الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-

nistère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
versité Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
sdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -

جامعة البويرة

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
ulté des Sciences Sociales et Humaines

قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة: علوم التربية

تخصص: تربية خاصة

عنوان المذكرة:

الكفاءة الوجدانية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أخصائي أطفال التوحد في المراكز الخاصة

دراسة ميدانية بالمركز النفسي البيداغوجي ولاية البويرة

مذكرة لنيل شهادة الماستر في التربية الخاصة

إعداد الطالبتين:

عيساوي نورالهدى

عمارة حيزية

إشراف الدكتور:

أ.د لعزيلي فاتح

السنة الجامعية: 2023/2022

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة

نموذج التصريح الشرفي الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي اسفله،

السيد(ة) عيساوي نور الهدى الصفة: طالب، استاذ، باحث

الحامل(ة) لبطاقة التعريف الوطنية ..... والصادرة بتاريخ .....

المسجل(ة) بكلية / معهد العلوم الاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

والمكلف(ة) بإنجاز اعمال بحث(مذكرة، التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، اطروحة دكتوراه)

عنوانها: الكفاءة الوجدانية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى أصحاب أطفال التوحد في المراكز الخاصة

تحت إشراف الأستاذ(ة):

أصرح بشرفي أن التزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 27 / 06 / 2021

توقيع المعني(ة)

رأي هيئة مراقبة السرقة العلمية

النسبة: % 00 Turnitin

الاسم: البويرة
د. حالدي مصطفى
مخلفة لمهام ناصر الحميد
للدراسات في المجال المرتبط بالوظيفة

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة

نموذج التصريح الشرفي الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي اسفله،

السيد(ة) عمارة حنزية الصفة: أستاذ باحث

الحامل(ة) لبطاقة التعريف الوطنية ..... والصادرة بتاريخ .....

المسجل(ة) بكلية / معهد العلوم الاجتماعية والانسانية قسم علم النفس وعلوم التربية

والمكلف(ة) بإنجاز اعمال بحث(مذكرة، التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، اطروحة دكتورا(ة)

عنوانها: الكفاءة الوجدانية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعضاء أطقم التوجه في المراكز الجامعية

تحت إشراف الأستاذ(ة): لعزيلي مناح.

أصرح بشرفي أن التزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية الاخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور أعلاه

التاريخ: 27/ 03/ 2024

توقيع المعني(ة)

رأي هيئة مراقبة السرقة العلمية

النسبة: % 00

Turnitin

تعيين السيد: طالوي مصطفى
بصفته: مكلف بإعلام آلي بالمركز الجامعي
للدراسات والإعلام والتواصل عن بعد

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

يقول الرسول الله "صلى الله عليه وسلم" : لا يشكر الله من لايشكر الناس . من منطلق هذا الحديث نتوجه إلى الله تبارك وتعالى بالحمد والثناء والشكر كما يحبه ويرضاه على أن وفقنا في إنجاز هذا العمل. على مافيه من ضعف البشر وقصر النظر فما كنا فيه محض فضله سبحانه وتعالى ومنه علينا، فله الحمد والشكر ونسأله العفو والغفران.

يطيب لنا ويشرفنا أن نقدم شكرنا وإمتنانا وتقديرنا لمن يستحقونه بدءا بأستاذنا ومشرفنا الدكتور لعزيلي فاتح الذي تكرم علينا بقبول الإشراف على هذه المذكرة والذي منحنا الدعم والوقت والجهد كلما إحتجنا إليه، فله منا جزيل الشكر والتقدير والإمتنان أدامه الله منبرا للعلم والمعرفة ووفقه لمزيد من النجاحات والتفوق.

كما نتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى أساتذتي الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الدراسة والحكم عليها و إثرائها بملاحظاتهم السديدة.

كما لاننسى خريجات أول دفعة لسنة 2023/2022 تخصص تربية خاصة متمنين لهم مزيدا من النجاحات والتفوق.

كما نشكر جميع أساتذة التربية الخاصة الذين لطالما إمتازوا بالتواضع وحب المساعدة كلما إستدعت الحاجة لذلك خاصة الدكتور كتاش مختار سليم.

إهداء

قال تعالى «لئن شكرتم لأزيدنكم»

لله الشكر كله أن وفقني لهذه اللحظة.فالحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبيه الكريم.

هاهي السنسن قد إنطوت وتعب الأيام قد زال وها أنا اليوم أمام حلمي أقف بكل شموخ وأعبر بإنجازي وفخري لنفسي لما أنا عليه.

في كل حب أهدي هذا العمل إلى من كانوا نورا عندما أطفأتني الأيام والظروف وعونا على مكايد الطريق الظل الذي يأويني كل حين واليد الحانية على تحمل أعباء المسير من مهدت لي الطريق وغمرتني بحبها أمي الحبيبة.

إلى من كان عونا وسندا وداعما من علمني القيم والمبادئ إلى والدي.

إليهم أهدي هذا العمل المتواضع لكي أدخل على قلبهم شيئا من السعادة إلى إخوتي: حمزة، فارس،صالح، الذين تقاسموا معي عبء الحياة.

إلى أخواتي حبيباتي: هنية، أمينة، هند، زينب، سمية.

إلى أولادهم وبناتهم حفظهم الله جميعا ورعاهم.

إلى زميلاتي وصديقاتي طول المشوار الدراسي خاصة رفيقة الرحلة من كانت عونا وسندا لي في هذا العمل نورالهدى.

إلى الكادر التعليمي منذ بداية الرحلة الذين نقلتم المعارف وأكسبتم المهارات وطبعتم في ذاكرتنا لحظات جميلة وسعيدة وذات أثر.

أشكركم جميعا وأهديكم ثمرة جهودنا.

«آخر دعواكم أن الحمد لله رب العالمين»

حيزية

إهداء

اللهم إذا أعطيتنا نجاحا فلا تأخذ تواضعنا وإذا أعطيتنا تواضعا فلا تأخذ اعتزازنا بكرامتنا .

اهدي عملي هذا إلى أغلى إنسانة لدي في الوجود والتي أحببتها ...إلى ريحانة عمري وشمس حياتي والنور الذي يضيء ظلمة حياتي ...إلى من علمتني معنى الصبر ...إلى من تعبت وسهرت الليالي من اجل إن ارتاح أمي الحنونة حفظها الله وأطال في عمرها .

إلى مصدر فخري وقوتي ... هو الذي غرس فيا حب العلم وعلمني أسمى المبادئ والقيم والأخلاق ... إلى من شقى لأجلي حتى أسير في طريق النجاح أبي العزيز حفظه الله وأطال في عمره

إلى من قاسموني أفراحي وأحزاني إخوتي شريف ، يونس، هشام.

إلى أختي وردة وزوجها.

إلى أختي سمية وزوجها.

إلى الكتاكيت الصغار: محمد شاهين ، سيرين ، ياسر ، إسراء، عبد المالك، مريم، ولاء.

إلى خالتي العزيزة نورية .

إلى من شاركتني في انجاز هذا العمل رفيقتي في مشواري حيزية .

إلى كل من جمعتني بهم الرفقة الطيبة والبسمة الحلوة وأحلى أيام الدراسة الجامعية :

حيزية ، منال، أحلام، ليزة ، رقية.

إلى كل من أحبهم من قلبي ولم يكتبهم قلمي .

إلى كل المعلمين والأساتذة من الطور الإبتدائي إلى الجامعي .

نور الهدى

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفاءة الوجدانية وعلاقتها بدافعية الإنجا لدى أخصائيين أطفال التوحد ببلدية لأخضرية ولاية البويرة وتكونت عينة الدراسة من أخصائيين ومعلمين، ويبلغ عددهم 30 عينة للموسم الدراسي (2022-2023) بحيث تم إختيار العينة بالطريقة القصدية، ولتحقيق أهداف الدراسة قمنا بتطبيق مقياسين كأداة الدراسة.

المقياس الأول كان متعلق بالكفاءة الوجدانية إشتمل على 136 عبارة أما بالنسبة للمقياس الثاني (دافعية الإنجاز) إشتمل على 32 عبارة و تم التحقق من صدق المقياسين وثباتهما من خلال تطبيقه على عينة إستطلاعية مكونة من 30 (أخصائيين ومعلمين) ولقد قمنا باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للدراسات الإجتماعية SPSS لتحليل إستجابات أفراد العينة وتوصلنا إلى :

- وجود علاقة بين الكفاءة الوجدانية ودافعية الإنجاز.
- لاتوجد فروق دالة إحصائيا في درجة دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الخبرة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الكفاءة الوجدانية تعزى لمتغير الخبرة.

Summary of Study:

The study aimed to identify the emotional competence and its relationship to defensive achievement among autistic children's specialists in the municipality of Lakhdaria, Bouira state. Applying two scales as the study tool.

The first measure was related to emotional competence and included 136 statements. As for the second measure (achievement motivation), it included 32 statements. The validity of the two measures was verified, consisting of 30 (specialists and teachers) to :

- There is a relationship between emotional competence and achievement motivation.
- There are no statistically significant differences in the degree of achievement motivation due to the experience variable.
- There are no statistically significant differences in the level of emotional competence due to the experience variable.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
الشكر والتقدير	
الإهداء	
ملخص الدراسة	
فهرس الدراسة	
فهرس الجداول	
مقدمة	أ
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- الإشكالية	5
2- فرضيات الدراسة	8
3- أهداف الدراسة	9
4- أهمية الدراسة	9
5- تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة	10
6- الدراسات السابقة	12
7- التعقيب على الدراسات	21
الفصل الثاني: الكفاءة الوجدانية	
تمهيد	25

1- مفهوم الذكاء الوجداني	26
2- مفهوم الكفاءة الوجدانية	26
3- النظريات المفسرة للكفاءة الوجدانية	27
4- العوامل المساهمة في الكفاءة الوجدانية	30
5- الكفاءة الوجدانية لدى المعلم	31
6- مراحل النمو الوجداني للطفل في المدرسة	35
7- الكفاءة الوجدانية في التربية والتعليم	36
خلاصة الفصل	44
الفصل الثالث: دافعية الإنجاز	
تمهيد	46
1- مفهوم الدافعية	47
2- أسس تصنيف الدوافع	48
3- مفهوم دافعية الانجاز	49
4- نظريات دافعية الإنجاز	50
5- مكونات دافعية الإنجاز	53
6- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز	54
7- قياس دافعية الإنجاز	56
خلاصة الفصل	59
الفصل الرابع: أخصائي أطفال التوحد	

تمهيد	61
1- مفهوم التوحد	62
2- أسباب التوحد	62
3- خصائص أطفال التوحد	67
4- مفهوم أخصائي أطفال التوحد	70
5- خصائص وسمات أخصائي أطفال التوحد	71
6- مهام ودور أخصائي التوحد	72
7- التكفل بأطفال التوحد	72
خلاصة الفصل	74
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	76
1- الدراسة الإستطلاعية	77
1-1 أهداف الدراسة الإستطلاعية	77
1-2 نتائج الدراسة الإستطلاعية	78
2- منهج الدراسة	78
3- حدود الدراسة	79
4- مجتمع وعينة الدراسة	79
5- أدوات الدراسة الميدانية	81
6- الخصائص السكومترية لأدوات الدراسة	83

خلاصة الفصل	87
الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
تمهيد	89
1-عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات	90
1-1عرض نتائج الفرضية العامة	90
1-2 عرض نتائج الفرضية الأولى	90
1-3 عرض نتائج الفرضية الثانية	91
2 مناقشة النتائج	92
2-1 مناقشة نتائج الفرضية العامة	92
2-2 مناقشة نتائج الفرضية الأولى	93
2-3 مناقشة نتائج الفرضية الثانية	94
الإستنتاج العام للدراسة	96
اقتراحات الدراسة	97
خاتمة عامة	98
قائمة المراجع	
الملاحق	

فهرس الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
1	فهرس إدارة الإنفعالات	41
2	جدول توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة	80
3	جدول درجة ثبات مقياس دافعية الإنجاز	86
4	جدول العلاقة بين الكفاءة الوجدانية ودافعية الإنجاز	90
5	جدول الفروق في درجة دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الخبرة	90
6	جدول الفروق في مستوى الكفاءة الوجدانية تعزى لمتغير الخبرة	91

مقدمة

مقدمة:

يعتبر إضطراب التوحد من الإضطرابات الأكثر شيوعا على المستوى العالمي والمحلي، بحيث وإستنادا إلى الإحصائيات الصادرة عن وزارة الصحة والتضامن الوطني أن هذه الفئة أصبحت تمثل شريحة كبيرة في المجتمع الأمر الذي يستلزم تكثيف الجهود وتوفير إمكانيات قصد التكفل به كل النواحي وإذا تكلمنا عن التكفل ضمنيا سنتحدث عن توفير الأخصائيين أو معلمين.

ولعل أول خطوة نبدأ بها هي الاهتمام بالأخصائي أو المعلم الذي يعتبر عنصرا مهما في العملية التعليمية نظرا لما يقوم به من دور كبير وهام على مسرح الحياة لمختلف جوانبها ومجالاتها بل أن مهنته تعتبر من أكثر المهام خطورة فإعداد المعلم لطفل إعدادا علميا ومسلكيا من الركائز الأساسية التي يبنى عليها إستقرار وتقدم الوطن ورقيه فهو ليس مجرد ناقل للمعرفة فحسب بل يمتد دوره في تنمية القدرات وتعزيز الإتجاهات وتربية العقول تربية صحيحة ولمعلم أطفال التوحد دور حيوي في العملية التعليمية وفي توضيح المفاهيم في تشكيل خبرتهم المعرفية وتدريبهم على إكتساب مهارات وفي تصميم الخبرات التي تثير دافعيته للإنجاز، وهو الذي يعالج جميع أنواع القصور التي تحدث أثناء التعامل معه ويعمل على تنمية وإستثمار أفكارهم بحيث يجعل الأطفال أكثر كفاءة وقدرة على بناء بيئة تعليمية إيجابية من أجل تحقيق أهداف جيدة من خلال تجديد معارفهم ومن هنا تأتي أهمية الكفاءة الوجدانية التي هي نجاح العلاقة بين المعلم والمتعلم وعليه فإن نجاح العملية التربوية تتأثر كثيرا بمدى توفرها لدى المعلم الذي يتحلى بمسؤولية بناء وتنمية وتوجيه وتيسير هذه العلاقة.

ولتفعيل دور المعلم في العملية التعليمية التربوية نحو الأفضل من المهم تحليل كافة الأهداف التي يجيب أن يلتزم بها في عملية التعليم من أجل التحسين ورفع كفاءة الأطفال ومن ثم فعلى المعلم فهم إنفعالاته وإنفعالات الأطفال وحالتهم الوجدانية عموما وأن يستمع إلى إنشغالاتهم ويفهم مشكلاتهم وأن يرافقهم

ويرفق بهم عندما تعترضهم صعوبات تعيق تعلمهم وأن يتعاطف مع إخفاقاتهم كما يبادلهم سرورا بنجاحهم وأن يعمل على بث روح المبادرة والعمل الجماعي والتعاون فيما بينهم وهذا كله لن يتأتى إلى بعد تمكنه فيما يسمى بالكفاءة الوجدانية.

وهذا وقد جاءت ورقات البحث في جانبين خصص الجانب الأول في إستعراض الرصيد النظري لمتغيرات البحث والذي قسم إلى ثلاث فصول الفصل الأول في تعريف الكفاءة الوجدانية وكيف تطور هذا المفهوم من الذكاء إلى الكفاءة الوجدانية لدى المعلم ختاما بمراحل النمو الوجداني للطفل في المدرسة، والفصل الثاني خصص لدافعية الإنجاز حيث تناولنا فيه مفهوم الدافعية،وأسس تصنيف الدوافع، مفهوم دافعية الإنجاز (نظرياتها، مكوناتها، العوامل المؤثرة فيها، وقياسها)، أما الفصل الثالث وخصص لتعريف التوحد وأسبابه وخصائصه بالإضافة إلى مفهوم الأخصائي أطفال التوحد وخصائصه وأهم الأدوار التي يقوم بها أما في الأخير فتطرقنا للحديث عن واقع التكفل النفسي بأطفال التوحد.

أما الجانب الثاني خصص للدراسة الميدانية وجاء في فصلين فصل عرضنا فيه إجراءات الدراسة، عينة الدراسة، منهج الدراسة، حدود الدراسة، أدوات جمع البيانات والتقنيات الإحصائية التي وضعت في التعامل مع المعطيات التي تم جمعها.

أما الفصل الأخير فقد تم من خلال عرض وتحليل النتائج وإنتهى البحث بخاتمة.

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية البحث

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

6- الدراسات السابقة

7- تعقيب الدراسات

الإشكالية:

من مؤشرات تقدم وإرتقاء الأمم مدى العناية التي توليها لرعاية أبناءها منذ بداية نشأتهم في أرحام أمهاتهم وحتى بلوغهم المقدرة على أعباء الحياة ويتمثل الإهتمام بالتربية أحد المظاهر التربوية التي تقدمها الدولة للأبناءها ، لاسيما رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة ، والمظاهر التربوية التي تقدم لهم سواء كان ذلك من خلال البرامج التي توليها الدولة أو الجهود الأهلية القائم بها المختصين والمتعاملين مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة المختلفة على سبيل المثال لا للحصر التوحد.

ويعتبر إضطراب التوحد من أكثر الإضطرابات صعوبة وشدة من حيث تأثيرها السلبي على الطفل وقابليته للتعلم والإندماج مع الآخرين أو الإستقلال عنهم أو تحقيق النضج الإجتماعي ، وتتمثل أيضا الصعوبات فيما يكتنف هذا الإضطراب من غموض على مستوى التشخيص بحيث لايوجد إتفاق بين العلماء على الأسباب الحقيقية المؤدية إلى هذا الإضطراب. **(بن الخطاب ،1994 , ص 63،64)**

كما قد شاع قبل إستخدام مصطلح التوحد العديد من المصطلحات التي أشارت إلى هذه الحالة كإنفصام الشخصية والفصام والذهان ومتلازمة الطفل اللاسويوالذاتوية ، الإجترارية ، ولم تلقى حالة التوحد إلا القليل من الإهتمام وبقية كذلك إلا أن الطبيب النفسي " ليوكانز (lio kanner) من مركز " جون هو بكنز " الطبي 1943 والذي ذكر بأنه يوجد لديه أحد عشر مصابا بالتوحد من الأطفال يعانون من نفس الأعراض ومن خلال ملاحظته المفصلة نشرت عام 1943 في صفحة تصف أعراض حالة التوحد في الطفولة المبكرة حيث أثارت هذه الصفحة إهتماما كبيرا وملحوظا والتي كانت البداية لدراسة أعراض وحالات التوحد ومن خلال أبحاثه نجد دراسته التي كانت على عينة متكونة من 11 طفل يعاني من التوحد تتراوح أعمارهم مابين عامين ونصف إلى 8 سنوات بعنوان (اللغة المجازية غير مرتبطة بالموضوع لدى الأطفال التوحديين) وكانت أدوات الدراسة ملاحظة اللغة والعبارات التي يرددها أفراد

العينة وتتبعها معرفة المقصود منها والموقف المرتبط بها ومعناها . وعليه تشير نتيجة الدراسة إلى أن أغلب الألفاظ التوحديين ترتبط بمواقف حدثت للطفل في الماضي.**(عمارة،2005 ، ص126)**

حيث بدأ ظهور هذا الإضطراب النمائي خلال مرحلة الطفولة المبكرة فالأطفال المصابين بهذا الإضطراب يظهرون أوجه قصور شديدة في التفاعل الاجتماعي والعناية بالذات وهذا مايجعلهم يمثلون فئة متميزة عن غيرها من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة ويجعلهم في حاجة إلى التدخل والرعاية الدائمة من طرف العائلة وخاصة الأم إذ يبقى الطفل في تابعية طويلة ومدى الحياة لها. **(سعى أحمد أمين،2005، 114)**

إلى أنّ ما شد إنتباهنا لتناول موضوع إنتشار هذا الإضطراب في المجتمع الجزائري وهذا مالاحظناه في مختلف المراكز النفسية البيداغوجية ، بحيث تعد الإحصائيات في الجزائر متضاربة حول نسبة إنتشار التوحد الحقيقية ولايوجد رقم حقيقي لذلك . فإن الإحصائيات المقدمة سنة 2016 تشير إلى أن عدد المصابين بالتوحد في الجزائر400,000 حالة. (بركو، 2008، ص30)

كما كشفت الإحصائيات العالمية المتعلقة بالتوحد سنة 2018 عن تسجيل 500,000 ألف طفل مصاب بالتوحد.

ومنذ فترة طويلة أدى عدم الاتفاق على تعريف هذا الإضطراب وتحديد أسبابه وعدم وجود معايير تشخيصية محددة وصريحة إلى جعل عملية التشخيص صعبة إلى حد كبير، ومع ذلك فإن التطورات التي تحققت خلال العشرين سنة الأخيرة قد زادت من فهمنا لتوحد وقادت إلى مزيد من الإتفاق بين المتخصصين وهدأت من خوف الناس إزاء عملية التشخيص ومع أن إضطراب التوحد يتضمن مجموعة من الإضطرابات السلوكية الحددة بوضوح. **(خليفة، 2004، ص 9)**

وعلى هذا الأساس وجب توفير الرعاية النفسية والإرشادية لهم في المراكز البيداغوجية التي هي مجموعة من المراكز تنتمي إلى وزارة التضامن الوطني والأسرة ، تقوم بالتكفل بالأطفال غير مؤهلين كمتلازمة التوحد وغيرها من الاضطرابات وأيضا وضع برامج علاجية ونشاطات تدريبية للتقليل من هذا الاضطراب الذي لم ينل إهتمام كافي حتى يكون لمن يعانون من هذه الإعاقة مستوى مقبول من الصحة النفسية والتوافق الاجتماعي ، ويعتبر التكفل مجموعة من الطرق التدريبية والعلاجية يعتمدها أخصائيين قائمين على العمل معهم وهم مجموعة من الأشخاص الحاصلين على شهادات في تخصص علم النفس العيادي وتخصص تربية خاصة و أرطفونيا والذين يعملون في المراكز الطبية البيداغوجية في إطار الوظيف العمومي كأخصائيين عياديين حيث يلتزمون بأداء واجباتهم المهنية أهمها التكفل النفسي بأطفال ذوي الإعاقات والإضطرابات المختلفة ، المقبلين على المراكزالطبية البيداغوجية التي يعملون بها بغية مساعدة هذه الفئة على التغيير الإيجابي مع التركيز على الأعراض والأهداف الراهنة والبيئة المحيطة ومؤثراتها.

فعند التحدث عن أطفال المتوحديين فإنه يجب على الأخصائيين أو المعلمين أن يكونوا على دراية بالجانب الوجداني الذي يعد جزءا مهما وأساسيا في البناء النفسي للأفراد ونخص بالذكر هنا المراهقين ، حيث تتبلور وتحدد جليا أهمية هذا الجانب لديهم كونه يمثل تركيبة معقدة قابلة للتغيير ويصعب ضبطها وقياسها في كثير من الأحيان فمن خلالها يتم تحديد معالم شخصيات هؤلاء المراهقين ويمكن حتى التحكم في سلوكهم الإنساني في البيئة التي يعيشون فيها ، وكذا إنعكاسها على علاقاتهم مع الآخرين ، نظرا لأن هذا الجانب الوجداني يشمل كل من (الإتجاهات والميول والرغبات والعواطف والقيم ....) فلهذا يجدر الإشارة هنا إلى ضرورة تربية الإنفعالات والعمل عن طريق التوجيه والإرشاد النفسي على تحقيق التوافق الوجداني السوي للمراهق ومساعدته في التغلب على العوامل المعوقة لهذا النمو الإنفعالي.

(زهران ،1986 ، ص 372)

وقد دلت الدراسات على أهمية الخصائص الوجدانية والدافعية نحو التعلم مثال ماورد في دراسة "فوي وكوير " (1966) foy & coper حيث إتضح أن الطلبة الذين حصلوا على أفضل الدرجات، هم الذين يجدون دراستهم سارة ومدعاة للبهجة وأنهم يعملون جيدا عندما يدفعون إلى ذلك، وأن النجاح المدرسي له علاقة بالإتجاهات والدافعية والقيم والتغيرات المزاجية والإنفعالية، وباعتبار المدرسة مؤسسة تربوية تحتاج إلى معلم متخصص للأطفال المتوحديين، حيث يعد الأخصائي العنصر الأساسي والفعال في المدرسة له مهام ومسؤوليات في تحديد وتشخيص المشكلات والعراقل التي تواجهه عند تعليم أطفال التوحد وإعطاء الحلول لهم كما يقوم بتشجيع المعلمين على الإبداع والإبتكار وذلك من خلال تطوير قدراتهم ومهاراتهم وهذا ينعكس إيجابا على توفير جو مدرسي تسوده الثقة المتبادلة والإستقرار مع الحرص على التعاون وتبادل المعلومات بين الأخصائيين والمعلمين.

ومما سبق ذكره توصلنا الى ان كل ما يحتاجه الطفل التوحدي هو التعايش مع نفسه ومع من حوله حتى يشعر بذاته وانه لا يقل اهمية عن غيره وهذا ما سيوفر له فرصة التطور والإبداع و المناقشة على شرط ان يراعى في التعليم والمهارات الخاصة ومن بين الشروط الواجب مراعاتها هي توفر أخصائي كفء ذو كفاءة وجدانية عالية تدفعه للإنجاز مع الطفل التوحدي وذلك بإستخدام أساليب متنوعة ووسائل تعليمية مختلفة تمكنه من النجاح في تنفيذ مهامه وبناءا عليه تم طرح التساؤل التالي:

هل توجد علاقة بين الكفاءة الوجدانية لدى أخصائيين ودافعيتهم نحو الإنجاز؟

تساؤلات الدراسة:

هل توجد فروقا دالة إحصائيا في درجة دافعية الإنجاز لدى الأخصائيين تعزى لمتغير الخبرة ؟

هل توجد فروق داالة إحصائيا في مستوى الكفاءة الوجدانية لدى الأخصائيين تعزى لمتغير الخبرة ؟

2- الفرضيات:

2-1 الفرضية العامة:

توجد علاقة بين الكفاءة الوجدانية لدى أخصائيين ودافعيتهم نحو الإنجاز.

2-2 الفرضيات الجزئية:

توجد فروقا دالة إحصائيا في درجة دافعية الإنجاز لدى الأخصائيين تعزى لمتغير الخبرة.

توجد فروقا دالة إحصائيا في مستوى الكفاءة الوجدانية لدى الأخصائيين تعزى لمتغير الخبرة .

3- أهداف الدراسة:

- التعرف على العلاقة الموجودة بين الكفاءة الوجدانية لدى الأخصائيين ودافعيتهم نحو الإنجاز .
- محاولة التعرف على أهم الكفاءات الوجدانية عموما لدى الأخصائيين .
- الكشف عن الفروق الإحصائية في كل من الكفاءة الوجدانية ودافعية الإنجاز لدى الأخصائيين أطفال التوحد وفقا لمتغير الخبرة .

4-أهمية الدراسة :

4-1 الجانب النظري:

_ ترجع أهمية الموضوع إلى أهمية الكفاءة الوجدانية ، ذلك باعتبار موضوع الوجدان يتميز بصعوبة دراسته ويرى جولمان أن موقع أو مجال العواطف والانفعالات لقي اهتماما غريبا من جانب الباحثين ،وتركت العواطف أرضا مجهولة بالنسبة للعلم السيكولوجي .

(Goleman،1997،40)

_ دافعية الإنجاز من بين العوامل التي تظهر لنا مدى تقدم المعلم في حياته المهنية فالنجاح الذي يحققه يعتبر مؤشرا إيجابا يزيد من ثقته بنفسه ويرفع تقديره بذاته مما يجعله يستمر في أدائه المتميز .

4-2 الجانب التطبيقي:

توضيح أهمية وجود أخصائيين في المراكز الخاصة لتخفيف من درجة اضطراب التوحد لدى المصابين به .

ضرورة الاهتمام بهذه الفئة من الأخصائيين ووضع الخطط والبرامج الإرشادية المناسبة لتأهيلهم في حياتهم المهنية .

تصميم مقاييس للكفاءة الوجدانية للأخصائيين التي قد تفيدهم في تشخيص أطفال التوحد وذلك لإعداد البرامج الملائمة لهم .

5- تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة:

5-1 الكفاءة الوجدانية:

اصطلاحا:

يعرفها جولمان (1995) : انها قدرة الفرد على الوعي بالذات وانفعالاته والتحكم بها والثقة الذاتية وإدارة الذات والتصرف بكياسة في المواقف المختلفة بمهارات مختلفة وفعالة . **(Goleman ,1995, p 15)** حسب "سارني " الكفاءة الوجدانية هي الفعالية الذاتية التي تظهر في الوجدان الميسر للتعاملات الإجتماعية ، التي تحمل في طياتها القيم الأخلاقية التي تكونت من ثقافة الفرد. **(السمادوني ،2007، ص82)**.

التعريف الإجرائي :

الكفاءة الوجدانية هي مجموعة من المهارات والقدرات العملية المكتسبة والتي يوظفها الأخصائي أو المعلم للتعرف على إنفعالاته وإنفعالات الأطفال التوحد والتعبير عنها في المواقف الملائمة.

5-2 دافعية الإنجاز:

اصطلاحا:

دافعية الانجاز بأنها الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وانجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت ، وبأفضل مستوى من التعلم. **(موراي،1988،ص 133)**

عرفها هليجارد وزملائه : إن دافعية الإنجاز هي تحديد الفرد لأهدافه وفقا لمعايير التفوق في إنتاجه وإنجازه. **(طارق كمال، 2006 ، ص90)**

اجرائيا:

دافعية الإنجاز هي توفر سلوك الإنجاز وكذا المثابرة في الأخصائي أو المعلم لبذل الجهد مع أطفال التوحد، كما يقصد بها الإقبال على العمل والطموح.

5-3 أخصائي أطفال التوحد:

اصطلاحا:

إن الأخصائي هو الذي يستخدم الأسس والتقنيات و الطرق و الإجراءات والذي يتعاون مع غيره من الأخصائيين في الفريق كل في حدود عمله ، وفي إطار من التفاعل الإيجابي بقصد فهم ديناميات

شخصية المفحوص وتشخيص مشكلاته والتنبؤ من إحتمالات تطور حالاته ، ومدى استجاباته لمختلف أساليب العلاج ، أي أن الأخصائي هو الذي يجمع بين دوره بوصفه عالما ودوره بوصفه ممارسا عياديا.

(لويس،1977 ، ص16)

اجرائيا:

هم جميع التلاميذ المصابين بالتوحد الملتحقين بالمركز النفسي البيداغوجي ببلدية الأخضرية ولاية البويرة خلال الموسم الدراسي 2022_ 2023 م .

6- الدراسات السابقة:

6-1 الكفاءة الوجدانية:

دراسة عربية:

1- دراسة سمير مسعد مظال (2013) في مصر:

تهدف الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي يلائم مع الأطفال المتأخرين عقليا القابلين للتعلم في تحسين الكفاءة الوجدانية والإجتماعية لديهم ، والكشف عن أثر البرنامج التدريبي في تحسين الكفاءة الوجدانية والإجتماعية لدى أطفال المتأخرين عقليا القابلين للتعلم.

تكونت عينة الدراسة من 20 تلميذ من المتأخرين عقليا القابلين للتعلم بمحافظة كفر الشيخ وتتراوح أعمارهم ما بين (12-15) سنة ، نسبة ذكائهم (50-70) وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية عددها 10 ومجموعة ضابطة عددها 10.

استخدمت الدراسة اختبار ستانفورد بينيه العرب لقياس الذكاء ومقياس السلوك التكيفي ومقياس الكفاءة الوجدانية والإجتماعية ، والبرنامج التدريبي لتحسين الكفاءة الوجدانية والإجتماعية لدى الأطفال المتأخرين عقليا القابلين للتعلم.

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على مقياس الكفاءة الوجدانية و الاجتماعية في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية، كما وصلت إلى وجود فروق ذات دللة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الأداء على مقياس الكفاءة الوجدانية والإجتماعية في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى . **(مظال،2013 ، ص17)**

2- دراسة بوشن وديسليرك (2013) في مصر:

تكونت العينة من(72) طفلا ، (24) طفل وطفلة من ذوي متلازمة داون (24) طفل وطفلة من ذوي الإعاقة الفكرية وتتراوح أعمارهم بين(6-14) سنة ، و(24) طفل وطفلة من العاديين وتتراوح أعمارهم بين (3-6) سنوات.

استخدمت تلك الدراسة بطارية كوفمان (k-Abc) (kafman & kaufman 1983) وهي تضم ستة وجدانيات أساسيات (السعادة ، الحزن ، الدهشة ، الخوف ، الغضب ، الإشمئزاز) وذلك ضمن 3 جلسات على مدار 3 سنوات متتالية.

تشير نتائج الدراسة إلى تطور قدرة الأطفال ذوي متلازمة داون في إدراك الوجدان بشكل طبيعي مقارنة بأقرانهم من العاديين ، لا توجد فروق بين الأطفال ذوي متلازمة داوون وذوي الإعاقة الفكرية والعاديين في إدراك الوجدان ، لاتوجد فروق بين الذكور والإناث في المجموعات الثلاث في إدراكهم للوجدان .

(Pochon،2013،p 332)

دراسات محلية :

دراسة كتاش (2015):

أما من جانب الكفاءة الوجدانية فنجد دراسة كتاش مختار سليم (2015) هدفت الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين الكفاءة الوجدانية لدى المعلم والدافعية ، تكونت عينة الدراسة من (50) معلما و(500) تلميذ كانت عينة عربية والمنهج المتبع فيها وصفيا مسحيا ، إستخدم الباحث مقياس الكفاءة الوجدانية ومقياس دافعية التعليم لدى المعلم ومقياس دافعية التعلم لدى التلميذ والمقاييس الثلاثة كلها من إعداد الباحث نفسه وقد تحقق من صدقها وثباتها . وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الوجدانية لدى المعلم ودافعيته للتعليم ، وإلى عدم وجود فروق فالدافعية الداخلية للتعلم بين تلاميذ المعلمين ذوي كفاءة الوجدانية متدنية ، وعدم وجود فروق في الدافعية الخارجية بين تلاميذ المعلمين ذوي كفاءة وجدانية عالية وتلاميذ المعلمين ذوي كفاءة وجدانية متدنية وعدم فروق في دافعية الخارجية بين تلاميذ المعلمين ذوي كفاءة وجدانية عالية وتلاميذ المعلمين ذوي كفاءة وجدانية متدنية وعليه عقب الباحث على نتائج دراسته بأن متغير الدافعية سواء لدى التلميذ أو لدى المعلم إنما هو متغير يخضع لعدة عوامل تتحكم فيه إرتفاعا وإنخفاضا وبالتالي تصعب دراسته من خلال ربطه بعامل أو إثنين وربما كان من الأفضل دراسته ضمن مقاربة التحليل العانلي. (**كتاش ،2015**)

الدراسات الأجنبية:

دراسة بلوم(Bloom) 1979 في فرنسا:

أشار **بلوم** في دراسته عن الآثار الوجدانية للتعلم ، والتعلمات اللاوعية وعن المنهاج الخفي، اذ يرى أن هناك دورا مهما للخصائص المعرفية والوجدانية للتلميذ في تحديد مستوى أدائه ونوعية مخرجات

التعلم قبل بداية عملية التعلم نفسها، بحيث أن هذه الخصائص تتفاعل مع نوعية التعلم ومع نوعية المهام التي تقدم للتلميذ ، لتحدد مستوى ونوع الأداء وسرعة التعلم وبعض النتائج والتغيرات الوجدانية التي تحدث للتلميذ بعد تعلم ما، وقد أكد على ثلاث أنواع من المخرجات الوجدانية للتعلم وهي الاهتمام والإتجاه نحو المادة ، والرغبة في الإستمرار والمثابرة في ذلك النوع من التعلم، كما أشار أن بعض الخصائص الوجدانية تتأثر إيجابا بالنجاح في التعلم، وأن هذا الأثر الإيجابي يمتد ويستمر مع الانسان في الحياة الاجتماعية مستقبلا وأن هناك علاقة قوية ومباشرة بين أداء التلميذ والآثار الوجدانية المترتبة عنه وإدراك التلميذ لكفاءته المدرسية ، إن الخصائص الوجدانية للتلاميذ تتكون من خلال فترة طويلة نسبيا وذلك من خلال تراكمات تعلمية مرتبطة بتاريخ التلميذ المدرسي فالنجاح في مادة دراسية ما يجعلها مهمة أدى التلميذ والعكس صحيح، مما سيؤثر على اهتمامه بها، ومنه على أدائه فيها بل وفي كل المواد ذات صلة (**Bloom،1979 ، 10 P**)

دراسة "بتاشتيني " Batastini(2001) :

هدفت إلى دراسة العلاقة بين الكفاءة الوجدانية والقدرة الإبتكارية والقدرة القيادية بينت النتائج وجود علاقة قوية بين الكفاءة الوجدانية والقدرة الإبتكارية، و القدرة القيادية هذا وقد جاءت بعد ذلك دراسة عبد النبي (2001) والتي وافقت النتائج المحصل عليها في الدراسة السابقة، حيث حاول الباحث التعرف على تأثير كل من الذكاء الوجداني والتفكير الإبتكاري والتفاعل بينهما على التحصيل، وعلى الفروق بين التخصصات الأكاديمية في كل من الذكاء الوجداني والتفكير الإبتكاري والتحصيل الدراسي، تلخصت النتائج في عدم وجود فروق دالة، بين الطالبات حسب التخصصات الأكاديمية، بالنسبة للذكاء الوجداني والتفكير الإبتكاري والتحصيل الدراسي، كما وجدت علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والتفكير الإبتكاري.

(كتاش ،2015،ص 35)

6-2 دراسات دافعية الإنجاز:

دراسات عربية:

دراسة الحضري (2013) في الأردن:

هدفت الدراسة الحضري (2013) إلى الكشف عن وجود علاقة إرتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز، الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات افراد العينة في إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغيرات الدراسة ، وإشتملت عينة الدراسة على 286 طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية وإستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة وإستعانت بمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومقياس دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين كأدوات للدراسة، وقد توصلت الباحثة إلى العديد من النتائج أهمها وجود علاقة إرتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى الى مستوى التحصيل لصالح المتفوقين.(**الحضري،2013،ص13**)

دراسات محلية:

دراسة وسطاني عفاف (2010):

بعنوان علاقة بين النمط السائد لمدير المؤسسة التعليمية ودافعية الإنجاز للأساتذة. وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين النمط السائد لمدير المؤسسة التعليمية ودافعية الإنجاز للأساتذة في ضوء مشروع المؤسسة. وتم الإعتماد على المنهج الوصفي التحليلي.

شملت عينة الدراسة 194 أستاذا على أربعة فئات حيث أختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية و27 مديرا حيث تم أخذ المجتمع الإحصائي ككل وقد تم إستخدام إستبيان تجديد النمط القيادي السائد للمدير المصمم من طرف الباحثة ومقياس دافعية الإنجاز لدكتور عبد الرحمان صالح الأزرق لجمع بيانات الدراسة. أما بالنسبة لتحليلها فقد تم إستخدام إختبار الإستقلالية (ك2) ومعامل التوافق (c) والمتوسط الحسابي.

وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي السائد لمدير المؤسسة التعليمة ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة في المؤسسات ذات النمط الأوتوقراطي الفوضوي.**(وسطاني، 2010،ص23)**

دراسات أجنبية:

دراسة gugivic (2012) في كرواتيا:

تناولت هذه الدراسة علاقة الدافعية بالإتجاهات نحو التدريس لدى مجموعة من المعلمين في دولة كرواتيا شارك في الدراسة ما يقرب من 325 المعلمين المتدربين قبل اللإلتحاق بالخدمة من ثلاث جامعات إستخدمت الدراسة مقياس خاص لقياس دافعية المعلمين بعد إجراء التحليل العاملي عليه ليصبح مكونا من خمس متغيرات، النتائج أشارت إلى أن الإتجاهات نحو التدريس تعد من العوامل المؤثرة في دافعية المعلمين نحو المهنة كما أن الإتجاهات الشخصية الداخلية أفضل في التنبؤ بهذه الدافعية من الإتجاهات الشخصية الخارجية وأشارت النتائج كذلك على أن الاتجاهات نحو العمل والدافعية تعد عوامل مؤثرة في الرضا الوظيفي وتقدير المهنة لدى عينة الدراسة.**(gugivic ، 2012 ، 25p)**

دراسة Gogoi (2014) في الهند:

وهدفت دراسة جوجوي Gogoi (2014) إلى بحث العوامل المؤثرة على دافعية الإنجاز لدى طلاب الثانوية المتمثلة في النوع والحالة الإقتصادية و الإجتماعية وشكل العلاقات الأسرية واشتملت عينة الدراسة على (50 طالبا وطالبة من المدارس الثانوية في ديبرو جاره الهندية) وإستخدم الباحث المنهج الوصفي الإرتباطي القائم على إختبار دافعية الإنجاز الدراسي ومقياس العلاقة الأسرية وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها تأثير الحالة الإقتصادية و الإجتماعية والعلاقات الأسرية بشكل إيجابي على دافعية الإنجاز لدى الطلاب.**(Gogoi ,2014, P 126)**

6-3 دراسات حول أخصائي أطفال التوحد:

دراسات عربية:

دراسة سكر (2007) في سوريا:

حيث تكونت عينة الدراسة من معلمي الأطفال التوحديين العاملين في مراكز وصفوف التوحد بمحافظات (دمشق، وريف دمشق، وحمص، واللاذقية) بلغ عدد أفراد الدراسة (107) معلما ومعلمة، وقام الباحث بتصميم إستبيان يتألف من (60) فقرة. وقد أشارت النتائج إلى أن تقدير أهمية إمتلاك المعارف والمهارات عموما كان عاليا، كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير لمتغير القطاع الذي يتبع له المركز على تقدير أفراد الدراسة، لأهمية المعارف والمهارات، وذلك لصالح العاملين في مراكز القطاع الخاص، بينما لم يظهر تأثير لهذا المتغير على تقدير أفراد الدراسة لدرجة إمتلاكهم للمعارف والمهارات، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود تأثير لمتغيرات المؤهل العلمي، ومجال الخبرة التعليمية، وعدد سنواتها على تقدير أفراد الدراسة، لدرجة أهمية وإمتلاك المعارف والمهارات. **(سكر، 2007، ص24)**

دراسة المعمرية والتاج (2017) في الأردن:

تكونت عينة الدراسة من (115) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، ولتحقيق هدف الدراسة إستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي وذلك من خلال تطوير مقياس إشتمل على (60) فقرة موزعة على ستة أبعاد فرعية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الإحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة على بعد توظيف التكنولوجيا التعليمية كانت مرتفعة، حيث جاءت في المرتبة الأولى،ويليها بعدي التخطيط وتنفيذ عملية التدريس، وأن درجة الإحتياجات التدريبية على بعد التواصل وبعد القياس والتشخيص جاءت في المرتبة الثالثة، وأخيرا بعد تعديل السلوك وبعد المعرفة النظرية في التدريس جاءا في المرتبة الأخيرة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في درجة الإحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة ترجع للجنس والمؤهل العلمي، وسنوات خبرة التدريس، ونوع الإعاقة.

(المعمرية والتاج، 2017، ص 19)

دراسات أجنبية:

دراسة هيبلس ونيوزوم ديفس وكاليس(1999) Helps Nezsom-Davis and Callias

في انجلترا:

دراسة هدفت إلى عرض تصورات معلمي الأفراد ذوي إضطراب طيف التوحد عن مستوى المعرفة بالاضطراب، بالإضافة إلى حاجاتهم التدريبية، تم إستخدام مقياس ستاون (Stown) للتوحد، والذي عدل وأستخدم لتقييم مستوى المعرفة والفهم لدى عينة مكونة من (72) معلما يعمل مع أطفال إضطراب طيف التوحد، حيث أخذت العينة من أربع مدارس رئيسية خاصة باضطراب طيف التوحد، وأربع مدارس تربية خاصة أخرى لا تحتوي على صفوف إضطراب التوحد في جنوب لندن، حيث تم تطبيق نفس المقياس المستخدم عليهم، وقد أضهرت نتائج الدراسة أن المعلمين كانت لهم وجهات نظر متعددة حول إضطراب

طيف التوحد، والتي تختلف إختلافا كبيرا عن وجهات نظر أخصائي الصحة النفسية، سواء الذين تلقوا تدريبا قليلا أو لم يتلقوا تدريبا في مجال إضطراب طيف التوحد، وأشارت النتائج إلى أنه كان هناك إتفاقا حول ضرورة تلقى المزيد من التدريب للتعامل مع أطفال طيف التوحد، وكانت النتائج تشير إلى أثر التدريب والخبرات والتحصيل بالنسبة للمعلمين على خدمات المقدمة للطلبة ذوي اضطراب التوحد في مدارس انجلترا. **(Helps & Hendricks,1999, 30)**

دراسة هندريسك (2011) Hendricks في إنجلترا:

دراسة هدفت لتحديد مهارات المعلمين والبيئة، وخصائص الطلبة ذوي إضطراب التوحد، والتعرف على التخطيط الفعال للمسارات التعليمية المبلغ عنها في التقارير الذاتية، والتعرف على تنفيذ إستراتيجيات التعليمية من خلال التقارير الذاتية وتكونت عينة الدراسة من (498) معلما ومعلمي التربية الخاصة وخاصة الذين يمتلكون مجموعة كبيرة من المؤهلات والخبرة وممن يحملون رخصة مزاولة المهنة حيث إستخدمت الدراسة مقياسا مكونا من (32) فقرة.

وأشارت النتائج إلى الخصائص المعلم التي تؤثر مباشرة في إيصال التعليم، كما أن زيادة مدة الخبرة يؤثر وبصورة إيجابية في تقديم الخدمات، كما أن المعلومات المتعلقة بإجراء التخطيط الفعال للممارسات التعليمية كانت إيجابية و أن تنفيذ الإستراتيجيات التعليمية الفعالة كان جيدا، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إعداد معلمي التربية الخاصة بما يتناسب وطبيعة الإعاقة وضرورة إمتلاكهم للمهارات المطلوبة وتقديم البيانات الأساسية التي تحتوي على مضامين من أجل تطوير المتطلبات الشخصية ومبادرات التدريب، والإستعانة بأساليب التكنولوجيا الحديثة والإستراتيجيات الفاعلة لما لها من دور كبير ينعكس على تحسين نوعية التعلم.**(حمدان،2018،ص25)**

7- تعقيب عن الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت محور الكفاءة الوجدانية:

إتفقت دراستنا من حيث المنهج مع دراسة بوشن وديسليرك (2013) حيث إستخدمت المنهج الوصفي أما دراسة بلوم (1979)، و دراسة بتاشتيني ودراسة كتاش سليم إختلفت من خلال إتباعها المنهج الوصفي المسحي، ودراسة سمير مسعد مظال (2013) من خلال إتباعها المنهج التجريبي.

إتفق بحثنا الحالي حيث أنه إستخدم مقياس الكفاءة الوجدانية مع دراسة بلوم (1979)، ودراسة بتاشتيني (2001)، ودراسة كتاش سليم وإختلفت مع دراسة سمير مسعد مظال (2013) الإستخدمت إختبار "ستانفورد بينه" العرب لقياس الذكاء ومقياس السلوك التكيفي ومقياس الكفاءة الوجدانية والإجتماعية في حين استخدمت دراسة بوشن وديسليرك (2013) إختبار بطارية كوفمان لقياس إدراك الوجدان.

يتكون مجتمع بحثنا من مختصين ومعلمين بمركز النفسي البيداغوجي في حين أن الدراسات الأخرى تكون مجتمع بحثهم من ذكور وإناث مثل دراسة سمير مسعد مظال (2013) ودراسة بوشن وديسليرك (2013)، ودراسة بلوم (1979) أما دراسة بتاشتيني (2001) ودراسة كتاش التي تتناول مجتمعنا البحثي من معلمين.

الدراسات التي تناولت محور دافعية الإنجاز:

إتفقت دراستنا الحالية من حيث المنهج مع دراسة gugivic (2012) أنها دراسة وصفية، في حين أن دراسة Gogoi (2014) المنهج الوصفي الإرتباطي و دراسة الحضري (2013)، استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

إختلفت جميع دراستنا من حيث مجتمع البحث مع دراستنا حيث أنها إتخذت الطلبة كعينة لدراستهم الخاصة كدراسة Gogoi (2014)، ودراسة الحضري (2013)، ماعدى دراسة gugivic (2012)،التي تناول مجتمعها البحثي من معلمين التي إتفقت مع دراستنا الحالية .

إتفقت جميع الدراسات على مقاييس وإختبارات كأداة لجمع البيانات كدراسة gugivic (2012)، ودراسة الحضري (2013)، ودراسة Gogoi (2014)، مع داستنا الحالية.

الدراسات التي تناولت محور أخصائي أطفال التوحد:

إتفقت دراستنا الحالية من حيث المنهج مع كل الدراسات السابقة بداية من دراسة المعمرية والتاج (2017) ودراسة سكر (2007)، ودراسة هيلبس ونيوزوم ديفس وكاليس (1999)، ودراسة هندريسك (2011)

إتفقت جميع الدراسات السابقة مع دراستنا الحالية من حيث مجتمع البحث، حيث إتخذت الدراسات السابقة المعلمين كعينة لدراستهم الخاصة كدراسة المعمرية والتاج (2017)، ودراسة سكر (2007) ودراسة هندريسك (2011)، ودراسة هيلبس ونيوزوم ديفس وكاليس (1999).

إتفق بحثنا الحالي من حيث أنه إستخدم المقاييس كأداة لجمع البيانات كدراسة هيلبس ونيوزوم ديفس وكاليس (1999)، ودراسة المعمرية والتاج (2017)، ودراسة هندريسك (2011)، وإختلفت مع دراسة سكر (2007) حيث استخدم الإستبيان كأداة لجمع البيانات.

مدى الإستفادة من الدراسات السابقة:

من منطق الدراسات السابقة التي تم عرضها حيث تم تصنيفها إلى دراسات تناولت الكفاءة الوجدانية ودراسات تناولت دافعية الإنجاز ودراسات تناولت أخصائيين أطفال التوحد، وذلك لسبب قلة أو عدم وجود

الدراسات التي تناولت المتغيرات معا وصعوبة الحصول عليها إن وجدت، فقد إستفادت الباحثتين من الإطلاع على هذه الدراسات سواء فيما يتعلق بالإطار النظري أو الإجرائي فيما يلي:

1_ إختيار موضوع البحث.

2_ تحديد أهداف البحث.

3_ وضع فروض البحث.

4_ التعرف على مقاييس المستخدمة في تلك الدراسات مما ساعدنا في إختيار المقاييس الخاصة بالبحث.

5_ إختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للبحث.

6_ تفسير النتائج ومناقشتها.

الفصل الثاني:

الكفاءة الوجدانية

تمهيد

1-مفهوم الذكاء الوجداني

2-مفهوم الكفاءة الوجدانية

3-النظريات المفسرة للكفاءة الوجدانية

4-العوامل المساهمة في الكفاءة الوجدانية

5-الكفاءة الوجدانية لدى المعلم

6-مراحل النمو الوجداني للطفل في المدرسة

7-الكفاءة الوجدانية لدى المعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

ان مجال التربية والتعليم هو أحد الميادين التي لا تزال تساهم في تيسير حياة الناس، وبما يحققه من إنجازات ومن جملة هذه الإنجازات تطويره لمفهوم جديد نسبيا ساهم في تقدم فهم الجانب الوجداني الذي لايزال غامضا ي سلوك المعلم بالنسبة للجوانب الأخرى.

1- مفهوم الذكاء الوجداني:

لقد ظهر رأيان في تفسير الذكاء الوجداني، حيث يرى الرأي الأول الذي يتزعمه (بان–أون وجولمان Baron - Golman) أن الذكاء الوجداني يتضمن كل شيء يتعلق بالنجاح في الحياة، والذي قياسه باستخدام نسبة الذكاء بينما الرأي الثاني فهو بزعامة (ما ير وسالوفي وآخرون حيث يرى هؤلاء بأن الذكاء الوجداني هو القدرة على فهم ، وادراك وإدارة المعلومات الوجدانية المتعلقة بالذات أو بالآخرين.

(Hedlung et Sternberg، 2000، 14)

كما يرىٍ "ماير وسالوفي" أن الذكاء الوجداني مجموعة من مهارات وإدراك وفهم وإدارة المعلومات الوجدانية التي تحسن النمو الشخصي والعقلي، فالذكاء الوجداني طبقا " لماير وسالوفي " يشير إلى مدى تحديد الأفراد لمشاعرهم ومشاعر الآخرين وتنظيم هذه المشاعر، وإستخدام المعلومات التي تقدمها هذه المشاعر في إصدار سلوك مقبول ومتكيف. **(Kim، 2005، 914)**

2- مفهوم الكفاءة الوجدانية:

تعرف في معجم المصطلحات النفسية على أنها: " بعد وجداني يتمثل في التعاطف والتواصل مع الآخرين والفهم للمشاعر الوجدانية ، وتكوين العلاقات الشخصية المرضية معهم، بحيث يكون الفرد مستمعا جيدا لهم، وقادرا على تعرف إهتماماتهم، وتقدير مشاعرهم وتفهمها. **(جابر، 1993، ص30)**

يعرف كل من "ماير وسالوفي" الكفاءة الوجدانية بأنها مجموعة من المهارات التي تساهم في التعبير والتقدير الدقيق والتنظيم الفعال للإنفعالات الفرد نفسه، وإنفعالات الآخرين وإستخدامها في حفز الدافعية الذاتية وقيادة الأفكار والأفعال للتخطيط وتحقيق مطالب الحياة.

وترى "ميكولاجزاك" أن الكفاءة الوجدانية تشير إلى قدرة الفرد العملية، على التعرف والفهم والتعبير والتوظيف وإدارة إنفعالاته وإنفعالات الآخرين. **(كتاش،2015، ص 36)**

كذلك يعرفها إبراهام بأنها " مجموعة من المهارات التي يعزى إليها بدقة في تقدير وتصحيح مشاعر الذات وإكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين واستخدامها من أجل الدافعية والإنجاز في حياة الفرد .

(Abraham .2000 p134.169)

فالذكاء الوجداني قدرة تتضمن مجموعة من سمات الشخصية، وينبغي أن يفهم من خلال المؤشرات السلوكية الدالة عليه. ومن ثم فإن الترجمة العملية لهذه القدرة في مجالات الحياة المختلفة هي التي نسميها **الكفاة الوجدانية.**

(Mangunsson & Torestad،1992) (funder، 2001 ، 35p).

3-النظريات المفسرة للكفاءة الوجدانية:

3-1 نظرية الكفاءة الوجدانية: Danial Goleman (1995)

عرفGoleman" الكفاءة الإنفعالية بأنها قابلية مكتسبة من مفهوم الذكاء الإنفعالي حي ظهرت هذه النظرية بالتزامن مع آراء ديفيد ماكليند (1975) الذي يعد أول من إقترح مفهوم الكفاءة الانفعالية بوصفه أساسا لتمييز الأداء لاسيما أداء العمل ، ولاحقا في عام (1995) ميز طائفة واسعة من الكفاءة الإنفعالية من خلال مفهوم الذكاء الإنفعالي وفي الوقت نفسه حدد عالم النفس دانيال كولمان (1995) مفهوم الكفاءة الإنفعالية Emotional Competence بنموذج نظري ميزه عن الذكاء الإنفعالي وفرق كولمان بين الذكاء الإنفعالي والكفاءة الإنفعالية بأن الأول بأنه مجموعة من القدرات أو القابليات الإنفعالية التي تمكن الفرد من تعلم المهارات الإنفعالية، في حين يعبر عن الثانية بالوسيلة لتحقيق المهارة المتمثلة بالكفاءة الإنفعالية، وعليه فإن الإستعداد الكامن الذي يتمثل بالذكاء الإنفعالي أنه ضروري وهو غير كاف

لإظهار الكفاءة الإنفعالية وأن هذه الكفاءات في الجماعة لاسيما ضمن إطار الجماعات من الإختصاص نفسه، وهذا يسمح للكفاءات الفردية أن تؤازر الكفاءات الإجتماعية وتدعمها، وتشير هذه النظرية كذلك إلى أن هذه الكفاءات تميل إلى العمل معا لتشكل نمطا هادفا من الإمكانيات التي تسهل الأداء الناجح سواء كان في المواقف التي يتعرض لها الفرد أو في العمل أو في المؤسسات التربوية والتعليمية أو وظيفية ما.

(Golman، 2001 ،27p)

3-2 منظور الكفاءة الوجدانية:(1995) Bharadwaj & Sharma

ظهر في الآونة الأخيرة الإهتمام المتزايد بالكفاءة الإنفعالية ومحاولات تميزها عن الذكاء الإنفعالي فضلا عن محاولات قياسها، فقد كان مفهوما الذكاء الإنفعالي والكفاءة الإنفعالية مثال جدل بين المهتمين بهذا الموضوع وعلى حسب إطلاع الباحثة، فقد رأى بعض الباحثيين على دراسته في ثقافات متعددة محاولين الإفادة من منظور(Goleman 1995) عن الكفاءة الإنفعالية، ويعد Bharadwaj& Sharma من أشهر الباحثيين الذين عملا في دراسة وقياس الكفاءة الإنفعالية في الثقافة الهندية، وقد وضعا تصورا نظريا يحددان في ضوئه الكفاءة الإنفعالية بخمسة مجالات هي: التعمق الكافي في الشعور الإنفعالي والتعبير عن الإنفعالات والسيطرة عليها على نحو مناسب والقدرة على توظيف الإنفعالات والقدرة على التعامل مع الإنفعالات الناجمة عن الأزمة أو المشكلة وتعزيز الإنفعالات الإيجابية .

(40 p ،2017،Noveen)

3-3 نظرية سارني في الكفاءة الوجدانية:(Sarni 1999):

وبحسب "سارني" فإن فكرة الكفاءة تعني بأنها القدرة أو القابلية على الإنخراط في التعاملات مع بيئة إجتماعية متغيرة متحدية، الأمر الذي ينتج عنه نمو وسيادة بالنسبة للفرد بذلك فإن مصطلح الكفاءة الإنفعالية يشير إلى قدرات وقابليات مرتبطة بالإنفعال (Emation) يحتاجها الأشخاص للإنخراط مع البيئة المتغيرة ليظهروا بذلك القدرة على التغيير والتكيف والتأثير والثقة أكثر، وعلى هذا الأساس فإن الأداء الوظيفي للفرد في بيئة متغيرة وديناميكية مع إستعمال الإستراتيجيات ذاتية التنظيم يتضح جليا فكرة الكفاءة الإنفعالية.(**Sarni، 1999 ،105p-144**)

وترى الباحثة بعد الإطلاع أن الكفاءة الإنفعالية تعني ضمنا إحساسا بالسعادة (حالة داخلية وجودية إيجابية) وقابلية على التكيف بمهارة وإبداع وثقة في محيط ثقافي اجتماعي متغير.

(Sarni،1999 ، 27p)

وعلى هذا الأساس تتجلى الكفاءة الإنفعالية بوصفها (الذات العاملة) التي تعمل بمهاراتها المختلفة على تنظيم المشاعر والانفعالات وبحسب Sarni فإن هناك حاجة ماسة إلى العمل الذاتي الإدارة الإنفعالات في المواقف الاجتماعية، ولتوظيف هذه الإنفعالات على نحو فعال، على الأفراد أن يتعاملوا بطلاقة أكثر مع المواقف الإنفعالية، عندما يكون أعضاء ناجحين ومحترمين مع مجتمعاتهم.

(sarni،1999،106p)

3-4 نظرية ولمارنز (2001): Wolmarans & Martins في الكفاءة الوجدانية:

وفقا إلى "Wolmarans & Martins" فإن البعض يملك قابليات معينة وكفاءات معينة والتي ربما قد لا يمتلكها شخص آخر، فالأفراد الذين لديهم قدرات الذكاء الإنفعالي المتطور جدا أو الجيد جدا يمكنهم أن يطوروا من كفاءاتهم الإنفعالية، إذ يمكنهم من توجيه مساراتهم في الحياة على النحو الإيجابي وهم يقومون بذلك على الرغم من مواجهتهم للتغيرات الحاصلة مع علاقاتهم مع الآخرين، كما ويمكنهم

تنظيم خبراتهم الإنفعالية في ضوء التحديات والتغيرات الحاصلة في بيئاتهم الثقافية والاجتماعية وعلى هذا الأساس فإن مفهوم الكفاءة الإنفعالية يشمل الإحساس بالسعادة النفسية والقدرة على التوافق بمهارة عالية وبقدرة وثقة متناهية لتغيير الحاصل بالبيئة الثقافية والاجتماعية والتي تتصف بالغموض وعدم اليقين.

وقد قام "wolmaras & martins" بقياس كفاءات الذكاء الإنفعالي وحدد في ضوئه متطلبات الكفاءة الإنفعالية، اذ قسما درجة الذكاء الإنفعالي إلى (7) عناقيد رئيسية وقاما بتسمية هذه العناقيد بوصفها كفاءات إنفعالية وفق مجالات محددة، ثم قاما بتطوير أداة تكشف عن سبع كفاءات إنفعالية، والكفاءات الإنفعالية هي:

الوعي الإنفعالي وإحترام الذات، وتقسيم الذات وإدارة الذات، ودافعية الذات والمرونة في التغيير والعلاقات ما بين الأشخاص وتوحيد العقل مع القلب. (**Wolmarans & Martins،2001 ، 65p)**

4-العوامل المساهمة في الكفاءة الوجدانية:

تشمل العوامل المساهمة في الكفاءة الوجدانية للفرد في الذات أو الهوية الأنا والنزعة الخلقية وتاريخ نمو الفرد وتكون تلك العوامل في حد ذاتها عمليات معقدة نشأت في زمان ومكان وإطار ثقافي معين، سوف نستعرض هذه العوامل فيما يلي:

4-1 دور الذات: إن أهم وظيفة للذات هو التوفيق بأسلوب تكيفي مع البيئة المحيطة بالفرد، وينعكس ذلك في القيم التي تظهر في السياق أوالإطار الثقافي لمجتمعه، فعندما يواجه الفرد موقف معين فإنه يستجيب لهذا الموقف بأساليب وطرق مختلفة تعكس قيمته ومعتقداته الثقافية ثم يتعامل مع الموقف بطريقة تحقق له غاية أو هدف ويتطلب ذلك أن تتفاعل القيم والمعتقدات والعواطف والدافع معا، عندما يوجد الفرد في سياق معين.

4-2 النزعة الخلقية: لقد وضع إفتراض أنه إذا قمنا بوظائفنا بأسلوب وجداني متوافق وكفء نعيش بطريقة ثابتة طبقا لنزعتنا الخلقية ولكن ليس بالضرورة كيفما يحدث مع قواعدنا الأخلاقية، فالقوانين تتكرر نسبيا وتتغير مع النمو (الإرتقاء) والسياق، لكن الأول يظهر في مفاهيم مثل التعاطف والتحكم الذاتي (ضبط النفس) ومعنى الإلتزام التعهد .

يأتي التكامل الشخصي مع الحياة التي يعيشها الفرد وفقا لنزعته أو حسه الخلقي ، فمفهوم الفرد عن ذاته يكون مؤشرا لإلتزامه خلقيا ، فالذات الخلقية تستلزم وجوب الإلتزام بالفهم والفعل الخلقي وذلك يكون مرادفا للشخصية الأخلاقية .

وقد أشار ويلسون وآخرون إلى أن هناك صفات أساسية للنزعة الخلقية هي:

-**الشجاعة:** تلك التي كانت ترى كضرورة للبقاء في المجتمع .

-**العدل** : الإنصاف في العدالة، الأخذ والعطاء وعدم المحاباة ، ضبط النفس .

-**الحكمة:** التي تعني الشعور بمعرفة ما هوالاختيارالسليم.

(السمادوني،2007، ص 87).

5 الكفاءة الوجدانية لدى المعلم:

لابد للمعلم أن يكون على وعي بحاجاته غير المشبعة، سواء كانت مادية أو معرفية أو وجدانية لأنها ستؤثر على تفاعله مع التلاميذ وعلى أدائه كمعلم، ومن هنا كان عليه أن يتميز بجملة من الكفاءة الوجدانية، كوعيه بانفعالاته وإنفعالات تلاميذه ومساعدة التلاميذ على التعرف على إنفعلاتهم وعلى إنفعالات زملائهم والتمييز بينها ومساعدتهم على حسن التعبير عنها وإدارتها، وفيما يلي نورد أهم هذه الكفاءات في صياغة عملية، حتى يتسنى للمعلم الإستفادة منها:

5-1 كفاءة التعرف على إنفعالات التلميذ:

ينبغي أن يتميز المعلم بكفاءة الإصغاء للتلميذ بمنحه فرصا للتعبير عما يختلج في فهمه أو بما يشعر به فغالبا مايطلب التلميذ التعبير عن رأيه ونادرا مايطلب منه التعبير عن شعوره.

ضرورة فهم ثلاثية العلاقة بين (المثير – الإنفعال – السلوك) فالتلميذ الذي لايفهم الدروس قد يغضب وقد يصاب بإحباط وبفعل التراكم يمكن أن يخاف من عواقب عدم فهمه للدروس، كما يمكن أن يحتقر ذاته بفعل عدم قدرته على الفهم أو يشك في قدراته خاصة إذا كان زملاؤه قد فهموا جيدا أو أنجزوا المهام مالم يتسن له، فهذا التضاد يؤثر بشكل سلبي على أداء التلميذ وعلى علاقته بالمعلم والمادة والمؤسسة

بل على علاقته بنفسه، فدور المعلم يكمن في تمكين المتعلم ومنحه فرصا للتعبير عما يعانيه ثم التعرف على الإنفعالات المصاحبة وفهمها وفهم ماهو مصدرها، غير أنه غالبا مايجد التلميذ بعض الصعوبات النفسية في البوح بما يشعر به كما هو في الحقيقة، بل يرفض أحيانا الإعتراف بذلك، لأن بعض الإنفعالات مؤلمة أو مخجلة فيخشى من التبعات الإجتماعية لبوحه بسره، أو على الأقل ما يعتقد أنه كذلك، فعلى المعلم أن ينتبه لهذه الدينامية النفسية التي يشعر بها التلميذ، فقد يكون ما يدلي به التلميذ ليس هو المشكل الحقيقي الذي يعاني منه وهنا يدخل الجانب الفني في التواصل الوجداني مع التلميذ فمن المهم جدا التفريق بين أعراض ومظاهر المشكلة الوجدانية التي يعاني منها التلميذ والمشكلة نفسها فالمعلم يحاول أن يرافق التلميذ في التعرف على إنفعالاته ثم التعبير عنها ثم محاولة مساعدته على إدارتها حتى لاتكون عائقا للنجاح وتحقيق الهدف.

على المعلم أن يتعرف على الإنفعالات من خلال ما يعبر به التلميذ عن شعوره، ثم لابد أن يقرن المعلم تعبير التلميذ اللفظي بالتعبير السلوكي المصاحبين للحالة الإنفعالية أو اللذين يليانها أو يدع التلميذ

يقص له خبرته كما وقعت إذا كانت خارج القسم (كحالة عند المراجعة) وبقدر توفيقه في حسن التعبير عما يشعر به ، يفهم التلميذ ويعي حالته الإنفعالية.

يساعد التلميذ على أن يفهم وضعه بنفسه، لابد أن يفهم عوضا عنه، وعليه ينبغي قبول كل مايبدر منه بل ينبغي أن يشعره بثقة كاملة وأن يشعره بأنه في مأمن من العقاب أو المتابعة من أي جهة كانت، ولكي يتسنى للمعلم ذلك عليه أن يحسن الإستماع.

5-2 الاستماع المتعاطف:

لايعني التعاطف أن نتأثر ببكاء الحزين أو نغضب لغضب الآخرين، فهذا قد يعني تشجيعهم على ما هم فيه ولو ضمنيا، أو أن لهم الحق في الحزن أو أنهم على حق إذا ما غضبوا، وهذا يتعارض مع أهداف التربية والتعليم، فالتعاطف لايعني الإتحاد العاطفي بل يعني توجيه المتعلم نحو حل مشكلته أو تجاوزها بعد فهمها وحسن التعبير عنها ولا ينبغي التسرع في إقتراح حلول جاهزة للمشكلات والصعوبات الوجدانية.

إن مبدأ التعاطف يقوم على حسن الإصغاء، ويرى "كارل روجرز" (C،Rogers) أن لحسن الإستماع فوائد عظيمة لدى المتكلم ولدى المستمع، ومن حسن الإستماع أن يبرهن المعلم بطريقة خفية، ويرسل رسالة ضمنية مفادها أن المستمع يعطي قيمة وأهمية للمتحدث، وهذا من شأنه أن يبعث الثقة في نفس التلميذ ويجعله أكثر مبادرة في المستقبل ومن بين الأساليب التي تشعر التلميذ بالتعاطف مايلي:

5-2-1 إعادة الصياغة: (La reformulation)

وهي إعادة المعلم لما يقول التلميذ بكلماته، وتحول المستمع إلى متكلم، وتكمن قوة الإعادة في شعور التلميذ بأنه مسموع ومفهوم، مايجعله يستمر في الحديث لشعوره بالإهتمام وبأنه مسموع وأن رسالته

قد وصلت وقد يحصل له من الوعي بانفعاله بما عبر به، فهناك الكثير ممن يتكلم لكنه لايشعر بأن الآخرين يستمعون إليه، ثم إن الكثير من المتكلمين لايعون جيدا مايقولون فتكرار قول المتكلم بمثابة المطرقة للنجار، وتأخذ الإعادة أربعة أشكال الإعادة المطابقة بنفس الكلمات، أو الإعادة بكلمات مرادفة أو بتلخيص الكلام أو عن طريق طرح سؤال لتأكيد الكلام الأول.

5-2-2 الإرجاع: وهي تقنية تستخدم لإسترجاع الإنفعال الذي يشعر به التلميذ، وذلك لإثارة إنتباه التلميذ إليه تمهيدا للوقوف عنده، قصد فهمه وتحليله ثم تجاوزه، أو إستثماره بما يخدم هدفا تعليميا ما.

5-2-3 التركيز:

يقتضي التركيز على إنفعال واحد مما عبر عنه التلميذ، فيحاول المعلم أن يظهر شعور وجداني واحد يعتقد أنه الأساسي وذلك بتوجيه التلميذ نحو مزيد من الحديث عنه بمجموعة من الأسئلة.

5-2-4 المواجهة:

الهدف من هذا الأسلوب هو الفهم العميق لتصرفات التلميذ مع التلميذ آخر، وهذا يحتاج إلى شيء من الإعتراف والجرأة والنقد الذاتي، وليس الهدف من المواجهة بين التلاميذ وإنما إتاحة الفرصة للتلميذ لأن يفهم نفسه وغيره أكثر، لذلك فهي تحتاج إلى تحين الوقت المناسب وتحتاج إلى أخذ برفق، وإلا سيتهرب التلميذ وسينغلق كليا، ثم إن التلميذ لا يستطيع أن يغير أي شيء في نفسه إلا إذا فهم جيدا ما الذي يحدث لديه.

5-2-5 التلخيص:

يهدف هذا الأسلوب إلى تلخيص عناصر المشكلة ثم ربطها فيما بينها، ثم محاولة رسم ملمح عام للمشكلة وعرضه على التلميذ، مامن شأنه أن يعينه على تكوين صورة مجملة وواضحة على الوضعية ويستعين بها في إتخاذ القرار الذي يراه مناسبا لتجاوزها.**(chabot، 2005 ،41p)**

6- مراحل النمو الوجداني للطفل في المدرسة:

من المفيد معرفة أن الإنفعالات السلبية تؤثر على القدرات المعرفية سلبيا وتحد من كفاءاتها كما تؤثر الإنفعالات الإيجابية إيجابا وتزيد من فعاليتها، والطفل يمر بمراحل نمو وجداني في المدرسة قد تؤثر على أدائه، لذلك كان على المعلم أن يراعيها وهو يؤدي مهامه، ومن أهم هذي المراحل مايلي:

يتعلم الطفل من خلال المرحلة الإبتدائية العناصر الأولى لمعرفة الذات وبناء بعض العلاقات مع الآخرين والتموقع بينهم.

ثم يتعلم التعبير عن مشاعره ويستمع لمشاعر الآخرين، بل يتمكن من قراءة إنفعالات الآخرين من خلال ملامح الوجه وتعبيرات الجسد.

ثم يعمل على تعزيز العلاقات الإجتماعية مع الزملاء، فيعينه ذلك على القدرة على التعاطف، وضبط النفس، كما يستطيع التكيف مع الإحباط. **(كتاش ، 2015، ص52)**

7-الكفاءة الوجدانية في التربية والتعليم:

إن إعتبار التعليم عملية تقوم على الكفاءات المعرفية لأمد طويل بين الكثير من المشغلين بالتربية، أورث لديهم قصورا في بناء تصور كامل للعملية التعليمية، ثم تسبب في عجزهم عن إقتراح طرق تعليمية تستجيب لصعوبات العملية التعليمية وجعل المقاربات البيداغوجية والأسئلة المفرزة حولها جزئية، وعلى الرغم من دقتها إلا أنها تعتمد أساسا على نظرة معرفية للعملية التعليمية التعلمية لأنها تعتمد أن

التعلم عملية معرفية بحتة، أي تقوم أساسا على نشاطات معالجة المعلومات، ووفق هذا المنظور فإن أي صعوبة تعترض المتعلم لا تكون إلا معرفية، فهي أسئلة نابعة عن تصور لايغطي إلا جزء من سيرورة العملية التعليمية ومن هنا تأتي أهمية الكفاءة الوجدانية في عملية التعلم والتعليم .

(Chabot، 2009 ، 25p)

7-1الكفاءة الوجدانية:

لن يتمكن المعلم من الإلتزام بما تقتضيه الكفاءة الوجدانية إلا إذا فهمها وتدرب عليها وتمثلها، وعليه سوف نستعرض فيما يلي جملة الكفاءات الوجدانية التي لايسع المعلم جهلها في سياق القيام بدوره كقائد مربي.

7-1-1 التعرف على الإنفعالات:

لكي نفهم على أي أساس يتم التعرف على إنفعال معين، ينبغي أن نأخذ فكرة عن كيفية تكون الإنفعال عموما هناك خمسة مكونات لأي إنفعال:

-**التعبيرات اللفظية:** وهي كل الكلمات والعبارات اللفظية التي تصاحب الشعور بإنفعال ما سواء قصد به الشخص إرسال رسالة عما يشعر به إتجاه شخص أو موقف أو لم يقصد إلى ذلك.

-**التعبيرات غير اللفظية:** وتعبر عنها إيماءات الوجه أوحركات الجسد كتطبيق الحاجبين أو الضغط على الكف أو رفع الكتفين أو التحديق وغيرها.

-**التغيرات الفيزيولوجية:** كسرعة دقات القلب، أو إرتفاع ضغط الدم، أو التعرق أو تشنج العضلات أو إرتفاع نسبة الأدرينالين، وغيرها.

-**السلوكات التكيفية:** كالإقتراب أو الإجتناب، الهروب أو المقاومة، أو الإختباء أو المواجهة.

-**التقييم المعرفي:** والمتمثل في الأفكار المصاحبة للموقف المعيش ويحاول الفرد من خلال هذه الأفكار تقييم الموقف وتحديد ما إذا كان يشكل تهديدا أو خطرا أو مدى تطابقه مع قيمه ومعتقداته، فالتقييم المعرفي يمثل ذلك الحديث الداخلي الذي يدور بين الإنسان ونفسه حول الموقف الذي يساعده على التعرف وعلى تسمية الإنفعال الحاصل، وعليه عندما نشعر بإنفعال ما فإن العناصر الخمسة السابقة تدخل في تفاعل معا، وبفضلها مجتمعة نتمكن من التعرف على إنفعالاتها وإنفعالات الآخرين، فعندما يكلف المعلم تلميذا بإلقاء عمل أمام زملائه فقد يخاف التلميذ فيشعر بزيادة في التعرق، وتسارع دقات القلب وتلعثم اللسان، فعلى التلميذ أن يعي حالته تلك، حتى يستطيع إدارتها ثم يتجاوزها، وعلى المعلم كذلك أن يعي حالة التلميذ ويساعده على تجاوزها.

والجانب الثاني من هذه الكفاءة هي: التعرف على إنفعالات الآخرين وهذا يستلزم حسن قراءة الآثار الملاحظة للإنفعال لدى الآخرين، كما يجب على المعلم أن يتيح الفرصة للتلاميذ أن يعبروا عما يشعرون به، بل حتى التلاميذ فيما بينهم، فهم قادرون على التعرف على إنفعالات زملائهم من خلال الإيماءات وتغيرات الوجه فقط في سن مبكرة.

فهذه الكفاءة تعني القدرة على التعرف على الإنفعالات والتمييز بينها، سواء كانت حقيقية أو مفتعلة ظاهرة أو خفية، كما يفعل التلميذ مبديا إهتماما بما يقدمه المعلم من شروح، وهو في الحقيقة غير آبه لما يحدث حوله، أو محاولة إعطاء صورة عن جديته، وهو يحاول أن يشوش أو يغش.

7-1-2 التعبير عن الإنفعالات: هذه الكفاءة تحتوي على جانبين، القدرة على التعبير على إنفعالات الذات والقدرة على مساعدة الآخرين على التعبير عن إنفعالاتهم، ولا يمكن التعبير عن الإنفعالات إلا بعد التعرف عليها، وهناك من الناس من يجد صعوبة في التعبير عما يحسون به وهذا إن تكرر أو إستفحل سيصبح مرضا وهو ما يعرف بمرض "**الأليكسيثيميا** " **Alexithymia** وهو ناشئ عن صعوبة

التعرف عما يشعر به الفرد، والعجز على التعبير عن الإنفعال سواء كان لفظيا أو غير لفظي.

أما بالنسبة للجانب المرتبط بمساعدة الآخرين على التعبير عن إنفعالاتهم، فهي أحد أهم العوامل التي تساهم في نجاح عملية التواصل، ولايمكن مساعدة الآخرين، إلا بعد مهارة عالية في تحليل مظاهر الإنفعالات وفهمها عند الآخرين، ثم تمكينهم من التعبير عنها، أي مهارة القراءة الصحيحة لمظاهر إنفعالات الآخرين، مايمكن المعلم من فهمهم وتمثل ما يشعر به تلميذه، وبالتالي القدرة على مساعدته وهو ما يسمى بالتعاطف، وأكدت ذلك دراسات عديدة منها دراسة "**كوفمان**" (Coffman Stephan) حول دور تعاطف المعلمين وكيف أن التعاطف معهم يؤثر إيجابا على الإستقلالية .

(Chabot،2005، 26p)

7-1-3 فهم الإنفعالات: هذه الكفاءة تتضمن عدة جوانب:

7-1-3-1 فهم الفوارق بين الكلمات الدالة على الإنفعالات: هناك العديد من الكلمات الدالة على حالات الإنفعال المختلفة، وهذه الكلمات تمكن من التمييز بينها، كما تمكن من التميز بين درجات نفس الإنفعال، بحسب السياق الذي ترد فيه الكلمة ، كما في كلمة خوف أو حب، فالحب في المعنى يختلف بحسب السياق الذي يرد فيه، والذي يمكن من إدراك هذه المعاني حسب السياق هي العمليات المعرفية مما يجعل لها أثرا بالغ الأهمية عندما يرتبط الموضوع بالتواصل الإجتماعي وبفهم الآخرين.

7-1-3-2 ربط الإنفعال بأسبابه الحقيقية:

إن لكل إنفعال سببا ما أو مجموعة من الأسباب فمثلا الحزن يسببه الفقدان أو الخسران والخوف يسببه التهديد، والغضب يسببه العائق أو العقبة نحو تحقيق الهدف، وعليه فربط الإنفعال بالسبب الصحيح يسمح بالفهم الصحيح للإنفعال مايجعل الإنسان يسلك وفق مقتضى الموقف فالخوف من الإمتحان يعني أن التلميذ يشعر بأنه مهدد، لذلك ينبغي على المعلم أن يطمئنه ليتجاوز هذا الشعور،

حتى يستثمر التلميذ جهده في التعامل مع الإمتحان بدل أن يصرف طاقته النفسية في التعامل مع الخوف من الإمتحان نفسه.

7-1-3-3 فهم الإنفعالات المعقدة:

هناك بعض الإنفعالات المعقدة وأخرى بسيطة كالألوان القاعدية، فكلما مزجت بين الألوان أعطت لونا آخر وقد يصعب عليك التعرف على الألوان القاعدية التي أنتجته، فمثلا الحسد إنفعال مركب من الخوف والحزن و التذمر، وتنتج عملية فهم الإنفعالات المعقدة التمييز الدقيق بين الإنفعالات الأساسية والثانوية أو الإنفعالات الضمنية أو السياقية.

7-1-3-4 فهم إنتقال أو تحول الإنفعالات:

من الخصائص الإنفعالات أنها دينامية فهي غير مستقرة ومتفاعلة، فقد تزداد حدة بين فترة وأخرى أو تقل وقد تتحول من إنفعال إلى آخر، فمثلا قد يشعر التلميذ بالإحباط وهو يؤدي مهمة تعليمية معينة لكن سرعان ما يتحول إلى غضب عارم دون سابق إنذار، فعلى المعلم أن يكيف تدخله بحسب تطور حالة التلميذ الإنفعالية. **(Salovey، Sluyter، 1997، 33p)**

7-4 إدارة الانفعالات:

تتضمن هذه الكفاءة شقين، جانب خاص بإدارة إنفعالات الذات وآخر مساعدة الآخرين على إدارة إنفعالاتهم.

7-4-1 إدارة انفعالات الذات: لايمكن إدارة الإنفعالات إلا إذا تدخلت في إدارة عناصر الإنفعال نفسه أي ضرورة الإنتباه إلى العناصر التي يتكون منها الانفعال والتي تترك أثرا لدى التلميذ من حيث لا يعيه المعلم ولا التلميذ نفسه وتتلخص فيما يلي:

أ- **إدارة التعبيرات غير اللفظية:** إن تعبيرات غير اللفظية سواء كانت ايماءات الوجه أو حركات الجسد المصاحبة لإنفعال ما، تساهم في زيادة الإحساس بالإنفعال الذي أحدثها، فتشنج بعض عضلات الوجه

يرسل رسالة إلى المخ، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة تنشيط الأجهزة والغدد المختلفة، مما يؤدي إلى تأجج وتوهج الإنفعال أكثر، وعليه فالتحكم أو إدارة الإنفعالات تبدأ من الإبتسامة، أو من وضعية جسمية إيجابية، تدل على شعور إيجابي نحو الذات أو نحو الآخرين.

ب- إدارة العناصر الفيزيولوجية: كالتدرب على التحكم في التنفس، كذا عمليات الإسترخاء والعبادة وقد بينت العديد من الدراسات أن العبادة تحد من الآثار السلبية للإنفعالات، كما يلاحظ أننا عندما نكون مضطربين وجدانيا فإن الوضائف الحيوية الفيزيولوجية تكون مضطربة أيضا بحيث تضطرب عملية الهضم ولا ننام جيدا وحتى الجهاز المناعي يضعف كما تضعف الوضائف المعرفية، فيقل التركيز ويكون فكرنا مشتتا. **(Delmonte in Chabot،2005 ،51p)**

وفي ذات السياق يرى دماسيو أن الإنفعالات تؤثر على الجسم من خلال ما تتركه من أثار وعلى القدرة على الحكم ، كما تساهم في توجيه تفكيرنا. **(Antonior Damasio،1994،56p)**

ج- إدارة رد الفعل السلوكي: كل إنفعال من الإنفعالات يؤدي إلى إنتاج مجموعة من ردود الأفعال كالهروب أو العدوان أو الإنطواء أو الرفض أوالغضب فمن الضروري البحث عن كيفية التحكم في السلوك المرتبط بالإنفعال ومن بين الوسائل التي تقرب من هذه الغاية الرياضية.

د- إدارة الوضائف المعرفية: تنقسم إلى قسمين:

أ – إدارة التفكير السلبي: إن إدارة التفكير السلبي تستلزم إعادة تقييم الموقف وتغيير الإتجاهات المرتبطة به كما تستلزم إعادة بناء وتنظيم الأفكار المتلقاة أو المكتسبة، عن الحدث المسؤول عن الإنفعال، واذا كنا عاجزين عن تغيير الوضع، فإننا قادرون على تغيير المعاني التي نضفيها على الحدث ومن ثم نؤثر على رد الفعل الإنفعالي وقد نجح لازاروس "Ritchard Lazarus " في التدليل

على تأثير العمليات المعرفية على الإنفعالات منذ 1960، بمدينة Barkely من خلال جملة التجارب بين خلالها أن العمليات المعرفية تؤثر على ردود الأفعال الفيزيولوجية للأفراد الذين وضعوا في مواقف إنفعالية في تجربة على المراهقين قبل أن يصبحوا راشدين.

ب- إدارة الحاجات الضمنية للإنفعالات: يحدث إنفعال كلما وقع إعتداء أو تعطيل لحاجة فردية أو جماعية للإنسان كالحاجة للإحترام أو الحاجة إلى القبول كما يلخص ذلك الجدول التالي:

(Chabot، 2005 ، 60p)

الجدول (1): يمثل إدارة الإنفعالات.

الحاجة إلى أن يكون الحق من جانبه .	الحب
المراقبة .	
الحاجة إلى أن يكون محبوبا .	الأخوة
الحاجة إلى التقدير من قبل الآخرين .	المساواة
الحاجة إلى القبول من قبل الآخرين .	العهد
الحاجة إلى الشعور بالكمال .	الصراحة
الإحساس بالخدمة .	الشرف
الحاجة إلى الإمتلاك .	الاعتدال ، الاستقامة
الحاجة إلى السلطة .	العدل
الحاجة إلى الشعور بالأمن .	الحرية

إذن إدارة هذه الإنفعالات علينا أولا أن نتعرف على الحاجات الكامنة وراءها، وهذه الحاجات في الغالب هي حاجات غير منطقية، وهي مرتبطة بالآخرين أي الآخر هو الذي يحققها لي. بعد ذلك نقابل بين

الحاجة والواقع هل يمكن تلبية هذه الحاجة في الظرف الحالي أم يمكن تأجيلها أم تصحيح النظر إليها أو حتى إلغائها وتعلم التحرر منها، خاصة ونحن نعلم أن الحاجات لا تنقضي ولا يمكن تلبيتها جميعا وأنها متجددة. الحل الآخر أنه ينبغي أن نوجه جهودنا إلى تلبيتها بأنفسنا، ولا ننتظر من يلبيها لنا والحل الثالث هو الفطام النهائي منها.

7-4-2 إدارة انفعالات الآخرين:

إذا أراد المعلم أن يتحكم في الإنفعالات السلبية، عليه أن يثير الإنفعالات الإيجابية سواء بطريقة مقصودة وواعية ومباشرة، أو بطريقة غير مباشرة، بحسب ما يقتضيه الموقف كأن يبتسم في وجه التلميذ أو أن يبتغي لذلك سبيلا بالنكتة الهادفة، أو الإستماع إلى قطعة موسيقية مهدئة. إلا أن الوسيلة الأكثر فعالية في نقل التلميذ من الإنفعال السلبي إلى الإيجابي هي العبادة. فقد قام " **نيوبرج** Newberg" بملاحظة الرسم العصبي للرهبان، في إقليم التبت عند الراحة وخلال العبادة، فلاحظ أن الفص الدماغي قبل الجبهي الأيسر، أكثر إثارة من الأيمن، مما يوضح أن للعبادة دورا إيجابيا، على ضبط الإنفعالات **(35p، 2005، newberg in chabot)**

7-4-3 مساعدة الآخرين على إدارة انفعالاتهم:

تبدأ مساعدة الآخرين على إدارة إنفعالاتهم، من الإستماع إليهم والتعاطف معهم فالمعلم المتفهم المتعاطف مع تلاميذه، يعطي دعما معنويا كبيرا للتلاميذ، ما يجعلهم أقدر على تجاوز العقبات بالتعامل الإيجابي مع إنفعالاتهم.

7-5 توظيف الانفعالات في حفز الدافعية:

ينبغي للمعلم أن يتميز بحسن توظيف إنفعالاته، وسائر المهارات المرتبطة بالذكاء الوجداني، في مختلف مجالات النشاطات والأدوار التربوية، لحسن التواصل عند إتخاذ قرارات، وترجيح الأولويات،

وإثارة دافعيته ودافعية الآخرين، ورعاية العلاقات مع الآخرين وتعهدها، وتحسين الأداء والقيادة الجيدة، ما من شأنه أن يجعل التلاميذ أكثر إستثمارا وإستمرار في العمل، وأكثر إندفاعا إلى إلى أداء المهام المقترحة عليهم ويمكنهم ذلك من تجاوز حالة ضعف الدافعية التي تنتابهم من حين لآخر، فالمعلم هنا يحاول أن يحيد الآثار السلبية للإنفعالات على الأداء المعرفي لتلاميذه، والتي تؤثر في تعلمهم من خلال إضعاف العمليات المعرفية كالإنتباه والإدراك و الذاكرة والحكم، فالمعلم له دور حيوي يقوم به في علاقته مع التلاميذ، فهو يعينهم على التعرف وعلى التعبير وفهم وإدارة الإنفعالات، التي قد تؤثر سلبا على سيرورة العملية التعليمية، وتفوض جهود المعلم في بلوغ الأهداف التعليمية عموما. والتي تؤثر في الحلقة الوجدانية الأولى وهي الرغبة والدافعية نحو التعلم.(**Chabot، 2005 ، 33p)**

خلاصة الفصل:

الحياة مليئة بالمواقف المستقرة التي تجعل الفرد غير مسيطر على إنفعالاته وعدم وعيه بها وأحيانا الجهل بكيفية التعامل الجيد والتصرف اللائق في مثل هذه الأوضاع يؤدي إلى الإنفعال لأتفه الأسباب وإستعمال أساليب مؤذية من أجل الترويج عن ذاته كالغضب، التحقير و الإستفزاز مما ينتج تأزما وإضطرابا وعدم القدرة على التحكم في ردود أفعاله وكذا عدم القدرة على التعرف على هذه العواطف فتكون لها تداعيات سلبية في مختلف المجالات ومختلف العلاقات التربوية والإجتماعية بإعتبار أن عملية التعليم والتدريس من أعقد العمليات التربوية التي تستدعي قدرة التحمل والصبر وعدم الإندفاع داخل المؤسسات لكون الفعل التربوي يستلزم مهارات وكفاءات للمعلم بإعتباره المربي والقائد والمسير للفعل التعليمي داخل غرفة الصف فيجب عليه أن يتعلم كيف يتكيف ويضبط إنفعالاته أمام التلاميذ، وبما أن لكل تلميذ طباعه الخاصة وشخصيته المنفردة وفروقه الفردية منهم من هو المندفع ومنهم من هو المستفز، منهم المشاكس منهم الهادئ، منهم المنتقد والإنطوائي حيث يجب عليه أن لايخلط بين مايثير كل هذه الشخصيات، فعليه أن يتهيأ وجدانيا للمسيطرة على هؤلاء التلاميذ من أجل خلق جو دراسي حيوي يتخلله الإحترام المتبادل.

الفصل الثالث:

دافعية الإنجاز

تمهيد

1- مفهوم الدافعية

2- أسس تصنيف الدوافع

3- دافعية الإنجاز (مفهومها)

4- نظريات دافعية الإنجاز

5- مكونات دافعية الإنجاز

6- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز

7- قياس دافعية الإنجاز

خلاصة الفصل

تمهيد:

يسعى كل فرد لتحقيق إنجاز ما، يحقق من خلال ذاته وقد يستطيع الوصول إلى هدفه وقد لايتمكن من ذلك، ويرجع نجاحه أو فشله إلى درجة دافعيته للإنجاز، حيث يعد دافع الإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه وكذا إدراكه للموقف فهو مكونا أساسيا في سعي الفرد لتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفي ما يحققه من أهداف.

ومن خلال هذه الفصل سنتطرق إلى تعريف الدافع والدافعية للإنجاز ومكوناتها والنظريات المفسرة له.

ونختم الفصل بخلاصة.

1- مفهوم الدافعية:

لغة: كلمة مشتقة من الفعل الثلاثي: دفع أي حرك الشيء من مكانه إلى مكان آخر في إتجاه معين.

(بن يونس، 2007، ص14)

اصطلاحا: لا يوجد تعريف واحد فقد تعددت التعريفات وتنوعت وذلك بسبب إختلاف وجهات نظر العلماء مدارس وإتجاهات علم النفس.

في مدارس وإتجاهات علم النفس ونجد منه:

- يعرفها محمد حسن عمراني (2006): أنها مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الإنخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم.

(عياري، 2008، ص18)

ويرى أتكسون (J.Atkinson): أن الدافعية تعني إستعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين. **(عياري،2008، ص16)**

* **الدافعية هي:** كل ما يحدث الفرد على القيام بنشاط سلوكي معين وتوجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة، وبعض هذه الدوافع ينشأ عن حاجات الجسم وبعضها ناتج عن تعامل الفرد مع المجتمع.

(أبو جادو، 2000، ص324)

في حين يعرفها "ويتيج" (1938): أنها شرط لا تساعد على إستمرار النمط السلوكي لتحقيق الإستجابات أو لا تتحقق كما يعرفها على أنها العامل النفسي الشعوري يهيئ الفرد إلى تأدية بعض الأفعال أو ميله لتحقيق بعض الأهداف. **(الزغلول، 2009، ص178)**

أما زهران (1983): فعرفها أنها الطاقة الحيوية الكاملة أو الإستعداد الفيزيولوجي أوالنفسي الذي يثير في الفرد سلوكا مستمر متواصلا لا ينتهي حتى يصل إلى أهدافه المحدد سواء كان ذلك ظاهرا يمكن مشاهدته أو خفية لا يمكن مشاهدته وملاحظته. **(أبو جادو ،2006، ص324)**

من خلال ما سبق من تعريف نستنتج أن الدافعية هي حالة داخلية لدى الفرد لها أهمية كبيرة في تفسير إستجابات الأفراد وأنماط سلوكهم، وهي كذلك تثير نشاط الفرد للأداء أو التعلم أو تحقيق غاية.

2- أسس تصنيف الدوافع:

يمكن تصنيف الدوافع بطرق مختلفة، وعليه تجدر الإشارة إلى بعض الاعتبارات النظرية التي تعين على فهم الأسس التي قامت عليها التصنيفات المختلفة للدوافع حسب الأطر النظرية المنتجة لها وهي:

1- يختلف شكل التعبير عن الدوافع من ثقافة إلى أخرى، ومن ثقافة فرعية لأخرى في نفس الثقافة ومن شخص لآخر داخل الثقافة الواحدة، وتنشأهذه الفروق لأن العديد من الدوافع قيم تعلمه نتيجة الخبرات المعرفية والوجدانية التي يمر بها كل شخص هو التي يتلقاها خلال عملية التنشئة الإجتماعية فهي خبرات أصلية في كل الحالات يتم التعبير عن الدوافع في الغالب من خلال سلوك متعلم.

2- يمكن التعبير عن نفس الدوافع من خلال سلوكات مختلفة، سواء من شخص إلى آخر ومن ثقافة إلى أخرى، وفي بعض الأحيان حتى بالنسبة لنفس الشخص لإعتبارات دينامية معرفية أو وجدانية أو اجتماعية، فدافع الكراهية تجاه الشخص ما مثلا يمكن التعبير عنه بالعنف الجسدي كالإعتداء بالضرب أو الإنسحاب من المكان الذي يوجه فيه الشخص المكروه.

3- يمكن التعبير عن بعض الدوافع المختلفة من خلال أشكال متشابهة من السلوك فالتلميذ قد يندفع

إلى الدراسة لخوفه من الرسوب، أو يدرس لأنه ينبغي تحقيق مكانة اجتماعية مرموقة.

4- تظهر بعض الدوافع في أشكال مستترة، أي يظهر دافع معين ليخفي وراءه دافع آخر كأن يسرق أحد بدافع الإنتقام وليس بدافع الحاجة.

5- قد يعبر سلوك الواحد على دوافع عديدة، فالفنان مثلا يريد أن يحقق كسبا ويمارس هواية ولكنه في الوقت نفسه يريد شهرة.

6- التفاعل بين الدوافع الفيزيولوجية والنفسية، فهناك تأثير وتأثر بين الدوافع وهناك أولويات في الإشباع فالغضب يؤثر على سلوك الإنسان بفعل تأثيره على الوظائف الوجدانية من جهة وتأثيره على العمليات العقلية والجوع يسبق كل الدوافع الأخرى فلا يمكن مثلا شخص يتعرض لدافع الجوع أن يستجيب للدافع آخر مهما كان ملحا في طلب الإشباع. **(أبو رياش،2006،ص37)**

3- مفهوم دافعية الإنجاز:

يعتبر الدافع الإنجاز أحد أهم الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية حيث حظي بقدر كبير من إهتمام العلماء باعتباره أحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك ومن أبرز العلماء الدارسين له "هنري موراي" الذي يعتبر أول من استخدم مصطلح الحاجة للإنجاز وقد تم إستبدال مصطلح الحاجة إلى مصطلح الدافع من طرف العالم حيث لم يختلف معنى الدافع للإنجاز لدى ماكيلاند (1935) حيث لم يختلف معنى الدافع للإنجاز عما يقصد موراي بمفهوم الحاجة للإنجاز.

(بن زاهي،2007، ص76)

- ودافعية الإنجاز من رغبة الطالبة بالأداء الجيد والسعي لتحقيق النجاح والتميز.

(الحربي، 2001، ص10)

- **عرفها جلدنسون:** الدافعية الإنجاز بأنها تشير إلى حاجة الفرد للتغلب على العقبات من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء، والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة.**(خليفة، 2002، ص94)**

- **عرفهاهليجارد وزملاؤه:** إن دافعية الإنجاز هي تحديد الفرد لأهدافه وفقا لمعايير التفوق في إنتاجها وإنجازها.(طارق كمال، 2006، ص90).

- **الدافعية الإنجاز:** دافع مركب توجه سلوك الفرد كي يكون ناجح في الأنشطة التي تعتبر معايير الإمتياز والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة ومحددة، أو هي المحصلة النهائية للعلاقة بين دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل والتفاؤل بها. (بني يونس، 2004، ص350)

ومن هذه التعاريف نستنتج أن دافعية الإنجاز هي:

-هي رغبة الفرد في النجاح والتفوق وتجنب الفشل من أجل الوصول بمستوى الأداء إلى درجة الإمتياز.

4- نظريات الدافعية للإنجاز:

سنحاول في هذا العنصر مجموعة من النظريات التي تناولت الدافعية للإنجاز نذكر منها:

4-1 نظرية ماكيلاند: اقترح ماكيلاند عام 1967 نظرية في العمل أسماها نظرية الإنجاز حيث يعتقد أن العمل في المؤسسة يوفر فرصة لإشباع في ثلاث حاجات هي:

4-1-1 الحاجة إلى القوة: وفي رأيه أن الأفراد الذين تكون لديهم حاجة شديدة للقوة يرون المؤسسة

فرصة لكسب المركز والسلطة، ووفقا لنظريته فإن الأفراد يندفعون وراء المهام التي توفر فرصة لكسب القوة.

4-1-2 الحاجة إلى الإنجاز: يرى أن الأفراد ذوي الحاجة الشديدة للإنجاز أن الإلتحاق بالمنظمة فرصة لحل مشكلات التحدي والتفوق.

4-1-3 الحاجة إلى الإندماج الإنتماء، الألفة: الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإندماج والمودة فإنهم يرون في المؤسسة فرصة لتكوين علاقات جديدة ومثل هؤلاء الأفراد يندفعون وراء المهام التي تتطلب التفاعل مع زملاء العمل كما وجد "ماكليلاند" أن الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز يتحلون بالعديد من الخصائص التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية في البحث عن الحلول للمشكلات ويرغبون في المخاطرة المحسوبة عن إتخاذ القرارات ووضع الأهداف المعتدلة مع الرغبة في التداول والحصول على المعلومات والنتائج ما يقومون به من أعمال.

(الغامدي، 2009، ص111)

4-2 نظرية أتكسون: في منتصف الستينات قدم نظرية شاملة في الدافعية للإنجاز والسلوك ويفترض أن ميل الفرد لتحقيق هدف ما يتحدد بناء على محصلة ثلاث عوامل (الحاجة للإنجاز أو الدافع للنجاح وإحتمالية النجاح والقيمة الحافزية للنجاح)

ومن منظور " أتكسون" أن قوة دافعية الفرد لحرية الإختيار، فإن الفرد والدافعية المرتفعة للإنجاز يختار مهام متوسطة الصعوبة لأنها تمتاز بالتوازن ما بين التحدي من جهة وإحتمالية النجاح من جهة أخرى، أما الفرد ذو الدافعية المنخفضة للإنجاز فإنه يتجنب المهام لأن خوفه من الفشل يتجاوز توقعاته

للنجاح وفي مواقف الإختبار فإنه يختار مهام سهلة نسبيا إحتمالية النجاح مرتفعة أو أنه يختار مهام أصحابه لأنه لا يتعرض لحرج كبير عند فشله في مهمة صعبة.

(الزق،2009، ص236)

ويرى أتكسون أن الدافع للإنجاز هو المحصلة النهائية لسرعة الأقدام، الأحجام بين الأمل في النجاح والخوف من الفشل، ويمثل أتكسون هذه العلاقة بالمعادلة التالية:

دافع الإنجاز= دوافع النجاح .

– دوافع تجنب الفشل وعليه فإن الاهتمام بدوافع النجاح وتنميتها، والعمل على تقليص دوافع تجنب الفشل يؤدي إلى محصلة أكبر من الدافع للإنجاز. **(بن يونس،2004،ص 250)**

4-3 نظرية التنافر المعرفي: تؤكد نظرية التنافر المعرفي التي طورها " فستينغر" 1956 أن دافعية الأفراد نحو تحقيق التوازن والإنسجام المعرفي تنشأ وكنتيجة لعدم الإنسجام أو التوازن المعرفي وإن مثل هذه الحالة تحدث عندما تلزم الفرد نفسه بعمل ما يتناقض مع معتقداته وإتجاهاته وعاداته السلوكية

الأمر الذي يؤدي إلى حدوث حالة من التنافر المعرفي وعليه يسعى لفرض جاهدا للتخلص من التنافر كأن يقنع نفسه بأن ما سيقوم به من أعمال وأفعال هي بحد ذاتها مفيدة وتحقق أهدافا لذا يلجأ جاهدا إلى إيجاد المبررات التي تؤكد أن هذه الأعمال لا تتناقض مع معتقداته وإتجاهاته.

(الهنداوي، 2015، ص302)

4-4 النظرية المعرفية: تفترض هذه النظرية أن الكائن البشري مخلوق عاقل ذو إرادة حرة في إتخاذ القرارات الواعية على النحو الذي يرغب فيه لذلك تفسر على أساس أن النشاط السلوكي كفاية في ذاته

وليس كوسيلة ، وتنشئ تفسيراتها على أن النشاط العقلي للفرد تؤدي بدافعيته ذاتية متأصلة فيه كالقصد والنية والتوقع.(**الجنابي، 2005،ص48)**

5- مكونات الدافعية للإنجاز:

يرى " أوزيل" 1969 أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافعية الإنجاز نلخصها كالتالي:

5-1 الحافز المعرفي: وهو محاولة الفرد إشباع حاجاته بالمعرفة في أن يعرف ويفهم ذلك بأداء مهامه بكفاءة، ويعبر عنه بسعي الفرد لإشباع حاجاته من الفهم وحل المشكلات والخبرة لأنها تعينه على تحسين الأداء بكفاءة عالية.

5-2 توجيه الذات وتكريس الذات: وهو رغبة الفرد وشعوره بالمكانة والإحترام عن طريق أدائه المميز والملزم في آن واحد بمعنى رغبة الفرد في الوصول إلى الشهرة والمكانة والمركز الاجتماعي عن طريق أدائه المميز والملتزم بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها.

5-3 دافع الانتماء: ويتمثل في سعي الفرد للحصول على الإعتراف والتقدير باستخدام نجاحه الأكاديمي ومختلف الأداء ويأتي هنا دور الوالدين كمصدر أول لإشباع حاجات الإنتماء ثم دور الأطراف المختلفة التي يتعامل مع الفرض ويعتمد عليهم في تكوين شخصيته ومن بينهم المؤسسات التعليمية المختلفة. **(البار الرميساء، 2014، ص76)**

* أما عبد المجيد 1985 فاعتبر أن الدافع للإنجاز دال على سبعة عوامل هي:

- التطلع للنجاح.

- التفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة.

- الإنجاز عن طريق الإستقلال عن الآخرين في مقابل العمل مع الآخرين بنشاط.

- القدرة على إنجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها والسيطرة على الآخرين.

- الإنتماء إلى الجماعة والعمل من أجلها.

- تنظيم إلى الجماعة والعمل من أجلها.

- تنظيم الأعمال وترتيبها بهدف إنجازها بدقة وإتقان.

- مراعاة التقاليد والمعايير الإجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين.

(عثمان، 2018، ص76)

*وقد توصل حسين 1998 باستخدام التحليل العاملي بطريقة هوتلينج أن الدافعية تتكون من ستة عوامل:

1- المثابرة

2- الرغبة المستمرة في الإنجاز

3- التفاني في العمل.

4- التفوق بالظهور.

5- الطموح.

6- الرغبة في تحقيق الذات. **(أبو جادو، 1998، ص295)**

6- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

تنشأ دافعية الإنجاز لدى الفرد بسبب عدة عوامل أساسية منها مما يرجع للفرد ذاته ومنه ما يرجع للبيئة الإنجاز:

6-1 العوامل الفردية:

* **أساليب التنشئة الأسرية:** تشير الدراسات التي قام بها ماكيلاند وزملائه ان الآباء لهم دور في تنشأت دافعية الإنجاز وأن دافع الطفل في الإعتماد عن نفسه وتكليفه بأداء مهامه لوحده أي باستقلالية يؤدي ذلك إلى زيادة في دافعية الإنجاز وتدعيم السلوك الذي أنجزه الفرد إيجابيا بالإثابة وإظهار الحب يؤدي ذلك إلى تعلم الدافع وتقويته وبعكس ذلك إذا لم يلق الطفل تشجيعا أو إقتران الإنجاز الجيد بالعقاب، فإن الدافع قد لا يتكون عند الفرد أوقد ينشأ ضعيفا ويقول ماكيلاند في هذا الصدد بأن التدريب المبكر لا يجب أن يوحي بنبذ الوالدين للطفل بمعنى أن الوالدين قد يجبران الطفل على الإستقلال حتى لا يكون عبئا عليهم.

* **المدرسة:** إن للمدرسة دور كبير في تنمية دافعية الإنجاز من خلال التسيير الجيد للمدرس بما يتلائم وإمكانيات التلميذ ومحاولة تشجيعهم وتدعيم وتعزيز سلوكياتهم الناجحة. **(جوابي،2016، ص250)**

6-2 العوامل الثقافية، الدينية والإقتصادية:

تشير الدراسات التي قام بها ماكيلاند حول العوامل الثقافية والدينية وتأثيرها على دافعية الإنجاز إلى أن قيم الآباء التي يمثلها أداؤهم الديني التي تؤثر في تنشئة الطفل، وبالتالي في دافعية الإنجاز لدى الطفل. وتوصل أيضا ماكيلاند عام 1976 في دراسات الدافعية الإنجاز لدى الفرد في عدة بلدان إلى

أن دافعية الإنجاز ترتبط ارتباطا وثيقا بالتطور الاقتصادي للبلد، فدافعية الإنجاز تسيطر وتسود خلال فترات النمو الاقتصادي، فالأشخاص في البلدان المتقدمة يرجعون بسبب تضخم وزيادة الإنتاج إلى إنجازاتهم المعتبرة.

(جوابي،2016 ، ص252)

6-3 العوامل الخاصة ببيئة الإنجاز:

إن البيئة التنظيمية التي تعمل إلى تحقيق طموح الأفراد من خلال تحديد أهداف ممكنة التحقيق والمثيرة للتحدي ويقدم فرصا كافية تكون مهمة في إستثارة وتنمية دافعية الإنجاز ومن هذا المنطلق العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز ببيئة العمل وهي كالتالي:

طبيعة العمل، العوامل التشخيصية (مفهوم الذات)، التحمل، المثابرة والطموح. **(جوابي،2016،ص253)**

7- قياس الدافعية الإنجاز:

انطلاقا من إفتراض أن الحاجات الإجتماعية قد تنعكس بدقة في التفكير الأفراد حيث يقوم الفرد بإسقاط رغباته وحاجاته في أفعاله وأقواله، عمد موراي (سنة 1938) إلى وضع إختبار لقيادة دافعية الإنجاز لتكون أساسا منظور تم عرضها على المفحوصين ثم طلب منهم كتابة قصصا يعبرون فيها عما توحيله تلك الصور مع طرحه عليهم أسئلة حولها مثل: ما الذي يحدث في هذه الصورة الغامضة؟ ماالذي أدى إلى هذا الموقف؟ ما الذي يفكر فيه الأشخاص الموجودون في الصور؟ ماذا سيحدث بعد ذلك؟

(موراي، 2004، ص194)

إستنتج "موراي" أن المفحوصين أثناء سردهم للقصص سيقضون كلما مخاوفهم وصراعتهم على صفات

الشخصيات المعروضة عليه.

إنطلاقا من هذه التجربة قام كيلاند وزملاؤه بإعداد إختبار لقياس دافعية الإنجاز مكون من أربعة صور تم إشتقاق بعضها من إختبار تفهم الموضوع (T.A.T) محاولين في ذلك إثارة الحاجة إلى التفوق لدى المفحوصين من خلال قياس مضمون التخيلات في قصص تفهم الموضوع الذي التي يسردونها.

– في هذا الإختبار يتم عرض كل صورة على شاشة لمدة 20 ثانية أمام المبحوث ثم يطلب منه بعد العرض كتابة قصة في 5 دقائق تغطي أربعة أسئلة، وهي:

1– ماذا يحدث؟من هم الأشخاص؟

2– ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟

3– ما محور التفكير؟ أم المطلوب عمله؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل؟

4– ما الذي يجب عمله؟

– عند الإنتهاء من الإختبار في حدود 20 دقيقة يحلل مضمون القصة ويقرر الباحثون بعد ذلك وجود خيال مرتبط بالإنجاز أو غير موجود، لأن هذا الإختبار مرتبط أساسا بالتخيل الإبداعي.

في حالة وجوده تحدد مكونات الإنجاز فيه:

– التعبير عن الرغبة في الإنجاز.

– وصف النشاط المحقق للنجاح.

– توقع تحقيق الهدف.

يتم في النهاية جمع الدرجات التي أعطيت لكل مكون للفصول على درجة نهائية لمعرفة المستوى الدافعية في الإنجاز هذا المفحوص.

– وجه الباحثون نقدا كبيرا لإختبار تفهم الموضوع المستعمل لقياس دافعية الإنجاز نظرا لضعف في ثبات وصدق الإختبار (Wienstein) ثم حاولوا إدخال بعض التعديلات مثل مقياس الإستبصار الذي وضعه(Frensh) الذي يعتمد على جمل مقيدة تصف أنماطا متعددة من السلوك يستجيب لها المفحوص وإستجابة لفظية إسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية التي يشتمل عليها في البند، كما وضع(Aronson) إختبار التعبير عن طريق الفصل قياس دافعية الإنجاز عند الأطفال.

ومن بين الإنتقادات التي وجهت كذلك الإختبارات تفهم الموضوع لقياس دافعية الإنجاز تتمثل في الذاتية طول مدة التصحيح إرتباطه بانفعالات المفحوص مما دفع ببعض الباحثين إلى التفكير في وضع أدوات قياسية أكثر موضوعية لقياس دافعية الإنجاز. **(خليفة، 1958،ص99)**

أكثر هذه المقاييس إستخداما في العالم هي مقياس هارمانس (Hermanes) المستخدم منذ 1970 مقياس لاين (Lymn) ومهريبين (Mehrbian) وهي مقاييس دافعية الإنجاز عند الكبار تشتمل على مجموعة بنود تصف جوانب دافعية الإنجاز مزودة ببدائل تصحح بدرجات على سلم ليكارت، كما وضع كوكلا وأنير (Weiner ,Kukla) سنة 1970 مقياس دافعية الإنجاز عند الأطفال.

خلاصة الفصل:

لقد تم في هذا الفصل التعرض إلى موضوع الدافعية في الإنجاز من قبل الباحثين الذين أجمعوا على أنها إستعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق، وتحقيق أهداف معينة، والمثابرة والتغلب على المشاكل والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل، فكذا تم التطرق إلى مكوناتها وذكرنا بعض النظريات مكوناتها وذكرنا بعض النظريات المفسرة لها حيث كل باحث يفسرها حسب إطاره النظري

وكذلك قياس دافعية الإنجاز منها الأساليب الإسقاطية والموضوعية.

الفصل الرابع:

أخصائي أطفال التوحد

تمهيد

1- مفهوم التوحد

2- أسباب التوحد

3- خصائص التوحد

4- مفهوم أخصائي أطفال التوحد

5- خصائص وسمات أخصائي أطفال التوحد

6- مهام و دور أخصائي التوحد

7- التكفل بأطفال التوحد

خلاصة الفصل

تمهيد:

لقد اهتم العالم اهتماما كبيرا بالأطفال المعاقين في توفير الخدمات النفسية والتربوية والإجتماعية والصحية والتأهيلية اللازمة لهم، وذلك من أجل تنمية قدراتهم العقلية والاجتماعية والمهنية باعتبارها حقا من حقوقهم، ويعد أطفال التوحد أحد فئات الإحتياجات الخاصة باعتبار التوحد أضحى إضطرابا محيرا للمختصين والأولياء والمربين.

1- مفهوم التوحد:

التوحد «Autism» هو إضطراب يتسم بالقصور في التفاعل الإجتماعي، والتواصل وممارسة سلوكيات نمطية ومقاومة للتغيير والإستجابة غير العادية للخبرات الحسية التي تظهر قبل بلوغ سن الثالثة من العمر. **(كمال الدين،2001،ص52)**

- ويعرف التوحد على أنه إضطراب سلوكي يتمثل في عدم القدرة على التواصل، ويبدأ أثناء الطفولة المبكرة وفيه يتصف الطفل بالكلام عديم المعنى، وينسحب داخل ذاته، وليس لديه إهتمام بالأفراد الآخرين.(**بدوي،1982،ص32)**

2- أسباب التوحد:

معرفة الأسباب لأي مرض مهمة من الناحية الوقائية والعلاجية، إلا أنه لا يوجد سبب مؤكد لإضطراب التوحد حيث تعددت الدراسات التي حاولت معرفة الأسباب المؤدية إليه.

إلا أن تركيز العلماء في المرحلة المتأخرة يصب بشكل كبير على الجانب الجيني الوراثي والعصبي وهذا ما صرح به العديد من الباحثين في هذا المجال في دراساتهم. **(اللالا،2011، ص399)**

وتكمن صعوبة تحديد أسباب التوحد إلى ما يلي:

- عدم الاتفاق بين العاملين في الميدان على طبيعة هذه الإعاقة.

- بعض الحالات تؤدي إلى حدوث توحد مثل التهاب السحايا.

- طبيعة الإصابة تشترك في الكثير من الأعراض والميزات مع عدد من الإعاقات الأخرى.

– خطأ في التشخيص فبعض الحالات تشخص على أنها حالات إضطراب في التعلم أوتخلف عقلي غير محدد السبب.

– بعض الحالات تتغير أعراضها بزيادة أو نقصان.(**الشربيني،2010، ص37)**

2-1 أسباب جينية وراثية:

الإضطرابات الجينية يمكن وراثتها من الوالدين، لأن أحدهما أو كليهما يحمل الجينية المسؤولة عن ذلك الإضطراب، ولكن في بعض الأحيان أخرى قد تحدث إضطرابات جينية لا يحمل جيناتها أي من الوالدين ولكنها تحدث نتيجة توقع إضطراب ما أثناء عملية الإزدواج بكروسومات الأب والأم، الأمر الذي قد يؤدي إلا إلى زيادة في عدد الكروسومات أو نقصها، وأن يقلب بعضها، أو أن تحذف أجزاء منها، ويؤدي هذا الخلل إلى حدوث عدد كبير من الإضطرابات المختلفة تبعا للكروسومات أو الجينية المصابة، وعليه فإن الإضطرابات الجينية ليست إضطرابات وراثية.**(الشامي،2004،ص124)**

– وقد لخص "هيوز" مجموعة من الدراسات الحديثة في مجال الكروسومات المتسببة في التوحد بقوله:

إن العديد من الكروسومات يحتمل أن تكون متسببة في الإصابة بالتوحد وبشكل خاص الكروسوم (17،15) ومن الواضح حتى الآن أن سبب التوحد هو خلل وشذوذ كروسومي. وقد تحفظ الظاهر على نتائج دراسة روتر وآخرون (1997) التي أنكروا فيها وجود علاقة بين الكروسومات وحالات التوحد حيث درسوا العديد من حالات التوحد ولم يكن لديهم أي خلل كروسومي، وأضافوا أن حالات التوحد المرتبطة باختلالات جينية لا تتعدى نسبة 4– 5% وهي نسبة قليلة.

بينما ذكر "روتر" في دراسته (2005) أن نسبة إصابة كلا من كل التوأمين بالتوحد في حال ظهوره في أحدهما تصل إلى (60%) في حال التوائم المتشابهة مقابل (5%) في التوأم غير متشابهة،

وهذا يظهر أن نسبة الوراثة في الإصابة بالتوحد عالية جدا، وأضاف إلى أن العائلة التي يوجد فيها مصاب بالتوحد تكون نسبة إنتشار هذا الإضطراب فيها (6%) مقابل (5%) في سائر المجتمع وأن إضطراب التوحد ربما يكون إضطرابا جينيا وراثيا، وأن سببه تغيرات مفاجئة في الجينات والكروسومات نتيجة عوامل بيئية، ولكن نتائج الدراسات الآلية غير كافية حتى الآن للقطع في كونه السبب الرئيسي للتوحد.(اللالا، 2011، ص402)

2-2 الأسباب المناعية:

لقد تبين وجود خلل في الجهاز المناعي لدى الأشخاص التوحديين، فالعوامل الجينية وكذلك الشذوذات في منظومة المناعة مقررة لدى التوحديين، وتشير بعض الأدلة إلى أن بعض العوامل المناعية غير الملائمة بين الأم والجنين قد تساهم في حدوث اضطراب التوحدية، كما أن الكريات الليمفاوية لبعض الأطفال المصابين بالتوحد يتأثرون أثناء فترة الحمل وهم أنسجة الأجنة بالأجسام المضادة لدى الأمهات، وهي حقيقة تثير إحتمال أن أنسجة الأجنة قد تختلف أثناء مرحلة الحمل.

(الشربيني، 2010، ص40)

2-3 أسباب السيكولوجية النفسية:

سادت في فترة الأربعينيات والخمسينيات من القرن العشرين النظريات النفسية التي أشارت إلى أن صفات الوالدين الشخصية والبيئية والإجتماعية يلعبان دورا رئيسيا في حدوث التوحد لدى الطفل فآباء الأطفال التوحديين وفق هذه النظرية يتصفون بالبرود والفتور العاطفي، وهم سلبيون من الناحية الإنفعالية مع أطفالهم ولا يزودونهم بالحنان والدفء الكافيين، مما يؤدي إلى إضطراب العلاقة بينهموإضطراب النمو اللغوي والتفاعل الإجتماعي لدى الطفل، ويعتبر برونو بيثلهم (Bruno Bethehim) من أكبر المؤيدين لهذه النظرية التي تفسر حدوث إضطراب في التوحد من النواحي النفسية والإجتماعية.

وقد انتقد ريملاند التفسيرات النفسية للتوحد ورد عليها بشدة، وقدم جملة من البراهين التي تدحض تلك التفسيرات، ومن تلك البراهين: إن بعض الأطفال التوحديين قد ولدوا والآباء وأمهات لا تنطبق عليهم صفات نموذج والد الطفل التوحدي من جهة، ومن جهة أخرى هناك الكثير من الآباء الذين تنطبق عليهم صفات ذلك النموذج فقد أنجبوا أطفالا غير توحديين، كما أن أشقاء الأطفال التوحديين هم غالبا أطفال عاديون، مما يدل على عدم صحة تلك النظرية التي أصبحت اليوم محل رفض الباحثين في هذا المجال.**(اللالا، 2011، ص400)**

2-4 الأسباب العصبية:

إضطراب التوحد حالة لها أصول عصبية نمائية، حيث يعزي التوحد إلى حدوث أمراض في المخ وأوضحت دراسات وفحوصات الرنين المغناطيسي حجم المخ الأطفال التوحديين أكبر من الأطفال الأسوياء على الرغم أن التوحديين المصابين بتخلف عقلي شديد تكون رؤوسهم أصغر حجما.

(المهدي، 2007، ص57)

والنسبة الكبيرة من الزيادة في الحجم حدثت في كل من الفص القفوي، والفص الجداري وأظهر الفص العصبي للأطفال الذين يعانون من التوحد من إنخفاضا في معدلات ضخ الدم لأجزاء من المخ التي تحتوي على الفص الجداري، مما يؤثر على العلاقات الإجتماعية والإستجابة السوية واللغة، أما الباقي الأعراض فتتولد نتيجة إضطراب في الفصل الأمامي، ويضع الباحثون إحتمالا بنشوء مشكلات تنجم عن هذا التطور النوعي والكمي المعقد للدماغ الذي يحمي ملايين الخلايا كأن تذهب بعض الخلايا إلى مكان أو مواقع خاطئة في الدماغ، أو عطل يصيب المسالك العصبية، أو خلل المراسلات عطل يصيب المسالك العصبية، أو خلل المراسلات أو النواقل العصبية التي تمرر الإشارة من خلية إلى أخرى.**(الشربيني،2010، ص44)**

وأوضحت الدراسات الخلل في الجهاز العصبي مركزية الترفيه الآتي:

1- أن نقص فيتامينات ب6 مع بعض العناصر الحيوية يعوق عمليات بناء ونمو المخ.

2- شذوذ وإختلال في تركيب بعض المناطق بالمخ وخاصة المخيخ، والفصوص الصدغية وحول بطينيات المخ.

3- تناقص كمية التشابك ما بين الخلايا بحيث تصبح أكثر إنعزالا عن بعضها.

4- كما أوضحت أشعة CT أن 10% إلى 25% من أطفال التوحد يعانون من تشوه وتضخم في سمك طبقة اللحاء أو قشرة المخ، كما بينت فحوص الرنين المغناطيسي على المخ MRI وجود خلل أو قصور على الثنيات السادسة والسابعة للمخيخ.

والأطفال المصابين بالتوحد لديهم خلل الوقت أو إختلاف مميز في رسم المخ الكهربائي، كما أشار بعض الباحثين أن هناك إنحرافات في شكل وإيقاع رسم المخ الكهربائي وذلك في حوالي 50%، 80% من العينة المستخدمة من الأطفال المصابين بالتوحد.

ويحدث الخلل المخي للتوحد خلال ما بين (20) إلى (24) يوما، من الولادة، كما أن هناك براهين تدل على الجينات المعنية في وضع الجسم الأساسي وبناء المخ تسمى هوكس (Hox Genes) وهي متغيرة في التوحد.(**الشربيني، 2010، ص45)**

2-5 أسباب إدراكية وعقلية:

يرى أصحاب وجهة النظر هذه إن التوحد يسببه إضطراب إدراك نمائي، حيث أشارت بعض الدراسات إنخفاض أن أطفال التوحد لديهم إنخفاض في نشاط القدرات العقلية المختلفة والتي ترجع بدورها إلى قدرتهم على الإدراك، فضلا عن إضطرابات النطق واللغة، حيث وجدت الباحثة "Leslie" 1987 أن

المشكلة الرئيسية لأطفال التوحد هي إفتقارهم على قدرة فهم الناس، وفهم أنفسهم، وأنهم ليس لديهم عالم حسي، فضلا عن إفتقارهم الجانب الإجتماعي والتواصل مع الآخرين، وأن لديهم الجانب المعرفي والإجتماعي.(**الجلبي،2005،ص50)**

3- خصائص أطفال التوحد:

3-1 الخصائص الجسمانية: ترى " ثناء حسن" أنه لا يظهر على أطفال التوحديين ما يميزهم عن غيرهم جسميا للوهلة الأولى ولكن عند النظر لطرف أذن الطفل يلاحظ تشوه بسيط فيها يستدل هذا التشوه على وجود سبب خلقي للتوحد حيث أن الدماغ يتطور وفي المرحلة الجينية يتزامن مع الأذن.

(ثناء،2007، ص17)

* ترى الباحثة أن هناك خاصية جديدة وهي التشوه في الأذن الراجع إلى سبب خلقي لم يذكر من قبل أن هناك أعراض خلقية بالنسبة للطفل التوحد.

3-2 الخصائص السلوكية الإجتماعية:

أ- الخصائص التواصلية:

يمكن إجمال صعوبات التواصل في 3 مجموعات، وهي:

م1: وهم الذين لا يتكلمون أو يعانون من تأخر واضح في اللغة المنطوقة وتظهر نسبتهم حوالي 50%.

م2: هم الذين يطورون مهارات اللغة الطبيعية مع ظهور بعض الصعوبات مثل كيفية بدء المحادثة أو المحافظة على إستمرارية و كيفية التوقف وإنهاء المحادثة وتبلغ نسبتهم 25%.

م3: هم الأطفال الذين يظهرون لغة نمطية متكررة وغير وظيفية تبلغ نسبتهم 25%.(قمش، 2010، ص48)

* ترى الباحثة عن اللغة المنطوقة تتعلق بشدة الإصابة، فهي تختلف من طفل لآخر حسب شدة الإصابة فنلاحظ أن نسبة الأطفال الذين لا يتكلمون أو يعانون من تأخر واضح 50% هي أن الأطفال شديدي الإصابة هم الأكبر نسبة، بينما الأطفال الذين يظهرون حركات نمطية.

3-3 الخصائص المعرفية: تعتبر مهارات التفكير والإنتباه والتذكر من أهم الوظائف المعرفية التي على الطفل إكتسابها وتعلمها، وأن أي مشكلة من هذه المهارات تؤثر على أداء الطفل في جميع المجالات الأخرى وتعتبر الخصائص المعرفية ميزة أساسية لإضطراب التوحد، وأهم هذه الخصائص هي:

الإنتباه: أن غالبية الأطفال التوحد يعانون من صعوبات في الإنتباه وتختلف من شخص لآخر.

صعوبة التفكير والإدراك: يكون لديهم مشكلة في إصدار وإطلاق الأحكام وفهم معنى الأشياء ويركزون على التفاصيل، وغير قادرين على رؤية الكل أو كيف تجتمع الأجزاء.

مشكلات في التعميم: يعتبر التعبير بمثابة التحدي لهم، فنجد على سبيل المثال قادرين على ربط حذائهم في البيت وغير قادرين على ذلك في المدرسة.

الذكاء: حوالي (75% إلى 70%) منهم يعانون من إعاقة ولكن بنسبة قليلة منهم قد يظهرون تميزا في مجال من المجالات وهذا مايسمى "جزر الذكاء" كالقدرة على تركيب متاهة مكونة من 400 قطعة بسرعة فائقة.

الدافعية: يتصف بنقص في الدافعية، ويعزى هذا الإنخفاض إلى تدني القدرات العقلية لديهم.

الذاكرة: يعاني من مشكلة إسترجاع المعلومات من الذاكرة، وتزداد الصعوبة إذا كانت المعلومات لفظية حيث تشير "تمبل جرادن" أنها بالرغم من موهبتها إلا أنها لا تستطيع أن تتذكر مجموعة من خطوات إلا كانت مكتوبة.**(فاضل مالك،2015،ص34)**

متكررة تتراوح نسبتهم 25%، وأن الفئة التي يطورون مهاراتهم مع وجود بعض الصعوبات أيضا تتراوح نسبتهم إلى 25%، أي النسبة التي تفشت هي الفئة شديدة الإصابة.

ب. ضعف التواصل الإجتماعي: تناول في الدراسات التالية 1980 joan و1991 Ozon offetls و1992 khimetals Sadian frith، 1995 Medougle et als، 1992 مجموعة منها السمات وهي:

- قصر أو عجز تحقيق تفاعل إجتماعي أو إتصال إجتماعي متبادل.
- رفض التلامس الجسدي وعدم الرغبة في الإتصال العاطفي البدني.
- عدم التأثر بوجود الآخرين أو الإقتراب منهم.
- قصور في التواصل البصري، فيتجنب النظر في وجه الآخرين.
- عدم الإستجابة لإنفعالات الآخرين، أو مبادلتهم المشاعر.
- يفضل العزلة على الوجود وعلى الآخرين.
- يفضل اللعب بمفرده ولا يرد الإبتسامة للآخرين.
- عدم الرغبة في تكوين صداقات أو علاقات مع الآخرين.

ج – السلوكات النمطية: قام"Compbell et atlas" 1990 بدراسة مدى شيوع السلوكات النمطية المتكررة على 244 من أطفال التوحد وجد أن:

- 25% من هؤلاء الأطفال يتعلقون بالأشياء.
- 16% يظهرون رفرفة اليدين.
- 15% يقومون بأرجحة جسدهم.
- 19% يقومون بضرب رؤوسهم بالحائط.

- 18% يظهرون سلوكيات نمطية للجزء العلوي من الجسد.
- 6% يبدون سلوكات إيذاء الذات. (فاضل مالك، 2015، ص31)

* ترى الباحثة أن الخصائص السلوكية والإجتماعية تختلف من طفل إلى آخر حسب نوع الإضطراب وشدته، ولكن هناك خصائص يجتمع عليها كل أنواع التوحد، فنلاحظ أن السلوكات النمطية إختلفت ما بين طفل وآخر بحيث كانت النسبة الكبيرة من الأطفال يتمحور سلوكهم في التعلق بالأشياء، وكانت أكبر نسبة للسلوكيات النمطية هم الأطفال الذين يتعلقون بالأشياء، أما بالنسبة الأقل كانت عند الأطفال الذين يقومون بسلوكيات إيذاء الذات.

3-4 الخصائص الحسية:

ضعف الإستجابة للمثيرات الخارجية: يبدو على أطفال التوحد كما لو أن حواسهم قد أصبحت عامل

عاجزة عن نقل أي مثير خارجي إلى جهازهم العصبي، كما أنه يميل إلى الخلط بين الشكل والأرضية ويكاد يوزع نظره على الأشياء دون تركيز، ويعانون أيضا من عدم الإحساس الظاهر بالألم، وعدم تقديرهم للمخاطر، وقد يظهرون إنهيارا ببعض الإحساسات مثل التفاعل المبالغ مع الضوضاء أو الروائح كما يجب إمساك وتفحص الأجسام الدقيقة فحبات الرمل أو بذور الأعشاب ويبدو كأنه لا يشعر بشيء قد يسبب الألم. **(شاكر مجيد، 2010، ص45)**

4- مفهوم أخصائي أطفال التوحد:

يعرف أخصائي التوحد بأنه شخص مؤهل علميا ومهنيا، لتقديم مختلف الخدمات التي يحتاجها التوحدي وذلك من خلال تشخيصه ودراسته وعلاج المشكلات التي يعاني منها، ويقصد بالمؤهل علميا أن يكون

الأخصائي حاصلا على درجة جامعية تخصصية في علم النفس أو التربية الخاصة وأن يخضع للتدريب الذي يؤهله للمارسة.

إذ يعد أحد أهم العناصر في العملية التعيمية التعلمية وأهم مدخلاتها، فهو المنظم لها كما أن نتاجات هذه العملية تتأثر تأثرا كبيرا بدرجة كفايته وطرق إعداده وتدريبه أثناء الخدمة مما يترتب عليه حاجته إلى التمكن من الكفايات العامة والخاصة اللازمة للقيام بمهام مهنته المتجددة و المتطورة من وقت لآخر.

5- خصائص وسمات أخصائي التوحد:

1- أن يؤمن بأهمية التعليم والأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة وأن يكون ملما بسيكولوجيته.

2- أن يتقن المادة التي يقوم بتدريسها وأن يكون متخصصا.

3- أن يجيد طرق التدريس المناسبة للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة.

4- أن تتوافر لديه بصيرة نافذة على قيادة الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة من خلال أنشطتهم وجماعاتهم المدرسية.

5- أن يكون على إتصال دائم بكل من يتعامل مع تلاميذه كأولياء أمور ومختصين إجتماعيين ومدرسيين وغيرهم. **(سيد سليمان،2001،ص56)**

- ومن بين الخصائص التي يجب توافرها في مهام أطفال التوحد:

1- يحتاج المعلم الذي يتعامل مع أطفال التوحد إلى خصائص تتناسب معهم.

2- يركز في تعليم الأطفال المصابين بالتوحد على المهارات التواصلية و الإجتماعية بشكل أساسي.

3- يحتاج إلى التعليم الفردي لكل فرد منهم وإلى خطة فردية خاصة.

4- يحتاج الطفل التوحدي إللى معلم التربية الخاصة طول مدة تواجده في المدارس.

5- لا يحتاج المعلم الذي يعلم أطفال التوحد إلى لغة الإشارة إلا في حالات قليلة.(قحطان،2000 ص277)

6- مهام و دور أخصائي أطفال التوحد:

- يتوقع من معلم أطفال التوحد أن يستند في عمله وممارساته وسلوكه إلى قاعدة فكرية متينة وعقيدة إيمانية قوية.
- ينبغي على معلم أطفال التوحد ان يدرك أن مهنته تتطلب إمتلاك كفايات مهنية لممارساتها (معرفية، مهنية، إنسانية).
- على معلم أطفال التوحد أن يعي أهمية الفئة التي يتعامل معها وأنها ستصبح نواة تغيير والتطور مستقبلا.
- يفترض على معلم أطفال التوحد أن دوره تغير فلم يعد قاصرا على التلقين وقياس مدى تخزيين هذه المعلومات في أذهانهم بل أصبح المسير لعملية التعلم الذاتي.
- يتعين على معلم أطفال التوحد أن يدرك ومن خلال نظرة نظمية ومنهجية علمية متطورة.

(الجوالدن، 2015، ص226)

7- التكفل بأطفال التوحد:

7-1 التكفل الإجتماعي: والهدف منه تحقيق التكامل في التكفل بهذه الفئة بين المؤسسة المسؤولة وأسرة الطفل ومحيطه الخارجي ويلعب الأخصائي الإجتماعي دور الوسيط بين الأسرة والمركز فهو يقوم بالعديد من الأعمال أهمها تسجيل أي طفل للإستفادة من خدمات المركز، يقوم الأخصائي الإجتماعي بإجراء تحقيق مطول عن الطفل وأسرتهم والبيئة المحيطة به ويحتوي هذا التحقيق على:

التاريخ التطوري للحالة، النمو الحركي، الحالة الدراسية، نظرة الأسرة إتجاه الإعاقة وأخيرا بعض الإقتراحات من قبل المشرف الإجتماعي وخلاصة ما وصل إليه هذا التقرير، ويرفق هذا التقرير في الملف.

7-2 التكفل الطبي: يتكون من فرقة تحتوي على طبيب وعدد من الممرضين المساعدين حيث يستقبل الطبيب المريض ويتم فحصه جسديا ويسجل البيانات العامة حول المريض في البطاقة الطبية كتاريخ الدخول والخروج ورقم الملف.

كما يتضمن علاج كإستعمال التخدير، التهدئة والمعالجة بالفيتامينات والأدوية المهدئة.

7-3 التكفل الوقائي: هو ذلك التأهيل النفسي الذي يعمل على تبسيط المجرم بطبيعة الجرم الذي إرتكبه وبعواقبه وأضراره فضلا عن التدخل لإعداده وتهيئته من خلال خدمات تعليمية وترفيهية والجلسات لمواجهة المرحلة الإنتقالية بالعودة للحالات العادية. **(فوزي،1998، ص2)**

7-4 التكفل النفسي: نعني بالتكفل النفسي مجموعة الطرق والمنهجية النفسية والذهنية الإجرائية وحتى البدنية المبذولة المستخدمة للعناية بالأشخاص الذين يعانون من مختلف الإضطرابات سواء نفسية أو عضوية أو عقلية وتتمثل في تدخل الأخصائي النفسي.

والتكفل النفسي يكون فردي أو جماعي وتختلف أهدافه حسب طريقة الإرشاد والمساعدة الفردية والعائلية بالإضافة إلى مناهج إكلينيكية مستعملة كالإختبارات والمقابلات.

ومن الناحية الأكاديمية هو تعليم أطفال التوحد حسب قدراتهم لتزويدهم بالمهارات الأكاديمية اللازمة والتي تفيدهم في حياتهم العملية كإجادة القراءة والكتابة والحساب أو النشاطات اليومية ويتم تلقين هذه المهارات في المراكز الخاصة في صفوف حاصة بيهم ضمن صفوف عادية.**(السيد عبيد،2000،ص21)**

خلاصة الفصل:

من خلال ماتم عرضه في هذا الفصل نلخص إلى أن إضطراب التوحد يعتبر من بين أكثر الإضطرابات المزمنة والمعقدة التي قد تصيب الطفل لذا وجب تكوين أخصائيين في هذا المجال لتكفل بيهم وتنميتهم وذلك للتخفيف من حدة ودرجة إصابتهم.

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية.

1-1 أهداف الدراسة الإستطلاعية

1-2 نتائج الدراسة الإستطلاعية

2 منهج الدراسة.

3 عينة الدراسة.

4 مجتمع وعينة الدراسة.

5 أدوات الدراسة الميدانية.

6 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

خلاصة الفصل

تمهيد

بعد تطرقنا للجانب النظري لدراسة، سنتناول في هذا الفصل عرض مجموعة من الإجراءات المنهجية المكملة للدراسة الإستطلاعية والدراسة الأساسية بغرض التحقق من الفرضيات المطروحة ودراسة الخصائص السيكومترية للأدوات المطبقة في الدراسة والتعرف على مدى صلاحية أدوات القياس المستخدمة للدراسة وذلك من خلال تطبيق المقياسين للدراسة.

1_الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية خطوة ضروية لأي بحث علمي ومرحلة مهمة من مراحل الدراسة، حيث تمكن الباحث من معرفة مجتمع الدراسة وخصائصه سواء من حيث الموقع والوسائل المتاحة، فبفضل الدراسة الإستطلاعية نتحقق من صدق الملاحظات والتخمينات الأولية، وتزداد المعرفة عمقا بالموضوع سواء من ناحية النظرية أو التطبيقية ،كما تتحدد التقنيات المناسبة وتتضح أكثر المشكلة وعلى ضوئها تتحدد الفرضيات.(**بشقه، 2008،ص 120**)

قمنا بإجراء دراستنا الإستطلاعية شهر ماي عن طريق زيارة مركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا ببلدية الأخضرية ولاية البويرة، أين وجدنا فيها عينة الدراسة والمتمثلة في أخصائيين ومعلمين أطفال التوحد وبهذا سمحت الدراسة الإستطلاعية بتحقيق الأهداف التالية:

1_1 أهداف الدراسة الإستطلاعية:

_ التعرف على ميدان الدراسة عن قرب والمتمثل في مركز النفسي البيداغوجي ببلدية الأخضرية ولاية البويرة .

- ضبط مجتمع وعينة الدراسة جيدا .
- بناء أدوات الدراسة والمتمثلة في مقياس الكفاءة الوجدانية ومقياس دافعية الإنجاز .
- حساب الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة وضبط إشكالية الدراسة بشكل أدق وتحديد فرضياتها.
- التعرف على الطرق التواصلية المعتمدة من قبل المختصين مع أطفال التوحد من خلال إستخدام جلسات تعديل السلوك وتركيز.
-

2_1 نتائج الدراسة الإستطلاعية:

- تم تهيئة مكان إجراء الدراسة.
- ضبط متغيرات الدراسة الميدانية.
- تم التأكد من وجود العينة بالقدر الكافي الذي يسمح لنا القيام بدراستنا.
- تم التأكد من صلاحية أدوات الدراسة من المبحوثين من خلال العينة الجزئية التي تم تطبيق الأداة معها بحيث كانت إستجاباتهم ملائمة للمحتوى ببنود الإستبيان.

2- منهج الدراسة:

يرتبط إستخدام الباحث لمنهج دون غيره بطبيعة الموضوع الذي يتطرق إليه، وفي دراستنا هذه ولطبيعة المشكلة المطروحة نرى أن المنهج الوصفي هو المنهج الملائم لبحثنا، وهذا الإختيار نابع أساسا من كون هذا المنهج يساعد على الحصول عللى المعلومات الشاملة حول المتغيرات المشكلة وإستطلاع الموقف العلمي أو الميداني الذي تجرى فيه قصد تحديدها وصياغتها صياغة علمية دقيقة، ويقوم المنهج الوصفي كغيره من المناهج الأخرى على عدة مراحل أهمها التعرف على مشكلة البحث وتحديدها ووضع الفروض، وإختيار الفئة المناسبة، وإختيار أساليب جمع البيانات وإعدادها ووضع قواعد تصنيف البيانات ووضع النتائج وتحليلها في عبارات واضحة، ومحاولة إستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي إلى تقدم المعرفة . **(ديولد، 1984، ص313)**

وبما أن موضوع البحث يتناول الكفاءة الوجدانية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أخصائي أطفال التوحد في المراكز الخاصة، إستخدمنا هذا المنهج بغرض الوصف لظاهرة تربوية مهمة في الوسط التعليمي مع فئة أطفال التوحد من خلال وصف متغيرين مهمين هما الكفاءة الوجدانية ودافعية الإنجاز.

3_ حدود الدراسة:

3_1 الحدود الموضوعية: وتتمثل في دراسة الكفاءة الوجدانية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أخصائي أطفال التوحد في المراكز الخاصة .

3_2 الحدود البشرية: تم إجراء هذه الدراسة على 30 حالة من الأخصائيين والمعلمين أطفال التوحد في المركز النفسي البيداغوجي ببلدية الأخضرية ولاية البويرة.

3_3 الحدود المكانية: تم تطبيق دراستنا في المركز النفسي البيداغوجي قسم أطفال التوحد بالأخضرية.

3_4 الحدود الزمانية: بعد تاريخ قبول الموضوع وبعد جمع المادة العلمية حول الموضوع بحثنا قمنا بإجراء الدراسة الميدانية خلال شهر ماي.

4_ مجتمع وعينة الدراسة:

تمت دراستنا الميدانية في مركز النفسي البيداغوجي " الشهيد عيادي محمد" بالأخضرية ولاية البويرة التي أنشأت بالمرسوم التنفيذي رقم 259/87 المؤرخ في 1987/12/01 وكان بداية نشاطها في سبتمبر 2019 والتي تتكفل بفئة المعوقين ذهنيا، وتتضمن تعليمهم من خلال تطبيق لبرامج التعليمية وذلك باستعمال المناهج والتقنيات الملائمة التي تراعي خصوصية هذه الإعاقة.

ويتضمن المركز تكفل داخلي ونصف داخلي 64 تلميذ منهم ذكور و إناث خلال السنة الدراسية 2023/2022 .

4_1 مجتمع الدراسة:

وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعم عليها نتائج الدراسة لذا فإن الباحث يسعى إلى إشتراك جميع أفراد المجتمع.**(مطشر،2019، ص1)**

حيث يتكون مجتمع دراستنا من جميع المعلمين والمختصين بمركز النفسي البيداغوجي للإعاقة الذهنية "الشهيد عيادي محمد" .

4_2 عينة الدراسة:

تعرف عينة الدراسة على أنها مجموعة جزئية من عينة الدراسة يتم إختيارها بطريقة مناسبة، وإجراء الدراسة عليها ومن ثم إستخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي. **(أبوالشامات،2019، ص2)**

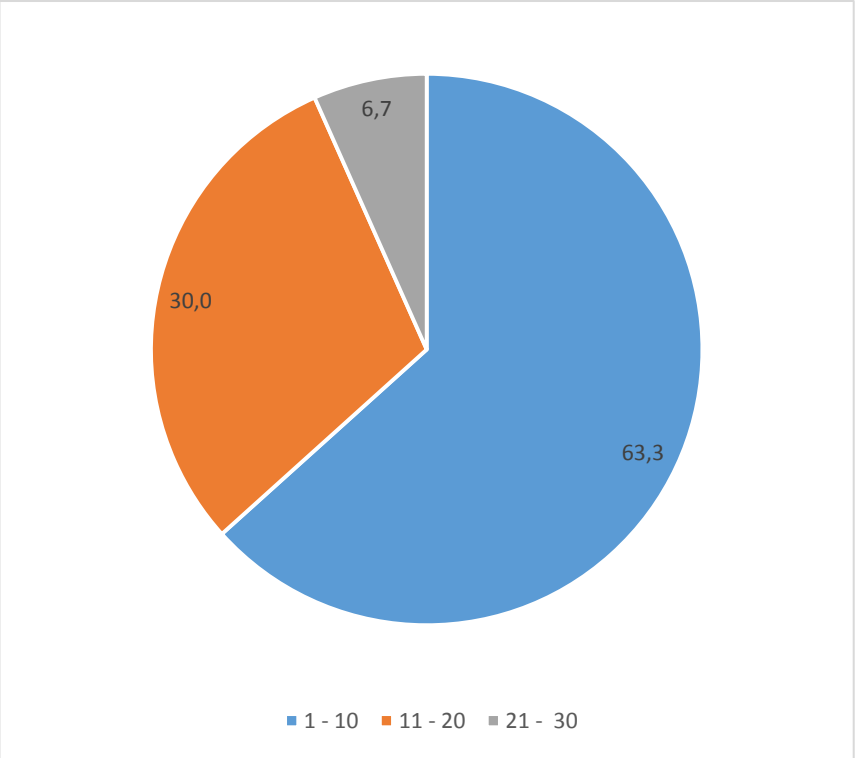
لتحقيق أهداف الدراسة تم إختيار 30 أستاذ وأستاذة متخصصين بمركز النفسي البيداغوجي للإعاقات الذهنية بالأخضرية ولاية البويرة بالطريقة القصدية وذلك من أجل معرفة الفروق الدالة إحصائيا في درجة دافعية الإنجاز لدى الأخصائيين تعزى لمتغير الخبرة، ومعرفة الفروق الدالة إحصائيا في مستوى الكفاءة الوجدانية لدى الأخصائيين تعزى لمتغير الخبرة .

حيث قمنا بتوزيع المقاييس على الأخصائيين والمعلمين وساعدنا الفريق الإداري والبيداغوجي في سهولة الإتصال بالعينة .

والجدول التالي يبين عينة الدراسة حسب الخبرة.

جدول(2): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة :

الأقدمية في العمل	التكرار	النسبة
1- 10	19	%63,3
11-20	9	%30
21-30	2	%6,7
المجموع	30	%100



دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة

من خلال الجدول رقم (2) تبين أن نسبة 63,3% من أفراد عينة الدراسة كانت سنوات العمل تتراوح من 1–10 أما النسبة الثانية 30% من أفراد العينة كانت سنوات العمل لديهم تتراوح 11–20 أما بالنسبة للنسبة الثالثة 6,7% فكانت لأفراد العينة التي تتروح سنوات عملهم من 21–30.

5 أدوات الدراسة الميدانية:

أداة الدراسة هي مصطلح منهجي بين الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة وإختبار فروضها.(**العساف،1995، ص101**)

إن ما يحدد نوع الأداة في الدراسة أو البحث هي طبيعة مشكلة الدراسة وفروضها والأهداف التي يتم تحقيقها والتي على أساسها يتمكن الباحث من إنتقاء الأداة المناسبة لجمع البيانات وتحليلها فيما بعد ومن ضمن الأدوات التي إستخدمناها في دراستنا مايلي:

5-1 الملاحظة:

تعتبر الملاحظة إحدى أدوات جمع البيانات، و تستخدم في البحوث الميدانية لجمع البيانات التي لا يمكن الحصول عليها عن طريق الدراسة النظرية أو المكتبية، كما تستخدم في البيانات التي لا يمكن جمعها عن طريق الإستمارة أو المقابلة أو الوثائق، ويمكن للباحث تبويب الملاحظة ولتسجيل ما يلاحظه من المبحوث سواء كان كلاما أو سلوكا.**(الخياط،2010 ، ص318)**

وفيما يخص جو العمل بين الأخصائيين والمعلمين يعملون فيه كأنهم أسرة واحدة ويربط بينهم الإتصال الرسمي وذلك من أجل توفير البيئة الملائمة للطفل ليتكيف مع محيط المركز.

ولاحظنا أيضا أن دخول وخروج الأطفال من المركز يكون بصورة نظامية من خلال تسجيل كل دخول وخروج للطفل من قبل ولي الأمر.

نقص الأجهزة والأدوات اللازمة لتطبيق الأنشطة، إذ هناك من الأخصائيين من يقوم بتصميمها بنفسه.

نقص الأخصائيين الإجتماعيين في المركز.

5-2 المقابلة:

تعد المقابلة إحدى أدوات جمع البيانات وتعرف على أنها تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف مواجهة يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة أن يستثير معلومات أو أراء أو معتقدات شخص آخر أو أشخاص آخرين للحصول على بعض البيانات الموضوعية.(**زرواتي،2004،ص148)**

قمنا بإجراء المقابلة مع أخصائيين ومعلمين وكذا المؤطرين في المركز،بحث قمنا بطرح مجموعة من الأسئلة متعلقة بالموضوع لجمع البيانات ومعلومات إضافية عن حالات الدراسة لتساعدنا على التحليل الجيد لمعطيات المقياس .

6 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الإستطلاعية:

6-1 مقياس الكفاءة الوجدانية لدى المعلم:

إعتمدنا في دراستنا على مقياس الكفاءة الوجدانية للباحث كتاش مختار سليم الذي بناه بنفسه، منطلقا في ذلك من الأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع الذكاء الوجداني ومتبنيا تعريف Mayr and Salovey للذكاء الوجداني، وقد ضم المقياس خمسة أبعاد وهي: بعد التعرف على الإنفعالات بجوانبه الثلاثة: التعرف على إنفعالات المعلم، وإنفعالات التلميذ ومساعدة التلميذ على التعرف على إنفعالاته، وبعد التعبير عن الإنفعالات ويضم جانبين، التعبير على إنفعالات المعلم والتعبير عن إنفعالات التلميذ، ثم بعد فهم الإنفعالات والذي ينقسم إلى ثلاثة فروع وهي: فهم إنفعالات المعلم، وفهم إنفعالات التلميذ، ومساعدة التلميذ على فهم إنفعالاته، ثم البعد الخامس والأخير وهو توظيف الإنفعالات في حفز الدافعية و يضم حفز دافعية المعلم وحفز دافعية التلميذ ومساعدته على توظيف إنفعالاته في حفز دافعيته، وهذا و قد جاءت البنود في شكل عبارات تقريرية مثل المعمول به في إختبارات التقرير الذاتي، بحيث يقرر فيها المجيب مدى إنطباق محتوى العبارة عليه، في تدريج خماسي على طريقة " ليكرت" .

6-1-1 صدق المقياس:

قام الباحث بتحليل بنود المقياس لاختيار أفضل العبارات ، معتمدا عل طريقة التناسق الداخلي والتي تقوم على مبدأ حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند من البنود والدرجة الكلية للمقياس بعد طرح درجة البند من الدرجة الكلية. وقد كانت نتائج معاملات الإرتباط لكل بعد كما يلي:

- البعد الأول والمتعلق بالتعرف على الانفعالات بين 0.98 و0.78، وهذا بالنسبة لكل الفروع التي يتكون منها البعد وكانت كلها دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.01 .

- البعد الثاني والمتعلق بالتعبير عن الانفعالات بين 0.78 و 0.40 ، وهذا بالنسبة لكل الفروع التي يتكون منها ، وكانت كلها دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.01 .
- البعد الثالث المتعلق بفهم الانفعالات بين 0.89 و 0.38 وهذا بالنسبة لكل الفروع التي يتكون منها ، وكانت كلها دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.01 .
- البعد الخامس المتعلق بتوظيف الانفعالات بين 0.98 و 0.81 ، وهذا بالنسبة لكل الفروع التي يتكون منها وكانت كلها دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.01 .

6-1-2 الثبات:

يدل الثبات على قدرة الاختبار على ترجمة الدرجة الحقيقية للشخص في سمة، وهو الذي تم قياسه وعليه فقد تحقق الباحث من إستيفاء المقياس لهذه الخاصية، باستخدام معامل ألفا كرونباخ والذي يترجم حالة خاصة من قانون كودر ريشاردسون، التي إقترحها كرونباخ عام 1951 لحساب معامل الثبات، عندما تكون إحتمالات الإجابة غير الصفر وغير ثنائية حيث يمثل معامل ألفا متوسط المعملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إل أجزاء مختلفة. (**سعد ،1983 ، ص151**) ولقد قدرت قيمة ألفا كما يلي:

- البعد الرابع المتعلق بإدارة الانفعالات، تراوحت النتائج بين 0.85 و0.28 وهذا بالنسبة لكل الفروع التي يتكون منها البعد، وكان أغلبها دالا عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.01 ، حيث تم تسجيل دلالة بعض البنود عند مستوى الدلالة 0.05 .

6-2 مقياس دافعية الإنجاز:

هذا المقياس للباحث إبراهيم مسغوني حيث تم بناؤه إنطلاقا من الدراسات والنظريات المتعلقة بالدافعية الإنجاز يتكون المقياس من 32 عبارة أجمع المحكمين في جامعة بسكرة على صلاحيتها،

بالإضافة إلى أنه يضم ثلاث بدائل إجابة (دائما،أحيانا،أبدا) بحيث يجيب المفحوص على الإختيارات بوضع علامة (×) أمام العبارة التي تتوافق معه وعلى أن يسير تقدير الدرجات على النحو التالي الفقرات السلبية (3.2.1) الإيجابية (1.2.3) .

6-2-1 صدق مقياس دافعية الإنجاز:

صدق التمييزي:

للتأكد من صدق المقياس استخدمنا الصدق التمييزي.

الصدق التمييزي يقوم هذا النوع من الصدق عى تقدير إلى أي درجة لا يرتبط المقياس بمقاييس أخرى لبناءات يفترض أنها تختلف عن البناء الذي يقاس.**(ذو الفقار،2009 ، ص82)** وبالتالي فهو حساب الفرق بين الدرجة العليا والدرجة الدنيا حيث تم ترتيب أفراد العينة الإستطلاعية 30 فردا ترتيبا تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة ثم قمنا بسحب (15) وهم أصحاب الدرجات العليا و (15) هم أفراد الدرجات الدنيا ثم حساب الفروق بين متوسطات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا باستخدام اختبار T_TEST لدلالة الفروق بين المتوسطات.

6-2-2 ثبات مقياس دافعية الإنجاز:

يعرف الثبات أنه بإمكان الإعتماد على أداة القياس أو على إستخدام الإختبار،وهذا يعني أن ثبات الإختبار هو أن يعطي نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم الإختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة.

(ميرقت،2002،ص167)

طبقنا لثبات المقياس ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية فكانت النتائج كالتالي:

جدول(3):درجة ثبات مقياس دافعية الإنجاز:

المتغير	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الدافعية للإنجاز	32	0.43	0.46

يتضح من خلال الجدول (3) إن معامل الثبات المتحصل عليه باستخدام طريقة ألفا كرونباخ هو 0.43 أما بطريقة جوتمان فكانت الدرجة 0.49 .

7- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

المعالجة الإحصائية:

من أجل تحليل وتفسير أسئلة المقياس الدراسة والوصول إلى الأهداف في إستخلاص النتائج قمنا باستخدام المعالجة الإحصائية وتحليل البيانات وفق برنامج spss وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية هي:

1- مقاييس النزعة المركزية: المتوسط الحسابي.

2- مقاييس التشتت: الإنحراف المعياري.

3- معاملات الإرتباط: معامل إرتباط PAERSON.

4- إختبار "ت" **T test** " لاختبار دلالة الفروق.

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل تم التطرق إلى أهم الخطوات المتبعة في الدراسة الميدانية لهذا البحث والتي تعتبر الركيزة الأساسية لأي بحث علمي ففي البداية تطرقنا إلى الدراسة الإستطلاعية عرضنا أداة الدراسة وعينة الدراسة وحدودها الزمانية وذكر الخصائص السيكومترية ثم ذكرنا بعض الأساليب الإحصائية المتبعة لإخبار الفرضيات، وفي الأخير الحصول على مجموعة من البيانات التي تستخدم للتحليل والمناقشة للخروج باستنتاجات عامة.

الفصل السادس:

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

1-عرض نتائج الفرضيات

1-1 عرض نتائج الفرضية العامة

1-2 عرض نتائج الفرضية الأولى

1-3 عرض نتائج الفرضية الثانية

2-مناقشة النتائج

2-1 مناقشة نتائج الفرضية العامة

2-2 مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2-3 مناقشة نتائج الفرضية الثانية

تمهيد:

يعد تفريغ المقاييس والحصول على نتائج أفراد العينة تم معالجة البيانات المتوصل إليها إحصائيا. وهي عملية جد مهمة في أي بحث علمي إذ من خلالها يتم الوصول إلى تصديق أو تكذيب فرضيات الدراسة.

وفي هذا الفصل سوف نقوم بعرض النتائج الخاصة بكل فرضية وكذا مناقشتها للخروج في النهاية باستنتاج عام.

1- عرض وتحليل النتائج:

1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة والتي تنص على وجود علاقة بين الكفاءة الوجدانية ودافعية الإنجاز:

وللتأكد من صحة الفرضية تم الإعتماد على الأسلوب الإحصائي بيرسون "ر" فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (4) يوضح العلاقة بين الكفاءة الوجدانية دافعية الإنجاز لدى أخصائيين أطفال التوحد.

المتغير	العينة	قيمة "ر"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
كفاءة الوجدانية دافعية الإنجاز	30	0,162	0,393	دال عند 0,05

من الجدول(4) بين نتائج الفرضية العامة والتي تنص على وجود علاقة بين الكفاءة الوجدانية ودافعية الإنجاز بحيث جاءت نتائجها دالة وبلغت نسبة "ر" 0,162 وهي فرضية دالة عند مستوى الدلالة 0,05

1-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى والتي تنص على وجود فروق في درجة دافعية الإنجاز لدى الأخصائيين تعزى لمتغير الخبرة.

جدول(5) يوضح الفروق في درجة دافعية الإنجاز لدى الأخصائيين تعزى لمتغير الخبرة:

المتغير	المتوسط الحسابي	إنحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
دافعية الإنجاز	72,50	6,235	0,174	0,841	0,05

نلاحظ من خلال الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة حسب دافعية الإنجاز قدر ب 72,50 لإنحراف معياري 6.235 أما قيمة "ت" فقدرت ب 0,174 بمستوى دلالة 0,841 وهذه القيمة أكبر من 0,05 .

1-3 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية والتي تنص وجود فروق في مستوى الكفاءة الوجدانية لدى الأخصائيين تعزى لمتغير الخبرة.

جدول(6) يوضح الفروق في مستوى الكفاءة الوجدانية لدى الأخصائيين تعزى لمتغير الخبرة.

المتغير	المتوسط الحسابي	إنحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الكفاءة الوجدانية	555,70	63,128	0,368	0,695	0,05

نلاحظ من الجدول(6) أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة حسب متغير الكفاءة الوجدانية قدر 555,70 لإنحراف المعياري 63,128 أما قيمة "ت" فقدرت 0,368 لدلالة إحصائية 0,695 وهذه القيمة أكبر من 0,05

2-مناقشة النتائج:

2-1 مناقشة الفرضية العامة والتي تنص على وجود علاقة بين الكفاءة الوجدانية والدافعية للإنجاز:

من خلال الجدول (4) تبين لنا أن نتائج الفرضية العامة والتي تنص على وجود علاقة بين الكفاءة الوجدانية ودافعية الإنجاز جاءت نتائجها دالة وبلغت نسبة "ر" 0,162 وهي فرضية دالة عند مستوى الدلالة 0,05 وبهذا يمكننا قبول الفرضية وإقرار العلاقة.

كما تبين لنا أيضا أن الكفاءة الوجدانية لها علاقة بدافعية الإنجاز، حيث أن معلم كلما كان يؤدي دوره في التعرف على إنفعالات الذات والأطفال تمكن من معرفة الأسباب التي أدت إلى الشعور بها،ساعده ذلك في الإندفاع نحو الإنجاز معهم بحيث يحسن إستغلال هذا الشعور سلبيا كان أم إيجابيا ،فإذا كان سلبيا ساعده في التغلب عليه وإذا كان إيجابيا ساعده على إستغلاله والشعور بالمتعة والإنسياب وعمد إلى تقاسم هذا الشعور مع الأطفال لتبادل الإنفعالات، وهذا مايؤكده الجدول رقم (4).

كما أن دافعية الإنجاز تعتبر أهم الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، وهي رغبة المعلم في الأداء الجيد والسعي لتحقيق النجاح والتميز والتغلب على العقبات والتحديات الصعبة وتحديده لأهدافه كي يكون ناجح.

وهذا ما أكدته دراسة أشتون وبونونز (paunons and Aston. 2001) والتي هدفت أنه يمكن التنبؤ بصفة أكثر دقة بالأداء الأكاديمي بفضل سمات الشخصية الدقيقة مثل دافعية الإنجاز وحب الإستطلاع والفضول.

وعليه كان لزاما على المعلم أن يؤدي دوره في التعرف على إنفعالات الأطفال لأنه المدخل الرئيسي الذي يمكنهم من الولوج إلى عالمهم ومنه يتسنى له قطع الطريق أمام المعيقات المعرفية

والوجدانية لعملية التعلم والتي أهمها الشعور بالملل وضعف الدافعية لدى الأطفال والذي من شأنه أن يلحق العدوى بدافعية المعلم.

2-2 مناقشة الفرضية الأولى والتي تنص على وجود فروق في درجة دافعية الإنجاز لدى الأخصائيين تعزى لمتغير الخبرة.

بعد عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى ومن خلال الجدول (5) إتضح لنا أن قيمة الإختبار "ت" قدرت ب 0,174 بمستوى دلالة 0,841 وهذه القيمة أكبر من 0,05 وعليه عدم وجود فروق في درجة دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الخبرة.

ويرجع ذلك – حسب الجدول رقم (5) – كون دافعية الإنجاز تعتبر القوة المحركة التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين فهي من العناصر الأساسية التي تؤثر في سلوك المعلم، فالمعلم يعيش حياته مدفوعا نحو تحقيق أهدافه التي تبلور معنى الحياة عنده ، كما أن أداء المعلم وإقباله على القيام بأعمال معينة مرهون بنوعية دافعية الإنجاز لديه وليس سنوات خبرته، كون الإنجاز هو أحد النتائج النهائية للتدريس وكونه هدفا تربويا في حد ذاته فالمعلم الذي يحقق إنجازا عاليا في عمله يتحقق لديه نوع من الرضا والإشباع النفسي، كما أن إستثارة دافعية التلميذ وتوليد إهتمامات معينة لديه يكون بشكل دائم ومستمر بحيث تجعله يقبل على ممارسة سلوكات مقبولة ونشاطات معرفية وحركية وعاطفية بنجاح وتفوق، وهذا كله يتوقف بدرجة كبيرة على أسلوب التعليم الذي يتلقاه الطفل، فكلما أبدى المعلم حماسا ونشاطا في تدريسه إنعكس ذلك إيجابا على تفاعل التلميذ، بمعنى أن المعلم ذوا الدافع القوي للإنجاز دائما يصبح كمثير لدافع الإنجاز والتحصيل لدى تلاميذه.

وقد تقاربت هذه الدراسة مع دراسة جارش دليلة (2022) التي هدفت إلى التعرف على دافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الخاصة في ضوء متغير الخبرة وقد توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في دافعية الإنجاز عند معلمي التربية الخاصة. كما إختلفت مع دراسة كلود فؤاد يوسف طشية (2018) إلى التعرف على درجة إلتزام المعلمين بالمدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية ومعرفة درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي هذه المدارس وأثر متغير الخبرة وكانت النتيجة وجود فروق في درجة دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الخبرة.

2-3 مناقشة الفرضية الثانية والتي تنص على وجود فروق في مستوى الكفاءة الوجدانية لدى الأخصائيين تعزى لمتغير الخبرة.

بعد عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية ومن خلال الجدول رقم (5) إتضح لنا أن قيمة الإختبار قدرت ب 0,368 بمستوى دلالة 0,695 وهذه القيمة أكبر من 0,05 وعيه عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الوجدانية تعزى لمتغير الخبرة، ذلك أن نجاح العملية التربوية يتوقف إلى حد بعيد على مدى نجاح العلاقة بين المعلم والمتعلم ولأن أغلب الكفاءات التي تقف وراء نجاح هذه العلاقة إنما هي كفاءات وجدانية بالأساس وعليه فإن نجاح العملية التربوية يتأثر بمدى توفرها لدى المعلم أي أن طبيعة الإنسان وجدانية إنسانية حتى في حياته اليومية حيث لا يحتاج لخبرة فيها حتى يوظفها بالإضافة إلى أن المعلم يجب أن يكون على وعي بحاجات تلاميذه خاصة المعنوية منها لأنها ستؤثر على تفاعله مع تلاميذه وعلى أدائه كمعلم، ثم لابد أن يقرن تعبير الطفل اللفظي بتعبير السلوكي المصاحبين للحالة الإنفعالية، حيث يتسنى له الفهم العميق لتصرفات التلميذ مع تلميذ آخر وهذه المهارة تتطلب الإستغلال العقلاني والأمثل لتحقيق الأهداف بأقل تكلفة وأقل وقت، إذ أنه لا يحتاج لوقت طويل حتى يحقق نتائج.

وعليه فإن دراستنا قد إختلفت مع دراسة أبو علا (2009) بالنسبة لمتغير الخبرة بحيث جاءت نتائجها بأن الأكبر سنا ذو خبرة عملية أكثر في مستوى الكفاءة الوجدانية مقارنة بالأقل سنا وكانت نتائجها بأن

العمل لسنوات عديدة يمكنك من إكتساب مهارات وتقنيات عديدة بالإضافة إلى قدرتهم على التحكم ذاتي وضبط النفس ما يؤدي إلى رفع الكفاءة الوجدانية.

الإستنتاج العام للدراسة:

كان الهدف الرئيسي من هذه الدراسة على التعرف على العلاقة بين الكفاءة الوجدانية ودافعية الإنجاز لدى أخصائي أطفال التوحد في المراكز الخاصة وبعد تحليل وإثراء متغيرات الدراسة نظريا وتطبيق مقاييس جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا وتفسيرها ومناقشتها على ضوئها أسفرت عليه الدراسات السابقة والجانب النظري حيث توصلت نتائج الدراسة إلى مايلي:

1- وجود علاقة بين الكفاءة الوجدانية ودافعية الإنجاز لدى الأخضائيين.

2- عدم وجود فروق في درجة دافعية الإنجاز لدى الأخصائيين تعزى لمتغير الخبرة.

3- عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الوجدانية تعزى لمتغير الخبرة.

إذن ما يمكن أن نستنتجه أن هناك علاقة بين الكفاءة الوجدانية ودافعية الإنجاز لدى الأخصائيين .

وأن الخبرة لاتؤثر على درجة دافعية الإنجاز ومستوى الكفاءة الوجدانية.

إقتراحات الدراسة:

من خلال هذه الدراسة التي قمنا بها بشقيها النظري والتطبيقي، حول موضوع الكفاءة الوجدانية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أخصائي أطفال التوحد في المركز النفسي البيداغوجي ببلدية الأخضرية ولاية البويرة توصلنا إلى تقديم بعض الإقتراحات التي تم تلخيصها فيما يلي:

- تكوين وتدريب أخصائيين ومعلمين فيما يتعلق بأبعاد الكفاءة الوجدانية، و التعرف على الإنفعالات و حسن إدارتها سواء إنفعالاته الشخصية أو إنفعالات الأطفال، ويتضمن التكوين في هذا المجال جانبا نظريا، يتعرف المعلمون من خلاله على أهمية الكفاءة الوجدانية في تحسين أدائهم المهني عموما وفي رفع دافعيتهم.
- القيام بدراسات لتطوير وتنمية دافعية الإنجاز.
- العمل على زيادة الاهتمام بموضوع دافعية الإنجاز من خلال ربطها بالكفاءة الوجدانية.
- زيادة التوعية بهذه الفئة وتوصيتها لكي تفتح لهم مراكز خاصة بيهم.
- تكثيف الأيام الدراسية التحسيسية حول إضطراب التوحد، ونشر التوعية عنه في المجتمع.

خاتمة عامة:

إن الأخصائي هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية بحيث يمثل ركيزة التي يستند عليها الطفل معرفيا من أجل أن يتمكن نت توظيف معارفه داخل الصف خلال توجيهاته وتعليماته، والطفل يحتاج إلى من يعينه ويرشده ويعزز ثقته بنفسه ليحقق إنجازات وتفوق في التحصيل وبالتالي المكانة التي يمثلها الأخصائي داخل المركز يستلزم عليه أن يبذل كل المجهودات الأكاديمية والمعرفية من أجل نجاح هذا الطفل، بالإضافة إلى تمتعه بكفاءة وجدانية تسمح له بالتعرف على إنفعالاته وإنفعالات تلاميذه من أجل مساعدته في المواقف المختلفة.

لقد حاولنا في دراستنا معرفة الكفاءة الوجدانية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أخصائي أطفال التوحد وقد أفرز هذا: سؤال الفرضية العامة وفرضيتين جزئيتين ولتحقق من صدق الفرضيات قمنا بتطبيق مقياسين على معلمين وأخصائيين من خلال دراسة ميدانية للملحقة النفسية البيداغوجية للإعاقات الذهنية ببلدية الأخضرية ولاية البويرة بحيث توصلنا إلى:

- وجود علاقة بين الكفاءة الوجدانية ودافعية الإنجاز.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الخبرة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الكفاءة الوجدانية تعزى لمتغير الخبرة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

الكتب:

1. الجلبي، سوسن شاكر. (2005). **التوحد الطفولي أسبابه خصائصه تشخيصه. علاجه** . مؤسسة علاء الدين الطباعة والتوزيع:دمشق.
2. الحياري، غالب محمد.(2018).**إضطرابات طيف التوحد الأسس و الخصائص واستراتيجيات الفعالة.الأردن**:دار الفكر.
3. الخياط، ماجد محمد.(2010).**أساسيات البحوث الكمية والنوعية في العلوم الاجتماعية**.الأردن: دار الراية.
4. الزراع، نايف بن عابد.(2010).**مدخل الى اضطراب التوحد.المفاهيم الأساسية وطرق التدخل.** عمان:دار الفكر.
5. الزغلول، عماد عبد الرحيم (2009).**مبادئ علم النفس التربوي**.ط1. دار المسيرة:الأردن.
6. الزق، أحمد يحي.(2009).**علم النفس**.ط1:عمان.الأردن.
7. الشربيني، السيد كمال.مصطفى أسامة فاروق.**التوحدالأسباب والتشخيص والعلاج.**
8. الشامي، وفاء.(2004).**علاج التوحد**.مكتبة الملك فهد الوطنية.
9. العساف،صالح بن محمد.(1995).**مدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**.ط1:**سعودية.**
10. المهدي، محمد.(2007).**الصحة النفسية للطفل**.مصر:الأنجلو المصرية.
11. اللالا وآخرون (2011). **أساسيات التربية الخاصة** .الرياض .السعودية:دار المسيرة للنشرو التوزيع والطباعة.
12. أبوجادو،صالح محمد علي.(1998).**علم النفس التربوي**.ط1.عمان:دار المسيرة.
13. أبوجادو، صالح محمدعلي.(2006).**علم النفس التربوي**.ط5.الأردن:دار المسيرة للنشر والتوزيع.
14. أبوجادو،صالح محمد علي.(2000).**علم النفس التربوي**.ط2.الأردن:دار المسيرة للنشر والتوزيع.
15. أحمد يحي، خولة.(2017).**إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة**.الأردن:دارالفكر.
16. بدوي، أحمد زاكي.(1982).**معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**.لبنان:مكتبة بيروت.
17. بن خليفة، عبد الرحمان محمد السيد علي.رعاية الأطفال التوحديين.دليل الوالدين والمعلمين.
18. ثناء،حسن سليمان.(2007).**اضطراب التوحد**.قمش :دار كبوان.

قائمة المراجع:

19. خليفة، محمد عبد اللطيف.(1958).**الدافعية الإنجاز**.القاهرة.مصر: دار غريب للطباعة والنشر.
20. خطاب، محمد احمد.(2009).**سيكولوجية الطفل التوحدي**.الأردن: دارالثقافة.
21. رشاد،علي عبد العزيزموسى.(1993).**دراسات وبحوث علم النفس الدافعي** .القاهرة:دارالنهضة العربية.
22. زرواتي، رشيدة.(2004). منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية أسس علمية **وتدريبات**.الجزائر :دار الكتاب الحديث.
23. عياري، ثائرأحمد.(2008).**الدافعية النظرية والتطبيق**.ط1.الأردن:دارالمسيرة للنشروالتوزيع.
24. لويس، مليكة.(1977).**علم النفس الإكلينيكي**.الجزءالأول.القاهرة :الهيئة المصرية العامة.

الرسائل والأطروحات:

1. البار.الرميساء.(2014). **المناخ التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز** .جامعة محمد خيضر.بسكرة.
2. الحربي، ماجدة.(2011).**اثر التقويم باستخدام ملفات الإنجاز على دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المدينة المنورة** . رسالة ماجستر غير منشورة . كلية التربية . جامعة طيبة . المملكة العربية السعودية .
3. الحضري. ربيعة. (2013). **التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بكل من دافعية الانجاز ومركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين** . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية.جامعة اليرموك. الأردن .
4. الخيري. حسن. (2008). **الرضا الوظيفي كدافعية الانجاز لدى عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الميث والقنفذة** (رسالة ماجستر غير منشورة). كلية التربية. جامعة أم القري.السعودية .
5. الساكر.رشيدة . (2015).**دافعية انجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي** .جامعة النهضة العربية .القاهرة .
6. الغامدي.عزم الله عبد الرزاق صالح . (2009).**التفكير العقلاني والغير عقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة** .جامعة أم القرى .رسالة دكتوراه في علم النفس.

قائمة المراجع:

7. بن زاهي .منصور.(2007).**الشعور بالإغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعة الإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات دراسة ميدانية بشركة سونطراك بالجنوب الجزائري** .رسالة ماجستر غير منشورة .كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية . جامعة منتوري .الجزائر.
8. بشقة.سماح.(2008).**المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية.** رسالة ماجستر غير منشورة.جامعة باتنة: الجزائر.
9. بن زاهي .منصور.(2007).**الشعور بالإغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعة الإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات دراسة ميدانية بشركة سونطراك بالجنوب الجزائري** .رسالة ماجستر غير منشورة .كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية . جامعة منتوري .الجزائر.
10. عثمان.مريم. (2009).**الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية** .جامعة الأخوة منتوري. قسنطينة .
11. فاضل مالك.ريما.(2015).**فاعلية برنامج تدريبي باستخدام اللعب في تنمية بعض المهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد** . مذكرة ماجستر.كلية التربية.جامعة دمشق.
12. كتاش.مختارسليم.(2015).**الكفاءة الوجدانية لدى المعلم وعلاقتها بالدافعية** (دكتوراه).كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية .الجزائر.
13. كمال الدين.هالة فؤاد.(2001).**تصميم برنامج لتنمية السلوك الاجتماعي للأطفال المصابين بأعراض التوحدية** .رسالة دكتوراه .معهد الدراسات العليا للطفولة .جامعة عين الشمس.
14. موراي.بودخيلي محمد.(2004).**نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي** .ديوان المطبوعات الجامعية.الجزائر.دط.

المجلات:

1. خليل.عمر بن الخطاب.(1994).**خصائص الأطفال المصابين بالتوحدية (الأوتيستية)على إختبار إيزنك بشخصية الأطفال**.مجلد معوقات الطفولة .جامعةالأزهر.المجلد الثالث .العدد الأول.
2. جوابي.لخضر.(2016).الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي.
3. مجلة آنسة البحوث والدراسات .العدد الخامس عشر ديسمبر. المجلد الثالث . العدد الأول .

قائمة المراجع:

قائمة المراجع:

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

1- Abraham. R(2000).the Role of Jobe contral as Moderath of emotional Dissonance and emotional Intelligence – out come Relationships.journal of psychology.

2- Goleman.D.(2001). An el-Based theory of performance in the emotionally intelligent work place. Ed by Othernesscaray & Daniel Colmen.

3-Goleman.D(1995).Emotional Intelligance.Newyork:Bantam Books.

4-Helps.s. Newsom- Davis. I & Callias.M.(1999).Autism the teacher 'sview autism SAGE pubications and the National Autistic Society.

5-Hendricks.D.(2011) Special Education Teachers Serving Students With Autism:A descriptive Study of the characteristics and Self – reported Knowledge and practices employed Journal of Vocational Rehbilitation.

6-Naveen. Kashyp Dhara Swnan (2017).Escplicit Emotion Regulatong Emotion Inducing Stinuli Psychological Thought.

7-Sarni Carolyn (1999) Askil- Based Model of Emotional Competence.A Developmental Perapactive Paper Presented at The Biennial Meeting of the Society for Research in child Development April.

الملاحق

الملحق رقم (1)

مقياس: دافعية الإنجاز.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة آكلي محند أولحاج – البويرة –

كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

تخصص تربية خاصة

أستاذي الفاضل أستاذتي الفاضلة

في إطار إعداد رسالة الماستر في تخصص تربية خاصة بعنوان " الكفاءة الوجدانية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى أخصائي أطفال التوحد في المراكز الخاصة " .

أقدم لسيادتكم هذي الوثيقة والمتضمنة مقياسين لدافعية الإنجاز والكفاءة الوجدانية .

الرجاء منكم قراءة عبارات هذا المقياس ثم تحديد ما تراه يتوافق مع وجهة نظرك بوضع العلامة المناسبة في الخانة المناسبة .

ولكم مني خالص الشكر على تعاونكم وأتمنى لكم دوام التوفيق وأفيدكم أن ماتدلون به من إجابات تستخدم في أغراض البحث العلمي وهذا لن يطلع عليه الباحث فقط .

البيانات الشخصية :

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

السن : 23_ 33 ☐ 34 – 44 ☐ 45– 55 ☐

في العمل : 1_10 ☐ 11_20 ☐

40_31

30_21

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
1	تشجيع زملائي دفعني لإنجاز عملي بكفاءة			
2	فتور العلاقات الإنسانية في المدرسة قلل من رغبتي في العمل بجدية .			
3	ثناء المدير على مجهوداتي دفعني إلى الإرتقاء بأدائي .			
4	تقييد المدير بالأنظمة أعاق مبادرتي الشخصية .			
5	مشاركتي في إتخاذ القرار ساعدني في العمل أكثر .			
6	ضعف تفويض السلطات من المدير أعاق تحسن عملي مع الأطفال .			
7	تقبل المدير لمقترحاتي شجعني في التجديد في أساليب التدريس .			
8	مساعدة الاطفال في المركز زاد من رغبتي في العمل بجدية			
9	قلة الإمكانيات المادية في المركز أسهم في إنخفاض رغبتي في العمل .			
10	تكليفي بالعديد من المهام ساعد في إنخفاض رغبتي في العمل .			
11	أفضل إنجاز المشاريع البسيطة على المشاريع الصعبة مع			

	الأطفال .			
12	أفكر في حلول مختلفة للمشكلات التي تواجهني في عملي.			
13	لدي رغبة في التحدي أثناء إنجاز عملي .			
14	أعتبر الإدارة المسؤول الوحيد عن إيجاد الحلول للمشاكل بالمركز.			
15	أتجنب الأعمال التي تتطلب توفر أكبر قدر من المعلومات			
16	لا اتردد في القيام بالأعمال شديدة الصعوبة في مساري المهني .			
17	أعمل بكل جهدي من أجل أن يفهم كل الأطفال الدرس .			
18	أتوقف أحيانا عن العمل قبل تحقيق الأهداف مع الأطفال.			
19	أغير طرق التدريس باستمرار إذا لم يفهمني الأطفال .			
20	أنوع في استعمال وسائل الإيضاح .			
21	أستفيد من رصيد ماتعلمته لتحقيق الأهداف مع الأطفال .			
22	أخطط مسبقا للدرس للوصول إلى تحقيق الهدف .			
23	أستخدم التقنيات الحديثة في المركز ليستفيد منها الأطفال .			
24	أعيد تقديم الدرس إذا لم تتحقق الأهداف مع الأطفال .			
25	أبحث عن طريقة لإنجاز عملي بنوع من التمييز .			
26	أفضل الأعمال التي توفر الاستقلالية .			
27	أبذل مجهودا متميزا في العمل مع الأطفال .			

28	أتجنب التجديد في أساليب عملي .			
29	نظرا لتكرار العمل أصبحت أنجزه بطريقة روتينية .			
30	أتنافس مع الزملاء في تحسين أدائي .			
31	أنجز عملي لأني اعتبره تطبيقا لتعليمات الإدارة .			
32	أفضل الأعمال التي تتطلب المبادرة الفردية .			

الملحق رقم (2)

مقياس الكفاءة الوجدانية لدى المعلم:

تعليمة:

أخي المعلم فضلا أجب على كل العبارات بما ينطبق أكثر على طبيعة عملك، بأن تحيط رقما واحدا فقط في كل مقابل كل بند بحيث يمثل:

1- لا تنطبق عليا العبارة إطلاقا

2- تنطبق عليا العبارة نادرا

3- تنطبق عليا العبارة أحيانا

4- تنطبق عليا العبارة غالبا

5- تنطبق عليا العبارة دائما

أخي المعلم حاول أن تكون تلقائيا في إجاباتك، إذ ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما الصحيحة هي التي ترى أنها تصفك بأكبر صدق ممكن فهدفنا هو وصف ماتشعر به إزاء الوضعيات المقترحة أمامك، وحاول ألا تخلط بين ما تود أن تكون عليه وما تمارسه فعلا.

1- **التعرف على الإنفعالات:**

1-1 إنفعالات المعلم:

1- عندما تعترضني صعوبة أثناء التدريس أحاول التعرف عليها.....1-2-3-4-5

2- عندما تعتريني حالة إنفعالية أحاول التعرف عليها.....1-2-3-4-5

3- أحاول التعرف على إنفعالاتي حتى لا تؤثر سلبا على أدائي. 1-2-3-4-5

4- عندما يخطئ التلميذ أشعر بالتضايق. 1-2-3-4-5

5- تضايقني تدخلات التلاميذ وأنا أشرح الدرس. 1-2-3-4-5

6- أشعر بالغضب عندما لايمتثل التلميذ لأوامري. 1-2-3-4-5

7- أشعر بالإحتقار إذا رفض التلميذ الإستجابة لطلبي.....1-2-3-4-5

8- أشعر بقلة الإحترام عندما ينتقدني التلميذ. 1-2-3-4-5

9- إذا بدر مني خطأ أحاول تصحيحه آن وقوعيه ولو أمام التلاميذ.....1-2-3-4-5

10- تحزنني العلامات الرديئة للتلميذ.....1-2-3-4-5

11- تسعدني مبادرات التلميذ وإن كانت خاطئة.....1-2-3-4-5

12- إذا سررت بإنجاز التلميذ لا أبالغ في المدح حتى أبقى موضوعيا.....1-2-3-4-5

1-2 إنفعالات التلميذ:

1- إذا شعرت أن صعوبة ما تعترض التلميذ بذلت الوسعة في تعرف عليها.....1-2-3-4-5

2- أحاول التعرف على مشاعر التلميذ من خلال تغير ملامح وجهه.....1-2-3-4-5

3- لكي أتعرف على معانات التلميذ أنظر في سلوك المرافق لشعوره.....1-2-3-4-5

4- أتعرف على إنفعالات التلميذ من ملاحظة الحركات المصاحبة لها.....1-2-3-4-5

5- أتعرف على إنفعالات التلميذ من خلال تغير نبرت الصوت.....1-2-3-4-5

6- أحاول التعرف على الأفكار المصاحبة لإنفعال الإعراض لدى التلميذ.....1-2-3-4-5

7- أحاول التعرف على الأحكام المسبقة المرافقة لإنفعال الخوف لدى التلميذ.....1-2-3-4-5

8- أحاول التعرف على كيفية تقييم التليذ للموقف الذي أثار غضبه.....1-2-3-4-5

9- أتحرى في تسمية الإنفعالات التلميذ ليتيسر عليا فهمها.....1-2-3-4-5

10- أحاول التعرف على مدى التطابق بين إنفعالات التلميذ ومعتقداته.....1-2-3-4-5

3-1 مساعدة التلاميذ في التعرف على إنفعالاتهم:

1- إذا لاحظت إعراضا من قبل التلميذ إقتربت منه وأعنته على التعرف بما يشعر به.....1-2-3-4-5

2- أساعد التلميذ على التعرف على إنفعال الغضب إذا أحس بالخوف.....1-2-3-4-5

3- أعين التلميذ على التعرف على إنفعال الغضب إذا بدر منه.....1-2-3-4-5

4- إذا لاحظت إنعزالا من قبل التلميذ جعلته يعي ذلك.....1-2-3-4-5

5- أساعد التلميذ على التعرف على مشاعر الإحترام لنفسه والآخرين.....1-2-3-4-5

6- في حال الحزن إقتربت من التلميذ تمهيدا لمساعدته.....1-2-3-4-5

7- إذا أبدى التلميذ إشمئزازا أتحت له الفرصة لكي يعرف إنفعاله.....1-2-3-4-5

8- أتواصل مع التلميذ إذا كره موقفا ما حتى يعيه.....1-2-3-4-5

9- أجلي تغيرات ملامح وجه التلميذ لكي أساعده على التعرف على الإنفعالات.....1-2-3-4-5

10- أساعد التلميذ على التعرف على إنفعاله من خلال إظهار بعض تغيرات جسمه.....1-2-3-4-5

11- أساعد التليذ على التعرف على الأفكار المصاحبة لإنفعالاته.....1-2-3-4-5

2- **التعبير على الإنفعالات:**

2-1 التعبير عللى إنفعالات المعلم:

1- إذا شعرت بالتهديد عبرت عن ذلك للتلاميذ.....1-2-3-4-5

2- شعوري بالخجل يلزمني التعبير عنه حتى أتجاوزه.....1-2-3-4-5

3- إذا أغضبني الموقف عبرت عنه للتلاميذ ليسهل التعامل معهم.....1-2-3-4-5

4- أعبر عن شعور بحبي للتلاميذ كلما كانت مناسبة لذلك.....1-2-3-4-5

5- أقاسم شعوري بالحزن مع التلاميذ بغية التخفيف من وطئته.....1-2-3-4-5

6- أعبر عن إرتياح وسعادتي للتلاميذ كلما كانت مناسبة لذلك.....1-2-3-4-5

7- إذا أحسست بقلة الإحترام أبلغته للتلاميذ لكي ينتبهوا لأفعالهم.....1-2-3-4-5

8- أحترم كل التلاميذ وأشعرهم بذلك في كل فرصة.....1-2-3-4-5

9- إذا كرهت سلوكا بدر من التلميذ أشركه شعوري حتى ينتبه لتصرفاته.....1-2-3-4-5

10- إذا فاجئني موقف ناقشته مع التلاميذ تمهيدا لفهمه.....1-2-3-4-5

2-2 مساعدة التلاميذ على التعبير على إنفعالاتهم:

3- - أساعد التلميذ على حسن تسمية إنفعالاته حتى لاتختلط عليه.....1-2-3-4-5

4- إذا لاحظت إنزعاج التلميذ منحته مجالا ليعبر عما يزعجه.....1-2-3-4-5

5- عندما ألاحظ إنعزالا لدى التلميذ منحته مجالا ليعبر عما يزعجه.....1-2-3-4-5

6- إذا إعترى التلميذ إنفعال الغضب جعلته يعبر عن غضبه.....1-2-3-4-5

7- إذا أحس التلميذ بالتهديد أمنت الجو ليعبر عما يخيفه.....1-2-3-4-5

8- إذا إعترى التلميذ شعور بالحزن دنوت منه ليعبر عن حزنه.....1-2-3-4-5

9- أعين التلاميذ على إحترام ذواتهم وعلى إحترام بعضهم بعضا.....1-2-3-4-5

10- أهيئ ظروف الإطمئنان للتلميذ حتى يعبر عن أي شيء يثير إشمئزازه.....1-2-3-4-5

11- أتيح فرصة للتلميذ ليعبر عما يسعده في القسم أو خارجه.....1-2-3-4-5

12- إذا فوجئ التلميذ بأي موقف فسحت له المجال ليعبر عن ذلك.....1-2-3-4-5

3-فهم الإنفعالات:

3-1 فهم إنفعالات المعلم:

1- عندما أشعر بالغضب أحاول فهم أسبابه.....1-2-3-4-5

2- إذا شعرت بالجزع بمعرفة مصدره.....1-2-3-4-5

3- أحاول تمييز بين شعور بالغضب ومصدره.....1-2-3-4-5

4- إذا أحزنني موقف أحاول البحث عن السبب.....1-2-3-4-5

5- إذا أحببت شيئا بذلت الوسعى لفهم دوافعه.....1-2-3-4-5

6- أحول ربط شعوري بالسعادة بعوامله.....1-2-3-4-5

7- إذا شعرت بالإشمئزاز من موقف ما توقفت عند أسباب ذلك الشعور.....1-2-3-4-5

8- أحاول الكشف عناصر المفاجئة عند المقف الذي يثير ذلك الشعور.....1-2-3-4-5

9- إذا كرهت شيئا أحاول أن أجد مبررات لذلك الشعور.....1-2-3-4-5

10- إذا أحسست بقيمة الإحترام حاولت أن أفهم لماذا.....1-2-3-4-5

3-2 فهم إنفعالات التلاميذ:

1- في حال غضب التلميذ أحاول فهم الصعوبات التي تعترضه.....1-2-3-4-5

2- إذا شعر التلميذ بالخوف أقترب منه لأفهم من الذي يهدده.....1-2-3-4-5

3- أحاول كشف الأسباب التي تقف وراء إعراض التلميذ.....1-2-3-4-5

4- إذا لاحظت إنعزال التلميذ أستجمع القرائن لفهم الأسباب.....1-2-3-4-5

5- إذا أحس التلميذ بالإحتقار إستثمرت جهدا ووقتا في فهم حالاته.....1-2-3-4-5

6- أبذل وسعي في الوصول إلى معرفة سبب شعور التلميذ بالإقفرار(الإنزعاج) 1-2-3-4-5

7- في حال شعور التلميذ بالمفاجئة حاولت الوقوف على أسباب ذلك.....1-2-3-4-5

8- إذا عبر التلميذ عن رغبته في شيء ما حاولت معرفة الدافع الحقيقي لذلك.....1-2-3-4-5

3-3 مساعدة التلاميذ على فهم إنفعالاتهم :

1- أتيح الفرصة للتلميذ ليفهم إنفعالاته.....1-2-3-4-5

2- أضمن للتلميذ جو تعليميا يفهم من خلاله شعوره بالغضب.....1-2-3-4-5

3- أأمن للتلميذ بيئة تعليمية تساعده على فهم أسباب خوفه.....1-2-3-4-5

4- أساعد التلميذ على التمييز بين شعوره بالحزن وعوامله.....1-2-3-4-5

5- أعين التلميذ على فهم شعوره بالحب إتجاه موضوع ما.....1-2-3-4-5

6- إنزعاج التلميذ من وضعية ما يلزمني بمساعته على فهم مصدر شعوره.....1-2-3-4-5

7- شعور التلميذ بالإحتقار يفرض عليا مساعدته بالتعرف على مسببات ذلك الشعور.....1-2-3-4-5

8- أوجه التلميذ ليميز بين شعوره بالسعادة والعوامل المرتبطة بيها.....1-2-3-4-5

9- أتناقش مع التلميذ ليميز بين شعوره بالسعادة والعوامل المرتبطة بها.....1-2-3-4-5

10- إذا فاجأ التلميذ موقف أعنته على تجاوز شعوره بعد فهم الموقف.....1-2-3-4-5

4- إدارة الإنفعالات:

4-1 إدارة إنفعالات المعلم:

1- عندما يسلك التلميذ سلوكا غير مرغوب أتجاهله رغما إنزعاجه.....1-2-3-4-5

2- أحاول التحكم في ردود أفعالي في حال شعوري بالغضب.....1-2-3-4-5

3- أنتبه إلى تعبيراتي اللفظية عندما أشعر بالتهديد.....1-2-3-4-5

4- أربط ردود أفعالي غير اللفظية عند شعوري بالخوف.....1-2-3-4-5

5- أتحكم في تصرفاتي تجاه موقف يشعرني بقلة الإحترام.....1-2-3-4-5

6- أحاول إخفاء شعوري بالحزن بالإنتباه إلى تعبيراتي اللفظية.....1-2-3-4-5

7- أبذل الوسعى لضبط أفكاري رغم تعرضي لبعض المواقف المزعجة أثناء الدرس.....1-2-3-4-5

8- أغلب شعوري بالتفاؤل وغم إعتراض بعض المواقف التي تثير التشاؤم أثناء الدرس....1-2-3-4-5

9- إذا حققت إنجازا أستثمر ذلك في إذكاء الثقة في نفسي دون غرور.....1-2-3-4-5

10- أحاول كضم غيضي إذا اغضبني موقف ما.....1-2-3-4-5

4-2 إدارة إنفعالات التلاميذ:

1- عندما يبدر خطأمن قبل التلميذ أشجعه وأواسيه.....1-2-3-4-5

2- إذا لاحظت ان التلميذ أشعر بالخوف إقتربت منه وأحاول تبديد ذلك الخوف.....1-2-3-4-5

3- إذا أبدى التلميذ عزوفا عن المشاركة أرافقه في أداء بعض المهام التعليمية.....1-2-3-4-5

4- في حال شعور التلميذ بالتهديد تدخلت لحسم الموقف لما يعيد له الإطمئنان.....1-2-3-4-5

5- في حال شعور التلميذ بالغضب أحاول إحتواء غضبه بإزالة الحادث الذي إعترضه.....1-2-3-4-5

6- أقف بجانب التلميذ إن بدا حزينا وأحاول تعويض خسارته مادية كانت أو معنوية.....1-2-3-4-5

7- أتدخل لرد الإعتبار للتلميذ إذ شعر بقلة الإحترام.....1-2-3-4-5

8- أخفف من وطأة المفاجأة على التلميذ بإزالة عواملها في الموقف التعليمي.....1-2-3-4-5

9- أتدخل لتهذيب العبيرات اللفظية للتليذ إن هو عبلر عن إنفعالاته بما لا يليق.....1-2-3-4-5

10- إذا سر التلميذ بإنجازه ثمنت مجهوده وأشدت به.....1-2-3-4-5

4-3 مساعدة التلاميذ على إدارة إنفعالاتهم:

1- أساعد التلميذ على تجاوز حالة الخوف التي قد تنتابه.....1-2-3-4-5

2- أعين التلميذ على التعلم كيف يكضم غيضه في حال الغضب.....1-2-3-4-5

3- في حالة إحساس التلميذ بقلة الإحترام أساعده على إستعادة ثقته بنفسه.....1-2-3-4-5

4- أرافق التلميذ حتى يتجاوز شعوره بالإشمئزاز.....1-2-3-4-5

5- إذا شعر التلميذ بالحزن إقترحت له نشاطات يتسلى بها عن موضوع الحزن.....1-2-3-4-5

6- أساعد التلميذ على حسن التعبير والتصرف تجاه موضوع حبه.....1-2-3-4-5

7- أتناقش مع التلميذ حول موقف كان سببا في شعوره بالدهشة تيسيرا لتعلمه.....1-2-3-4-5

8- أوجه التلميذ نحو عناصر الجدة في موقف فاجأه أثناء الدرس.....1-2-3-4-5

5- توظيف الإنفعالات في توظيف الدافعية:

5-1 توظيف الإنفعالات في حفز دافعية المعلم:

1- إذا تعرضت للإحراج في القسم جعلت من الحدث ظرفا لتحدي لأتجاوزه.....1-2-3-4-5

2- أستمسك بالصبر وأستمر في العمل إذا صادفني بما يشعرني بالخيبة.....1-2-3-4-5

3- في حال تعرضي لموقف أغضبني أستعنت بالحلم حفاظا على لطاقتي النفسية.....1-2-3-4-5

4- إذا فاتني ما أرغب في الحصول عليه إزددت حرصا على تحقيقه.....1-2-3-4-5

5- تنتابني حالة من الفتور إذا شعرت بالإحتقار إلا أنني ابذل الوسعى لإعادة الإعتبار.....1-2-3-4-5

6- أستعين بوعيي بمسؤليتي كمعلم لإبطال أثر الشعولار بالتهديد على أدائي أثناء الدرس...1-2-3-4-5

7- إذا حدث مايسرني حمدت الله على توفيقه ولم أبالغ في إبداء سروري للتلاميذ.....1-2-3-4-5

8- إذا شعرت بعدم الرغبة في القيام بشيء ما حاولت البحث على البديل للتو.....1-2-3-4-5

9- في حال فجئت بحدث ما جعلت منه موقفا تربويا ليستفيد منه التلاميذ.....1-2-3-4-5

10- أحاول الا أستجيب لظروف المحبطة مستعينا بالتفاؤل.....1-2-3-4-5

11- إذا شعرت بشيء من الرتابة والملل جددت العزم وأستعنت بالله واخلصت القصد.....1-2-3-4-5

5-2 توظيف الإنفعالات في حفز دافعية التلاميذ:

1- إذا شعر التلميذ بالخوف بددت خوفه ورفعت معنوياته.....1-2-3-4-5

2- أتدخل لرأب صدع الإحباط لدى التلميذ بعد محاولة غير موفقة.....1-2-3-4-5

3- أحاول المساهمة بشعور التلميذ بالمتعة والإنسياب حتى أجدد طاقته النفسية.....1-2-3-4-5

4- أستثمر جهدا ووقتا في جعل التلميذ يحب ما يقوم به لشحذ دافعيته.....1-2-3-4-5

5- إذا غضب التلميذ قابلته بكلمة أحاول بها تهدئته ورفع همته من جديد.....1-2-3-4-5

6- أبادر التلميذ بإعادة الإعتبار إذا شعر بالإحتقار حرصا على دافعيته.....1-2-3-4-5

7- شعور التلميذ بالحزن يجعلني متعاطفا معه لأحاول تحفيزه على الإندماج في الدرس.....1-2-3-4-5

8- إذا فوجئ التلميذ تدخلت بتوجيهه نحو ما ينبغي التركيز عليه حتى لاتفتر إرادته.....1-2-3-4-5

9- تسعى إشمئزاز التلميذ كفيل بأن يفقد تركيزه فأتدخل لكي أجدد عزمه.....1-2-3-4-5

5-3 مساعدة التلاميذ في توظيف إنفعالاتهم في حفز دافعيتهمك.

1- أساعد التلميذ على تجاوز غضبه قبل أن تنفذ طاقته النفسية.....1-2-3-4-5

2- أعين التلميذ على إبطال الأثر السلبي للحزن بمحاولة إعادة الثقة بنفسه.....1-2-3-4-5

3- أوجه التلميذ في تصحيح مساره في التعامل مع موضوع الخوف ليحافظ على دافعيته....1-2-3-4-5

4- أساعد التلميذ على تنمية حب مايعمل لكي يرفع من إقباله النفسي نحو موقف التعلم.....1-2-3-4-5

5- إذا تعرض التلميذ للإحتقار أعنته على قدراته ويستمد منه إرادته.....1-2-3-4-5

6- شعور التلميذ بالإشمئزاز يلزمني بمساعدته على تجديد عزمه بمواصلة أدائه في القسم..1-2-3-4-5

7- إذا إبدى التلميذ فتور جراء شعوره بالتهديد أعنته على إستنهاض همته من جديد.....1-2-3-4-5

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Sciences Sociales et Humaines

جامعة البويرة

قسم علم النفس وعلوم التربية

الرقم:.../ك.ع.إ.إ / ق .ع .ن .و.ع.ت /2023

إلى السيد(ة): المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا البويرة

الموضوع: رخصة إجراء بحث ميداني

في إطار التكفل بالبحوث الميدانية التي تنظم على مستوى المؤسسات لفائدة طلبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة البويرة

يشرفنا أن نتقدم إلى سيادتكم بهذا الطلب الخاص بمنح رخصة الدخول إلى مؤسستكم :

للطالب(ة): عيساوي سوسن رحمة رقم التسجيل: 181833022522

والطالب(ة): عباسي جميلة رقم التسجيل: 181833022446

والطالب(ة): ..... رقم التسجيل: .....

وهذا من اجل إجراء بحث ميداني في إطار إعداد مذكرة الماستر تخصص: تربية خاصة

العنوان: الكفاءة الوجدانية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أخصائي أطفال التوحد في المراكز الخاصة

وفي هذا الإطار نرجو منكم تقديم العون و التسهيلات اللازمة في حدود إمكانياتكم.

تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير.

المؤسسة المستقبلة
المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا البويرة
مديرة المركز

الإدارة
رئيسة قسم علم النفس وعلوم التربية