raven، تقنين عماد أحمد حسن ٢٠١٣).

ب- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية إعداد (عبد العزيز الشخص ٢٠١٣).

ج- مقياس تشخيص ذوي صعوبات التعلم إعداد (Mykle Bust، تقنين جويعد عيد المطيري ٢٠٠٦).

د- مقياس الأمن النفسي إعداد (الباحث).

- بالإضافة إلى البرنامج الإرشادي لتحسين مستوى الأمن النفسي.

خامسًا: الخطوات الإجرائية للدراسة.

سادسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: تمهيد:

في هذا الفصل تم عرض إجراءات الدراسة من حيث المنهج المستخدم ووصف لعينة الدراسة، والأدوات التي تم استخدمها الباحث في جمع البيانات اللازمة للتحقق من الفروض، والخطوات الإجرائية، ثم الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات.

ثانيًا: منهج الدراسة.

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على استخدام المنهج شبة التجريبي والتصميم التجريبي ذي المجموعتين (التجريبية والضابطة)، ويُعد البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي هو المتغير المستقل، بينما يُعد الأمن النفسي هو المتغير التابع، وتتمثل المتغيرات الوسيطة في كل من العمر الزمني، والنوع (ذكور وإناث)، والذكاء، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ودرجة تشخيص صعوبات التعلم.

ثالثًا: عينة الدراسة:

قام الباحث باستخراج عينتين في الدراسة الحالية، عينة لحساب الخصائص السيكومترية لكل من مقياس الأمن النفسي (إعداد الباحث) واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة إعداد (John Raven، تقنين عماد أحمد حسن ٢٠١٣)، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية إعداد (عبد العزيز السيد الشخص ٢٠١٣)، مقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد (Mykle Bust، تقنين جويعد عيد المطيري ٢٠٠٦)، والعينة الأخرى لتطبيق البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لتحسين الأمن النفسي، وتم توضيحها كما يلي:

أ- عينة الدراسة لحساب الخصائص السيكومترية:

قام الباحث باشتقاق عينه قوامها (١٥٦) تلميذاً (٧٢ تلميذاً، ٨٤ تلميذة) من العاديين وذوي صعوبات التعلم، (١١١ عاديين منهم ٥٢ تلميذًا، ٥٩ تلميذة)، و(٤٥ من ذوي صعوبات التعلم منهم ٢٠ تلميذاً، ٢٥ تلميذة) بالمرحلة الابتدائية من التلاميذ الملتحقين بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي من بعض مدارس محافظة مطروح، وتم اختيارهم عشوائياً خلال العام الدراسي (٢٠٢١-

٢٠٢٢) وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩ – ١١,٦) سنة، بمتوسط (١٠,٣٨) سنة، وانحراف معياري قدره (١,٦٤)، وقام بتطبيق المقاييس عليهم وحساب الخصائص السيكومترية للمقاييس.

ب- عينة الدراسة لتطبيق البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لتحسين الأمن.

قام الباحث باشتقاق عينه قوامها (١٤٧) تلميذاً وتلميذة، وقام الباحث بتطبيق اختبار (المصفوفات المتتابعة الملونة) إعداد (John Raven، تقنين عماد أحمد حسن ٢٠١٣) على العينة (١٤٧) تلميذاً وتلميذة، وتم اشتقاق (١٠٨) تلمِيذًا وتلميذة التي تتراوح معامل ذكائهم من (٩٠-٩٩)، ثم قام الباحث بتطبيق مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية إعداد (الشخص ٢٠١٣) علي (١٠٨) تلمِيذًا وتلميذة، وتم واشتقاق (٦٣) تلمِيذًا وتلمِيذةٌ المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة متوسط، ثم قام الباحث بتطبيق مقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد (Mykle Bust، المطيري ٢٠٠٦) علي (٦٣) تلمِيذًا وتلمِيذةٌ، وتم اشتقاق (٤٥) تلمِيذًا وتلمِيذةٌ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، ثم قام الباحث بتطبيق مقياس الأمن النفسي إعداد (الباحث) علي (٤٥) تلمِيذًا وتلمِيذةٌ، وتم واشتقاق (٣٢) تلمِيذًا وتلمِيذةٌ الذين يعانون من انخفاض الأمن النفسي، وفيما يأتي الخطوات التي اتبعها البحث في اشتقاق العينة.

الخطوات الإجرائية التي اتبعها الباحث في اختيار عينة الدراسة النهائية:

١. تم تطبيق اختبار (المصفوفات المتتابعة الملونة) إعداد (John Raven، تقنين عماد أحمد حسن ٢٠١٣)، على تلاميذ المرحلة الابتدائية الصف السادس الابتدائي وذلك يوم الأحد الموافق ٤-٩-٢٠٢٢، وكان عدد التلاميذ (١٤٧) تلمِيذًا وتلميذة تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١١-١١,٥) سنة، وتم تحديد (١٠٨) تلمِيذًا وتلميذة التي تتراوح معامل ذكائهم من (٩٠-٩٩) كما هو موضح بجدول (١).

جدول (١)

عدد أفراد العينة بعد تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (ن = ١٤٧)

عدد العينة	عدد التلاميذ التي معامل ذكائهم أكثر من ١٠٠	عدد التلاميذ التي تتراوح معامل ذكائهم بين (٩٠-٩٩)	عدد التلاميذ التي معامل ذكائهم أقل من ٨٩
١٤٧	١١	١٠٨	٢٨

٢. تم تطبيق مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية إعداد (عبد العزيز السيد الشخص ٢٠١٣) يوم الثلاثاء الموافق ٦-٩-٢٠٢٢ على تلاميذ المرحلة الابتدائية الصف السادس الابتدائي الذي يتراوح معامل ذكائهم من (٩٠-٩٩) على اختبار Raven وكان عدد التلاميذ

(١٠٨) تلمِيذًا وتلميذة تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١١-١١,٥) سنة وتم تحديد (٦٣) تلمِيذًا وتلمِيذةٌ المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة متوسط كما هو موضح بجدول (٢).

جدول (٢)

عدد أفراد العينة بعد تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (ن = ١٠٨)

عدد العينة	عدد التلاميذ ذوو المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (دون المتوسط)	عدد التلاميذ ذوو المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (متوسط)	عدد التلاميذ ذوو المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (فوق المتوسط)	عدد التلاميذ ذوو المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (مرتفع)
١٠٨	٩	٦٣	٢٨	٨

٣. تم تطبيق مقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد (Mykle Bust، تقنين جويعد عيد المطيري ٢٠٠٦) وذلك يوم الخميس الموافق ٨-٩-٢٠٢٢ على تلاميذ المرحلة الابتدائية الصف السادس الابتدائي الذي يتراوح معامل ذكائهم من (٩٠-٩٩) ذو المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المتوسط، وكان عدد التلاميذ (٦٣) تلمِيذًا وتلميذة تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١١-١١,٥) سنة، وتم تحديد (٤٥) تلمِيذًا وتلمِيذةٌ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية كما موضح بجدول (٣).

جدول (٣)

عدد أفراد العينة بعد تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، ومقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (ن = ٦٣)

عدد العينة	عدد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الأكاديمية	عدد التلاميذ الذين لا يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية
٦٣	٤٥	١٨

٤. تم تطبيق مقياس الأمن النفسي إعداد (الباحث) وذلك يوم الأحد الموافق ١٨-٩-٢٠٢٢ على تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصف السادس الابتدائي الذي يتراوح معامل ذكائهم من (٩٠ – ٩٩) ذو المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المتوسط الذين يعانون من صعوبات التعلم وكان عدد التلاميذ (٤٥) تلمِيذًا وتلمِيذةٌ تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١١-١١,٥) سنة، وتم تحديد (٣٢) تلمِيذًا وتلمِيذةٌ الذين يعانون من انخفاض الأمن النفسي وتراوحت دراجاتهم (٩٦-١١٧) على مقياس الأمن النفسي، كما هو موضح بجدول (٤).

جدول (٤)

عدد أفراد العينة بعد تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، ومقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، مقياس الأمن النفسي (ن = ٤٥)

عدد العينة	عدد التلاميذ الذين كان درجتهم منخفضة على مقياس الأمن النفسي وتراوحت بين (٩٦-١١٧)	عدد التلاميذ الذين كان درجتهم مرتفعة على مقياس الأمن النفسي وكانت درجاتهم أعلى من (١١٧)
٤٥	٣٢	١٦

- **عينة الدراسة النهائية:**

تكونت عينة الدراسة من (٣٢) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من انخفاض مستوى الأمن النفسي الملتحقين بالصف السادس الابتدائي، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١١–١١,٥) سنة، بمتوسط (١١,٤)، وانحراف معياري قدره (٠,١٤)، وتراوحت معامل ذكائهم من (٩٠ – ٩٩)، وقسم الباحث عينة الدراسة على النحو التالي:

١. مجموعة تجريبية وعددهم (١٦) تلمِيذًا، وتكونت من (١٠) تلاميذ و (٦) تلميذات.

٢. مجموعة ضابطة وعددهم (١٦) تلمِيذًا، وتكونت من (١٠) تلاميذ و (٦) تلميذات.

ت- إجراء التكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة:

وقام الباحث بالتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات العمر الزمني، والنوع (ذكور وإناث)، والذكاء، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، ودرجة تشخيص صعوبات التعلم، والقياس القبلي لمقياس الأمن النفسي وأبعاده (الحاجات الفسيولوجية، والحاجة إلى الأمن والطمأنينة، الحاجة إلى الحب والانتماء، والحاجة إلى تقدير الذات، والحاجة إلى تحقيق الذات)، باستخدام اختبار مان – وتني Mann- Whitney (U) Test.

ومن شروط تطبيق اختبار مان – وتني Mann- Whitney (U) Test، واختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test هو التأكد من أن التوزيع لا يتبع توزيعا طبيعي للبيانات، وللتأكد من ذلك استخدم الباحث اختبار شابيرو ويلك Shapiro-Wilk، واختبار كولموجوروف–سميرنوف Kolmogorov-Smirnova للمتغيرات العمر الزمني والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة ودرجة تشخيص صعوبات التعلم، والأمن النفسي وأبعاده (الحاجات الفسيولوجية، والحاجة إلى الأمن والطمأنينة، الحاجة إلى الحب والانتماء، والحاجة إلى تقدير الذات، والحاجة إلى تحقيق الذات).

اختبار شابيرو ويلك Shapiro-Wilk، واختبار كولموجوروف – سميرنوف Kolmogorov-Smirnova لمتغيرات الدراسة.

قام الباحث بتطبيق اختبار شابيرو ويلك Shapiro-Wilk، واختبار كولموجوروف – سميرنوف Kolmogorov-Smirnova التأكد من أن التوزيع للمتغيرات (العمر الزمني، والذكاء، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ودرجة تشخيص صعوبات التعلم) لا يتبع توزيعا طبيعي للبيانات، وأسفرت النتائج كما هو موضح بجدول (٥):

جدول (٥)

التأكد من أن التوزيع للمتغيرات (العمر الزمني، والنوع (ذكور وإناث)، والذكاء، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ودرجة تشخيص صعوبات التعلم) لا يتبع توزيعا طبيعي للبيانات (ن = ٣٢)

اختبار التوزيع الطبيعة - Tests of Normality							
المتغيرات	المجموعة	Shapiro-Wilk اختبار شابيرو ويلك			Kolmogorov-Smirnova اختبار كولموجوروف - سميرنوف		
		Sig	df	Statistic	Sig	df	Statistic
العمر الزمني	المجموعة التجريبية	٠,٠٢	١٦	٠,٨٦	٠,٠١	١٦	٠,٢٤
	المجموعة الضابطة	٠,٠٣	١٦	٠,٨٧	٠,٠١	١٦	٠,٢٦
درجة الذكاء	المجموعة التجريبية	٠,٠٢	١٦	٠,٨٧	٠,٠١	١٦	٠,٢٤
	المجموعة الضابطة	٠,٠١	١٦	٠,٨٢	٠,٠١	١٦	٠,٢٦
المستوى الاجتماعي والاقتصادي	المجموعة التجريبية	٠,٠٢	١٦	٠,٨٦	٠	١٦	٠,٢٩
	المجموعة الضابطة	٠,٠٢	١٦	٠,٨٥	٠	١٦	٠,٢٧
درجة تشخيص صعوبات تعلم	المجموعة التجريبية	٠,٠٢	١٦	٠,٨٦	٠,٠٢	١٦	٠,٢٣
	المجموعة الضابطة	٠,٠١	١٦	٠,٨٥	٠,٠٢	١٦	٠,٢٣

يتضح من جدول (٥) ما يلي:

أولًا: بالنسبة لمتغير العمر الزمني:

أ- للمجموعة التجريبية:

- لقد بلغت **قيمة شابيرو ويلك للمجموعة التجريبية** (٠,٨٦)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥) حيث إن مستوى الدلالة (٠,٠٢) أقل من (٠,٠٥)، كما أن **قيمة كولموجوروف – سميرنوف للمجموعة التجريبية** بلغت (٠,٢٤)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يعني أن البيانات لا تتوزع توزيعا طبيعيا.

ب- للمجموعة الضابطة:

- لقد بلغت **قيمة شابيرو ويلك للمجموعة الضابطة** (٠,٨٧)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥) حيث إن مستوى الدلالة (٠,٠٣) أقل من (٠,٠٥)، كما أن **قيمة كولموجوروف – سميرنوف للمجموعة الضابطة** بلغت (٠,٢٦)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يعني أن البيانات لا تتوزع توزيعا طبيعيا.

ثانيًا: بالنسبة لمتغير معامل الذكاء :

أ- للمجموعة التجريبية:

- لقد بلغت **قيمة شابيرو ويلك للمجموعة التجريبية** (٠,٨٧)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥) حيث إن مستوى الدلالة (٠,٠٢) أقل من (٠,٠٥)، كما أن **قيمة كولموجوروف – سميرنوف للمجموعة التجريبية** بلغت (٠,٢٤)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يعني أن البيانات لا تتوزع توزيعا طبيعيا.

ب- للمجموعة الضابطة:

- لقد بلغت **قيمة شابيرو ويلك للمجموعة الضابطة** (٠,٨٢)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥) حيث إن مستوى الدلالة (٠,٠١) أقل من (٠,٠٥)، كما أن **قيمة كولموجوروف – سميرنوف للمجموعة الضابطة** بلغت (٠,٢٦)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يعني أن البيانات لا تتوزع توزيعا طبيعيا.

ثالثًا: بالنسبة لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي:

أ- للمجموعة التجريبية:

- لقد بلغت **قيمة شابيرو ويلك للمجموعة التجريبية** (٠,٨٦)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥) حيث إن مستوى الدلالة (٠,٠٢) أقل من (٠,٠٥)، كما أن **قيمة كولموجوروف – سميرنوف للمجموعة التجريبية** بلغت (٠,٢٩)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يعني أن البيانات لا تتوزع توزيعا طبيعيا.

ب- للمجموعة الضابطة:

- لقد بلغت **قيمة شابيرو ويلك للمجموعة الضابطة** (٠,٨٥)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥) حيث إن مستوى الدلالة (٠,٠٢) أقل من (٠,٠٥)، كما أن **قيمة كولموجوروف – سميرنوف**

للمجموعة الضابطة بلغت (٠,٢٧)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يعني أن البيانات لا تتوزع توزيعا طبيعيا.

رابعًا: بالنسبة لمتغير درجة تشخيص صعوبات التعلم:

أ- للمجموعة التجريبية:

- لقد بلغت **قيمة شابيرو ويلك للمجموعة التجريبية** (٠,٨٦)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥) حيث إن مستوى الدلالة (٠,٠٢) أقل من (٠,٠٥)، كما أن **قيمة كولموجوروف – سميرنوف للمجموعة التجريبية** بلغت (٠,٢٣)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٢)؛ مما يعني أن البيانات لا تتوزع توزيعا طبيعيا.

ب- للمجموعة الضابطة:

- لقد بلغت **قيمة شابيرو ويلك للمجموعة الضابطة** (٠,٨٥)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥) حيث إن مستوى الدلالة (٠,٠٢) أقل من (٠,٠٥)، كما أن **قيمة كولموجوروف – سميرنوف للمجموعة الضابطة** بلغت (٠,٢٣)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٢)؛ مما يعني أن البيانات لا تتوزع توزيعا طبيعيا.

- بالنسبة للقياس القبلي لمقياس الأمن النفسي وأبعاده الفرعية:

قام الباحث بتطبيق اختبار شابيرو ويلك Shapiro-Wilk، واختبار كولموجوروف – سميرنوف Kolmogorov-Smirnova التأكد من أن توزيع متغير الأمن النفسي وأبعاده (الحاجات الفسيولوجية، والحاجة إلى الأمن والطمأنينة، الحاجة إلى الحب والانتماء، والحاجة إلى تقدير الذات، والحاجة إلى تحقيق الذات)، وأسفرت النتائج كما هو موضح بجدول (٦):

جدول (٦)

التأكد من أن توزيع متغير الأمن النفسي وأبعاده الفرعية لا يتبع توزيعا طبيعي للبيانات (ن = ٣٢)

اختبار التوزيع الطبيعة - Tests of Normality							
المتغيرات أو الأبعاد	المجموعة	Shapiro-Wilk اختبار شابيرو ويلك			Kolmogorov-Smirnova اختبار كولموجوروف - سميرنوف		
		Sig	Df	Statistic	Sig	df	Statistic
الحاجات الفسيولوجية	المجموعة التجريبية	٠	١٦	٠,٧٩	٠,٠١	١٦	٠,٢٥
	المجموعة الضابطة	٠,٠١	١٦	٠,٨٢	٠,٠١	١٦	٠,٢٥
الحاجة إلى الأمن والطمأنينة	المجموعة التجريبية	٠,٠٢	١٦	٠,٨٦	٠,٠٣	١٦	٠,٢٣
	المجموعة الضابطة	٠	١٦	٠,٧٨	٠	١٦	٠,٢٩
الحاجة إلى الأمن والطمأنينة	المجموعة التجريبية	٠	١٦	٠,٨٠	٠,٠١	١٦	٠,٢٦
	المجموعة الضابطة	٠	١٦	٠,٧٧	٠,٠٣	١٦	٠,٢٣
الحاجة إلى تقدير الذات	المجموعة التجريبية	٠,٠١	١٦	٠,٨٤	٠,٠١	١٦	٠,٢٤
	المجموعة الضابطة	٠	١٦	٠,٨٢	٠,٠٢	١٦	٠,٢٤
الحاجة إلى تحقيق الذات	المجموعة التجريبية	٠	١٦	٠,٧٩	٠,٠٣	١٦	٠,٢٢
	المجموعة الضابطة	٠	١٦	٠,٨٠	٠	١٦	٠,٢٦
الأمن النفسي كدرجة كلية	المجموعة التجريبية	٠,٠٢	١٦	٠,٨٦	٠,٠٣	١٦	٠,٢٢
	المجموعة الضابطة	٠,٠١	١٦	٠,٨٥	٠,٠٢	١٦	٠,٢٣

يتضح من جدول (٦) أن

أولًا: بالنسبة لمتغيرات أبعاد الأمن النفسي:

أ- للمجموعة التجريبية:

- لقد تراوحت **قيم شابيرو لأبعاد الأمن النفسي للمجموعة التجريبية** بين (٠,٧٩ - ٠,٨٦)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠٥) حيث إن مستويات الدلالة (٠- ٠,٠١- ٠،٠٢) أقل من (٠,٠٥)، كما أن **قيم كولموجوروف - سميرنوف للمجموعة التجريبية** تراوحت من بين (٠,٢٢ - ٠,٢٦)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يعني أن البيانات لا تتوزع توزيعا طبيعيا.

ب- للمجموعة الضابطة:

- لقد تراوحت **قيم شابيرو ويلك لأبعاد الأمن النفسي للمجموعة الضابطة** تراوحت من بين (٠,٧٨ – ٠,٨٥) وهي قيم دالة عند المستوى (٠,٠٥) حيث إن مستويات الدلالة (٠- ٠,٠١- – ٠,٠٢ – ٠,٠٣) قيم أقل من (٠,٠٥)، كما أن **قيمة كولموجوروف – سميرنوف للمجموعة الضابطة** تراوحت من بين (٠,٢٣ – ٠,٢٩) وهي قيم دالة عند المستوى (٠,٠٥)؛ مما يعني أن البيانات لا تتوزع توزيعا طبيعيا.

ثانيًا: بالنسبة لمتغير الأمن النفسي:

أ- للمجموعة التجريبية:

- لقد بلغت **قيمة شابيرو ويلك للمجموعة التجريبية** (٠,٨٦)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥) حيث إن مستوى الدلالة (٠,٠٢) أقل من (٠,٠٥)، كما أن **قيمة كولموجوروف – سميرنوف للمجموعة التجريبية** بلغت (٠,٢٣)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٢)؛ مما يعني أن البيانات لا تتوزع توزيعا طبيعيا.

ب- للمجموعة الضابطة:

- لقد بلغت **قيمة شابيرو ويلك للمجموعة الضابطة** (٠,٨٥)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥) حيث إن مستوى الدلالة (٠,٠١) أقل من (٠,٠٥)، كما أن **قيمة كولموجوروف – سميرنوف للمجموعة الضابطة** بلغت (٠,٢٣)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٢)؛ مما يعني أن البيانات لا تتوزع توزيعا طبيعيا.

وبعد التأكد من أن التوزيع لا يتبع توزيعا طبيعي للبيانات قام الباحث بتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار مان – وتني Mann- Whitney (U) Test لمتغيرات الدراسة.

التكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام اختبار مان – وتني Mann- Whitney (U) Test لمتغيرات الدراسة.

قام الباحث بالتكافؤ بين أفراد العينة في (العمر الزمني، والنوع (ذكور وإناث)، والذكاء، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ودرجة تشخيص صعوبات التعلم) لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، بحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين باستخدام اختبار مان – ويتني Mann- Whitney (U) Test كما موضح بجدول (٧):

جدول (٧)

تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة لكل من (العمر الزمني، والذكاء، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ودرجة تشخيص صعوبات التعلم) باستخدام اختبار مان – وتني Mann- Whitney (U) Test (ن = ٣٢)

المتغير	المجموعة	عدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U مان - وتني	القيمة المحسوبة Z	Sig مستوى الدلالة
العمر الزمني	المجموعة التجريبية	١٦	١٥,٣٤	٢٤٥,٥	١٠٩,٥	-٠,٧٣	٠,٤٧
	المجموعة الضابطة	١٦	١٧,٦٦	٢٨٢,٥			
درجة الذكاء	المجموعة التجريبية	١٦	١٥	٢٤٠	١٠٤	-٠,٩٢	٠,٣٦
	المجموعة الضابطة	١٦	١٨	٢٨٨			
المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة	المجموعة التجريبية	١٦	١٦,٦	٢٦٨	١٢٤	-٠,١٦	٠,٨٨
	المجموعة الضابطة	١٦	١٦,٣	٢٦٠			
درجة تشخيص صعوبات التعلم	المجموعة التجريبية	١٦	١٧,٣٨	٢٧٨	١١٤	-٠,٥٤	٠,٥٩
	المجموعة الضابطة	١٦	١٥,٦٣	٢٥٠			

قيمة Z عند مستوي (٠,٠٥) = ١,٩٦ قيمة Z عند مستوي (٠,٠١) = ٢,٥٨ اختبار ذيلين

يتضح من جدول (٧) ما يلي:

أولًا: بالنسبة لمتغير العمر الزمني:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني، حيث إن قيمة مان–وتني U بلغت (١٠٩,٥)، كما بلغت قيمة Z (٠,٧٣) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، حيث إن مستوى الدلالة (٠,٤٧) أكبر من (٠,٠٥)؛ مما يعني أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين في متغير العمر الزمني.

ثانيًا: بالنسبة لمتغير الذكاء:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني، حيث إن قيمة مان–وتني U بلغت (١٠٤)، كما بلغت قيمة Z (٠,٩٢) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، حيث إن مستوى الدلالة (٠,٣٦) أكبر من (٠,٠٥)؛ مما يعني أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين في متغير الذكاء.

ثالثًا: بالنسبة لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني، حيث إن قيمة مان–وتني U بلغت (١٢٤)، كما بلغت قيمة Z (٠,١٦) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، حيث إن مستوى الدلالة (٠,٨٨) أكبر من (٠,٠٥)؛ مما يعني أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين في المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.

رابعًا: بالنسبة لمتغير درجة تشخيص صعوبات التعلم:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني، حيث إن قيمة مان–وتني U بلغت (١١٤)، كما بلغت قيمة Z (٠,٥٤) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، حيث إن مستوى الدلالة (٠,٥٩) أكبر من (٠,٠٥)؛ مما يعني أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين في درجة تشخيص صعوبات التعلم.

خامسًا: متغير النوع:

قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، حيث تكونت كل مجموعة منهما من تلاميذ وتلميذات، وبالتالي تكون المجموعتان متكافئتين في متغير النوع.

كما قام الباحث بإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الأمن النفسي وأبعاده (الحاجات الفسيولوجية، والحاجة إلى الأمن والطمأنينة، الحاجة إلى الحب والانتماء، والحاجة إلى تقدير الذات، والحاجة إلى تحقيق الذات) باستخدام اختبار مان – ويتني Mann- Whitney (U) Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين وذلك كما موضحًا في جدول (٨):

جدول (٨)

تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للأمن النفسي وأبعاده باستخدام اختبار مان – وتني Mann- Whitney (U) Test (ن = ٣٢)

الأبعاد	المجموعة	عدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U مان - وتني	القيمة المحسوبة Z	مستوى الدلالة
البعد الأول الحاجات الفسيولوجية	المجموعة التجريبية	١٦	١٦,٣١	٢٦١	١٢٥	٠,١٢	٠,٩١
	المجموعة الضابطة	١٦	١٦,٦٩	٢٦٧			
البعد الثاني الحاجة إلى الأمن والطمأنينة	المجموعة التجريبية	١٦	١٦,٤١	٢٦٢,٥	١٢٦,٥	٠,٠٦	٠,٩٥
	المجموعة الضابطة	١٦	١٦,٥٩	٢٦٥,٥			
البعد الثالث الحاجة إلى الحب والانتماء	المجموعة التجريبية	١٦	١٦,٦٦	٢٦٦,٥	١٢٥,٥	٠,١	٠,٩٢
	المجموعة الضابطة	١٦	١٦,٣٤	٢٦١,٥			
البعد الرابع الحاجة إلى تقدير الذات	المجموعة التجريبية	١٦	١٦,٦٣	٢٦٦	١٢٦	٠,٠٨	٠,٩٤
	المجموعة الضابطة	١٦	١٦,٣٨	٢٦٢			
البعد الخامس الحاجة إلى تحقيق الذات	المجموعة التجريبية	١٦	١٦	٢٥٦,٥	١٢٠,٥	٠,٢٩	٠,٧٧
	المجموعة الضابطة	١٦	١٧	٢٧١,٥			
مقياس الأمن النفسي الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية	١٦	١٦,٤	٢٦٤,٥	١٢٧,٥	٠,٠٢	٠,٩٩
	المجموعة الضابطة	١٦	١٦,٥	٢٦٣,٥			

قيمة Z عند مستوي (٠,٠٥) = ١,٩٦ قيمة Z عند مستوي (٠,٠١) = ٢,٥٨ اختبار ذيلين

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

أولًا: بالنسبة لمتغيرات أبعاد الأمن النفسي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني، حيث إن قيم مان–وتني U تراوحت من بين (١٢٠,٥ – ١٢٦,٥)، كما تراوحت قيم Z (٠,٢٩، ٠,٠٢) وهي قيم غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، حيث إن مستويات الدلالة (٠,٧٧ – ٠,٩١ – ٠,٩٢ – ٠,٩٤ – ٠,٩٥) أكبر من (٠,٠٥)؛ مما يعني أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين في متغيرات أبعاد الأمن النفسي.

ثانيًا: بالنسبة لمتغير الأمن النفسي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني، حيث إن قيمة مان–وتني U بلغت (١٢٧,٥)، كما بلغت قيمة Z (٠,٠٢)

وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، حيث إن مستوى الدلالة (٠,٩٩) أكبر من (٠,٠٥)؛ مما يعني أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين في متغير الأمن النفسي.

رابعًا: أدوات الدراسة:

وقام الباحث بتطبيق الأدوات والمقاييس الآتية:

أ- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة إعداد (John Raven، تقنين عماد أحمد حسن ٢٠١٣).

ب- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية إعداد (عبد العزيز الشخص ٢٠١٣).

ج- مقياس تشخيص ذوي صعوبات التعلم إعداد (Mykle Bust، تقنين جويعد المطيري ٢٠٠٦).

د- مقياس الأمن النفسي لدى التلاميذ إعداد (الباحث).

أ-اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (Colored Progressive Matrices CPM)إعداد (John Raven، تقنين عماد أحمد حسن ٢٠١٣) ملحق (٤):

وصف الاختبار ومحتواه:

تكون اختبار المصفوفات المتتابعة الملون من ست وثلاثين فقرة مقسمة على ثلاث مجموعات هي: (أ، أب، ب)، حيث إن البُعد (أب) فتتراوح صعوبته بين صعوبة البعدين (أ، ب) فهي أكثر صعوبة من فقرات البُعد (أ)، وأقل صعوبة من فقرات البُعد (ب)، ويمكن استخدام هذا الاختبار مع الأعمار من ست سنوات إلى إحدى عشرة سنة، ومع المتأخرين عقليا، وكبار السن ومع ذوي الإعاقة.

- **أسباب اختيار الباحث لهذا الاختبار راجع إلى:**

١. يناسب سن العينة، ولا يعتمد على الجانب اللفظي بينما على الأداء العملي مما يسهل تطبيقه على أفراد عينة الدراسة.
٢. هو اختبار غير متحيز للثقافة ويمكن تطبيقه في جميع البيئات سوآءا كانت عربية أو أجنبية.
٣. استعمل من طرف دراسات عربية عديدة.

تعليمات تطبيق الاختبار:

١. قبل البدء بالاختبار يجب التأكد من كتابة اسم التلاميذ وتاريخ تطبيق الاختبار وتاريخ ميلادهم، والمطلوب من التلاميذ أن يتعرفوا الشكل الناقص بوضع علامة (×) داخل الشكل الذي يرمز للإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة مرفقة مع كراسة الاختبار، ويطبق الاختبار فرديًا وجماعيًا.
٢. عند بدأ الاختبار يجب على الباحث ألا يجيب على أي تعليق من التلاميذ بما يخص الأشكال.

٣. يطبق الاختبار في مكان هادئ ومهيئ يساعد التلميذ على الانتباه والتركيز.

٤. الزمن المحدد للاختبار هو محصور بين (٢٠ إلى ٣٠ دقيقة).

٥. توفير أدوات تطبيق الاختبار.

- **الخصائص السيكومترية:**

قام عماد حسن بحساب الخصائص السيكومترية لتقنين المقياس على الأطفال المصريين على عينة تكونت من (١١٢٨٤) تلميذا وتلميذة، وتراوحت أعمارهم من بين (٥,٥-١٠,٤)، وذلك على النحو التالي:

أولاً: تم التوصل إلى دلالات صدق المقياس عن طريق الصدق التلازمي، والصدق التكويني:

١. الصدق التلازمي:

قام عماد أحمد حسن بحساب معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة وبعض المقاييس الفرعية لاختبار وكسلر للأطفال (المفردات، سلاسل الأعداد، رسوم المكعبات، الشفرة) وكذلك مع متهات بورتيوس ولوحة سيجان واختبار الذكاء اللغوي، وتوصلت إلى قيم معاملات ارتباط تراوحت بين (٠,٢٥-٠,٥٩) وبرغم من أن معاملات الارتباط في غالبية الأحوال متوسطة وأحيانا أقل إلا أنها جميعها كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١).

٢. الصدق التكويني:

- **تميز الأعمار:**

قام عماد أحمد حسن بحساب معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية للمصفوفات والعمر الزمني مقدرًا بالأشهر على الطلاب المصريين، وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٧) في التطبيق الأول للاختبار بينما بلغ معامل الارتباط (٠,٨١) في التطبيق الثاني.

- **التحليل العاملي لبنود المصفوفات الملونة:**

قام عماد أحمد حسن بحساب صدق التحليل العاملي على عينة الدراسة وتوصل إلى نفس العوامل السابقة.

- **التحليل العاملي لبنود المصفوفات الملونة:**

قام عماد أحمد حسن باستخدام التحليل العاملي لنتائج المصفوفات الملونة مع متهات بورتيس، وبعض المقاييس الفرعية لاختبار وكسلر للأطفال (المفردات، سلاسل الأعداد، رسوم المكعبات،

الشفرة) وأظهرت النتائج بعد التدوير المتعامد بطريقة الفر يماكس إلي نفس العاملين السابقين وهما (إدراك العلاقات المكانية بين الأشكال، وعامل الاستدلال المحسوس والمجرد) وتشبعات المصفوفات علي هذين العاملين بين (٠,٣٨) ، (٠,٥٢)، ومن خلال النتائج نلاحظ بان المصفوفات الملونة تتمتع بقدر ملائم من الصدق التلازمي، والصدق التكويني؛ مما يعزز ثقتنا في استخدامها كأداة لقياس النمو العقلي للأطفال المصريين.

ثانيًا: تم التوصل إلى ثبات المقياس عن طريق حساب ثبات معامل الاستقرار، الاتساق الداخلي بين نصفي الاختبار:

١. الثبات بحساب معامل الاستقرار:

قام عماد حسن بحساب معامل الاستقرار عن طريق تطبيق إعادة الاختبار على الأطفال المصريين (عينة الدراسة) بعد أسبوعين، وتوصلت النتائج إلي إلى معامل ثبات مقداره (٠,٨٥) وهو دال عند مستوي (٠,٠١)، مما يشير إلى تمتع اختبار المصفوفات بقدر مرتفع من الثبات.

٢. معامل الاتساق الداخلي بين الأقسام الفرعية للاختبار:

قام عماد حسن بحساب معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للاختبار، وقد تراوحت بين (٠,٣٨-٠,٨٩) بعد التطبيق الأول، وتراوحت معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للاختبار (٠,٤٩-٠,٨٩) بعد التطبيق الثاني، ويلاحظ أن جميع المعاملات دله عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى تمتع اختبار المصفوفات بقدر مرتفع من الثبات.

وقام الباحث بحساب ثبات المقياس علي عينة الخصائص السيكومترية قوامها (١٥٦) تلميذاً (٧٢ تلميذاً، ٨٤ تلميذة) من العاديين وذوي صعوبات التعلم، (١١١ عاديين منهم ٥٢ تلميذًا، ٥٩ تلميذة)، و(٤٥ من ذوي صعوبات التعلم منهم ٢٠ تلميذاً، ٢٥ تلميذة) بالمرحلة الابتدائية من التلاميذ الملتحقين بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي من بعض مدارس محافظة مطروح، وتم اختيارهم عشوائياً خلال العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩ – ١١,٦) سنة، بمتوسط (١٠,٣٨) سنة، وانحراف معياري قدره (١,٦٤)، باستخدام إعادة الاختبار، وتوصلت النتائج إلى معامل ثبات مقداره (٠,٧٨) وهو دال عند مستوي (٠,٠١)، مما يشير إلى تمتع اختبار المصفوفات بقدر مرتفع من الثبات؛ مما يؤكد ثبات اختبار المصفوفات الملونة، ولذلك يمكن استخدامه علي عينة الدراسة الحالية حيث إن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **الخطوات التي اتبعها الباحث في تطبيق الاختبار:**

١. قام الباحث بتطبيق الاختبار في الفترة الصباحية، وقد تم تطبيقه بطريقة جماعية، حيث جمع كل (١٥) تلميذ وطبق عليهم الاختبار بعد تهيئة الظروف اللازمة له.

٢. بدأ الإعداد لتطبيق الاختبار بتوفير العدد الكافي من أوراق الإجابة ومن كراسات الاختبار، والتأكد من وجود قلم مع كل تلميذ، وجلوس كل تلميذ في مكانه، مع مراعاة ترك مسافة بين كل تلميذ وآخر، لتسهيل عملية متابعة الأداء وتفاديًا للغش، ومع بداية التطبيق تأكد الباحث من أن جميع التلاميذ قد ملأوا البيانات بالطريقة الصحيحة وسجلوا إجابة السؤال الأول في المكان الصحيح من ورقة الإجابة؛ ثم ترك الباحث التلاميذ لمتابعة الإجابة عن فقرات الاختبار من الملاحظات الأولية لاحظنا أن فقرات المجموعتين الأولى والثانية لا تأخذ زمنا كبيرًا من التلاميذ والتلميذات للإجابة عليها، ولكنهم يتوقفون عند فقرات المجموعة (ب) لفترة زمنية ليست بالقصيرة.

- **طريقة تصحيح اختبار:**

بعد انتهاء المفحوص من الإجابة على الأسئلة، يتم سحب الكراسة وورقة الإجابة ثم يحسب لكل سؤال أجابه المفحوص بطريقة صحيحة (١ درجة)، ولكل إجابة خاطئة (٠) درجة، ثم تجمع علامات كل بعد على حدا للبُعد الأول والبُعد الثاني والبُعد الثالث وأقصى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (١٢) في كل بعد، والمجموع الكلي هو (٣٦) درجة للاختبار ككل، ثم تأخذ هذه الدرجة الخام ونرى ما يقابلها من عمر زمني ومن ثم نستخرج نسبة الذكاء.

ب- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة إعداد (عبد العزيز الشخص ٢٠١٣) ملحق (٥):

وصف الاختبار ومحتواه:

يُعد المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية من العوامل البيئية التي تلعب دورًا كبيرًا في حياة الفرد، ويمتد تأثير هذه العوامل على شخصية الفرد في جميع جوانبها الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، حيث يؤثر المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة على الخدمات التي يمكن أن يقدمها الوالدان للتلاميذ والتي تؤثر بدورها في الارتقاء بمهارات وقدرات هؤلاء التلاميذ، ومن ثم فقد اهتم كثير من العلماء والباحثين بإعداد أدوات لتحديد المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة؛ بما يساعدهم في دراسة تأثير هذا المتغير المهم على شخصية الأفراد وسلوكياتهم بطريقة علمية.

وتم بتصنيف مستويات الأبعاد المستخدمة في تحديد المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية إلى ثلاثة أبعاد كالآتي:

١. بعد الوظيفة أو المهنة (للجنسين)، ويتكون من تسعة مستويات.

٢. بعد مستوى التعليم (للجنسين)، ويتكون من ثمانية مستويات.

٣. بعد متوسط دخل الفرد في الشهر، ويتكون من سبع فئات.

- **الخصائص السيكومترية:**

قام عبد العزيز الشخص بما يلي في سبيل حساب الخصائص السيكومترية عن طريق المعادلة التنبوئية التي يمكن استخدامها في تقدير المستوى الاجتماعي – الاقتصادي للأسرة:

١. تحويل البيانات الخاصة بالمؤشرات المستخدمة في تقدير المستوى الاجتماعي – الاقتصادي للأسرة إلى تقديرات رقمية وذلك بإعطائها درجات تساوي رقم المستوى الموجودة به.

٢. استخراج معاملات الارتباط البينية بين المتغيرات المستخدمة في تقدير المستوى الاجتماعي – الاقتصادي للأسرة وهي: متوسط دخل الفرد في الشهر (س١)، وظيفة رب الأسرة (س٢)، مستوى تعليم رب الأسرة (س٣)، وظيفة ربة الأسرة (س٤)، مستوى تعليم ربة الأسرة (س٥).

٣. استخراج معامل الارتباط المتعدد (ر٢) بين المتغيرات الخمسة فوجد ٠,١١١٩، وبإيجاد الجذر التربيعي له يصبح ٠,٣٣٥ وهو دال إحصائيا عن مستوى ٠,٠١.

٤. استخراج قيمة الثابت (أ) وكذلك معاملات المتغيرات المكونة للمستوى الاجتماعي – الاقتصادي، وذلك باستخدام طريقة (المتغير الوهمي)، Dummy variable حيث لا تدعو الحاجة إلى استخدام محك خارجي في حساب المعادلة التنبوئية.

وقد تم الحصول على القيم التالية: قيمة الثابت أ = ٢,٢٥٩.

قيم معاملات الانحدار هي: ب ١=١,٠١٦، ب ٢=٠,٨٨٦، ب ٣=٠,٦٢٢، ب ٤=٠,٠١٣

وهكذا تصبح المعادلة التنبوئية المطلوبة:

ص = أ + ب١ س١ + ب٢ س٢ + ب٣س٣ + ب ٤ س٤، وبالتعويض في المعادلة تصبح:

ص=٢,٢٥٩ + ١,٠١٦ × س١ + ٠,٨٨٦ × س٢ + ٠,٦٦٢ × س٣+ ٠,٠١٣ × س٤

حيث يعبر الحرف (ص) عن المستوي الاجتماعي – الاقتصادي المطلوب التنبؤ به والحروف، س١ = متوسط دخل الفرد في الشهر (١ – ٧ درجات)، س٢ = وظيفة رب الأسرة (١ – ٩ درجات)، س٣ = مستوى تعليم رب الأسرة (١ – ٨ درجات)، س٤ = وظيفة ربة الأسرة (١ – ٩ درجات).

٥. تم تطبيق هذه المعادلة على الحالات التي تكونت من (٥٧٥٠ أسرة) بهدف تقدير المستوي الاجتماعي – الاقتصادي لكل منها.

٦. وأسفرت النتائج أن توزيع عينة الدراسة على المستويات المختلفة يقترب من التوزيع الهرمي، وليس التوزيع الاعتدالي وهكذا يمكن استخدام هذه الأداة بدرجة كبيرة من الثقة والاطمئنان.

وقام الباحث بحساب ثبات المقياس علي عينة الخصائص السيكومترية قوامها (١٥٦) تلميذاً (٧٢ تلميذاً، ٨٤ تلميذة) من العاديين وذوي صعوبات التعلم، (١١١ عاديين منهم ٥٢ تلميذًا، ٥٩ تلميذة)، و(٤٥ من ذوي صعوبات التعلم منهم ٢٠ تلميذاً، ٢٥ تلميذة) بالمرحلة الابتدائية من التلاميذ الملتحقين بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي من بعض مدارس محافظة مطروح، وتم اختيارهم عشوائياً خلال العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩ – ١١,٦) سنة، بمتوسط (١٠,٣٨) سنة، وانحراف معياري قدره (١,٦٤)، باستخدام إعادة الاختبار، وأشارت النتائج إلى أن معاملات الارتباط تتراوح بين (٠,٧٢٣-٠,٨٨٢)، وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يؤكد ثبات مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، ولذلك يمكن استخدامه علي عينة الدراسة الحالية حيث إن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **طريقة التطبيق والتصحيح والتحليلات الإحصائية للبيانات.**

تم اتخاذ الإجراءات التالية في سبيل تحليل البيانات واستخلاص المعادلة التنبؤية:

١. تفريغ البيانات الخاصة بالمؤشرات الخمسة (وفق مستويات كل منها) في استمارة تفريغ البيانات.

٢. إعطاء مسميات للأبعاد الخمسة على النحو التالي:

س١ = متوسط دخل الفرد في الشهر (١ – ٧ درجات)، س٢ = وظيفة رب الأسرة (١ – ٩ درجات)، س٣ = مستوى تعليم رب الأسرة (١ – ٨ درجات)، س٤ = وظيفة ربة الأسرة (١ – ٩ درجات)، تم جمع المتغيرات الخمسة معًا في عامود اسمه المجموع (sum)، ومن المفترض أن أقل درجة يحصل عليها الفرد هي ٥ وأعلى درجة هي ١٤، وعلى ذلك فإن معادلة الانحدار (التنبؤية) التي يمكن تحدد المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة هي:

ص=٠,٠٧٣ + ٠,٢٦٤ × س١ + ٠,٢٨٤ × س٢ + ٠,١٠٢ × س٣+ ٠,١٦٠ × س٤+ ٠,١٢٥

ويمكن حساب أدنى درجة يتم الحصول عليها في المقياس كالتالي (المستوى الأول لجميع المتغيرات):

ص=٠,٠٧٣ + ٠,٢٦٤ × ١ + ٠,٢٨٤ × ١ + ٠,١٠٢ × ١+ ٠,١٦٠ × ١+ ٠,١٢٥ × ١ = ١,٠٠٨

وأعلى درجة هي (المستوى الأعلى لجميع المتغيرات):

ص=٠,٠٧٣ + ٠,٢٦٤ × ٧ + ٠,٢٨٤ × ٩ + ٠,١٠٢ × ٨+ ٠,١٦٠ × ٩+ ٠,١٢٥ × ٨ = ٧,٧٣٣

ويمكن فهم الدرجات بصورة أفضل سيتم ضرب الناتج ص مرة أخرى × ١٠، وعلى ذلك تصبح الدرجات المحددة للمستوى الاجتماعي الاقتصادي تمثل متصل من ١٠ إلى ٧٧، ويتم التصنيف حسب بيان المستويات الاجتماعية الاقتصادية للأسرة والمدى للدرجات المقابلة لكل منها كما هو موضح بجدول (٩):

جدول (٩)

المستويات الاجتماعية الاقتصادية للأسرة

المستوى	مدى الدرجات
منخفض جِدًّا	١٠-١٩
منخفض	٢٠-٢٩
دون المتوسط	٣٠-٣٩
متوسط	٤٠-٤٨
فوق المتوسط	٤٩-٥٨
مرتفع	٥٩-٦٨
مرتفع جِدًّا	٦٩-٧٧

ج- مقياس تشخيص ذوي صعوبات التعلم إعداد (Mykle Bust، تقنين جويعد ٢٠٠٦) ملحق (٦):

وصف الاختبار ومحتواه:

ظهر المقياس في عام (١٩٦٩) على يد Mykle Bust، يتكون المقياس من ٢٤ فقرة ويطبق بطريقة فردية، ويهدف المقياس إلى التعرف المبدئي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من (٦-١٢) سنة ويعطي الاختبار ثلاث درجات، الدرجة الكلية ودرجة على الاختبارات اللفظية ودرجة على الاختبارات غير اللفظية.

يتألف من ٢٤ مفردة موزعة على ٥ اختبارات فرعية تماثل الصورة الأصلية من المقياس، وهي:

١. الاستيعاب السمعي، ٤ مفردات: فهم معاني الكلمات، والمحادثة، والتذكر، وإتباع التعليمات.
٢. اختبار اللُّغة، ٥ مفردات: المفردات، والقواعد، تذكر المفردات، وسرد القصص، وبناء الأفكار.
٣. المعرفة العامة، ٤ مفردات: إدراك الوقت، إدراك العلاقات، ومعرفة الاتجاهات، وإدراك المكان.
٤. اختبار التناسق الحركي: ٣ مفردات: التناسق الحركي العام، التوازن، والدقة في استخدام اليدين.
٥. السلوك الشخصي الاجتماعي، ٨ مفردات: التعاون والانتباه، والتركيز، التنظيم، والتصرفات في المواقف الجديدة، التقبل الاجتماعي، المسؤولية، إنجاز الواجب، الإحساس مع الآخرين.

ويستغرق الاختبار ٤٥ دقيقة عن تطبيقه، ٣٠ دقيقه لتصحيحه.

- **الخصائص السيكومترية:**

قام جويعد عيد المطيري بحساب الخصائص السيكومترية لتقنين المقياس وذلك من خلال التالي:

أولاً: تم التوصل إلى دلالات صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين، الصدق التكويني:

٣. صدق المحكمين:

قام الباحث بإعداد الصورة الأولية لمقياس مايكل بيست للتعرف على صعوبات التعلم وعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين بمجال علم النفس التربوي والتربية الخاصة والقياس والتقويم من كلية التربية التابعة للهيئة العامة للتعليم التطبيقي (قسم التربية الخاصة)، بالإضافة إلى خبراء واختصاصي صعوبات التعلم بالمدارس والمراكز الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتعاون مع وزارة التربية (إدارة القياس والتقويم التربوي)، من أجل مراجعتها من ناحية الصياغة اللغوية ومدى ملائمة الفقرات ومناسبتها في الكشف والتعرف المبدئي على الحالات التي يشك بوجود صعوبات تعلم لديها، وفي ضوء ملاحظات المحكمين وتعديلاتهم والأخذ بها تم صياغة الصورة النهائية للمقياس الملائم حيث تم تعديل الفترات التالية (٢-٣-٤-٢٧-٣٨-٤٠-١١-١٢-٢٩-٣٣-٤٦-٤٧- ٩٧-٩٦-٨٥-٦٢-٦١-٦٠-٥٠-٣٤-٥٤-٢٥-٢٢-١٥-٩٠-٢٨-٥٥-١٠٩-٥١-٩٩-٣٠-١٢-١١٩-١١٨-١٠٥-١٠٤-١٠٣-٩٢-١٠٠)

٤. الصدق التكويني:

لقد تم اختبار الصدق التكويني على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالب وطالبة (٢٥) عاديون (٢٥) صعوبات تعلم، عن طريق استخراج مصفوفة الارتباط بين كل ما يلي:

- بين كل فترة والمقياس الجزئي الذي تنتمي إليه.
- بين كل مقياس جزئي والمقياس الفرعي الذي ينتمي إليه.
- بين كل مقياس جزئي والدرجة الكلية للمقياس.

حيث تم التوصل إلى أن الفترات كانت ذات دلالة إحصائية في علاقتها مع المقاييس الجزئية، كما أن العلاقات كانت ذات دلالة إحصائية بين كل مقياس جزئي والمقياس الفرعي الذي ينتمي إليه، وذات دلالة إحصائية أيضا بين كل مقياس جزئي والدرجة الكلية للمقياس.

حيث كان معاملات الارتباط بين الفقرات (١-٤) ومقياس الاستيعاب السمعي والذاكرة تراوحت بين (٠،٦٦٨- ٠,٩١٣)، كما أن معاملات الارتباط بين الفقرات (٥-٩) ومقياس اللغة تراوحت بين (٠,٧٥٥- ٠,٨٣٢)، وبلغت معاملات الارتباط بين الفقرات (١٠-١٣) ومقياس المعرفة العامة تراوحت بين (٠,٧٢- ٠,٨٣٧)، كما بلغت معاملات الارتباط بين الفقرات (١٤-١٦) ومقياس التناسق الحركي تراوحت بين (٠,٨٨١- ٠,٩٢٤)، كما أن معاملات الارتباط بين الفقرات (٢٤-١٧) ومقياس السلوك الشخصي والاجتماعي تراوحت ما بين (٠,٥٧٨- ٠,٨٧١)، وجميعها معاملات ارتباط مرتفعة، كما نلاحظ ارتفاع معاملات الارتباط بين كل مقياس جزئي ومقياس فرعي والتي تراوحت بين (٠,٧٩٦- ٠,٩١١)، كما أن معاملات الارتباط بين كل مقياس جزئي والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٧٠٢- ٠,٨٦١) ، وهي قيم مرتفعة تعكس قوة العلاقة.

ثانيًا: تم التوصل إلى ثبات المقياس عن طريق حساب الثبات باستخدام إعادة الاختبار، الاتساق الداخلي (الفا كرونباخ):

٣. الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Test retest):

حيث تم أخذ عينة استطلاعية مؤلفة من (٥٠) طالب وطالبة (٢٥) من عاديين و(٢٥) من ذوي صعوبات تعلم، وبعد أسبوعين تم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة مرة أخرى، واستخراج مصفوفة ارتباط بيرسون بين المقاييس الجزئية والفرعية والمقياس ككل، حيث تم التوصل إلى أن معاملات الارتباط تتراوح بين (٠,٨٧٩-٠,٩٤٤)، وهي قيم مرتفعة تعكس ثبات المقياس.

٤. الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)

لقد تم استخراج قيمة ألفا بالنسبة إلى المقاييس الفرعية والجزئية والمقياس ككل وذلك على العينة الاستطلاعية المؤلفة من (٥٠) طالب وطالبة (٢٥) عاديون و(٢٥) ذوي صعوبات تعلم، ولوحظ ارتفاع قيمتها لأنها أعلى من النسبة المقبولة (٠,٦٠)؛ مما يعكس ثبات المقياس وفقا لطريقة الاتساق الداخلي.

وقام الباحث بحساب ثبات المقياس علي عينة الخصائص السيكومترية قوامها (١٥٦) تلميذاً (٧٢ تلميذاً، ٨٤ تلميذة) من العاديين وذوي صعوبات التعلم، (١١١ عاديين منهم ٥٢ تلميذًا، ٥٩ تلميذة)، و(٤٥ من ذوي صعوبات التعلم منهم ٢٠ تلميذاً، ٢٥ تلميذة) بالمرحلة الابتدائية من التلاميذ الملتحقين بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي من بعض مدارس محافظة مطروح، وتم اختيارهم

عشوائياً خلال العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩ – ١١,٦) سنة، بمتوسط (١٠,٣٨) سنة، وانحراف معياري قدره (١,٦٤)، باستخدام إعادة الاختبار واستخراج مصفوفة ارتباط بيرسون بين المقاييس الجزئية والفرعية والمقياس ككل، وأشارت النتائج إلى أن معاملات الارتباط تتراوح بين (٠,٧٢٣-٠,٨٥٢)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، مما يؤكد ثبات اختبار تشخيص صعوبات التعلم، ولذلك يمكن استخدامه علي عينة الدراسة الحالية حيث إن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

إجراءات تطبيق وتصحيح وتفسير الأداء على المقياس:

تم تقديم الاختبار لمعلم الفصل والأخصائي النفسي والباحث وتم تعبئة نموذج التقييم، وذلك بوضع إشارة (×) على الخاصية التي تصف الطفل في الجانب المطلوب أكثر من غيرها، إذ إن كل فقرة في الاختبار تشمل خمس صفات أو خمس بدائل، والمطلوب اختيار بديل واحد من هذه البدائل المتدرجة من أعلى الصفة أو الخاصية إلى أدناها، وقد أعطيت أعلى الصفة الدرجة (٥) وأدناها الدرجة (١).

- **تعليمات تم اتخاذها في الاعتبار عند تطبيق الاختبار:**

١. يجب على الفاحص أن يكون على دراية تامة بفقرات المقياس وكيفية تطبيقها وتصحيحها وتفسيرها، وهو بحاجة لمساعدة معلم الصف والأخصائي النفسي للإجابة على بعض الفقرات.
٢. يطلب من الفاحص أن يحدد العبارة التي تنطبق على المفحوص من بين العبارات المكونة لكل فقرة والمرتبة حسب مستوى الصعوبة، ويعطيه درجة من ١-٥ على كل فقرة.

- **طريقة تفسير الدرجات لاختبار Mykle Bust:**

١. تحسب درجة كل اختبار فرعي، بجمع الدرجات مفردات الاختبار وتقسم على عدد المفردات.
٢. تحسب الدرجة الكلية بجمع الدرجات على كل مفردة من مفردات المقياس وتقسم على ٢٤.
٣. تحسب الدرجة على الاختبارات اللفظية بجمع الدرجات على مفردات المقاييس الفرعية التالية (اختبار الاستيعاب السمعي، اختبار اللُّغة، واختبار المعرفة العامة) ويقسم المجموع على ١٣.
٤. تحسب الدرجة على الاختبارات غير اللفظية بجمع الدرجات على مفردات المقاييس الفرعية (اختبار التناسق الحركي، اختبار السلوك الشخصي والاجتماعي) ويقسم المجموع على ١١.

- **طريقة تفسير الدرجات على الاختبار:**

١. تعني الدرجة الكلية التي تقل عن ١,٩٨ وجود حالة من صعوبات التعلم، ويتم حسابها كما كالآتي: (الدرجة الكلية = مجموع الدرجات من الفقرة ١ إلى الفقرة ٢٤ ÷ ٢٤)

٢. تعني الدرجة الكلية على الاختبار اللفظي والتي تقل عن ١.٨٤ وجود حالة من صعوبات التعلم في الجانب اللفظي، ويتم حسابها كما كالآتي:

(الدرجة اللفظية = مجموع الدرجات من الفقرة ١ إلى الفقرة ١٣ ÷ ١٣)

٣. الدرجة الكلية على الاختبار غير اللفظي والتي تقل عن ٢.١٤٤ وجود حالة من صعوبات التعلم في الجانب غير اللفظي، ويتم حسابها كما كالآتي:

(الدرجة غير اللفظي = مجموع الدرجات من الفقرة ١٤ إلى الفقرة ٢٤ ÷ ١١)

مقياس الأمن النفسي إعداد (الباحث) ملحق (٣):

١ – الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى تحديد مستوى الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم داخل البيئة المطروحية.

٢– مصادر إعداد المقياس:

- الاطلاع على التراث السيكولوجي الذي تضمن العديد من المصادر والمراجع المتنوعة التي تناولت مفهوم الأمن النفسي، بهدف الوصول إلى صياغة علمية لأبعاد مقياس الدراسة الحالية ومفرداته.
- الاطلاع على بعض الدراسات والكتابات النظرية العربية والأجنبية، كما تم عرضه بالإطار النظري والمصطلحات الأساسية للدراسة، والتي اهتمت بالأمن النفسي للتلاميذ ومدى علاقته ببعض المتغيرات الأخرى، ومن المقاييس التي اطلع عليها الباحث للاستفادة من بناء المقياس على سبيل المثال ولا الحصر مثل دراسة الظفيري (٢٠١٥)، العزي (٢٠١٥)، كيوش (٢٠١٨)، اليماني (٢٠٢٠)، الغامدي (٢٠٢٠)، الزهرانى، والغامدي (٢٠٢٠)، عثمان، ولاشين، وعبد الواحد (٢٠٢١)، محمد (٢٠٢٢)، Wei and Zhuang and Xue (2022)، زعابطة (٢٠٢٣).
- تم الاطلاع على مقياس Maslow (1942) للأمن النفسي، ومقياس الأمن النفسي إعداد زينب شقير (٢٠٠٥).

٣- وصف المقياس:

استند الباحث إلى تلك المصادر وعلى الإطار النظري للدراسة وعلى البحوث والدراسات السابقة، وتمت صياغة مجموعة من المفردات تندرج تحت الأبعاد الخمسة للأمن النفسي، والتي شملت بعد الحاجات الفسيولوجية (١٢) مفردة، والحاجة إلى الأمن والطمأنينة (١٦) مفردة، والحاجة إلى الحب والانتماء (١٦) مفردة، والحاجة إلى تقدير الذات (٢١) مفردة، والحاجة إلى تحقيق الذات (١٨) مفردة، بأجمالي (٨٣) مفردة، وذلك في الصورة الأولية للمقياس (ملحق ٢).

٤- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الأمن النفسي بعد التطبيق على عينة الخصائص السيكومترية التي قوامها (١٥٦) تلميذاً باستخدام صدق المحكمين، الصدق التطابقي، وصدق المقارنة الطرفية، والاتساق الداخلي، كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ وإعادة تطبيق الاختبار باستخدام معامل الارتباط بين الفئات.

أولاً: حساب صدق المقياس:

أ- حساب صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية (ملحق ١) المكون من (٨٣) مفردة، على (١٨) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس في مجال علم النفس التربوي ومجال الصحة النفسية والتربية الخاصة بالجامعات المصرية، موضحًا فيها التعريف الإجرائي الخاص بكل بُعد من أبعاد المقياس، وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة أبعاد ومفردات المقياس ومناسبتها للهدف التي أعدت من أجله، ومدى ملائمة كل مفردة من المفردات للبعد الخاص بها، ووضوح المفردات من الناحية اللُّغويَّة والنفسية، وقد أسفرت آراء السادة المحكمين عن الآتي:

١. الحاجات الفسيولوجية:

بلغ عدد المفردات في الصورة الأولية (١٢) مفردة، وَعرَف الباحث الحاجات الفسيولوجية بأنها "الحاجة اللازمةِ لبناءِ جسمِ التلميذِ ونُمُوه، كالحاجةِ إلى الطعامِ والشرابِ، والتنفسُ، والنومُ، والسكن، وهيَ حاجاتٌ خاصةٌ بالمحافظةِ على التوازنِ الفسيولوجيِ الضروريِ للجسمِ"، وتم عرض المفردات الخاصة ببعد الحاجات الفسيولوجية على المحكمين، وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (١٠):

جدول (١٠)

نسب اتفاق المحكمين على مفردات بعد الحاجات الفسيولوجية (ن = ١٨)

الأبعاد	م	المفردات قبل التعديل	المفردات بعد التعديل	النسبة المئوية للمفردة	عدد المحكمين	
					تنتمي	لا تنتمي
الحاجات الفسيولوجية	١	عندما أمرض أجد الرعاية الكافية		٧٧,٨	١٤	٤
	٢	أشُعر بأن صحتي جيدة	يهتم والدي بصة جيدا	٩٤,٤	١٧	١
	٣	يشتري لي والديَّ الملابس التي أحتاجها		٧٢,٢	١٣	٥
	٤	أعاني من صعوبة الخلود إلى النوم في الليل	أنأم بصعوبة في الليل	٩٤,٤	١٧	١
	٥	أخجل من ملابسي أمام زملائي		٧٠,٦	١٢	٦
	٦	أسكن في بيئة نقية خالية من التلوث	اسكن في منطقة نظيفة	٨٨,٩	١٦	٢
	٧	أتناول طعامي بانتظام	أجد تنوعات الغذاء اللازمة لجسمي	١٠٠	١٨	-
	٨	أشُعر بالرضا عن الأطعمة التي أتناولها	أنا سعيد بالطعام التي تحضره لي أمي	٩٤,٤	١٧	١
	٩	يعطيني أبي مصروفي الذي أحتاجه		٨٣,٣	١٥	٣
	١٠	أمتلك الكثير من الملابس	ملابسي تناسب درجات الحرارة في فصول السنة	٨٣,٣	١٥	٣
	١١	أخجل من منزلي أمام زملائي		٦١,١	١١	٧
	١٢	يشتري لي والدي العصائر التي اطلبها	يشتري لي والدي الأطعمة والمشروبات التي اطلبها	٩٤,٤	١٧	١

يتضح من جدول (١٠) أنه تم حذف المفردات (١-٣-٥-١١)؛ نظرًا لأنه لم يصل عدد مرات الاتفاق عليها إلى (١٥) محكمًا أو أكثر، وبذلك تكون البعد الأول (الحاجات الفسيولوجية) في صورته النهائية من (٨) مفردات، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين فيها ما بين (٨٣,٣٪ - ١٠٠٪)، كما بلغت قيم درجات صدق لوش فيها ما بين (٠,٦٧ - ١)، كما تم تعديل المفردات (٢-٤-٦-٧-٨-١٠-١٢) وفقًا لآراء أغلب السادة المحكمين.

٢. الحاجة إلى الأمن والطمأنينة:

بلغ عدد المفردات في الصورة الأولية ١٦ مفردة، وَعرَف الباحث الحاجة إلى الأمن والطمأنينة بأنها "شعورُ التلميذِ بالأمانِ والراحةِ النفسيةِ داخلَ الأسرةِ، والمدرسةُ معَ معلميهِ وزملائهِ، وتشملَ أيضًا السلامةَ الجسديةَ منْ العنفِ أوْ الاعتداءِ، والإيذاءُ النفسيُ" وتم عرض المفردات الخاصة ببعد الحاجة إلى الأمن والطمأنينة على المحكمين، وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (١١):

جدول (١١)

نسب اتفاق المحكمين على مفردات بعد الحاجة إلى الأمن والطمأنينة (ن = ١٨)

الأبعاد	م	المفردات قبل التعديل	المفردات بعد التعديل	النسبة المئوية للمفردة	عدد المحكمين	
					تنتمي	لا تنتمي
الحاجة إلى الأمن والطمأنينة	١٣	أشُعر بالوحدة حتى عندما أكون بالمدرسة	أشُعر بالوحدة عندما أكون بالمدرسة	٨٨,٨	١٦	٢
	١٤	أشُعر أن الحياة لا تستحق العيش		٦٦,٦	١٢	٦
	١٥	يمكنني الوثوق بمعظم زملائي بالمدرسة	أثق في زملائي بالمدرسة	٨٨,٩	١٦	٢
	١٦	أستمتع بتواجدي داخل المدرسة مع زملائي	أستمتع بوجودي داخل المدرسة مع زملائي	١٠٠	١٨	-
	١٧	أشعر بالسعادة مع أسرتي		٩٤,٤	١٧	١
	١٨	يتعمد من حولي بإيذاء مشاعري	يتعمد من حولي إهانتي	١٠٠	١٨	-
	١٩	يعتدي عليا زملائي في المدرسة بالضرب	يضربني زملائي في المدرسة	٩٤,٤	١٧	١
	٢٠	أشُعر وكأنني جزء من المدرسة		٩٤,٤	١٧	١
	٢١	أشُعر بالأمان والراحة في المدرسة أثناء توجدي فيها		٧٧,٧	١٤	٤
	٢٢	أتعرض للضرب من المعلمين باستمرار	أتعرض للعقاب من المعلمين	٨٨,٩	١٦	٢
	٢٣	أطلب المساعدة من والديَّ بعض الأحيان	اطلب المساعدة من والدي لتوضيح بعض الدروس	٨٨,٩	١٦	٢
	٢٤	أذهب إلى والديَّ عندما أشُعر بالخوف		٧٧,٧	١٤	٤
	٢٥	أشُعر بالراحة عندما يكون والديَّ بجواري	اشعر بالأمان عندما يكون والدي بجواري	١٠٠	١٨	-
	٢٦	أحب الذهاب إلى المدرسة كل يوم		٧٧,٧	١٤	٤
	٢٧	أناقش مع أبي وأمي سويًا المسائل التي تخص الأسرة		٨٣,٣	١٥	٣
	٢٨	يعاقبني والديَّ بالضرب		٨٨,٩	١٦	٢

يتضح من جدول (١١) أنه تم حذف المفردات (١٤-٢١-٢٤-٢٦)؛ نظرًا لأنه لم يصل عدد مرات الاتفاق عليها إلى (١٥) محكمًا أو أكثر، وبذلك تكون البعد الثاني (الحاجة إلى الأمن والطمأنينة) في صورته النهائية من (١٢) مفردة، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين فيها ما بين (٨٣,٣٪ - ١٠٠٪)، كما بلغت قيم درجات صدق لوش فيها ما بين (٠,٦٧ - ١)، كما تم تعديل المفردات (١٣-١٥-١٦-١٨-١٩-٢٢-٢٣-٢٥) وفقًا لآراء أغلب السادة المحكمين.

٣. الحاجة إلى الحب والانتماء:

بلغ عدد المفردات في الصورة الأولية ١٦ مفردة، وَعرَف الباحث الحاجة إلى الحب والانتماء بأنها "الحاجة إلى العلاقات الاجتماعية السوية للتلميذِ، والتي تشملُ العلاقاتُ الأسريةُ، والعلاقاتُ العاطفيةُ، واكتسابَ الأصدقاءِ، بالإضافةِ إلى شعورهِ بأنه مقبولا ومحبوبا داخلَ أسرتهِ، ومدرستهُ، والمجتمعُ الذي يعيشُ فيه"، وتم عرض المفردات الخاصة ببعد الحاجة إلى الحب والانتماء على المحكمين، وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (١٢):

جدول (١٢)

نسب أتفاق المحكمين على مفردات بعد الحاجة إلى الحب والانتماء (ن = ١٨)

الأبعاد	م	المفردات قبل التعديل	المفردات بعد التعديل	النسبة المئوية للمفردة	عدد المحكمين	
					تنتمي	لا تنتمي
الحاجة إلى الحب والانتماء	٢٩	أشُعر بالود والمحبة مع جميع زملائي بالمدرسة		١٠٠	١٨	-
	٣٠	أمتلك القدرة على تكوين صداقات جديدة	أكون أصدقاء بسهولة	٨٣,٣	١٥	٣
	٣١	زملائي لا ينزعجون مني	زملائي لا يضايقون منى	١٠٠	١٨	-
	٣٢	زملائي يشعرون بالراحة معي		١٠٠	١٨	-
	٣٣	أحظي بالتشجيع المستمر من أسرتي	تشجعني أسرتي على النجاح	١٠٠	١٨	-
	٣٤	يمكنني العمل داخل الفصل بالانسجام والتعاون مع زملائي	أتعاون مع زملائي بالفصل	١٠٠	١٨	-
	٣٥	أفضل الجلوس مع زملائي		١٠٠	١٨	-
	٣٦	أتفاعل مع زملائي داخل الفصل		٦٦,٦	١٢	٦
	٣٧	أسعد عندما أجِد زملائي سعداء	افرح عندما أجد زملائي سعداء	٩٤,٤	١٧	١
	٣٨	أشُعر بالسعادة مع زملائي		٦١,١	١١	٧
	٣٩	أبوح بمشاعري إلى أفراد أسرتي	أتحدث مع أسرتي عن كل شيء	٩٤,٤	١٧	١
	٤٠	أتواصل مع زملائي داخل المدرسة		١٠٠	١٨	-
	٤١	امتلك القدرة على اكتساب الأصدقاء		٧٢,٢	١٣	٥
	٤٢	أشُعر أنني مقبول من قبل أفراد أسرتي	اشعر أن أسرتي تحبني	١٠٠	١٨	-
	٤٣	أحتفظ بعلاقاتي مع أصدقائي		٧٧,٧	١٤	٤
	٤٤	تستمر علاقاتي بزملائي في الفصل خارج المدرسة	تستمر علاقاتي بزملائي داخل وخارج المدرسة	١٠٠	١٨	-

يتضح من جدول (١٢) أنه تم حذف المفردات (٣٦-٣٨-٤١-٤٣)؛ نظرًا لأنه لم يصل عدد مرات الاتفاق عليها إلى (١٥) محكمًا أو أكثر، وبذلك تكون البعد الثالث (الحاجة إلى الحب والانتماء) في صورته النهائية من (١٢) مفردة، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين فيها ما بين (٨٣,٣٪ –

١٠٠٪)، كما بلغت قيم درجات صدق لوش فيها ما بين (٠,٦٧ – ١)، كما تم تعديل المفردات (٢٠-٣١-٣٣-٣٤-٣٧-٣٩-٤٢-٤٤) وفقًا لآراء أغلب السادة المحكمين.

٤. الحاجة إلى تقدير الذات:

بلغ عدد المفردات في الصورة الأولية ٢١ مفردة، وَعرَف الباحث الحاجة إلى تقدير الذات بأنها هي "جميعُ الأحكامِ الإيجابيةِ والسلبيةِ التي تشكلُ رؤيةَ التلميذِ لنفسهِ، وتشملَ هذهِ الأحكامِ شخصيتهُ وفلسفتهُ في الحياةِ، والأثرُ الملموسُ وغيرِ الملموسِ الذي يضيفهُ سواءً في البيتِ أوْ المدرسةِ أوْ معَ زملائهِ، ورغبتهُ في اكتسابِ احترامِ الناسِ وتقديرهمْ، وتحقيقَ منزلةٍ اجتماعيةٍ مرموقةٍ، والتميزُ والظهورُ في المدرسةِ، وشعورهُ بالكفاءةِ، والإحساسُ بالثقةِ، والقوةُ " وتم عرض المفردات الخاصة ببعد الحاجة إلى الحب والانتماء على المحكمين، وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (١٣):

جدول (١٣)

نسب اتفاق المحكمين على مفردات بعد الحاجة إلى تقدير الذات (ن = ١٨)

الأبعاد	م	المفردات قبل التعديل	المفردات بعد التعديل	النسبة المئوية للمفردة	عدد المحكمين	
					تنتمي	لا تنتمي
الحاجة إلى تقدير الذات	٤٥	أشعر بالثقة في نفسي		١٠٠	١٨	-
	٤٦	أنال التقدير من أسرتي	احصل على التقدير من أسرتي	١٠٠	١٨	-
	٤٧	أشُعر بالرضا عن نفسي عندما أقارن نفسي بزملائي داخل الفصل	اشعر بالرضا عن نفسي	٩٤,٤	١٧	١
	٤٨	أشُعر بأنني أقل من الآخرين.		١٠٠	١٨	-
	٤٩	أشُعر أنني عبء على الآخرين.	اشعر إنني ثقيل على الأخرين	١٠٠	١٨	-
	٥٠	لا أحظى بالاهتمام اللازم من زملائي	احصل بالاهتمام اللازم من زملائي	١٠٠	١٨	-
	٥١	أشُعر بالرضا عن حياتي.		٧٢,٢	١٣	٥
	٥٢	يبادلوني زملائي الاحترام.	يبادلني زملائي الاحترام.	١٠٠	١٨	-
	٥٣	يسخر مني زملائي.		٧٧,٧	١٤	٤
	٥٤	أشُعر بالحزن نتيجة انخفاض مستواي الدراسي.	أشُعر بالحزن نتيجة انخفاض مستواي الدراسي.	٩٤,٤	١٧	١
	٥٥	أشعر أن قدراتي العقلية جيدة.		٦٦,٦	١٢	٦
	٥٦	لا يحبني والديَّ بسبب ضعف مستواي الدراسي.		٧٧,٨	١١	٧
	٥٧	أتعرض للاضطهاد من زملائي داخل الفصل		٦١,١	١١	٧
	٥٨	أسعى لأكون قائداً بين زملائي		٧٢,٢	١٣	٥
	٥٩	أحاول التفوق على زملائي بالمدرسة	أحاول التفوق على زملائي في الأنشطة بالمدرسة	٩٤,٤	١٧	١
	٦٠	تحترم أسرتي مشاعري		٧٧,٧	١٤	٤
	٦١	تنال أفكاري احترام زملائي		٧٧,٧	١٤	٤
	٦٢	تنال أفكاري احترام المعلمين	تنال أفكاري أعجاب معلمين بالمدرسة	٩٤,٤	١٧	١
	٦٣	زملائي محبوبون أكثر مني لدى المعلمين	المعلمين يحبون زملائي أكثر منى	٩٤,٤	١٧	١
	٦٤	ألقى التشجيع من أسرتي على الأعمال التي أقوُم بها		٦٦,٦	١٢	٦
	٦٥	ألقى التشجيع من المعلمين على الأعمال التي أقوُم بها	احصل على التشجيع من المعلمين على الأعمال التي أقوم به	١٠٠	١٨	-

يتضح من جدول (١٣) أنه تم حذف المفردات (٥١-٥٣-٥٥-٥٦-٥٧-٥٨-٦٠-٦١-٦٤)؛ نظرًا لأنه لم يصل عدد مرات الاتفاق عليها إلى (١٥) محكمًا أو أكثر، وبذلك تكون البعد الرابع (الحاجة إلى تقدير الذات) في صورته النهائية من (١٢) مفردة، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين فيها ما بين (٨٣,٣٪ - ١٠٠٪)، كما بلغت قيم درجات صدق لوش فيها ما بين (٠,٦٧ - ١)، كما تم تعديل المفردات (٤٦-٤٧-٤٩-٥٠-٥٢-٥٤-٥٩-٦٢-٦٣-٦٥) وفقًا لآراء أغلب السادة المحكمين.

٥. الحاجة إلى تحقيق الذات:

بلغ عدد المفردات في الصورة الأولية ١٨ مفردة، وَعرَف الباحث الحاجة إلى تحقيق الذات بأنها هي" حاجةُ التلميذِ للتعبيرِ عنْ ذاتهِ بصورةٍ مباشرةٍ أوْ غيرِ مباشرةٍ، منْ خلالِ استغلالِ قدراتهِ وإمكانياتهِ في التخطيطِ والتفكيرِ الجيدِ لبلوغِ أهدافهِ التي يتطلعُ إليها، وتشملَ أيضًا قدرتهُ على اتخاذِ القراراتِ المناسبةِ في جميعِ المواقفِ، وإنجازَ مهامهِ في الوقتِ المحددِ"، وتم عرض العبارات الخاصة ببعد الحاجة إلى الحب والانتماء على المحكمين، وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (١٤):

جدول (١٤)

نسب أتفاق المحكمين على مفردات بعد الحاجة إلى تحقيق الذات (ن = ١٨)

	م	المفردات قبل التعديل	المفردات بعد التعديل	النسبة المئوية للمفردة	عدد المحكمين	
					تنتمي	لا تنتمي
الأبعاد	٦٦	أشُعر بالندم عندما أفشل في تحقيق أهدافي	أحزن عندما أفشل في دراستي	٨٨,٩	١٦	٢
	٦٧	أتقبل مبدأ الانتصار والهزيمة	اقبل بالانتصار والهزيمة	٩٤,٤	١٧	١
	٦٨	يوجد هدف في حياتي أسعى لتحقيقه	لدي أهداف أحاول تحقيقها	٩٤,٤	١٧	١
	٦٩	أمتلك القدرة على إتمام المهام التي أكلف بها مهما كان درجة صعوبتها	انجز الواجبات التي أتكلف بها مهما كانت صعوبتها	٨٨,٩	١٦	٢
	٧٠	أستطيع وضع خطط مستقبلية لنفسي		٧٧,٧	١٤	٤
	٧١	أبتكر أساليب جديدة لإنجاز مهامي المكلف به		٧٢,٢	١٣	٥
	٧٢	أسعى إلى التغلب على نقاط الضعف بشخصيتي	أحاول التخلص من الصعب في شخصيتي	٩٤,٤	١٧	١
	٧٣	أستطيع أن أحقق أحلامي على أرض الواقع		٦٦,٦	١٢	٦
	٧٤	أمتلك القدرة على تحقيق أهدافي	أستطيع تحقيق أحلامي	٨٨,٩	١٦	٢
	٧٥	أصر على النجاح حتى بعد الفشل لأن لكل جوادٍ كبوة	أتمسك بالنجاح، حتى لو فشلت	٨٨,٩	١٦	٢
	٧٦	أحرص على إنجاز واجباتي المنزلية في الوقت المحدد	انجز واجباتي المنزلية في وقتها	٩٤,٤	١٧	١
	٧٧	أخطط بدقة حتى أصل إلى أهدافي	أضع خطط مستقبلية لنفسي	٨٨,٩	١٦	٢
	٧٨	أنفذ بإتقان حتى أصل إلى أهدافي		٧٢,٢	١٣	٥
	٧٩	أحرص على تقييم أدائي داخل الفصل		٨٨,٩	١٦	٢
	٨٠	أري أن الطريق إلى النجاح ليس مستحيل		٩٤,٤	١٧	٥
	٨١	أضع البدائل الملائمة لحل مشكلاتي	امتلك أكثر من حل عندما توجهني مشكلة	٨٨,٩	١٦	٢
	٨٢	أشُعر كما لو أن لديَّ مهمة أؤديها في حياتي.		٧٧,٨	١٤	٤
	٨٣	أستطيع حل مشكلاتي بابتكار طرق جديدة.		٧٧,٧	١٤	٤

يتضح من جدول (١٤) أنه تم حذف المفردات (٧٠-٧١-٧٣-٧٨-٨٢-٨٣)؛ نظرًا لأنه لم يصل عدد مرات الاتفاق عليها إلى (١٥) محكمًا أو أكثر، وبذلك تكون البعد الخامس (الحاجة إلى تحقيق الذات) في صورته النهائية من (١٢) مفردة، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين فيها ما بين (٨٣,٣٪

– ١٠٠٪)، كما بلغت قيم درجات صدق لوش فيها ما بين (٠,٦٧ – ١)، كما تم تعديل المفردات (٦٦–٦٧–٦٨–٦٩–٧٢–٧٤–٧٥–٧٦–٧٧–٨١) وفقًا لآراء أغلب السادة المحكمين.

ب- حساب الصدق التطابقي:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات مجموعة حساب الخصائص السيكومترية (١٥٦) تلميذة وتلميذة على المقياس الحالي وبين درجاتهم على اختبار الأمن والطمأنينة إعداد زينب شقير (٢٠٠٥)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (معامل الصدق) (٠,٩١)، وهي قيمة مرتفعة؛ مما يدل على صدق المقياس وصلاحية استخدامه مع عينة الدراسة الحالية.

ج- حساب صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

حيث يبين لنا هذا النوع من الصدق قدرة الاختبار على التمييز بين الأفراد في درجاتهم على الاختبار، ذلك بالمقارنة بين طرفي القدرة أي الدرجتين المرتفعين والمنخفضين في مستوى الأمن النفسي، حيث قام الباحث بترتيب درجات الأفراد على الاختبار تنازليا، ثم أخذا ٣٣,٣٣٪ من طرفي العينة (أي ٣٣,٣٣٪ العليا، ٣٣,٣٣٪ الدنيا)، حيث بلغت كل من العينيتين العليا والدنيا (١٠٤) تلمِيذًا وتلميذة، ثم قام بحساب الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين بعد التأكد من توافق شروطه وخاصة الاعتدالية والتجانس، وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (١٥).

جدول (١٥)

نتائج استخدام اختبار(ت) لدلالة الفروق الدرجات الأدنى والدرجات الأعلى في مقياس الأمن النفسي (ن = ١٠٤)

التصنيف	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدرجات الأدنى	٥٢	٩٢,٢٣	١٥,٥٦	٢٦,٧٤	٦٠,٨١	٠,٠١
الدرجات الأعلى	٥٢	١٥٢,٦٧	٤,٨٥			

ت (٦٠، ٠,٠٥) = ١,٩٦ **ت (٦٠، ٠,٠١) =٢,٥٨**

نستنتج من جدول (١٥) نستنتج انه توجد فروق دله إحصائية عند المستوى (٠,٠١)، بين طرفي الأداة (متوسطي المجموعتين)؛ مما يؤكد أن للمقياس القدرة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي للأمن النفسي وبالتالي يشير إلى صدق المقياس.

ثانيًا: حساب الاتساق الداخلي للمقياس:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات مع درجة البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس، وأيضًا حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما يلي:

أولًا: حساب معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وبين درجات مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس: وهذا ما يوضحه جداول (١٦)، (١٧)، (١٨)، (١٩)، (٢٠)، (٢١):

جدول (١٦)

قيم الارتباط لمفردات البُعد الأول (الحاجات الفسيولوجية) مع البُعد ومع المقياس ككل (ن = ١٥٦)

رقم المفردة	المفردة	معامل ارتباطها مع البُعد	معامل ارتباطها مع المقياس ككل
١	أجد تنوعات الغذاء اللازمة لجسمي	**٠,٩١	**٠,٥٤
١٠	يهتم والدي بصة جيدا	**٠,٩٢	**٠,٦٠
١٩	انأم بصعوبة في الليل	**٠,٩٣	**٠,٥٤
٢٨	أنا سعيد بالطعام التي تحضره لي أمي	**٠,٩٠	**٠,٥٢
٣٧	يشتري لي والدي الأطعمة والمشروبات التي اطلبها	**٠,٨٩	**٠,٥٤
٤٢	اسكن في منطقة نظيفة	**٠,٨٦	**٠,٥٤
٤٧	يعطيني أبي مصروفي الذي أحتاجه	**٠,٩٦	**٠,٥٧
٥٢	ملابسي تناسب درجات الحرارة في فصول السنة	**٠,٩٦	**٠,٦١
	**مستوى الدلالة عند ٠,٠١		

يتضح من جدول (١٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات البعد الأول ودرجة البُعد الأول تراوحت ما بين (٠,٨٦ – ٠,٩٦)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٥٢ – ٠,٦١)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على اتساق مفردات البعد الأول مع البعد الأول وكذلك اتساقها مع المقياس ككل.

جدول (١٧)

قيم الارتباط لمفردات البُعد الثاني (الحاجة إلى الأمن والطمأنينة) مع البُعد ومع المقياس ككل (ن = ١٥٦).

رقم المفردة	المفردات	معامل ارتباطها مع البُعد	معامل ارتباطها مع المقياس ككل
٢	أستمتع بوجودي داخل المدرسة مع زملائي	**٠,٨٣	**٠,٦٦
٦	يتعمد من حولي إهانتي	**٠,٨٩	**٠,٧١
١١	اشعر بالأمان عندما يكون والدي بجواري	**٠,٩٥	**٠,٧٥
١٥	أشعر بالسعادة مع أسرتي	**٠,٨٦	**٠,٧٢
٢٠	يضربني زملائي في المدرسة	**٠,٩٠	**٠,٧٢
٢٤	أثق في زملائي بالمدرسة	**٠,٩١	**٠,٧٠
٢٩	أتعرض للعقاب من المعلمين	**٠,٨٢	**٠,٦٦
٣٣	اطلب المساعدة من والدي لتوضيح بعض الدروس	**٠,٨٦	**٠,٧١
٣٨	يعاقبني والديَّ بالضرب	**٠,٩١	**٠,٧٠
٤٣	أشُعر بالوحدة عندما أكون بالمدرسة	**٠,٨٦	**٠,٥٨
٤٨	أشُعر وكأنني جزء من المدرسة	**٠,٩٣	**٠,٨٤
٥٣	أناقش مع أبي وأمي سويًا المسائل التي تخص الأسرة	**٠,٨٦	**٠,٧٣
	**مستوى الدلالة عند ٠,٠١		

يتضح من جدول (١٧) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات البعد الثاني ودرجة البُعد الثاني تراوحت ما بين (٠,٨٢–٠,٩٥)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٥٨ – ٠,٨٤)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على اتساق مفردات البعد الثاني مع البعد الثاني وكذلك اتساقها مع المقياس ككل.

جدول (١٨)

قيم الارتباط لمفردات البُعد الثالث (الحاجة إلى الحب والانتماء) مع البُعد ومع المقياس ككل (ن = ١٥٦).

رقم المفردة	المفردات	معامل ارتباطها مع البُعد	معامل ارتباطها مع المقياس ككل
٣	أشُعر بالود والمحبة مع جميع زملائي بالمدرسة	**٠,٨٨	**٠,٧٧
٧	زملائي لا يضايقون منى	**٠,٨٣	**٠,٧٥
١٢	زملائي يشعرون بالراحة معي	**٠,٨٩	**٠,٨١
١٦	تشجعني أسرتي على النجاح	**٠,٨٦	**٠,٧٢
٢١	أتعاون مع زملائي بالفصل	**٠,٨٧	**٠,٧٠
٢٥	أفضل الجلوس مع زملائي	**٠,٩٤	**٠,٧٧
٣٠	أتواصل مع زملائي داخل المدرسة	**٠,٨٩	**٠,٧١
٣٤	اشعر أن أسرتي تحبني	**٠,٩٤	**٠,٨٤
٣٩	تستمر علاقاتي بزملائي داخل وخارج المدرسة	**٠,٨٩	**٠,٧٤
٤٤	أكون أصدقاء بسهولة	**٠,٨٥	**٠,٧٣
٤٩	افرح عندما أجد زملائي سعداء	**٠,٩١	**٠,٧٩
٤٥	أتحدث مع أسرتي عن كل شيء	**٠,٩٥	**٠,٨٢
	**مستوى الدلالة عند ٠,٠١		

يتضح من جدول (١٨) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات البعد الثالث ودرجة البُعد الثالث تراوحت ما بين (٠,٨٣-٠,٩٥)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٧٠ – ٠,٨٤)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على اتساق مفردات البعد الثالث مع البعد الثالث وكذلك اتساقها مع المقياس ككل.

جدول (١٩)

قيم الارتباط لمفردات البُعد الرابع (الحاجة إلى تقدير الذات) مع البُعد ومع المقياس ككل (ن = ١٥٦).

رقم المفردة	المفردات	معامل ارتباطها مع البُعد	معامل ارتباطها مع المقياس ككل
٤	أشعر بالثقة في نفسي	**٠,٨٨	**٠,٦٣
٨	احصل على التقدير من أسرتي	**٠,٨٤	**٠,٦٧
١٣	أشُعر بأنني أقل من الآخرين.	**٠,٩٤	**٠,٦٨
١٧	اشعر إنني ثقيل على الآخرين	**٠,٨٦	**٠,٦٦
٢٢	احصل بالاهتمام اللازم من زملائي	**٠,٩٥	**٠,٧٣
٢٦	يبادلني زملائي الاحترام.	**٠,٩٣	**٠,٦٧
٣١	احصل على التشجيع من المعلمين على الأعمال التي أقوم به	**٠,٨٨	**٠,٦٦
٣٥	اشعر بالرضا عن نفسي	**٠,٨٨	**٠,٦٤
٤٠	أشُعر بالحزن نتيجة انخفاض مستواي الدراسي.	**٠,٩٠	**٠,٦٨
٤٥	أحاول التفوق على زملائي في الأنشطة بالمدرسة	**٠,٨٦	**٠,٧١
٥٠	تنال أفكاري إعجاب معلمين بالمدرسة	**٠,٨٢	**٠,٦٠
٥٥	المعلمين يحبون زملائي أكثر منى	**٠,٨٦	**٠,٦٥
	**مستوى الدلالة عند ٠,٠١		

يتضح من جدول (١٩) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات البعد الرابع ودرجة البُعد الربع تراوحت ما بين (٠,٨٢-٠,٩٥)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٦٠ – ٠,٧٣)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على اتساق مفردات البعد الرابع مع البعد الرابع وكذلك اتساقها مع المقياس ككل.

جدول (٢٠)

قيم الارتباط لمفردات البُعد الخامس (الحاجة إلى تحقيق الذات) مع البُعد ومع المقياس ككل (ن = ١٥٦).

رقم المفردة	المفردات	معامل ارتباطها مع البُعد	معامل ارتباطها مع المقياس ككل
٥	اقبل بالانتصار والهزيمة	**٠,٨٨	**٠,٦٣
٩	لدي أهداف أحاول تحقيقها	**٠,٨٤	**٠,٦٧
١٤	أحاول التخلص من الصعب في شخصيتي	**٠,٩٤	**٠,٦٨
١٨	انجز واجباتي المنزلية في وقتها	**٠,٨٦	**٠,٦٦
٢٣	أحزن عندما أفشل في دراستي	**٠,٩٥	**٠,٧٣
٢٧	انجز الواجبات التي أتكلف بها مهما كانت صعوبتها	**٠,٩٣	**٠,٦٩
٣٢	أستطيع تحقيق أحلامي	**٠,٨٨	**٠,٦٦
٣٦	أتمسك بالنجاح، حتى لو فشلت	**٠,٨٨	**٠,٦٤
٤١	أضع خطط مستقبلية لنفسي	**٠,٩٠	**٠,٦٨
٤٦	أحرص على تقييم أدائي داخل الفصل	**٠,٨٦	**٠,٧١
٥١	امتلك أكثر من حل عندما توجهني مشكلة	**٠,٨٢	**٠,٦٠
٥٦	أري أن الطريق إلى النجاح ليس صعبا	**٠,٨٦	**٠,٦٥
	**مستوى الدلالة عند ٠,٠١		

يتضح من جدول (٢٠) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات البعد الخامس ودرجة البُعد الخامس تراوحت ما بين (٠,٨٢–٠,٩٥)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٦٠ – ٠,٧٣)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على اتساق مفردات البعد الخامس مع البعد الخامس وكذلك اتساقها مع المقياس ككل.

ثانيًا: حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس: وهذا ما يوضحه جدول (٢١):

جدول (٢١)

قيم الارتباط للأبعاد الخمسة مع بعضها ومع والدرجة الكلية للمقياس (ن = ١٥٦)

الأبعاد/ المقياس ككل	البُعد الأول الحاجات الفسيولوجية	البُعد الثاني الحاجة إلى الأمن والطمأنينة	البُعد الثالث الحاجة إلى الحب والانتماء	البُعد الرابع الحاجة إلى تقدير الذات	البُعد الخامس الحاجة إلى تحقيق الذات
المقياس كدرجة كلية	**٠,٦٢	**٠,٨١	**٠,٨٦	**٠,٧٩	**٠,٧٦

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٢١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٦٢ – ٠,٨٦)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة ودالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على اتساق الأبعاد مع المقياس ككل.

ثالثًا: حساب ثبات المقياس:

أ- حساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية.

قام الباحث بحساب ثبات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان – براون)Spearman-Brown ، وذلك بعد تطبيقه على (١٥٦) تلميذًا وتلميذةً (مجموعة حساب الخصائص السيكومترية)، وذلك كما هو موضحًا في جدول (٢٢):

جدول (٢٢)

قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان – براون للمقياس وأبعاده الفرعية (ن = ١٥٦)

البُعد	معامل الارتباط بين نصفي الاختبار	معامل ثبات التجزئة النصفية (سيبرمان – براون)
البُعد الأول-الحاجات الفسيولوجية	٠,٩٢	٠,٩٦
البُعد الثاني-الحاجة إلى الأمن والطمأنينة	٠,٩٤	٠,٩٧
البُعد الثالث-الحاجة إلى الحب والانتماء	٠,٩٤	٠,٩٧
البُعد الرابع-الحاجة إلى تقدير الذات	٠,٩٧	٠,٩٨
البُعد الخامس-الحاجة إلى تحقيق الذات	٠,٩٦	٠,٩٨
مقياس الأمن النفسي كدرجة كلية	٠,٩٨	٠,٩٩

يتضح من جدول (٢٢) أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٩٦–٠,٩٨)، وهي قيم مرتفعة، كما بلغ معامل ثبات المقياس ككل بتلك الطريقة (٠,٩٩)؛ مما يشير إلى ثبات المقياس وصلاحية استخدامه مع عينة الدراسة الحالية.

ب- حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

كما قام الباحث بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس وأبعاده، وذلك كما يوضحه جدول (٢٣):

جدول (٢٣)

قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس وأبعاده الفرعية (ن = ١٥٦)

الأبعاد	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول - الحاجات الفسيولوجية	٨ مفردة	٠,٩٧
البعد الثاني - الحاجة إلى الأمن والطمأنينة	١٢ مفردة	٠,٩٧
البعد الثالث - الحاجة إلى الحب والانتماء	١٢ مفردة	٠,٩٧
البعد الرابع - الحاجة إلى تقدير الذات	١٢ مفردة	٠,٩٨
البعد الخامس - الحاجة إلى تحقيق الذات	١٢ مفردة	٠,٩٦
الثبات الكلي للمقياس	٥٦ مفردة	٠,٩٨

يتضح من جدول (٢٣) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس تراوحت ما بين (٠,٩٦ – ٠,٩٧)، وهي قيم مرتفعة، كما بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٩٨) وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس وصلاحية استخدامه مع عينة الدراسة الحالية.

ج- إعادة الاختبار باستخدام معامل الارتباط بين الفئات Interclass Correlation

تم إيجاد معامل الارتباط بين الفئات للمقياس ككل، وبين الفئات للبعد الأول (الحاجات الفسيولوجية)، ومعامل الارتباط بين الفئات للبعد الثاني (الحاجة إلى الأمن والطمأنينة)، ومعامل الارتباط بين الفئات للبعد الثالث (الحاجة إلى الحب والانتماء)، ومعامل الارتباط بين الفئات للبعد الرابع (الحاجة إلى تقدير الذات)، معامل الارتباط بين الفئات للبعد الخامس (الحاجة إلى تحقيق الذات)، والخطأ المعياري للقياس Standard Error of Measurement (SEM)، والحد الأدنى من التغيير القابل للاكتشاف في المقياس Minimum Detectable Change(MDC)، والنسبة المئوية للحد الأدنى من التغيير القابل للاكتشاف في المقياس (MDC%) وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (٢٤):

جدول (٢٤)

قيم معاملات ثبات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام طريقة إعادة الاختبار باستخدام معامل الارتباط بين الفئات Interclass Correlation (ن = ١٥٦)

الأبعاد	معامل الارتباط بين الفئات(ICC) Interclass Correlation
البعد الأول - الحاجات الفسيولوجية	٠,٩٦
البعد الثاني - الحاجة إلى الأمن والطمأنينة	٠,٩٨
البعد الثالث - الحاجة إلى الحب والانتماء	٠,٩٦
البعد الرابع - الحاجة إلى تقدير الذات	٠,٩٧
البعد الخامس - الحاجة إلى تحقيق الذات	٠,٩٨
المقياس ككل	٠,٩٩

نستنتج من جدول (٢٤) أن معامل الارتباط بين الفئات للأبعاد تراوحت بين (٠,٩٦- ٠,٩٨)، ومعامل الارتباط للمقياس ككل بلغ (٠,٩٩)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، مما يؤكد ثبات اختبار الأمن النفسي موضوع الدراسة الحالية، ولذلك يمكن استخدامه حيث إن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وقام الباحث بإيجاد الخطأ المعياري للقياس Standard Error of Measurement (SEM)، وإيجاد الحد الأدنى من التغيير القابل للاكتشاف في المقياس Minimum Detectable Change (MDC)، وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (٢٥):

جدول (٢٥)

الخطأ المعياري والحد الأدنى من التغيير والنسبة المئوية للحد الأدنى القابل للاكتشاف لمقياس الأمن النفسي (ن = ١٥٦)

SEM	الخطأ المعياري للقياس-Standard Error of Measurement	٠,٨٥
MDC	الحد الأدنى من التغيير القابل للاكتشاف في المقياس Minimum Detectable Change	٢,٣٤
MDC%	النسبة المئوية للحد الأدنى من التغيير القابل للاكتشاف في المقياس	% ١,٨٦

يتضح من جدول (٢٥) أن الخطأ المعياري للقياس Standard Error of Measurement (SEM) (٠,٨٥)، كما أن الحد الأدنى من التغيير القابل للاكتشاف في المقياس Minimum Detectable Change(MDC) (٢,٣٤) وهو أكثر من درجتين مما يدل على تغير حقيقي في الأداء، أما النسبة المئوية للحد الأدنى من التغيير القابل للاكتشاف المقياس (MDC%)

أقل من ١٠٪ مما يدل على أن المقياس ممتاز، وهي معاملات ثبات مرتفعة، مما يؤكد ثبات مقياس الأمن النفسي موضوع الدراسة الحالية، ولذلك يمكن استخدامه حيث إن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

نستنتج من النتائج التي تم الوصول إليها في حساب صدق وثبات للمقياس بأن المقياس يتمتع بمعاملات صدق وثبات مرتفعة، وبذلك تأكد الباحث من صلاحية استخدام المقياس مع عينة الدراسة الحالية.

٥- مقياس الأمن النفسي (الصورة النهائية) إعداد الباحث:

تكون مقياس الدراسة الحالية في صورته النهائية (ملحق ٣) من (٥٦) مفردة تقيس مستوى الأمن النفسي من خلال خمسة أبعاد وهي الحاجات الفسيولوجية، الحاجة إلى الأمن والطمأنينة، الحاجة إلى الحب والانتماء، الحاجة إلى تقدير الذات، والحاجة إلى تحقيق الذات، وقد وُزعت المفردات في المقياس كما هو موضحًا بجدول (٢٦):

جدول (٢٦)

توزيع أبعاد المقياس وعدد المفردات

مقياس الأمن النفسي	عدد المفردات	رقم المفردة
الحاجات الفسيولوجية	٨	١ ـ ١٠ ـ ١٩ ـ ٢٨ ـ ٣٧ ـ ٤٢ ـ ٤٧ ـ ٥٢.
الحاجة إلى الأمن والطمأنينة	١٢	٢ ـ ٦ ـ ١١ ـ ١٥ ـ ٢٠ ـ ٢٤ ـ ٢٩ ـ ٣٣ ـ٣٨ ـ ٤٣ ـ ٤٨ ـ ٥٣.
الحاجة إلى الحب والانتماء	١٢	٣ ـ ٧ ـ ١٢ ـ ١٦ ـ ٢١ ـ ٢٥ ـ٣٠ ـ ٣٤ ـ ٣٩ ـ ٤٤ ـ ٤٩ ـ ٥٤.
الحاجة إلى تقدير الذات	١٢	٤ ـ ٨ ـ ١٣ ـ ١٧ ـ ٢٢ ـ ٢٦ ـ ٣١ ـ ٣٥ ـ ٤٠ ـ ٤٥ ـ ٥٠ ـ ٥٥.
الحاجة إلى تحقيق الذات	١٢	٥ ـ ٩ ـ ١٤ ـ ١٨ ـ ٢٣ ـ ٢٧ ـ ٣٢ ـ ٣٦ ـ ٤١ ـ ٤٦ ـ ٥١ ـ ٥٦.

٦- طريقة تطبيق مقياس الأمن النفسي:

تكون مقياس الأمن النفسي من ست وخمسون (٥٦) مفردة، وتتضمن إجراءات وخطوات تطبيق المقياس ما يلي:

أ- تعليمات تطبيق المقياس:

١. قبل البدء بالمقياس يجب التأكد من كتابة اسم التلاميذ وسنهم وتاريخ التطبيق وتاريخ ميلادهم، ويطلب من التلميذ أن يجاوب على السؤال بوضع علامة (✓) أمام الاختيار الذي يناسب التلميذ (غير موافق بشدة، غير موافق، موافق، موافق بشدة).

٢. عند بدأ المقياس يجب على الباحث توضيح طريقة الإجابة على المقياس.

٣. يطبق المقياس فرديًا وجماعيًا.

٤. يطبق المقياس في مكان هادئ ومهيئ يساعد التلميذ على الانتباه والتركيز.

٥. الزمن المحدد للمقياس هو محصور بين (٣٠ إلى ٤٥ دقيقة).

٦. توفير أدوات تطبيق المقياس.

ب- الخطوات التي اتبعها الباحث في تطبيق المقياس:

١. قام الباحث بتطبيق المقياس في المدرسة، وقد تم تطبيقه بطريقة جماعية، حيث جمعنا كل (٣٠) تلميذاً وطبق عليهم المقياس بعد تهيئة الظروف اللازمة له.

٢. بدأ الإعداد لتطبيق المقياس بتوفير العدد الكافي من أوراق الإجابة، والتأكد من وجود قلم مع كل تلميذ، وجلوس كل تلميذ في مكانه، مع مراعاة ترك مسافة ببن كل تلميذ وآخر، لتسهيل عملية متابعة الأداء وتفاديا للغش، ومع بداية التطبيق تأكد الباحث من أن جميع التلاميذ قد ملأوا البيانات بالطريقة الصحيحة وسجلوا إجابة السؤال الأول في المكان الصحيح من ورقة الإجابة؛ ثم ترك الباحث التلاميذ لمتابعة الإجابة عن مفردات المقياس.

٧- تقدير درجات المقياس:

بعد انتهاء التلاميذ من الإجابة على الأسئلة، يتم تصحيح الورقة ثم يحسب لكل سؤال أجابه المفحوص بطريقة صحيحة (غير موافق بشدة = ٠، غير موافق = ١، موافق = ٢، موافق بشدة = ٣) مع مراعاة المفردات السلبية، ثم تجمع درجات المفردات، وصنفت المفردات تحت الأبعاد الخمسة للأمن النفسي والتي شملت بعد الحاجات الفسيولوجية (٨) مفردات، وبعد الحاجة إلى الأمن والطمأنينة (١٢)، وبعد الحاجة إلى الحب والانتماء (١٢) مفردة، وبعد الحاجة إلى تقدير الذات (١٢) مفردة وبعد الحاجة إلى تحقيق الذات (١٢) مفردة، بأجمالي (٥٦) مفردة.

تجمع الدرجات التي حصل عليها التلميذ وبذلك تكون أقل درجة يحصل عليها التلميذ هي صفر درجة وأعلى درجة هي ١٦٨ درجة.

خامسًا: البرنامج الإرشادي لتحسين مستوى الأمن النفسي ملحق (٧):

أ- تعريف البرنامج الإرشادي:

يُعرف الباحث البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية إِجْرائيًّا: هو "برنامج علمي مخطط ومنظم قائم على الإرشاد المعرفي السلوكي، لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير مباشرة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، بهدف تحسين مستوى الأمن النفسي لديهم؛ مما يجعلهم أكثر توافقًا من الناحية النفسية والاجتماعية".

ب- مصادر إعداد البرنامج:

اعتمدا الباحث في إعداد البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين الأمن النفسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، على عدة مصادر منها:

١. الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة التي تم عرضه في هذه الدراسة.

٢. الدراسات العربية والأجنبية السابقة والتي أطلع عليها الباحث، والتي تناولت تحسين الأمن النفسي باستخدام برامج إرشادية مماثلة على سبيل المثال وليس الحصر مثل دراسة عبد الرزاق (٢٠٠٩)، المنعمي (٢٠١٣)، التركي (٢٠١٥)، عبود (٢٠١٨)، حمادة (٢٠١٨)، Baeva and Shakhova (2019)، حافظ (٢٠٢٠).

ج- أهداف البرنامج

يهدف برنامج الدراسة الحالية إلى تحسين مستوى الأمن النفسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وتتعدد أهداف البرنامج سواء من حيث نظرته إلى كيفية إكساب التلاميذ لمجموعة من الأفكار العقلانية بدلا عن الأفكار اللاعقلانية أو إلى تحسين الأمن النفسي، وبصورة عامة هناك هدف عام لبرنامج الدراسة يتمثل في:

تحسين الأمن النفسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، مما يساهم في إحداث توافق نفسي واجتماعي لهم، من خلال تقديم بعض الفنيات الإرشادية التي تساعد على تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١. مساعدة تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في تحسين الأمن النفسي لديهم بطريقة سهلة وميسرة من خلال تقديم التدريبات الإرشادية التي تساعدهم في ذلك.

٢. تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على تنظيم أفكارهم، وتغيير الأفكار اللاعقلانية إلى إيجابية.

٣. مساعدة التلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على التخفيف من الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية الناتجة من انخفاض مستوى الأمن النفسي لديهم.

٤. تقديم الدعم النفسي والمؤازرة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية للتخلص من الذكريات المؤلمة التي ساهمت في انخفاض الأمن النفسي لديهم.

د- أهمية البرنامج:

أن انخفاض مستوى الأمن النفسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يؤثر سلبًا عليهم ويؤدي إلى الشعور بالقلق أو الاكتئاب، والسلبية وعدم التلقائية والعدوانية، كما يؤثر سلباً على علاقاتهم مع أقرانهم ويؤدي إلى عزلتهم الاجتماعية، كما يؤدي إلى اضطرابات نفسية وجسمية، ومشاكل تعليمية وتدهور التحصيل الدراسي، ومن هنا يتضح أهمية تحسين الأمن النفسي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

تمثلت أهمية برنامج الدراسة الحالية في الجانب التطبيقي على النحو التالي:

١. توفير نموذج لبرنامج إرشادي معرفي سلوكي لتعليم التلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية كيفية مواجهة الضغوط وإيجاد الحلول للمشكلات التي تواجههم بطريقة أكثر عقلانية.

٢. تقديم خلفية علمية لموضوعات التدريب الإرشادي تلاءم اهتمامات وتطلعات تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

هـ- الفنيات المستخدمة في البرنامج:

استخدم الباحث الفنيات الآتية لتحقيق أهداف البرنامج (**الفنيات المعرفية:** التحكم الذاتي Self-Control، التدريب على أسلوب حل المشكلة Training Problem Solving، الواجبات المنزلية Assignment، بينما **الفنيات السلوكية:** الاسترخاء Relaxation، النمذجة Modeling، لعب الدور Role Playing، التعزيز Reinforcement، التحصين التدريجي Systematic Desensitization)، وقد أثبتت هذه الفنيات فاعليتها في تحقيق أهداف البرنامج.

و- الوسائل والأدوات المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

لاب توب، أوراق عمل، ألوان، تمارين استرخاء، محاضرات.

ز- عدد وزمن جلسات البرنامج

تم إعداد هذا البرنامج لتحسين مستوى الأمن النفسي من خلال خمسة أبعاد (الحاجات الفسيولوجية، الحاجة إلى الأمن والطمأنينة، الحاجة إلى الحب والانتماء، الحاجة إلى تقدير الذات، الحاجة إلى تحقيق الذات)، ويتكون البرنامج من (أربع وعشرون جلسة)، وقد استغرق تطبيق البرنامج ٨ أسابيع بواقع ثلاث جلسات كل أسبوع داخل المدرسة من المدة (١٦-١٠-٢٠٢٢ إلى ٨-١٢-٢٠٢٢ م)، وكان زمن الجلسة الواحدة ٧٥ دقيقة – ٩٠ دقيقة، ثم قام الباحث بعمل المقياس البعدي على المجموعة التجريبية.

ح- مراحل وخطوات تنفيذ البرنامج.

أولاً: مرحلة الإعداد.

تم خلال هذه المرحلة تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة إعداد (John Raven، تقنين عماد أحمد حسن ٢٠١٣)، وتطبيق مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة إعداد (عبد العزيز السيد الشخص ٢٠١٣)، وتطبيق مقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد (Mykle Bust 2017)، وتطبيق مقياس الأمن النفسي إعداد (الباحث) على التلاميذ المرحلة الابتدائية بالصف السادس.

تم استخراج عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من انخفاض مستوى الأمن النفسي الملتحقين بالصف السادس الابتدائي، وتتراوح أعمارهم الزمنية بين (١١-١١,٥) سنة، بمتوسط (١١,٤)، وانحراف معياري قدره (٠,١٤)، وتراوح معامل ذكائهم من (٩٠-٩٩) ، وكان عددهم (٣٢) تلمِيذًا وتلمِيذةٌ، وقسم الباحث عينة الدراسة على النحو التالي مجموعة تجريبية وعددهم (١٦) تلمِيذًا، تتكون من (١٠) تلاميذ و (٦) تلميذات، ومجموعة ضابطة وعددهم (١٦) تلمِيذًا، تتكون من (١٠) تلاميذ و (٦) تلميذات، وتم إجراء التكافؤ بينهم في المتغيرات (العمر الزمني، والنوع (ذكور وإناث)، الذكاء، المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، صعوبات التعلم، مستوى الأمن النفسي).

ثانيًا: المرحلة التنفيذية.

تم تطبيق البرنامج الذي يتكون من (أربع وعشرين جلسة) على أفراد المجموعة التجريبية، وقد استغرق تطبيق البرنامج (٨ أسابيع)، بواقع ثلاث جلسات كل أسبوع داخل المدرسة بالتنسيق مع إدارة المدرسة، من المدة (١٦-١٠-٢٠٢٢ إلى ٨-١٢-٢٠٢٢)، وكان زمن الجلسة الواحدة (٧٥ دقيقة –

٩٠ دقيقة)، ثم قام الباحث بتطبيق المقياس لقياس الأمن النفسي البعدي على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة.

ثالثًا: مرحلة التقويم:

تم تقويم تأثير البرنامج الإرشادي لتحسين الأمن النفسي على النحو التالي:

١. التقويم القبلي: تم تطبيق القياس القبلي لمقياس الأمن لنفسي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في يوم الأحد الموافق ١٨-٩-٢٠٢٢.

٢. التقويم المرحلي: تقويم البرنامج أثناء التطبيق عن طريق الواجب المنزلي لكل جلسة خلال الفترة ١٦-١٠-٢٠٢٢ إلى ٨-١٢-٢٠٢٢، وكذلك إجابة التلاميذ عن النشاط في نهاية كل جلسة، وذلك لتحديد النقاط التي تحتاج إلى تعديلات لتتناسب مع التطبيق العملي للجلسات وإجراءات البرنامج، والتي لم تتضح أثناء الإعداد النظري للجلسات.

٣. التقويم البعدي: بعد الانتهاء من أنشطة البرنامج يوم الخميس الموافق ٨-١٢-٢٠٢٢ قام الباحث بتطبيق مقياس الأمن النفسي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة؛ للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى الأمن النفسي.

٤. التقويم التتبعي: حيث قام الباحث بإجراء القياس التتبعي لمقياس الأمن النفسي على أفراد المجموعة التجريبية وذلك بعد شهر (فترة متابعة) من انتهاء تطبيق القياس البعدي، وذلك في يوم الثلاثاء الموافق ١٠-١-٢٠٢٣ لمعرفة مدى استمرارية تأثير البرنامج الإرشادي في تحسين الأمن النفسي.

وجدول (٢٧) يوضح مخطط عام لجلسات البرنامج الإرشادي:

جدول (٢٧)

مخطط عام لجلسات البرنامج الإرشادي

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الفنيات المستخدمة في البرنامج	الهدف من الجلسة
١	التعارف	التحكم الذاتي Self-Control	١. التعارف بين الباحث والتلاميذ، وعلى بعضهم البعض. ٢. إزالة الحاجز النفسي بين الباحث والتلاميذ من جهة، وبين التلاميذ وبعضهم البعض. ٣. توضيح أهمية وأهداف البرنامج الإرشادي للتلاميذ المشاركين. ٤. الاتفاق على قواعد المشاركة ومواعيد الجلسات.
٢	التعريف بالنموذج السلوكي المعرفي.	التدريب على أسلوب	١. أن يُعرَف الأطفال النموذج: أفكار ← مشاعر ← سلوك. ٢. أن يتدرب الأطفال على تفسير المشكلات ضمن النموذج السلوكي المعرفي.

٣	تأثير الأفكار على مستوى تقدير الذات	حل المشكلة Training Problem	١. التعرف على أثر الأفكار السلبية والإيجابية على مستوى تقدير الذات. ٢. أن يتعرف التلميذ على معنى تقدير الذات الإيجابي. ٣. أن يتعرف التلميذ على تقدير الذات السلبي. ٤. أن يفرق بين تقدير الذات والغرور. ٥. أن يبين التلميذ العلاقة بين الأفكار السلبية وأثرها على تقدير الذات المنخفض. ٦. أن يبين التلميذ أثر الأفكار الإيجابية وتأثيرها في تقدير الذات المرتفع.
٤	أنا أستطيع.	Solving الواجبات المنزلية	١. مساعدة التلاميذ على تقبل ذاتهم. ٢. مساعدة التلاميذ على التعرف على سماتهم المميزة. ٣. التأكيد على السمات الإيجابية للتلاميذ. ٤. تشجيع التلاميذ على التعبير عن أَنفُسهم.
٥	الهوية الذاتية.	Assignment الاسترخاء	١. أن يعبر التلميذ عن الصفات الشخصية لذاته. ٢. أن يذكر التلميذ الصفات الخاصة له. ٣. أن يعدد الصفات المشتركة بينه وبين الآخرين. ٤. أن يذكر الصفات التي تميزه عن الآخرين.
٦	تحسين تقدير الذات.	Relaxation	١. تغير العبارات والمفردات اللُّغويَّة السلبية إلى إيجابية عند التلميذ. ٢. تغير العبارات السلبية التي يقولها التلاميذ لأَنفُسهم إلى عبارات إيجابية. ٣. تعزيز ثقة التلميذ بنفسه. العمل على توضيح أهمية التعزيز والثناء على تقدير.
٧	الاتصال بذاتك المستقبلية.	التحصين التدريجي Systematic	١. أن يقرر التلميذ ما الذي يريد أن يكونه. ٢. أن يمتلك التلميذ القدرة على تحديد قيمه الشخصية. ٣. أن يتحقق التلميذ من التناقضات بشخصيته.
٨	الحياة بقيمك الخاصة.	Desensitization	١. أن يحدد التلميذ أهداف تتماشي مع رؤيته ٢. أن يمتلك التلميذ القدرة على إعادة تقييمه وتقدمه المحرز بمرور الوقت ٣. تشجيع التلميذ على التعلم باستمرار.
٩	الوصول لإمكانيتك العقلية.	النمذجة Modeling	١. أن يمتلك التلميذ النظرة الإيجابية. ٢. أن يعتز التلميذ بنفسه ٣. أن يكون متفتح الذهن ٤. أن يكون قادر على الوقوف وراء اختياراته ٥. أن يتمكن من بناء علاقات مع شخصيات مؤثرة إيجابية.
١٠	اكتشف مهاراتك وقدراتك الأساسية في السلوك الاجتماعي	لعب الدور Role Playing	١. أن يتعرف التلميذ على مصادر القوة والضعف في السلوك الاجتماعي لديه. ٢. أن يتمكن التلميذ بتحديد ذاته فيما يتعلق بالنجاح أو الفشل في الحياة الاجتماعية.
١١	تابع اكتشف مهاراتك وقدراتك الأساسية في السلوك الاجتماعي	التعزيز Reinforcement	١. أن يتمكن التلميذ من وضع خطوات لبناء الثقة بذاته. ٢. أن يتمكن التلميذ من صقل مهاراته على فهم الأخرين لتحقيق تغير اجتماعي.
١٢	مهاراتك تساعدك على إدارة حياتك وعملك بكفاءة وفاعلية		١. أن يكتسب التلميذ مهارات تمكنه إدارة حياته الشخصية ٢. أن يكتسب التلميذ مهارات تمكنه إدارة العمل بكفاءة وفاعلية
١٣	الاستجابات الفسيولوجية المرتبطة بخوف التلميذ من المدرسة وتأثيرها		١. تدريب التلاميذ على التفاعل مع المعلم داخل الفصل. ٢. ملاحظة التلميذ للاستجابات الفسيولوجية المرتبطة بالخوف الزائد. ٣. تعرف على الأفكار الخاطئة المرتبطة بالخوف من عقاب المعلم. ٤. تصحيح المعتقدات الخاطئة المرتبطة بالخوف من المعلم.

١٤	مدرستي بيتي الثاني		١. تغير المعتقدات الخاطئة كالخوف من المدرسة. ٢. تدريب التلاميذ على مُمارسة المواقف السلوكية الصحيحة المرتبطة بالبقاء في المدرسة. ٣. كيفية تصحيح المفاهيم الخاطئة المرتبطة بالمدرسة وتحقيق الانتماء. ٤. تحويل المفاهيم الصحيحة إلى سلوكيات مرغوبة للبيئة المدرسية تؤدي للتفاعل والتكيف داخل البيئة المدرسية. ٥. تنمية روح التعاون والعمل الجماعي بين التلاميذ والتفاعل بين الأقران. ٦. مساعدة التلميذ في الانتماء للبيئة المدرسية من خلال مُمارسة الأنشطة بها.
١٥	جودة النوم وأهمية النوم الجيد		١. أن يتعرف التلميذ على مشكلات النوم الشائعة. ٢. أن يتعرف التلميذ على أهمية النوم الجيد بالنسبة له. ٣. زيادة وعي التلميذ بمشاكل النوم الخاصة به.
١٦	عادات النوم والمشكلات السلوكية والدراسية		١. التعرف على العادات السلوكية الخاطئة التي تؤثر على جودة النوم للتلميذ. ٢. زيادة وعي التلميذ بروتين نومه وأثر هذا الروتين على جودة النوم. ٣. التعرف على آثار ضعف جودة النوم على سلوكيات التلميذ. ٤. التعرف على آثار ضعف جودة النوم على الأداء المدرسي للتلميذ.
١٧	الغذاء الصحي		١. يدرك التلاميذ أن الغذاء يمد الجسم بالطاقة اليومية اللازمة. ٢. يدرك التلاميذ أن الغذاء يحافظ على جميع وظائف الجسم. ٣. يدرك التلاميذ أن الغذاء مهم للنمو وتطور جسم الإنسان.
١٨	الاسترخاء العضلي		١. أن يتعرف التلاميذ على معنى الاسترخاء. ٢. أن يتعرف التلاميذ على شروط الاسترخاء. ٣. أن يتدرب التلاميذ على تمرين الاسترخاء العضلي. ٤. أن يذكر التلاميذ فوائد الاسترخاء العضلي. ٥. أن يتقن التلاميذ تمرين الاسترخاء العضلي.
١٩	تطبيق تمرين الاسترخاء بشكل جماعي		١. أن يطبق التلاميذ تمرين الاسترخاء بشكل جماعي بإتقان. ٢. أن يتقن التلاميذ خطوات تمرين الاسترخاء. ٣. أن يسترخي التلاميذ في مواقف الضغط والتوتر التي يتعرض لها في الحياة اليومية. ٤. أن يتوصل التلاميذ إلى فوائد الاسترخاء.
٢٠	لوحة المشاعر		١. أن يتدرب التلاميذ على تحديد المشاعر عن طريق لوحة المشاعر. ٢. تحديد الأساليب المختلفة للتعامل مع المشاعر المختلفة التي يمر بها التلميذ. ٣. التعبير عن المشاعر المختلفة التي يمر بها التلميذ. ٤. استبدال الأفكار السلبية للمواقف الضاغطة بأفكار إيجابية.
٢١	أثر أفكارنا على مشاعرنا		١. توضيح أن المشاعر هي نتيجة المواقف والأفكار. ٢. أن يبين التلاميذ أثر الأفكار التي نفكر بها على مشاعرنا وسلوكنا. ٣. أن يستبدل التلاميذ الأفكار السلبية بأفكار إيجابية. ٤. أن يبين التلاميذ أثر الأفكار الإيجابية على المشاعر والسلوك أثناء مواجهة الضغوط النفسية.
٢٢	توكيد الذات		١. تعريف التلاميذ بالسلوك التوكيدي. ٢. تعريف التلاميذ بالفرق بين السلوك التوكيدي وأشكال السلوك الأخرى، كالسلوك الانسحابي والسلوك العدواني.
٢٣	تابع توكيد الذات		١. مراجعة الفرق بين السلوك التوكيدي وأشكال السلوك اللانسحابي والعدواني. ٢. تدريب التلاميذ على فنيات السلوك التوكيدي.
٢٤	الجلسة الختامية		١. إنهاء الجلسات الإرشادية. ٢. أن يقوم التلاميذ بتقييم مدى الاستفادة من الجلسات الإرشادية. ٣. تطبيق المقياس البعدي للأمن النفسي. ٤. عمل حفلة صغيرة تعبر عن الشكر للطلبة.

سادسًا: الخطوات الإجرائية للدراسة:

اتبع الباحث الخطوات التالية في الدراسة الحالية:

١. إعداد مقياس الدراسة (مقياس الأمن النفسي) في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

٢. تطبيق المقياس على عينة قوامها (١٥٦) تلميذاً (٧٢ تلميذاً، ٨٤ تلميذة) من العاديين وذوي صعوبات التعلم، (١٢٠ عاديين)، (٤٥ ذوي صعوبات التعلم) بالمرحلة الابتدائية الملتحقين بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي من بعض مدارس محافظة مطروح خلال الفترة الزمنية (يوم الأحد الموافق ١٠-٤-٢٠٢٢ إلى يوم الثلاثاء الموافق ١٩-٤-٢٠٢٢)، وتم اختيارهم عشوائياً خلال العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩ – ١١,٦) سنة، بمتوسط (١٠،٣٨) سنة، وانحراف معياري قدره (١,٦٤)، وقد تحقق للمقياس الخصائص السيكومترية على النحو التالي: الصدق (صدق المحكمين، الصدق التطابقي، صدق المقارنة الطرفية)، الاتساق الداخلي، والثبات (التجزئة النصفية، معامل ألفا كرونباخ، إعادة الاختبار باستخدام معامل الارتباط بين الفئات).

٣. إعداد برنامج إرشادي لتحسين مستوى الأمن النفسي.

٤. تم الحصول على الخطابات والموافقات الإدارية من إدارة المدرسة بتطبيق كلاً من المقاييس والبرنامج الإرشادي على عينة الدراسة (ملحق (٨)).

٥. قام الباحث باستخراج عينة الدراسة من عينة إجمالية قوامها (١٤٧) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية الملتحقين بالصف السادس الابتدائي خلال الفترة ٤-٩-٢٠٢٢ إلى ١٨-٩-٢٠٢٢، لاستخراج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتوسط الذين يعانون من انخفاض مستوى الأمن النفسي، وقد بلغ عدد التلاميذ (٣٢) تلميذاً وتلميذة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بواقع (١٦) تلمِيذًا وتلميذةً منهم (١٠) تلاميذ و (٦) تلميذات لكل منهما.

٦. إجراء التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات (العمر الزمني، النوع (ذكور وإناث)، الذكاء، المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، صعوبات التعلم، مستوى الأمن النفسي "القياس القبلي").

٧. إجراء القياس القبلي لمقياس الأمن النفسي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في يوم الأحد الموافق ١٨-٩-٢٠٢٢.

٨. تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية وذلك خلال الفترة ١٦-١٠-٢٠٢٢ إلى ٨-١٢-٢٠٢٢.

٩. إجراء القياس البعدي لمقياس الأمن النفسي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة يوم الخميس الموافق ٨-١٢-٢٠٢٢ م؛ للتحقق من تأثير البرنامج الإرشادي في تحسين الأمن النفسي.

١٠. إجراء القياس التتبعي لمقياس الأمن النفسي على أفراد المجموعة التجريبية وذلك بعد شهر (فترة متابعة) من انتهاء تطبيق القياس البعدي، وذلك في يوم الثلاثاء الموافق ١٠-١-٢٠٢٣ م؛ للتحقق من استمرارية تأثير البرنامج الإرشادي في تحسين الأمن النفسي.

١١. معالجة البيانات إحصائيا باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

١٢. استخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

١٣. تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

سابعًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- اختبار شابيرو ويلك واختبار كولموجوروف-سميرنوف Kolmogorov-Smirnova and Shapiro-Wilk لاختبار اعتدالية التوزيع.
- اختبار ويلكوكسون اللابارامتري للعينات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test.
- اختبار مان-ويتني اللابارامتري لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتين مستقلتين Mann-Whitney U Test.

تم تحليل النتائج باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (V. 26).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: تمهيد.

ثانيًا: نتائج الدراسة.

أ- نتائج اختبار الفرض الأول.

ب- نتائج اختبار الفرض الثاني.

ج- نتائج اختبار الفرض الثالث.

ثالثًا: مناقشة النتائج وتفسيرها.

رابعًا: توصيات الدراسة ومقترحاتها.

خامسًا: بحوث مقترحة ودراسات مستقبلية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: تمهيد:

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين الأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وقام الباحث بعرض النتائج الخاصة بكل فروض الدراسة ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة خلال هذا الفصل، كما قدم توصيات وبحوث مقترحة في ضوء نتائج الدراسة الحالية، وذلك على النحو التالي.

ثانيًا: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها.

أ- نتائج اختبار الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أن " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الأمن النفسي لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار Mann-Whitney (U) Test للعينات المستقلة لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الأمن النفسي، وذلك ما يوضحه جدول (٢٨):

جدول (٢٨)

حساب دلالة الفروق في درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الأمن النفسي باستخدام اختبار مان – وتني Mann- Whitney (U) Test (ن = ٣٢)

الأبعاد	المجموعة	عدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U مان - وتني	القيمة المحسوبة Z	مستوى الدلالة
البعد الأول - لحاجات الفسيولوجية	المجموعة التجريبية	١٦	٢٠,٨٨	٣٣٤	٥٨	٢,٧٢	٠,٠١
	المجموعة الضابطة	١٦	١٢,١٣	١٩٤			
البعد الثاني - الحاجة إلى الأمن والطمأنينة	المجموعة التجريبية	١٦	٢٠,٣٨	٣٢٦	٦٦	٢,٣٦	٠,٠١
	المجموعة الضابطة	١٦	١٢,٦٣	٢٠٢			
البعد الثالث - الحاجة إلى الحب والانتماء	المجموعة التجريبية	١٦	٢٠,٧٥	٣٣٢	٦٠	٢,٥٩	٠,٠١
	المجموعة الضابطة	١٦	١٢,٢٥	١٩٦			
البعد الرابع - الحاجة إلى تقدير الذات	المجموعة التجريبية	١٦	٢١,١٣	٣٣٨	٥٤	٢,٨٣	٠,٠١
	المجموعة الضابطة	١٦	١١,٨٨	١٩٠			
البعد الخامس - الحاجة إلى تحقيق الذات	المجموعة التجريبية	١٦	٢١,٢٥	٣٤٠	٥٢	٢,٩١	٠,٠١
	المجموعة الضابطة	١٦	١١,٧٥	١٨٨			
الدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي	المجموعة التجريبية	١٦	٢١,٥٩	٣٤٥,٥	٤٦,٥	٣,١	٠,٠١
	المجموعة الضابطة	١٦	١١,٤١	١٨٢,٥			

قيمة Z عند مستوي (٠,٠٥) = ١,٦٥ قيمة Z عند مستوي (٠,٠١) = ٢,٣٤ اختبار ذيل واحد

يتضح من جدول (٢٨) أن:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد المقياس لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيم Z لأبعاد المقياس على الترتيب (٢,٧٢، ٢,٣٦، ٢,٥٩، ٢,٨٣، ٢,٩١)؛ مما يدل على تأثير البرنامج الإرشادي في تحسين أبعاد الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الأمن النفسي كدرجة كلية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيم Z للمقياس ككل (٣,١)؛ مما يدل على تأثير البرنامج الإرشادي في تحسين الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ب- نتائج اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أن " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي".

ولاختبار هذا الفرض قام الباحث باستخدام Wilcoxon Signed Ranks Test، لإيجاد دلالة الفروق في متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الأمن النفسي، ويوضح جدول (٢٩) نتائج ذلك:

جدول (٢٩)

حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الأمن النفسي باستخدام اختبار ويلكوكوسون Wilcoxon Signed Ranks Test (ن = ١٦)

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب البعدي – القبلي	عدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة W	القيمة المحسوبة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير ر ث.م
البعد الأول الحاجات الفسيولوجية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٠	٣,٣٥	٠,٠١	٠,٦٥
	الرتب الموجبة	١٤	٧,٥	١٠٥				
	الرتب المتعادلة	٢						
	الإجمالي	١٦						
البعد الثاني الحاجة إلى الأمن والطمأنينة	الرتب السالبة	١	١,٥	١,٥	١,٥	٣,٤٩	٠,٠١	٠,٦٦
	الرتب الموجبة	١٥	٨,٩٧	١٣٤,٥				
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالي	١٦						
البعد الثالث الحاجة إلى الحب والانتماء	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٠	٣,٤٩	٠,٠١	٠,٦٦
	الرتب الموجبة	١٥	٨	١٢٠				
	الرتب المتعادلة	١						
	الإجمالي	١٦						
البعد الرابع الحاجة إلى تقدير الذات	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٠	٣,٦	٠,٠١	٠,٦٨
	الرتب الموجبة	١٦	٨,٥	١٣٦				
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالي	١٦						
البعد الخامس الحاجة إلى تحقيق الذات	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٠	٣,٥٦	٠,٠١	٠,٦٧
	الرتب الموجبة	١٦	٨,٥	١٣٦				
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالي	١٦						
الدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٠	٣,٣٦	٠,٠١	٠,٦٥
	الرتب الموجبة	١٦	٨,٥	١٣٦				
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالي	١٦						

قيمة Z عند مستوي (٠,٠٥) = ١,٦٥ قيمة Z عند مستوي (٠,٠١) = ٢,٣٤ اختبار ذيل واحد

يتضح من جدول (٢٩) ما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد المقياس في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيم Z للأبعاد على الترتيب (٣,٣٥، ٣,٤٩، ٣,٤٩، ٣,٦، ٣,٥٦)؛ مما يدل على تأثير البرنامج الإرشادي في تحسين أبعاد الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي في القياسين القبلي والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيم Z للمقياس ككل (٣,٣٦)؛ مما يدل على تأثير البرنامج الإرشادي في تحسين الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما تم حساب حجم تأثير البرنامج الإرشادي في تحسين الأمن النفسي وأبعاده من خلال استخدام معامل الارتباط الثنائي المتسلسل للرتب، وقد بلغت قيمه الأمن النفسي وأبعاده الفرعية على الترتيب (٠,٦٥)، (٠,٦٥، ٠,٦٦، ٠,٦٦، ٠,٦٨، ٠,٦٧)، وهذا يعني أن (٤٢,٩٤٪) من التباين في الأمن النفسي ككل يرجع إلى تأثير البرنامج الإرشادي وهذا يعتبر تأثيرًا كبيرًا، كما أن (٤٢,٧٩٪، ٤٤,٨١٪، ٤٤,٨١٪، ٤٦,٣٥٪، ٤٥,٤٩٪) من التباين في أبعاد مقياس الأمن النفسي على الترتيب ترجع إلى تأثير البرنامج الإرشادي، وهذا يعد تأثيرًا متوسط.

ج- نتائج اختبار الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أن " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الأمن النفسي".

ولاختبار هذا الفرض قام الباحث باستخدام Wilcoxon Signed Ranks Test، لإيجاد دلالة الفروق في متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الأمن النفسي، ويوضح جدول (٣٠) نتائج ذلك:

جدول (٣٠)

حساب دلالة الفروق في درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الأمن النفسي باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test (ن = ١٦)

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب البعدي – التتبعي	عدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة w	القيمة المحسوبة Z	مستوى الدلالة
البعد الأول الحاجات الفسيولوجية	الرتب السالبة	٢	١,٥	٣	٠	١,٤١	٠,١٦
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
	الرتب المتعادلة	١٤					
	الإجمالي	١٦					
البعد الثاني الحاجة إلى الأمن والطمأنينة	الرتب السالبة	٣	٢	٦	٠	١,٧٣	٠,٨٣
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
	الرتب المتعادلة	١٣					
	الإجمالي	١٦					
البعد الثالث الحاجة إلى الحب والانتماء	الرتب السالبة	٢	١,٥	٣	٠	١,٤١	١,١٦
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
	الرتب المتعادلة	١٤					
	الإجمالي	١٦					
البعد الرابع الحاجة إلى تقدير الذات	الرتب السالبة	٢	١,٥	٣	٠	١,٤١	١,١٦
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
	الرتب المتعادلة	١٤					
	الإجمالي	١٦					
البعد الخامس الحاجة إلى تحقيق الذات	الرتب السالبة	٢	١,٥	٣	٠	١,٤١	١,١٦
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
	الرتب المتعادلة	١٤					
	الإجمالي	١٦					
الدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي	الرتب السالبة	٥	٣	١٥	٠	٢	٠,٤
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
	الرتب المتعادلة	١١					
	الإجمالي	١٦					

قيمة Z عند مستوي (٠,٠٥) = ١,٩٦ قيمة Z عند مستوي (٠,٠١) = ٢,٥٨ اختبار ذيلين

يتضح من جدول (٣٠) ما يلي:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس الأمن النفسي، حيث بلغت قيم Z للأبعاد على الترتيب (٠، ١، ٠، ١، ٠، ١,٤١)؛ وهي قيم دالة عند مستويات (١، ٠,٣٢، ١، ٠,٣٢، ١، ٠,١٦) على

الترتيب، وهي قيم أكبر من (٠,٠٥)؛ مما يدل على استمرارية تأثير البرنامج الإرشادي في تحسين أبعاد الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الأمن النفسي في القياسين القبلي والبعدي، حيث بلغت قيمة Z للمقياس ككل (١,٤١)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,١٦) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥)؛ مما يدل على استمرارية تأثير البرنامج الإرشادي في تحسين الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ثالثًا: مناقشة النتائج وتفسيرها:

يتضح مما سبق من خلال نتائج الفرض الأول والثاني أن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي عمل على تحسين مستوى الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الأمن النفسي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي في القياسين القبلي والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي، وأيضًا اتضح من خلال نتائج الفرض الثالث استمرار تأثير البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التي أثبتت فعالية برامج الإرشاد المعرفي السلوكي في تحسين مستوى الأمن النفسي مثل دراسة سلامة (٢٠٠٨)، الزهراني (٢٠١٣)، المنعمي (٢٠١٣)، التركي (٢٠١٥)، الحلفاوي (٢٠١٨)، العبري (٢٠٢٠)، حافظ (٢٠٢٠).

وهذا ما أشار إليه كل من نينا، ودرايدن (٢٠١٩، ٥) إلى أن الإرشاد المعرفي السلوكي يُعد إرشادًا فعالًا لتحسين مستوى الأمن النفسي، حيث يساعد التلاميذ في التعامل مع المشاكل بطريقة أكثر إيجابية من خلال التفكير بواقعية وإيجابية في المواقف التي يتعرض إليها التلاميذ، من خلال تغيير المعتقدات السلبية والخاطئة التي تؤدي لانخفاض مستوى الأمن النفسي.

ويفسر الباحث نتائج الدراسة الحالية بطبيعة برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي المستخدم في الدراسة الحالية الذي تعرض له أفراد المجموعة التجريبية، ولم يتعرض له أفراد المجموعة الضابطة.

ولعل نجاح البرنامج يرجع لما احتواه من مجموعة من الأسس العلمية التي كانت بمثابة قاعدة أساسية للبرنامج الإرشادي الحالي، ومنها الأسس العامة التي أوضح الباحث من خلالها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية أن مشكلة انخفاض مستوى الأمن النفسي مشكلة عامة يمكن تحسينها لديهم من خلال تعاونهم معه في جلسات البرنامج الإرشادي، ومن ثم كان يزرع الباحث الأمل بصفة مستمرة في نفوس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لحثهم على بذل المزيد من الجهد للتخلص من المعتقدات السلبية والخاطئة التي تؤدي لانخفاض مستوى الأمن النفسي وإحلالها بمعتقدات صحيحة، والأسس الاجتماعية والتي منها إقامة علاقات جيدة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث أدى ذلك إلى إجراء الجلسات الإرشادية في جو من المحبة والألفة والصراحة، وأسهم في تعرف الباحث بصورة أكثر عمقا على المعتقدات السلبية والخاطئة التي تؤدي لانخفاض مستوى الأمن النفسي وطبيعة المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، والأسس النفسية التي ركز الباحث من خلالها على ضرورة الكشف عن القوة النفسية الكامنة الموجودة داخل أفراد المجموعة التجريبية التي تساعد التلاميذ في تغيير المعتقدات السلبية والخاطئة التي تؤدي لانخفاض مستوى الأمن النفسي، والأسس التربوية ومنها التشجيع المستمر للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والاهتمام بالتغيرات الإيجابية التي يبديها التلاميذ مهما كانت صغيرة مما أدى إلى حث التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على بذل المزيد من الجهد لتحقيق المزيد من التقدم في البرنامج الإرشادي.

وبالإضافة إلى ذلك كان لفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي التي استخدمها الباحث أثر بالغ في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية، ومن هذه الفنيات: التحكم الذاتي Self-Control حيث أسهمت هذه الفنية مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مواجهه المشكلات التي يعانون منها والتي تسبب انخفاض الأمن النفسي لهم، وقد حاول الباحث من خلال هذه الفنية إعادة بناء الثقة في النفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومساعدتهم، وقد تم ذلك من خلال الجلسات بطرح أسئلة للتلميذ مثل، هل يمكن أن يحدث هذا؟ هل حدث هذا بالفعل؟ ما الدليل على ذلك، ويشجع التلميذ على ذلك، ثم تقييم ومكافأة الذات بنفسه.

ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه سفيان (٢٠٠٤، ١١٠-١٢٣) بأن فنية التحكم الذاتي تساعد التلاميذ على تعديل سلوكياتهم ذاتياً، في محاكات مرجعية (داخلية وخارجية) بحيث يستطيعوا تأجيل إشباع رغابتهم العاجلة، وذلك لتحقيق أهدافهم مما يساعدهم ذلك في تحسين مستوى الأمن النفسي.

وهكذا كان لفنية التدريب على أسلوب حل المشكلة Training Problem Solving أثر بالغ في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عندما استخدمها الباحث خلال الجلسات الإرشادية لشرح كيفية استبدال تلك الأفكار الخاطئة بأخرى صحيحة وما يرتبط بها من سلوك وأفعال ملائمة، من خلال استمارة الإرشاد المعرفي السلوكي واتباع الاستراتيجيات الآتية:

- استخدم الباحث استراتيجية بناء جملة رياضية: طرح الباحث على التلاميذ جملة رياضية ثم طرح عليهم سؤال، هل نستطيع أن نجد علاقة تربط بين متغيرات المشكلة؟، وكانت الجملة الرياضية المكونة تناسب مستوى التلميذ ذوي صعوبات التعلم.
- استخدم الباحث استراتيجية المحاولة والخطأ: عرض الباحث مشكله على التلاميذ ثم قال؛ تتطلب المشكلة اختيار حل وحيد من مجموعة كثيرة من الحلول الممكنة، وكانت تحوي المشكلة أعداداً كثيرة أو بيانات كثيرة.
- استخدم الباحث استراتيجية البحث عن نمط: يكون المطلوب هو حل عام للمشكلة (قانون عام)، وبدراسة حالات خاصة منها يمكن أن تكون مفتاحاً لاكتشاف الحل (النمط)، وهي أفضل أنواع الاستراتيجيات في مسائل المتتابعات والمتسلسلات.

ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه D'Eramo and Francis (2004, 328) أن فنية التدريب على حل المشكلات تساعد التلاميذ على تطوير أساليب تعلمهم، وعلى زيادة احتمالية التعامل بفاعلية في العديد من المواقف التي تواجههم، مما تساهم بزيادة البنية المعرفية لديهم بشكل كبير وبالتالي تساعدهم في تحسين مستوى الأمن النفسي.

وكان أيضا لفنية الواجبات المنزلية Assignment أثر بالغ في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث استطاع الباحث من خلال هذه الفنية إعادة هيكلة المعتقدات الخاطئة، وتم استخدام هذه الفنية عقب الانتهاء من كل جلسة في البرنامج الإرشادي من قبل الباحث بهدف استكشاف مهارات جديدة، ومُمارسة الاستراتيجيات الجديدة التي اكتسبها التلميذ من خلال الجلسات الإرشادية.

ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه المحارب (٢٠٠٠، ١٠١-١٠٢) أن فنية الواجبات المنزلية تساعد التلاميذ في اكتشاف بعض العوامل المعرفية المتعلقة بالمشكلات التي تواجههم، مما تساهم في إضافة مهارات جديدة للتلاميذ والتي تساعدهم في تحسين مستوى الأمن النفسي لديهم.

كما كان لفنية الاسترخاء Relaxation أثر واضح في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث انخرط الباحث–أثناء استخدامه لهذه الفنية– في تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية على استخدام فنية الاسترخاء العضلي بدءاً من قمة الجسم إلى أسفله بطريقة ثابتة ونظامية، وإعطاء كل تلميذ تعليمات ومهام خاصة به للتدريب على الاسترخاء، بهدف تقليل الشعور المنفر المرتبط بالخوف والقلق، والذي يسهم في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه Horneffer and Chan (2009, 621) بأن تدريبات الاسترخاء تفيد التلاميذ في اكتساب إدراك لا يكون سهلاً في معظم الأحيان لأن المشاعر والأحاسيس أمور غامضة وغير مميزة إلا أنه بعد تنفيذ تدريبات الاسترخاء تصبح الإحساسات أكثر وضوحاً وأكثر تحديدًا، والتي من خلالها يمكن تمرير رسائل إيجابية بهدوء إلى العقل اللاوعي، ويمكن أن يبعد الأفكار والمخاوف مما يترتب عليه زيادة الوعي الداخلي بالمشاعر ويعزز القدرات المعرفية ويجعلها في حالة استعداد لتلقي تعليمات وأفكار جديدة من شأنها أن تعدل المعتقدات الخاطئة لدى التلميذ وينمي الثقة بالنفس لديه، ويصبح متفائلاً وقادراً على تحمل المحن والأزمات ومواجهتها بهدوء وعقلانية مما تساعده في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

كذلك كان لفنية التحصين التدريجي Systematic Desensitization أثر واضح في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية حيث ركز الباحث بتدريب التلاميذ على هذه الفنية بعد أن تم تدريبهم على الاسترخاء، وتحديد المواقف المثيرة للقلق لديهم، ثم الاقتران بين تلك المواقف في الخيال لمحاوله إبراز تجارب النجاح لدى التلاميذ موضحًا لهم أنهم استطاعوا في فترة من الفترات أن يكونوا ناجحين في حياتهم ومعنى ذلك أنهم يستطيعون تحقيق هذا النجاح مرة أخرى ويستطيعون أيضا تحقيق المزيد من النجاح مستقبلاً إذا حاولوا استغلال الطاقات الموجودة بداخلهم، ومن ثم كان لفنية التحصين التدريجي أثر بالغ في إبراز تجارب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما أسهم للتخلص من المعتقدات السلبية والخاطئة التي تؤدي لانخفاض مستوى الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه جلال (٢٠١٤، ٧٧) أن فنية التحصين التدريجي تساعد التلاميذ من التخلص من مشاعر الخوف أو القلق الناتج من المعتقدات الخاطئة لديهم، وذلك من خلال

تعرضهم إلى هذه المعتقدات الخاطئة بصورة تدريجية متكررة ابتدآ من الأسهل إلى الأصعب حتى الوصول إلى أصعبها، وبالتالي يتخلص التلاميذ منها حتى تتلاشي المعتقدات الخاطئة تدريجياً، ويتم إبدالها بمعتقدات صحيحة تساعد في تحسين الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

وأيضا كان لفنية النمذجة Modeling أثر واضح في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية، حيث كان الباحث يقوم خلال الجلسات الإرشادية بالتركيز على فكرة أن السلوك يمكن أن يكتسب ويتخلص منه بسهولة من خلال ملاحظة النموذج، وهناك أنواع مختلفة من النماذج تستخدم بواسطة الإرشاد المعرفي السلوكي، ومنها النموذج الرمزي، والنموذج الحسي، والنموذج المشارك، وتستخدم هذه الفنية بتقديم وتوضيح عدد من المفاهيم والمهارات المتضمنة في البرنامج والتدريب على الفنيات الأخرى مما أسهم في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه طه (٢٠٠٧، ٨٢) أن فنية النمذجة تساعد التلميذ في خفض السلوك غير المرغوب فيه وزيادة السلوك المرغوب فيه من خلال ملاحظة وتقليد سلوك فرد أخر مما تساهم في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

كذلك كان لفنية لعب الدور Role Playing أثر فعال في برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي حيث قدم الباحث بعض المواقف المثيرة للقلق التي سجلها التلاميذ، وأوضح كيفية التغلب عليها باستخدام التقنيات المتضمنة في البرنامج ومن ثم قيام التلاميذ بذلك، وأسهمت هذه الفنية في تغيير المعتقدات الخاطئة لدى التلاميذ أَنفُسهم وأبدالها بمعتقدات صحيحة من خلال الأنشطة والمهام المتضمنة في البرنامج الذي تم تقديمه للمجموعة التجريبية مما أسهم في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه غربي والشايب (٢٠١٤، ٦٠) أن فنية لعب الدور تعد المكون الانفعالي في الإرشاد المعرفي السلوكي، إذ تتيح فنية لعب الدور الفرصة للتلاميذ ليقوم بالتنفس الانفعالي، وتفريغ الشحنات والراغبات الظاهرة والمكبوتة، كما تتيح لتجربة طرق بديلة للتغلب على السلوك غير المرغوب وتغير المعتقدات الخاطئة باخري صحيحه، مما تساهم في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

وأخيرا كان لفنية التعزيز Reinforcement أثر واضح في تحسين الأمن النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية، حيث قام الباحث بتقديم التعزيز للتلميذ عند أدائه للمهارات المطلوبة منه، ويكون التأكيد ليس فقط على النجاح الكلي، بل على الجزئي أيضًا، ويشترك التلميذ في إعداد قائمة المكافآت التي تبدأ بالمادية ثم المعنوية، وكذلك يتم تدريب التلميذ على تعزيز ومكافأة نفسه من خلال أسلوب التحكم الذاتي السابق الذكر في الفنيات المعرفية، ومن ثم كان لهذه الفنية أثر بالغ في نجاح البرنامج.

رابعًا: خلاصة نتائج الدراسة الحالية:

تُشير النتائج بوجه عام إلى أن البرنامج أثبت فاعليته وتأثيره في تحسين الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية خلال الفنيات والاستراتيجيات والأنشطة المستخدمة، بالإضافة إلى استمرارية تأثيره في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى أولئك التلاميذ بعد مرور فترة متابعة قدرها شهر من انتهاء تطبيق أو تنفيذ البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي.

خامسًا: التوصيات والبحوث المقترحة:

أ- توصيات الدراسة ومقترحاتها:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وفى ضوء طبيعة مجال الدراسة قدم الباحث عدداً من التوصيات التي يمكن الاستفادة منها في هذا المجال وذلك على النحو التالي:

١. الاهتمام بالأمن النفسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية والسعي لتوعية التلاميذ بأهمية الأمن النفسي وذلك عن طريق عقد المؤتمرات والمحاضرات والأنشطة الترفيهية والثقافية للتلاميذ للعمل على تنمية الأمن النفسي لديهم.
٢. توفير برامج وقائية تقوم بها وحدات الخدمات الإرشادية بالمدارس لمساعدة التلاميذ لتعزيز الأمن النفسي لكي يشعروا بالأمان داخل المدرسة؛ مما ينعكس بصورة إيجابية على تحصيلهم الأكاديمي.
٣. متابعة التلاميذ داخل المدارس للتأكد من تمتعهم بمستوى عالٍ من الأمن النفسي؛ حتى ينعكس ذلك على أدائهم ودافعيتهم للإنجاز.

ب- بحوث مقترحة ودراسات مستقبلية:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج وحداثة مجال الدراسة يمكن اقتراح البحوث التالية:

١. علاقة التحصيل الأكاديمي بالأمن النفسي لدى تلاميذ المرحة الابتدائية.
٢. فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح.
٣. أساليب المعاملة الوالدية وعلاقاتها بالأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح.
٤. الأمن النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح.

مراجع الدراسة

أولًا: المراجع العربية

ثانيًا: المراجع الأجنبية

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، فاطمة محمود. (٢٠٠٥). مدى فاعلية كل من الإرشاد النفسي المعرفي والتحكم الذاتي في التخفيف من حدة الشعور بالاكتئاب واليأس لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي (دراسة مقارنة) .*دراسات وبحوث المؤتمر العلمي للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية – تكنولوجيا التربية في مجتمع المعرفة*، القاهرة: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ومعهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة والبرنامج القومي لتكنولوجيا التعليم، ٤٢٨ – ٥٠٧ .

إبراهيم، عبد الستار. (١٩٩٤). *الإرشاد النفسي السلوكي المعرفي الحديث*. القاهرة: الفجر للنشر والتوزيع.

إبراهيم، قاسم محمد. (١٩٩٦). صعوبات التعلم: المستويات والمظاهر. *رسالة المعلم: وزارة التربية والتعليم – إدارة التخطيط والبحث التربوي، الأردن، ٣٧(٢)*، ٦ – ١٨ .

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (٢٠١٥). *حقيبة البرامج العلاجية في صعوبات التعلم. الجزء الثالث، صعوبات التعلم النمائية وعلاج المشكلات السلوكية*. عمان، الأردن: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو سيف، حسام احمد محمد إسماعيل. (٢٠١٢). الأمن النفسي وعلاقته بكل من التواد والثقة بالنفس لدى عينة من الأطفال والمراهقين . *مجلة دراسات عربية: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ١١(٤)*، ٦١٩ – ٦٦٠ .

أبو نيان، إبراهيم بن سعد. (٢٠١٥). *صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. الرياض، المملكة العربية السعودية: الدولي للنشر والتوزيع.

أبو النور، محمد عبد التواب. (٢٠٠٠). أثر الإرشاد الانتقائي في تعديل الاتجاه نحو الزواج العرفي لدى عينة من الشباب الجامعي، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، ١٣(٣)*،٢٤٧-٢٩٣.

أحمد، زكريا توفيق. (١٩٩٣). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان: دراسة مسحية – نفسية. *مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٨(٢٠)*، ٢٣٥-٢٦٦.

الأحمد، أمل، والشبؤون، دانيا. (٢٠١١). الأمن النفسي وعلاقته بالخوف لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، ٢٧ (٢)*، ١٩ – ٥٧ .

الأشول، عادل عز الدين. (٢٠٠٨). *علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر.

البطاينة، أسامة محمد، الرشدان، مالك أحمد، السبايلة، عبيد، الخطاطبة، عبد المجيد محمد. (٢٠٠٩). *صعوبات التعلم: النظرية والممارسة* ط٣. عمان، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

التركي، نازك عبد الصمد. (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الوحدة النفسية وتحسين الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية: جامعة الأزهر، ١٦٢(١)*، ٩ –٦٦.

الحريري، رافده، بي رجب، زهرة. (٢٠٠٨). *المشكلات النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية*. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الحفني، عبد المنعم. (١٩٩٤). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. القاهرة: مكتبة مدبولي للنشر.

الحلفاوي، سامية عبد الفتاح خليل. (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لرفع مستوى الأمن النفسي لدى عينة من الأطفال المقيمين في دار الحضانة الاجتماعية "بخميس مشيط ."*مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية، ٧(٢)*، ١١٨ – ١٣٩.

الحيلواني، ياسر، السرطاوي، عبد العزيز، بوتيت، جيمس. (١٩٩٨). *مقدمة في تقييم ومعالجة الصعوبات الأساسية في الحساب – الكتاب العملي*. العين، الأمارات العربية: دار الكتاب الجامعي للنشر.

الخطيب، جمال. (١٩٩٧). *الموهوبون ذوو صعوبات التعلم*. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال محمد، والحديدي، منى صبحي. (٢٠٠٩). *المدخل إلى التربية الخاصة*. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الديسي، ربي محمود. (٢٠٢٠). *مدخل إلى صعوبات التعلم الديسلكسيا*. عمان، الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

السرطاوي، زيدان أحمد. (١٩٩٦). العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية. *رسالة التربية وعلم النفس: جامعة الملك سعود – الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (٦)*، ١٥١ – ١٨٠ .

السرطاوي، زيدان أحمد، السرطاوي، عبد العزيز مصطفى، خشان، أيمن إبراهيم، أبو جودة، وائل موسى. (٢٠٢٠). *مدخل إلى صعوبات التعلم* ط ٤. الرياض، السعودية: أكاديمية التربية الخاصة.

السيد، عبد الحميد سليمان السيد. (٢٠٠٣). *صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها*. ط٢. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

السيلان، هدى صالح. (٢٠٠٣). *فعالية برنامج معرفي سلوكي لخفض السلوك العدواني لدى عينة من المراهقات المحرومات من الرعاية الأسرية بمدينة الرياض*. (رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض. https://cbtarabia.com

الشخص، عبد العزيز السيد. (٢٠١٣). *مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة "دليل المقياس"*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

الشرم، عاطف بن على بن عطية. (٢٠١٩). القلق والأمن النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة الدارسين في الأحياء المتضررة من الأمطار والسيول بمحافظة جدة .*المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (٢٢)*،١٨١-٢١٨.

الشريف، عبد الفتاح. (٢٠١٣). *التربية الخاصة وبرامجها العلاجية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشناوي، محمد محروس، وعبد الرحمن، محمد السيد. (١٩٩٨). *الإرشاد السلوكي الحديث: أسسه وتطبيقاته*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

الرقاص، خالد بن ناهس، والرافعي، يحيى بن عبد الله بن يحيى. (٢٠١٠). الطمأنينة النفسية في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد: دراسة عامليه. *دراسات تربوية ونفسية: جامعة الزقازيق -كلية التربية، ٢٥(٦٦)*، ١٣٥-١٧٣.

الزراد، فيصل. (١٩٩١). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة: دراسة مسحية – تربوية – نفسية. *رسالة الخليج العربي، ١١(٣٨)*، ١٢١ – ١٧٨.

الزهرانى، شريفة أحمد على، والغامدى، سعيد أحمد آل شويل. (٢٠٢٠). الأمن النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. *مجلة كلية التربية، جامعة الباحة – المملكة العربية السعودية ٣٦(٧)*، ٤٤٣-٤٦٧.

الزهراني، بالخير محمد حسن. (٢٠١٣). *فاعلية برنامج إرشادي معرفي-سلوكي في تخفيض درجة الوحدة النفسية وزيادة درجة الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة* (ماجيستير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية. استرجاعه .http://www.shamaa.org

الزيات، فتحي مصطفي. (٢٠٠١). *علم النفس المعرفي دراسات وبحوث (الجزء الأول)*، القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفي. (٢٠٠٨). *قضايا معاصرة في صعوبات التعلم*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفي. (٢٠٠٩). *صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيود، نادر فهمي (٢٠٠٨). *نظريات الإرشاد والإرشاد النفسي*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الطويل، هاني عبد الرحمن. (٢٠٠٦). *الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق*. عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

الظفيري، نواف ملعب. (٢٠١٥). دراسة مقارنة للحاجات النفسية بين أطفال الروضة من ذوي صعوبات التعلم النمائية والعاديين. *الدراسات التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس، ٩(٣)*، ٥٤٣-٥٥٦.

العبري، حمود باتل حمود، والكردي، خالد إبراهيم حسن. (٢٠٢٠). فعالية برنامج إرشادي معرفي إيحائي لتعزيز الأمن النفسي لطالبات جامعة الفيصل . *العربية للدراسات الأمنية، ٣٦(٣)*، ٣٦١ – ٣٧٤ .

العزي، أحلام مهدي عبد الله. (٢٠١٥). الشعور بالعدالة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١(٢١٥)*، ٤٤٣ – ٤٦٨ .

العطية، أسماء عبد الله. (٢٠٠٧). *الإرشاد السلوكي المعرفي لاضطرابات القلق لدى الأطفال*. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للطباعة والنشر والتوزيع.

الغامدي، وفاء محمد نوار. (٢٠٢٠). الأمن النفسي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. *مجلة كلية التربية، جامعة الباحة – المملكة العربية السعودية ٣ (١٨٥)*، ٧٠٩ – ٧٥١.

الفحل، نبيل (٢٠٠٩). *برامج الإرشاد النفسي، النظرية والتطبيق*، القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

الفريح، عثمان بن صالح، رضوان، أحمد شوقي رضوان. (٢٠١٧). *التحرير العربي*. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان.

القاسم، جمال مثقال. (٢٠١٥). *أساسيات صعوبات التعلم*. عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

القحطاني، محمد بن عبد الله آل سرحان. (٢٠٠١). خصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلّم الأكاديمية والنمائية. *أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة المملكة العربية السعودية: الجمعية الخيرية لرعاية المعوقين . عنيزة*.http://www.gulfkids.com

المحارب، ناصر إبراهيم. (٢٠٠٠). *المرشد في الإرشاد الاستعرافي السلوكي*. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

المحمد، باسل محمود. (٢٠١٩). المشكلات والحاجات النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة: دراسة عياديه على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مدارس مدينة الرياض ورقة علمية مقدمة كأحد متطلبات درجة الماجستير في علم النفس التربوي. *مجلة الدراسات العليا: جامعة النيلين –كلية الدراسات العليا، ١٣(٥٠)*، ١ –٢٧.

المنعمي، أنور راجح مسعود. (٢٠١٣). *فعالية برنامج معرفي سلوكي في تنمية الأمن النفسي لدى المراهقين ذوي الظروف الخاصة*. (رسالة منشورة، جامعة الملاك عبد العزيز. المملكة العربية السعودية).http://www.geocities.ws/hisham/proj5.pdf

المياح، سلطان عبد الله. (٢٠١٢). *صعوبات التعلم: التعريف–التدريس–الأساليب*. القاهرة: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الوقفي، راضي. (٢٠١٥). *صعوبات التعلم – النظري والتطبيقي*. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

اليماني، خيرية حسن جابر. (٢٠٢٠). الأمن النفسي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية في مدينة جدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(١١)*، ١١٠–١٣١.

بست، مايكل. (٢٠١٧). *مقياس مايكل بست لتشخيص ذوي صعوبات التعلم*. عمان، الأردن: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

بدر، إبراهيم محمود (٢٠١٢). *الصحة النسية وشباب ثورة ٢٥ يناير الأحرار "الأسس النظرية والجوانب التطبيقية"*. الجيزة: دار طيبة للطباعة.

بسيوني، سوزان بنت صدقة، والصبان، عبير. (٢٠١١). العنف وعلاقته بالأمن النفسي لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة: جامعة المنصورة –كلية التربية، ٢(٧٥)*، ١٢٣–١٦٩.

بوند، جوى، واسون، ياربارا، وتنكير، ميلز. (٢٠١٥). *الضعف في القراءة.. تشخيصه وعلاجه* (إسماعيل أبو العزم، محمد منير مرسي، مترجم). القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

بيتر، بيرني كوروين، بالمر، رودل ستيفين. (٢٠٠٨). *العلاج المعرفي السلوكي المختصر* (محمود عيد مصطفى، محمد نجيب أحمد الصبوة، مترجم). القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

جابر، جابر عبد الحميد، وكفافي، علاء الدين. (١٩٩٥). *معجم علم النفس والطب النفسي*. القاهرة: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

جاد، محمد عبد المطلب. (٢٠٠٣). *صعوبات التعلم في اللُّغة العربية*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جاسم، آلاء محمد جاسم، العبيدي، محمد جاسم ولي العبيدي. (٢٠١٠). *الإرشاد والتوجيه النفسي*. عمان، الأردن: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

جلال، بهاء الدين. (٢٠١٤). *مهارات وفنيات تعديل السلوك*. الرياض، المملكة العربية السعودية: جمعية التوعية والتأهيل الاجتماعي.

جي، هوفمان إس. (٢٠١٢). *العلاج المعرفي السلوكي المعاصر* (مراد عيسى، مترجم). القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

حافظ، داليا نبيل. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج معرفي – سلوكي لتحسين الشعور بالمن النفسي وتقدير الذات لدى المراهقين المدركين للرفض الوالدي. *المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي، ٨(٢)*، ٢٣٩ – ٢٨٤ .

حافظ، نبيل عبد الفتاح. (٢٠٠٦). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

حسن، عماد. (٢٠١٦). *اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل رافن*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

حقي، ألفت. (١٩٩٥). *الاضطراب النفسي، التشخيص والعلاج والوقاية، الجزء الأول*، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

حمادة، عمر. (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي لتنمية الأمن النفسي وأثره على دافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية، *مجلة كلية التربية، جامعة بنها ٢٩(١١٦)*، ٤٦-٨٤.

خضر، عبد الباسط متولي. (٢٠٠٥). *التدريس الإرشادي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي*. الجزائر، الجزائر: دار الكتب الحديث.

دسوقي، كمال محمد. (١٩٩٠). *ذخيرة علوم النفس*. القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

زعابطة، سيرين هاجر. (٢٠٢٣). الأمن النفسي والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية. *مجلة دراسات في سيكولوجيا الانحراف، جامعة عمار ثلجي، ٧(٢)*،٢٩٨-٣١٣.

زهران، حامد عبد السلام. (١٩٨٩). الأمن النفسي دعامة أساسية للأمن القومي العربي. *دراسات تربوية: رابطة التربية الحديثة، ٤(١٩)*، ٢٩٣ –٣٢٠.

زهران، حامد. (٢٠٠٥). *التوجيه والإرشاد النفسي*. القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع

سالم، محمود عوض الله، الشحات، مجدي محمد، عاشور، احمد حسن. (٢٠١٧). *صعوبات التعلم التشخيص والعلاج*. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

سحيري، زينب، وزعابطة، سيرين هاجر. (٢٠٢١). مساهمة الشعور بانعدام الأمن النفسي في التنبؤ بتواجد الاضطرابات السيكوسوماتية وتدني التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية. *مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، ١٠(١)*، ٢٥٩ – ٢٤٢ .

سفيان، نبيل صالح. (٢٠٠٤). *المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي*، القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

سعدات، محمود فتوح محمد. (٢٠١٤، مايو ٢٥). برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. الألوكة الاجتماعية. https://www.alukah.net

سكر، محمد وجيه، أبو ريه، محمد عبد السلام، عطا الله، فيفي عبد الناصر جمال الدين. (٢٠٢١). الأمن النفسي وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لطلاب كلية التربية الرياضية جامعة كفر الشيخ. *المجلة العلمية لعلوم الرياضة*، ٤(١)،٤٥–٥٧.

سلامة، كمال عبد الحافظ محمود. (٢٠٠٨). *فاعلية برنامج إرشادي جمعي سلوكي–معرفي في تعزيز الأمن النفسي ومهارات التكيف النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية*. (أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية، الأردن).https://search.emarefa.net/detail/BIM-527010

شحاتة، محمود. (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي أسري لتعديل بعض عادات التفكير الخرافي في تحسين الأمن النفسي لأطفال الروضة. *مجلة الطفولة والتربية (جامعة الإسكندرية)، ٣٦(١)* ،٣٨٥–٤٥٣.

شقير، زينب. (٢٠٠٥). *الشخصية السوية والمضطربة*. القاهرة: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

شقير، زينب. (٢٠٠٥). *مقياس الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية)*. القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع

طه، عبد العظيم. (٢٠٠٧). *العلاج النفسي المعرفي مفاهيم وتطبيقات*. الإسكندرية: دار الوفاء لطبع والنشر.

عبد الله، أحلام حسن، وشريت، أشرف محمد. (٢٠٠٦). الأمن النفسي أبعاده ومحدداته من الطفولة إلى الرشد: دراسة ارتقائية. *التربية المعاصرة: رابطة التربية الحديثة، ٢٣(٧٣)*، ٧٧-١٧٧.

عبد الرحيم، فتحي السيد. (١٩٨٢). *سيكولوجية غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة* ط٢. الكويت: دار القلم للنشر.

عبد الرزاق، خنساء. (٢٠٠٩). أثر أسلوب العلاج الواقعي في تنمية الأمن النفسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية. *مجلة الفتح، الكلية التربوية المفتوحة في ديال. ٥(٣٨)*. ٢٠-٣٩.

عبد المالك، شيهان، ومحمد، مكي. (٢٠٢٠). فاعلية البرنامج السلوكي المعرفي الجماعي في الامتناع عن تعاطي المخدرات لدى المراهقين. *مجلة آفاق علمية، ١٢(٣)*، ١٣ - ٣٣ .

عبد الهادي، نبيل، نصر الله، عمر، شقير، سمير. (٢٠١٠). *بطء التعلم وصعوباته*. عمان، الأردن: دار، وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الوهاب، سمير، الكردي، احمد علي، سليمان، محمود جلال الدين. (٢٠٠٤). *تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية* ط ٢. القاهرة: الدقهلية للطباعة والنشر.

عبود، سحر عبد الغنى. (٢٠١٨). برنامج انتقائي تكاملي لتنمية السلوك الإيثاري وأثره على تنمية الأمن النفسي لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. *مجلة مركز الإرشاد النفسي كلية التربية، جامعة عين شمس (٥٣)*، ١-٩١.

عبود، ضحى. (٢٠١٤). الأمن النفسي وعلاقته بالعنف الأسري لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق وريفها. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٢(١)*، ٤٤ – ٦٩.

عثمان، إلهام الأمير، لاشين، ثريا يوسف، وعبد الواحد، فاطمة الزهراء عبد الباسط. (٢٠٢١). الأمن النفسي وعلاقته بالانتماء لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. *دراسات تربوية واجتماعية، ٢٧(١٢)*، ٢٩ – ٩٨.

عرنوس، نيفين. (٢٠١٨). فعالية برنامج ترفيهي قائم على المهارات الموسيقية لتنمية الشعور بالأمن النفسي لدى أطفال الروضة فاقدي أحد الوالدين. *مجلة الطفولة والتربية، ١٠(٣٦)*، ٤٢٣ – ٤٧١.

عقل، وفاء علي سليمان، ودخان، نبيل كامل محمد. (٢٠٠٩). *الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا* (رسالة ماجستير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة. كلية التربية، فلسطين. تم استرجاعه من. http://www.shamaa.org.

عقيلي، مريم موسى عثمان. (٢٠٢٠). دور الإسلام في تحقيق الأمن النفسي. *مجلة بحوث كلية الآداب، ١٢١ (٣١)*، ١٢٢٩ – ١٢٤٥.

عمومن، رمضان. (٢٠١٤). مؤشرات تحقيق الأمن النفسي والصحة النفسية في الوسط المهني. *دراسات: جامعة عمار ثليجي بالأغواط، (٣٢)*، ٤٩ – ٦٥ .

عواد، أحمد أحمد. (٢٠٠٠). مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة مركز الإرشاد النفسي كلية التربية، جامعة عين شمس، ٨(١٢)*، ١٥٧ – ٢٢٢.

غربي، عبد الناصر، والشايب، محمد الساسي (٢٠١٤). *فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي: دراسة شبه تجريبية في ثانوية "حساني عبد الكريم" بولاية الوادي* (رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، ورقلة). قاعدة معلومات دار المنظومة.

فريدريك، بل (١٩٨٩). *طرق تدريس الرياضيات* (محمد أمين المفتي، ممدوح محمد سليمان؛ مراجعة وليم تاوضروس عبيد، مترجم). القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

فنطازي، كريمة، مراد، فاطمة الزهراء. (٢٠١٨، نوفمبر ٥). *الاتجاه المعرفي- السلوكي وعصرنة العلاج النفسي* (مفاهيمه الأساسية وأساليبه العملية) (مداخلة). "الملتقى الوطني: علم النفس المرضي في الجزائر، تاريخ، حاضر ومستقبل ٢٠١٨، جامعة ٨ مايو ١٩٤٥، الجزائر. https://dspace.univ-guelma.dz/jspui

قورة، حسين سليمان. (٢٠٠١). *دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللُّغة العربية والدين الإسلامي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كامل، محمد علي. (٢٠١١). *صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

كفافي، علاء الدين. (٢٠٠٥). الصحة النفسية والإرشاد النفسي ط٢، الرياض، المملكة العربية السعودية: دار النشر الدولي.

كوافحة، تيسير مفلح، عبد العزيز، عمر فواز. (٢٠١٠). *مقدمة في التربية الخاصة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

كيوش، سلمان. (٢٠١٨). الأمن النفسي وعلاقته بخط الكتابة اليدوية لدى عينة من طلبة كلية التربية الرياضية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ٢(٩٤)*، ١٨١-٢٠٦.

مالكي، حمزة بن خليل، وبالنقيب، علي. (٢٠١٣). التنبؤ بالأمن النفسي من المناخ الأسري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *دراسات تربوية ونفسية مجلة كلية التربية بالزقازيق، (٧٨)*، ٢٨٩ – ٣٩٠.

متولي، فكري لطيف، القحطاني، شتوي مبارك. (٢٠١٦). *صعوبات التعلم للمبتكرين والموهبين*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر.

مجمع اللُّغة العربية. (٢٠٠٣). *المعجم الوجيز*. القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

محمد، أمل محمد حمد. (٢٠٢٢). الأمن النفسي وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى عينة من الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة .*المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٢(١١٤)* ،٨٧ – ١٢٤ .

محمود، خالد نجم. (٢٠٢١). دور المدرسة في تحقيق الأمن النفسي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أولياء الأمور. *مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، ١(١٣٦)*، ٣٤٣ – ٣٥٦.

محمد، صلاح الدين عراقي. (٢٠٠٦). دراسة العلاقة بين عجز/نقص كلمات التعبير عن المشاعر (الاليكسيزيميا) والتعلق الوالدي لدى الراشدين. *مجلة كلية التربية بالزقازيق: جامعة الزقازيق، (٥٤)* ١٩٣-٢٤٤.

محمد، عادل عبد الله. (٢٠٠٦). *المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم الأطفال الروضة، دراسات تطبيقية*. القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.

محمد، على كامل محمد. (٢٠٠٦). *صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي*. القاهرة: دار الطلائع للنشر.

مخيمر، عماد محمد، علي، هبه محمد. (٢٠٠٦). *المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطورة وطرق الوقاية والعلاج*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر.

منير، عبد الرازق، محمد، عبد الله، محمد، فايز عزت، الخضيري، فايز عزت أسلم. (٢٠٢٢). تأثير برنامج للحديث الذاتي الإيجابي على مستوى الأمن النفسي لطلاب جامعة دمياط. *مجلة علوم الرياضة*. https://dx.doi.org/10.21608/ssj.2022.154993.1287

ملحم، سامي محمد. (٢٠١٠) *صعوبات التعلم*. عمان، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.

نعيسة، رغداء. (٢٠١٤). مستوى الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي: دراسة ميدانية على عينة من الأحداث المقيمين في دار خالد بن الوليد للإصلاح في منطقة قدسيا بمحافظة دمشق. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية ٣٠(٢)*، ٨١-١٢٥.

نينا، مايكل، درايدن، ويندي. (٢٠١٩). *العلاج المعرفي السلوكي: ١٠٠ نقطة أساسية وتكنيك* (عبد الجواد خليفة أبو زيد، مترجم). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

وكالفانت، كيرك. (٢٠٢٠). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية* (عبد العزيز مصطفى السرطاوي، زيدان أحمد السرطاوي، مترجم). عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

يوسف، سليمان عبد الواحد. (٢٠١١). *ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية: خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Afolabi, O. A., & Balogun, A. G. (2017). Impacts of Psychological Security, Emotional Intelligence and Self-Efficacy on Undergraduates' Life Satisfaction. *Psychological Thought, 10(2)*, 247-261. doi: http://dx.doi.org/10.5964/psyct.v10i2.226.

Amponsah, Mark (2010). Non-UK University students stress levels and their coping Strategies. *Educational Research, UK University 1 (4)*, 88-98.

Al-Domi, M. M. (2012). Faith and psychological security in the Holy Quran. *European Journal of Social Sciences, 32(1)*, 52-58.

Al-Yagon, M. (2012). Subtypes of Attachment Security in School-Age Children with Learning Difficulties. *Learning Disability Quarterly*, *35*(3), 170–183. https://doi.org/10.1177/0731948712436398.

Baeva, I., & Shakhova, L. (2019, June). Provision of psychological safety of younger pupils of cadet classes. In *II International Scientific-Practical Conference" Psychology of Extreme Professions"(ISPCPEP 2019)*, 1-5. Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/ispcpep-19.2019.1.

Baeva I.A., Baev N.N. (2013). Psychological resources of students' security as an indicator of the psychological security of the individual. *Psychological Science and Education ، 5(1)*, 1-9. https://doi.org/10.17759/psyedu.

Bauminger, N., & Kimhi-Kind, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning difficulties. *Journal of Learning Difficulties, 41*(4), 315–332. https://doi.org/10.1177/0022219408316095.

Belyaeva, P.I. (2013). Psychological safety of the personality of a younger student in the educational environment of the school*: dis. ... candidate of psychological sciences: 19.00.07. Veliky Novgorod*, 200-238.

Block, C. T. (2018). Family process, coping, cognitive styles, and psychological dysfunction: Adults with and without learning difficulties (Order No. 10813238). *Available from ProQuest Dissertations & Theses Global*. (2040880382).

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, Loss, sadness, and depression*. U.S.A. New York: Basic Books.

Brewin, C.R. (1996). Theoretical Foundation of Cognitive Behavior Therapy for Anxiety and Depression. *Journal of Youth and Adolescent, 47 (1),* 33-57. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.33.

Bryan, T. (1997). Assessing the Personal and Social Status of Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 12(1*), 63-76.

Cooper, Marlene, G., & lesser, Joon, G. (2014). *Clinical Social work Practice. An integrated Approach 5th*, U.S.A. New York. Pearson Education.

Corey, G. (2012). *Case Approach to Counseling and Psychology 8th*, U.S.A Boston, Massachusetts ،Thomson Brooks/Cole.

Cottraux, J. (1998). Behavioral and cognitive therapies. *Medicine and psychotherapy collection*. French. Elsevier Masson.

Craighead, W. E., & Meyers, A. W. (Eds.). (2013). *Cognitive behavior therapy with children*. Germany. Berlin: Springer Science & Business Media.

D'Eramo, K. S., & Francis, G. (2004). Cognitive-behavioral psychotherapy. In T. L. Morris & J. S. March (Eds.), *anxiety disorders in children and adolescents*. 305–328. The Guilford Press.

Engler, B. (2008). *Personality theories: An introduction* 9th. U.S.A. Boston: Wadsworth Publishing

Fenniman, A. (2010). *Understanding each other at work: An examination of the effects of perceived empathetic listening on psychological safety in the supervisor -subordinate relationship*. (Order No. 3389636). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global; Publicly Available Content Database. (305202979).

https://www.proquest.com/dissertations-theses/understanding-each-other-at-work-examination/docview/305202979/se-2.

Harris, C. A., Miller, S. P., & Mercer, C. D. (1995). Teaching initial multiplication skills to students with disabilities in general education classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice, 10*(3), 180–195.

Harris, Albert J.; Sipay, Edward R (1990) *How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental and Remedial Methods*. U.S.A. New York: Addison Wesley Longman.

Hersov, L. A., Rutter, M., & Taylor, E. (Eds.). (1994). *Child and adolescent psychiatry: modern approaches*. U.S.A. New Jersey: Blackwell Science Inc.

Horneffer, K. J., & Chan, K. M. (2009). Alexithymia and relaxation: Considerations in optimizing the emotional effectiveness of journaling about stressful experiences. *Cognition and Emotion, 23*(3), 611-622.

Kodzhaspirova, G., Kodzhaspirov, Y., Kodzhaspirov, A., & Polyakova, L. (2019). Psychological and Pedagogical Security of Educational Environment in Higher Educational Establishments as a Prerequisite for Successful Adaptation of First-Year Students. *ARPHA Proceedings*, *1*, 1369-1381. https://doi.org/10.3897/ap.1.e1002.

Kostina, L. M., & Pisarenko, I. A. (2016). Individual characteristics of the psychological safety of first grade students during the period of adaptation to school. *News of the Saratov University. New episode. Series Acmeology of education. Developmental Psychology*, *5* (4), 346-350.

Lin, W., Enrigth, R., & Klatt, J. (2013), A Forgiveness Intervention for Taiwanese Young Adults with Insecure Attachment. *Contempt Fame There, 23 (1),* 105–120. : psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10591-012-9218-2.

Linden, M., & Pasatu, J. (1998). The integration of cognitive and behavioral interventions in routine behavior therapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *12*(1), 27-38. https://doi.org/10.1891/0889-8391.12.1.27.

Matilde, V.A. (2006). *Detection, prevention, and treatment*. Spain, Madrid: Ideas Propias Editorial.

Maslow, A. H. (1942). The dynamics of psychological security insecurity. *Character & Personality; A Quarterly for Psychodiagnostic & Allied Studies, 10,* 331–344. doi.org/10.1111/j.1467-6494.1942.tb01911.x.

Mercer, C. D., & Mercer, J. R. (1992). *Students with learning disabilities.* U.S.A. New York: Merrill.

Michaels, C. R., & Lewandowski, L. J. (1990). Psychological adjustment and family functioning of boys with learning difficulties. *Journal of learning difficulties, 23*(7), 446–450. https://doi.org/10.1177/002221949002300709.

Miller, S. P., & Mercer, C. D. (1997). Educational aspects of mathematics disabilities. *Journal of learning disabilities, 30*(1), 47-56. https://doi.org/10.1177/002221949703000104.

Mulyadi, S. (2010). Effect of psychological security and psychological freedom on verbal creativity of Indonesia homeschooling students. International Journal of Business and Social Science, 1(2) *New York, USA: Centre for Promoting Idea (72-79)*. Available online at.

Nafaa, N., & El-Tanahi, N. (2011). Effect of cardio karate on some of tension and psychological security indications and its relationship with the aspiration level to the orphans. *Ovidius University Annals, Romania, Series Physical Education and Sport / SCIENCE, MOVEMENT AND HEALTH 29 code CNCSIS category B+, 11(1)*, 104-112.

Rubin, A., Weiss, E. L., and Coll, J. E. (2012). *Handbook of military social work*, U.S.A. New Jersey: John Wiley & sons, Inc.

Smith, C. R. (2005). *Learning disabilities: The interaction of students and their environments*. 5th. Edition. London, UK: Pearson.

Smith, M. (2005). *(Author) IDEA 2004: Individuals with Disabilities Education Improvement Act: A Parent Handbook for School Age Children with Learning Disabilities.* U.S.A. Bloomington, Indiana.

Sokolskaya, M. V., & Bogomolova, O. Yu. (2020). Psychological safety of the educational environment as a factor of motivational readiness for the activities of university students. *The world of science. Pedagogy and Psychology, 8* (2), 28.

Wei, X., Zhuang, M., & Xue, L. (2022). Father presence and resilience of Chinese adolescents in middle school: Psychological security and learning failure as mediators. *Frontiers in Psychology*, *13*.

Weisskirch, R, & Delevr, R. (2013). Attachment style and conflict resolution skills predicting technology use in relationship dissolution. *Computers in Human Behavior, (29)*, 2530 – 2534.

ملاحق الدراسة

ملحق ١ – مقياس الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (الصورة الأولية).

ملحق ٢ – مقياس الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (الصورة النهائية).

ملحق ٣ – قائمة أسماء المحكمين على مقياس الأمن النفسي.

ملحق ٤ – غلاف اختبار المصفوفات المتتابعة المُلون.

ملحق ٥ – غلاف مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.

ملحق ٦ – غلاف مقياس مايكل بست لتشخيص ذوي صعوبات التعلم.

ملحق ٧ – برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين الأمن النفسي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمحافظة مطروح.

ملحق ٨ – الخطابات الرسمية للجهات المختصة بمجتمع المرسة.

كلية التربية
قسم الصحة النفسية

ملحق (١)

مقياس الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (الصورة الأولية)

إعـــــداد
أحمد يحيى عبد الكريم يحيى

إشراف:

أ. د. م/ شادي محمد أبو السعود
أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية تربية
جامعة مطروح

د/ فتحي محمد الشرقاوي
مدرس الصحة النفسية كلية التربية
جامعة مطروح

٢٠٢٣ م

الأستاذ الدكتور / .....

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الباحث بدراسة للحصول على درجة الماجستير في التربية (تخصص صحة نفسية) بعنوان "**أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمحافظة مطروح**"

لذلك قام الباحث بإعداد مقياس لقياس الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث عرف الباحث الأمن النفسي في الدراسة الحالية على أنه " حالةٌ منْ الاستقرارِ والهدوءِ والطمأنينةِ الانفعالية التي منْ خلالها يشعرُ التلميذَ بالإيجابيةِ تجاهَ حياتهِ، كما تحققَ لهُ القدرةُ على تحقيقِ أهدافهِ الشخصيةِ، ومواجهةُ الإحباطاتِ والمشكلاتِ التي يتعرضُ لها، وتمكنهُ منْ إقامةِ علاقاتٍ اجتماعيةٍ، والتي تشعرهُ بأنها مقبولٌ ومحبوبٌ داخلَ أسرتهِ، ومدرستهُ ".

وذلك من خلال خمسة أبعاد، وهي:

١. الحاجات الفسيولوجية.
٢. الحاجة إلى الأمن والطمأنينة.
٣. الحاجة إلى الحب والانتماء.
٤. الحاجة إلى تقدير الذات.
٥. الحاجة إلى تحقيق الذات.

الرجاء من سيادتكم التكرم بالاطلاع على المقياس والحكم على مدى صلاحيته للتطبيق وذلك بإبداء الرأي فيما يلي:

١. انتماء العبارة للبعد الذي تقيسه.
٢. مناسبة العبارة لمستوي التلاميذ.
٣. وضوح الصياغة اللغوية للعبارة.
٤. مقترحات سيادتكم بالإضافة أو الحذف أو التعديل.

م	المفردات قبل التعديل	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
١.	عندما أمرض أجد الرعاية الكافية				
٢.	أشُعر بأن صحتي جيدة				
٣.	يشتري لي والديَّ الملابس التي أحتاجها				
٤.	أعاني من صعوبة الخلود إلى النوم في الليل				
٥.	أخجل من منزلي أمام زملائي				
٦.	أسكن في بيئة نقية خالية من التلوث				
٧.	أتناول طعامي بانتظام				
٨.	أشُعر بالرضا عن الأطعمة التي أتناولها				
٩.	يعطيني أبي مصروفي الذي أحتاجه				
١٠.	أمتلك الكثير من الملابس				
١١.	أخجل من ملابسي أمام زملائي				
١٢.	يشتري لي والدي العصائر التي اطلبها				
١٣.	أشُعر بالوحدة حتى عندما أكون بالمدرسة				
١٤.	أشُعر أن الحياة لا تستحق العيش				
١٥.	يمكنني الوثوق بمعظم زملائي بالمدرسة				
١٦.	أستمتع بتواجدي داخل المدرسة مع زملائي				
١٧.	أشعر بالسعادة مع أسرتي				
١٨.	يتعمد من حولي بإيذاء مشاعري				
١٩.	يعتدي عليا زملائي في المدرسة بالضرب				
٢٠.	أشُعر وكأنني جزء من المدرسة				
٢١.	أشُعر بالأمان والراحة في المدرسة أثناء توجدي فيها				
٢٢.	أتعرض للضرب من المعلمين باستمرار				
٢٣.	أطلب المساعدة من والديَّ بعض الأحيان				
٢٤.	أذهب إلى والديَّ عندما أشُعر بالخوف				
٢٥.	أشُعر بالراحة عندما يكون والديَّ بجواري				
٢٦.	أحب الذهاب إلى المدرسة كل يوم				
٢٧.	أناقش مع أبي وأمي سويًا المسائل التي تخص الأسرة				
٢٨.	يعاقبني والديَّ بالضرب				
٢٩.	أشُعر بالود والمحبة مع جميع زملائي بالمدرسة				
٣٠.	أمتلك القدرة على تكوين صداقات جديدة				
٣١.	زملائي لا ينزعجون مني				
٣٢.	زملائي يشعرون بالراحة معي				
٣٣.	أحظي بالتشجيع المستمر من أسرتي				
٣٤.	يمكنني العمل داخل الفصل بالانسجام والتعاون مع زملائي				
٣٥.	أفضل الجلوس مع زملائي				
٣٦.	أتفاعل مع زملائي داخل الفصل				
٣٧.	أسعد عندما أجِد زملائي سعداء				
٣٨.	أشُعر بالسعادة مع زملائي				
٣٩.	أبوح بمشاعري إلى أفراد أسرتي				
٤٠.	أتواصل مع زملائي داخل المدرسة				

٤١.	امتلك القدرة على اكتساب الأصدقاء				
٤٢.	أشُعر أنني مقبول من قبل أفراد أسرتي				
٤٣.	أحتفظ بعلاقاتي مع أصدقائي				
٤٤.	تستمر علاقاتي بزملائي في الفصل خارج المدرسة				
٤٥.	أشعر بالثقة في نفسي				
٤٦.	أنال التقدير من أسرتي				
٤٧.	أشُعر بالرضا عن نفسي عندما أقارن نفسي بزملائي داخل الفصل				
٤٨.	أشُعر بأنني أقل من الآخرين.				
٤٩.	أشُعر أنني عبء على الآخرين.				
٥٠.	لا أحظى بالاهتمام اللازم من زملائي				
٥١.	أشُعر بالرضا عن حياتي.				
٥٢.	يبادلوني زملائي الاحترام.				
٥٣.	يسخر مني زملائي.				
٥٤.	أشُعر بالحزن نتيجة انخفاض مستواي الدراسي.				
٥٥.	أشعر أن قدراتي العقلية جيدة.				
٥٦.	لا يحبني والديَّ بسبب ضعف مستواي الدراسي.				
٥٧.	أتعرض للاضطهاد من زملائي داخل الفصل				
٥٨.	أسعى لأكون قائداً بين زملائي				
٥٩.	أحاول التفوق على زملائي بالمدرسة				
٦٠.	تحترم أسرتي مشاعري				
٦١.	تنال أفكاري احترام زملائي				
٦٢.	تنال أفكاري احترام المعلمين				
٦٣.	زملائي محبوبون أكثر مني لدى المعلمين				
٦٤.	ألقى التشجيع من أسرتي على الأعمال التي أقوُم بها				
٦٥.	ألقى التشجيع من المعلمين على الأعمال التي أقوُم بها				
٦٦.	أشُعر بالندم عندما أفشل في تحقيق أهدافي				
٦٧.	أتقَبل مبدأ الانتصار والهزيمة				
٦٨.	يوجد هدف في حياتي أسعى لتحقيقه				
٦٩.	أمتلك القدرة على إتمام المهام التي أكلف بها مهما كان درجة صعوبتها				
٧٠.	أستطيع وضع خطط مستقبلية لنفسي				
٧١.	أبتكر أساليب جديدة لإنجاز مهامي المكلف به				
٧٢.	أسعى إلى التغلب على نقاط الضعف بشخصيتي				
٧٣.	أستطيع أن أحقق أحلامي على أرض الواقع				
٧٤.	أمتلك القدرة على تحقيق أهدافي				
٧٥.	أُصر على النجاح حتى بعد الفشل لأن لكل جوادٍ كبوة				
٧٦.	أحرص على إنجاز واجباتي المنزلية في الوقت المحدد				
٧٧.	أخطط بدقة حتى أصل إلى أهدافي				
٧٨.	أنفذ بإتقان حتى أصل إلى أهدافي				
٧٩.	أحرص على تقييم أدائي داخل الفصل				
٨٠.	أري أن الطريق إلى النجاح ليس مستحيل				
٨١.	أضع البدائل الملائمة لحل مشكلاتي				
٨٢.	أشُعر كما لو أن لديَّ مهمة أؤديها في حياتي				
٨٣.	أستطيع حل مشكلاتي بابتكار طرق جديدة.				

كلية التربية
قسم الصحة النفسية

ملحق (٢)

مقياس الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (الصورة النهائية)

إعـــــداد
أحمد يحيى عبد الكريم يحيى

إشراف

أ. د. م/ شادي محمد أبو السعود
أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية تربية
جامعة مطروح

د/ فتحي محمد الشرقاوي
مدرس الصحة النفسية كلية التربية
جامعة مطروح

٢٠٢٣ م

تابع ملحق (٢)

مقياس الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (الصورة النهائية)

إعداد الباحث

الاسم: ..... **الصف:** .....

النوع: ..... **السن:** .....

ID:

عزيزي (التلميذ / ة) ضع علامة ✓ أمام العبارة التي تناسبك

م	المفردات	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
١.	أجد تنوعات الغذاء اللازمة لجسمي.				
٢.	أستمتع بوجودي داخل المدرسة مع زملائي.				
٣.	أشُعر بالود والمحبة مع جميع زملائي بالمدرسة.				
٤.	أشعر بالثقة في نفسي.				
٥.	اقبل بالانتصار والهزيمة.				
٦.	يتعمد من حولي إهانتي.				
٧.	زملائي لا يضايقون منى.				
٨.	احصل على التقدير من أسرتي.				
٩.	لدي أهداف أحاول تحقيقها.				
١٠.	يهتم والدي بصة جيدا.				
١١.	اشعر بالأمان عندما يكون والدي بجواري.				
١٢.	زملائي يشعرون بالراحة معي.				
١٣.	أشُعر بأنني أقل من الآخرين.				
١٤.	أحاول التخلص من الصعب في شخصيتي.				
١٥.	أشعر بالسعادة مع أسرتي.				
١٦.	تشجعني أسرتي على النجاح.				
١٧.	اشعر إنني ثقيل على الآخرين.				
١٨.	انجز واجباتي المنزلية في وقتها.				
١٩.	أنام بصعوبة في الليل.				
٢٠.	يضربني زملائي في المدرسة.				
٢١.	أتعاون مع زملائي بالفصل.				

٢٢.	احصل بالاهتمام اللازم من زملائي.				
٢٣.	أحزن عندما أفشل في دراستي.				
٢٤.	أثق في زملائي بالمدرسة.				
٢٥.	أفضل الجلوس مع زملائي.				
٢٦.	يبادلني زملائي الاحترام.				
٢٧.	انجز الواجبات التي أتكلف بها مهما كانت صعوبتها.				
٢٨.	أنا سعيد بالطعام التي تحضره لي أمي.				
٢٩.	أتعرض للعقاب من المعلمين.				
٣٠.	أتواصل مع زملائي داخل المدرسة.				
٣١.	احصل على التشجيع من المعلمين على الأعمال التي أقوم به.				
٣٢.	أستطيع تحقيق أحلامي.				
٣٣.	اطلب المساعدة من والدي لتوضيح بعض الدروس.				
٣٤.	اشعر إن أسرتي تحبني.				
٣٥.	اشعر بالرضا عن نفسي.				
٣٦.	أتمسك بالنجاح، حتى لو فشلت.				
٣٧.	يشتري لي والدي الأطعمة والمشروبات التي اطلبها.				
٣٨.	يعاقبني والديَّ بالضرب.				
٣٩.	تستمر علاقاتي بزملائي داخل وخارج المدرسة.				
٤٠.	أشُعر بالحزن نتيجة انخفاض مستواي الدراسي.				
٤١.	أضع خطط مستقبلية لنفسي.				
٤٢.	اسكن في منطقة نظيفة.				
٤٣.	أشُعر بالوحدة عندما أكون بالمدرسة				
٤٤.	أكون أصدقاء بسهولة.				
٤٥.	أحاول التفوق على زملائي في الأنشطة بالمدرسة.				
٤٦.	أحرص على تقييم أدائي داخل الفصل.				
٤٧.	يعطيني أبي مصروفي الذي أحتاجه.				
٤٨.	أشُعر وكأنني جزء من المدرسة.				
٤٩.	افرح عندما أجد زملائي سعداء.				
٥٠.	تنال أفكاري إعجاب معلمين بالمدرسة.				
٥١.	امتلك أكثر من حل عندما توجهني مشكلة.				
٥٢.	ملابسي تناسب درجات الحرارة في فصول السنة.				
٥٣.	أناقش مع أبي وأمي سويًا المسائل التي تخص الأسرة.				
٥٤.	أتحدث مع أسرتي عن كل شيء.				
٥٥.	المعلمين يحبون زملائي أكثر منى.				
٥٦.	أري أن الطريق إلى النجاح ليس صعبا.				

ملحق (٣)

قائمة أسماء المحكمين على مقياس الأمن النفسي

م	الاسم	التخصص الدرجة العلمية والوظيفة	الكلية/ الجامعة
١	أ. د/ أحمد عبد الرحمن عثمان	قسم علم النفس التربوي أستاذ متفرغ	كلية التربية جامعة الزقازيق
٢	أ. م. د/ أحمد مصطفى محمد القوصي	قسم علم نفس إكلينيكي أستاذ مساعد	كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الملك عبد العزيز
٣	أ. م. د/ السيد رمضان بريك	قسم علم النفس التربوي أستاذ مساعد	كلية التربية جامعة مطروح
٤	أ. م. د/ تامر شوقي إبراهيم	قسم علم النفس التربوي أستاذ مساعد	كلية التربية جامعة عين شمس
٥	أ. م. د/ غادة صابر السيد أبو العطا	قسم الصحة النفسية أستاذ مساعد	كلية رياض الأطفال جامعة مطروح
٦	أ. د/ جابر محمد عبد الله عيسى	أستاذ – قسم علم النفس التربوي (قياس وتقويم – صعوبات تعلم)	كلية التربية جامعة الطائف
٧	أ. د/ صمويل تامر بشرى خليل	قسم الصحة النفسية أستاذ – رئيس قسم، علم النفس التربوي	كلية التربية جامعة أسيوط
٨	أ. د/ عادل السعيد إبراهيم البنا	قسم علم النفس التربوي أستاذ – رئيس مجلس قسم علم النفس التربوي، وعميد كلية التربية (السابق).	كلية التربية جامعة دمنهور
٩	أ. م. د/ عاصم عبد المجيد كامل	قسم علم النفس التربوي أستاذ مساعد	كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة
١٠	أ. د/ عبد الفتاح رجب علي مطر	أستاذ – قسم الصحة النفسية والتربية الخاصة	كلية التربية جامعة الأزهر الشريف
١١	أ. د/ على السيد أحمد سليمان	قسم علم النفس الإرشادي أستاذ متفرغ	كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة
١٢	أ. د/ علي محمد مبارك الشلوي	قسم علم النفس التربوي أستاذ مشارك	جامعة شقراء
١٣	أ. د/ محمد إسماعيل سيد حميدة	قسم علم النفس التربوي أستاذ – رئيس قسم علم النفس التربوي	كلية التربية جامعة عين شمس
١٤	أ. د/ محمد سعد محمد	أستاذ – قسم القياس والتقويم والإحصاء النفسي والتربوي	كلية التربية جامعة الأزهر الشريف
١٥	أ. م. د/ محمد شعبان أحمد محمد	قسم الصحة النفسية والتربية الخاصة أستاذ مساعد	كلية التربية جامعة الفيوم
١٦	أ. م. د/ محمود محمد الطنطاوي	قسم التربية الخاصة أستاذ مساعد	كلية التربية جامعة عين شمس
١٧	أ. م. د/ مروة نشأت معوض	قسم الصحة النفسية أستاذ مساعد	كلية التربية جامعة كفر الشيخ
١٨	أ. د/ مدحت الطاف عباس	قسم الصحة النفسية أستاذ متفرغ	كلية التربية جامعة أسوان

ملاحظ: تم ترتيب السادة المحكمين أبجدية

ملحق (٤)

غلاف اختبار المصفوفات المتتابعة المُلون

لـ "جون رافن" (CPM)

John Raven

اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة

لـ عماد احمد حسن علي

ملحق (٥)

غلاف مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة

إعداد

أ.د. عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١٣)

كلية التربية – جامعة عين شمس

الناشر: مكتبة الأنجلو المصرية

ملحق (٦)

غلاف مقياس مايكل بست لتشخيص ذوي صعوبات التعلم

إعداد (Mykle Bust، تقنين جويعد عيد المطيري ٢٠٠٦)

Mykle Bust Test for the Diagnosis

Of Learning Disabilities

مقياس مايكل بست لتشخيص ذوي صعوبات التعلم

لـ مركز ديبونو لتعليم التفكير

المؤلف ومن هو في حكمه: مركز ديبونو لتعليم التفكير

عنـــوان الكتـــاب: اختبار مايكل بست لتشخيص صعوبات التعلم.

رقم الإيـــــداع: (2016/6/2774)

الترقيم الدولي: 978-9957-90-164-6

الموضوع الرئيسي:

* تم إعداد بيانات الفهرســة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

حقوق الطبع محفوظة للناشر

الطبعة الأولى

2017م

مركز ديبونو لتعليم التفكير

عضو اتحاد الناشرين الأردنيين

عضو اتحاد الناشرين العرب

حقوق الطبع والنشر محفوظة لمركز ديبونو لتعليم التفكير، ولا يجوز إنتاج أي جزء من هذه المادة أو تخزينه على أي جهاز أو وسيلة تخزين أو نقله بأي شكل أو وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية أو بالنسخ والتصوير أو بالتسجيل وأي طريقة أخرى إلا بموافقة خطية مسبقة من مركز ديبونو لتعليم التفكير.

يطلب هذا الكتاب مباشرة من مركزديبونولتعليم التفكير

دبي – الإمارات العربية المتحدة عمّان – المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف:962-6-5337003 / 962-6-5337029

فاكس:962-6-5337007

ص. ب:831الجبيهة11941المملكة الأردنية الهاشمية

E-mail:info@debono.edu.jo

www.debono.edu.jo

/debonotrainingcenter @debono_official debonocenter

كلية التربية
قسم الصحة النفسية

ملحق (٧)

برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين الأمن النفسي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمحافظة مطروح

إعـــــداد
أحمد يحيى عبد الكريم يحيى
تحت إشراف

أ. د. م/ شادي محمد أبو السعود
أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية تربية
جامعة مطروح

د/ فتحي محمد الشرقاوي
مدرس الصحة النفسية كلية التربية
جامعة مطروح

٢٠٢٢ م

❖ **الجلسة: الأولي**

عنوان الجلسة: التعارف

الأهداف المراد تحقيقها:

١. التعارف بين الباحث والتلاميذ، وعلى بعضهم البعض.

٢. إزالة الحاجز النفسي بين الباحث والتلاميذ من جهة، وبين التلاميذ وبعضهم البعض.

٣. توضيح أهمية وأهداف البرنامج الإرشادي للتلاميذ المشاركين.

٤. الاتفاق على قواعد المشاركة ومواعيد الجلسات.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

الحوار والمناقشة، التعزيز، لعب الأدوار، الواجبات المنزلية.

الإجراءات والمضمون

قام الباحث بإلقاء كلمة ترحيبية للتلاميذ، وتعرف على أفراد المجموعة التجريبية، وفسر لأعضاء المجموعة سبب وجودهم، وشرح ما ستقوم به المجموعة، ومتى سنلتقي؛ سنتحدث، نعلب الألعاب، والرسم، وقراءة الكتب وسنعمل بعض الواجبات في البيت، ثم قام الباحث بعمل ملصقات خاصة عن " لماذا أنا هنا " وتعاليقها في مكان ظاهر للجميع.

كما تم توضيح العلاقة بين الباحث وأفراد المجموعة، والاتفاق على مبدأ السرية المتبادلة أي "كل ما يقال في المجموعة، يبقى في المجموعة "‘والتأكد من انهم يفهمون هذا المفهوم جيدا.

واتفق الباحث مع التلاميذ على قوانيين ولوائح سير الجلسات الإرشادية، وعلى الالتزام بتلك اللوائح والقوانيين، وكلفهم بكتابة تلك القوانيين وتعاليقها في مكان ظاهر للجميع.

١. ما هو نوع القواعد التي ترغب في إتباعها لمجموعتنا؟

سمح لهم بان يشكلوا القواعد؛ وكتابتها على ورقة الرسم.

نشاط (١) (لعبة أفضل خمسة)

الهدف منها كسر الجمود والتعرف أكثر على التلاميذ، وإزالة الحاجز النفسي بين الباحث والتلاميذ من جهة وبين التلاميذ وبعضهم البعض من جه أخرى.

إجراءات النشاط:

أعطى الباحث ورقة لكل تلميذ وطلب من كل تلميذ أن يكتب ما هي أكثر خمسة أمور يفضلها عن أي شيء، سواء كانت أفلامًا، أغاني، برامج تلفزيونية، قصص مشهورة، طعام، أيام الأسبوع،

أو اللون، وطلب من كل تلميذ التحدث عن اختياراته، وهنا تنطلق بعض النقاشات، ونرى أي الأشخاص يمتلكون أشياءً مشتركة، ثم تم تطوير هذه اللعبة، وذلك بطرح سؤال أكثر احترافية، مثل أفضل خمس ميزات للقائد.

كما تم مناقشة الأهداف الإرشادية الخاصة بالمجموعة واستماع الباحث للتوقعات، وقام بتوزيع مضمون محتويات البرنامج على التلاميذ، وأوضح لمحة مختصرة عن البرامج الإرشادية ودورها في تحسين السلوك، وأوضح الأدوار المطلوبة من الباحث والتلاميذ.

انتهاء الجلسة بين الباحث والمجموعة في إطار أسرى (مصافحة المجموعة مع الباحث وبعضها لبعض وتبادل الملصقات).

الواجب المنزلي

ماذا تعرف عن الإرشاد السلوكي المعرفي؟

زمن الجلسة: (٩٠) دقيقة (حصتين دراستين)

❖ **الجلسة: الثانية**

عنوان الجلسة: التعريف بالنموذج السلوكي المعرفي.

الأهداف المراد تحقيقها:

١. أن يعرف الأطفال النموذج: أفكار ← مشاعر ← سلوك.

٢. أن يتدرب الأطفال على تفسير المشكلات ضمن النموذج السلوكي المعرفي.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

المناقشة والحوار، التحكم الذاتي، التدريب على أسلوب حل المشكلة، الواجبات المنزلية.

الإجراءات والمضمون

رحب الباحث بالتلاميذ وشكرهم على الحضور في الوقت المحدد، وعرض الباحث شكل توضيحي للنموذج السلوكي المعرفي، وذكر الباحث أن الإرشاد السلوكي المعرفي قام على السلوك والمشاعر الإنسانية، فهي نتيجة لما يفكر فيه الشخص، وفسر الباحث لأفراد المجموعة بان السلوك هو: الأفعال أو ردود الأفعال التي قام بها الشخص كاستجابة لمنبه أو مثير خارجي أو داخلي، بينما يقصد بالمعرفي: العمليات الذهنية التي تهتمُ بتصنيف وتخزين ودمج المعلومات التي يتعرض لها الإنسان مع المعارف الموجودة لديه مسبق، واستخدام هذه المعارف فيما بعد، وهذه العمليات تشتمل على الإدراك والانتباه والتذكر والربط والحكم والتفكير الواعي.

عرّف الباحث النموذج: أفكار ⟵ مشاعر ⟵ سلوك.

وبين الباحث التفاعلات الحاصلة بين هذه الأبعاد الثلاثة، وذكر أن الإرشاد السلوكي المعرفي يهدف لتعديل المعتقدات الشخصية كالأفكار الأوتوماتيكية أو الأفكار التلقائية، وهو ما يُعرَفه العامة بحديث النفس الذي يكون له ارتباط مباشر بالمشاعر كالغضب والحزن والعصبية أو الشعور بالذنب، والسلوك مثل السلوك التجنبِ أو الهروب أو الإقدام، وكذلك يرتبط بالأعراض الجسمية مثل زيادة نبضات القلب وزيادة التنفس والعرق ووجود بعض الآلام بالبطن والصدر.

نشاط (١)

الهدف من النشاط معرفة المشكلات الأمن النفسي لدى التلاميذ.

إجراءات النشاط:

طلب الباحث من التلاميذ أن يعطوا أمثلة عن مشاكل الأمن النفسي لديهم، وناقش الباحث مع التلاميذ الأمثلة ووظف المشاكل ضمن إطار النموذج السلوكي المعرفي، وقام الباحث بتصحيح الاستجابات الخاطئة، وعزز الاستجابات الصحيحة تعزيزاً لفظياً.

بعد ذلك تم تلخيص ما تم في الجلسة، وإنهاؤها، والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

الواجب المنزلي

مراقبة الذات خلال الأيام القادمة، وذلك من خلال كتابة العبارات التي أثرت مشاعرك خلال المواقف الحياة التي تتعرض لها في الأيام القادمة.

زمن الجلسة: (٩٠) دقيقة (حصتين دراستين)

❖ **الجلسة: الثالثة**

عنوان الجلسة: تأثير الأفكار على مستوى تقدير الذات.

الأهداف المراد تحقيقها:

١. أن يتعرف التلميذ على معنى تقدير الذات الإيجابي، وتقدير الذات السلبي.
٢. التعرف على أثر الأفكار السلبية والإيجابية على مستوى تقدير الذات.
٣. أن يفرق بين تقدير الذات والغرور.
٤. أن يبين التلميذ العلاقة بين الأفكار السلبية وأثرها على تقدير الذات المنخفض.
٥. أن يبين التلميذ أثر الأفكار الإيجابية وتأثيرها في تقدير الذات المرتفع.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

الحوار والمناقشة، الواجب المنزلي، التحكم الذاتي، التعزيز.

الإجراءات والمضمون

رحب الباحث بالتلاميذ وشكرهم على الالتزام بموعد الجلسة، وراجع الواجب المنزلي وهو مراقبة الذات خلال الأيام الماضية، ومعرفة العبارات التي أثرت على مشاعر التلميذ خلال المواقف التي تعرض لها في الأيام الماضية.

نشاط (١) (قصة الأرنب والسلحفاء).

عرض الباحث على التلاميذ (قصة الأرنب والسلحفاء) حيث إن الهدف من القصة:

١. أن يتعرف التلميذ على معنى تقدير الذات.

٢. أن يفرق التلميذ بين تقدير الذات والغرور.

إجراءات النشاط:

قام الباحث بالطلب من التلاميذ الهدوء التام والاستماع الجيد، ثم قام بعرض فيديو قصير عن قصة الأرنب والسلحفاء، وبعد ذلك قام بالحوار والنقاش حول القصة، وذلك من خلال طرح أسئلة على التلاميذ مثل: ضع عنوانا آخر للقصة؟، ما الصفة التي اتصفت بها السلحفاء؟، ما الصفة التي اتصف بها الأرنب؟

حتى يتم استخلاص معنى تقدير الذات، ويطبق التلميذ هذا المعنى عن نفسه، ويبين نظرة تقديره لذاته أن كان بطريقة إيجابية أو بطريقة سلبية.

وبين الباحث بان التلميذ الذي يكون تقديره لذاته مرتفعا يستطيع أن يواجه الصعاب وتحديات الحياة، أما التلميذ الذي يميل إلى تقديره لذاته بشكل منخفض، فإنه يشعر بالدونية، ويكون عرضة للإصابة بالأمراض والاضطرابات النفسية الناتجة عن عدم تحقيقه لذاته.

وأوضح الباحث للتلاميذ أن الفرق بين تقدير الذات والغرور، أن تقدير الذات يتضمن الجوانب السلبية والإيجابية، أما الغرور فلا يركز إلا على الجوانب الإيجابية فقط.

نشاط رقم (٢) (من أنا)

الهدف من النشاط:

١. أن يتعرف التلاميذ على بعض خصائصهم الشخصية.

٢. أن يبين التلميذ أثر أفكاره السلبية واللاعقلانية على تقدير الذات عنده.

إجراءات النشاط: قام الباحث بتوزيع النموذج التالي، وطلب من التلميذ تعبئته بشكل فردي.

نموذج نشاط (١)

١.	أسمي	
٢.	طولي	
٣.	وزني	
٤.	أشعر بأنني بحاجة إلى تخفيف وزني	
٥.	أحلم أن أصبح	
٦.	بالنسبة لي أن أهلي	
٧.	بالنسبة لي إن رفاقي	
٨.	كنت أتمنى لو	
٩.	يُعتبرني البعض	
١٠.	أستطيع أن أقوم بالأعمال التالية	
١١.	هل أنا محبوب	
١٢.	أفضل صفة في هي	
١٣.	أسوء صفة في هي	
١٤.	هل أحب نفسي	

وبعد كتابة المعلومات المطلوبة وفق النموذج، طلب الباحث من كل تلميذ بقراءته وعرضه أمام الزملاء، ومن خلال الحوار والنقاش والتعليق على النشاط وضح الباحث للتلاميذ ضرورة معرفة الخصائص الإيجابية والعمل على تعزيزها، أما الخصائص السلبية يجب التخلص منها، حيث إن هذه الخصائص هي التي توثر على مستوى تقديرنا لذاتنا، فالأفكار الإيجابية تؤدي إلى تقدير ذات مرتفع والأفكار السلبية تؤدى إلى تقدير ذات منخفض.

ثم لخص الباحث ما دار في الجلسة وقدم تغذية راجعة للجلسة من خلال وقوف التلاميذ على شكل دائرة، وطلب منهم تمثيل مشاعرهم بشكل صامت.

الواجب المنزلي

اكتب ثلاثا من نقاط القوة وثلاثا من نقاط الضعف تجدها في نفسك.

زمن الجلسة: (٩٠) دقيقة (حصتين دراستين)

❖ **الجلسة: الرابعة**

عنوان الجلسة: أنا أستطيع.

الأهداف المراد تحقيقها:

١. مساعدة التلاميذ على تقبل ذاتهم.
٢. مساعدة التلاميذ على التعرف على سماتهم المميزة.
٣. التأكيد على السمات الإيجابية للتلاميذ.
٤. تشجيع التلاميذ على التعبير عن أَنفُسهم.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

الحوار والمناقشة، الواجب المنزلي، التلخيص، تفنيد الأفكار، الحديث الذاتي.

الإجراءات والمضمون

رحب الباحث بالتلاميذ في بداية الجلسة وشكرهم على الالتزام بموعد الجلسة، ثم راجع الجلسات السابقة وراجع الواجب المنزلي.

قام الباحث بالتمهيد من خلال (بأن كل تلميذ يوجد عنده صفات إيجابية، ولدية أعمال يفتخر بها ولم يستطيع غيره القيام بها) ومن أجل ذلك قمنا بالنشاط التالي.

عنوان النشاط (١) (أنا فخور بنفسي)

الهدف من النشاط: مساعدة التلاميذ على التفكير بعمق حول أعمال أو تجارب يفتخرون بها.

إجراءات النشاط:

- طلب الباحث من التلاميذ الوقوف على شكل دائرة.
- ثم شرح الباحث اللعبة للتلاميذ، حيث طلب من كل تلميذ التخيل لمدة خمس دقائق حول شيء واحد قام بعمله وشعر بالفخر به في حياته.
- ثم طلب من التلاميذ بأن يبدأه بسرد تجربتهم أمام الآخرين.
- شجع الباحث جميع التلاميذ على تبادل خبراتهم، وعندم قول أحد التلميذ أنه لم يقم بأي شيء يمكن أن يفتخر به، قام الباحث بتشجيعه على التفكير بعمق أكثر وألا يستهين حتى بالأمور الصغيرة، حتى يجد شيء يفتخر به ويطرحه أمام التلاميذ.
- ناقش الباحث التلاميذ وأوضح لهم بأن كل واحد منا استطاع القيام بعمل يفتخر به، ويظهر ذلك من خلال التفكير العميق في حَيَاتُنَا والتركيز على جميع الأعمال، فهناك أفراد لا يستطيعوا القيام بالعمل الذي قمنا به.

وبعد ذلك من أجل كسر الجمود طلب الباحث من أحد التلاميذ إلقاء أغنية أو نكته لتجديد نشاطهم.

ثم ناقش الباحث مع التلاميذ بأن هناك سمات مميزة تميز كل تلميذ عن الأخر، ومن أجل توضيح ذلك قام الباحث بتنفيذ النشاط التالي:

النشاط (٢)

الهدف من النشاط مساعدة التلاميذ على التعرف على سماتهم المميزة التي لديهم، وتقدير شخصياتهم.

إجراءات النشاط:

قسم الباحث التلاميذ إلى مجموعتين، ثم وضح للتلاميذ بأننا سنقوم بإطلاق حملة يتبين من خلالها أنهم أشخاص لهم قيمة ولهم روح عالية وأصحاب مواهب، مع التأكيد على الصفات الإيجابية التي يرونها في أَنفُسهم من خلال أي طريقة يرونها مناسبة، على سبيل المثال (إلقاء كلمة على شكل خطاب، كتابة قصة خاصة بهم، أو كتابة قصيدة .....).

وقام الباحث بالتجوال بين المجموعات وشجع التلاميذ باستمرار.

عند انتهاء المجموعات من العمل، عرض التلاميذ مشاركتهم أمام زملائهم مع التشجيع المستمر والتصفيق لكل تلميذ بعرض مشاركته (كانت المشاركة اختيارية وابتعد عن المقارنة والسخرية من أية مشارك).

قام الباحث بمناقشة والحوار مع التلاميذ حول النشاط من خلال الأسئلة الآتية:

١. هل كان من الصعب أو السهل التفكير حول النقاط الجيدة والإيجابية عن نفسك لهذه الحملة؟
٢. كيف كان شعورك عندما كنت تعرض عملك؟
٣. هل ساعدك هذا النشاط على معرفة الطرق المختلفة التي يرى الناس بها أَنفُسهم؟
٤. كيف تؤثر رؤية التلميذ لنفسه على تقديره لذاته؟

ثم قام الباحث بتلخيص ما دار في الجلسة والإجابة حول أي استفسار.

الواجب المنزلي

خلال الأيام القادمة تعرف على المميز في شخصيتك، واستخدمه في مساعدة الآخرين، والمساهمة في إحداث تغيير إيجابي فيهم مهما كان صغيرا.

زمن الجلسة: (٩٠) دقيقة (حصتين دراستين)

❖ **الجلسة: الخامسة**

عنوان الجلسة: الهوية الذاتية.

الأهداف المراد تحقيقها:

١. أن يعبر التلميذ عن الصفات الشخصية لذاته.

٢. أن يذكر التلاميذ الصفات الخاصة له.

٣. أن يعدد الصفات المشتركة بينه وبين الآخرين.

٤. أن يذكر الصفات التي تميزه عن الآخرين.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

المناقشة والحوار، التحكم الذاتي، التدريب على أسلوب حل المشكلة، الواجبات المنزلية

الإجراءات والمضمون

قام الباحث بشكر والثناء للتلاميذ للالتزام بالوقت والموعد، ثم لخص ما دار في الجلسات السابقة، وناقش الواجب المنزلي مع التلاميذ.

ثم قام الباحث بإعطاء لعبة لكسر الجمود، قسم الباحث التلاميذ إلى مجموعتين متساويتين بشكل قاطرتين متقابلين وجلوس كل تلميذ على كرسي مع إبقاء تلميذ من كل الفرقين بدون كرسي، وقام الباحث بشرح اللعبة للتلاميذ، وهو محاولة التلميذ الجلوس على الكراسي، ومحاولة الفريق الأخر بمنعه من الجلوس وعندما يجلس التلميذ يخسر الفريق، ثم تعزيز التلميذ الفائز.

طلب الباحث من التلاميذ الرجوع إلى أماكنهم بهدوء والاستعداد للجلسة.

وضح الباحث الهدف الجلسة لهذا اليوم وهو القدرة عن التعبير عن الذات من خلال الصفات لكل فرد.

نشاط (١) (المعرض)

الهدف من النشاط: أن يحاول التلميذ تحديد بعض الأشياء التي تعطيه فكرة عن نفسه.

إجراءات النشاط:

تم توزيع ورقة عليها رسم بسيط لجسم الإنسان مكتوب عند كل عضو صفات معينة، ثم بعد أن يرى التلميذ رسم الجسم يحاول كل منهم عمل رسم خاص به على ورقة، حيث يضع على الرسم ما يلي:

- داخل الرأس يكتب ما يريد من أفكار أو أحلام تصف من هو، مثال: (أنا أحب عائلتي، أنا أؤمن بتساوي البشر، أنا أحترم الجنس الآخر.....).

- على الأيدي يكتب ما يحب عمله في الحياة من هوايات أو نشاطات أو أشياء يعملها بيده (أنا أمارس الرياضة، أنا أطبخ جيدا، أنا أنظف بإتقان .....).
- مكان القلب يكتب كل ما يصف شخصيته من مشاعر (أنا شخص فرح دائما، أنا شخص طيب، لكني أغضب بسرعة ....).
- في الأرجل يكتب ما هي طموحاته في الحياة (أريد أن أحصل على مهنة تناسي، أريد أن افتح صالون تجميل).

بعد ذلك قام التلاميذ بتعليق أوراقهم على الحائط ليصبح لديهم معرض لكل الرسومات (كتابة الأسماء على الأوراق اختيارية)، وقام التلاميذ بالتجول في القاعة متأملين الرسومات المختلفة التي يحتويها المعرض ويتناقش التلاميذ حول اكتشافاتهم من خلال أوجه الشبه بينها.

ثم قام الباحث بطرح أسئلة على التلاميذ، لماذا هناك تشابه؟، ما أوجه الاختلاف بينها؟، ما معنى الخصوصية؟

ثم وضح الباحث أنه من الطبيعي اشتراكنا كبشر بعدد من الأشياء، ويزداد هذا الاشتراك عندما نكون في الفئة العمرية نفسها، ونعاني من الضغوطات نفسها، ونتطلع إلى الأهداف ذاتها إلى حد ما، لكن ما تعكسه الاختلافات بين هذه الرسومات هو ما يشكل الاختلافات بيننا، وهو ما يشكل خصوصية كل منا، التي تميز كل فرد عن الآخر، وإذا فهمنا هذه الاختلافات والتشابهات نستطيع فهم بعضنا بعض بطرق أكثر إيجابية.

ثم ناقش الباحث التلاميذ في الأهداف من النشاط السابق وتبصيرهم ببعض الأشياء التي تعطيهم فكرة عن أَنفُسهم، وفي النهاية قام الباحث بتلخيص ما دار في الجلسة والإجابة حول أي استفسارات وتقييم الجلسة من خلال مدى الاستفادة منها.

الواجب المنزلي

كتابة ثلاث صفات تميزه عن الأخرين

زمن الجلسة: (٩٠) دقيقة (حصتين دراستين)

❖ **الجلسة: السادسة**

عنوان الجلسة: تحسين تقدير الذات.

الأهداف المراد تحقيقها:

١. تغير العبارات والمفردات اللُّغويَّة السلبية إلى إيجابية عند التلميذ.

٢. تغير العبارات السلبية التي يقولها التلاميذ لأَنفُسهم إلى عبارات إيجابية.

٣. تعزيز ثقة التلميذ بنفسه.

٤. العمل على توضيح أهمية التعزيز والثناء على تقدير الذات.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

المناقشة والحوار، التدريب على أسلوب حل المشكلة، الواجبات المنزلية، التحصين التدريجي، النمذجة، لعب الدور، التعزيز

الإجراءات والمضمون

قام الباحث بشكر والثناء للتلاميذ للالتزام بالوقت والموعد، ولخص ما دار في الجلسات السابقة ومدى الاستفادة منها والإجابة حول أي استفسار حول الجلسات، وناقش الواجب المنزلي بشكل جماعي وكتب الباحث العبارات المشتركة على لوحات وعلقها على الجدران وتم مناقشتها بشكل جماعي وبجانبها الصفات التي توجد عند التلاميذ، ثم وضح للتلاميذ كيف أن العبارات السلبية التي نقولها لأنفسنا تؤدي إلى انخفاض تقديرنا لذاتنا، وبالعكس لذلك فالعبارات الإيجابية التي نقولها تؤدي إلى تحسين الذات والنظر إلى أنفسنا بشكل إيجابي.

قام الباحث بإعطاء أمثلة للتلاميذ مثل (أنا فاشل، المعلمون لا يحبوني، لن أنجح، .....)، وأوضح الباحث للتلاميذ بأننا سوف نغير هذه الأفكار اللاعقلانية إلى إيجابية مثال (أنا إنسان ليس فاشلا،

أستطيع أن أنجح، أنا أمتلك مهارات أخرى البعض لا يمتلكها، سوف أعمل وأجتهد من أجل أخذ شهادة وأعمل على تطور نفسي، كما أنا معلمي لم يقول لي أنه لا يحبني بالعكس المعلم يعاملني معاملة حسنة، وأنني يجب أن أهتم بدراستي أكثر فأن أستطيع أن أنجح وعندي مقومات لذلك وسأنظم وقتي وأجتهد أكثر فأنا أستطيع أن أقرأ وأحفظ).

نشاط (١)

إجراءات النشاط:

قام الباحث بتقسيم التلاميذ إلى أربع مجموعات، وقام بتوزيع كرتون أبيض على المجموعات الأربعة، وتوزيع المجالات التي يمكن أن تؤدي الأفكار اللاعقلانية، والعبارات السلبية اتجاهها التي تؤدي إلى انخفاض تقدير الذات عن التلاميذ.

المجموعة الأولى (العباقرة): معرفة الذات تقبلها واحترامها.

والغرض أن تكتشف المجموعة ما هي هواياتها وقدراتها، وما هي نقاط قوتها وضعفها، ثم استبدال العبارات السلبية التي يقولها إلى إيجابية.

وتعلم وكيف تعمل هذه المجموعة على تحسين الأمور التي باستطاعتنا تغييرها بتحديد هدفنا، وكيفية النظر إلى شكلنا مثل الوزن والطول.

المجموعة الثانية (المفكرون): تطوير المهارات

تكلفت المجموعة بذكر بعض الجوانب السلبية والمهارات المنخفضة وذكر أساليب لتطويرها والعمل على الجانب الإيجابي عند كل تلميذ واستبدال العبارات السلبية إلى إيجابية

أنا لا أملك .....ولكن أملك.....

أنا لا أستطيع إنجاز .....ولكن أستطيع.....

إنني ضعيف في مادة .....ولكن سوف.....

المجموعة الثالثة (المبدعون): تطوير المهارات الحياتية:

وتضمن علاقتنا مع الأهل، المعلمون، الزملاء، وكيف يتم تطوير مهارات التعامل مع ما نتصل به، وما هي العبارات الإيجابية التي نقولها اتجاههم.

المحيطون	العبارات السلبية	العبارات الإيجابية
الأهل		
المعلمون		
الزملاء		

المجموعة الرابعة: (مجموعة الأبطال): أن نتقبل مسؤولية أعمالنا

بمعنى أن نقوم بالأعمال التي تقع على عاتقنا ولا نعزو فشلنا للغير.

العبارة	إلى من أعزوها	الأفكار البديلة
أنا فاشل في الدراسة	لأن المعلم لا يحبني	
لا أستطيع التحدث أمام زملائي	لأنهم أفضل مني	
أبي لا يحبني	لأنه يفضل أخي الصغير	

ثم وضح الباحث للتلاميذ أن هذه المجلات تُعتَبَر ركائز التقدير الذات، وبعد ذلك ناقش الباحث النشاط مع التلاميذ وتبادل الآراء بينهم.

بمجرد الانتهاء من التفكير في هذه الأسئلة بحث الباحث مع التلاميذ عن الأفكار والقيم الإيجابية في أجابتهم، من ثم قام بتسليط الضوء على القيم الإيجابية المتكررة في إجابتهم وقام بتعزيزه.

ثم قام الباحث بتلخيص ما دار في الجلسة والإجابة على استفسارات التلاميذ ومدى الاستفادة منها.

الواجب المنزلي اذكر خمس صفات إيجابية توجد عندك؟

اذكر أربع صفات تعتقد أنها سلبية وكيف تعمل على تنميتها؟

عبارات تجدها في نفسك تُعتَبَر أنها سلبية	بعد تغيرها إلى إيجابية

زمن الجلسة: (٩٠) دقيقة

❖ **الجلسة: السابعة**

عنوان الجلسة: الاتصال بذاتك المستقبلية.

الأهداف المراد تحقيقها:

١. أن يقرر التلميذ ما الذي يريد أن يكونه.

٢. أن يمتلك التلميذ القدرة على تحديد قيمه الشخصية.

٣. أن يتحقق التلميذ من التناقضات بشخصيته.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

المناقشة والحوار، التحكم الذاتي، الواجبات المنزلية، التحصين التدريجي، النمذجة، لعب الدور، التعزيز

الإجراءات والمضمون

قام الباحث بالترحيب بالتلاميذ وشكرهم على الحضور، وراجع ما تم طرحه في الجلسة السابقة وتابع الواجب المنزلي، ثم قدم الباحث مفهومًا شاملاً لعنوان الجلسة يتمثل في " الاتصال بذاتك المستقبلية " وذلك من خلال الحديث التالي مع التلاميذ.

أن الطريقة الوحيدة التي يمكن أن تصل بها لتحقيق الذات هي تصور ما ستبدو عليه أنت، حيث إن التواصل مع ذاتك المستقبلية هي خطوة مهمة في الوصول لأهدافك الشخصية.

نشاط (١) أنشئ جلسة تصور لنفسك في المستقبل

إجراءات النشاط:

طلب الباحث من التلاميذ بتنفيذ الخطوات الآتية.

١. قم بإعداد مجموعة ملصقات (من خلال الرسم على الورق) حيث هذه الرسومات تلخص نفسك في المستقبل التي تأمل في أن تكونها.
٢. قم بكتابة عبارات تمثل الشخص الذي تتصور نفسك أن تكون عليه في المستقبل.
٣. الصق كل هذه الرسومات والكلمات معًا لإنشاء صورة أكبر تصف بها نفسك في المستقبل.

بمجرد الانتهاء بدا الباحث مناقشة التلاميذ في الصور التي تصف كل تلميذ، ثم قام بتسليط الضوء على القيم الإيجابية المتكررة في إجابتهم وقام بتعزيزه.

نشاط (٢) أكتب خطاب لنفسك في المستقبل

إجراءات النشاط:

طلب الباحث من كل تلميذ أن يكتب خطاب لنفسه في المستقبل، وهي أحد الطرق القوية الأخرى لتواصل مع النفس في المستقبل حيث يتضمن الخطاب هذه النقاط.

١. ابد الخطاب أو الرسالة ب "عزيزي أنا المستقبل" قم بكتابة رسالة تخاطب بها نفسك في المستقبل.
٢. اكتب تفصيلياً عن كل الأشياء التي تفخر بها أو مستوحاة من نفسك في المستقبل.
٣. ثم اكتب كيف سوف تحقق هذا؟
٤. لماذا اخترت هذا الهدف؟

بمجرد الانتهاء بدا الباحث مناقشة التلاميذ في الصور التي تصف كل تلميذ، ثم قام بتسليط الضوء على القيم الإيجابية المتكررة في إجابتهم وقام بتعزيزه.

ثم قدم الباحث مفهومًا شاملاً عن كيفية أن يحدد التلميذ قيمة الشخصية وذلك من خلال الاتي:

قام الباحث بمخاطبة التلميذ "امتلاكك الفكرة العامة عن المكانة الذي تريد أن تكون عليها فعليك حينها أن تعود للوحة وتكتشف كيف تصل لها" ثم يعرض على التلاميذ بعض الأسئلة.

١. فكر في شخصين تعشقهم، ما هي الصفات التي يتسمون بها؟
٢. إن كان بإمكانك تغيير شيء في مجتمعك أو في العالم بأسره، فما قد يكن هذا الشيء؟
٣. إن كان منزلك يحترق، ما هي الثلاثة أشياء التي قد تأخذها معك؟
٤. متي كانت آخر مرة شعرت فيها بالإنجاز؟ صف هذه اللحظة ولما شعرت بهذا الشعور.
٥. ما هي النقاط التي تتوقف عليها أو التي تغضب منها حقاً؟
٦. لماذا تتسبب لك هذه النقاط في هذه الأمور؟

بمجرد الانتهاء من التفكير في هذه الأسئلة بحث الباحث مع التلاميذ عن الأفكار والقيم الإيجابية في أجابتهم، من ثم قام بتسليط الضوء على القيم الإيجابية المتكررة في إجابتهم وقام بتعزيزه.

بعد إجراء تحليل التلميذ لقيمة الخاصة، طلب الباحث من كل تلميذ أن يقارن بينها وبين ذاته المستقبلية، ثم طرح الباحث سؤالا.

- هل تتزامن قيمك الحالية مع الحياة التي تأمل في أن تحظي بها يوماً ما (أو تكن عليها)؟
- فكر في تصرفاتك اليومية، فكر في معتقداتك ومبادئك، هل تتفق هذه الأمور مع قيمك ومع الشخص الذي تأمل أن تكونه يوما ما؟

من خلال الإجابات قام الباحث بمناقشة التلاميذ ثم وضح للتلاميذ

" إن لم تكن تعيش حاليا القيم التي تُهمك أو تلك التي ستُساعدك على معرفة من الشخص الذي تأمل أن تكونه يوما ما، ستحتاج للقيام بإعادة تنظيم وتحديد أهدافك".

ثم قام الباحث بتلخيص ما دار في الجلسة والإجابة على استفسارات التلاميذ ومدى الاستفادة منها.

الواجب المنزلي اكتب قصه تصف بها نفسك في المستقبل

زمن الجلسة: (٩٠) دقيقة

❖ الجلسة: الثامنة

عنوان الجلسة: الحياة بقيمك الخاصة.

الأهداف المراد تحقيقها:

١. أن يحدد التلميذ أهداف تتماشي مع رؤيته
٢. أن يمتلك التلميذ القدرة على إعادة تقييمه وتقدمه المحرز بمرور الوقت
٣. تشجيع التلميذ على التعلم باستمرار.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

المناقشة والحوار، التحكم الذاتي، التدريب على أسلوب حل المشكلة، الواجبات المنزلية، لعب الدور، التعزيز.

الإجراءات والمضمون

قام الباحث بالترحيب بالتلاميذ وشكرهم على الحضور، وراجع ما تم طرحه في الجلسة السابقة وتابع الواجب المنزلي، ثم قدم الباحث مفهومًا شاملاً لعنوان الجلسة " الحياة بقيمك الخاصة " وذلك من خلال الحديث التالي مع التلاميذ.

قال الباحث للتلاميذ قد تمتلك أكثر الأهداف إلهاماً، لكن إن لم تدعم قيمك الشخصية، فلن تشعر بقيمة نجاحك، لذلك ضع هدف يتمشى مع قيمك الشخصية، وتكون تلك الأهداف هي محددة وقابلة للقياس ويمكن تحقيقها، وتكون أيضًا واقعية ومحددة بوقت، هذه المتطلبات أمر يُساعد على تحقيق أهدافك بشكل أسرع وتُقربك أكثر من تحقيق الذات.

نشاط (١) تعلم باستمرار.

إجراءات النشاط:

قال الباحث للتلاميذ، الالتزام بالبقاء متعلماً مدي الحياة هي خطوة مطلقة في تحقيق الذات، فالمتعلم مدي الحياة هو الذي يستخدم الخبرات والمعلومات لتوسيع آفاقه وحياته وفقا لها.

وضح الباحث للتلميذ يمكنك أن تكن متعلما طوال الحياة عن طريق الخطوات الآتية:

١. تدريس المهارات المكتسبة للآخرين: وأوضح الباحث للتلميذ أن الهدف من هذه المهارة هو تدريس ما تعلمته للآخرين يُساعدك على كسب الظهور، مما يسمح لك بنظرة الناس إليك على أنك خبير، وتعزيز معرفتك بمادة معينة يساعدك في تحقيق ذاتك.

وطلب الباحث من التلاميذ كتابة أحد المهارات التي يتميز بها سواء كانت معلومات من حياته الشخصية، أو الدراسية، أو عن هوايته، ثم طلب الباحث من التلميذ أن يعرضها على التلاميذ ويتم مناقشته فيها.

٢. قراءة الكتب: الهدف من هذه المهارة الحث على قراءة الكتب.

طلب الباحث من التلميذ ذكر بعض القصص التي تم قراءتها في المكتبة ثم طرح عليهم الأسئلة الآتية:

- ما عدد القصص التي قراءتها حتى الآن؟
- اذكر قصة قارئتها وأثرت في تغير قيمك؟
- أيهم أفضل" التلميذ الذي يقرا القصص أم التلميذ الذي لا يقرا؟
- ما الغرض من قراء القصص؟
- ما هي الفوائد التي تعود علينا من قراءة القصص؟

ثم أتاح الباحث للتلاميذ مناقشة هذه الأسئلة بين التلاميذ وبعضهما البعض.

٣. أنشاء علاقات مع مثقفين: طلب الباحث من التلاميذ بذكر أحد الأفراد في حياتهم يتميز بانه يمتلك ثقافة عالية، ثم قام الباحث بطرح أسئلة على التلاميذ.

- اذكر أحد الأفراد يتميز بانه على ثقافة عالية؟
- ما هي نظرة من حوله إليه؟
- هل تحب أن ينظر من حولك مثل ما ينظرون إليه؟ أن كان "نعم" أو "لا" فلماذا؟
- هل ترى أن هذا الفرد ناجح في حياته؟ أن كان "نعم" أو "لا" فلماذا؟
- هل تحب أن تصبح في المستقبل مثله؟ وكيف؟

ثم ناقش الباحث إجابات التلاميذ، وأوضح للتلاميذ أهمية التثقيف بصفة مستمرة، ومدي تأثيرها على مستقبل التلميذ.

٤. تسجيل يوميات

طلب الباحث من التلاميذ بتسجيل أفعالهم خلال اليومان الماضيين، ثم طرح عليهم الأسئلة الآتية:

- هل أنت راضي على هذه الأفعال؟
- هل كنت مخطط لنفسك للقيام بهذه الأفعال؟
- ما كان الهدف من تلك الأفعال؟

ثم ناقش الباحث إجابات التلاميذ، وأوضح للتلاميذ أهمية التخطيط الجيد للحياة، وان الحياة بلا هدف ولا تخطيط لن تكون لها معني.

٥. شكك في افتراضاتك: فكر مرتين في المعتقدات التي لا جدال فيها أو تحيز، سل نفسك "

- ما الذي بإمكاني افتراضه أيضًا؟"
- لماذا اخترت هذا الافتراض؟

وفي النهاية قام الباحث بتلخيص ما دار في الجلسة والإجابة على استفسارات التلاميذ ومدى الاستفادة من الجلسة.

الواجب المنزلي

زمن الجلسة: (٩٠) دقيقة

❖ **الجلسة: التاسعة**

عنوان الجلسة: الوصول لإمكانيتك العقلية.

الأهداف المراد تحقيقها:

١. أن يمتلك التلميذ النظرة الإيجابية.

٢. أن يعتز التلميذ بنفسه

٣. أن يكون متفتح الذهن

٤. أن يكون قادر على الوقوف وراء اختياراته

٥. أن يتمكن من بناء علاقات مع شخصيات مؤثرة إيجابية.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

المناقشة والحوار، الواجبات المنزلية، التحصين التدريجي، النمذجة، لعب الدور، التعزيز

الإجراءات والمضمون

قام الباحث بالترحيب بالتلاميذ وشكرهم على الحضور، وراجع ما تم طرحه في الجلسة السابقة وتابع الواجب المنزلي، ثم قدم الباحث مفهومًا شاملاً لعنوان الجلسة " الوصول لإمكانيتك العقلية " وذلك من خلال الحديث التالي مع التلاميذ.

تُعد مقدرتك على النظر إلى الجانب المشرق من الأشياء هو مفتاح للنجاح الشخصي والرفاهية، حيث يحظى الأشخاص الذين يفكرون بطريقة إيجابية بمشاكل صحية أقل، ويكتسبون نظام مناعة ومرونة أقوي تجاه مشاكل الحياة الصعبة.

نشاط (١) كن مفكر إيجابي

إجراءات النشاط:

أحد الطرق لأن تكن مفكر إيجابي هي القضاء على الحديث السلبي للنفس.

أعطي الباحث للتلاميذ بضعة دقائق للحديث مع أَنفُسهم، وكتابة نتائج هذا الحديث (الحديث السلبي للنفس) وذلك من خلال النقاط التالية:

- ما الذي تقوله لنفسك تعليقا على تصرفاتك اليومية؟
- هل ترفع هذه الأفكار المعنويات أم تثبطها؟

ثم ناقش الباحث التلاميذ.

- هل احتوي حديثك النفسي على الكثير من الانتقادات؟
- هل يمكن استبدال هذه الأفكار السلبية بأفكار أخري أكثر إيجابية ومفيدة؟ وكيف؟

وأعطي الباحث مثال للتوضيح على سبيل المثال.

إن لاحظت نفسك تفكر "هذا الأمر صعب للغاية لا أعرف كيف أقوم به"، أعد صياغة هذه الأفكار لتكن "هذه مهمة صعبة، وقد أحتاج مساعدة إضافية لإنهائها".

وهكذا يكون التلميذ قادر على استبدال الأفكار السلبية بأخرى إيجابية.

ثم انتقل الباحث لنقطة أخرى من خلال هذا الحديث، يُشعر التلاميذ المحققين للذات بنوع من الجدارة والاحترام لأَنفُسهم ولغيرهم.

ثم أوضح الباحث "إن تقدير قيمة نفسك والتعرف على قيمتك لها دور أساسي في تطوير عقلية سليمة".

نشاط (٢) كن متفتح الذهن

إجراءات النشاط:

وضح الباحث للتلاميذ بإن الأنسان المحقق للذات قادر على التفكير في آراء وأساليب بديلة وطرق تختلف عن الطرق المعتادة، أي أن تكون متفتح الذهن.

أولاً: طلب الباحث من كل تلميذ أن يفكر في موضوع يشغله، ثم طلب منه بعد ذلك بتدوين خمس أفكار سليمة تدعم هذا الموقف.

ثانيًا: طلب الباحث من كل تلميذ أن يتذكر موقف آذاك فيه شخص ما، ثم طلب منه بعد ذلك بتدوين ثلاثة أسباب محتملة لهذا الشخص التي جعلته يتسبب في آذاك، سواء بالصدفة أو عن قصد.

ومن خلال الحوار والنقاش والتعليق على النشاط أوضح الباحث للتلاميذ أن معرفة الخصائص الإيجابية وتعزيزها والخصائص السلبية والتخلص منها هي التي تساعدنا في تحقق ذاتنا، فالأفكار الإيجابية تكون تقدير ذات مرتفع والأفكار السلبية تكون تقدير ذات منخفض.

نشاط (٣) شخصيات مؤثرة إيجابية.

إجراءات النشاط:

الهدف من النشاط بناء علاقات مع شخصيات مؤثرة إيجابية.

أوضح الباحث للتلاميذ أن الشعور بالانتماء والحب هما احتياجات مهمة في تحقيق الذات، فالعلاقات الإيجابية التي تبنيها تُعطيك دفعة معنوية إضافية، وعندما نُحيط أنفسنا بأشخاص إيجابيين فإننا نحظى بالمزيد من الثقة في اتخاذ قرارات صحيحة، وتساعدنا في التخلص من التوتر بشكل أفضل.

طلب الباحث من التلاميذ الإجابة على هذه الأسئلة بشكل منفرد.

- هل يعكس الأشخاص الذين تقضي معهم أغلب الوقت قيمك الخاصة؟
- هل يُشعروك بالرضا عن نفسك؟
- هل يُحفزوك لتكن أفضل ما تستطيع؟

ناقش الباحث مع التلاميذ وبين لهم، إن كانت الإجابة على أيا من هذه الأسئلة هي "لا"، فقد تحتاج لأن تُبعد نفسك عن هؤلاء المؤثرون السلبيون، ومن خلال الحوار والنقاش والتعليق على النشاط أوضح الباحث للتلاميذ، أن معرفتنا بأشخاص إيجابيين يجعلنا نحظى بالمزيد من الثقة في اتخاذ قرارات صحيحة، والتعامل مع التوتر بشكل أفضل، مما يساعدنا في تحقق ذاتنا.

ثم قام الباحث بتلخيص ما دار في الجلسة والإجابة على استفسارات التلاميذ ومدى الاستفادة من الجلسة.

الواجب المنزلي

حد خمس أشخاص لهم تأثير إيجابي في حياتك، وأخر لهم تأثير سلبي.

زمن الجلسة: (٩٠) دقيقة

❖ **الجلسة: العاشرة**

عنوان الجلسة: اكتشف مهاراتك وقدراتك الأساسية في السلوك الاجتماعي

الأهداف المراد تحقيقها:

١. أن يتعرف التلميذ على مصادر القوة والضعف في السلوك الاجتماعي لديه.

٢. أن يتمكن التلميذ بتحديد ذاته فيما يتعلق بالنجاح أو الفشل في الحياة الاجتماعية.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

المناقشة والحوار، التدريب على أسلوب حل المشكلة، الواجبات المنزلية، التحصين التدريجي، النمذجة، لعب الدور، التعزيز

الإجراءات والمضمون

في بداية الجلسة رحب الباحث بالتلاميذ وشكرهم على الالتزام بموعد الجلسة، ثم راجع الجلسات السابقة وراجع الواجب المنزلي.

قام الباحث بالحديث مع التلاميذ، بأن ما يحمله الناس عنا من انطباعات وأحكام ما هو إلا مرآة لنا نري أنفسنا فيها، فإذا كان الأخرون يروننا على أننا مجتهدين مهنيا وشخصيا فإن من السهل علينا أن نري أنفسنا كذلك، فالمصدر الحقيقي للاستفادة من راي الأخرين فينا وأحكامهم عنا يتكون عندما نسأل أصدقائنا وغير أصدقائنا، ومن أجل ذلك قمنا بالنشاط التالي.

نشاط (١)

فكرة هذا النشاط تتمثل بان التلميذ يبحث عن الصفات الجيدة التي تجعله ينجذب إلى من حوله لتكوين علاقات اجتماعية قوية بهم، ومن ثم يقوم بسؤال نفسه، هل امتلك هذه الصفات التي تجعل من حولي ينجذب ليا لتكوين صداقات أم لا؟، ومن هنا يدرك التلميذ على كيفية تكوين علاقات اجتماعية قوية.

إجراءات النشاط:

تم توزيع النموذج التالي والطلب من التلميذ تعبئته بشكل فردي.

ورقة عمل نشاط (١)

هل أنا ناجح اجتماعيا؟		بمعني هل تعتقد أن الناس تسعد لرؤياك وأنك تسعد بصحبتهم؟ أم أن الناس تتجنب رؤيتك وأنت بالمثل تتجنب رؤيتهم وتقلل من احتكاك بهم إلا للضرورة.	
مع من أشعر بالراحة؟		بمعني هل يوجد أشخاص معينين تسعد بهم أم أنك تسعد بكل من تحتك به؟	
		وهل الناس الذين تسعد برؤياهم يتماثلون معك مهنيا وعقليا مثلا؟	
		هل هم مناسبون لك في المركز الاجتماعي؟ أم أنهم أعلى منك مركزا؟	
		أم هم أقل منك مرتبة؟	
مع من، من الناس لا أنسجم ولا أشعر بالراحة؟		هل يوجد أشخاص معينين لا أنسجم معهم ولا أشعر بالراحة؟	
		وهل هؤلاء لا تجد نفسك متفقا معهم في الراي والسلوك؟	
		ما لذي يجعلهم مصدر ضيق لك؟	
		وما هي تلك الخصائص والسمات التي تجعلك تنفر منهم ولا تود اللقاء بهم؟	
		وما هي تلك الخصائص والسمات التي تجعلك تنفر منهم ولا تود اللقاء بهم؟	
		هل نفورك منهم وإحساسك بعدم الراحة معهم نتيجة لصفات سلبية فيهم؟ أم أنهم يخلقون لديك إحساسا بالنقص وعدم الكفاءة؟	
ما الذي يمنعني بشكل خاص من تقبل بعض الناس والتعامل معهم بالراحة؟		هل تحاول أن تتغلب على مشاعر النفور لديك من البعض بحيث تكون متقبلا لهم؟ أم أنك لا تكترث ولا تجهد نفسك في محاولة كسبهم وتقبلهم؟	
هل يعبر الناس من حولي عن ضيقهم بي بشكل واضح ومباشر؟		إذا كان ذلك كذلك وتعتقد بالفعل أن البعض يوجهك بالهجوم وعدم التقبل، فمن هؤلاء؟	
		لماذا يهاجمونك؟	
		وكيف يعبرون عن عدم حبهم لك وعدم تقبلهم؟ باللفظ؟ أم الاعتداء؟	
		هل تجد مبررا لسلوكهم؟ أم أنك مجرد إنسان شديد الحساسية؟	
		هل تنزعج وتخسر بسبب مواجهاتهم لك؟	
		ما هي جوانب الخسارة؟	
هل تعتقد أن بعض الناس من حولك يفهمونك بحق ويقدرونك أكثر من وغيرهم؟		إذا كان ذلك كذلك فمن هم هؤلاء؟	
		هل يفهمون احتياجاتك ونقاط قوتك؟	
		هل يعرفون جيدا أهدافك؟ ولماذا أنت كذلك؟	
هل الناس من حولي أو على الأقل بعضهم يتقبلونني بحق؟		من هم هؤلاء وهل تقبلهم لك على حق؟	
		إذا لم يكن كذلك فلماذا؟	
هل أعاني من بعض التصرفات والعادات السلوكية التي أعتقد أنها تنفر الناس من حولي؟		ما هي تلك العادات المنفرة في تصورك؟	
		هل هي مهمة لك من وجهة نظرك؟	
		هل تبرر نفورهم منك؟ هل بإمكاني أن أغيرها؟	

بعد كتابة المعلومات المطلوبة وفق النموذج، طلب الباحث من التلميذ بقراءته وعرضه أمام الزملاء(اختياري)، ومن خلال الحوار والنقاش والتعليق على النشاط، أوضح الباحث للتلاميذ بأهمية

معرفة الخصائص الإيجابية التي نمتلكه وضرورة العمل على تعزيزها، وأيضًا معرفة الخصائص السلبية في شخصيتنا وضرورة التخلص منها، حيث إن هذه الخصائص هي التي توثر على مستوى علقتنا بالآخرين ومدي انجذابهم لنا.

ثم قام الباحث بتلخيص ما دار في الجلسة والإجابة على استفسارات التلميذ ومدى الاستفادة من الجلسة وتقديم تغذية راجعة للجلسة.

الواجب المنزلي

ما هي الصفات التي تحب أن تجدها في أصدقائك

زمن الجلسة: (٩٠) دقيقة

❖ **الجلسة: الحادية عشر**

عنوان الجلسة: تابع (اكتشف مهاراتك وقدراتك الأساسية في السلوك الاجتماعي)

الأهداف المراد تحقيقها:

١. أن يتمكن التلميذ من وضع خطوات لبناء الثقة بذاته.

٢. أن يتمكن التلميذ من صقل مهاراته على فهم الأخرين لتحقيق تغير اجتماعي.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

المناقشة والحوار، التحكم الذاتي، التدريب على أسلوب حل المشكلة، الواجبات المنزلية، لعب الدور.

الإجراءات والمضمون

في بداية الجلسة رحب الباحث بالتلاميذ ويشكرهم على الالتزام بموعد الجلسة، ثم مراجعة الجلسات السابقة ومراجعة الواجب المنزلي.

نشاط (١)

ذكر الباحث التلاميذ بان فكرة هذا النشاط تتمثل بان التلميذ يبحث عن الصفات الجيدة التي تجعله ينجذب إلى من حوله لتكوين علاقات اجتماعية قوية بهم، ومن ثم قام بسؤال نفسه، هل امتلك هذه الصفات التي تجعل من حولي ينجذب إلى لتكوين صداقات أم لا؟، ومن هنا يدرك التلميذ على كيفية تكوين علاقات اجتماعية قوية.

يتم توزيع النموذج التالي والطلب من التلاميذ تعبئته بشكل فردي.

ورقة عمل نشاط (١)

هل أنا إنسان متقلب المزاج؟		بمعني هل يراني البعض متقلب الانفعالات؟	
		ولا يمكن التنبؤ بسلوكي؟ أنني مرة راض ومرة ساخط؟	
		هل يروني شخصا يصعب إرضاؤه؟	
		هل أخلط أموري المهنية وعلاقاتي الخارجية بحالتي المزاجية؟	
		هل بمقدوري أن أفصل مشاعري الشخصية من تعاملاتي مع الآخرين؟	
هل يوجد حولي من الناس من يحظى بثقتي وأشعر معهم بالقرب والحميمية؟		هل لي علاقات وثيقة وأصدقاء خارج نطاق الأسرة؟ أم أن علاقاتي محدودة بالأسرة وفي نطاق ضيق؟	
		هل علاقاتي ممتدة لتشمل أصدقاء مهنة؟ أصدقاء شخصيين؟	
		إذا لم أكن على علاقات وثيقة بأحد، فلماذا؟	
هل أنت مستعد للتعلم من الآخرين؟		هل تشعر أنك تملك الكثير من المعرفة والعلم ببواطن الأمور لدرجة أنك لا تحتاج لأن تتعلم من أحد؟	
		هل تنظر للأمور بنظرة موضوعية؟ وأن من الممكن معالجتها بالتعاون مع البعض؟	
		هل تقر بأخطائك إذا ارتكبت خطأ ما؟	
		هل أتقبل بأريحية نقدا خارجيا من الآخرين بدون أن أغضب؟ أو أحتج، وأنني أتعلم من انتقاداتهم لي؟	
		هل أتفاوض عند الحاجة للوصول إلى أرضية مشتركة من التفاهم إذا حدث صراع ما؟	
هل أنا من النوع الذي يغفر ويعفو؟		هل أنت من النوع الذي ينسى الإساءة ويغفر الخطأ إذا ارتكب أحد ما خطأ في حقك؟	
		إذا لم تكن من النوع الذي ينسى الإساءة فلماذا؟	
		هل تستمتع بينك وبين نفسك باجترار مشاعر الانتقام والرغبة في الثأر من الذين أخطأوا في حقك؟	
هل تثور وتغضب بسرعة وتفقد قدرتك على التحكم في انفعالاتك؟		من الواقعي أن تكون للناس بعض الدوافع الشخصية تفسر سلوكهم وأفكارهم تجاهنا، ولكن ها تعتقد أنك تتسم بالموضوعية في أحكامك على الآخرين؟	
		هل تنتظر قبل أن تحدد أفكارك نحوهم؟ أم تعتقد أن أحكامك عليهم سريعة ولا تقبل الخطأ؟	
إذا طلب منك أن تختار أفضل صديق تعاشره، فهل تختار إذا كانت إجابتك بالموافقة فلماذا؟		وما هي الصفات الإيجابية التي تجعل منك صديقا جديرا بالمعاشرة؟	
		إذا كانت بالرفض فلماذا؟ حدد بالضبط السمات والصفات التي تجعلك توافق، وتلك التي تجعلك ترفض اختيارك لذاتك	

ويتم كتابة المعلومات المطلوبة وفق النموذج، ثم طلب الباحث من التلميذ بقراءة عرضه أمام الزملاء(اختياري)، ومن خلال الحوار والتعليق على النشاط أوضح الباحث للتلاميذ، أن معرفة الخصائص الإيجابية وتعزيزها والخصائص السلبية والتخلص منها هي التي توثر على مستوى علاقتنا بالآخرين.

ثم قام الباحث بتلخيص ما دار في الجلسة والإجابة على استفسارات التلاميذ ومدى الاستفادة من الجلسة وتقديم تغذية راجعة للجلسة.

الواجب المنزلي

اكتب أفضل خمس مهارات لديك.

زمن الجلسة: (٩٠) دقيقة.

❖ الجلسة: الثانية عشر

عنوان الجلسة: مهاراتك تساعدك على إدارة حياتك وعملك بكفاءة وفاعلية.

الأهداف المراد تحقيقها:

١. أن يكتسب التلميذ مهارات تمكنه من إدارة حياته الشخصية.

٢. أن يكتسب التلميذ مهارات تمكنه من إدارة العمل بكفاءة وفاعلية.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

التحكم الذاتي، التدريب على أسلوب حل المشكلة، الواجبات المنزلية، التحصين التدريجي، النمذجة.

الإجراءات والمضمون

في بداية الجلسة رحب الباحث بالتلاميذ ويشكرهم على الالتزام بموعد الجلسة، ثم مراجعة الجلسات السابقة ومراجعة الواجب المنزلي.

نشاط (١)

ذكر الباحث التلاميذ بان فكرة هذا النشاط تتمثل بان التلميذ يبحث عن الصفات الجيدة التي تجعله ينجذب إلى من حوله لتكوين علاقات اجتماعية قوية بهم، ومن ثم قام بسؤال نفسه، هل امتلك هذه الصفات التي تجعل من حولي ينجذب إلى لتكوين صداقات أم لا؟، ومن هنا يدرك التلميذ على كيفية تكوين علاقات اجتماعية قوية.

يتم توزيع النموذج التالي والطلب من التلاميذ تعبئته بشكل فردي.

ورقة عمل نشاط (١)

هل أنا عادل فيما أتخذ من قرارات خاصة بزملائي بالمدرسة؟		هل تحب أن تعمل تحت إشراف زميل لك له أساليب مماثلة لأسلوبك في العمل؟	
		إذا كانت إجابتك سلبا، فما هي توقعاتك من الأخرين بالنسبة لك؟	
		هل أنت بصراحة تستمتع بإيقاع الأذى بالأخرين؟	
هل تشعر دائما بتجاهل زملائك لك أو تقليلهم لك؟		هل تحب أن تعمل تحت إشراف زميل لك له أساليب مماثلة لأسلوبك في العمل؟	
		إذا كانت إجابتك سلبا، فما هي توقعاتك من الأخرين بالنسبة لك؟	
		هل أنت بصراحة تستمتع بإيقاع الأذى بالأخرين؟	
هل تشعر دائما بتجاهل زملائك لك أو تقليلهم لك؟		هل تشعر بأنك في حاجة لمزيد من الثقة بإمكاناتك وقدراتك المهنية؟	
		هل تتمني أن تتلقي تدريبات نفسية في الاسترخاء ومقاومة التوتر النفسي في مجال العمل؟	
هل تشعر دائما بتجاهل زملائك لك أو تقليلهم لك؟		هل تشعر بان بعض زملائك يتميزون عنك ويحصلون على حقوق مهنية أكثر منك؟	
		هل يوجه لك اللوم حتى وإن كان الخطأ غير معروف المصدر؟	
هل أتوتر بشدة عندما أواجه بالصدفة زملائي ومعلمين بالمدرسة؟		هل تشعر بأنك في حاجة لمزيد من الثقة بإمكاناتك وقدراتك المهنية؟	
		هل تتمني أن تتلقي تدريبات نفسية في الاسترخاء ومقاومة التوتر النفسي في مجال العمل؟	
إذا واجهت موقفا محرجا أو فشلا في العمل فهل يسهل على الاعتراف والتكلم عنه علنا مع الأصدقاء وزملاء العمل؟		أم تشعر بان من الأفضل أن أهرب من الصراع وأن أقم بتأجيل المواجهة أو تجنبها بتاتا؟	
		إذا طلب منك أن تمنح مزيدا من الوقت لأداء أعمال إضافية، فهل تحاول أن تساعد؟	
إذا حدث خلاف ما مع الزملاء، هل تحاول أن تحل المشكلة التي أثارت هذا الخلاف في وقتها ودون تأجيل أو تصعيد؟		أم تشعر بان من الأفضل أن أهرب من الصراع وأن أقم بتأجيل المواجهة أو تجنبها بتاتا؟	
		إذا طلب منك أن تمنح مزيدا من الوقت لأداء أعمال إضافية، فهل تحاول أن تساعد؟	
هل تشعر بان مد يد المساعدة شيء طيب؟		أم أنك تبحث عن بعض الأعذار حتى لا تتخلى عن حقوقك؟	
		أم تعطي موافقة غامضة وموعد تعلم أنك لن تحافظ عليه؟	
		وهل أنا من النوع الذي يعطي العمل حقه من جهد وحماس أم أنك تفضل تجنب المشكلات واحتمال الوقوع في الخطأ؟	
في حالة الاختلاف مع أحد زملاء العمل في الرأي أو التصرف، فهل أن تتصرف معهم بعدها بتجاهل وتتجنب التفاعل معهم قدر ما تستطيع؟		هل تعمل على أن تتجنبهم بعد ذلك أم تتصرف عادي وكأن شيئا لم يحدث؟	
هل أبدي رغبة في تفهم الآخرين والاهتمام بمشكلاتهم؟		أم أنك تشاركهم الكلام وتصغي لهم لأن هذا هو المطلوب مني أداؤه؟	
عندما يطلب مني أن أفاتح أحد الزملاء أو العملاء والزبائن بأمر. محرج أو مؤلم، فهل أفعل ذلك ببساطة وبسرعة؟		أم أنني أحاول تأجيل المفاتحة لهم لأطول فترة ممكنة؟	
		هل أعطي العمل الذي أقوم به حقه من جهد وعمل؟	
		وهل أمنحه كل ما يحتاجه من فاعلية؟	
هل أهتم برأي معلمين وزملائي فيما أعمل بالمدرسة؟		فهل أنت من النوع الذي لا تهتمُ بآراء من حولي إذا اختلفت أراهم فيك عن أرائك في نفسك؟	
		في حالة اختلاف إدراكهم لك عما تحمل من آراء عن نفسك، فهل تعتقد أن الخطأ يرجع لهم في ذلك؟ أم لفشلك في إعطاء انطباع جيد وموضوعي عنك؟	

ويتم كتابة المعلومات المطلوبة وفق النموذج، ثم طلب الباحث من التلميذ بقراءة عرضه أمام الزملاء(اختياري)، ومن خلال الحوار والنقاش والتعليق على النشاط وضح الباحث للتلاميذ، أن معرفة الخصائص الإيجابية وتعزيزها والخصائص السلبية والتخلص منها هي التي توثر على مستوى علاقتنا بالآخرين.

ثم قام الباحث بتلخيص ما دار في الجلسة والإجابة على استفسارات التلميذ ومدى الاستفادة من الجلسة وتقديم تغذية راجعة للجلسة.

الواجب المنزلي

طبق المهارات التي تعلمتها في تكوين صداقات جديدة.

زمن الجلسة: (٩٠) دقيقة.

❖ **الجلسة: الثالثة عشر**

عنوان الجلسة: الاستجابات الفسيولوجية المرتبطة بخوف التلميذ من المدرسة وتأثيرها.

الأهداف المراد تحقيقها:

١. تدريب التلاميذ على التفاعل مع المعلم داخل الفصل.
٢. ملاحظة التلميذ للاستجابات الفسيولوجية المرتبطة بالخوف الزائد.
٣. تعرف على الأفكار الخاطئة المرتبطة بالخوف من عقاب المعلم.
٤. تصحيح المعتقدات الخاطئة المرتبطة بالخوف من المعلم.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

المناقشة والحوار، التحكم الذاتي، التدريب على أسلوب حل المشكلة، الواجبات المنزلية، النمذجة.

الإجراءات والمضمون

قام الباحث بمراجعة ما تم إنجازه خلال الجلسة السابقة، وطلب من أحد التلاميذ أن يذكر أسباب الخوف من المدرسة من وجهه نظره، ثم قام الباحث بتوضيح المعتقدات الخاطئة والأسباب غير

الصحيحة، وطلب الباحث من أحد التلاميذ الإجابة على أحد الأسئلة في أحد المواد الدراسية وكتابة الإجابة على السبورة، ثم طلب الباحث من أحد التلاميذ ملاحظة سلوك زميلهم إثناء الإجابة مثل (التلعثم أثناء الإجابة – العرق الزائد – اصفرار الوجه).

ثم شرح الباحث كيف أن هذه الاستجابات ترتبط بخوف التلاميذ الزائد مما يؤدي إلى:

نسيان المعلومات – العرق الشديد – اصفرار الوجه – الصداع – الشعور بالدوار – غثيان والرغبة في ألقى – سرعة ضربات القلب.

ثم شرح الباحث للتلاميذ كيف أن هذه الأعراض الناتجة عن الخوف الزائد تؤدي في النهاية إلى الحصول على درجات سيئة وانخفاض الأداء، وأن تكرار هذه الأعراض الناتجة قد يؤدي في النهاية لإصابة التلميذ ببعض الأمراض الجسدية.

وقام الباحث بملاحظة الأعراض الفسيولوجية التي ترتبط بالخوف أثناء أداء التلاميذ لمواقف مختلفة، وإعطاء تعليمات والتخلص من تلك الأعراض بالتدريب على عدة مواقف مثل (الإجابة على أحد الأسئلة شفويا – الإجابات على السبورة على أحد الأسئلة – مناقشة التلميذ في أحد الإجابات).

نشاط (١)

طلب الباحث من أحد التلاميذ أن يقوم بأداء دور المعلم، وطلب من تلميذ أخر أن يقوم بأداء دور التلميذ، وطلب منه التفاعل مع المعلم أثناء الشرح وكيفية الإنصات للمعلم والتركيز، وملاحظة كيفية الحديث للمعلم أثناء الحصة حيث قام بتصحيح هذا الأداء وقام بتدريب التلاميذ على الأداء الصحيح والذي يتمثل في الاتي.

١. الانتباه للمعلم أثناء الشرح.
٢. عدم الحديث مع الزميل أو النظر إليه عند شرح المعلم.
٣. الجلوس باعتدال داخل الفصل.
٤. الحديث للمعلم بأدب عن جزء لم يفهمه.
٥. مناقشة المعلم في أحد الموضوعات.

ويكرر الباحث هذا النشاط مع جميع أفراد المجموعة، وفي كل مرة قام الباحث بتدريب التلميذ على الأداء الصحيح وتعزيزه، مع تبديل الأداء غير المرغوب به إلى الأداء المرغوب به.

ثم قام الباحث بتلخيص ما دار في الجلسة والإجابة على استفسارات التلميذ ومدى الاستفادة من الجلسة، وتقديم تغذية راجعة للجلسة.

الواجب المنزلي

طلب الباحث من التلاميذ ملاحظة ما تم ذكره من أعراض وتسجيله أثناء المواقف التالية:

١. أثناء الذهاب إلى المدرسة صباحا.

٢. أثناء طابور الصباح.

٣. أثناء أداء الامتحان.

٤. أثناء مناقشة المعلم في أحد الأجزاء الصعبة في الدرس.

زمن الجلسة: (٩٠) دقيقة

❖ **الجلسة: الرابعة عشر**

عنوان الجلسة: مدرستي بيتي الثاني

الأهداف المراد تحقيقها:

١. تغير المعتقدات الخاطئة كالخوف من المدرسة.

٢. تدريب التلاميذ على مُمارسة المواقف السلوكية الصحيحة المرتبطة بالبقاء في المدرسة.

٣. كيفية تصحيح المفاهيم الخاطئة المرتبطة بالمدرسة وتحقيق الانتماء.

٤. تحويل المفاهيم الصحيحة إلى سلوكيات مرغوبة للبيئة المدرسية تؤدي للتفاعل والتكيف داخل البيئة المدرسية.

٥. تنمية روح التعاون والعمل الجماعي بين التلاميذ والتفاعل بين الأقران.

٦. مساعدة التلميذ في الانتماء للبيئة المدرسية من خلال مُمارسة الأنشطة بها.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

المناقشة والحوار، التدريب على أسلوب حل المشكلة، الواجبات المنزلية، النمذجة، لعب الدور، التعزيز

الإجراءات والمضمون

بدأ الباحث بالترحيب بالتلاميذ والتمهيد عن موضوع الجلسة، وشرح لهم كيفية تأثير الفكرة الخاطئة على الحب أو الكراهية أو الخوف تجاه شيء معين، ومدى تأثير هذه الفكرة على السلوك، وذلك من خلال رسم تخطيطي لاستمارة الإرشاد المعرفي السلوكي وشرح مبسط لهم، فمثلا كراهية المدرسة ترجع لأفكار خاطئة ما هي؟

ثم يكتبها على السبورة في المربع المخصص لذلك، وشرح للتلميذ كيف تؤدي هذه الفكرة الخاطئة إلى (الكسل – عدم القدرة على الاجتهاد – إهمال المذاكرة.... وغير ذلك) وفي النهاية تؤدي هذه الفكرة إلى كراهية التلميذ للمدرسة والخوف منها.

نشاط (١)

قام الباحث بشرح كيفية استبدال تلك الأفكار الخاطئة بأخرى صحيحة وما يرتبط بها من سلوك وأفعال ملائمة، من خلال استمارة الإرشاد المعرفي السلوكي.

استمارة الإرشاد المعرفي السلوكي.

نشاط (٢)

بدأ الباحث بتوجيه التلاميذ وتشجيعهم على العمل في مجموعات والتنافس بينهم ثم طلب منهم.

١. إعداد بعض اللوحات داخل حجرة المدرسة.

٢. كتابة كل فرد منهم لأحد المقالات.

٣. إعداد مكتبة صغيرة داخل الفصل.

٤. إشراك التلاميذ في الأنشطة الرياضية داخل المدرسة والألعاب الجماعية.

قام الباحث بمساعدة التلاميذ على الأداء، وتدريب التلاميذ على التعامل والتعاون مع الزملاء من خلال لعب الدور، وطلب منه إعادة الأداء مرة أخرى مع زميل أخر، ويشجع التلميذ على هذا الأداء.

وفي النهاية قام الباحث بتلخيص ما دار في الجلسة، والإجابة على استفسارات التلميذ ومدى الاستفادة من الجلسة وتقديم تغذية راجعة للجلسة.

الواجب المنزلي

يتم تكليف التلاميذ بالتدريب على تلك المواقف خارج الجلسات والقيام بها داخل البيئة المدرسية.

زمن الجلسة: (٩٠) دقيقة

❖ **الجلسة: الخامسة عشر**

عنوان الجلسة: جودة النوم وأهمية النوم الجيد.

الأهداف المراد تحقيقها:

١. أن يتعرف التلميذ على مشكلات النوم الشائعة.

٢. أن يتعرف التلميذ على أهمية النوم الجيد بالنسبة له.

٣. زيادة وعي التلميذ بمشاكل النوم الخاصة به.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

المناقشة والحوار، التحكم الذاتي، الواجبات المنزلية، النمذجة، لعب الدور، التعزيز

الإجراءات والمضمون

قام الباحث بالترحيب بالتلاميذ وشكرهم على الالتزام بالموعد المحدد للجلسات، ولخص الباحث ما دار في الجلسات السابقة والإجابة على أي استفسار من قبل التلاميذ حول الجلسات السابقة.

أوضح الباحث للمشاركين هدف الجلسة، وأننا اليوم سنقوم بأنشطة مختلفة لتحقيق هذا الهدف، ويؤكد على قوانين الجلسة من خلال لوحة القوانين.

نشاط (١) أحب جيراني.

طلب الباحث من المشاركين الجلوس على الكراسي بشكل دائري، باستثناء شخص بالمنتصف ثم أوضح أننا سنقوم الآن بلعب لعبة أحب جيراني، قام زميلنا باختيار صفة، وطلب من باقي أفراد المجموعة تبديل الأماكن باستخدام هذه الصيغة (من يحب جيرانه قام بتدبيل مكانه).

قام الأشخاص الذين يمتلكون هذه الصفة بتبديل أماكنهم، سيحاول الشخص الذي بالمنتصف بالجلوس على أحد الكراسي وهكذا.

نشاط (٢) أنام جيدا

الهدف من النشاط الإجابة على هذه الأسئلة.

١. ما هو النوم الجيد؟

٢. وما أهميته؟

أوضح الباحث أننا الآن سنقوم بالتعرف على معنى النوم الجيد وأهميته بالنسبة لنا، وذلك من خلال تقسيم الباحث التلاميذ إلى مجموعتين، وعلى كل مجموعة العمل بشكل جماعي للإجابة عن الأسئلة:

المجموعة (الأولى)، ماذا نعني بالنوم الجيد؟، كيف نحكم على نومنا إذا كان جيد أم لا؟

المجموعة (الثانية)، ما الأشياء التي تؤثر على النوم الجيد؟، لماذا يُعتبر النوم الجيد مهماً لنا؟

ثم قام الباحث بنقاش إجابات التلاميذ، وأوضح الباحث أن جودة النوم تتأثر بسبب العديد من مشكلات النوم المختلفة، ومن أهم مشكلات النوم التي قد يعاني منها أحدنا أو أحد أفراد أسرتنا هي (الأرق، الكوابيس، التجوال الليلي، التحدث أثناء النوم، مشكلات التنفس، التبول اللاإرادي الليلي).

ثم قام الباحث بنقاش التلاميذ والإجابة على استفساراتهم ثم طرح سؤال للتلاميذ، ما المشكلة الخاصة بك؟، كيف تؤثر عليك؟

وتكون الإجابة اختيارية بين التلاميذ، مع توضيح العادات الصحيحة بها وتعزيزه وتبديل العادات الخاطئة بأخرى صحيحة.

ثم لخص الباحث بمحتويات الجلسة واسترجاع ما دار بالجلسة للحصول على تغذية راجعة من التلاميذ.

الواجب المنزلي

اذكر قائمة مشكلات النوم الخاصة بي وبأفراد عائلتي.

زمن الجلسة: (٦٠) دقيقة

❖ **الجلسة: السادسة عشر**

عنوان الجلسة: عادات النوم والمشكلات السلوكية والدراسية

الأهداف المراد تحقيقها:

١. التعرف على العادات السلوكية الخاطئة التي تؤثر على جودة النوم للتلميذ.

٢. زيادة وعي التلميذ بروتين نومه وأثر هذا الروتين على جودة النوم.

٣. التعرف على آثار ضعف جودة النوم على سلوكيات التلميذ.

٤. التعرف على آثار ضعف جودة النوم على الأداء المدرسي للتلميذ.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

المناقشة والحوار، التدريب على أسلوب حل المشكلة، الواجبات المنزلية، النمذجة، لعب الدور، التعزيز

الإجراءات والمضمون

الترحيب بالتلاميذ من قبل الباحث وشكرهم على الالتزام بالموعد المحدد للجلسات، ولخص ما دار في الجلسات السابقة والإجابة على أي استفسار من التلاميذ (تغذية راجعة) وناقش النشاط المنزلي.

قام الباحث بمناقشة التلاميذ وذكرهم بأن الجميع يعانون من وقت لآخر مشاكل النوم، وأننا نستطيع مساعدة أنفسنا للتغلب على هذه المشاكل، ثم أوضح الهدف العام للجلسة، وذلك من خلال هذا النشاط.

نشاط (١) قصة نوم التلميذ (الجزء الأول)

محتوي القصة (أن هذا التلميذ يعاني من مشكلات في النوم بسبب عادات النوم السيئة)، وقام الباحث بتوزيع نموذج القصة على التلاميذ، وطلب من التلاميذ كتابة مشكلات النوم وعادات النوم الخاطئة التي فعلها التلميذ داخل القصة.

القصة من (إعداد الباحث) ياسر تلميذ بالصف السادس الابتدائي يشكو من أنه لا يستطيع النوم في الوقت المحدد، فعندما تطلب منه والدته الذهاب للفراش يبقى مستيقظاً ساعة على الأقل، هذه المشكلة تسبب الانزعاج الشديد لياسر، فهو يستمر بالتقلب في سريره لوقت طويل بالرغم من إحساسه بالنعاس، ياسر يحب لعب الألعاب الإلكترونية، وأحياناً يسهر لمشاهدة التلفاز، كما أنه يحب شرب الشوكولاتة الساخنة قبل النوم، لا يوجد روتين نوم يومي، كما أنه يفضل وجود إضاءة بالغرفة يخاف من العتمة.

بعد كتابة مشكلات النوم وعادات النوم الخاطئة التي فعلها التلميذ داخل القصة، وناقش الباحث التلاميذ، طلب الباحث من كل تلميذ أن يكتب قصته الخاصة به.

بعد ذلك يناقش الباحث التلاميذ في القصص التي قاموا بكتابتها مع توضيح العادات الصحيحة بها وتعزيزه، وتبديل العادات الخاطئة بأخرى صحيحة، ثم قام بطرح سؤال للتلاميذ.

١. ما أهم العادات اليومية التي تؤثر سلْبًا على النوم، والأخرى التي تؤثر إيجابا؟

٢. هل وجود روتين يومي يساعدنا على النوم بشكل جيد، ولماذا؟

وناقش الباحث التلاميذ في هذه الإجابات مع التعزيز على الاستجابات الصحيحة.

نشاط (٢) قصة نوم التلميذ (الجزء الثاني)

وضح الباحث انه سوف يتم استكمال الجزء الثاني من القصة، والذي يتضمن المشكلات السلوكية والمدرسية التي يوجهها التلميذ خلال اليوم الدراسي.

وطلب من التلاميذ كتابة المشكلات السلوكية والمدرسية التي يوجهها التلميذ خلال اليوم الدراسي.

القصة من (إعداد الباحث) استيقظ ياسر بصعوبة في تمام السادسة صباحاً بعد محاولات عديدة من والديه لإيقاظه، غسل وجهه بسرعة وارتدى ملابس المدرسة، ولم يتمكن من تناول طعام الفطور بسبب تأخره بالاستيقاظ، فلم يكن قادر على الانتباه والتركيز أثناء الحصة وكان يشعر بالنعاس، ويحاول أن يغفو على المقعد من وقت لآخر، ولا يستطيع تذكر ما يقوله المعلم بشكل جيد، كما انه كان يشعر بالانزعاج من كل من حوله، لدرجة أنه تشاجر مع زميله وضرب لمجرد أن زميله قام بممازحته.

يناقش الباحث الآثار السلبية لضعف جودة النوم على كل من (السلوك– المستوى الدراسي) ثم يتحدث الباحث عن التجارب الشخصية للتلاميذ، مع توضيح العادات الصحيحة بها وتعزيزه وتبديل العادات الخاطئة بأخرى صحيحة.

ثم لخص الباحث بمحتويات الجلسة واسترجاع ما دار بالجلسة للحصول على تغذية راجعة منها.

الواجب المنزلي

اذكر خمس عادات صحيحة قبل النوم.

زمن الجلسة: (٩٠) دقيقة

❖ الجلسة: السابعة عشر

عنوان الجلسة: الغذاء الصحي

الأهداف المراد تحقيقها:

١. يدرك التلاميذ أن الغذاء يمد الجسم بالطاقة اليومية اللازمة.

٢. يدرك التلاميذ أن الغذاء يحافظ على جميع وظائف الجسم.

٣. يدرك التلاميذ أن الغذاء مهم للنمو وتطور جسم الإنسان.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

المناقشة والحوار، التدريب على أسلوب حل المشكلة، الواجبات المنزلية، النمذجة، لعب الدور، التعزيز

الإجراءات والمضمون

قام الباحث بالترحيب بالتلاميذ وشكرهم على الالتزام بالموعد المحدد للجلسات، ولخص ما دار في الجلسات السابقة والإجابة على أي استفسار من قبل التلاميذ (تغذية راجعة عن الجلسة السابقة) وناقش النشاط المنزلي.

قام الباحث بمناقشة التلاميذ وأوضح الهدف العام للجلسة، وذلك من خلال هذا النشاط.

نشاط (١) " الغذاء الصحي ١"

جلس المعلم وسط التلاميذ ليحكي لهم قصة العقل السليم في الجسم السليم، حيث تدور القصة حول تلميذ صغير في الحادية عشر من عمره يدعى على، كان على يحب الرياضة ويذهب للنادي ليلعب كرة القدم، ولكنه كان لا يحب الطعام الصحي، ولا يستمع لكلام والدته التي لطالما تنصحه

بتناول الدجاج واللحم والخضروات والفاكهة، فكان طوال الوقت يرغب في تناول العصائر المحلاة والمضاف لها ألوان صناعية، ويأكل الشكولاتة والبطاطا المقلية والمعكرونة.

بعد الانتهاء من القصة قام الباحث بطرح سؤال على التلاميذ، ما هي العادات غير الصحيحة التي فعلها التلميذ على؟، ما فائدة تناول الطعام الصحي؟، ثم قام الباحث بمناقشة التلاميذ في الإجابات.

نشاط (٢) الغذاء الصحي ٢

كان على ماهر جِدًا في لعب كرة القدم ولكنه كان يقع كثيرا، فنصحه المدرب بتناول الطعام الصحي ليقوي بدنه وتكبر عضلاته، وبرغم ذكائه الشديد إلا أنه كان ينسى دروسه ويغضب أساتذته منه في المدرسة، ولكنه كان تلميذ عنيد لا يسمع الكلام، وينفذ ما في عقله فقط، وفي يوم من الأيام كان لدى على مباراة هامه مع فريقه ضد نادي أخر، واستعد على استعداد كبير ونزل للمباراة وبدأ اللعب وكان ماهر للغاية، ولكنه وقع في منتصف المباراة وكسرت قدماه، فذهب للطبيب وقام بتركيب جبس له وبعد الفحوص تبين هشاشه العظام وضعفه ولين العضلات، ومنعه الطبيب من لعب الكرة حتى تتحسن صحته بشكل كامل، وبعد فترة كانت امتحانات المدرسة ولكنه كان ينسى ما ذاكره مما أدى لرسوبه في الاختبار، فبكى على بكاء شديد وندم على عدم شربه للحليب وأكله للطعام الصحي، فكان دوماً مستهتر بشأن صحته ولا يعرف كيف يحافظ عليها ففقط اللعبة التي يحبها ورسب في الاختبار، وبات يداوم على العادات الصحية لكي يحافظ على بدنه، إذ أدرك أن العقل السليم في الجسم السليم.

بعد الانتهاء من القصة قام الباحث بمناقشة التلاميذ في محتوي القصة، ثم قام الباحث بتقسيم التلاميذ إلى مجموعتين، وطلب من كل مجموعة العمل بشكل جماعي للإجابة عن الأسئلة:

المجموعة (الأولى)، كم وجبة تتناولها في اليوم بشكل عام؟، كم كوب من الحليب تشرب كل يوم؟، كم مرة تأكل الفواكه أو تشرب كوب من العصير في اليوم؟، كم مرة تتناول فيها الخضروات؟

المجموعة (الثانية)، كم مرة تأكل السمك مع الخبز أو الأرز؟، هل كمية البروتين في الحليب كامل الدسم أعلى من البروتين في الحليب منزوع الدسم؟، أي من الأطعمة التالية أعلى في مستوى السعرات الحرارية (الزبدة أم السمن الحيواني العادي).

ثم قام الباحث بنقاش التلاميذ وأوضح أهمية الغذاء الصحي، وذلك من خلال طرح أسئلة عليهم، وتكون الإجابة اختياري بين التلاميذ، مع توضيح العادات الصحيحة وتعزيزه وتبديل العادات الخاطئة بأخرى صحيحة.

ثم لخص الباحث بمحتويات الجلسة، واسترجاع ما دار بالجلسة للحصول على تغذية راجعة من التلاميذ.

الواجب المنزلي

ما هي فوائد الغذاء الجيد

زمن الجلسة: (٩٠) دقيقة

❖ **الجلسة: الثامنة عشر**

عنوان الجلسة: الاسترخاء العضلي

الأهداف المراد تحقيقها:

١. أن يتعرف التلاميذ على معنى الاسترخاء.
٢. أن يتعرف التلاميذ على شروط الاسترخاء.
٣. أن يتدرب التلاميذ على تمرين الاسترخاء العضلي.
٤. أن يذكر التلاميذ فوائد الاسترخاء العضلي.
٥. أن يتقن التلاميذ تمرين الاسترخاء العضلي.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

المناقشة والحوار، الاسترخاء، التدريب على أسلوب حل المشكلة، الواجبات المنزلية، النمذجة

الإجراءات والمضمون

قام الباحث بالترحيب بالتلاميذ وشكرهم على الالتزام بالموعد المحدد للجلسات، ولخص ما دار في الجلسات السابقة والإجابة على أي استفسار من قبل التلاميذ حول الجلسات السابقة، ومراجعة الواجب المنزلي مع التلاميذ وشكرهم على الالتزام في أداء الواجب، ثم قام الباحث بتعريف التلاميذ بمحتوى الجلسة وشرح موجز عن تمرين الاسترخاء.

بعد شرح موجز من الباحث بخطوات تمرين الاسترخاء العضلي وشروطه، يتم تطبيق ذلك عمليا أمام التلاميذ من قبل الباحث فقط وطلب من التلاميذ المراقبة فقط، بعد ذلك يتم اختيار تلميذ بشكل فردي للتطبيق أمام التلاميذ وطلب من التلاميذ المراقبة فقط وذلك من خلال الخطوات الآتية.

١. الجلوس بشكل مريح، وعدم التفكير بأي شيء إلا الاسترخاء.
٢. توضيح مبدأ الشد والتوتر مقابل الإحساس بالاسترخاء والراحة.
٣. إغماض العينين والتنفس بعمق ثلاث مرات ثم الاسترخاء عشر ثوان.
٤. إغلاق راحة اليد اليسرى بقوة وملاحظة الاسترخاء فيها بعد الراحة، ثم إعادة الخطوة السابقة.
٥. إغلاق راحة اليد اليمنى بقوة ثم ملاحظة التوتر فيها وملاحظة الاسترخاء فيها بعد الراحة، ثم إعادة الخطوة السابقة.
٦. إغلاق راحة اليد اليسرى ثم ثني الذراع بقوة حيث يتوتر ثم إرخاء اليد وملاحظة الاسترخاء والراحة.
٧. إغلاق راحة اليد اليمنى ثم ثني الذراع بقوة حيث يتوتر ثم إرخاء اليد وملاحظة الاسترخاء والراحة.
٨. إغلاق راحة اليد اليمنى واليسرى وثنيهما وملاحظة التوتر ثم الاسترخاء والشعور بالراحة.
٩. إغماض العينين بقوة وملاحظة توتر مقدمة الرأس ثم الاسترخاء.
١٠. إطباق الفكين بقوة ورفع الذقن بقوة إلى أعلى حتى تتوتر عضلات الرقبة، ثم الضغط للأسفل، ثم الاسترخاء وإغلاق الشفتين، ثم إعادة الخطوة السابقة.
١١. رفع الكتفين للأمام بقوة حتى تتوتر عضلات الظهر ثم الاسترخاء وملاحظة الشعور بالراحة، ثم إعادة الخطوة السابقة.

ثم قام الباحث بمناقشة التلاميذ في شعورهم بعد الاسترخاء، ثم تلخيص الخطوات السابقة.

الواجب المنزلي

تطبيق تمرين الاسترخاء في المنزل خلال الأيام القادمة

زمن الجلسة: (٩٠) دقيقة.

❖ **الجلسة: التاسعة عسر**

عنوان الجلسة: تطبيق تمرين الاسترخاء بشكل جماعي

الأهداف المراد تحقيقها:

١. أن يطبق التلاميذ تمرين الاسترخاء بشكل جماعي بإتقان.

٢. أن يتقن التلاميذ خطوات تمرين الاسترخاء.

٣. أن يسترخي التلاميذ في مواقف الضغط والتوتر التي يتعرض لها في الحياة اليومية.

٤. أن يتوصل التلاميذ إلى فوائد الاسترخاء.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

المناقشة والحوار، التدريب على حل المشكلة، الواجبات المنزلية، لعب الدور، التعزيز، الاسترخاء

الإجراءات والمضمون

قام الباحث بالترحيب بالتلاميذ من جديد وشكرهم على الالتزام بالموعد المحدد، ومراجعة الواجب المنزلي مع التلاميذ وهو التدريب على تطبيق تمرين الاسترخاء وشعورهم بعد تطبيقه، ولخص الجلسة السابقة من قبل التلاميذ وهو خطوات تمرين الاسترخاء وما هي فوائده، ثم الإجابة حول استفسارات التلاميذ عن الجلسات السابقة.

ثم قام الباحث بمناقشة أهداف الجلسة لهذا اليوم مع التلاميذ وتذكيرهم بشروط تمرين الاسترخاء.

ثم قام الباحث بتهيئة الغرفة وإطفاء النور والطلب من التلاميذ الهدوء التام والجلسة الصحيحة والتفكير فقط بالاسترخاء، والاستماع الجيد بشكل جماعي.

ثم طلب من التلاميذ تطبيق الخطوات التي يقولها الباحث على مسامعهم (قام الباحث بذكر الخطوات التي تم تعلمها في الجلسة السابقة، ويراعي الباحث نبرة الصوت وملاحظة التلاميذ أثناء التطبيق).

ثم طلب إعادة التمرين مرة أخرى من قبل التلاميذ وتقليد ما يقوله الباحث، ثم طلب من التلاميذ فتح أعينهم، ثم مناقشة التلاميذ في شعورهم بعد التطبيق.

ثم طلب من أحد التلاميذ القيام بدور الباحث والطلب من التلاميذ الأخرين تقليد ما يقوله زميلهم، ثم مناقشة التلاميذ في شعورهم.

ثم يتم تقيم الجلسة من خلال مناقشة التلاميذ في المواقف التي يطبق فيها تمرين الاسترخاء وذكر الفرق بين حالة التوتر والاسترخاء، ونسخ خطوات الاسترخاء لجميع التلاميذ ليتمكنوا من التدريب عليها في الأيام المقبلة، والاتفاق على موعد الجلسة القادمة.

الواجب المنزلي تطبيق تمرين الاسترخاء خلال المواقف الحياتية الضاغطة في الأيام المقبلة

زمن الجلسة: (٩٠) دقيقة

الجلسة: العشرون

عنوان الجلسة: لوحة المشاعر

الأهداف المراد تحقيقها:

١. أن يتدرب التلاميذ على تحديد المشاعر عن طريق لوحة المشاعر.
٢. تحديد الأساليب المختلفة للتعامل مع المشاعر المختلفة التي يمر بها التلميذ.
٣. التعبير عن المشاعر المختلفة التي يمر بها التلميذ.
٤. استبدال الأفكار السلبية للمواقف الضاغطة بأفكار إيجابية.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

المناقشة والحوار، التحكم الذاتي، الواجبات المنزلية، النمذجة، لعب الدور، التعزيز

الإجراءات والمضمون

يشكر الباحث التلاميذ على الالتزام بالحضور والالتزام بالوقت المحدد، ولخص ما دار في الجلسات السابقة والإجابة حول استفسارات التلاميذ عن الجلسات السابقة، وناقش الواجب المنزلي وهو المواقف التي تم تطبيق تمرين الاسترخاء فيها وما هو شعورهم بعد التطبيق.

قام الباحث بمناقشة أهداف الجلسة الحالية مع التلاميذ، ثم طلب من التلاميذ تنفيذ النشاط التالي.

نشاط (١) (تحديد المشاعر)

الهدف من النشاط:

١. تحديد المشاعر المختلفة التي تواجهنا أثناء المواقف الضاغطة التي نتعرض لها في الحياة اليومية.

٢. التعامل مع هذه المشاعر بطريقة إيجابية عن طريق المواجهة.

استعين الباحث في أداء النشاط ببطاقات مكتوب عليها العبارات التالية (الغضب، والسعادة، والإحباط، والتوتر، والخجل)، وطلب من خمسة تلاميذ كي يقوموا بلعب الأدوار، يسحب كل تلميذ ورقة كتب عليها هذه المشاعر، ثم طلب من التلاميذ الخمسة التعبير عن مشاعرهم وذلك عبر تصرفات مختلفة تظهر للتلاميذ ما يشعرون به، ثم تكليف باقي التلاميذ الأخرى مراقبة التصرفات، ثم يسأل الباحث ما هي الاختلاف في المشاعر؟

ثم تم مناقشة التلاميذ وذلك من خلال طرح السؤال الاتي:

١. كيف من الممكن التعامل مع الغضب والخجل بطريقة إيجابية؟

ثم تكليف تلميذين أن قاما بلعب أدوار تظهر التعامل مع هذه المشاعر السلبية بطريقة إيجابية (يلعب كل اثنين دورًا لإظهار أحد المشاعر)

ثم أوضح الباحث باننا يمكننا أن نستخلص كيفية التعامل مع المشاعر السلبية، وتغييرها إلى مشاعر إيجابية من خلال النقاط الآتية.

أولاً: نتعرف على هذه المشاعر ونحددها "غالبا ما نتجاهل المشاعر السلبية ونرفضها متظاهرين أن شيئا لم يحدث".

ثانيًا: نسأل أنفسنا: بماذا نفكر عندما نغضب أو نكون محبطين، لأن الأفكار هي بسبب الشعور، والتصرف إنما ناتج عن شعورنا.

ثالثًا: نسأل أنفسنا: "ما هي (الأفكار، الكلمات، الجمل، التصرفات) التي من الممكن أن تساعدنا على التخلص من هذه المشاعر؟".

رابعًا: نقوم بأعمال تخفف من هذه المشاعر وتزيلها مثل مُمارسة الرياضة والاسترخاء.

وفي النهاية قام الباحث بتلخيص ما دار في الجلسة والإجابة على استفسارات التلاميذ، وتقييم الجلسة من خلال توزيع أوراق بيضاء والطلب من التلاميذ رسم وجه مبتسم أو غاضب للتعبير عن شعورهم اتجاه هذه الجلسة.

الواجب المنزلي

ما هي الأعمال التي قام بها التلميذ من أجل تخفيف التوتر والقلق.

زمن الجلسة: (٩٠) دقيقة

❖ الجلسة: الواحد والعشرون

عنوان الجلسة: أثر أفكارنا على مشاعرنا

الأهداف المراد تحقيقها:

١. توضيح أن المشاعر هي نتيجة المواقف والأفكار.
٢. أن يبين التلاميذ أثر الأفكار التي نفكر بها على مشاعرنا وسلوكنا.
٣. أن يستبدل التلاميذ الأفكار السلبية بأفكار إيجابية.
٤. أن يبين التلاميذ أثر الأفكار الإيجابية على المشاعر والسلوك أثناء مواجهة الضغوط النفسية.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

الحوار والمناقشة وتفنيد الأفكار، التلخيص، الواجب المنزلي جدولة الأعمال

الإجراءات والمضمون

قام الباحث بالترحيب بالتلاميذ من جديد وشكرهم على الالتزام ثم مناقشة الواجب المنزلي، ثم أوضح الباحث أهداف الجلسة الحالية والأعمال التي سوف ننجزها.

تنفيذ النشاط التالي من أجل التوصل إلى أثر الأفكار على المشاعر

النشاط (١) (المشاعر والألوان)

الهدف من النشاط:

١. أن يتعرف التلاميذ على أثر الأفكار التي نفكر بها على مشاعرنا وسلوكنا.

٢. أن يبدل التلاميذ الأفكار السلبية بالأفكار الإيجابية

قام الباحث بشرح النشاط للتلاميذ، وهو أن نقسم الأوراق على اللوحة القلابة إلى خمس أعمدة حيث نكتب في كل عمود أحد المشاعر التالية (غضب، سعادة، إحباط، توتر، خجل) ثم نضع بالقرب من كل شعور ورقة بلون مختلف، وبعد ذلك نعطي كل تلميذ أوراقا صغيرة من الألوان التي تم اختيارها، ثم نطلب من كل تلميذ أن يدون على الأوراق الصغيرة الملونة موقفا معينا نتج عنه أحد هذه المشاعر طبقا للون الذي اختاره.

قام الباحث بطرح السؤالين التاليين، ماهي المواقف والأمور التي تشعرنا بالخجل؟، ماهي أفكارنا عندما حدث هذا الموقف؟

ثم قام كل تلميذ يرغب بالإجابة بلصق الورقة المناسبة في الخانة المناسبة على اللوح بعد أن يقرأ ما كتب عليها، ونستمر في عملية طرح الأسئلة ولصق الأوراق حتى ننتهي من كل المشاعر والمواقف أو الأمور والأفكار المتعلقة بها.

ثم نستخلص المواقف والأفكار التي تقودنا إلى هذه المشاعر وكتابتها على السبورة وناقش التلاميذ فيها.

بعد تدوين الأفكار اتجاه المواقف قام الباحث بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات وكل مجموعة تقترح فكرة إيجابية اتجاه كل موقف وما هي المشاعر الجديدة اتجاه المواقف، ثم يتم كتابة المشاعر على بطاقات وإلصاقها بجانب المواقف وتمثيلها من قبل التلاميذ، وناقش التلاميذ في أثر الأفكار الإيجابية على المشاعر والسلوك.

ثم قام الباحث بتلخيص الجلسة، والإجابة حول استفسارات التلاميذ حول الجلسة، والاتفاق على موعد للجلسة القادمة.

الواجب المنزلي

مراقبة أفكارنا السلبية اتجاه مواقف الحياة الضاغطة للأيام القادمة واستبدالها بأفكار إيجابية وملاحظة أثرها على المشاعر والسلوك.

زمن الجلسة: (٩٠) دقيقة

❖ **الجلسة:** الثاني والعشرون

عنوان الجلسة: توكيد الذات

الأهداف المراد تحقيقها:

١. تعريف التلاميذ بالسلوك التوكيدي.

٢. تعريف التلاميذ بالفرق بين السلوك التوكيدي وأشكال السلوك الأخرى، كالسلوك الانسحابي والسلوك العدواني.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

المناقشة والحوار، التدريب على أسلوب حل المشكلة، الواجبات المنزلية، التحصين التدريجي، النمذجة

الإجراءات والمضمون

رحب الباحث التلاميذ وراجع معهم الواجب المنزلي وسأل التلاميذ عن مشاعرهم ومدى استفادتهم من القيام بتدريبات الاسترخاء وأثر أفكارنا على مشاعرنا، ويزودهم بالتغذية الراجعة.

يقول الباحث سنقوم اليوم بتعلم مهارة جديدة اسمها " توكيد الذات" تساعدنا في التعامل مع الآخرين بأسلوب يضمن حقوقنا، وبنفس الوقت عدم الاعتداء على حقوق الآخرين.

يُعرَف الباحث مفهوم توكيد الذات ويشير إلى أنه "قدرة التلميذ على التعبير الملائم (لفظا وسلوكا) عن مشاعره وأفكاره وآرائه تجاه الأشخاص والمواقف من حوله، والمشاركة بحقوقه (التي فعلا يستحقها) دون ظلم أو عدوان".

نشاط (١) الفرق بين السلوك التوكيدي وأشكال السلوك الأخرى

وضح الباحث الفرق بين السلوك التوكيدي وأشكال السلوك الأخرى وذلك من خلال الخطوات الآتية.

يعطي الباحث التلاميذ مواقف حول السلوك التوكيدي مطبوعة على بطاقات على النحو التالي:

- في المدرسة يلح معلم المقصف على التلميذ أن يقوم بشراء بعض الأشياء التي لا يرغبها، فقام بشراء ما لا يريده (ولو كان ثمنه مرتفعا) لأنه لا يستطيع أن يعبر عن عدم رغبته في الشراء (فهذا ضعف في القدرة على الرفض) وهو شكل من أشكال السلوك الانسحابي.
- الاستمرار في الاستماع لشخص لا يهمك حديثه، وفي وقت ضيق بالنسبة لك (لديك مواعيد أخرى مثلا) فتحرج أن تعتذر منه للانصراف، (فهذا ضعف في القدرة على إبداء الرغبة).
- عند الاستعارة، يلح المستعار على الطرف الأخر باستعارة أدواته أو حاجته فيعطيها له وهو كاره (فهذا ضعف في القدرة على الاعتذار).
- تلميذ يتحمل أعباء كبيرة تكاد تكون فوق طاقته وهي ليست من واجباته ولا يريدها ولا يستطيع رفضها.
- التنازل عن بعض القيم والمبادئ خجلا من شخص أو أشخاص ما.

يقول الباحث: المواقف التي قمنا باستعراضها تمثل السلوك الانسحابي وهو سلوك مناقض للسلوك العدواني، مثل الاعتداء على الآخرين جسديا ولفظيا وأتلاف ممتلكاتهم الشخصية والكذب والغش والخداع والسرقة وكل سلوك ينافي الآداب العامة. وتمثل هذه السلوكيات مشكلة رئيسية يعاني منها الأفراد وعائلاتهم والمجتمع المحيط بهم.

يبين الباحث فوائد السلوك التوكيدي:

١. يولد شعورا بالراحة النفسية، لما يحققه من توافق وانسجام نفسي بين القناعات والقيم والتصرفات.
٢. يمنع تراكم المشاعر السلبية (التوتر والكآبة).
٣. يقوي الثقة بالنفس.
٤. يحافظ به التلميذ على حقوقه، ويحقق أهدافه وطموحاته.
٥. يعطي دافعية للنجاح في الحياة.

نشاط (٢) الاستجابات التوكيدية

يوزع الباحث على التلاميذ تمرين على الأوراق ليتعرف على استجاباتهم التوكيدية.

١. ماذا تفعل لو كنت في طابور، وجاء أحدهم ليأخذ دورك؟

٢. كيف تتصرف لو استدان أحدهم منك نقود، ولم يرجعهما لك بالوقت المحدد؟

٣. ماذا تفعل لو سيطر أحدهم على الحديث، ولم يعطيك الفرصة للتعبير عن رأيك؟

٤. كيف تتعامل مع شخص وجه إليك انتقاد حول تصرفاتك، ولم يستمع إلى وجهة نظرك؟

٥. ماذا تفعل مع شخص يقصد تجاهلك في المواقف والمناسبات الاجتماعية؟

قام الباحث بمناقشة الإجابات وراجع مع التلاميذ مفهوم السلوك التوكيدي ويبين الفرق بينه وبين السلوك العدواني والسلبي.

ثم قام الباحث بتلخيص الجلسة، والإجابة حول استفسارات التلاميذ حول الجلسة، والاتفاق على موعد للجلسة القادمة.

الواجب المنزلي

طلب منهم الباحث مراقبة تصرفاتهم خلال التعامل مع الآخرين وتسجيل المواقف التي يتصرفوا فيها بشكل مؤكد للذات.

زمن الجلسة: (٩٠) دقيقة

❖ **الجلسة: الثالث وعشرون**

عنوان الجلسة: تابع توكيد الذات

الأهداف المراد تحقيقها:

١. مراجعة الفرق بين السلوك التوكيدي وأشكال السلوك اللانسحابي والعدواني.

٢. تدريب التلاميذ على فنيات السلوك التوكيدي.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

المناقشة والحوار، التحكم الذاتي، التدريب على حل المشكلة، الواجبات المنزلية، النمذجة التعزيز.

الإجراءات والمضمون

رحب الباحث بالتلاميذ وراجع معهم الواجب المنزلي وناقشهم بالصعوبات التي واجهتهم إثناء التطبيق، وسأل التلاميذ عن الفرق بين السلوك التوكيدي والسلوكيات الأخرى.

ذكرهم الباحث بالسلوك التوكيدي والسلوك الانسحابي، يسأل الباحث التلاميذ، إذا حدث هناك مواقف حياتية يتطلب منهم التصرف بشكل توكيدي، وسألهم عن كيفية تصرفهم اتجاه تلك المواقف.

نشاط (١) تمثيل الدور

قال الباحث يوجد عدد من الطرق لتصرف بشكل توكيدي سوف تقوم باستخدام بعضهما اليوم ويعطي مثال على ذلك، وقال هناك أسلوب يطلق عليه اسم "تمثيل الدور" وهي أكثر الفنيات شُيوعًا وفيه قام المتدرب بتمثيل دور الشخص الذي يتصرف بتوكيدية في موقف مصطنع يقدم له، والهدف منه أن يعتاد التلميذ على مثل هذه المواقف وكيفية التصرف فيها ومن ثم يطبقها في المواقف الطبيعية، ولنتأمل هذا المشهد:

* "تلميذ يحاول أن يفرض رأيه على زميله بسبب أن ملابسه قديمة".

- التلميذ: أن الملابس التي ترتديها قديمة وليست على الموضة.
- التلميذ المؤكد: ألا تعجبك؟
- التلميذ: نعم ... وهي غير مناسبة وسيسخر الجميع منك.
- التلميذ المؤكد: هذا رأيك، ولكني أراها تناسبني.
- التلميذ: ألم تسمع المثل القائل " كل ما يعجبك والبس ما يعجب الناس.
- التلميذ المؤكد: أظن أنه حان الوقت لتغير المثل إلى " والبس ما يعجبك ما دام لا يخدش حياء الناس"

قام الباحث بتدريب التلاميذ على السلوك التوكيدي، بعد الانتهاء من عرض أسلوب لعب الدور المرتبط بفنية تمثيل الدور، طلب الباحث من اثنين من التلاميذ إجراء تمثيل أدوار أخرى أمام التلاميذ الآخرين، ويتعرف على رأي التلاميذ ومناقشتهم في ذلك.

نشاط (٢) تطويق الغضب

بعد ذلك قام الباحث بعرض أسلوب آخر حول السلوك التوكيدي، ويقول الباحث سوف نتعلم أسلوب آخر يساعدنا على التصرف بشكل توكيدي نسميه تطويق الغضب، وشرح الباحث المقصود بتطويق الغضب.

ويقول تطويق الغضب يشير إلى تهدئة غضب الطرف الآخر أولاً، ثم نستجيب بصورة توكيدية له فمثلا.

- يقول التلميذ المؤكد لزميله الغاضب" أنك محق في غضبك، ولكن اجلس أولاً لنتحدث"
- التلميذ المؤكد يتجاهل المسألة الرئيسية التي يأتي الغاضب للتحدث بشأنها فيقول مثلا " يبدوا عليك التوتر الشديد ووجهك متغير لونه " وطلب منه الهدوء ثم يدعو للتحدث في الموضوع.

بعد الانتهاء من عرض أسلوب لعب الدور المرتبط بفنية تطويق الغضب، طلب الباحث من اثنين من التلميذين إجراء تمثيل دور آخر أمام التلاميذ الآخرين، ويتعرف على رأي التلاميذ ومناقشتهم في ذلك.

نشاط (٣) التغليف التوكيدي

بعد ذلك قام الباحث بعرض أسلوب آخر حول السلوك التوكيدي، ويقول الباحث سوف نتعلم أسلوب آخر يساعدنا على التصرف بشكل توكيدي نسميه التغليف التوكيدي.

وشرح الباحث المقصود بالتغليف التوكيدي ويقول " التغليف التوكيدي هو أن تسبق الاستجابات التوكيدية عبارات لطيفة معينة سواء كانت اعتذاريه، أو تبريرية، أو إيضاحية، أو وجدانية، حتى تقلل من مقاومة الطرف الآخر ويتقبل التوكيد فمثلا:

- تقول أنت من أعز أصدقائي وأخاف أن تغضب مني، ولكني لا أستطيع منحك الشيء الذي تريد.
- تقول أود أن أخبرك بأني غير راضي عن تصرفك هذا معي، وأدعوك إلى عدم تكراره، فأنا لا أريد أن أفقدك في حالة إصرارك على الاستمرار في مثل هذه التصرفات.

ثم قام الباحث بتلخيص الجلسة، والإجابة حول استفسارات التلاميذ حول الجلسة، والاتفاق على موعد للجلسة القادمة.

الواجب المنزلي

طلب الباحث من التلاميذ استخدام فنيات السلوك التوكيدي في المواقف التي يتعرضوا

زمن الجلسة: (٩٠) دقيقة

❖ **الجلسة:** الرابع والعشرون

عنوان الجلسة: الجلسة الختامية

الأهداف المراد تحقيقها:

١. إنهاء الجلسات الإرشادية.

٢. أن يقوم التلاميذ بتقييم مدى الاستفادة من الجلسات الإرشادية.

٣. تطبيق المقياس البعدي للأمن النفسي.

٤. عمل حفلة صغيرة تعبر عن الشكر للتلاميذ.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة:

المناقشة والحوار، التحكم الذاتي، الواجبات المنزلية، النمذجة، لعب الدور، التعزيز

الإجراءات والمضمون

قام الباحث بالترحيب بالتلاميذ والثناء على حسن الالتزام، ثم تقديم ملخص للجلسة السابقة وأهم ما دار فيها، ومراجعة الواجب المنزلي مع التلاميذ بشكل اختياري وهو مواقف تعرض لها في الأيام الماضية وما هي المشاعر اتجاهها.

ثم الطلب من التلاميذ تلخيص الجلسات السابقة عن طريق النشاط التالي، ثم يوزع الباحث التلاميذ ضمن فريقين، وطلب إليهم الاصطفاف بشكل قاطرتين، ويوزع الباحث أرقاما على بطاقات الأسئلة من واحد إلى عشرة.

طلب الباحث من التلاميذ اختيار رقم من واحد إلى عشرة، وطرح السؤال على المجموعة، بحيث تكون مدة الإجابة لا تتجاوز ثلاث دقائق وبعد ذلك ينتقل السؤال إلى المجموعة الأخرى، واحتساب لهم نقطة.

ثم قام الباحث بمراجعة وتلخيص ما حدث للتلاميذ من تغيرات في سلوك وانفعالات التلاميذ نتيجة تطبيق البرنامج.

وبالتأكيد على ما تم تعلمه من مهارات واستراتيجيات والاستمرار في تطبيقها.

ثم قام الباحث بتطبيق المقياس البعدي للأمن النفسي.

وفي النهاية قام الباحث بتوزيع الهدايا الرمزية والحلوى والعصائر على التلاميذ مع التأكيد على التواصل خلال الأيام القادمة.

الملحق (٨)

الخطابات الرسمية للجهات المختصة بمجتمع المرسة.

محافظة مطروح
مديرية التربية والتعليم
إدارة مطروح التعليمية
مدرسة هلت أطنوح للتعليم الأساسي

إفادة

تفيد إدارة المدرسة بأن الأستاذ / أحمد يحيى عبد الكريم يحيى المعلم بمدرسة هلت أطنوح للتعليم الأساسي قد قام بتطبيق مقياس الأمن النفسي على تلاميذ المدرسة بالمرحلة الابتدائية بالصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي وذلك خلال العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢ لاستكمال رسالة الماجستير.

وهذه افادة منا بذلك الي من يهمه الأمر.....

شئون العاملين

وكيل المدرسة

محافظة مطروح
مديرية التربية والتعليم
إدارة مطروح التعليمية
مدرسة هلت أطنوح للتعليم الأساسي

إفادة

تفيد إدارة المدرسة بأن الأستاذ / أحمد يحيى عبد الكريم يحيى المعلم بمدرسة هلت أطنوح للتعليم الأساسي قد قام بتطبيق كلا من مقاييس (الأمن النفسي، صعوبات التعلم، الذكاء، المستوي الاجتماعي والاقتصادي للأسرة) على تلاميذ المدرسة بالمرحلة الابتدائية بالصف السادس الابتدائي وذلك خلال العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢ لاستكمال رسالة الماجستير.

وهذه افادة منا بذلك الي من يهمه الامر .....

شئون العاملين

وكيل المدرسة

مدير المدرسة

محافظة مطروح
مديرية التربية والتعليم
إدارة مطروح التعليمية
مدرسة هلت أطنوح للتعليم الأساسي

إفادة

تفيد إدارة المدرسة بأن الأستاذ / أحمد يحيى عبد الكريم يحيى المعلم بمدرسة هلت أطنوح للتعليم الأساسي قد قام بتطبيق البرنامج الإرشادي لتحسين الأمن النفسي على تلاميذ المدرسة بالمرحلة الابتدائية بالصف السادس الابتدائي

وذلك خلال العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ لاستكمال رسالة الماجستير.
وهذه افادة منا بذلك الي من يهمه الامر.....

شئون العاملين

وكيل المدرسة

مدير المدرسة

محافظة مطروح

مديرية التربية والتعليم

إدارة مطروح التعليمية

مدرسة هلت أطنوح للتعليم الأساسي

إفادة

تفيد إدارة المدرسة بأن الأستاذ / احمد يحيى عبد الكريم يحيى المعلم بمدرسة هلت أطنوح للتعليم الأساسي قد قام بتطبيق مقياس الأمن النفسي على تلاميذ المدرسة بالمرحلة الابتدائية بالصف السادس الابتدائي وذلك خلال العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ لاستكمال رسالة الماجستير.

وهذه افادة منا بذلك الي من يهمه الامر.....

شئون العاملين

وكيل المدرسة

مدير المدرسة

محافظة مطروح
مديرية التربية و التعليم
مدرسة هلت أطنوح
تعليم أساسى
رقم

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة باللُّغة العربية

ملخص الدراسة باللُّغة الإنجليزية

ملخص الدراسة باللُّغة العربية

ملخص الدراسة

اسم الباحث: أحمد يحيى عبد الكريم يحيى

عنوان الدراسة: أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين الأمن النفسي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمحافظة مطروح.

جهة الدراسة: رسالة ماجستير في التربية – ٢٠٢٣ م، كلية التربية جامعة مطروح، تخصص صحة نفسية.

مشكلة الدراسة: انخفاض الأمن النفسي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يعوق توافقهم النفسي، ويؤثر سلبًا على صحتهم النفسية، ففي الوقت الذي يكتسب فيه معظم زملائهم الثقة بالنفس والشجاعة والمهارة الاجتماعية، وتجدهم منعزلون ولا يستطيع الحديث والتعامل مع أقرانهم، ويفتقرون لإقامة علاقات اجتماعية صحيحة، ونظرًا لخطورة انخفاض مستوى الأمن النفسي وأضراره البالغة على التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الأكاديمية سيحاول الباحث في الدراسة الحالية تحسين مستوى الأمن النفسي لديهم من خلال برنامج إرشادي معرفي سلوكي، وعلي ذلك تحددت مشكلة الدراسة في تساؤل مؤداه: **ما تأثير برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمحافظة مطروح؟**

هدف الدراسة: التعرف على تأثير برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

مصطلحات الدراسة:

الأمن النفسي: يعرفه الباحث أنه هو "حالة من الاستقرار والهدوء والطمأنينة الانفعالية التي من خلالها تُشعر التلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالإيجابية اتجاه حياته، كما تحقق له القدرة على تحقيق أهدافه الشخصية، ومواجهة الإحباطات والمشكلات التي يتعرض لها، وتمكنُه من أقامه علاقات اجتماعية جيدة، مما تشعره بأنه مقبول ومحبوب داخل أسرته والمدرسة".

ويقاس الأمن النفسي في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس الأمن النفسي المستخدم في الدراسة الحالية" (من إعداد الباحث).

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية: يُعرَفهم الباحث "بأنهم هؤلئك الأشخاص الذين يعانون في قصور في تعلم واحد أو أكثر من المواد الأكاديمية كالقراءة، والكتابة، والحساب، مما يؤثر سلبيًا على أدائهم الأكاديمي".

ويُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ علي مقياس "مايكل بيست" لتشخيص صعوبات التعلم.

البرنامج الإرشادي: يُعرفه الباحث بأنه هو "برنامج علمي مخطط ومنظم قائم على الإرشاد المعرفي السلوكي، لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير مباشرة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بهدف تحسين مستوى الأمن النفسي لديهم مما يجعلهم أكثر توافقًا من الناحية النفسية والاجتماعية".

حدود الدراسة:

أ- **حدود بشرية:** تكونت عينة الدراسة الحالية من (٣٢) تلمِيذًا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمدينة مرسي مطروح الذين يعانون من تدنى مستوى الأمن النفسي وفْقًا لما أسفر عنه مقياس الأمن النفسي المستخدم في الدراسة الحالية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية مكونة من (١٦) تلمِيذًا، بواقع ((١٠) تلاميذ و (٦) تلميذات)، والأخرى ضابطة مكونة من (١٦) تلمِيذًا، تتكون من ((١٠) تلاميذ و (٦) تلميذات).

ب- **حدود مكانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمدرسة هلت أطنوح للتعليم الأساسي بإدارة مطروح التعليمية بمحافظة مطروح بجمهورية مصر العربية.

ج- **حدود زمانية:** تم تطبيق البرنامج الإرشادي الذي تتراوح جلساته (أربع وعشرون جلسة) على تلاميذ المجموعة التجريبية، وقد استغرق تطبيق البرنامج ٨ أسابيع بواقع ثلاث جلسات كل أسبوع داخل المدرسة من المدة (١٦-١٠-٢٠٢٢ م إلى ٨-١٢-٢٠٢٢ م) ثم قام الباحث بعمل القياس البعدي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخراج النتائج، ثم إجراء القياس التتبعى على أفراد

المجموعة التجريبية بعد شهر (فترة المتابعة) من تطبيق القياس البعدي للتحقق من مدى استمرار تأثير البرنامج.

د- **حدود منهجية:** اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي والتصميم التجريبي ذي المجموعتين للكشف عن تأثير تطبيق برنامج إرشادي معرفي سلوكي (متغير مستقل) في تحسين مستوى الأمن النفسي (متغير تابع) لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمدينة مرسي مطروح.

أدوات الدراسة.

أ- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة إعداد (John Raven، تقنين عماد أحمد حسن ٢٠١٣).

ب- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية إعداد (عبد العزيز الشخص ٢٠١٣).

ج- مقياس تشخيص ذوي صعوبات التعلم إعداد (Mykle Bust، تقنين جويعد عيد المطيري ٢٠٠٦).

د- مقياس الأمن النفسي إعداد (الباحث).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- اختبار شابيرو ويلك واختبار كولموجوروف-سميرنوف Kolmogorov-Smirnova and Shapiro-Wilk لاختبار اعتدالية التوزيع.
- اختبار ويلكوكسون اللابارامتري للعينات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test.
- اختبار مان-ويتني اللابارامتري لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتين مستقلتين Mann-Whitney U Test.
- اختبار شابيرو ويلك واختبار كولموجوروف-سميرنوف

نتائج الدراسة:

- وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الأمن النفسي لصالح المجموعة التجريبية.
- وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الأمن النفسي.

مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المستخدم في الدراسة لتحسين مستوي الأمن النفسي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

كلمات مفتاحية: الأمن النفسي، صعوبات التعلم الأكاديمي، الإرشاد المعرفي السلوكي، تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ملخص الدراسة باللُّغة الإنجليزية

Summary of Study

Researcher Name: Ahmed Yahya Abd El-Karim Yahya

Dissertation Title: The Effect of Cognitive-Behavioral Counseling Program in Improving Psychological Security of Primary School Students with Academic Learning Disabilities in Matrouh Governorate

Destination of Research: Master's thesis in education – 2023, Faculty of Education, Matrouh University, specialization in mental health.

Problem of the study: the low psychological security of Primary School students with academic learning disabilities hinders their psychological compatibility, and negatively affects their psychological health, at a time when most of their classmates gain self-confidence, courage and social skill, and find them isolated and unable to talk and deal with their peers, and lack to establish proper social relationships, and due to the seriousness of the low level of psychological security and its serious damage to students with academic learning disabilities, the researcher in the current study will try to improve their psychological security through a cognitive-behavioral guidance program, and therefore the problem of the study was challenged in a question that:

What is the impact of a cognitive-behavioral counseling program in improving psychological security among primary school students with academic learning disabilities in Matrouh governorate?

Aim of the study: identifying the effect of a cognitive-behavioral counseling program in improving psychological security among primary school students with academic learning disabilities.

Terminology of the study:

Terms of study:

Psychological security: the researcher defines it as "a state of stability, calm and emotional tranquility through which a student with academic learning disabilities feels positive about his life, also achieves his ability to achieve his personal goals, face the frustrations and problems he is exposed to, and enables him to establish good social relations, which makes him feel accepted and loved within his family and school."

Psychological security in the current study is measured by the degree obtained by the student with learning disabilities on the psychological security scale used in the current study" (prepared by the researcher).

Students with academic learning disabilities: the researcher defines them as "those people who suffer from learning disabilities in one or more academic

subjects such as reading, writing, and arithmetic, which negatively affects their academic performance."

It is measured procedurally by the student's score on the "Michael Best" scale for diagnosing learning disabilities.

Counseling program: the researcher defines it as “a planned and organized scientific program based on cognitive-behavioral counseling, to provide a range of direct and indirect counseling services to students with learning disabilities, with the aim of improving their psychological security level, making them more compatible psychologically and socially.

Delimitations of the study:

A. **Human delimitation:** The sample of the current study consisted of (32) students with academic learning disabilities in the city of Morsi Matrouh who suffer from a low level of psychological security according to the results of the psychological security scale used in the current study, and they were divided into two groups: one experimental consisting of (16) students, (10) students and(6) female students), and the other officer consisting of (16) students, consisting of (10) students and (6) female students

B. **Spatial Delimitation:** The present study was applied to a sample of students with academic learning disabilities at the Hult Atnouh School for basic education, Matrouh educational department, Matrouh governorate, Arab Republic of Egypt.

C. **temporal:** The program took 8 weeks with three sessions each week inside the school from the duration (16-10-2022 to 8-12-2022), then the researcher performed telemetry on the members of the experimental and control groups, extracted the results, and then conducted a tracking measurement on the members of the experimental group a month (follow-up period) after the application of the telemetry to verify the extent of the continued impact of the program.

D. **Methodological:** The researcher followed the semi-experimental approach and the two-group experimental design to reveal the effect of applying a cognitive-behavioral counseling program (independent variable) in improving the level of psychological security (dependent variable) in a sample of students with academic learning disabilities in the city of Morsi Matrouh.

In strum ends of the study:

A. The test of color sequential matrices prepared by John Raven, Emad Ahmed Hassan, 2013.

B. The scale of the socio-economic level of the Egyptian family prepared (Abdul Aziz Al-person 2013).

C. The diagnostic scale for people with learning disabilities was prepared (Mykle Bust, rationing of joy after Eid Al-Mutairi 2006).
D. Psychological security scale preparation (researcher).

Statistical Methods:

- Kolmogorov-Smirnova and Shapiro-Wilk.
- Wilcoxon Signed Ranks Test.
- Mann-Whitney U Test.

Study results:

- There were significant differences between ranks scores of the experimental group students and the control group students in post measurement of the psychological-security scale in favor of experimental group.
- There were significant differences between ranks scores of the experimental group students in pre and post measurement of the psychological-security scale in favor of post measurement.
- There were no significant differences between ranks scores of the experimental group students in post and follow-up measurement of the psychological-security scale.

Keywords: Psychological Security, Learning Disabilities, Cognitive-behavior counseling, primary school pupils.

Faculty of Education
Psychological Health

The Effect of Cognitive-Behavioral Counseling Program in Improving Psychological Security of Primary School Students with Academic Learning Disabilities in Matrouh Governorate

Prepared by the researcher
Ahmed Yahya Abd El-Karim Yahya

Examiners Committee:
1- Prof, Ahmed Ali Badawi. Ahmed Badawi
2- Prof, Suhi Ahmed Amin Nasr. Sohra Amin
3- Prof Assistant, Shady Mohammed Alsied Abo El-Soad. Shady

Faculty of Education
Mental Health Department

The Effect of Cognitive-Behavioral Counseling Program in Improving Psychological Security of Primary School Students with Academic Learning Disabilities in Matrouh Governorate

A Dissertation Submitted to Completion the Requirements
For the Degree of Master in Education Specialization in
“ Mental Health“

Prepared by

Ahmed Yahya Abd El-Karim Yahya
Senior teacher at the Directorate of Education in Matrouh Governorate

Supervision

Dr. Shady Mohammed Abo El-Soad
Assistant professor of Mental Health
Faculty of Education - Matrouh University

Dr./ Fathy Mohammed El-Sharkawy
Assistant of Mental Health
Faculty of Education - Matrouh University

2023