



جامعة الشهيد حمة لخضر - الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة علوم التربية



فاعلية برنامج قائم على استخدام مهارات ما وراء
المعرفة لتنمية الذكاء الانفعالي - الاجتماعي لدى
عينة من أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

مذكرة مكملة للحصول على شهادة الدكتوراه (ل.م.د.)

في علوم التربية: تخصص إرشاد وتوجيه

إشراف الأستاذ:

إعداد الطالبة:

شوقي ممادي

أسماء مريني

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	جهة العمل (المؤسسة الاصلية)	الصفة
عبد الناصر غربي	أستاذ	جامعة الوادي	رئيسا
شوقي ممادي	أستاذ	جامعة الوادي	مشرفا ومقررا
عبد الفتاح أبي مولود	أستاذ	جامعة ورقلة	ممتحنا
محمد الصالح جعلا ب	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	ممتحنا
فاتح الدين شنين	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	ممتحنا
مصباح الهلي	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	ممتحنا

الموسم الجامعي: 2022/2021



شكر وعرفان

الحمد والشكر لله والصلاة والسلام على من بُعث رحمة للعالمين.

اعترافًا بالفضل وتقديرًا للجميل أتوجه بخالص الشكر إلى الله ثم إلي كل من مد لي يد العون لإنجاز هذا العمل وأخص بالذكر الأستاذ:

شوقي ممادي

حفظه الله ورعاه

الذي تابع هذا العمل، ولم ييخل علي بنصائحه القيمة والمفيدة.

كما أقدم احترامي و تقديري إلى جميع عمال مراكز التكفل بالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد نظير جهودهم، وعلى وجه الخصوص الأستاذة **نعيمة الأطرش** مديرة مركز براعم الخير للتوحد على دعمها ومساندتها طيلة مدة تطبيق الدراسة.

ولا يفوتني أن أشكر **الأمهات اللواتي** وافقن على المشاركة في هذا العمل، ممتنة لصبرهن وانضباطهن ومتابعتهن لتطبيق البرنامج على أكمل وجه.

وأقدم بجزيل الشكر إلى **الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة** الذين تكرموا بالموافقة على قراءة ومناقشة هذه الأطروحة. فلهم مني كل التقدير

وإلى كل من أمدني بيد العون من قريب أو من بعيد لإنجاز هذا العمل

إلى كل هؤلاء تحية شكر وامتنان

أسماء

- مستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على استخدام مهارات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى عينة من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ولتحقيق ذلك تم بناء برنامج إرشادي مكون من (14) جلسة، تم تطبيقه على عينة مكونة من (32) أمًا من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد موزعات عشوائيا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تضم (16) أمًا، ومجموعة ضابطة تضم (16) أمًا.

تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي والمنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة) مع قياس قبلي وبعدي وذلك باستخدام مقياس المهارات ما وراء المعرفة ل(هدبا، 2014)، ومقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي ل(جميع ومنصور، 2015) وذلك بعد التأكد من خصائصهما السيكومترية.

بعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة للكشف عن العلاقة القائمة بين المهارات ما وراء المعرفة والذكاء الانفعالي والاجتماعي، والفروق بين المجموعات واختبار حجم أثر البرنامج الإرشادي المعد لهذه الدراسة، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود ارتباط بين المهارات ما وراء المعرفة والذكاء الانفعالي الاجتماعي لدى الأمهات.
- وجود فروق بين متوسطي درجات الأمهات في المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على كل من مقياسي المهارات ما وراء المعرفة والذكاء الانفعالي والاجتماعي لصالح القياس البعدي، وكذلك وجود فروق بين درجات الأمهات في المجموعة الضابطة ودرجات الأمهات في المجموعة التجريبية على القياس البعدي للمهارات ما وراء المعرفة والذكاء الانفعالي والاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الأمهات في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: المهارات ما وراء المعرفة- الذكاء الانفعالي والاجتماعي- الأمهات- اضطراب طيف التوحد.

Abstract:

The current study aimed to reveal the effectiveness of program based on the use of meta cognitive skills in developing emotional and social intelligence among a sample of mothers of children with autism spectrum disorder (ASD). To achieve this, a counseling program consisting of (14) sessions was built, which was applied to a sample of (32) mothers of children with autism spectrum disorder distributed randomly into two groups, an experimental group comprising (16) mothers and a control group comprising (16) mothers.

The descriptive correlative method and the experimental method with the design of the two groups (experimental and control) were used with a pre- and post-measurement using the Meta cognitive Skills Scale (Hadba, 2014), and the Emotional and Social Intelligence Scale (Geija and Mansour, 2015) after confirming their psychometric properties.

After conducting the statistical processing of the study data to reveal the relationship between meta cognitive skills, emotional and social intelligence, and the differences between groups and testing the measure of the impact of the counseling program prepared for this study, the study reached the following results:

- There is a correlation between meta cognitive skills and emotional and social intelligence among mothers.
- There are differences between the mean scores of the experimental group in the pre- and post-measurement on the measures of metacognitive skills and emotional and social intelligence in favor of the post-measurement, as well as differences between the scores of the control group and the scores of mothers in the experimental group on the post-measurement of meta-cognitive skills and emotional and social intelligence in favor of the group Experimental.
- There are no differences between the mean scores of the experimental group in the post and follow-up measurements on the emotional and social intelligence scale.

Keywords: Meta cognitive skills, emotional and social intelligence, mothers, autism spectrum disorder.

فهرس المحتويات

الصفحة	عنوان
1	شكر وعرفان
2	مستخلص
3	Abstract
4	فهرس المحتويات
8	فهرس الجداول
10	فهرس الأشكال
11	مقدمة
الفصل الأول: تقديم الدراسة واعتباراتها.	
14	1- إشكالية الدراسة.
19	2- الفرضيات.
20	3- أهداف الدراسة.
20	4- أهمية الدراسة.
21	5- التعريفات الإجرائية.
الفصل الثاني: المهارات ما وراء المعرفية	
23	- تمهيد
23	1- نشأة وتطور مفهوم ما وراء المعرفة.
24	2- مفهوم التفكير ما وراء المعرفي.
25	3- مفهوم المهارات ما وراء المعرفية.
26	4- مكونات ما وراء المعرفة.
28	5- تصنيف المهارات ما وراء المعرفية.
29	6- أهمية المهارات ما وراء المعرفية.

30	7-التدريب على المهارات ما وراء المعرفية.
34	8-الشروط الواجب مراعاتها لتعليم المهارات ما وراء المعرفية.
34	- خلاصة الفصل
الفصل الثالث: الذكاء الانفعالي والاجتماعي.	
36	- تمهيد
36	1-مفهوم الذكاء الانفعالي.
37	2-مفهوم الذكاء الاجتماعي.
38	3-النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي والاجتماعي.
42	4-مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي.
45	5-مظاهر الذكاء الانفعالي والاجتماعي.
46	6-أهمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي.
47	7-تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي.
52	- خلاصة الفصل
الفصل الرابع: اضطراب طيف التوحد (Autism spectrum disorder (ASD)	
53	- تمهيد.
53	1-تعريف اضطراب طيف التوحد (ASD).
55	2-معايير تشخيص اضطراب طيف التوحد (ASD).
57	3-معدل انتشار اضطراب طيف التوحد (ASD).
58	4-أسباب اضطراب طيف التوحد (ASD).
62	5-البرامج العلاجية والنفسية لاضطراب طيف التوحد (ASD).
66	6-البرامج التربوية التعليمية لذوي اضطراب طيف التوحد (ASD).
68	7-الآثار المترتبة عن وجود طفل ذو اضطراب طيف التوحد (ASD) في الأسرة.

71	-خلاصة الفصل
	الـجـانـب التطبيقـي
	الفصل الخامس: إجراءات الدراسة
73	- تمهيد
73	1-منهج الدراسة.
74	2-أدوات الدراسة.
75	2-1- مقياس المهارات ما وراء المعرفية.
76	2-2- مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي.
78	2-3- البرنامج الإرشادي.
78	2-3-1- التعريف الإجرائي للبرنامج الإرشادي.
79	2-3-2- أهداف البرنامج.
81	2-3-3- الأسس التي يقوم عليها البرنامج.
83	2-3-4- المسلمات التي يقوم عليها البرنامج.
83	2-3-5- خطوات إعداد البرنامج.
84	2-3-6- الطريقة التي يقوم عليها البرنامج.
84	2-3-7- تصميم البرنامج.
95	3-الدراسة الاستطلاعية.
95	3-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.
96	3-2- حدود الدراسة الاستطلاعية.
96	3-3- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية.
96	3-4- الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية.
107	3-5- نتائج الدراسة الاستطلاعية.
107	4- الدراسة الأساسية.
108	4-1- حدود الدراسة الأساسية.
108	4-2- مجتمع الدراسة.
108	4-3- عينة الدراسة الأساسية.

110	4-4- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.
111	5- الأساليب الإحصائية.
الفصل السادس : عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج	
113	1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.
127	2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.
140	- خلاصة الدراسة.
142	- اقتراحات
143	- قائمة المراجع
	- الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الجدول يبين أبعاد مقياس المهارات ما وراء المعرفية وأرقام الفقرات لكل بعد.	75
02	الجدول يبين أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي ل (Bar-on&Parker) وأرقام الفقرات لكل بعد.	77
03	الجدول يوضح جلسات البرنامج الإرشادي وأهدافها.	89
04	الجدول يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات أبعاد مقياس المهارات ما وراء المعرفية والدرجة الكلية للبعد نفسه.	97
05	الجدول يبين ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس المهارات ما وراء المعرفية والدرجة الكلية لعبارات الأبعاد.	99
06	الجدول يبين معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس المهارات ما وراء المعرفية والدرجة الكلية للمقياس.	100
07	الجدول يبين معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي مع درجته الكلية.	101
08	الجدول يبين معامل ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي الاجتماعي مع الدرجة الكلية للمقياس.	103
09	الجدول يبين معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي الاجتماعي ودرجته الكلية.	105
10	الجدول يوضح خصائص الفروق بين المجموعتين في المهارات ما وراء المعرفية.	109
11	الجدول يوضح خصائص الفروق بين المجموعتين في الذكاء الانفعالي والاجتماعي.	109

113	الجدول يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط بيرسون بين درجات أمهات المجموعة التجريبية على مقياسي المهارات ما وراء المعرفية والذكاء الانفعالي والاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.	12
114	جدول يبين نتائج اختبار ت (T.test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات ما وراء المعرفية وأبعاده في القياس القبلي والبعدي.	13
116	جدول يبين نتائج اختبار (T.test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات ما وراء المعرفية وأبعاده في القياس البعدي.	14
119	الجدول يبين نتائج اختبار ت (T.test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي وأبعاده في القياس القبلي والبعدي.	15
122	الجدول يبين نتائج اختبار ت (T.test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي وأبعاده في القياس البعدي.	16
125	الجدول يبين نتائج اختبار ت (T.test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي وأبعاده.	17

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الشكل يبين مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي حسب نموذج بار - اون (2006).	45
02	الشكل يبين الأسباب المتعلقة باضطراب طيف التوحد (ASD).	62
03	الشكل يوضح التصميم شبه التجريبي للدراسة.	74

مقدمة:

تعد الأمومة أعظم نعمة من نعم الله عز وجل التي خص بها النساء، حيث يرتبط كيان الأسرة بوجود الأم وفاعليتها داخل هذه الأسرة، كما تبرز أهميتها في المسؤولية الملقاة على عاتقها تجاه أسرتها، ودورها الكبير في حفظ طفلها بدءًا من لحظة الإخصاب إلى رعايته في مختلف أطوار نموه اللاحقة.

وقد تشاء حكمة الله أن تعيش المرأة تجربة الأمومة مع طفل "مميز" أو كما يطلق عليه البعض طفل "توحيدي"، حيث يظهر المصابون باضطراب طيف التوحد (Autism (ASD spectrum disorder مجموعة من نقاط القوة التي تميزهم عن أقرانهم العاديين، مثل امتلاكهم لذاكرة جيدة، وقدرتهم على حفظ المعلومات وتعلمها بسرعة فائقة، وتفوقهم في المواد التقنية التي لا تعتمد على التفاعل الاجتماعي وغيرها من المهارات التي يظهرها الكثير من أطفال هذه الفئة.

وعلى الرغم مما يتميز به الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد (ASD) من نقاط قوة ومهارات إلا أن تلقي تشخيص هذا الاضطراب يعد أمرًا بالغ الصعوبة، إذ لا تتأتى هذه الصعوبة من طبيعة الطفل المصاب فحسب، وإنما من طبيعة المجتمع غير المهيا لتقبل هذا الأخير، ويظهر ذلك من خلال النظرة الاجتماعية التي يقابل بها الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد (ASD) وأسره عند منعطف.

ونظرًا للأعراض التي يتسم بها الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد (ASD) والتي تساهم في التأثير على مختلف مظاهر النمو لديهم، لذلك فإن إنجاب طفل مصاب بهذا الاضطراب يعد أمرًا مرهقًا بالنسبة للوالدين وخاصة الأم، مما سينجم عنه حتما موجة من المشاعر المختلفة المتضاربة، وصعوبة الحياة اليومية بل واستحالتها عند البعض، فضلًا عن ذلك فإن من بين التأثيرات البارزة لهذا الاضطراب هو إحساس الأمهات بالإجهاد، القلق وعدم الاستقرار الانفعالي.

وتحتل الأمهات مكانة عظيمة، كما أنها تمثل العنصر الأكثر أهمية في حياة أطفالهن، وذلك من خلال الدور الذي تلعبه في تنمية الإدراك والمهارات الاجتماعية والتعليمية، فضلا عن فاعليتها في تنفيذ برامج التدريب الموجهة للطفل وتحسين عملية العلاج ونتائجها، غير أن هذا يرتبط بشخصية الأم وصحتها النفسية، وقدرتها على مواجهة التحديات اليومية بحكمة وكفاءة لبلوغ الأهداف المرجوة من تلك البرامج.

وتعد مشكلة انخفاض الذكاء الانفعالي والاجتماعي من أهم المشكلات التي تواجه الأمهات، حيث تشكل مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي حاجة هامة وأساسية للأمهات، فهي تساعدن في التعبير عن مشاعرهن وفهمها، ومعرفة ما يشعر به الآخرون، وكذلك مواقفهم وردود أفعالهم العاطفية تجاه طفلهن، إضافة إلى تحقيق التكيف، وحل المشكلات الشخصية والاجتماعية، كما يساهم الاهتمام بهذا المفهوم في تحقيق العديد من الفوائد الإيجابية في حياة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد(ASD).

ويتطلب تحقيق الاستقرار الانفعالي والاجتماعي تعلم مهارات جديدة تساهم في تخطيط ومراقبة الحالة الانفعالية، إضافة إلى مراقبة وتقييم سلوك الفرد في بيئته الاجتماعية. حيث توصل العديد من الباحثين أمثال دريغاس وبابوتسي (Drigas & Papoutsis, 2018) ; برينول وآخرون (Brinol & all, 2006) إلى أهمية المهارات ما وراء المعرفية ودورها في تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي، وانطلاقا من تأثير التفكير على السلوك، فإن تغير الانفعالات يتأثر حتما بتعديل الأفكار، وبناءً عليه يتعدل السلوك.

ومن هذا المنطلق ظهرت الحاجة إلى إجراء دراسة تجريبية عن طريق برنامج إرشادي يهدف إلى تنمية مستوى الذكاء الانفعالي والاجتماعي من خلال المهارات ما وراء المعرفية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد(ASD)، كما أن افتقار البيئة المحلية إلى هذا النوع من الدراسات، دفع الباحثة لإجراء هذه الدراسة.

ولمعالجة هذا الموضوع تم تقسيم الدراسة إلى جانبين رئيسيين، جانب نظري وآخر تطبيقي، **فالجانب النظري** يحتوي على أربعة فصول، **الفصل الأول** ويتم فيه تحديد الخلفية النظرية للإشكالية، وتساؤلات الدراسة، فرضيات الدراسة، أهداف وأهمية الدراسة، وفي الأخير ذكر التعريفات الإجرائية. وفي **الفصل الثاني** تم التطرق إلى المهارات ما وراء المعرفية، تطور مفهوم ما وراء المعرفة، مفهوم التفكير ما وراء المعرفي، ثم مفهوم المهارات ما وراء المعرفية، مكونات ما وراء المعرفة وتصنيف المهارات ما وراء المعرفية، أهميتها وفي الأخير التدريب على المهارات ما وراء المعرفية والشروط الواجب مراعاتها لتعليم المهارات ما وراء المعرفية. ثم تطرقت الدراسة في **الفصل الثالث** للذكاء الانفعالي والاجتماعي من خلال ذكر مفهوم الذكاء الانفعالي والاجتماعي، النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي والاجتماعي، وكذلك مهارات الذكاء الانفعالي الاجتماعي، كما تم التطرق إلى مظاهر الذكاء الانفعالي والاجتماعي، وفي الأخير أهمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي وتنميته. وتطرقت الدراسة في **الفصل الرابع** إلى اضطراب طيف التوحد (ASD)، تعريفه، تشخيصه، معدل انتشاره، أسبابه، ثم البرامج العلاجية النفسية وكذلك التربوية والتعليمية لذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، ثم الآثار المترتبة على وجود الطفل ذو اضطراب طيف التوحد (ASD) في الأسرة.

أما الجانب التطبيقي فيتكون من فصلين، **الفصل الخامس** يتعلق بإجراءات الدراسة وقد تم التطرق فيه إلى منهج الدراسة، وأدوات الدراسة ثم الدراسة الاستطلاعية ونتائجها، تليها الدراسة الأساسية ومجتمع وعينة الدراسة، والأساليب الإحصائية المعتمدة في هذه الدراسة. أما **الفصل السادس** فيتضمن عرض نتائج الدراسة وتحليلها، ثم مناقشة وتفسير هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وتنتهي الدراسة باستنتاج عام وخلاصة مع أهم الاقتراحات المتعلقة بالموضوع وقائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم الدراسة واعتباراتها

- 1- إشكالية.
- 2- التساؤلات الفرعية
- 3- فرضيات الدراسة.
- 4- أهداف الدراسة
- 5- أهمية الدراسة.
- 6- التعريفات الإجرائية.

1- إشكالية:

يعتبر إنجاب طفل سليم يتمتع بالصحة العقلية والجسمية تجسيدا حقيقيا للتصورات التي قامت الأم ببنائها مسبقا حول هذا الطفل وما يترافق معها من ممارسات واستعدادات سلوكية لاستقباله، غير أنه سرعان ما يحدث العكس وتصطدم بقدوم طفل لديه اضطراب أو إعاقة، مما يخالف توقعاتها ويصيبها بالخيبة والإحباط.

وبعد اضطراب طيف التوحد (ASD) أحد الاضطرابات النمائية العصبية التي باتت تسود العالم بشكل كبير ومتزايد في الآونة الأخيرة، حيث تتمثل أعراض هذا الاضطراب في العجز عن التواصل والتفاعل الاجتماعيين، إضافة إلى وجود حركات نمطية ومحدودية في النشاطات، وعلى الرغم من الانتشار الذي عرفه الاضطراب إلا أنه ما يزال يكتفه الكثير من الغموض وما تزال الدراسات قائمة حوله.

وتؤثر ولادة طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) على مختلف جوانب الحياة الأسرية، إذ أن هذا الطفل سوف يساهم في إحداث خلل في التنظيم النفسي والاجتماعي للأسرة عامة وللأم بشكل خاص، كما يهدد بدوره استقرارها الانفعالي وقدرتها على التكيف، وقد يصل الأمر عند بعضهن إلى درجة الاضطراب النفسي في ظل وجود طفل مصاب، وفي هذا الصدد يشير كل من "أولسون وهوانج" Olsson & Hwang (2001) أن الضغط الإضافي للعناية بطفل لديه اضطراب يضع الأمهات في خطر الإصابة بالاضطرابات النفسية. ولعل هذه الظروف التي تعيشها الأم من توتر وضغوط تعد أحد أهم العوامل التي تؤثر على سلامتها العاطفية، إذ لا تقتصر على بداية اكتشاف إصابة الطفل فحسب، بل تستمر وتتجدد بناءً على مدى اعتمادية الطفل ورعاية الأم له على المدى البعيد.

ويضيف كل من "بيجوم ومامين" Begum & Mamin (2019) أن الحياة في ظل وجود طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) تتأثر كليا بما في ذلك الشؤون المنزلية والمالية والعاطفية، وكذلك الصحة الجسمية والنفسية، مما يحد من الاستجابة لاحتياجات الأطفال الآخرين داخل الأسرة، وسوء العلاقات مع العائلة الممتدة والأصدقاء والجيران.

ووجد "رافيندرندان وراجو" Ravindranadan & Raju (2008) أن وجود طفل لديه اضطراب داخل الأسرة يجعلها تخضع لارتفاع في مستوى الإجهاد العاطفي، والذي ينشأ من رعايتها لهذا الطفل على مدى الحياة.

كما توصل "بهاجات وآخرون" Bhagat & all (2017) في دراسة لهم إلى أن تجربة الأمهات مع طفل لديه اضطراب طيف التوحد (ASD) تعد تجربة مؤلمة، تؤثر بشكل جذري في الحياة الاجتماعية والعلاقات الشخصية، وبينت هذه الدراسة أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الأمهات كان منخفضاً. ويتضح ذلك من خلال العزلة الاجتماعية التي تعكس التكيف الاجتماعي الضعيف لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD).

وقد أجرت كل من بوزقاق وبوشلاق (2014) دراسة هدفت إلى معرفة درجات الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى عينة من أمهات الأطفال المعاقين عقلياً (متلازمة داون) والاختلافات الحاصلة بحسب كل من متغيري المستوى التعليمي والسن، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أمهات الأطفال المعاقين عقلياً (متلازمة داون) يتمتعن بذكاء انفعالي واجتماعي منخفض، كما أظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الانفعالي والاجتماعي لا يختلف باختلاف السن والمستوى التعليمي.

وبعد الذكاء الاجتماعي من المتغيرات الوثيقة الصلة بالذكاء الانفعالي فهو يمثل نوعاً من القدرات المعرفية الضرورية للتفاعل الاجتماعي، والذي يعد أحد أهم الجوانب المكونة للشخصية، كما يرتبط الذكاء الاجتماعي بقدرة الأم على إدراك وتحليل مختلف الأنماط السلوكية في سياقها الاجتماعي، ويمكنها من التعامل الجيد مع الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية طيبة وناجحة. وتتحدد هذه العلاقة بوجود نقاط مشتركة بينهما يمكن تلخيصها في بعض الخصائص السلوكية والنفسية المتمثلة في تحقيق الانسجام والتكيف النفسي والاجتماعي، والتفاعل مع الآخرين، والقدرة على تحقيق السعادة وبلوغ الصحة النفسية. وعليه يؤكد كل من "بار-أون" Bar-on (2006; 2005); "سالوفي وماير" Salovey & Mayer (1990) أن الذكاء الاجتماعي يعد جزءاً من الذكاء الانفعالي مما يشير إلى أن كلا المفهومين مرتبطان وفي جميع الأحوال فقد يشكلان مكونات مترابطة لنفس المفهوم. ويضيف "جولمان" أن الأشخاص المنضبطين انفعالياً هم من يملكون مهارات اجتماعية وتواصل اجتماعي إيجابي. (أبو عمشة، 2013، ص23)

وتشير كل من بوزقاق وبوشللق (2014) من خلال دراستهن إلى أن الذكاء الانفعالي والاجتماعي مجموعة مهارات يمكن تنميتها لدى الأمهات، فهذه الأخيرة تمكنها من التكيف الذاتي مع انفعالاتها وفهمها والتعبير عنها، كما تساعد على تكيفها مع الآخرين وإقامة علاقة اجتماعية فعالة وبناءة، وفهم انفعالات الآخرين والتعامل معها، وبهذا نجد أن الخبرات الحياتية المؤلمة التي تتعرض لها الأم بسبب وجود طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة لديها تؤدي إلى صعوبات تكيفية مع الذات ومع المجتمع، ومع هذا الطفل خاصة (المحدودية قدرته على النمو والتطبيع الاجتماعي). فالإعاقة بشتى أنواعها تسبب للأسرة الخجل، وبالتالي تلجأ الأسرة وخاصة الأم إلى الانكماش وتجنب الاختلاط بالمجتمع، لصعوبة التفرغ لرعاية طفل مصاب، فيدفعها خوفها إلى الانزواء به بعيدا عن المجتمع. (ص117)

وبعد افتقار الأم إلى مهارات انفعالية واجتماعية بمثابة عائق أمام النمو السوي لأطفالها بشكل عام ولطفلها المصاب باضطراب طيف التوحد (ASD) بشكل خاص، ومن خلال الآثار الناجمة عن هذا الاضطراب أصبح لزاما على الأم تطوير استراتيجيات مناسبة تمكنها من التعايش ومجابهة هذه الصعوبات، ولهذا فالذكاء الانفعالي والاجتماعي أحد المتغيرات التي يجب وضعها في الحسبان عند دراسة العوامل المؤثرة في الحالة الانفعالية للأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، إذ يؤكد "علي بخشي وآخرون" Alibakhshi & all (2018) أن أي تدخل لزيادة الذكاء الانفعالي والاجتماعي الخاص بأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) يمكن أن يكون فعالا في تحسين جودة الحياة والصحة النفسية لديهم.

ومع ذلك فإن الدراسات التي اهتمت بالجانب النفسي لأسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد (ASD)، وتقديم المساعدة والدعم النفسي لهم تعد محدودة. وعلى العكس من هذا يشير Bhagat & all (2017) إلى أن العديد من البرامج تولي أهمية كبرى لمشاركة الوالدين في الحصول على النتائج المثلى للعلاج كما يعتمد التدخل على دمج فعاليتهم الذاتية والعاطفية ومهاراتهم الاجتماعية.

وعليه فإن كل هذا يستدعي بناء برامج تستهدف فئة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) دون غيرهم، ذلك أن برامج التوحد الموجهة للطفل لم تعد لها أهمية إلا بوجود تأثير للأمهات، وبإشراكهن في هذه المهمة بالاعتماد على مجموعة من المهارات

والتي تشمل مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم، وهي أحد أشكال التفكير المتقدم أو ما تسمى بالمهارات ما وراء المعرفة التي يمكن استخدامها أثناء القيام بنشاط عقلي معين، وذلك بغرض تحقيق الأهداف التي ترمي إليها تلك البرامج، وبالتالي فإن تنمية هذه المهارات تعني تمكين أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) من التحكم بزماد تفكيرهن مما يمكنهن بدوره من زيادة إدراكهن لانفعالاتهن الذاتية من جهة، ووعيهن الاجتماعي من جهة أخرى.

ويؤكد "كلو" (Klawe, 1982) ضرورة بحث ما وراء المعرفة لدى الأفراد، مما يمكننا من فهم الإنسان ليس كعضو مفكر فحسب، بل كعضو ضابط لنفسه، ولديه القدرة على تقييم ذاته وغيره من الناس، كما يستطيع أن يوجه سلوكه نحو أهداف محددة سعيا وراء تحقيقها، مضيفا إلى أنه من الضروري أن يفهم الناس ذواتهم، وأن تفكيرهم لا يحدث صدفة.

(العتوم وآخرون، 2009، ص266)

وقد أشار سيغل (2011) إلى مفهوم ما وراء المعرفة وهو ما أطلق عليه "التبصر العقلي"، الذي يعني به نوعاً من الانتباه المركز الذي يسمح لنا برؤية أنشطة ذهننا الداخلية، فضلا عن كونه يساعدنا على إدراك العمليات الذهنية دون الانجراف بها، ويضيف أيضا أن التبصر العقلي يسمح لنا بتسمية وترويض الانفعالات التي تخالجننا عوض تركها تتغلب علينا، وبالتالي فهو المهارة الأساسية التي تشكل أساس كل شيء نقصده حين نتكلم عن التمتع بذكاء انفعالي واجتماعي. (ص10-11)

ومما يعزز فاعلية استخدام المهارات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي هو ما توصلت إليه الدراسات من نتائج في ذات السياق، مثل دراسة Harandi (2013) التي أثبتت أن لما وراء المعرفة دور كبير في تحسين مستوى الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى الأفراد.

كما أظهرت دراسة "محاسنة" Mahasneh (2006) وجود علاقة دالة وموجبة بين ما وراء المعرفة والذكاء الانفعالي، كما توصل الفيل (2008) في دراسة له "حول فعالية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الانفعالي" إلى وجود فروق بين القياس القبلي

والبعدي في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة البحث وأن إستراتيجيات ما وراء المعرفة تتصف بالفاعلية في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي.

ويذكر Brinol & all (2006) في دراسة لهم حول ما وراء المعرفة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي أن هذا الأخير يمكن فهمه عن طريق إعادة التعرف على أهمية ما وراء المعرفة، لأن التفكير يسبق ويصاحب ويتبع الانفعالات، ويضيف؛ أن الذكاء الانفعالي غالبا ما يصاحب بحشد إضافي من أنواع التفكير الأخرى المتعلقة بكيفية إدراك وتنظيم وإدارة الانفعالات، كما أن الخبرات الانفعالية تتأثر بعمليات ما وراء المعرفة، وأن التفكير الانفعالي يتأثر بالمستوى المعرفي. (الفيل، 2008، ص07) وفي ذات السياق يشير سلامة عبد العظيم وطه عبد العظيم (2006) حول العلاقة بين التفكير والوجدان إلى أن التفكير يعتبر الجسر الذي يمكن الاعتماد عليه لتنمية المهارات الانفعالية الوجدانية وكذا المهارات الاجتماعية لدى الفرد. (ص55)

وفي المقابل توصل Harandi & all (2013) في دراسة هدفوا من خلالها إلى تقصي أثر التدريب على المهارات ما وراء المعرفة على حل المشكلات والمهارات الاجتماعية، إلى أن درجات المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج باستخدام المهارات ما وراء المعرفة تحسنت بشكل ملحوظ في كل من المهارات الاجتماعية وأداء حل المشكلات.

وفي حدود إطلاع الباحثة فإن التراث التربوي والسيكولوجي يزخر بالدراسات التي تناولت أثر المهارات ما وراء المعرفة على متغيرات عديدة مثل: التحصيل الدراسي، التفكير، تقدير الذات، غير أن الذكاء الانفعالي والاجتماعي من المتغيرات الهامة التي يكاد ينعدم تناولها في البيئة العربية، وخاصة لدى فئة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وفي ضوء ما تقدم فإننا في حاجة ماسة إلى فهم العلاقة القائمة بين الجوانب الانفعالية والاجتماعية والمعرفية، ومنه الحاجة إلى إعداد برنامج لتنمية هذه المهارات، وبالتالي تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

-ما مدى فاعلية برنامج قائم على استخدام المهارات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)؟

وتفرع من السؤال الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات أمهات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات ما وراء المعرفية ودرجاتهن على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس المهارات ما وراء المعرفية؟
- هل توجد فروق بين متوسطي درجات الأمهات في المجموعة الضابطة ودرجات الأمهات في المجموعة التجريبية على القياس البعدي للمهارات ما وراء المعرفية؟
- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي درجات في المجموعة الضابطة ودرجات في المجموعة التجريبية على القياس البعدي للذكاء الانفعالي والاجتماعي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي؟

2-الفرضيات:

- توجد علاقة بين درجات أمهات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات ما وراء المعرفية ودرجاتهن على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي.
- توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس المهارات ما وراء المعرفية.
- توجد فروق بين متوسطي درجات الأمهات في المجموعة الضابطة ودرجات الأمهات في المجموعة التجريبية على القياس البعدي للمهارات ما وراء المعرفية.
- توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي.
- توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية على القياس البعدي للذكاء الانفعالي والاجتماعي.
- لا توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

3-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- بناء برنامج قائم على استخدام المهارات ما وراء المعرفية لتنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD).
- التحقق من فاعلية البرنامج القائم على استخدام المهارات ما وراء المعرفية في تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD).
- تنمية المهارات ما وراء المعرفية (التخطيط، المراقبة، التقويم) من خلال البرنامج الإرشادي المعد خصيصا لهذه الدراسة.
- التحقق من طبيعة العلاقة بين المهارات ما وراء المعرفية والذكاء الانفعالي والاجتماعية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD).
- الكشف عن مدى استمرار أثر البرنامج في مستوى الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى امهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) (أفراد المجموعة التجريبية) بعد مرور عدة أسابيع من التطبيق.

4-أهمية الدراسة:

ترتكز أهمية الدراسة على ما يلي:

- الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية في:

- محاولة استعراض المهارات ما وراء المعرفية في تأثيرها على المتغيرات الشخصية والاجتماعية في ظل ندرة الدراسات التي جمعت بين المهارات ما وراء المعرفية والذكاء الانفعالي والاجتماعي وذلك في حدود اطلاع الباحثة.
- في أنها تختبر مجموعة من المهارات التي يمكن الاعتماد عليها في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي، والتي تساهم بدورها في ترشيد الأمهات إلى الأساليب الفعالة لتحقيق الاستقرار العاطفي والاجتماعي لهن.

- تمثل الدراسة إسهاما لسد النقص وإثراء التراث النظري الخاص بأهمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي في حياة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD).
- **الأهمية التطبيقية:**

تكمّن أهمية الدراسة الحالية من الناحية التطبيقية في:

- محاولة تسليط الضوء على المهارات ما وراء المعرفية والاهتمام بتنميتها وتفعيل دورها في مختلف المجالات، فإذا تمكنت أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) من اكتساب المهارات ما وراء المعرفية وواظبن على استخدامها، فإن ذلك سيمكنهن من التحكم بزمّام تفكيرهن، وبالتالي القدرة على التكيف مع وجود طفل ذي اضطراب طيف التوحد (ASD) وتلبية احتياجاته المختلفة.
- تساهم هذه الدراسة في التأكيد على الاهتمام بفئة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) اللواتي تفتقرن للمهارات ما وراء المعرفية التي تمكنهن من إدارة ذواتهن وانفعالاتهن بالإضافة إلى تنمية الجانب الاجتماعي لديهن.
- تكمن أهمية تصميم البرنامج المستند إلى المهارات ما وراء المعرفية في كونه محاولة فعالة تمكن الأمهات من إدارة تفكيرهن، وبالتالي المساهمة في تنفيذ الخطط التربوية العلاجية المقدمة لخدمة أطفالهن.
- تقدم هذه الدراسة نموذجا إرشاديا من المتوقع أن يستفيد منه المختصون والمؤسسات المهمة بهذه الفئة من الأمهات خاصة ذوات الذكاء الانفعالي والاجتماعي المنخفض.
- إتاحة المجال لدراسات لاحقة تختبر مزيدا من المهارات والأساليب التي يمكن استخدامها مع أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) تساهم بدورها في خدمة أطفالهن.

5-التعريفات الإجرائية:

- **المهارات ما وراء المعرفية :** تشير المهارات ما وراء المعرفية إلى امتلاك أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) لأعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبيّهن على وعي بذواتهن أثناء التفكير في المواقف الصعبة أو الطارئة، أو أثناء ممارستهن لمهارات الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي، وتتمثل هذه المهارات في التخطيط والمراقبة والتقويم.

وتتحدد المهارات ما وراء المعرفية في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي تتحصل عليها أم الطفل ذو اضطراب طيف التوحد (ASD) على مقياس المهارات ما وراء المعرفية الذي أعدته هدا (2014).

الذكاء الانفعالي والاجتماعي: يشير الذكاء الانفعالي والاجتماعي إلى قدرة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) على إدراك وفرز مشاعرهن، وتقييمها ثم إدارتها وحسن استعمالها من جهة، وكذلك فهم سلوكيات الآخرين وتفسيرها والقدرة على التعامل معها في المواقف الاجتماعية والأوضاع الطارئة من جهة أخرى، وذلك لتحقيق قدر كبير من التكيف وحسن التصرف والنجاح في حياتهن الاجتماعية، في ظل رعاية كل منهن لطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD).

ويتحدد الذكاء الانفعالي والاجتماعي في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي تتحصل عليها أم الطفل ذو اضطراب طيف التوحد (ASD) على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي ل(جعيجع ومنصور، 2015).

الفصل الثاني: المهارات ما وراء المعرفية

تمهيد

- 1- نشأة وتطور مفهوم ما وراء المعرفة.
- 2- مفهوم التفكير ما وراء المعرفي.
- 3- مفهوم المهارات ما وراء المعرفية.
- 4- مكونات ما وراء المعرفة.
- 5- تصنيف المهارات ما وراء المعرفية.
- 6- أهمية المهارات ما وراء المعرفية.
- 7- التدريب على المهارات ما وراء المعرفية.
- 8- الشروط الواجب مراعاتها لتعليم المهارات ما وراء المعرفية.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد التفكير أحد العمليات العقلية التي أثارت اهتمام الباحثين في علم النفس المعرفي، ولعل التفكير ما وراء المعرفي أحد أهم المفاهيم التي أدرجت حديثاً ضمن موضوعات علم النفس المعرفي والمتعلقة بمجال التعليم والتعلم. وعلى الرغم من تعدد التسميات حيث أن هناك من يسميه ما بعد المعرفة، فوق المعرفة، أو ميتا معرفة غير أن هذا لا يؤثر على جوهره ومعناه.

من المهم ربط ما وراء المعرفة بالجوانب الانفعالية والاجتماعية، أو بما يتعلق بالمشكلات الحياتية، وقد عمل الأدب الحديث من خلال بعض الباحثين على إضافة المجال العاطفي والاجتماعي إلى المجال المعرفي بالإشارة إلى المشاعر والسلوكيات التي تصاحب العمليات المعرفية وقدرة الشخص على مراقبتها وجعلها كعادة معرفية.

وفي هذا الفصل سنتناول مفهوم ما وراء المعرفة وتطوره ومهاراته والمكونات التي يقوم عليها، بالإضافة إلى أهمية المهارات ما وراء المعرفية وكذا طريقة التدريب عليها، والشروط الواجب مراعاتها قبل التدريب.

1-نشأة وتطور مفهوم ما وراء المعرفة:

اتخذ البحث الحديث حول ما وراء المعرفة جذرين متوازيين، أحدهما في علم النفس المعرفي في الستينيات، والآخر في علم نفس النمو لما بعد "بياجية" في السبعينيات، ظل هذان المساران منفصلين إلى حد كبير، أما الآن يوجد حقلان متوازيان، كل منهما يسمى ما وراء المعرفة. ومع ذلك هناك المزيد من الجهود المتضافرة لجعل هذين الحقلين أقرب.

(Perfect & Schwarts, 2002)

ويضيف كل من "جيمس" James و"ديوي" Dewey أن أصل نظرية ما وراء المعرفة تعود إلى مرحلتين من التطور في الستينيات من القرن العشرين هما:

المرحلة الأولى: عندما تزايد اهتمام الباحثين بعمليات الاعتدال اللفظي خلال المعرفة، والتركيز على استخدام اللغة الظاهرة والباطنة، وذلك في مختلف المواقف عند أداء المهمة.

المرحلة الثانية: هي فترة الثورة التكنولوجية والاهتمام بالكمبيوتر والأنظمة المعرفية المشتقة منه، والتي سميت بنظرية معالجة المعلومات. وهذا ما أكد عليه "ستيرنبرج" (1979) من أن هذا المفهوم قد ظهر ضمن سياق نظرية معالجة المعلومات، وذلك بهدف بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة، لتمييز العمل الإستراتيجي في حل المشكلة.

(العتوم وآخرون، 2009، ص266)

كان عالم النفس "فلافيل" (1976) الباحث الأول الذي استخدم مصطلح ما وراء المعرفة Metacognition في المجال التربوي والمعرفي، واستخدم المصطلح للإشارة إلى وعي الأفراد بالتفكير والتعلم. وقد لاحظ "فلافيل" أن الأفراد يقومون بعملية مراقبة لفهمهم الخاص والأنشطة المعرفية الأخرى. (Nazarieh, 2016)

2- مفهوم التفكير ما وراء المعرفي:

لقد عرف "فلافيل" Flavell (1979) ما وراء المعرفة بأنها قدرة الفرد على التفكير في عمليات التفكير الخاصة به، فهي معرفة الفرد بعملياته المعرفية".

وقد وصف كل من "جافيليك ورافاييل" Gavelek & Raphael (1985) ما وراء المعرفة بأنها قدرات الأفراد على ضبط نشاطهم المعرفي من أجل تعزيز فهم أكثر فعالية.

كما عرفها "سميث" Smith (1994) بأنه التفكير في تفكيرنا، ويُعدّ ما وراء المعرفة اسمًا عصريًا للمفهوم القديم التأمل Reflection.

وحسب "لوكا" Louca (2003) فإن ما وراء المعرفة تعني أساسا الإدراك المعرفي، كما تشير إلى كل من وعي الناس وتحكمهم، ليس فقط في عملياتهم المعرفية، ولكن أيضا في عواطفهم ودوافعهم.

أما "رونزانو" Ronzano (2010) فيعرف ما وراء المعرفة على أنها عملية التفكير حول أفعال الفرد وسلوكياته الفكرية والعاطفية.

وعرفها "ألتنداج وسنيموغلو" Altindag & Senemoglu (2013) أنها المعرفة والإدراك حول الظواهر المعرفية ومراقبة الذاكرة والفهم والعمليات المعرفية الأخرى.

وعرف "الغرايبة" Algharaibeh (2017) ما وراء المعرفة بأنها حالة يفكر فيها الأفراد حول تفكيرهم ومعرفتهم بأنفسهم، كتحديد ما يعرفونه وما تعلموه وما الذي يمكنهم فعله لتحسين التعلم والإنجاز بشكل عام.

نستنتج مما سبق أن ما وراء المعرفة هي عملية ديناميكية تهدف لمعالجة المعلومات أو التأمل في التفكير، كما تأخذ شكل الحوار الداخلي، علاوة على ذلك يعتبر التفكير ما وراء المعرفي أعلى مستويات النشاط العقلي، وأحد أهم العمليات العقلية العليا، التي تعني إدراك الفرد لضرورة تفكيره وقدرته على التحكم به لتحقيق هدف معين، ويمكن أيضا القول أن مفهوم ما وراء المعرفة لا يقتصر فقط على المجال المعرفي بل يشمل أيضا إدراك التغيرات المزاجية والحالات الانفعالية.

3- مفهوم المهارات ما وراء المعرفة:

تعرف "براون" Brown (1980) المهارات ما وراء المعرفة بأنها عملية تحكم واعي ومرتّب يقوم به الفرد في أفعاله واستجاباته المعرفية عن طريق استخدامه لمهارات التنظيم الذاتي (التخطيط، المراقبة، والتقييم).

ويعرفها "ريسنيك" Resnick (1987) على أنها نوع من الحديث الذاتي حول العمليات المعرفية المناسبة لحل مشكلة ما، وكيفية تنفيذها وتقويم نتائجها.

ويعرفها "سيمونز" Simons (1996) بأنها معرفة الفرد لعملياته الوجدانية والمعرفية وحالاتها، من خلال ممارسة المراقبة الواعية والتنظيم والسيطرة على هذه العمليات وحالاتها.

فيما عرفها كل من شحاتة والنجار (2003) بأنها "المهارات التي تقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة والموجهة لكل مشكلة واستخدام القدرات أو المواد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير". (ص 305)

وعرفها جروان (2007) بأنها "المهارات التي تقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير. وهي نوع من الحديث مع الذات أو التفكير حول التفكير عن طريق التخطيط للأداء ومراقبة تنفيذ الخطة وتقييمها". (ص 367)

ويشير عبد العزيز (2009) إلى أن "المهارات ما وراء المعرفية عملية تحكّم تهدف إلى التخطيط، المراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة". (ص 211)

انطلاقاً مما سبق يمكن القول أن المهارات ما وراء المعرفية تمثل الجانب التطبيقي لمفهوم ما وراء المعرفة، إذ تعمل بمثابة الموجّه للعمليات المعرفية والمنظّم لها. ومنه تتضح الحاجة لهذه المهارات ودورها في التحكم في التفكير من خلال التخطيط للقيام بأي مهمة أو نشاط عقلي، ومن ثمّ تنفيذ هذه الخطة ومراقبة الذات أثناء التنفيذ والسير نحو بلوغ الهدف ثم تقييم المهمة ومدى نجاحها.

4-مكونات ما وراء المعرفة:

أشارت الدراسات إلى أن هناك أكثر من رأي في تصنيف مكونات ما وراء المعرفة ومن بينها ما اقترحه "فلافيل" (Flavell, 1981) وهو أن معرفة ما وراء المعرفة تتضمن مكونين أساسيين هما معرفة ما وراء المعرفة، وخبرات ما وراء المعرفة:

- **معرفة ما وراء المعرفة (Meta cognitive knowledge):** يشير هذا الجزء إلى المعرفة المكتسبة التي لها علاقة بالأمور المعرفية. إنها المعرفة أو المعتقدات المتراكمة من خلال الخبرة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى التي تعم العقل البشري وأفعاله. وتنقسم إلى ثلاث فئات رئيسية وهي:

معرفة الشخص (Person knowledge): وتشير إلى كل ما يؤمن به الفرد حول طبيعة نفسه والآخرين بوصفهم معالجات معرفية. (Louca, 2003)

معرفة المهمة (Task knowledge): عندما يعالج الفرد مهمة ما، فإنه يعرف ويتعلم أشياء عن طبيعتها، ومن خلال المعرفة المتحصل عليها من الخبرات السابقة (المتوفرة) يتمكن الفرد من تجهيز المعلومات، أو يحتاج الفرد إلى تجهيز هذه المعلومات بعمق بهدف الفهم والاكتساب، كأن يستخدم الصوت المرتفع (ما وراء المعرفة) عند فهم المدخلات وتجهيزها. (الأشقر، 2011، ص99)

معرفة الإستراتيجية (Strategy knowledge): وتتعلق بالكميات الهائلة من المعلومات التي يمكن اكتسابها بخصوص الأماكن التي تكون فيها الإستراتيجيات فعالة في تحقيق الأهداف الرئيسية والثانوية. (العتوم، 2012، ص235)

- **خبرات ما وراء المعرفة (meta cognitive Experiences):** تعد الخبرات ما وراء المعرفية مشاعر واعية تحدث أثناء أداء بعض الأنشطة المعرفية المتعلقة بالمعالجة.

(Louca, 2003)

ويشير "فلافيل" إلى دور التفاعل بين متغيرات الشخص، المهمة والإستراتيجية في تكوين خبرات ما وراء المعرفة باعتبارها خبرات واعية، معرفية ووجدانية تلعب دورا هاما في الحياة المعرفية للفرد. (الأشقر، 2011، ص100)

ويرى بدوي وآخرون (2016) أنه يمكن تصنيف المهارات ما وراء المعرفية إلى مجالين واسعين هما:

- **التقويم الذاتي للمعرفة:** ويضم:

■ **المعرفة التقريرية:** وهي تتعلق بمعرفة المتعلم بمحتوى معين وتتكون إلى حد كبير من الحقائق والتعميمات والمبادئ.

■ **المعرفة الإجرائية:** تتعلق بكيفية عمل شيء ما أي تتصل بكيفية التعلم.

■ **المعرفة الشرطية:** تتعلق بالشروط المصاحبة لإجراءات محددة، أي شرط استعمال

شيء ما ولأي غرض يكون استعماله. (ص504)

- **الإدارة الذاتية للمعرفة:** وتشير إلى العمليات العقلية التي تساعد في تنسيق ملامح حل

المشكلة، وبالتركيز على تقييم الذات وإدارة الذات فإن ذلك يساعد في صياغة المتعلم

كفرد يحتاج لأن يكون فعالاً في تنسيق وبناء معرفته. (محمد وعيسى، 2011، ص149)

5- تصنيف المهارات ما وراء المعرفة:

تم تصنيف المهارات ما وراء المعرفة إلى ثلاث مهارات أساسية وهي كالتالي:

- **التخطيط (Planning):** يشير كل من رحمان وآخرون (Rahman & all 2010) ; وعطية

(2014) إلى أن التخطيط هو وضع خطة التعلم، وإعداد الأهداف، وتحديد أولويات

المواد ومصادر التعلم قبل البدء بدلاً من التعلم نفسه. (ص143)

يشير "كوستا" (1998) إلى أن أهم مكون في الوعي بالتفكير وهو وضع خطة عمل، ثم

الاحتفاظ بها في العقل، وتكوين خطة عمل قبل السلوك اللفظي يساعد في متابعة خطوات

هذه الخطة في السلوك بصورة واعية. كما يساعد على تقييم ما نقوم به بمقارنته بأنشطة

أخرى، وتقدير ما إذا كان هناك استعداد أو تهيؤ لأنشطة أخرى. وهو يوجه تفسيرنا وإدراكنا

وقراراتنا وسلوكنا. (الفلمباني، 2011، ص27)

- **المراقبة (Monitoring):** المراقبة هي تلك العمليات التي تسمح للفرد برصد العمليات

المعرفية الخاصة به، أو التفكير فيها أو تجربتها، وهكذا قد يعرف المرء أنه أتقن إنجاز

هدف ما (مثل إجراء عملية حسابية، أو قد يشعر بأنه فهم ما يقرأ... إلخ) ويتم الكشف عن

المراقبة من خلال سؤال المشاركين لإصدار أحكام الوعي بالمعرفة.

(Perfect & Schwarts, 2002)

-التقويم (Assessment): ويعني التقويم قدرة الفرد على إصدار الحكم على فعالية الإستراتيجيات المتبعة بعد الانتهاء من أداء مهمة ما. (عطية، 2014، ص143)

يتضمن التقويم قدرة الفرد على تقييم إمكاناته وقدراته في ضوء ما توصل إليه من نتائج أثناء أداء مهمة ما، إضافة إلى تحديده لجوانب القوة والضعف التي وقع فيها، وتحديد ما إذا كانت الخبرة التي قد مر بها تساعد عند مواجهة مواقف أخرى مشابهة أم لا.

(محمد وعيسى، 2011، ص156)

انطلاقاً مما سبق وحسب الدراسات التي اهتمت ببحث المهارات ما وراء المعرفية تم رصد ثلاث مهارات ما وراء معرفية وهي التخطيط، المراقبة، والتقويم. ومنه فقد تم تبني هذه المهارات الثلاث من أجل بناء البرنامج الهادف لتنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

6-أهمية المهارات ما وراء المعرفية:

تشير "نيسيفورو" Nisiforou (2009) إلى أن المهارات ما وراء العرفية تلعب دوراً أساسياً في التواصل والفهم، اكتساب اللغة، الإدراك الاجتماعي، الانتباه، ضبط النفس، والمراقبة الذاتية، حل المشكلات، نمو الشخصية. وفي ذات السياق يشير "ماجنو" Magno (2010) إلى أن المهارات ما وراء المعرفية تساهم في التعلم واكتشاف الأخطاء وتصحيحها وتتبع تأثيرها مستقبلاً، إضافة إلى ابتكار طرق جديدة لحل المشكلات واستخدام الخبرات الخاصة وتطبيقها في حل مشكلات مماثلة أو مواقف جديدة.

وتضيف "افتخار" Iftikhar (2014) أن المهارات ما وراء المعرفية تنطوي على سيطرة أكثر نشاطاً على عمليات التفكير أثناء التعلم، وإدارتها ووضعها في الاتجاه الصحيح. من جهة أخرى تمكن المهارات ما وراء المعرفية الأفراد من فهم أعمق لتصوراتهم وتأملاتهم من أجل التغلب على نقاط ضعفهم، بحيث لا يحتاجون إلى التوجيه إذا أصبحوا من ذوي الخبرة في المهارات ما وراء المعرفية.

أما أبو جادو ونوفل (2007) فقد اتفقا على مجموعة من النقاط التي تبين أهمية المهارات ما وراء المعرفية وهي:

- تمكين الأفراد من تطوير خطة عمل في المقام الأول ومن ثم المحافظة عليها في أذهانهم فترة من الزمن، ثم التأمل فيها، وتقييمها عند اكتمالها.
- تسهيل عملية إصدار أحكام مؤقتة ومقارنة وتقييم استعداد الفرد للقيام بأنشطة أخرى.
- تمكن الفرد من مراقبة وتفسير وملاحظة القرارات التي يتخذها.
- تجعل الفرد أكثر إدراكا لأفعاله ومن ثم تأثيرها على الآخرين، وعلى البيئة التي يحيا فيها.
- تمكن الأفراد من مراقبة الخطط في أثناء تنفيذها مع الوعي بإمكانية إجراء التصحيح اللازم، إذا تبين أن الخطة التي تم رسمها لا تلبي مستوى التوقعات الإيجابية المنتظرة.
- تنمي لدى الفرد عملية التقييم الذاتي (Self- Evaluation) والتي تعتبر من العمليات العقلية الراقية التي يقوم بها الفرد، وذلك بهدف التحسين.
- تمكن الأفراد من جمع المعلومات وحل المشكلات التي تواجههم بسهولة.

(ص347 -ص348)

وحسب الدراسة الحالية فإن الأمهات تحتاج إلى استخدام المهارات ما وراء المعرفية من خلال وضع خطة أو هدف ما، ومراقبة ذواتهن أثناء تنفيذها، والتحقق من مدى إحراز التقدم نحو بلوغ الهدف، والتأكد من الدقة واتخاذ القرارات بشأن استخدام الجهد والوقت. ونظرا لأهمية المهارات ما وراء المعرفية ودورها الحاسم بالنسبة للأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) خاصة تظهر الحاجة لتنمية هذه المهارات، لأن ذلك سوف يمكنهن من تنمية قدرتهن على التفكير بشكل عام، وكذا السيطرة على مشاعرهن والتحكم فيها ومن ثم مواجهة مختلف المشكلات التي تعترض حياتهن.

7-التدريب على المهارات ما وراء المعرفية:

لتعليم المسترشدين المهارات ما وراء المعرفية (التخطيط، المراقبة والتقييم) والتدريب عليها هناك مجموعة من المراحل والخطوات التي يقوم بها المرشد وهي:

1-يعرض المرشد الهدف الرئيسي من التدريب بعبارة إجرائية ويكتبه على مكان بارز في مكان التدريب، كأن يقول "إن الهدف من هذا التدريب هو رفع كفاية المسترشد على تخطيط ومراقبة وتقييم عمله".

2-يوزع المرشد نسخة على كل مسترشد من دليل ممارسة مهارات التفكير ما وراء المعرفية (التخطيط، المراقبة، التقييم) ويشرح لهم طريقة استخدامه ومكوناته.

3-يوزع المرشد النشاط المزمع القيام به على المسترشدين للإطلاع عليه وإعطائهم الوقت الكافي لذلك الغرض.

4-يسأل المرشد المسترشدين حول كيفية عمل خطة.

5- يسأل المرشد المسترشدين عن الصعوبات المتوقعة في عمل الخطة.

6-يوجه المرشد المسترشدين إلى الدور المطلوب منهم أثناء عملية وضع الخطة من حيث مراقبة ورصد خطوات العمل.

7-يناقش المرشد المسترشدين في مكونات عملية التقييم وكيفية تعبئتها بعد الانتهاء من وضع الخطة. (عبد العزيز، 2009، ص221-ص222)

ومن خلال عرض الطريقة والمراحل المتبعة لتعليم المسترشدين المهارات ما وراء المعرفية يظهر بوضوح بأنها مجموعة خطوات متسلسلة، عملية وفعالة وكذلك مبسطة يمكن لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) استيعابها، والتدريب عليها وفق سلسلة مواقف منظمة ومدرسة، وبالتالي تم الأخذ بها في بناء البرنامج الإرشادي القائم على المهارات ما وراء المعرفية.

وبشير "بروير" (2000) إلى أن العديد من الدراسات قد أكدت على أنه يمكن تعليم المهارات ما وراء المعرفية، وأنه مثلما هناك مهارات أساسية للحساب والقراءة، فهناك مهارات أساسية لما وراء المعرفة، ومن بينها اختبار مدى فاعلية أو مناسبة ما يقوم به (هل يصلح أم لا؟) والقدرة على مراقبة التقدم الذي يحققه تجاه الحل (كيف تسير الأمور

معي؟)، والقدرة على اختبار مدى منطقية أفعاله وحلوله مقارنة مع الحقائق الكبرى (هل ما أفعله له معنى؟). وأنه كي يصبح الفرد مفكرا فعالا، عليه أن يدرس هذه المهارات، ويعرف متى يستخدمها، وأن يستفيد منها في مواقف الحياة المختلفة.

(محمد وعيسى، 2011، ص158)

ولقد أجريت العديد من الدراسات التي عمدت إلى تنمية المهارات ما وراء المعرفية ومن بين الدراسات نجد:

- **دراسة الخوالدة (2003):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح لرفع مستوى وعي طلبة الصف الثامن الأساسي بمهارات ما وراء المعرفة وأثره على مستوى مهارات حل المشكلة، بالإضافة إلى التعرف على طبيعة العلاقة ما بين مستوى مهارات الوعي ما وراء المعرفي ومستوى مهارات حل المشكلة قبل تطبيق البرنامج وبعده. حيث تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: ضابطة وأخرى تجريبية. وقد صمم الباحث برنامجا تدريبيا لتنمية قدرات الطلبة على استخدام المهارات ما وراء المعرفية في حل المشكلات الحياتية بواقع (30) حصة صفية تم تطبيقها على أفراد المجموعة التجريبية، ومن ثم أشارت النتائج أن البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات ما وراء المعرفة كان ناجحا وذا أثر ملموس في رفع كفاءة طلبة المجموعة التجريبية في مهارات حل المشكلة: (الاستطلاع والاستفسار، التخطيط، الانفتاح العقلي، المراقبة، التقييم) كل على حدة وبفارق ذي دلالة إحصائية عن المجموعة الضابطة.
- **دائرة العلوان والغزو (2007):** والتي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي للمهارات ما وراء المعرفية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة تم من خلالها بناء برنامج تدريبي تضمن (13) موقفا تم التدريب فيها على المهارات ما وراء المعرفية الثلاث (التخطيط، والمراقبة، والتقييم) وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر للبرنامج

التدريبي للمهارات ما وراء المعرفية في تطوير التفكير الناقد لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة عكاشة وضحا (2012):** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر البرنامج التدريبي المقترح لتنمية المهارات ما وراء المعرفية في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي، وقد عمد الباحثان إلى تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى عينة الطالبات عن طريق تدريبهن على البرنامج التدريبي الذي قام الباحثان بإعداده خصيصا للدراسة، فضلا عن السعي لكشف أثر هذا البرنامج على سلوك حل المشكلة لدى تلك العينة. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المهارات ما وراء المعرفية وسلوك حل المشكلة- كما قيست -وذلك لصالح القياس البعدي وكان حجم التأثير كبيرا.
- **دراسة هدبا (2014):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على تنمية بعض المهارات ما وراء المعرفية لدى المراهقين المعوقين سمعيا في درجة تقديرهم لذواتهم. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية على مقياس المهارات ما وراء المعرفية قبل تطبيق البرنامج وبعده ولصالح التطبيق البعدي. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب طلبة المجموعة التجريبية على مقياس المهارات ما وراء المعرفية في القياسين البعدي والتتبعي. وهو ما يعني بقاء أثر التدريب على المهارات ما وراء المعرفية لدى أفراد العينة التجريبية.

من خلال عرض ما سبق من الدراسات التي تناولت المهارات ما وراء المعرفية تم استخلاص بعض الجوانب الهامة، فنجد أن هذه الدراسات اتفقت من حيث الهدف، إذ اهتمت جميعها بدراسة فاعلية المهارات ما وراء المعرفية في تنمية بعض المتغيرات مثل: (التفكير الناقد، سلوك حل المشكلة، تقدير الذات). أما من حيث المنهج فقد اتفقت الدراسات المذكورة على استخدامها للمنهج التجريبي وشبه التجريبي وذلك حسب الهدف الذي تسعى إليه وهو دراسة فاعلية المهارات ما وراء المعرفية في تحسين بعض المتغيرات. وقد اتفقت

الدراسات على اختيار عينة طلبة الجامعة باستثناء دراسة "هدبا" التي تناولت فئة المعاقين سمعياً. وفي الأخير اتفقت جميع نتائج الدراسات السابقة على فاعلية البرامج المبنية على المهارات ما وراء المعرفية في تنمية بعض المتغيرات مثل حل المشكلات، التفكير الناقد، تقدير الذات.

وانطلاقاً من مضمون ما جاء في هذه الدراسات والنتائج المتوصل إليها فإن هذا يعزز فكرة الدراسة الحالية، أي إمكانية تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي باستخدام المهارات ما وراء المعرفية.

8- الشروط الواجب مراعاتها لتعليم المهارات ما وراء المعرفية:

قبل إجراء عملية إرشاد وتعليم المسترشدين يجب أن تتحقق عند المرشدين التربويين متطلبات قبلية لتحقيق ذلك الغرض وهي كما يلي:

- 1- التعرف على الحاجات الإرشادية للمسترشدين.
- 2- قدرتهم على اختيار الوقت المناسب لتنفيذ أعمالهم.
- 3- قدرتهم على اختيار الوسائل المناسبة لإنجاز أعمالهم بنجاح.
- 4- المرونة اللازمة للعمل في إنجاز النشاطات.
- 5- قدرتهم على تحديد الأهداف المنشودة. (عبد العزيز، 2009، ص220)

خلاصة الفصل.

من خلال التطرق للإطار النظري المتعلق بالمهارات ما وراء المعرفية وإزالة الغموض عنها، يتضح لنا الدور الذي تلعبه هذه المهارات وكذا الحاجة لتعلمها، وقد لوحظ اهتمام كبير لدى الباحثين بتنمية المهارات ما وراء المعرفية وإعداد برامج متخصصة في هذا المجال، غير أن جل هذه البرامج والدراسات تستهدف الطلاب في مختلف الأطوار الدراسية والتي كان هدفها إكسابهم المهارات ما وراء المعرفية، حيث أثبتت الدراسات أن الأفراد الذين يسجلون مستوى مرتفعاً من المهارات ما وراء المعرفية يملكون بدورهم قدراً عالياً من التحكم في تفكيرهم كما يقودهم ذلك إلى أن يكونوا موجهين ذاتياً على المدى البعيد.

ومن هذا المنطلق جاءت الحاجة إلى بناء برنامج إرشادي يستهدف أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، وتدريبهن على استخدام المهارات ما وراء المعرفية بوعي والاستفادة منها في تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي. وبالتالي كان الهدف من ذلك زيادة وعي أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) بمستويات تفكيرهن ومهاراتهن الانفعالية والاجتماعية، وقدرتهن على التعامل الإيجابي مع المواقف المختلفة بسهولة ويسر، وما يزيد من أهمية المهارات ما وراء المعرفية أنها تلعب دورا حاسما في عدة مجالات بالنسبة لهن، خاصة وأنهن يحملن على عاتقهن تربية طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، وتعليمه وتزويده بالمهارات الأكاديمية والاجتماعية اللازمة.

ومن جهة أخرى فهي تساهم في تمكين الأمهات من عزو نجاح تعلمهن إلى ذواتهن، كما تزيد من ثقتهن بأنفسهن وقدراتهن، بالإضافة إلى أنها تتيح لهن فرصة الفهم والتعلم ومن ثم الاستخدام المدروس للمهارات ما وراء المعرفية واستثمارها كخبرات لحل مشكلات جديدة وتحسين تكيفهن وتنظيم سلوكهن.

الفصل الثالث: الذكاء الانفعالي والاجتماعي

تمهيد

- 1- مفهوم الذكاء الانفعالي.
- 2- مفهوم الذكاء الاجتماعي.
- 3- النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي والاجتماعي.
- 4- مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي.
- 5- مظاهر الذكاء الانفعالي والاجتماعي.
- 6- أهمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي.
- 7- تنمية مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد الذكاء الانفعالي والاجتماعي من المفاهيم الحديثة التي زادت الحاجة إليها في ظل ما يشهده العالم من تغير مستمر ومتسارع، مع ما يكابده الفرد من عوامل ضاغطة ومشكلات شخصية وكذا اجتماعية تضاف إلى متطلبات حياته اليومية، وحسب التوجهات الحديثة فقد انطلق "بار-أون" من تصور أن الذكاء الانفعالي والاجتماعي نسق متعدد من الكفاءات العاطفية والاجتماعية المتداخلة، ومنه وجب تسليط الضوء على الكفاءات الانفعالية والاجتماعية كنموذج موحد يمثل جوانب مهمة من السلوك والأداء الإنساني.

في هذا الفصل سوف نتناول مفهوم الذكاء الانفعالي والاجتماعي وأبرز النماذج المفسرة لكليهما، ثم مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي، مظهره، وفي الأخير نتطرق للحديث عن أهميته بالنسبة لأداء الفرد وتنميته.

1- مفهوم الذكاء الانفعالي:

قدم "ماير وسالوفي" Mayer & Salovey (1990) مقالا بعنوان الذكاء الانفعالي وأشارا فيه بأن "الذكاء الانفعالي هو نوع من الذكاء الاجتماعي وظيفته إرشاد التفكير وتخصيص القدرات التي تسهم في حل المشكلات". (ابو هاشم، 2008، ص159) وقد عرفا الذكاء الانفعالي على أنه القدرة على التفكير حول الانفعالات وفي الانفعالات، لتعزيز التفكير، ويتضمن ذلك: القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، الوصول للانفعالات وتوليدها باستخدام التفكير، فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية، تنظيم الانفعالات من أجل الرقي بكل من الانفعالات و التفكير. (Sfetcu, 2020)

فيما عرف "بار -أون" (1997) الذكاء الانفعالي على أنه "مجموعة من القدرات الانفعالية الشخصية التي تؤثر في القدرات الكلية للشخص ليتكيف مع متطلبات وضغوط الحياة".

(عبابنة وآخرون، 2016، ص369)

فيما أشار "ديفيز" Davies (2000) إلى أن القاعدة الأساسية في الذكاء الانفعالي هي معرفة الفرد لعواطفه واستخدامها خلال عملية اتخاذ القرار.

(Al-Saree & Alshurman, 2015)

وبشير "جولمان" Goleman (2000) إلى أن الذكاء الانفعالي "يمثل قدرة الفرد على إدراك انفعالاته والتعبير عنها وفهمها، واستيعابه لدورها في التفكير والتعامل مع المواقف الحياتية المختلفة. (عبانة وآخرون، 2016، ص369)

يمكن أن نستخلص من خلال التعريفات السابقة الذكر بأن الذكاء الانفعالي هو مجموعة من المهارات أو القدرات التي تحدد على نحو ما طريقة وعينا بذواتنا وانفعالاتنا وكذلك التعبير عن أنفسنا بشكل فعال ومثمر، وهو بدوره ما يسهل النجاح في التعامل مع تحديات ومتطلبات الحياة اليومية.

2- مفهوم الذكاء الاجتماعي:

يمتد مفهوم الذكاء الاجتماعي Social Intelligence بأصوله إلى كتابات "روبرت ثورندايك" بداية من عام 1936. ويرى "ثورندايك" أن الذكاء الاجتماعي هو "قدرة الإنسان على فهم الآخرين والتأثير في إرادتهم بحيث يؤدي بطريقة حكيمة في العلاقات الإنسانية".

(أبو النصر، 2008، ص96)

تعرفه "كارالا" Carala (2000) على أنه القدرة على التعامل مع الآخرين وذلك عن طريق استيعاب حاجاتهم وفهم دوافعهم ومقاصدهم ومشاعرهم.

وبشير المغازي (2003) إلى أنه "يمثل القدرة المتعلقة بالتفكير الاجتماعي وعلاقة الفرد بالآخرين في المجتمع". (ص79)

ويرى "مارلو" (1986) أن هذا المفهوم يشير إلى "القدرة على فهم مشاعر وأفكار وسلوكيات الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة، والتعامل الصحيح معهم وفق هذا

الفهم، ويتكون من مجموعة من المهارات التي تساعد الفرد على حل المشكلات الاجتماعية، وتحقيق نواتج اجتماعية جيدة ومفيدة له وللآخرين". (أبو هاشم، 2008، ص159)

وفي موسوعة علم النفس والتحليل النفسي عرف الذكاء الاجتماعي بأنه "القدرة على التصرف مع الناس بكياسة ولباقة". (القدرة، 2007، ص14)

وتشير صلاح (2010) إلى أن الذكاء الاجتماعي "يتمثل في القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتمييز بينها، وفهم نواياهم وأفكارهم ومشاعرهم، ويتضمن كذلك الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت، والإيماءات...وبالتالي القدرة على التأثير في الآخرين". (ص40)

يعرف الحارثي (2009) الذكاء الاجتماعي على أنه "قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين وعواطفهم". (ص43)

من خلال التعريفات السابقة للذكاء الاجتماعي تم التوصل إلى مجموعة من الخصائص والمميزات التي تحدد السلوك الذكي اجتماعيا والتي أجمعت على قدرة الفرد على فهم مقاصد الآخرين ومشاعرهم والتعامل معهم بحكمة وعقلانية في مختلف الظروف والمواقف.

ومما تجدر الإشارة إليه أيضا هو الجدل القائم حول تسمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي في العديد من الدراسات، فهناك من يتبنى أحد المفهومين وما يتعلق به من مهارات سواء الذكاء الانفعالي أو الذكاء الاجتماعي من خلال الفصل بينهما، غير أن هناك من يجمع بين المهارات الانفعالية والاجتماعية تحت مسمى واحد وهو الذكاء الانفعالي أو الذكاء الاجتماعي، ونظرا لأهداف الدراسة سوف يتم تبني نموذج بار-أون واعتماد مفهوم الذكاء الانفعالي والاجتماعي ليشمل المهارات الانفعالية الذاتية والمهارات ذات السياق الاجتماعي.

3-النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي والاجتماعي:

لقد طور العديد من الباحثين والمنظرين نماذج مختلفة لتفسير كل من الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي أو كليهما معا، بناء على مجموعة من التصورات المدروسة أو بالاستناد

إلى التراث النظري المتعلق بهذا المجال، وفيما يلي سوف نستعرض مجموعة من النماذج وهي:

3-1- نموذج "ثورندايك" (Thorndike, 1920):

يرى "ثورندايك" صاحب هذه النموذج أن الذكاء يتكون من مجموعة من العوامل أو القدرات المتعددة، للقيام بعملية عقلية ما لا بد من تضافر ووجود عدد من القدرات تعمل مشتركة فيما بينها على اعتبار أن هناك ارتباطاً بين كل عملية وأخرى، ويرى أن العمليات العقلية هي نتاج لعمل الجهاز العصبي المعقد الذي يؤدي وظيفته على نحو كلي ومتنوع بحيث يصعب وصفه وعلى أنه مجرد امتزاج مقادير معينة من عامل عام وعوامل معينة.

(حسين، 2012، ص13)

وأشار "ثورندايك" إلى أن الذكاء مكون من خليط من المكونات المستقلة تتجمع في ثلاثة مجالات وهي:

- **الذكاء المجرد:** ويشمل القدرات العقلية التي تعالج الألفاظ والعمليات الرمزية المختلفة.
- **الذكاء الاجتماعي:** ويشمل القدرات العقلية التي يعتمد عليها في تحديد كفاءة علاقة الفرد بالآخرين وحسن تكيفه مع الظروف الاجتماعية المختلفة.

(ملياني، 2017، ص50)

- **الذكاء الميكانيكي:** ويمثل القدرة على التحكم في الجسم والتعامل مع الأشياء.
- (Srivastava, 2019)

3-2- نموذج "جاردنر" (Gardner, 1983):

اقترح "هوارد جاردنر" Howard Gardner طريقة جديدة في التفكير حول الذكاء العام، وكيف أنه عبارة عن مجموعة من الذكاءات التي يمكن أن تعمل وتتمى، وبذلك اتسع المفهوم، ليصل إلى ثمانية ميادين مختلفة الذكاء، كل منها مستقل عن الآخر، ويمكن للفرد

أن ينمي ويزيد من أنواع الذكاءات الأخرى، وذلك باستخدامها، وفي بداية دراساته كانت عبارة عن ستة أنواع ثم طورها إلى ثمانية، ثم إلى تسعة أنواع وقد تصل إلى أكثر من ذلك، والتي من ضمنها الذكاء الاجتماعي. (الحري، 2014، ص14)

وحسب نموذج "جاردنر" للذكاءات المتعددة فقد عرف الذكاء الاجتماعي على أنه مفهوم واسع نسبياً يشمل عدداً من القدرات أهمها:

- القدرة على اكتشاف المشاعر الإنسانية، والدوافع، والحالة المزاجية والنفسية للآخرين.
- القدرة على بناء العلاقات الناجحة مع الآخرين، وعلى العمل كعضو فعال في فريق، والقدرة على إبداء التعاطف تجاه الآخرين. (عمر، 2017، ص24)

كما تتضمن نظرية الذكاءات المتعددة ما أسماه "جاردنر" بـ "الذكاء الشخصي" والذي يعني به الذكاء الانفعالي، بالإضافة إلى "ذكاء العلاقات المتبادلة بين الأشخاص أو الذكاء البين شخصي" في إشارة منه للذكاء الاجتماعي.

3-3 - نموذج "ماير وسالوفي" (Mayer & Salovey, 1990):

يطلق على ذلك النموذج "نموذج القدرة والمهارة" المتعلق بالذكاء الانفعالي وبدأ كل من "ماير وسالوفي" الاهتمام بمفهوم الذكاء منذ عام 1990، ومنذ ذلك الحين قاما بإجراء العديد من الأبحاث التي كانت تهدف إلى دراسة أهمية الذكاء الانفعالي، ويشير كل منهما إلى أن الذكاء الانفعالي الذي يقولان به له جذور تاريخية تتصل بالذكاء الاجتماعي، ويمكن اعتباره جزءاً منه، فهناك بعض التداخل بينهما خاصة في مفهومي الإدراك والتعاطف.

(ملياني، 2017، ص54)

ويضيف لزنك (2011) أن "ماير وسالوفي" يصرحان بأن المهارات التي قدمها على أنها جزء من الذكاء الانفعالي عادة ما تصنف ضمن الذكاء الاجتماعي، لكنهما يعتقدان أن الذكاء الانفعالي أوسع من الذكاء الاجتماعي، فهو يجمع بين الانفعالات الخصوصية الفردية

والانفعالات في سياقها الاجتماعي من خلال التفاعل مع الآخرين، كما أنه أكثر تحديدا في تعامله مع المكون الوجداني في الشخصية، مما يعزز من فرص صدقه التمييزي. (ص38)

3-4- نموذج "جولمان" (Goleman,1995):

قدم "جولمان" نموذج معتمدا على نموذج "ماير وسالوفي" عام (1990) إلا أنه يعتبر من النماذج المختلطة التي تمزج قدرات الذكاء الانفعالي مع سمات وخصائص الشخصية متمثلة في خصائص الصحة النفسية والدافعية والقدرات، التي تجعل الفرد فعالاً في المشاركة الاجتماعية وتم تتقيح نمودجه في مقال له عام (1998) وعام (2001) ويشير "دانيال جولمان" أن الذكاء الانفعالي عبارة عن القدرة على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذواتنا، وعلى إدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل فعال، وبذلك عبر "جولمان" عن الذكاء الانفعالي في خمس مجالات هي الوعي بالذات وإدارة الذات وحفز الذات والتعاطف والتعامل مع الآخرين (أبو عمشة، 2013، ص63)

3-5- نموذج "بار-أون" (Bar-on model, 2006):

يعد "بار-أون" (1985) أول من فسر الذكاء الانفعالي عندما صاغ مصطلح معامل (النسبة) الانفعالية (EQ) Emotional Quotient كنظير لمصطلح نسبة الذكاء العقلي (IQ) Intelligence Quotient في رسالة الدكتوراه عام (1985)، وقدم بار-أون نموذج للذكاء الانفعالي وأعد قائمة خاصة بقياسه (EQ.I) تم نشره عام (1997)، وعرف الذكاء الانفعالي بأنه: مجموعة من المهارات والكفاءات الاجتماعية والانفعالية التي تؤثر في قدرتنا الكلية على المعالجة الفعالة للمتطلبات البيئية، ويشير نمودجه إلى وجود تداخل بين الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية. (علي، 2016، ص23)

وفي سنة (2006) قام "بار-أون" بعرض مقال هدف من خلاله لفحص وتقصي مدى صلاحية بناء نموذج الذكاء الانفعالي والاجتماعي (ESI) الذي يقيس مستوى السلوك الذكي انفعاليا واجتماعيا، وأشار إلى أنه مقطع عرضي للمهارات والكفاءات الانفعالية والاجتماعية

المترابطة التي تحدد مدى فهمنا وكيف نعبر عن أنفسنا ونفهم الآخرين ونتواصل معهم، ونتكيف مع المطالب اليومية. ويتضمن هذا النموذج خمسة مهارات أساسية قابلة للتعليم والتطوير وهي: مهارات شخصية، مهارات بين شخصية (اجتماعية)، مهارات إدارة الضغوط، مهارات القابلية للتكيف، مهارات المزاج العام. (Bar-on, 2006)

وعلى الرغم من اختلاف النماذج إلا أن جميعها حاولت تقديم وصف أكثر شمولاً للذكاء الانفعالي والاجتماعي (ESI)، كما كشفت بعضها عن محاولات مختلفة للجمع بين المكونات الانفعالية والاجتماعية، وجعلها أساساً لمفهوم واحد. وفي هذه الدراسة سوف يتم تبني نموذج بار-أون للذكاء الانفعالي والاجتماعي المطور سنة (2006)، لما يتصف به هذا النموذج من قوة وشمولية، والذي تناول المهارات الانفعالية والاجتماعية بشيء من التفصيل، ثم أشار إلى أنها مجموعة مكونات مترابطة لنفس المفهوم، أطلق عليها اسم الذكاء الانفعالي والاجتماعي (ESI) بدلا من الذكاء الانفعالي أو الذكاء الاجتماعي لتحديد هذا المفهوم بدقة وإزالة ما يكتنفه من حيرة وغموض.

4- مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي:

صنف "بار-أون" الذكاء الانفعالي والاجتماعي إلى خمسة كفاءات أساسية تتضمن كل منها مجموعة من الكفاءات الفرعية وهي كالتالي:

4-1- كفاءات شخصية: وتشمل:

4-1-1- الوعي بالذات: تتمثل هذه القدرة في مدى انتباه إدراك الفرد، وحسن قراءته لانفعالاته وأفكاره وبصيرته بكيفية تأثيرها في سلوكه، وقدرته على التعبير عن وجداناته بطريقة مناسبة، وكذلك القدرة على فهم الانفعالات المعقدة، وكذلك قدرته على التمييز بين الانفعالات الموجبة والسالبة، والصادقة وغير الصادقة، ومعرفة ما يشعر به الفرد ولماذا يشعر به؟ (لزنك، 2011، ص49)

4-1-2-التوكيدية: هي قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وأفكاره والدفاع عن حقوقه بأسلوب بناء.

4-1-3-اعتبار الذات: هو قدرة الفرد على احترام ذاته وحبها وتقبل الجوانب الموجبة والسالبة وأوجه القوة والضعف فيها.

4-1-4-تحقيق الذات: هو القدرة على تحقيق إمكانيات الفرد بأن يصبح منهما في المحاولات التي تقوده إلى حياة هادفة وغنية ومليئة بالإنجازات.

4-1-5-الاستقلال: هو القدرة على توجيه الذات والسيطرة عليها والتحكم في التفكير والتصرفات بأن يكون الفرد غير معتمد وجدانياً على أحد.

4-2- كفاءات اجتماعية (متبادلة مع الآخرين): وتتضمن شعور الفرد بالكفاءة في التعامل مع المواقف الجديدة، ومع الأفراد الذين نعرفهم لأول مرة، وقدرته على التواصل الاجتماعي مع الآخرين. (كلاب، 2016، ص16)

وتشمل:

4-2-1-التعاطف: وتعني الحساسية تجاه مشاعر الآخرين والاهتمام بهم وتفهمهم، وهي مقدرة تتأسس على الوعي بالانفعالات، فالأشخاص الذي يتمتعون بملكة التقمص الوجداني يكونون أكثر قدرة على التقاط الإشارات الاجتماعية التي تدل على أن هناك من يحتاج إليهم. وبقدر الاختلاف بين الناس في التعبير عن مشاعرهم تجاه الأشياء يؤدي إلى التناغم الوجداني مع الآخرين. (عليان، 2016، ص31)

4-2-2-العلاقات الشخصية مع الآخرين: وهي القدرة على إقامة علاقات مرضية مع الآخرين والحفاظ عليها، تلك العلاقات التي تتميز بالعمق والمودة والعطاء والحصول على المحبة.

4-3-القابلية للتكيف: وتشمل:

4-3-1- حل المشكلات ذات الطبيعة الاجتماعية والشخصية: تتمثل في القدرة على حل المشكلات، وتوليد الحلول الفعالة لتلك المشكلات.

4-3-2- اختبار الواقع: هو القدرة على تقدير مدى التطابق بين ما يخبره أو يشعر به الفرد وما هو موجود بشكل موضوعي.

4-3-3- المرونة: تتمثل في القدرة على تكيف انفعالات وأفكار وسلوكيات الفرد مع المواقف المتغيرة.

4-4- إدارة الضغوط: وتشمل:

4-4-1- تحمل الضغوط: هي القدرة على الصمود أمام الأحداث غير الملائمة والمواقف الانفعالية دون تراجع والتعامل بنشاط وفعالية مع الضغوط.

4-4-2- ضبط الانفعالات: هي القدرة على مقاومة أو تأجيل الاندفاع أو الحافز أو الإغراء للقيام بالسلوك أو التصرف.

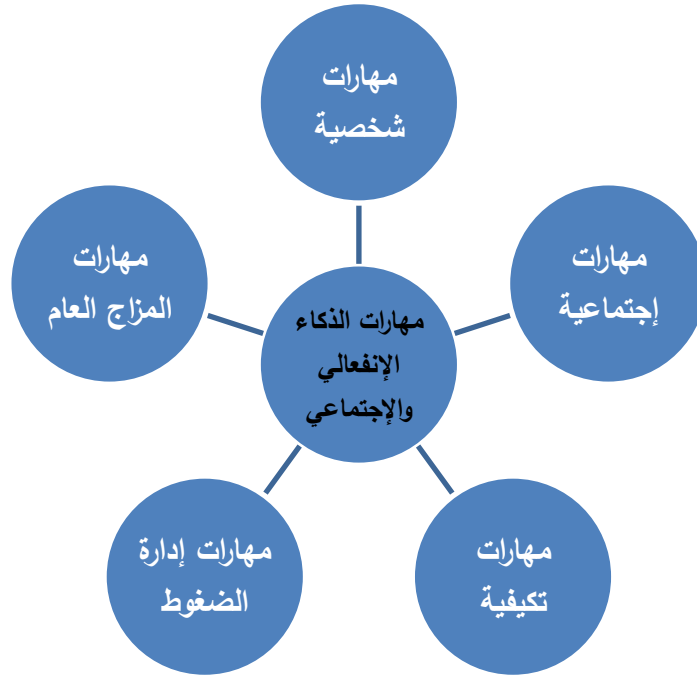
4-5- المزاج العام: وتشمل:

4-5-1- السعادة: تتمثل في الشعور بالرضا عن الذات والاستمتاع بالذات والآخرين.

4-5-2- التفاؤل: هو القدرة على رؤية الجانب المضيء في الحياة والإبقاء على الجانب الإيجابي لدى الفرد في مواجهة الأشياء غير الملائمة.

(الخفاف، 2013، ص51-ص52)

ومنه فقد خلص "بار- أون" إلى تحديد خمس مهارات أساسية للذكاء الانفعالي والاجتماعي تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التي تمثل السلوك الذكي انفعاليا واجتماعيا، فمنها ما يتعلق بمهارات الفرد الانفعالية الذاتية ومنها ما يتعلق بمهارات الفرد في إطار تفاعله مع الآخرين في البيئة الاجتماعية. ويمكن تلخيص المهارات الخمس في الشكل التالي:



الشكل رقم (01) يبين مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي حسب نموذج بار - اون (2006). (من إعداد الباحثة)

5- مظاهر الذكاء الانفعالي والاجتماعي:

ذكر "بار أون" مجموعة من المظاهر للذكاء الانفعالي:

- القدرة على التعرف على التعبيرات الانفعالية والمشاعر.
- القدرة على مراقبة الانفعالات وإدارتها.
- القدرة على القدرة على إدارة التغيير والتكيف وحل المشكلات الشخصية.

(Bar-on, 2006)

ومن خلال تعريفات الذكاء الاجتماعي يمكن تحديد أربعة مظاهر رئيسية للذكاء وهي :

- كفاءة التصرف في المواقف الاجتماعية: فالفرد الناجح في تعامله مع الآخرين هو الذي يحسن التصرف في المواقف الاجتماعية الصعبة. (أبو النصر ، 2008 ، ص97)

- فهم الحالة النفسية للمتكلم: ذلك لأن الأفراد يختلفون من حيث القدرة على فهم وإدراك مشاعر الآخرين، والتعرف على حالتهم النفسية من خلال حديثهم، فالفرد الناجح هو الأقدر على إدراك هذه الحالات، وهو الأكثر ذكاءاً من الناحية الاجتماعية.
- الإدراك الاجتماعي: ويتجلى في قدرة الشخص على معرفة التغيرات في المعنى السلوكي، والقدرة على تسيير السلوك الصادر عن الآخرين، ودلالته الخاصة تبعاً للسياق الذي صدر في هذا السلوك.
- فهم السلوك الاجتماعي: ويتمثل في القدرة على ملاحظة السلوك الإنساني، والتنبؤ به من خلال بعض المظاهر والأعراض المحددة، فذلك الشخص الذكي اجتماعياً يستطيع أن يتعرف على حالة المتحدث من خلال بعض الأعراض. (الحري، 2014، ص11)

6- أهمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي:

تبرز أهمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي فيما يلي:

- تحقيق الصحة النفسية والجسمية.
 - الانسجام بين عواطف الشخص ومبادئه وقيمه، مما يشعره بالرضا والاطمئنان.
 - تمكين الشخص من اكتساب المرونة المطلوبة للتعاطي في أي بيئة متغيرة.
 - القدرة على تحفيز النفس وإيجاد الدافعية الذاتية لدى الشخص ليكون أكثر إصراراً أمام العوائق.
 - الذكاء الانفعالي والاجتماعي وراء النجاح في الحياة، فالأكثر ذكاءاً انفعالياً واجتماعياً محبوبون ومثابرون وقادرون على التواصل ومصرون على النجاح.
- (الزنك، 2011، ص29)

يعتبر المغازي (2003) الفرد الذكي انفعالياً واجتماعياً أفضل من غيره في التعرف على انفعالاته وانفعالات الآخرين، ولديه قدرة كبيرة على التعبير عن انفعالاته بصورة دقيقة تمنع سوء فهم الآخرين له، فعندما يغضب لديه قدرة على عكس ملامح الغضب على وجهه

وصوته، كما أن لديه القدرة على التعاطف وفهم وتحليل انفعالاته كالتمييز بين الشعور بالذنب والحزن والغضب والشعور بالحسد والغيرة، كما أن لديه القدرة على السيطرة على انفعالاته بطريقة تنمي قدراته العقلية والوجدانية كتأجيل إشباع حاجاته وكبح جماح غضبه.

(ص58-ص59)

7- تنمية مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي:

يرى "جاردنر" أن لدى كل فرد القدرة على تنمية الذكاءات المتعددة لديه، والارتقاء بها إلى مستوى أعلى من الأداء إذا ما توفرت الظروف المناسبة وبرامج الإثراء والتعلم، ومن بين هذه الذكاءات الذكاء الشخصي الذي يشير إلى الذكاء الانفعالي بمفهومه الحديث، كما يشير أيضا إلى أنه يمكن تربية الذكاءات المتعددة في ضوء التطور التكنولوجي وعلم الأعصاب وتكوين المخ البشري وعوامل التربية الحديثة وتقدم المجتمعات. (بديوي، 2011، ص441)

وقد افترض "بار-أون" Bar-on (2006) أن مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي يمكن تنميتها وتطويرها بمضي الوقت، وبالتالي فهي قابلة للتعليم والتعلم من خلال خضوع الفرد لبرامج تدريبية هدفها الأول تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية وعلى مدى فترة زمنية قصيرة نسبيا أي في غضون بضعة أسابيع كنتيجة للتدريب، ذلك أن هذه الكفاءات تعد مرنة وقابلة للتغيير.

ويعترف "بار- أون" بوجود علاقة وثيقة بين الذكاء الانفعالي والاجتماعي والذكاء المعرفي حيث أنهما يؤديان بدورهما إلى زيادة نسبة الذكاء العام لدى الفرد.

(لزنك، 2011، ص42)

وقد تم تلخيص نتائج بعض الدراسات التي توضح مدى فاعلية البرامج الهادفة لتحسن الذكاء الانفعالي والاجتماعي وهي:

- **دراسة خضير (2008):** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية التربية الأساسية. ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث أداتين هما: مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده (رزق 2003)، وبرنامج تعليمي لتنمية الذكاء الانفعالي (من إعداد الباحث). وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة بواقع 40 طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية من طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الأساسية. وبعد تطبيق البرنامج التعليمي لتنمية الذكاء الانفعالي تم إجراء الاختبار البعدي، ثم إجراء التحليل الإحصائي الذي توصل اليه الباحث من خلاله إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. ومنه تبين أن هناك أثر للبرنامج التعليمي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية التربية الأساسية.
- **دراسة كردي (2008):** فعالية برنامج مقترح لتنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من الأمهات السعوديات كمدخل لتنظيم الانفعالات وإدارتها داخل الأسرة. اتبعت الباحثة المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، باختيار عينة قصدية من الأمهات السعوديات بلغت 11 أما، واستخدمت اختبار الذكاء الانفعالي، وبرنامج تدريبي من إعداد الباحثة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على اختبار الذكاء الانفعالي قبل البرنامج التدريبي وبعده وبديل اتجاه الفروق على نمو مهارات الذكاء الانفعالي لدى أفراد المجموعة، مما يعني وجود أثر إيجابي للبرنامج في تنمية مستوى الذكاء الانفعالي لدى الأمهات المشاركات بشكل عام.
- **دراسة النعيمي (2010):** استهدف البحث بناء برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية التربية، لتحقيق ذلك اعتمد الباحث على أداتين هما: مقياس الذكاء الانفعالي، وبرنامج إرشادي في تنمية الذكاء الانفعالي. وتكون البرنامج من (12) جلسة إرشادية، وطبق على أفراد المجموعة التجريبية وقد أظهرت النتائج تغيرات إيجابية لدى أفراد المجموعة التجريبية، المشاركين في البرنامج الإرشادي، في أثناء المدة الفاصلة بين الاختبارين القبلي والبعدي، وبشكل دال إحصائياً، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي

لم تتعرض للبرنامج الإرشادي، مما يدل على أن البرنامج الإرشادي فعال في تنمية الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية التربية، وثبت استمرار تأثيره من خلال الاختبار التتبعي الذي جرى تطبيقه بعد (47) يوماً من الاختبار البعدي.

-دراسة مجيد وخلف (2010): هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي لطلبة المرحلة المتوسطة ومعرفة أثره في تنمية الذكاء الاجتماعي، ومعرفة دلالة الفروق في أثر البرنامج التعليمي في الذكاء الاجتماعي، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء مقياسين أحدهما للذكاء الاجتماعي والآخر لإعداد البرنامج التعليمي، وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في الذكاء الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي في الذكاء الاجتماعي لصالح القياس البعدي.

-دراسة نور الدين (2013): هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي الجمعي في تحسين الذكاء الانفعالي لدى طالبات المرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم برنامج إرشادي اعتماداً على خمس مهارات للذكاء الانفعالي، وهي " مهارة إدارة الانفعال، مهارة الوعي بالذات، مهارة التعامل مع الآخرين، مهارة تأجيل الاندفاع ومهارة تحسين المزاج." استخدمت الباحثة عدداً من الأدوات تمثلت في: مقياس الذكاء الانفعالي، نشرات إرشادية، بطاقات الواجب المنزلي، استمارات تقييم، توصلت النتائج إلى فعالية برنامج الارشاد المعرفي السلوكي الجمعي في تحسين الذكاء الانفعالي لدى طالبات المرحلة الثانوية. ووجود أثر قوي للبرنامج الإرشادي في زيادة القدرة على إدارة الانفعال، الوعي بالذات، زيادة القدرة على التواصل مع الآخرين، اليسر الانفعالي في التفكير، وكذا تحسين الحالة المزاجية لدى أفراد العينة.

دراسة البداعي (2014): هدفت هذه الدراسة إلى تنمية بعض مهارات الذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة جامعة نزوى وتقصي فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي في تنمية الذكاء

الانفعالي لطلبة الجامعة، تلقى أفراد المجموعة التجريبية برنامج إرشاد جمعي مستند إلى نظرية "جولمان" في الذكاء الانفعالي، مكون من (14) جلسة إرشادية نفذت بواقع جلستين في الأسبوع، بينما لم يتلق أفراد المجموعة الضابطة أي معالجة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في متوسط درجات الذكاء الانفعالي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي، ويعزى ذلك إلى برنامج الإرشاد الجمعي المطبق في الدراسة. ووجود فروق بين متوسط درجات الذكاء الانفعالي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية على قياس المتابعة يعزى ذلك إلى برنامج الإرشاد الجمعي المطبق في الدراسة.

دراسة بوزقاق (2014): هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى أمهات المعاقين ذهنياً. وللتأكد من صحة فرضيات الدراسة تم استخدام اختبار بار-أون، والبرنامج الإرشادي (إعداد الباحثة)، وقد تم تطبيق اختبار الذكاء الانفعالي على عينة مكونة من (32) أمًا ممن توفرت فيهن الخصائص الموجودة في الدراسة، توزعت عشوائياً إلى مجموعتين، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية بالتساوي (16) أما في كل مجموعة، وبعد تطبيق البرنامج بينت النتائج وجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، في القياس البعدي لمهارات الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية لاختبار الذكاء الانفعالي، ومنه أثبتت الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى أمهات الأطفال المعاقين ذهنياً. بالإضافة إلى عدم وجود فروق في درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي الفوري، والتتبعي في مهارات الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للاختبار مما يعني استمرار أثر البرنامج بعد عدة أسابيع من تطبيقه.

دراسة الشرقاوي (2017): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين هما المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وتم

الاعتماد على بطارية اختبارات الذكاء الاجتماعي وبرنامج تدريبي قائم على الذكاء الاجتماعي كمدخل لتحسين الصمود النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية (إعداد الباحثة) وتم التوصل إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الذكاء الاجتماعي لصالح القياس البعدي. ووجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في الذكاء الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك عدم وجود فروق بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي بالنسبة للمجموعة التجريبية في الذكاء الاجتماعي.

من خلال عرض ما سبق من الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي والاجتماعي، نلاحظ أن هذه الدراسات اتفقت من حيث الهدف، حيث اهتمت جميعها بتنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي وتحسينه. إلا أنها اختلفت في اختيار العينة، حيث ركزت دراسة (خضير، 2008) ودراسة (النعمي، 2010) ودراسة (مجيد وخلف، 2010) ودراسة (نور الدين، 2013) ودراسة (البداي، 2014) ودراسة (الشرقاوي، 2017) على الطلاب في مختلف الأطوار الدراسية. بينما ركزت دراسة كل من (كردي، 2008) و(بوزقاق، 2014) على فئة الأمهات. ونظرا لقلة الدراسات التي ركزت على تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى فئة الأمهات عموما، وانعدامها لدى فئة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) على وجه الخصوص (في حدود إطلاع الباحثة)، وكذا لأهمية موضوع الذكاء الانفعالي والاجتماعي والحاجة الماسة إليه باختلاف العينات التي طبق عليها، فإن هذا ما دفعنا إلى تسليط الضوء على فئة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) ومحاولة إكسابهن لمهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي من خلال الدراسة الحالية.

وقد أثبتت جميع الدراسات السابقة فاعلية البرامج المصممة لتحسين الذكاء الانفعالي والاجتماعي مما يوضح أهمية هذه البرامج. وعلى العموم فقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تصميم البرنامج الخاص بها، وكذلك الاستفادة من الأدوات المستخدمة

في الدراسات السابقة لتحقيق أهدافها، ومما يزيد من أهمية هذه الدراسة هو محاولة الجمع بين المهارات ما وراء المعرفية (التخطيط، المراقبة، التقويم)، والذكاء الانفعالي والاجتماعي بهدف زيادة الأثر الايجابي للبرنامج المعد للدراسة الحالية.

خلاصة الفصل:

من خلال التعمق في مفهوم الذكاء الانفعالي والاجتماعي وبناءً على ما توصل إليه المنظرون في هذا المجال يتضح مدى ارتباط كلا المفهومين، إذ يشير البعض إلى أنهما مجموعة من المكونات لنفس المفهوم، ومنه تم اعتماد النموذج المطور من قبل بار-أون الذي يجمع بين مكونات الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي لقياس الأداء الإنساني المتعلق بالسلوك الذكي انفعاليا واجتماعيا.

وقد بين هذا الفصل أهمية اكتساب المهارات الانفعالية والاجتماعية ودورها في خلق أفراد فعالين ومنتجين في كافة مجالات الحياة، بينما يعد الافتقار إلى تلك المهارات أمراً مكلفاً يخلف العديد من المشكلات والمضاعفات لدى مختلف شرائح المجتمع ولاسيما الأسرة التي تعتبر النواة الأساسية لبناء المجتمع.

الفصل الرابع: اضطراب طيف التوحد (ASD)

تمهيد

- 1- تعريف اضطراب طيف التوحد (ASD).
- 2- معايير تشخيص اضطراب طيف التوحد (ASD).
- 3- معدل انتشار اضطراب طيف التوحد (ASD).
- 4- أسباب اضطراب طيف التوحد (ASD).
- 5- البرامج العلاجية والنفسية لاضطراب طيف التوحد (ASD).
- 6- البرامج التربوية التعليمية لذوي اضطراب طيف التوحد (ASD).
- 7- الآثار المترتبة على وجود الطفل ذو اضطراب طيف التوحد (ASD) في الأسرة.

- خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر اضطراب طيف التوحد (ASD) من الاضطرابات الشائعة التي عرفت انتشارا واسعا ومتزايدا في الآونة الأخيرة، حيث يرتبط بنمو الدماغ ويؤثر على سلوك الطفل وكيفية تمييزه للآخرين والتعامل معهم.

وفي ظل زيادة انتشار هذا الاضطراب ونمو الوعي به، فإن الباحثين يسعون جاهدين لدراسة كل ما من شأنه مد يد العون لهذه الفئة وأسرهم، من مناهج تعليمية وكذلك أساليب خاصة تساعد على تربيتهم والتعامل معهم.

وتختلف طباع المصابين باضطراب طيف التوحد (ASD) من طفل لآخر، بحيث أن لكل مصاب انماط خاصة به تميزه عن غيره، وفي هذا الفصل سوف نتناول تعريف اضطراب طيف التوحد (ASD) ومعايير تشخيصه، معدل انتشاره، أسباب الإصابة به، ثم البرامج الموجهة للمصابين بهذا الاضطراب، وفي الأخير سوف نتناول الآثار المترتبة على وجود الطفل ذو اضطراب طيف التوحد (ASD) في الأسرة.

1- تعريف اضطراب طيف التوحد (ASD):

لغة:

التوحد (الذاتوية) "Autism" مصطلح مشتق من الكلمة اليونانية "Autos" والتي تعني النفس أو الذات "soi-même". (Bloch et al,1999. P109)

اصطلاحا:

عرفه كل من "بريريتون وتونج" Brereton & Tonge (2005) على أنه مجموعة من السمات والمميزات النمائية والسلوكية غير السوية التي يستلزم وجودها لدى الحالة حتى يتم تشخيصها باضطراب طيف التوحد.

وعرفه القمش والمعايطة (2007) على أنه اضطراب نمائي مزمن يتضمن العديد من الأعراض مثل الصعوبات النطقية وعدم وجود التواصل البصري والعزلة وعدم الخوف من الخطر. (ص169)

بينما تعرفه جمعية التوحد في أمريكا (Autism Society of America) على أنه إعاقة نمائية شديدة تستمر طوال الحياة وتظهر عادة خلال الأعوام الثلاث الأولى من العمر، وهو ما يؤثر على النمو السوي للدماغ في المجالات التي تتحكم بالثلاثية التالية:

-الاتصال اللفظي وغير اللفظي.

-التفاعل الاجتماعي.

-التطور الحسي.(الإمام والجوالده، 2010، ص21)

وتعرفه منظمة الصحة العالمية (World Health Organization) (1992) في التصنيف الدولي العاشر للأمراض ICD-10 بأنه نوع من الاضطرابات النمائية المنتشرة والذي يؤثر سلبا في عدة مجالات لعمليات التطور، ويتسم بوجود نمو غير طبيعي أو مختل أو كليهما يصيب مجالات ثلاثة هي التفاعل الاجتماعي، والتواصل، والسلوك النمطي المقيد التكراري. (الخفاف، 2011، ص410)

وقد عرفت الجمعية الامريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association) في دليلها التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM5) الصادر سنة (2013) اضطراب طيف التوحد(ASD) على أنه اضطراب نمائي عصبي يتصف بنقص في التواصل والتفاعل الاجتماعي وكذلك بوجود سلوكيات نمطية ومحدودية النشاطات.

(APA, 2013)

أما "جون-بارت" Jean-Bart (2015) فعرفه على أنه اضطراب نمائي شامل يظهر قبل بلوغ ثلاث سنوات الأولى، يتميز بشذوذ في الأداء و/ أو تأخر في كل من المجالات الثلاث التالية:

-السلوك الاجتماعي.

-السلوك اللفظي و غير اللفظي.

-السلوكيات المتكررة (النمطية).

نستخلص من خلال التعريفات السابقة أن اضطراب طيف التوحد (ASD) هو اضطراب نمائي عصبي يتسم بأعراض اجتماعية وسلوكية يُستلزم وجودها لتشخيص هذا الاضطراب، تتمثل في نقص التفاعل والتواصل الاجتماعي وكذلك حركات نمطية مع محدودية النشاطات والاهتمامات. وتتفق هذه الأعراض مع ما جاء في تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA) حول اضطراب طيف التوحد (ASD) والذي يعتبر المرجع القياسي المعمول به حالياً من قبل مقدمي الرعاية الصحية وذوي الاختصاص عموماً.

2- معايير تشخيص اضطراب التوحد طيف التوحد (ASD):

لقد تم اعتماد معايير تشخيص اضطراب طيف التوحد (ASD) المستمد من الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس DSM5، حيث تتمثل أعراض هذا الاضطراب فيما يلي:

أ- عجز ثابت في التواصل والتفاعل الاجتماعي في سياقات متعددة، في الفترة الراهنة أو كما ثبت عن طريق التاريخ المرضي وذلك من خلال ما يلي:

1-عجز عن التعامل العاطفي بالمثل، يتراوح، على سبيل المثال من الأسلوب الاجتماعي الغريب، مع فشل الأخذ والرد في المحادثة، إلى تدن في المشاركة بالاهتمامات، والعواطف. أو الانفعالات. يمتد إلى عدم البدء أو الرد على التفاعلات الاجتماعية.

2-العجز في سلوكيات التواصل غير اللفظية المستخدمة في التفاعل الاجتماعي، يتراوح من ضعف تكامل التواصل اللفظي وغير اللفظي إلى الشذوذ في التواصل البصري ولغة الجسد أو العجز في فهم واستخدام الإيماءات، إلى انعدام تام للتعبيرات الوجهية والتواصل غير اللفظي.

3- العجز في تطوير العلاقات والمحافظة عليها وفهمها، يتراوح، مثلا من صعوبات تعديل السلوك ليتلاءم مع السياقات الاجتماعية المختلفة، إلى صعوبات في مشاركة اللعب التخيلي أو في تكوين صداقات إلى انعدام الاهتمام بالأقران.

ب- أنماط متكررة محددة من السلوك، والاهتمامات، أو الأنشطة وذلك بحصول اثنين مِمَّا يلي على الأقل، في الفترة الراهنة أو كما ثبت عن طريق تاريخ الحالة:

1- نمطية متكررة للحركة أو استخدام الأشياء، أو الكلام (مثلا، أنماط حركية بسيطة، صف الألعاب أو تقليب الأشياء، والصدى اللفظي، وخصوصية العبارات).

2-الإصرار على التشابه، والالتزام غير المرن بالروتين، أو أنماط طقسية للسلوك اللفظي أو غير اللفظي (مثلا، الضيق الشديد عند التغيرات الصغيرة، والصعوبات عند التغير وأنماط التفكير الجامدة وطقوس التحية، والحاجة إلى سلوك نفس الطريق أو تناول نفس الطعام كل يوم).

3-اهتمامات محددة بشدة وشذوذ في الانتباه أو التركيز (مثلا، التعلق الشديد أو الانشغال بالأشياء غير المعتادة). (APA,2013)

4- فرط أو تدني التفاعل مع الوارد الحسي أو اهتمام غير عادي في الجوانب الحسية من البيئة (مثلا، عدم الاكتراث الواضح للألم، درجة الحرارة، والاستجابة السلبية لأصوات أو لأنسجة محددة، الافراط في شم ولمس الأشياء، الانبهار البصري بالأضواء أو الحركة).

(عوذه وفقيري، دس، ص93)

ج- تظهر الأعراض في فترة مبكرة من النمو (ولكن قد لا يتضح العجز حتى تتجاوز متطلبات التواصل الاجتماعي القدرات المحدودة أو قد تحجب بالاستراتيجيات المتعلمة لاحقا في الحياة).

د- تسبب الأعراض تدنيا سريريا هاما في مجالات الأداء الاجتماعي والمهني الحالي، أو في غيرها من النواحي المهمة.

هـ- لا تفسر هذه الاضطرابات بشكل أفضل بالإعاقة الذهنية (اضطراب النمو الذهني) أو تأخر النمو الشامل. إن الإعاقة الذهنية واضطراب طيف التوحد يحدثان معا في كثير من الأحيان، ولوضع التشخيص المرضي المشترك للإعاقة الذهنية واضطراب طيف التوحد، ينبغي أن يكون التواصل الاجتماعي دون المتوقع للمستوى التطوري العام . (APA,2013)

3- معدل انتشار اضطراب طيف التوحد (ASD):

تشير الإحصاءات في أوروبا إلى أن نسبة حدوث التوحد تصل إلى 3- 4 حالات لكل عشرة آلاف ولادة، وتزيد لتصل إلى حالة لكل 500 ولادة في أمريكا. كما أنه يصيب الذكور ثلاثة أضعاف إصابته للإناث. (النوايسة، 2013، ص283)

أما في الجزائر فلا توجد إحصائيات حول العدد الفعلي للمصابين باضطراب طيف التوحد (ASD)، إلا أن أحد المختصين يذكر أن مليون شخص (أطفال، مراهقين، بالغين) يعانون من إعاقة عقلية، بينهم (49000) يعانون من اضطراب التوحد، و يقول آخرون أن ما بين 60 و 70 ألف شخص تضرر من اضطراب طيف التوحد (ASD)، وهو يصيب الذكور بأربعة أضعاف من الإناث. ويشير البروفيسور ولد طالب Ould Taleb وهو طبيب عقلي في مستشفى بالجزائر العاصمة، إلى أن 65000 من المراهقين يعانون من اضطراب طيف التوحد (ASD) في الجزائر، وأضاف أيضا أن العدد في تزايد مستمر نظرا لعدد الأطفال الذين يطلبون الاستشارة يوميا. (Amrane, 2015, p27)

وقد أكدت جريدة الخبر المؤرخة في أول نوفمبر (2014) أن المختصين في مجال الصحة في الجزائر يشيرون إلى وجود حوالي 17 حالة جديدة مصابة باضطراب طيف التوحد (ASD) أسبوعيا في ظل تهميش القائمين على صحة هذه الفئة وانعدام مراكز التكفل بهم، أما جريدة الجزائر المؤرخة في يوم 24 أكتوبر 2013 م، ونقلا عن وكالة الأنباء الجزائرية التي أعلنت أن الجزائر تحصي 80 ألف طفل مصاب باضطراب طيف التوحد (ASD) لسنة 2008، وأغلبهم يعاني التهميش بسبب عجز المؤسسات الصحية عن التكفل بهم، و 75 حالة موجودة بمصلحة الأمراض النفسية بوهران، وفي سنة 2017م أكدت جريدة الجزائر أن عدد الحالات ارتفع ب 15% مقارنة بسنة 2016.

(صيام، 2020)

فيما يشير العديد من الباحثين إلى أن نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد (ASD) لا تزال غير معروفة إلى حد الآن خاصة في البلدان العربية، كما أن الإحصاءات المعلن عنها في الدراسات حول هذا الاضطراب لا تزال غير دقيقة وهي أقل بكثير من النتائج الموجودة فعليا، وهذا لا ينفي كونها في تزايد كبير ومستمر وقد يكون ذلك إما بسبب عزوف الأسر عن التوجه إلى مراكز التكفل وإما بسبب الافتقار إلى إجراء دراسات مسحية شاملة لكافة ربوع الوطن.

4- أسباب اضطراب طيف التوحد (ASD):

بالرغم من الاهتمام الكبير الذي يلقاه هذا الاضطراب من طرف الباحثين، إلا أنه لم تحدد الأسباب الحقيقية لهذا الاضطراب، حيث يختلف الباحثون في وضع أسباب الإصابة بهذا الاضطراب ومن بين الأسباب المشتركة هي:

4-1- أسباب نفسية: حيث ترجع الإصابة بهذا الاضطراب حسب نظرية التحليل النفسي إلى الخبرات المكبوتة في اللاشعور، وإلى شخصية آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)؛ حيث فسر أصحاب نظرية التحليل النفسي الاضطراب بأن تلك الخبرات التي تكون

في اللاشعور لذلك الطفل خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وكذلك إلى أن الوالدين مؤثران أساسيان في تلك الخبرات الاجتماعية التي يكتسبها الطفل خاصة الأم؛ حيث ذكر " ليو كانر" Leo Kanner أن الآباء متحفزون يعانون من الجمود العاطفي ومفردون في النظام والروتين وهذا ما قد يعود بالسلب على الأبناء.(حبى وتواتي، 2015، ص55)

ويعد العامل النفسي من الافتراضات القديمة السائدة مع بداية ظهور الاضطراب آنذاك، والذي ارتبط بالتطور التاريخي لاضطراب طيف التوحد، وانتهى بإلقاء المسؤولية على عاتق الوالدين وخاصة الأم بسبب عدم تفاعلها مع طفلها في الأشهر الأولى، ويسبب هذا الافتراض فقد عانت أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) لمدة طويلة من الشعور بالذنب نتيجة اعتقادها أنها المتسبب الأول في إصابة ابنها.

4-2- أسباب بيوكيميائية: العديد من الدراسات بينت ارتفاعا في مادة حمض الهوموفانيليك Homovanilicacid في السائل النخاعي، وهذه المادة هي الناتج الرئيسي لأيض الدوبامين مما يشير إلى احتمالات ارتفاع مستوى الدوبامين في مخ الأطفال المصابين، وكذلك ارتفاع مستوى السيروتونين في دم ثلث الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD).

(مصطفى والشربيني، 2011، ص25)

4-3- أسباب اجتماعية: يرى أنصار هذا الاتجاه أن الأسباب تتمثل فيما يتعرض له الطفل من مثيرات، وما تحيط به من خبرات الوالدين والمربين وما يظهر في بيئته من مشكلات مادية اقتصادية، وما يترتب عليها من مشكلات اجتماعية انفعالية، الأمر الذي يؤدي إلى عدم توافق الطفل مع المحيطين به، والتكيف مع البيئة التي يحيا فيها، مما يؤدي إلى انسحابه وعزلته، ويعني هذا أن ما يحدث من تغيرات نفسية واجتماعية في بيئة الطفل يؤثر بدرجة أو بأخرى على مدى ما يمكن أن يصاب به الطفل التوحدي.

(إسماعيل، 2009، ص35-ص36)

4-4- أسباب إدراكية وعقلية: يرى أصحاب وجهة النظر هذه أن أسباب ظهور اضطراب طيف التوحد (ASD) ترجع إلى اضطراب إدراكي نمائي، حيث تشير الدراسات بأن ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) لديهم انخفاض في نشاط القدرات العقلية المختلفة، والتي ترجع إلى انخفاض قدرتهم على الإدراك مما ينتج عنه عدة اضطرابات أخرى كاضطراب النطق والكلام واللغة؛ حيث وجدت الباحثة ليسلي Leslie (1987) أن المشكلة الرئيسية هي عدم فهم هؤلاء الأطفال الناس الآخرين، حيث أن الطفل ذو اضطراب طيف التوحد (ASD) لا يفهم كيف يؤثر سلوكه بأفكار ومعتقدات الآخرين.

(مجيد، 2010، ص65)

4-5- أسباب عصبية: أظهر الفحص العصبي للأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد (ASD) انخفاضاً في معدلات ضخ الدم لأجزاء من المخ التي تحتوي على الفص الجداري Temporal Lobe، مما يؤثر على العلاقات الاجتماعية والاستجابة السوية واللغة، أما باقي الأعراض فتتولد نتيجة اضطراب في الفص الأمامي Cerebeller Area. ويضع الباحثون احتمالاً بنشوء مشكلات تتجم عن هذا التطور النوعي والكمي المعقد للدماغ، الذي يحوي بلايين الخلايا كأن تذهب بعض الخلايا إلى مواقع خاطئة في الدماغ، أو عطل يصيب المسالك العصبية أو خلل في المرسلات والنواقل العصبية التي تمرر الإشارة من خلية إلى أخرى. (مصطفى والشربيني، 2011، ص43)

4-6- أسباب جينية: أجريت العديد من الدراسات التي عملت على تقصي تأثير العامل الجيني في حدوث اضطراب طيف التوحد (ASD) ومن بينها تلك التي طبقت على التوائم المتماثلة حيث توصلت نتائجها إلى أنه في حال أصيب أحدهما فمن غير المستبعد إصابة الثاني باضطراب طيف التوحد (ASD).

وفي نفس السياق أشار "فولستن وروتر" Folstein & Rutter (1977) في دراسة لهما أن دور العوامل الوراثية في حدوث الاضطراب كان بنسبة 36% بين ذوي اضطراب طيف

التوحد (ASD) من التوائم (بويضة واحدة) أي بنسبة (4) من كل (11) وباستعمال المعيار الذي وصفه الدليل التشخيصي والإحصائي الثالث والرابع للأمراض النفسية فقد وجد أن معدل الاضطراب قد بلغ (95%) بين التوائم المتماثلة بنسبة (22) من أصل (23) وبنسبة (23%) بين التوائم المختلفة (بويضتين) أي (4) من أصل (17).

(الخفاف، 2011، ص416)

وقد وجد أيضا أن من بين الحالات التي تحدث تلفا في الجهاز العصبي هي حدوث خلل كيميائي حيوي يؤدي إلى تكاثر عناصر ضارة في الدم تساهم في إحداث تلف في المخ. (الدهمشي، 2007، ص156)

4-7- أسباب أخرى:

-يؤثر نزيف الأم بعد الأشهر الثلاثة الأولى على الجنين، مما يصيب الطفل ذو اضطراب طيف التوحد (ASD) بضيق في التنفس وفقر الدم كنتيجة لتأثير العقاقير التي تتعاطاها الأم أثناء فترة الحمل على الجنين.

-ضعف التغذية لدى الأم خلال فترة الحمل يؤثر على ظهور اضطراب طيف التوحد (ASD) لدى الجنين، حيث وجد مستويات منخفضة بدرجة دالة من المواد الغذائية في الدم والشعر، والأنسجة الأخرى لدى طفل ذو اضطراب طيف التوحد (ASD).

-الضغوط النفسية التي تتعرض لها الأم خلال فترة الحمل.

-الولادة العسيرة أو وجود تاريخ من المرض الذهني لدى أحد الوالدين قد يزيد من خطر الإصابة بهذا الاضطراب.

-وجد "بول شاتوك" عالم كيمياء حيوية دليلا على أن المشاكل الهضمية لدى الطفل قد تؤدي به إلى الإصابة باضطراب طيف التوحد (ASD)، وقد اقترح بأن الأطفال الذين لا يستطيعون هضم لبن الأبقار والقمح وتكسيهه إلى أحماض أمينية ناتجة عن بقاء البيبتيدات،

مؤذية للأجهزة الهضمية مما يحدث فوضى شديدة من خلال تقليدها لمخدرات الدماغ والمراسلات العصبية. (مصطفى، 2011، ص54-ص56)



الشكل (02) يبين الأسباب المتعلقة باضطراب طيف التوحد (ASD) (من إعداد الباحثة)

من خلال عرض الأسباب المختلفة أو العوامل المؤدية للاضطراب يمكن القول بأنه ليس هناك سبب محدد بعينه يؤدي للإصابة بهذا الاضطراب الغامض، وتبقى هذه الأسباب مجرد افتراضات مازالت الأبحاث قائمة حولها لحد الساعة.

5-البرامج العلاجية والنفسية لاضطراب طيف التوحد (ASD):

5-1-التدخل المبكر Early Intervention:

ويعني التدخل المبكر تلك الإجراءات الهادفة المنتظمة المتخصصة التي يكفلها المجتمع بقصد منع حدوث الاضطراب والحد منه لتجنب تطوره إلى عجز دائم، وكذلك تحديد أوجه القصور في جوانب نمو الطفل الصغير، وتوفير الرعاية الطبية والخدمات التعويضية التي من شأنها مساعدته على النمو والتعليم، علاوة على تدعيم الكفاية الوظيفية لأسرته والعمل على تفادي الآثار السلبية والمشكلات التي يمكن أن تترتب على ما يعانيه الطفل من خلال

أو قصور في نموه وتعلمه وتوافقه، أو التقليل من حدوثه وحصره في أضيق نطاق ما أمكن ذلك، كما أن فرص التحسن المبكر للمصابين تكون أفضل كلما كان الكشف مبكراً، وقد أظهرت نتائج دراسة "أبت وآخرين" Abbott et al (2000) والتي أجريت على عينة بلغ قوامها 43 طفلاً، أن البيئة المنزلية الغنية تزيد من النمو الحركي للطفل.

(مصطفى والشربيني، 2011، ص191-ص192)

وقد لخص القمش (2011) مبررات التدخل المبكر فيما يلي:

- ✓ أن التدخل المبكر يخفف من الآثار السلبية لاضطراب طيف التوحد (ASD).
- ✓ أن التدخل المبكر يزود الأطفال بأساس متين للتعليم التربوي والاجتماعي للمراحل العمرية اللاحقة.
- ✓ هناك جدوى اقتصادية للتدخل المبكر أكثر من التدخل المتأخر. (ص235)
- ✓ أن السنوات الأولى في حياة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) الذين لا يقدم لهم برامج تدخل مبكر إنما هي سنوات حرمان ضائعة وربما تدهور نمائي أيضاً.
- ✓ إن التأخر النمائي قبل سن الخامسة من العمر مؤشر خطير، فهو يعني احتمال المعاناة من المشكلات المختلفة طوال الحياة.
- ✓ أن معظم مراحل النمو الحرجة التي تكون فيها القابلية للنمو والتعلم في ذروتها تحدث في السنوات الأولى من العمر. (ص236)

5-2- العلاج الدوائي:

لقد اختلفت الأدوية المتعلقة بعلاج اضطراب طيف التوحد (ASD)، وغالباً فإن الاعتماد على هذه الأدوية يستهدف علاج المشكلات المصاحبة لاضطراب طيف التوحد (ASD) أو التخفيف من حدة الأعراض، وهي مشكلات انفعالية أو سلوكية مثل مشكلات النوم، العدوانية، نوبات الغضب وتقلب المزاج والسلوكيات النمطية وغيرها.

وهذه الأدوية عبارة عن فيتامينات ومضادات للفمائر، ويهدف كل منها إلى علاج مشكلة معينة في الجسم أو حلها، ففي اعتقاد العديد من العلماء أن العلاج الدوائي له فاعلية في تخفيف أعراض اضطراب طيف التوحد (ASD)، ومن الأدوية التي تم استخدامها في علاج القلق والاكتئاب للذين يعانون من مستويات عالية من القلق: (فلوكستين) (Fluxitine) Prozac، (فلوفوكسامين) (Luvox) Fluxamine، (سيتراالين) (Zalof) Setraline، (كلوميبيرامين) (Anafraline) Clomipramine، كما تم استخدام دواء (الريسبريدون) Risperidone لعلاج الفصام من أجل ضبط العدوانية وإيذاء الذات والسلوكيات النمطية.

(الإمام والجوالدة، 2010، ص122)

5-3- العلاج بالتدريب على التكامل السمعي (Auditory Integration Training):

تعد عملية السمع طبيعية وميكانيكية عند الشخص الطبيعي حيث تعمل الأذن الخارجية والوسطى دور ناقل للصوت ومقوي له، أما الأذن الداخلية فيتحوّل فيها الصوت من طاقة ميكانيكية إلى طاقة كهربائية تنتقل بالعصب السمعي. ولكن يختلف الأمر عند المصاب باضطراب طيف التوحد (ASD)، بحيث تتم أول مرحلتين من عملية السمع بشكل عادي مع الشك بأن الخلل يبدأ من المرحلة الثالثة وهي مرحلة انتقال الإحساس السمعي إلى المخ عبر العصب السمعي، فيظهر الطفل وكأنه لا يسمع أو أنه لا يفهم الأوامر الموجهة إليه، ويفضل القيام بمهام موجهة بدليل بصري، وتكون حصيلة المفردات استقبالا وإرسالا محدودة، ولا يستطيع متابعة سلسلة من التعليمات والأوامر ولا يميز بين كلمات تتشابه سمعياً ويجد صعوبة شديدة في فهم الجمل المتعلقة بالزمان والمكان، والصفات والمفاهيم المجردة.

(زمام، 2012، ص66)

ويتم ذلك عن طريق تدريب المخ لاستقبال المعلومات بطريقة صحيحة، ويكون باستماع الموسيقى مفلترة باستخدام السماعات، على افتراض أن ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)

إما مفرطون في الحساسية السمعية، أو لديهم نقص في ذلك، حيث تمثلت نتائج التدريب على الاستماع في زيادة التركيز لفترة أطول، والقدرة على إهمال المؤثرات الجانبية، وتناقص في التهور والاندفاع، وزيادة التواصل الاجتماعي، والقدرة على إنهاء الواجب...إلخ.

(حبي وتواتي، 2015، ص66)

5-4-العلاج الغذائي:

يهدف هذا العلاج إلى محاولة تلافي الأسباب التي تحدث اضطراب طيف التوحد (ASD) لدى الأطفال، حيث توصل العديد من الباحثين إلى أن أسباب هذا الاضطراب ترجع إلى نقص في نوعية الغذاء، كنقص فيتامين (ب6)، و(ب12)، و(ب)، و(س)، و(د)، و(أ) بالإضافة إلى كل ما يثبتته البحث في مجال غذاء هذه النوعية من الأطفال، ويكون له تأثير إيجابي أو سلبي، حيث أظهرت نتائج الدراسات أن هذه الفيتامينات قد أفادت في تحسن حالة ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD). وهذا يتطلب من الوالدين والمربين لهذه النوعية من الأطفال أن يكونوا على علم بنوعية الغذاء الذي يؤدي إلى التحسن في سلوكهم.

(إسماعيل، 2009، ص106)

وقد اثبتت العديد من الدراسات أن للحمية الغذائية دورا هاما في التخفيف من حدة الأعراض المصاحبة لاضطراب طيف التوحد (ASD)، وقد اعتمدت هذه الحمية على الأغذية الخالية من مادة الغلوتين والكازيين لما لها من تأثير في الزيادة من شدة المشكلات السلوكية والانفعالية.

5-5-العلاج بالتكامل الحسي Sensory Integration Therapy:

المعالجة بالتكامل الحسي هي علاج حسي حركي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، وقد طورتها "جين آيرز" Jean Ayres, (1972، 1979) التي تؤكد فيها على العلاقة بين الخبرات الحسية والأداء السلوكي الحركي، واستراتيجيات التدخل، ويكون

الهدف من خلال الدمج الحسي تحسين النظام العصبي لتنظيم ودمج وتكامل المعلومات من البيئة التي تزود باستجابات تكيفية وتعلم على نحو جيد. (القمش، 2011، ص142)

6-البرامج التربوية والتعليمية لذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) :

6-1- برنامج تيتش (TEACCH):

ويرتكز منهج تيتش التربوي على تعليم مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية واللعب ومهارات الاعتماد على النفس والمهارات الإدراكية ومهارات التكيف في المجتمع ومهارات حركية والمهارات الأكاديمية، وهو برنامج تربوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) ومن يعانون من مشكلات التواصل ويعتبر أول برنامج تربوي مختص لتعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) معتمد من قبل جمعية التوحد الأمريكية، ولهذا البرنامج مميزات عديدة بالإضافة إلى التدخل المبكر فهو يعتمد على نظام Structure Teaching وتنظيم بيئة الطفل في المنزل مناسبة، ويقوم بعمل برامج تعليمية خاصة لكل طفل حسب قدراته الاجتماعية، العقلية، العضلية، واللغوية باستعمال اختبارات مدروسة.

(الشربيني، 2016، ص71)

6-2- برنامج لوفاس (Lovaas):

هو برنامج تربوي من برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) يرتكز على تطبيق تقنيات تعديل السلوك من أجل تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) ويقوم على التدريب في التعليم المنظم والتعليم الفردي بناء على نقاط القوة والضعف لدى الطفل وإشراك الأسرة في عملية التعليم. (مصطفى، 2011، ص272)

ومن طرق التعلم بطريقة لوفاس التعزيز والتعليم من خلال المحاولات المنفصلة لزيادة السلوك المرغوب بعد التعزيز، وتقليل السلوك السلبي، ومن أهم المجالات التي يركز عليها

أسلوب لوفاس: التقليد، لغة الاستقبال، لغة التعبير ما قبل الأكاديمي، الاعتماد على النفس.(الشربيني، 2016، ص73-ص74)

6-3-برنامج منتسوري (Mentessori):

اتبعت منتسوري طريقة تربية في تعليم الأطفال العاديين حيث لاقت هذه الطريقة نجاحا كبيرا، وتمنت أن يكون لنجاحها مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) والمعاقين عقليا رد فعل وصدى على غرار عملها مع الأطفال العاديين، وأبرز ما يميز برنامج منتسوري احترامها للنزعة الاستقلالية للطفل ومطالبتها للمعلمة ألا تتدخل في عملية التعلم الذاتي لكل طفل ويقتصر دورها على توفير الوسائل التعليمية، والتأكد من أن الطفل يستخدم الوسيلة كما خططت لها منتسوري. (محمد، 2016، ص36)

6-4-برنامج صن رايز (Son-Rise):

يركز برنامج صن رايز على تشجيع التواصل البصري وتقبل حالة الطفل، وإلى الآن لا توجد دراسة مستقلة لتقييم فعالية برنامج صن رايز، وقد أشارت إحدى الدراسات التي أجريت عام 2006 إلى الاختلاف بين التطبيق العملي لبرنامج صن رايز في الواقع وبين ما يرد في الكتب، مما يجعل تقييم البرنامج أمرا صعبا. (آل اسماعيل، 2011، ص29)

من خلال ما تقدم يمكن القول أنه رغم تعدد المداخل العلاجية والتوجهات النظرية المتعلقة بعلاج اضطراب طيف التوحد (ASD) إلا أن كلاً منها أثبت فاعليته في التخفيف من أعراض هذا الاضطراب، ومما تجدر الإشارة إليه أن هناك العديد من العوامل الأخرى التي لها دور هام وتأثير كبير في مدى تقدم العملية العلاجية وفعاليتها مثل مستوى الذكاء، تطور اللغة، نوعية الخدمات التأهيلية التي يتلقاها، دور الأسرة ومدى تعاونها وغيرها من المتغيرات الأخرى.

7- الآثار المترتبة عن وجود طفل ذو اضطراب طيف التوحد (ASD) في الأسرة:

يتسبب وجود طفل مصاب باضطراب طيف التوحد (ASD) في العديد من المشكلات التي تهدد كيان الأسرة واستقرارها، وهو ما ينعكس بدوره على رعايتها لطفلها، وحسب الدراسات والأبحاث المهمة بالجانب النفسي لتلك الأسر، فقد أشارت إلى وجود العديد من الآثار النفسية والاجتماعية وحتى الاقتصادية التي يخلفها وجود طفل ذو اضطراب طيف التوحد (ASD) في الأسرة منذ لحظة اكتشاف إصابته ولعل من أهمها ما يلي:

7-1- الآثار النفسية:

لقد أشارت الجلي (2015) إلى أن معظم الأسر تتعرض لحظة اكتشافها إصابة ابنها باضطراب طيف التوحد (ASD) لضغط نفسي قد يصل عند بعضهم إلى درجة الاضطراب، وتختلف شدته من فرد إلى آخر داخل الأسرة الواحدة، أو بين أسرة وأخرى. (ص25)

فيما أشارت عبد المنعم (2006) إلى أن الأمهات يغلب عليهن الجانب العاطفي متمثلاً في الضغوط النفسية والانفعالات والمشاعر السلبية نتيجة لصراع الأدوار، الذي يتطلب منهن مسؤوليات وواجبات وأعباء إضافة إلى دورها كزوجة وربة منزل، وفي الوقت نفسه تحقيق الترابط الأسري من حيث علاقتها بزوجها وأبنائها وما يصاحب ذلك من مشاعر الخوف والقلق وعدم قدرة الأم على الحفاظ على كيان الأسرة وتكاملها. (عصفور، 2012، ص54)

وقد ذكر كفاي (2009) بأن الأسرة تمر أثناء استجابتها لمولد طفل مصاب باضطراب طيف التوحد (ASD) بعدة مراحل وهي كالتالي:

7-1-1- مرحلة الصدمة:

وهذا هو الشعور الذي يشعر به الوالدان بمجرد مولد الطفل ذي اضطراب طيف التوحد (ASD)، أو بمجرد علمهما بوجود مشكلة لدى الطفل، خاصة في ظل تطور أساليب وأدوات المتابعة والتشخيص للأم في مرحلة الحمل. والذي يسبب الصدمة هو التقابل الحاد

بين التوقع والواقع. فالوالدان يتوقعان طفلا جميلا مكتمل القدرات يكون مبعث السرور والهناء لهما، ويضيف البهجة إلى جو الأسرة، إلا أن الواقع يوقظهما من الحلم الجميل على طفل مضطرب يعاني من مشكلة جسمية أو حسية أو عقلية. (ص278)

7-1-2- مرحلة الإنكار:

غالبا ما يتبع الصدمة الشعور بالذنب وعدم التصديق إضافة إلى الإنكار، إذ أن بعض الأهل يغوصون في مشاعر الحزن العميق والحيرة وانعدام القدرة على التفكير والشعور بالحرمان وفقدان شيء عزيز. وفي هذه الأوقات تكون الأسرة بأمس الحاجة للدعم والإرشاد، فتوعيتهم بفرص أبنائهم العلاجية والتعليمية والاجتماعية هي من أكبر العوامل المؤدية إلى تجاوز الأهل لهذه المرحلة. (النوايسة، 2013، ص351)

7-1-3- مرحلة الانفعالات العنيفة:

وعادة لا تستمر المرحلتان السابقتان وقتا طويلا حيث يفيق الوالدان من الصدمة والإنكار والشك على الواقع المر الذي عليهما أن يتجرعاه، وأن يعترفا به ولا سبيل إلى إنكاره، وهي المرحلة التي تتسم بالحزن العميق الممزوج بالقلق الشديد، ويتفاوت الحزن والقلق مع الشعور بالغضب والسخط وعدم الرضا بما حدث مع التساؤل عن سبب هذه الإعاقة؟ وكيف حدثت؟ ولماذا هم بالذات؟ وما الحكمة في ذلك؟ وما عساه أن يكون موقفهما من الطفل؟ ومن شعورهما نحوه؟ وما مستقبله؟. (الخفاف، 2011، ص279)

7-1-4- مرحلة تقبل الحقيقة:

تمثل هذه المرحلة اعتراف الوالدين بالحقيقة، ويصل الأمر إلى الواقعية والتفكير والتعامل مع الطفل بدون شعور بالخجل أو شعور بالذنب، ويتخلى الوالدان عن مسألة اللوم والإسقاط، وتبرير وجود الاضطراب في نطاق الأسرة، ويهتم الوالدان في هذه المرحلة ببرامج رعاية الطفل، فيشعران بالمسؤولية تجاهه، ونحو طرق علاجه ورعايته، لذلك يبدأ الوالدان في

البحث عن سبيل لعلاج طفلهما، والتعرف على البرامج التربوية التي تساعد في تنمية مهاراته لأقصى درجة ممكنة. (البيلوي، 2004، ص50)

7-1-5- مرحلة البحث عن الخدمات:

وهي المرحلة التي تعتمد على التشخيص الجيد للاضطراب وعلى درجة التضرر التي يمثلها الاضطراب، وتتوقف إلى حد كبير على مدى توفر هذه الخدمات في المجتمع. من هنا فإننا لابد وأن نذكر أن الفرق كبير بين المجتمعات المتقدمة والتي تتمتع بوعي كبير فيما يخص الاضطرابات، وما يخص المجتمعات المتخلفة النامية في هذا المجال. فالأسر في المجتمعات المتقدمة تدرس الإمكانيات المتاحة أمامها، والخدمات المناسبة لطبيعة الاضطراب الذي يعاني منه طفلها، وتجد الاستشاريين والأخصائيين من تستشيرهم وتطلب معونته وهي فرص تحرم منها الأسر في الدول النامية خاصة محدودة الدخل منها.

(كفافي، 2009، ص280)

7-2- الآثار الاجتماعية:

وأشار "سيمونسون" Simeonsson (1981) إلى أن وجود الطفل ذي اضطراب طيف التوحد(ASD) في الأسرة قد يخلق جوا من عدم التنظيم الأسري وتبرز الخلافات بين أفراد الأسرة مما قد يؤدي إلى انفصال الوالدين، أو إلى مشكلات في العلاقات بينهما. وقد تميل بعض الأسر إلى عزل نفسها عن المجتمع، وقطع علاقاتها بغيرها من الأسر الأخرى لاعتقادها بأن الأسر الأخرى عادة ما تتكلم عنهم في لقاءاتها. (مجيد، 2010، ص36)

فالمجتمع ينظر إلى هؤلاء الأطفال كشيء ليس له قيمة أو كوصمة عار على الأسرة، كما أن الجماعة تنتظر إلى آباء هؤلاء الأطفال بأنهم دون المستوى اللائق للتفاعل معهم، ويترتب على هذه النظرة السيئة للأسرة افتقادها المهارات اللازمة لمواجهة التفاعلات

الاجتماعية غير المريحة، وربما تجنب المواجهات الاجتماعية الروتينية لا سيما مع الأصدقاء القدامى والأقارب. (القمش، 2011، ص259)

7-3- الآثار الاقتصادية:

أشارت الجلبى (2015) إلى أن الطفل ذا اضطراب طيف التوحد(ASD) يضيف إلى الأسرة أعباء مالية واقتصادية عديدة، إذ أن هذا الطفل يحتاج إلى متطلبات أكثر بكثير من غيره من الأطفال في الأسرة، فهو بحاجة إلى وقت ورعاية وحضانة وتدريب وتكاليف أكثر من غيره، فضلا عن أن قضاء الأم معظم وقتها مع الطفل ساهم بشكل كبير في انقطاعها عن العمل. (ص26)

خلاصة الفصل

من خلال هذا الفصل نستخلص أن اضطراب طيف التوحد(ASD) يعتبر من الاضطرابات النمائية التي عرفت انتشارا سريعا في الآونة الأخيرة في مختلف دول العالم، وحتى المتقدمة منها، ونظرا لما يتسم به من أعراض، وما يلتف حول هذا الاضطراب من غموض، فإن الأبحاث لا تزال مستمرة حول التعامل معه والبحث عن العلاجات المناسبة له من خلال البرامج التدريبية والخطط العلاجية المصممة من قبل الجهات المختصة لمساعدة الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد(ASD).

وباعتبار أن الأم تعد المتكفل الأول بطفلها، فإن ذلك يتطلب إشراكها في جلسات إرشاد نفسي وبرامج متخصصة للتعامل مع الطفل المصاب وتطوير المهارات المختلفة لديه من جهة، وللتغلب على الأعباء والصعوبات وتجاوز المشكلات الشخصية والاجتماعية التي تواجهها من جهة أخرى، حتى لا تزداد حدة الاضطراب ويصعب عليها التعامل معه. ويمكن القول أن الدراسات المهمة بتقديم الخدمات الصحية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد(ASD) وأسره أثبتت فعاليتها على نحو مثمر في التخفيف من أعراض هذا الاضطراب وتسهيل التعايش معه كعنصر فعال داخل البيئة الاجتماعية، غير أن هذا لا

ينفي حاجة الأمهات إلى برامج متخصصة تُعنى بتقديم الرعاية والدعم النفسي لهن، والتي تكاد تتعدى خاصة فيما يتعلق منها بأمهات الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد(ASD)، ومنه جاءت الحاجة إلى بناء برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي موجه للأمهات هدفه التخلص من الآثار النفسية المترتبة عن رعايتها لطفل مصاب باضطراب طيف التوحد(ASD) وتسهيل التعامل مع مختلف المواقف والصعوبات التي تواجهها سواء داخل الأسرة أو خارجها.

الجانِب التطبيقِي

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة.

2- أدوات الدراسة.

2-1- مقياس المهارات ما وراء المعرفية.

2-2- مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

2-3- البرنامج الإرشادي.

3- الدراسة الاستطلاعية.

4- الدراسة الأساسية.

5- الأساليب الإحصائية.

تمهيد:

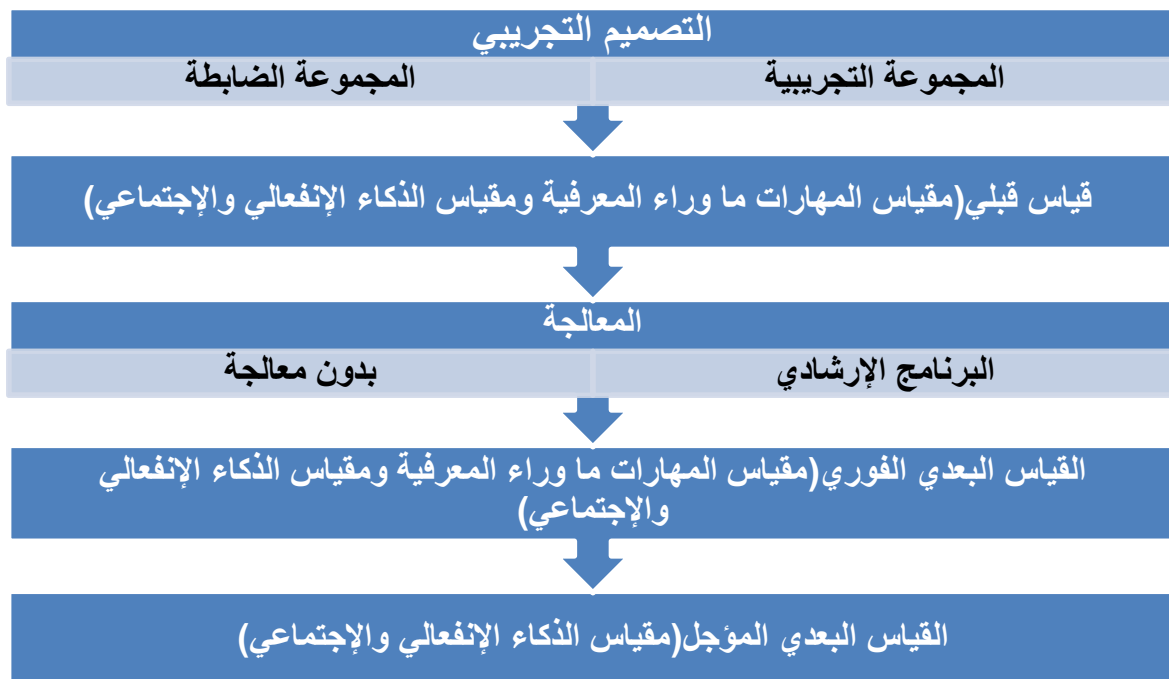
لإجراء أي دراسة ميدانية لابد للباحث أن يمر بمجموعة من الخطوات المنهجية، التي تمكنه من الإجابة عن الإشكالية المصاغة، وكذلك السماح له باختبار الفرضيات التي وضعها في بداية الدراسة ومعالجتها كميًا، وللقيام بذلك سوف نتناول في هذا الفصل وصفا شاملا للخطوات المنهجية التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ هذه الدراسة، ابتداء بالدراسة الاستطلاعية والأدوات التي تم الاعتماد عليها (مقياسي المهارات ما وراء المعرفية والذكاء الانفعالي والاجتماعي وكذا البرنامج الإرشادي) والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف الدراسة، كما تم التطرق أيضا إلى عينة الدراسة وأهم ما يميزها من خصائص، ثم إجراءات الدراسة الأساسية من خلال توضيح المنهج المستخدم في هذه الدراسة، وأخيرا سوف نقوم بعرض كافة الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات واستخلاص النتائج. وقد تمت إجراءات الدراسة الميدانية على النحو التالي:

1-منهج الدراسة:

يتمثل الهدف الأساسي للدراسة في التحقق من مدى فاعلية برنامج قائم على المهارات ما وراء المعرفية في تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى عينة من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، ومن ثم الكشف عن العلاقة بين المهارات ما وراء المعرفية والذكاء الانفعالي والاجتماعي، وعليه فقد تم الاعتماد على المنهج المختلط (Mixed method) نظرا لأنه الأنسب لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

ويعرف "ماثيو وآخرون" Matthew & all (2019) المنهج المختلط على أنه "بحث متعدد الأساليب يستخدم فيه الباحث اثنين أو أكثر من المناهج التقليدية (أي أكثر من منهج كمي، أو عدة مناهج نوعية في دراسة واحدة) لتعزيز نقاط القوة المحتملة وتقليل نقاط الضعف الخاصة بكل منها.

ويتضمن المنهج المختلط في الدراسة الحالية كلاً من المنهج التجريبي (للتحقق من مدى فاعلية برنامج قائم على المهارات ما وراء المعرفية لتنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى عينة من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) والمنهج الوصفي الارتباطي (للتحقق من العلاقة بين المهارات ما وراء المعرفية والذكاء الانفعالي والاجتماعي) نظراً لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، ويقوم المنهج التجريبي على أساس التصميم التجريبي للمجموعتين (المجموعة التجريبية والضابطة مع قياس قبلي وبعدي)، وقد تم إخضاع المجموعة التجريبية لبيان أثر المتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي القائم على المهارات ما وراء المعرفية على المتغير التابع المتمثل في الذكاء الانفعالي والاجتماعي، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة لذلك، والمخطط الآتي يوضح ذلك:



الشكل رقم (03): يوضح التصميم التجريبي للدراسة

2- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المقاييس التالية:

- مقياس المهارات ما وراء المعرفية: جهان عبود هدبا سنة (2014)

- مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي: (جميع ومنصور، 2015) .
- البرنامج الإرشادي: من إعداد الباحثة

2-1- مقياس المهارات ما وراء المعرفية: جهان عبود هدبا سنة (2014):

2-1-1- التعريف بالمقياس:

قامت "هدبا" بتصميم المقياس سنة (2014)، حيث يتألف المقياس من (44) فقرة ذات بدائل ثنائية موزعة على (3) أبعاد. والجدول الموالي يوضح توزيع فقرات المقياس على الأبعاد التي يتضمنها.

جدول رقم (01): يبين أبعاد مقياس المهارات ما وراء المعرفية وأرقام الفقرات لكل بعد.

الأبعاد	أرقام الفقرات
01 مهارة التخطيط	من 1 إلى 13
02 مهارة المراقبة	من 14 إلى 28
03 مهارة التقييم	من 29 إلى 44

2-1-2- تصحيح المقياس:

يعتمد المقياس على بدائل ثنائية هي: (نعم/لا)، حيث تعطى درجتان في حالة الإجابة ب(نعم) بينما تعطى درجة واحدة في حالة الإجابة ب(لا).

2-1-3- دلالات صدق المقياس وثباته في صورته الأصلية:

بالنسبة للصدق أوضحت "هدبا" أن نتائج الصدق البنيوي تبين الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس، كما بينت نتائج الاتساق الداخلي وجود ارتباط بين كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وعليه فإن هذه النتائج تقدم دليلا على

صدق المقياس. أما فيما يخص ثبات المقياس في صورته الأصلية قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ وكذلك الثبات بطريقة الإعادة بفارق أسبوعين من التطبيق الأول، وقد تراوحت معاملات الثبات بين (0.89 و 0.86)، وبالتالي فإن مقياس المهارات ما وراء المعرفية يتمتع بدلالات صدق وثبات تؤهله للاستخدام في واعتماد نتائجه.

2-2- مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي: بار - أون وجيمس باركر (المقنن من قبل عمر وهامل) سنة (2015):

2-2-1- التعريف بالمقياس:

أعد مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي كل من (بار - أون وجيمس باركر) (Bar-on & Parker) وفقا لنموذج السمات، وهو من ضمن مقاييس التقرير الذاتي، أُعدَّ استنادا إلى الأبحاث التي أجراها (Bar-on) على المفهوم. وهو مقياس متعدد الأبعاد ولديه قدرة تنبؤية عالية على مستوى مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي المستقبلية لدى الفرد. ينطلق من النموذج المختلط للذكاء الانفعالي والاجتماعي ذي النظرة الشاملة لتكامل مهارات الفرد الفكرية والانفعالية والاجتماعية كما يشير الى ذلك (Bar-On, 2006). وتم تقنين مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي ل(بار - أون وجيمس باركر) على البيئة الجزائرية وبعد اخضاع المقياس للشروط المنهجية وحساب خصائصه السيكومترية.

(جعيجع ومنصور، 2015).

يتألف المقياس من (60) فقرة ذات تدرج رباعي موزعة على (06) أبعاد وكل بعد يتكون من (15) مهارة. والجدول الموالي يوضح أبعاد المقياس وأرقام فقرات كل بعد:

جدول رقم (02): يبين أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي ل

(Bar-on &Parker) وأرقام الفقرات لكل بعد.

الأبعاد	أرقام الفقرات
01 الكفاءة الشخصية	53-43-31-28*-17-07
02 الكفاءة الاجتماعية	-45-41-36-24-20-14-10-5-2 59-55-51
03 كفاءة إدارة الضغوط النفسية	-35*-26*-21*-15*-11-6*-3 58*-54*-49*-46*-39
04 الكفاءة التكيفية	-44-38-34-30-25-22-16-12 57-48
05 كفاءة المزاج الإيجابي العام	-37*-32-29-23-19-13-9-4-1 60-56-50-47-40
06 كفاءة الانطباع الإيجابي	52-42-33-27-18-8

*/ العبارات ذات الاتجاه السالب

2-2-2- تصحيح المقياس:

يعتمد المقياس على أربع بدائل هي: لا تنطبق أبداً، تنطبق بدرجة بسيطة، تنطبق بدرجة متوسطة - وتنطبق بدرجة كبيرة، تعطى القيم (1-2-3-4) على التوالي في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب، أما في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب يتم عكس الأوزان.

2-2-3- دلالات صدق المقياس وثباته في صورته الأصلية:

توصل الباحثان إلى أن المقياس تتوفر فيه الخصائص المدروسة. فقد تمتع بمستوى من الصدق يؤهله للتطبيق والاعتماد عليه (صدق التمييز، الاتساق الداخلي، الصدق الذاتي. ومن جهة أخرى فالمقياس يتمتع بمستوى من الثبات لما أجري عليه أنواع الثبات التالية : التجزئه النصفية، إعادة التطبيق، معامل (Alpha de cronbach).

وقد خلص كل من جعيج ومنصور (2015) إلى أن جميع الطرق المتبعة للتأكد من خصائص المقياس السيكمترية، أكدت على صلاحية المقياس للاستخدام، وعليه يمكن الوثوق بنتائجه إذا ما طبق على عينات مماثلة لعينة الدراسة الحالية في البيئة الجزائرية.

2-3- البرنامج الإرشادي:

مر البرنامج الإرشادي في تصميمه بجملة من المراحل والخطوات المنظمة وفق الأصول العلمية لبناء البرامج الإرشادية وهذه المراحل هي كالتالي:

2-3-1- التعريف الإجرائي:

هو برنامج إرشادي في محتواه، مخطط منظم قائم على أسس علمية، يستهدف مجموعة من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) لإكسابهم مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي باستخدام المهارات ما وراء المعرفية.

تقدم الجلسات بصورة متتابعة لأفراد الفئة المستهدفة في (13) جلسة إرشاد جماعي مع جلسة إضافية لتطبيق القياس التتبعي، وتتراوح مدة كل جلسة من (90 - 120) دقيقة، تنفذ بواقع جلستين في كل أسبوع.

2-3-2- أهداف البرنامج:

يتكون البرنامج الإرشادي من هدف عام وأهداف فرعية، وكذلك إجرائية وهي كالتالي:

- الهدف العام:

يهدف هذا البرنامج أساسا إلى مساعدة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) على تنمية مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي من خلال الدمج بين المهارات ما وراء المعرفية (التخطيط، المراقبة، التقييم) والاستراتيجيات الإرشادية، ويراعي في ذلك التكامل بين الجوانب ما وراء المعرفية وكذا الانفعالية والاجتماعية المستهدفة في البرنامج ومن ثم تطبيق ما تعلمته الأمهات للتغلب على مختلف الصعوبات التي تواجههن.

- الأهداف الفرعية:

تتمثل الأهداف الفرعية للبرنامج فيما يلي:

أولا: تزويد الأمهات بمعلومات حول المهارات ما وراء المعرفية وتدريبهن على تطبيقها ضمن مواقف حياتية مختلفة.

ثانيا: تزويد الأمهات بمعلومات حول مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي وتنميتها باستخدام المهارات ما وراء المعرفية (التخطيط، المراقبة، التقويم)، وبالتالي تطبيقها بإتقان في مختلف الظروف والمواقف .

- الأهداف الإجرائية:

تتمثل الأهداف الإجرائية للبرنامج الإرشادي فيما يلي:

أولا: تنمية المهارات ما وراء المعرفية: وهي الأبعاد الثلاثة التي تشكل مقياس المهارات ما وراء المعرفية المعتمد في الدراسة الحالية.

- التعرف على مهارة التخطيط وتنميتها: ويتم ذلك من خلال:

- شرح مهارة التخطيط للهدف وأهميتها بالنسبة للأمهات.
- تحديد الأمهات لأهدافهن والتخطيط لها.
- التعرف على مهارة المراقبة وتنميتها: ويتم ذلك من خلال:
 - شرح مهارة مراقبة الخطة وأهميتها بالنسبة للأمهات.
 - تطبيق مهارة المراقبة الذاتية ومدى تحقيق الهدف.
- التعرف على مهارة التقويم وتنميتها: ويتم ذلك من خلال:
 - شرح مهارة التقويم وأهميتها بالنسبة للأمهات.
 - تطبيق مهارة التقويم والتعرف على مدى تحقق الهدف.
- تقويم مدى معرفة وتطبيق الامهات للمهارات ما وراء المعرفية من خلال:
- إعادة تطبيق جميع المهارات.
- إعادة تطبيق مقياس المهارات ما وراء المعرفة. (قياس بعدي).

ثانيا: تنمية مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي (باستخدام المهارات ما وراء المعرفية): وهي الأبعاد الخمسة التي تشكل مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي المعد في الدراسة الحالية.

- التعرف على المهارات الذاتية (الشخصية) وتنميتها: وتتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التالية:

- تنمية الوعي بالذات وإدراك المشاعر.
- تقويم المشاعر والمعتقدات والأفكار والتعبير عنها.
- تنمية القدرة على تقدير الذات وتحديد نقاط القوة والضعف.
- تنمية القدرة على إدارة الإمكانيات الفردية الكامنة.
- تنمية القدرة على تحقيق الاستقلالية والتحرر من الاعتمادية العاطفية والسيطرة على الذات.

- التعرف على المهارات الاجتماعية (اللين شخصية) وتنميتها:

- تنمية القدرة على إدراك وفهم مشاعر الآخرين وتخطيط التفكير نحو العواطف.
 - تنمية القدرة على بناء علاقات اجتماعية.
 - تنمية القدرة على التعاون والمشاركة البناءة ضمن الجماعة.
 - التعرف على المهارات التكيفية وتنميتها:
 - تنمية القدرة على تحديد الهدف ومراقبة الحلول بفاعلية.
 - تنمية القدرة على التكيف مع مشاعر الآخرين وأفكارهم.
 - التعرف على مهارات إدارة الضغوط وتنميتها:
 - تنمية القدرة على مواجهة الضغوط.
 - تنمية القدرة على التحكم بالانفعالات وضبط الاندفاع.
 - التعرف على مهارات المزاج العام وتنميتها:
 - تنمية القدرة على الاستمتاع بالوقت وتحقيق الشعور بالرضى والانبساط .
 - تنمية القدرة على إدراك الجانب المشرق في الحياة للمحافظة على موقف إيجابي تجاهها حتى في الظروف الصعبة.
 - تقويم مدى معرفة الأمهات وتطبيقهن لمهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي من خلال:
 - إعادة تطبيق جميع المهارات.
 - إعادة تطبيق مقياس مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي. (قياس بعدي).
 - إعادة تطبيق مقياس مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي. (قياس تتبعي).
- 2-3-3- الأسس التي يقوم عليها البرنامج:**
- الأسس النظرية (مصادر بناء البرنامج):
- لقد مرت عملية بناء البرنامج بعدة خطوات، واعتمدت فيها الباحثة على ما يلي:
- الاطلاع على التراث النظري من بحوث ومقالات، من أجل بناء تصور عام عن متغيرات الدراسة.

- الإطلاع على البرامج ذات الصلة بمتغيرات الدراسة لتحديد خطة أو تصور عام عن البرنامج من حيث (المدة، وعدد الجلسات، الفنيات والأساليب...).
- من أجل تصميم البرنامج تم الاطلاع على العديد من الكتب والدراسات التي تناولت المهارات ما وراء المعرفية، الذكاء الانفعالي، الذكاء الاجتماعي والأنشطة والبرامج التي تناولتها:ومن بينها: آن كريغ (2009). النعيمي (2010). عكاشة وضحا (2012). بوزقاق (2014). هدبا (2014). علي (2016). الشرقاوي (2017).
- الأسس الاجتماعية:
- تم تصميم البرنامج بناء على أسلوب المشاركة والتفاعل بين الأمهات، ومن خلال الاستناد إلى مجموعة من الأفكار وهي:
- أن الأمهات اللواتي لديهن طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) يعانون كثيرا من الأعباء التي تثقل كاهلهم.
- ما يترتب عن أعراض اضطراب طيف التوحد (ASD) داخل الأسرة وكذلك المجتمع.
- الشعور بالوصمة الذي يلاحق أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) في البيئة الاجتماعية.
- انخفاض مستوى الذكاء الانفعالي والاجتماعي يعزى إلى عدم إشباع حاجات الأمهات النفسية والاجتماعية (وحتى العقلية).
- وبالتالي تم تصميم البرنامج بناء على مجموعة من المواقف الإرشادية التي تهدف إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD).

2-3-4-المسلّمات التي يقوم عليها البرنامج:

تتحدّد خصائص البرنامج الإرشادي ببعض المسلّمات المرتبطة بالمهارات ما وراء المعرفة والذكاء الانفعالي والاجتماعي والتي تم أخذها بعين الاعتبار، وهذه المسلّمات على النحو التالي:

- المهارات ما وراء المعرفة ومهارات الذكاء الانفعالي الاجتماعي يمكن تعلّمها من خلال مجموعة من الجلسات التي تتطلب وقتاً وجهداً مقصوداً من المرشد والمسترشد، وهو ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة.
- يجب أن تتضمن طريقة تعلّم المهارات ما وراء المعرفة متى تستخدم ومتى لا تستخدم المهارة، وكيف تستخدم لاحقاً بفاعلية من خلال توجيهات المرشد المباشرة.
- دور المرشد مهم في نمذجة المهارات أثناء تقديم المعلومات، إذ تحتاج الأمهات إلى نموذج حتى يتمكن من الاقتداء به.
- تحتاج تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى الأمهات إلى الدافع الداخلي، حيث يسمح وجود مجموعة من المسترشدات بالملاحظة وتقليد بعضهن البعض، ومشاركة التجارب والخبرات الناجحة وتعميمها.

2-3-5-خطوات إعداد البرنامج:

مرت عملية إعداد البرنامج بمجموعة من الخطوات التالية:

- مراجعة الأدبيات والمراجع المتعلقة بمتغيرات الدراسة.
- المهارات ما وراء المعرفة: وهي المهارات التي يتم الاعتماد عليها في تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD).
- الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

- تحديد المواضيع التي يتم طرحها خلال الجلسات الإرشادية، وكذا تحديد الأنشطة التي تكلف بها الأمهات كواجبات منزلية.
- وضع تصور مبدئي للجلسات الإرشادية ومحتواها.
- عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين والمختصين من أجل إبداء رأيهم حول محتوى البرنامج، ومدته والأنشطة التي يتضمنها وكذا الأساليب والفنيات المستخدمة فيه، ومن ثم اقتراح التعديلات أو إضافة ما يروونه مناسباً.
- تعديل البرنامج وفقاً لآراء المحكمين وإعداده في صورته النهائية.

2-3-6- الطريقة التي يقوم عليها البرنامج:

تم تبني طريقة الإرشاد الجماعي (Group counselling) نظراً لأنها تتميز بالعديد من الخصائص التي تجعل منها الطريقة المناسبة التي يمكن اعتمادها في الدراسة الحالية، وهي تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى عينة من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) باستخدام المهارات ما وراء المعرفية.

ويعرف "أحمد وآخرون" Ahmad & all (2017) الإرشاد الجماعي بأنه أحد الطرق الهامة في برامج الإرشاد، التي تعطي تأثيراً إيجابياً على أفراد المجموعة الإرشادية، حيث يكون المسترشدون قادرين على تبادل الخبرات وطرق التعامل مع مشاكلهم.

ومنه تم تبني هذه الطريقة لأنها تسمح في بتطبيق البرنامج الإرشادي للدراسة الحالية على أكبر عدد ممكن، مما يسمح بتبادل الأفكار والخبرات ومشاركة التجارب والمشكلات التي تواجه أفراد الجماعة الإرشادية والتخفيف من تأثيرها، وما يزيد من أهمية هذه الطريقة هو استخدام الأساليب والفنيات المختلفة التي تشجع الأمهات وتعزز الرغبة لديهن للمشاركة في هذا البرنامج.

2-3-7- تصميم البرنامج:

قبل التطرق لعرض البرنامج يجب الإجابة على مجموعة من الأسئلة التالية:

- من يستهدف هذا البرنامج؟

يستهدف هذا البرنامج مجموعة من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) ممن حصلن على أدنى الدرجات على مقياسي المهارات ما وراء المعرفية والذكاء الانفعالي والاجتماعي.

- ما أهمية هذا البرنامج؟

صمم هذا البرنامج بهدف تحسين مستوى الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى الأمهات من خلال تعليمهن المهارات ما وراء المعرفية وكيفية استخدامها، وذلك انطلاقاً من التراث النظري والدراسات التي أثبتت فعالية المهارات ما وراء المعرفية والدور الذي تلعبه في الجوانب تنمية الانفعالية والاجتماعية للأفراد.

كما تتضح أهمية طريقة الإرشاد الجماعي في الأساليب والفنيات التي يعتمد عليها، ومدى فعاليتها في تنمية المهارات التي تفتقدها الأمهات، ويستمد البرنامج أهميته أيضاً من خلال جودة الطرح، ومحاولة الجمع بين الجوانب ما وراء المعرفية والجوانب الانفعالية والاجتماعية لدى الأمهات، إذ أثبتت الدراسات الأثر الإيجابي للمهارات ما وراء المعرفية في إحداث التغيير من خلال البرامج الإرشادية والتربوية وحتى العلاجية.

- ما هي مميزات هذا البرنامج؟

يشتمل هذا البرنامج على ثلاث مهارات ما وراء معرفية وهي (التخطيط، المراقبة، التقويم)، التي تسعى الباحثة إلى استخدامها في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

وتم استخدام المهارات التالية في البرنامج الإرشادي وفق نموذج بار أون "Bar-on":

- المهارات الذاتية (الشخصية).

- المهارات الاجتماعية (البين شخصية).

- المهارات التكيفية.

- مهارات إدارة الضغوط.

- مهارات المزاج العام.

والى جانب هذه المهارات اعتمدت الباحثة على مجموعة من الأساليب والفنيات التي تساعد على تحقيق أهداف البرنامج وإكساب الأمهات المهارات اللازمة.

- ما هي الفنيات المستخدمة في البرنامج؟

تتمثل هذه الفنيات فيما يلي:

- **التعزيز Reinforcement**: هو عملية تثبيت السلوك المناسب، أو زيادة تكراره في المستقبل، وذلك بإضافة مثيرات إيجابية أو إزالة مثيرات سلبية بعد حدوثه، ولا تتوقف وظيفة التعزيز على زيادة احتمالات تكرار السلوك في المستقبل، فهو ذو أثر إيجابي من الناحية الانفعالية أيضا، فهو يؤدي إلى تجويد مفهوم الذات وتحسينها وأيضا يستثير الدافعية ويقدم تغذية راجعة بناءة. (القبلي، 2014، ص11)

وتتمثل هذه الفنية في التشجيع والثناء على الأمهات أثناء قيامهن باستجابة ملائمة أثناء الجلسات، أو القيام بالواجبات المنزلية التي تكلف بها، وهو ما يشجع باقي الأمهات على تقديم أفضل ما لديهن والاستفادة أكثر من البرنامج.

- **المحاضرة Lecture** : وهي طريقة تعتمد على التدريس المباشر وإلقاء المعلومات على المسترشدين باستخدام مجموعة من الأدوات المختلفة، وقد تم استخدام المحاضرة لتبسيط وتنظيم الأفكار، بحيث تشرح الباحثة موضوع المحاضرة، وتلعب الأمهات دور المستمع المتلقي، ويعتمد نجاح المحاضرة على بعض الشروط والمعايير التي تجعل منها طريقة جيدة وناجحة.

وتمثل موضوع المحاضرة في تقديم معلومات مبسطة تتناسب مع فئة أمهات الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) حول موضوع اضطراب طيف التوحد (ASD)،

وكذلك تم شرح المهارات ما وراء المعرفية وخصائصها وكيف تساعدن في تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي لديهن، وتم ذلك من خلال استخدام عروض تقديمية بتقنية الباوربوانت (PPT) وكذلك تم في آخر الجلسة توزيع مطويات تتضمن ملخص لموضوع المحاضرة.

- **المناقشة Discussion :** هي إحدى الأساليب المستخدمة في الإرشاد الجماعي، حيث يقوم المرشد بفتح حوار شفهي حول موضوع معين يشرف بنفسه على إدارته، وتهدف هذه المناقشة إلى الوصول لمعلومات سهلة مختلفة تتعلق بموضوع المناقشة، وقد تم استخدام المناقشة في جميع الجلسات حول موضوع كل جلسة من جلسات البرنامج، حيث تمثل المضمون التطبيقي للمناقشة في تبادل الأفكار بين الأمهات والباحثة، وكذلك الأمهات فيما بينهن، مما ساهم في توليد أفكار جديدة وتعديل الخاطئة منها، إذ تقوم الباحثة بالتدخل من أجل إدارة النقاش وتبسيط المفاهيم المتعلقة بموضوع المناقشة.

- **التنفيس الانفعالي Emotional Catharsis :** تم استخدام هذه الفنية من أجل مساعدة الأمهات على الإفصاح عن مكنوناتهن واسترجاع الذكريات السلبية المكبوتة التي تثير لديهن الشعور بالذنب، الحزن، الغضب...إلخ، من خلال التعبير عنها والتخلص من تأثيرها، وقد يترافق ذلك مع البكاء أو الصراخ أو الضحك أو الدموع. وقد ساهم التنفيس الانفعالي في تعديل الأفكار الخاطئة لدى الأمهات بإعادة تفسير العلاقة السببية بين ما تشعرن به وما يحدث في الواقع بالفعل.

- **التغذية الراجعة Feedback :** وتعني حدوث الاستجابة المرغوبة التي يهدف البرنامج إلى تحقيقها، وتم استخدامها للتوصل إلى مدى تأثير الأمهات واستفادتهن من المعلومات التي تلقينها والمهارات التي تدرين عليها.

- **لعب الدور Role play** : تهدف هذه الفنية لمساعدة الأمهات في التغلب على المواقف التي تخشين مواجهتها، كما تساهم في تمكينهن من المحافظة على الاتزان وحسن التصرف في المواقف الطارئة بالاستناد إلى توجيهات المرشدة.

- **الواجب المنزلي Homework**: هو مجموعة من المهام الموكلة إلى المسترشدات، تعطى لهن بعد نهاية الجلسة، وتمثل المضمون التطبيقي للواجب المنزلي في إعطاء الأمهات المطويات التي تتضمن معلومات حول اضطراب طيف التوحد (ASD)، المهارات ما وراء المعرفية، والذكاء الانفعالي والاجتماعي من أجل الاطلاع عليها واستذكار المهارات التي تلقينها أثناء الجلسات، وتكلف الأمهات أيضا بالتمرن على المهارات التي يتضمنها البرنامج (المهارات ما وراء المعرفية، مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي)، وإعادة تطبيق المهارات المقدمة في الجلسة وفق مواقف جديدة بغية إتقانها والتعود على استخدامها، لتفادي الفراغ بين الجلسات. كما تتضمن الواجبات المنزلية قراءة بعض القصص، والتقنيات المتعلقة بتنمية مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

- **النمذجة Modeling** : غالبا ما ينظر إلى النمذجة على أنها طريقة لتحفيز الأفراد لأداء سلوكيات جديدة وإلهامهم لوضع أهداف طموحة.

(Morgenroth & all, 2015)

أما من الناحية التطبيقية فإن هذه الفنية تهدف إلى تشجيع الأمهات على الاقتداء بالنموذج وتعلم أنماط سلوكية جديدة مناسبة، حيث تقوم الباحثة بتطبيق المهارات المتضمنة في البرنامج بنفسها أمام الأمهات ثم تتركهن يطبقن ذلك لوحدهن.

- **العصف الذهني Brainstorming** : هو أسلوب إبداعي لتوليد الأفكار وحل مشكلة ما بطريقة فنية، توفر هذه التقنية بيئة حرة لتقديم الأفكار الفردية دون التعرض للنقد من أي شخص بحيث يتم تسجيل كل فكرة واعتبارها حلا لمشكلة ما.

(Kumbhar, 2018)

تم استخدام العصف الذهني لتحفيز الأمهات على طرح العديد من الأفكار لحل المشكلات التي تواجهها، واستكشاف الحلول الإبداعية بأنفسهن واختيار الأنسب منها دون قيد أو شرط، انطلاقاً من واقعهن المعيش، وكونهن ينحدرن من نفس البيئة الاجتماعية ونفس الظروف.

- متى طبق البرنامج؟

تم تطبيق البرنامج الإرشادي في الفترة الممتدة من (2019/03/02) إلى (2019/04/13)، وتم تطبيق القياس التتبعي للمجموعة التجريبية بتاريخ (2019/05/18) أي بعد 35 يوماً من القياس البعدي.

- ما محتوى البرنامج؟

مر تطبيق البرنامج بمجموعة من الخطوات، حيث تم تخصيص كل جلسة لمهارة من المهارات، ويتكون البرنامج الإرشادي من (13) جلسة مع إضافة جلسة لإجراء القياس التتبعي، وبذلك يصبح مجموع الجلسات (14) جلسة موزعة وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (03): يوضح جلسات البرنامج الإرشادي وأهدافها.

رقم الجلسة ومدتها الزمنية	الموضوع الأساسي للبرنامج	الموضوع الخاص بكل جلسة	الأدوات المستخدمة	الإستراتيجيات والمهارات المستخدمة
01 (90 د)	تعارف وبناء العلاقة	-التعارف بين الباحثة وأفراد المجموعة، وبين الأفراد أنفسهم، والمشكلة التي يتشاركون فيها. -التعريف بالبرنامج الإرشادي وأهدافه والقائمين على تنفيذه وتشجيع الأمهات على المشاركة.	-أوراق بيضاء وأقلام -مطوية تتضمن ملخص حول اضطراب طيف التوحد	-المناقشة -التعزيز

		-توضيح خطة العمل وقوانين الجلسات والنتائج المتوقعة من هذا البرنامج. -تطبيق أدوات الدراسة (قياس قبلي).	-عصائر وحلويات -أدوات الدراسة (مقياس المهارات ما وراء المعرفية، مقياس الذكاء الانفعالي)	
02 (120 د) المهارات ما وراء المعرفية (التخطيط)	-التعرف على المهارات ما وراء المعرفية وأهميتها بالنسبة للأمم. -التعرف على مهارة التخطيط . -تقديم بعض الأمثلة والمواقف السلوكية التي تستدعي مهارة التخطيط وتدريب الأممات على تطبيقها.	-أوراق وأقلام -عصائر وحلويات -جهاز العرض -الحاسوب -لوحة تظم مفهوم المهارات ما وراء المعرفية وتصنيفها -مطوية تتضمن ملخص لموضوع المهارات ما وراء المعرفية	-المحاضرة -المناقشة -العصف الذهني -التعزيز -لعب الدور -التغذية الراجعة -النمذجة -التفيس الانفعالي -الواجب المنزلي	
03 (90 د) المهارات ما وراء المعرفية (المراقبة)	-التعرف على مهارة المراقبة وأهميتها. -تقديم بعض الأمثلة والمواقف السلوكية التي تستدعي مهارة المراقبة وتدريب الأممات على تطبيقها.	-أوراق وأقلام -جهاز العرض -الحاسوب	-المناقشة -النمذجة -العصف الذهني -لعب الدور -التغذية الراجعة -التفيس الانفعالي	

-الواجب المنزلي				
-المناقشة -العصف الذهني. -التعزيز -التغذية الراجعة -لعب الدور -النمذجة -التنفيس الانفعالي -الواجب المنزلي	-أوراق وأقلام -جهاز العرض -الحاسوب	-التعرف على مهارة التقويم وأهميتها. -تقديم بعض الأمثلة والمواقف السلوكية التي تستدعي مهارة التقويم وتدريب الأمهات على تطبيقها.	المهارات ما وراء المعرفية (التقويم)	04 (90 د)
-المناقشة -التعزيز -لعب الدور -التغذية الراجعة -التنفيس الانفعالي -الواجب المنزلي	-لوحة نظم مفهوم المهارات ما وراء المعرفية وتصنيفها. -أوراق وأقلام -جهاز العرض -الحاسوب -مقياس المهارات ما وراء المعرفية	-التأكيد على فهم الأمهات لمهارات التخطيط، المراقبة، التقويم. -تطبيق مهارات التخطيط، المراقبة، التقويم من خلال طرح بعض المواقف السلوكية التي تستدعي استخدام هذه المهارات بغية إتقانها والتعود على استخدامها. -قياس المهارات ما وراء المعرفية (قياس بعدي).	المهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقويم)	05 (120 د)
-المحاضرة -التنفيس الانفعالي -المناقشة	-عصائر وحلويات -جهاز العرض. -حاسوب	-تعريف الذكاء الانفعالي والاجتماعي. -التعرف على مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي. -تحديد أهمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي	الذكاء الانفعالي والاجتماعي	06 (90 د)

		ودوره في إدارة المواقف الضاغطة وتحقيق التكيف بالنسبة للأمهام . - توضيح علاقة المهارات ما وراء المعرفية بالذكاء الانفعالي والاجتماعي للأمهام.	- لوحة نظم مفهوم ومهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي. - مطوية تتضمن موضوع الذكاء الانفعالي والاجتماعي ومهاراته - أوراق وأقلام	-التعزيز التغذية الراجعة
07 (90 د)	(الكفاءة الذاتية)	-تحديد مفهوم الكفاءة الذاتية وأهميتها. -التعرف على المهارات الفرعية للكفاءة الذاتية (الوعي بالذات، التوكيدية، تقدير الذات) -مساعدة الأمهات على بناء نماذج سلوكية تتضمن تطبيق مهارات الوعي بالذات، التوكيدية، تقدير الذات. وتنميتها باستخدام المهارات ما وراء المعرفية.	-أوراق وأقلام -جهاز العرض -الحاسوب	-المناقشة -التعزيز -النمذجة -لعب الدور -العصف الذهني -التغذية الراجعة -التفيس الانفعالي -الواجب المنزلي
08 (90 د)	(الكفاءة الذاتية)	-إعادة تطبيق المهارات الفرعية السابقة. -التعرف على المهارات الفرعية للكفاءة الذاتية (تحقيق الذات، الاستقلالية). - مساعدة الأمهات على بناء نماذج سلوكية تتضمن تطبيق مهارات تحقيق الذات، الاستقلالية. وتنميتها باستخدام المهارات ما وراء المعرفية.	-أوراق وأقلام -جهاز العرض -الحاسوب	-المناقشة -النمذجة -التعزيز -لعب الدور -العصف الذهني

-التغذية الراجعة -التنفيس الانفعالي -الواجب المنزلي				
-المناقشة -التعزيز -لعب الدور -النمذجة -التغذية الراجعة -التنفيس الانفعالي -الواجب المنزلي	-أوراق وأقلام -جهاز العرض -الحاسوب	-تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية وأهميتها. -التعرف على المهارات الاجتماعية الفرعية (التعاطف، العلاقات بين الأفراد، المسؤولية الاجتماعية). - مساعدة الأمهات على بناء نماذج سلوكية تتضمن تطبيق مهارات التعاطف، العلاقات بين الأفراد، المسؤولية الاجتماعية، وتنميتها باستخدام المهارات ما وراء المعرفية.	(الكفاءة الاجتماعية)	09 (90 د)
-المناقشة -التعزيز -النمذجة -لعب الدور -العصف الذهني -التغذية الراجعة -التنفيس الانفعالي -الواجب المنزلي	-أوراق وأقلام -جهاز العرض -الحاسوب	-تحديد مفهوم كفاءة القابلية للتكيف وأهميتها. -التعرف على المهارات الفرعية لكفاءة القابلية للتكيف (حل المشكلات، المرونة، اختبار الواقع). - مساعدة الأمهات على بناء نماذج سلوكية تتضمن تطبيق مهارات حل المشكلات، المرونة، اختبار الواقع، وتنميتها باستخدام المهارات ما وراء المعرفية.	(القابلية للتكيف)	10 (90 د)
-المناقشة -العصف الذهني -التعزيز	-أوراق وأقلام -جهاز العرض -الحاسوب	-تحديد مفهوم كفاءة إدارة الضغوط وأهميتها. -التعرف على المهارات الفرعية للكفاءة إدارة الضغوط (تحمل الضغط النفسي، التحكم	(كفاءة إدارة الضغوط)	11 (90 د)

- لعب الدور - النمذجة - التغذية الراجعة - التنفيس الانفعالي - الواجب المنزلي		بالانفعالات وضبط الاندفاع). - مساعدة الأمهات على بناء نماذج سلوكية تتضمن تطبيق مهارات تحمل الضغط النفسي، التحكم بالانفعالات وضبط الاندفاع. وتنميتها باستخدام المهارات ما وراء المعرفية.		
- المناقشة - العصف الذهني - التعزيز - لعب الدور - النمذجة - التغذية الراجعة - التنفيس الانفعالي - الواجب المنزلي	- أوراق وأقلام - جهاز العرض - الحاسوب	- تحديد مفهوم كفاءة المزاج العام وأهميتها. - التعرف على المهارات الفرعية للكفاءة المزاج العام (السعادة، التفاؤل). - مساعدة الأمهات على بناء نماذج سلوكية تتضمن تطبيق مهارات السعادة، التفاؤل. وتنميتها باستخدام المهارات ما وراء المعرفية. - إعادة تطبيق جميع المهارات الفرعية للذكاء الانفعالي والاجتماعي بغية إتقانها والتعود على استخدامها.	المزاج كفاءة (العام)	12 (120 د)
- المناقشة - التعزيز - التنفيس الانفعالي	- أوراق وأقلام - عصائر - وحلويات - مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي	- مناقشة الأمهات حول مدى استفادتهن من البرنامج الإرشادي. - التعرف على شعور الأمهات بعد المشاركة في البرنامج الإرشادي. - التعرف على آراء الأمهات حول البرنامج الإرشادي. - تطبيق القياس البعدي الفوري بالنسبة للمجموعة التجريبية (مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي).	جلسة ختامية تقويمية	13 (90 د)
	- عصائر	- تطبيق القياس التتبعي بالنسبة للمجموعة	جلسة تقويمية	14

مفتوحة		التجريبية (مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي).	وحلويات -مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي	
--------	--	--	---	--

3- الدراسة الاستطلاعية:

3-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية عنصراً جوهرياً وأحد أهم الخطوات التي تساهم في إعداد الدراسة، والحصول على معلومات دقيقة حول الموضوع المدروس، إذ لا يقتصر دورها على التحقق من مدى صلاحية أدوات الدراسة فحسب، بل إنها تسمح للباحث بمعرفة مختلف الظروف التي تحيط بعملية التطبيق، وبالتالي فقبل الشروع في تطبيق الدراسة الأساسية تم القيام بدراسة استطلاعية بهدف تحقيق ما يلي:

أ- تحديد الخصائص السيكومترية الخاصة بأداة قياس المهارات ما وراء المعرفية لهدبا سنة (2014). ومقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي: (جعيجع ومنصور، 2015).

وتتم مراعاة صلاحية الأدوات من خلال دراسة الجوانب التالية:

- وضوح البنود و ملائمتها لأفراد العينة.
- تحقيق الخصائص السيكومترية (الصدق و الثبات)
- وضوح التعليمات.

ب- التقرب من مجتمع الدراسة وتحديد خصائص عينة الدراسة الأساسية بشكل عام.

ت- التعرف على ظروف الدراسة الأساسية مسبقاً، وبالتالي تجنب العقبات والعراقيل التي يمكن أن يقع فيها الباحث.

ث- تحكيم البرنامج الإرشادي من قبل المختصين الخبراء في الميدان قبل إخرجه في صورته النهائية.

3-2- حدود الدراسة الاستطلاعية: تتحد الدراسة الاستطلاعية بما يلي:

- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الأدوات على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة من خارج عينة الدراسة الأساسية، حيث بلغت (40) أمًا من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD).

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية على مستوى جمعية "بسة براءة للتأخر الذهني والتوحد" بولاية الوادي (قمار).

- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية في شهر فيفري سنة 2019.

3-3- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

اختيرت عينة الدراسة الاستطلاعية من جمعية بسة براءة للتأخر الذهني والتوحد بولاية الوادي (قمار)، حيث تمت برمجة يوم تحسيبي لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) بالإستعانة بأحد المختصين، وبعد القيام بذلك تم توزيع أدوات الدراسة على الأمهات الحاضرات وكان عددهن (44) أمًا. فيما استعادت الباحثة (43) استمارة، مع إلغاء ثلاث استمارات لعدم استيفائها شروط العينة (أم لطفل متأخر ذهنيًا، استمارتان إجاباتها غير كاملة)، وبذلك كان عدد أفراد العينة الاستطلاعية الإجمالي (40) أمًا من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD).

3-4- الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية:

استخدمت الباحثة في الدراسة الاستطلاعية الأدوات التي سوف تعتمد عليها في الدراسة الأساسية، وذلك من أجل التأكد من خصائصها السيكمترية، ونظرا لخصوصية العينة وكذلك بسبب مضي عدة سنوات على إعداد أدوات القياس، وتمثلت الأدوات في:

- مقياس المهارات ما وراء المعرفية: جهان عبود هدبا سنة (2014).

- مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي: (جعيجع ومنصور، 2015).

- البرنامج الإرشادي: من إعداد الباحثة.

3-4-1- الخصائص السيكمترية لمقياس المهارات ما وراء المعرفية:

تم استخدام مقياس المهارات ما وراء المعرفية لهدبا المعد سنة (2014) ودراسة خصائصه السيكمترية للتأكد من مدى صلاحيته لعينة الدراسة الأساسية الحالية وبالتالي إمكانية تطبيقه.

أولاً: الصدق:

"إن الصدق يشير إلى المدى الذي تكون فيه أداة القياس مفيدة لهدف معين".

(مخائيل، 2016، ص163)

- صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية، وتم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد نفسه.

الجدول رقم (04): يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات أبعاد مقياس

المهارات ما وراء المعرفية والدرجة الكلية للبعد نفسه.

مهارة التخطيط			مهارة المراقبة			مهارة التقييم		
رقم الفقرة	قيمة ألفا	معامل الارتباط	رقم الفقرة	قيمة ألفا	معامل الارتباط	رقم الفقرة	قيمة ألفا	معامل الارتباط
1	0,931	**0.587	14	0.932	**0.611	29	0.930	**0.721
2	0,932	**0.607	16	0.934	**0.502	30	0.930	**0.483
3	0,931	**0.760	17	0.931	**0.765	31	0.933	**0.556
4	0.931	**0.711	18	0.933	**0.577	32	0.930	**0.602
5	0,932	**0.451	19	0.932	**0.765	33	0.929	**0.869

**0.406	0.931	34	**0.712	0.932	20	**0.581	0.932	6
**0.585	0.933	35	**0.562	0.932	21	**0.760	0,929	8
**0.520	0.933	37	**0.642	0.932	22	**0.679	0.931	9
**0.601	0.932	38	**0.466	0.933	23	**0.497	0,934	10
**0.750	0.930	39	**0.672	0.933	24	**0.407	0,934	11
**0.455	0.933	40	**0.738	0.932	25	**0.465	0.932	12
**0.765	0.929	41	**0.900	0.931	26	**0.449	0,934	13
**0.753	0.931	42	**0.514	0.933	27			
**0.878	0.930	43						
**0.948	0.929	44						

**دالة عند 0.01

من خلال الجدول (04) يتبين وجود ارتباط دال إحصائياً بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، باستثناء الفقرات رقم (7)، (15)، (28) و(36)، وبالتالي فهو يتمتع بدلالات صدق الاتساق الداخلي مما يمكننا من الاعتماد عليه في قياس الخاصية لدى عينة الدراسة.

-صدق البناء:

للتحقق من صدق البناء تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لفقرات الأبعاد، والجدول (05) يوضح ذلك.

الجدول رقم (05): يبين ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس المهارات ما وراء المعرفية والدرجة الكلية لعبارات الأبعاد

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
مهارة التخطيط	0.906**
مهارة المراقبة	0.711**
مهارة التقييم	0.885**

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لفقرات الأبعاد كانت جميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على أن هذه الأبعاد مرتبطة ببعضها البعض، ومع الدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يؤكد الصدق البنائي للمقياس.

- الصدق الذاتي:

تم التحقق من الصدق الذاتي من خلال الاعتماد على الجذر التربيعي لمعامل ألفا كرونباخ، و بالتالي كان معامل الصدق الذاتي (0.965) وهو معامل صدق عالي، وعليه فإن كل هذه النتائج جاءت لتؤكد بأن المقياس يتمتع باتساق عال بين مختلف بنوده، وهو مؤشر آخر من المؤشرات الدالة على صدق المقياس.

ثانياً: الثبات:

"وهو أن تكون أدوات القياس على درجة من الدقة والاتساق فيما تزودنا به من بيانات عن السلوك المفحوص". (مجيد، 2014، ص66)

- الثبات بطريقة حساب معامل ألفا كرونباخ (Alpha de cronbach) :

وقد تم حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول (06) يوضح ذلك:

- الجدول رقم (06): يبين معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس المهارات ما وراء المعرفية والدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد المقياس	معامل الثبات
مهارة التخطيط	0.812
مهارة المراقبة	0.882
مهارة التقويم	0.911
المقياس الكلي	0.933

يشير الجدول (06) إلى أن نتيجة معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لمقياس المهارات ما وراء المعرفية كانت مرتفعة إلى حد بعيد حيث قدرت ب(0.933). أما الأبعاد الفرعية للمقياس كانت مهارة التخطيط (0.812)، أما مهارة المراقبة (0.882) بينما بلغت قيمة مهارة التقويم فقد بلغت (0.911). وعليه فقد تمتع المقياس بمستوى من الثبات يؤهله للتطبيق والاعتماد على نتائجه.

نستنتج من خلال ما سبق أن مقياس المهارات ما وراء المعرفية يتميز بدرجة من الصدق والثبات المناسبة التي تجعله قابلاً للاستخدام واعتماد نتائجه في الدراسة الحالية.

3-4-2- الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي:

تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي (جعيجع ومنصور، 2015)، في الدراسة الاستطلاعية للتأكد من خصائصه السيكومترية ومدى ملائمته لعينة الدراسة.

أولاً: الصدق:

- صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية وحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد نفسه. والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (07): يبين معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي مع درجته الكلية

كفاءة المزاج الإيجابي العام			الكفاءة الاجتماعية			كفاءة إدارة الضغوط النفسية		
رقم الفقرة	قيمة ألفا	معامل الارتباط	رقم الفقرة	قيمة ألفا	معامل الارتباط	رقم الفقرة	قيمة ألفا	معامل الارتباط
1	0.979	**0.522	2	0.979	**0.884	3	0.979	**0.695
4	0.979	**0.552	5	0.979	**0.887	6	0.980	**0.669
9	0.979	**0.923	10	0.979	**0.938	11	0.978	**0.762
13	0.979	**0.953	14	0.979	**0.908	15	0.978	**0.762
19	0.979	**0.942	20	0.979	**0.880	21	0.980	**0.586
23	0.979	**0.940	24	0.980	**0.479	26	0.980	**0.560

**0.626	0.980	35	**0.889	0.979	36	*0.303	0.980	29
**0.490	0.980	39	*0.338	0.980	41	**0.396	0.980	32
*0.293	0.980	46	**0.463	0.980	45	**0.942	0.980	37
**0.713	0.979	49	**0.920	0.979	51	**0.926	0.979	40
**0.582	0.980	54	**0.460	0.980	55	*0.317	0.980	47
**0.437	0.980	58	**0.443	0.980	59	**0.957	0.979	50
						**0.910	0.979	56
						**0.946	0.979	60
كفاءة الانطباع الإيجابي			الكفاءة الشخصية			الكفاءة التكيفية		
معامل الارتباط	قيمة ألفا	رقم الفقرة	معامل الارتباط	قيمة ألفا	رقم الفقرة	معامل الارتباط	قيمة ألفا	رقم الفقرة
*0.311	0.980	8	**0.948	0.979	7	**0.861	0.979	12
**0.920	0.979	18	**0.952	0.979	17	**0.863	0.979	16
**0.942	0.979	27	**0.955	0.979	28	*0.335	0.980	22
**0.949	0.979	33	**0.538	0.979	31	**0.886	0.979	25
**0.918	0.979	42	**0.939	0.979	43	**0.525	0.980	30
**0.939	0.979	52	**0.955	0.979	53	**0.540	0.980	34
						**0.533	0.980	38
						**0.878	0.978	44

						0.357*	0.980	48
						0.538**	0.980	57

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

(*) دال عند مستوى دلالة 0.5

يتبين من الجدول (07) وجود ارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وهو ارتباط دال إحصائياً. وبالتالي فهو يتمتع بدلالات صدق الاتساق الداخلي مما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في قياس الخاصية لدى عينة الدراسة.

- صدق البناء:

للتحقق من صدق البناء تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لفقرات الأبعاد. ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

الجدول (08): يبين معامل ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي مع الدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
الكفاءة الشخصية	0.983**
الكفاءة الاجتماعية	0.960**
إدارة الضغوط	0.839**
الكفاءة التكيفية	0.917**
كفاءة المزاج الإيجابي العام	0.972**

كفاءة الانطباع الإيجابي	0.966**
-------------------------	---------

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي مع الدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى أن هذه الأبعاد مرتبطة مع بعضها البعض، وهو ما يؤكد الصدق البنائي للمقياس.

- الصدق الذاتي:

ولقد تم التحقق من الصدق الذاتي إذ اعتمدنا على الجذر التربيعي لمعامل ألفا كرونباخ، وبالتالي كان معامل الصدق الذاتي (0.989) وهو معامل صدق عالي. وعليه فإن كل هذه النتائج جاءت لتؤكد بأن المقياس يتمتع باتساق عالٍ بين مختلف بنوده، وهو مؤشر آخر من المؤشرات الدالة على صدق المقياس.

ثانياً: الثبات:

- الثبات بطريقة حساب معامل ألفا كرونباخ (Alpha de cronbach) :

وقد تم حساب ثبات الاتساق الداخلي عن طريق معامل ألفا كرونباخ. والجدول التالي يبين نتائج معاملات الثبات:

الجدول (09): يبين معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي ودرجته الكلية.

أبعاد المقياس	معامل الثبات
الكفاءة الشخصية	0.909
الكفاءة الاجتماعية	0.907
كفاءة إدارة الضغوط النفسية	0.840
الكفاءة التكيفية	0.845
كفاءة المزاج الإيجابي العام	0.945
كفاءة الانطباع الإيجابي	0.920
المقياس الكلي	0.979

يتضح من الجدول السابق أن ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس قدر ب(0.979)، أما ثبات المقياس على بعد الكفاءة الشخصية فقدر ب (0.909)، وقدر بعد الكفاءة الاجتماعية ب(0.907) بينما بلغ بعد كفاءة إدارة الضغوط (0.840) كما بلغ بعد الكفاءة التكيفية (0.845) وبلغ بعد كفاءة المزاج العام (0.945) وبلغ بعد كفاءة الانطباع الإيجابي (0.920)، وهي معاملات ثبات عالية جدا ومقبولة لأغراض الدراسة.

3-4-3- الخصائص السيكومترية للبرنامج الإرشادي:

قامت الباحثة ببناء البرنامج الإرشادي القائم على المهارات ما وراء المعرفية لتنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي، وقد تم توزيع البرنامج على مجموعة من الأساتذة المحكمين بكل من جامعة الشهيد حمة لخضر (الوادي)، وجامعة قاصدي مرباح (ورقلة)، من ذوي الخبرة في مجال الإرشاد النفسي وعلم النفس ومختصين نفسانيين عاملين مع فئة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) كما هو موضح في الملحق (03)، وقد طلب من المحكمين إبداء رأيهم في البرنامج من حيث:

- الهدف العام للبرنامج.
- ملائمة الجلسات وترتيبها والمدة الزمنية.
- مناسبة الأساليب الإرشادية المستخدمة.
- ملائمة جلسات البرنامج ومضمونها للأمهات.

ومن ثم إضافة أي ملاحظات أو اقتراح أي تعديلات يرونها مناسبة أو حذفها ان اقتضى الأمر.

بعد الانتهاء من عملية التحكيم واتفاق المحكمين على محتوى البرنامج مع بعض التعديلات المتمثلة فيما يلي:

- تعديل وقت بعض الجلسات.
- تبسيط المفاهيم المتضمنة في البرنامج حتى تتناسب مع عينة الدراسة.
- تعديل استخدام بعض الفنيات حتى يتلاءم مع مضمون الجلسات.
- اختصار أو حذف الجلسات التي تحتوي الجوانب النظرية المتضمنة في البرنامج.

تم الاعتماد على آراء المحكمين كأساس لاستبقاء مضمون الجلسات وتعديل ما يتطلب التعديل. وفي الأخير تم إعداد البرنامج في صورته النهائية من أجل تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

3-5- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية تم تحديد ما يلي:

-التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وإمكانية استخدامها في الدراسة الأساسية.

-تحديد المكان المناسب لإجراء الدراسة الأساسية وهو مركز براعم الخير للتوحد (الوادي) .

-الحصول على موافقة مديرة مركز براعم الخير للتوحد من أجل تطبيق الدراسة الأساسية.

-تحديد عدد أفراد العينة الأساسية.

-تحديد الخصائص المميزة لأفراد عينة الدراسة وميولاتهم واحتياجاتهم مع أخذها بعين الاعتبار أثناء تنفيذ الدراسة الأساسية.

-الاستفادة من وجهة نظر مديرة المركز حول أدوات الدراسة ومدى ملائمتها لعينة الدراسة.

-تقدير المدة المناسبة لتطبيق الدراسة الأساسية بما يتوافق مع الإمكانيات المتاحة (مكان التطبيق، قدرة الأمهات على الالتزام بالحضور المستمر، تطبيق الجلسات في جو ملائم...)

-الاستفادة من المعلومات المتاحة في بناء البرنامج يتناسب وخصائص عينة الدراسة، وعرضه على المختصين العاملين مع فئة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD).

4- الدراسة الأساسية:

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها تتحدد الدراسة الأساسية بما يلي:

4-1- حدود الدراسة:

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من (2019/03/02) إلى (2019/05/18).

الحدود المكانية: أجريت الدراسة في مركز براعم الخير للتوحد والمركز النفسي البيداغوجي للمعاقين ذهنيًا بولاية الوادي.

الحدود البشرية: تتمثل في عينة مكونة من (32) أما من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD).

حدود موضوعية: تمثلت الدراسة في معرفة مدى فاعلية برنامج قائم على استخدام المهارات ما وراء المعرفية لتنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD).

4-2- مجتمع الدراسة :

نظرا لعدم وجود إحصائيات دقيقة حول مجتمع الدراسة والمتمثل عينة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، وكذا خصوصية العينة، فقد فضلنا اتباع طريقة الحصر الشامل التي تتميز بما يلي:

-دقة النتائج المتحصل عليها.

-تجنب أخطاء التعميم التي تنتج عن البيانات المأخوذة من العينة.

-تفادي بعض الأخطاء الشائعة مثل خطأ الصدفة وخطأ التحيز. (سعادة، 2005، ص102)

4-3- عينة الدراسة:

تكون أفراد عينة الدراسة الحالية من (32) أما من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، موزعين بالتساوي (16) أما للمجموعة التجريبية، و(16) للمجموعة الضابطة، وقد تم اختيارهن من مركز براعم الخير للتوحد المسؤول عن التكفل بالأطفال ذوي

اضطراب طيف التوحد (ASD) والمركز النفسي البيداغوجي للمعاقين ذهنيًا بولاية الوادي. ممن حصلن على أدنى الدرجات على مقياسي مهارات ما وراء المعرفة الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

الجدول رقم (10): يوضح خصائص الفروق بين المجموعتين في المهارات ما وراء المعرفة.

المجموعة	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار T	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الضابطة	16	43.81	7.72	-0.574	0.414	غير دالة
التجريبية	16	45.56	9.43			

الجدول رقم (11): يوضح خصائص الفروق بين المجموعتين في الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

المجموعة	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار T	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الضابطة	16	98.93	29.29	0.846	0.646	غير دالة
التجريبية	16	90.68	25.77			

من خلال الجدولين رقم (10) و(11) السابقة تم التوصل إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين في المهارات ما وراء المعرفة والذكاء الانفعالي الاجتماعي، مما يوضح تكافؤ المجموعتين في هذه المهارات، ومنه يمكن إجراء الدراسة الأساسية بعد ضبط متغيراتها.

4-4- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

اعتمدت الباحثة في التصميم التجريبي على متغير مستقل وهو البرنامج الإرشادي القائم على المهارات ما وراء المعرفية، أما المتغير التابع فيتمثل في الذكاء الانفعالي والاجتماعي، وقد مر إجراء الدراسة الأساسية بمجموعة من الخطوات وهي كالتالي:

- تحديد الإطار النظري للدراسة وجمع المادة العلمية.
- تجهيز أدوات الدراسة في صورتها النهائية.
- قامت الباحثة بزيارة كل من مركز براعم الخير للتوحد والمركز النفسي البيداغوجي للمعاقين ذهنياً بولاية الوادي وتقديم عرض مختصر حول تاريخ انطلاق تطبيق الدراسة الأساسية وإجراءاتها.
- قامت الباحثة بتطبيق مقياسي المهارات ما وراء المعرفية والذكاء الانفعالي والاجتماعي على عينة قوامها (46) أمّاً، ممن يترددن على المركز البيداغوجي للمعاقين ذهنياً (الوادي) من خلال زيارة الباحثة للمركز والالتقاء بالأمهات، كما تمت زيارة مركز براعم الخير للتوحد بولاية الوادي للقاء الأمهات، وذلك بعد استدعائهن من طرف مديرة المركز (الأطرش نعيمة) للتعرف عليهن وأخذ موافقتهن حول المشاركة في إجراء الدراسة الحالية، وقد استعادت الباحثة (41) استمارة ، مع إلغاء خمسة استمارات لعدم استيفائها شروط العينة (إجابات غير كاملة، أطفال تم تشخيصهم على أنهم متأخرين ذهنياً).
- بعد تفريغ الاستمارات تم تحديد (32) أمّاً من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، ممن تتوفر فيهن الشروط (أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) دون غيرهن، اللواتي حصلن على أدنى الدرجات في مقياسي المهارات ما وراء المعرفية والذكاء الانفعالي والاجتماعي).

- وزعت الباحثة أفراد عينة الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين حيث تتكون المجموعة التجريبية من (16) أمًا، كما تتكون المجموعة الضابطة من (16) أمًا أيضا، مع مراعاة شروط التجانس.
- بعد تحديد العينة تم الشروع مباشرة في تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي على أمهات المجموعة التجريبية فقط.
- وعند الانتهاء من تنفيذ البرنامج تم إجراء القياس البعدي لدراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي، وكذلك دراسة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة. ثم بعد مرور (05) أسابيع أي (35) يوما من تطبيق البرنامج الإرشادي للأمهات تم إجراء قياس تتبعي لمعرفة مدى احتفاظ الأمهات بآثر البرنامج في تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي.
- من خلال تحليل البيانات المتحصل عليها تم التوصل إلى نتائج الفروض ومن ثم تحليلها وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع.

5- الأساليب الإحصائية:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية spss وذلك بالاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- للتحقق من الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة:
 - اختبار معامل الارتباط بيرسون "Pearson" لقياس صدق الاتساق الداخلي.
 - اختبار ألفا كرونباخ "Alpha Cronbach" لمعرفة الثبات بطريقة الاتساق الداخلي.

وتم كذلك استخدام الأساليب التالية لاختبار فرضيات الدراسة:

- معامل الارتباط بيرسون "Pearson" لقياس العلاقة بين المهارات ما وراء المعرفية والذكاء الانفعالي والاجتماعي.

- اختبار "ت" "T" للمجموعات المرتبطة Paired Samples T test (الفروق بين القياس القبلي والبعدي).
- اختبار "ت" "T" للمجموعات المستقلة Independent samples T test (الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة).
- قياس حجم الأثر عن طريق اختبار مربع إيتا η^2 (للمجموعات المستقلة).
- اختبار كوهين "d" (للمجموعات المرتبطة).

الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج.

1 - عرض وتحليل نتائج الدراسة.

2 - تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

- خلاصة الدراسة.

- اقتراحات.

- قائمة المراجع.

- الملاحق.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه : توجد علاقة ارتباطية بين درجات أمهات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات ما وراء المعرفة ودرجاتهن على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

من أجل اختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أمهات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات ما وراء المعرفة، ودرجاتهن على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. ومن ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الأمهات على المقياسين كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (12): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط

بيرسون بين درجات أمهات المجموعة التجريبية على مقياسي مهارات ما وراء المعرفة والذكاء الانفعالي والاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

الدرجة الكلية للمقياسين	أفراد العينة التجريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية
مهارات ما وراء المعرفة	16	74.00	8.88	0.85**	0.01	دالة إحصائية
الذكاء الانفعالي والاجتماعي		197.56	40.12			

(**) دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (12) وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين درجات أمهات المجموعة التجريبية على مقياسي المهارات ما وراء المعرفة والذكاء الانفعالي والاجتماعي في

التطبيق البعدي للبرنامج الإرشادي، وقد بلغ معامل الارتباط (0.85) وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يعني أن مستوى الذكاء الانفعالي والاجتماعي يرتفع بارتفاع مستوى المهارات ما وراء المعرفية والعكس صحيح.

1-2- عرض وتحليل الفرضية الثانية:

تتص الفرضية الثانية على أنه: توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس مهارات ما وراء.

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية، استخدمت الباحثة، اختبار "T" للمجموعات

المرتبطة Paired Samples T test والنتائج يوضحها الجدول رقم (13):

جدول رقم (13) نتائج اختبار ت (T.test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد

المجموعة التجريبية على مقياس المهارات ما وراء المعرفية وأبعاده في القياس

القبلي والبعدي.

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "T" المحسوبة	الدلالة الإحصائية	كوهين d
التخطيط	التجريبية. قبلي	16	14.56	3.829	15	4.442	0.001	0.78
	التجريبية. بعدي	16	21.38	3.344				
المراقبة	التجريبية. قبلي	16	14.13	2.983		8.502	0.001	1.50
	التجريبية. بعدي	16	24.19	3.430				

1.18	0.001	6.672		3.027	16.69	16	التجريبية. قبلي	التقويم
				5.240	26.56	16	التجريبية. بعدي	
1.40	0.001	7.949		9.430	45.56	16	التجريبية. قبلي	الدرجة الكلية
				8.655	72.13	16	التجريبية. بعدي	

تشير نتائج الجدول رقم (13)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي سواء بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس المهارات ما وراء المعرفية أو أبعاده الثلاثة وهي التخطيط والمراقبة والتقويم، وقد كانت لصالح المجموعة التجريبية التطبيق (القبلي) بمتوسط قدره (45.56) مقابل المجموعة التجريبية (البعدي) بمتوسط قدره (72.13) بالنسبة للدرجة الكلية على مقياس المهارات ما وراء المعرفة، وسجلنا قيمة "ت" قدرها (7.949) والتي كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001)، وسجلنا له قيمة "ت" (4.442) عند مستوى دلالة إحصائية (0.001) بالنسبة لبعد التخطيط، في حين اشارت نتائج اختبار "ت" بالنسبة لدرجات بعد المراقبة الى القيمة (8.502) عند مستوى دلالة إحصائية (0.001)، والقيمة (6.672) عند مستوى دلالة إحصائية (0.001) بالنسبة لبعد التقويم.

وباستخدام أسلوب فحص الدلالة العملية اختبار كوهين "d" فإننا نحصل على حجم أثر بلغ مقداره (1.40) بالنسبة للمقياس الكلي، والقيمة (0.78) بالنسبة لبعد التخطيط، والقيمة (1.50) بالنسبة لبعد المراقبة، والقيمة (1.18) بالنسبة لبعد التقويم، وتشير هذه القيم حسب ما أشار كوهين (1988) و (Kiess,1989, 448) إلى حجم أثر كبير. وتشير قيم مؤشر

حجم التأثير هذه إلى أن البرنامج الإرشادي لتنمية المهارات ما وراء المعرفة قد أحدث فرقا دالاً من الناحية العملية وليس فقط من الناحية الإحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من حيث اكتساب هذه المهارات ما وراء المعرفة الكلية من خلال أبعادها الثلاثة التالية مهارة التخطيط ومهارة المراقبة ومهارة التقويم.

1-3- عرض وتحليل الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: توجد فروق بين متوسطي درجات الأمهات في المجموعة الضابطة ودرجات الأمهات في المجموعة التجريبية على القياس البعدي لمهارات ما وراء المعرفة.

وللتحقق من صحة الفرضية الثالثة، استخدمت الباحثة، اختبار " ت " للمجموعات المستقلة Independent samples T test والنتائج يوضحها الجدول رقم (14):

جدول رقم (14) نتائج اختبار (T.test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات ما وراء المعرفة وأبعاده في القياس البعدي.

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "T" المحسوبة	الدلالة الاحصائية	مربع إيتا η^2
التخطيط	التجريبية. بعدي	16	21.38	3.344	30	7.081	0.001	0.63
	الضابطة. بعدي	16	13.63	2.825				
المراقبة	التجريبية. بعدي	16	24.19	3.430		8.182	0.001	0.69

				3.266	14.50	16	الضابطة. بعدي	
0.60	0.001	6.726		5.240	26.56	16	التجريبية. بعدي	التقويم
				2.966	16.44	16	الضابطة. بعدي	
0.76	0.001	9.880		8.655	72.13	16	التجريبية. بعدي	الدرجة
				7.042	44.56	16	الضابطة. بعدي	الكلية

تشير نتائج الجدول رقم (14) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.001) في متوسطات الدرجة الكلية للمهارات ما وراء المعرفية وأبعادها الثلاثة: (التخطيط، المراقبة، التقويم) لدى الأمهات اللواتي تلقين برنامجاً إرشادياً يستند إلى المهارات ما وراء المعرفية وأولئك اللواتي لم يتلقين هذا البرنامج الإرشادي، وقد كانت لصالح المجموعة التجريبية التطبيق (البعدي) بمتوسط قدره (72.13) مقابل المجموعة الضابطة (البعدي) بمتوسط قدره (44.56) بالنسبة للدرجة الكلية على مقياس المهارات ما وراء المعرفة، وسجلنا قيمة ت (9.880) والتي كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001)، كما كانت لصالح المجموعة التجريبية (البعدي) بمتوسط قدره (21.38) مقابل المجموعة الضابطة (البعدي) بمتوسط قدره (13.63) بالنسبة لبعد التخطيط، ولصالح المجموعة التجريبية (البعدي) بمتوسط قدره (24.19) مقابل المجموعة الضابطة (البعدي) بمتوسط قدره (14.50) بالنسبة لبعد المراقبة، ولصالح المجموعة التجريبية (البعدي)

بمتوسط قدره (26.56) مقابل المجموعة الضابطة (البعدي) بمتوسط قدره (16.44) بالنسبة لبعء التقويم.

وباستخدام أسلوب فحص الدلالة العملية اختبار مربع إيتا η^2 فإننا نحصل على حجم أثر بلغ مقداره (0.76) بالنسبة للمقياس الكلي، والقيمة (0.63) بالنسبة لبعء التخطيط، والقيمة (0.69) بالنسبة لبعء المراقبة، والقيمة (0.60) بالنسبة لبعء التقويم، وتشير هذه القيم حسب ما أشار إليه كوهين (1988) و (Kiess,1989, 448) إلى أنه حجم أثر كبير. وتشير قيم مؤشر حجم التأثير هذه إلى أن البرنامج الإرشادي لتنمية المهارات ما وراء المعرفية قد أحدث فرقاً دالاً من الناحية العملية وليس فقط من الناحية الإحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي من حيث اكتساب هذه المهارات ما وراء المعرفية الكلية من خلال أبعادها الثلاثة التالية مهارة التخطيط ومهارة المراقبة ومهارة التقويم.

1-4- عرض وتحليل الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

وللتحقق من صحة الفرضية الرابعة، استخدمت الباحثة، اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة Paired Samples T test والنتائج يوضحها الجدول رقم (15):

جدول رقم (15) نتائج اختبار ت (T.test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي وأبعاده في القياس القبلي والبعدي.

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الاحصائية	كوهين d
الكفاءة الشخصية	التجريبية. قبلي	16	14.06	5.372	15	7.734	0.001	1.37
	التجريبية. بعدي	16	32.06	6.137				
الكفاءة الاجتماعية	التجريبية. قبلي	16	15.56	4.761		7.336	0.001	1.30
	التجريبية. بعدي	16	37.25	10.680				
كفاءة إدارة الضغوط	التجريبية. قبلي	16	17.31	7.490		5.017	0.001	0.89
	التجريبية. بعدي	16	36.69	11.128				
كفاءة التكيف	التجريبية. قبلي	16	17.56	6.366		3.442	0.004	0.61
	التجريبية. بعدي	16	26.81	9.502				

1.40	0.001	7.930		9.891	27.31	16	التجريبية. قبلي	كفاءة المزاج العام
				12.68 3	61.75	16	التجريبية. بعدي	
1.41	0.001	7.986		25.98 0	91.81	16	التجريبية. قبلي	الدرجة الكلية للمقياس
				39.22 9	194.56	16	التجريبية. بعدي	

تشير نتائج الجدول رقم (15) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.001) في متوسطات الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والاجتماعي وأبعاده الخمسة: (الكفاءة الشخصية، الكفاءة الاجتماعية، كفاءة إدارة الضغوط، التكيف، كفاءة المزاج العام) لدى الأمهات قبل تلقي البرنامج الإرشادي الذي يستند إلى تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي، وبعد تلقي هذا البرنامج الإرشادي، وقد كانت لصالح المجموعة التجريبية التطبيق (البعدي) بمتوسط قدره (194.56) مقابل المجموعة التجريبية (القبلي) بمتوسط قدره (91.81) بالنسبة للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي، وبلغت قيمة "ت" (7.686) والتي كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001)، كما كانت لصالح المجموعة التجريبية (البعدي) بمتوسط قدره (32.06) مقابل المجموعة التجريبية (القبلي) بمتوسط قدره (14.06) بالنسبة لبعء الكفاءة الشخصية، ولصالح المجموعة التجريبية (البعدي) بمتوسط قدره (37.25) مقابل المجموعة التجريبية (القبلي) بمتوسط قدره (15.56) بالنسبة الكفاءة الاجتماعية، ولصالح المجموعة التجريبية (البعدي) بمتوسط قدره (36.69) مقابل المجموعة التجريبية (القبلي) بمتوسط قدره (17.31) بالنسبة لبعء كفاءة إدارة الضغوط، ولصالح المجموعة التجريبية (البعدي) بمتوسط قدره (26.81) مقابل

المجموعة التجريبية (القبلي) بمتوسط قدره (17.56) بالنسبة لبعد التكيف، ولصالح المجموعة التجريبية (البعدي) بمتوسط قدره (61.75) مقابل المجموعة التجريبية (القبلي) بمتوسط قدره (27.31) بالنسبة لبعد كفاءة المزاج العام.

وباستخدام أسلوب فحص الدلالة العملية اختبار كوهين "d" فإننا نحصل على حجم أثر بلغ مقداره (1.41) بالنسبة للمقياس الكلي، والقيمة (1.37) بالنسبة لبعد الكفاءة الشخصية، والقيمة (1.30) بالنسبة لبعد الكفاءة الاجتماعية، والقيمة (0.89) بالنسبة لبعد كفاءة إدارة الضغوط، والقيمة (0.61) بالنسبة لبعد التكيف، والقيمة (1.40) بالنسبة لبعد كفاءة المزاج العام، وتشير هذه القيم حسب ما أشار اليه كوهين (1988) و (Kiess,1989, 448) إلى أنه حجم أثر كبير. وتشير قيم مؤشر حجم التأثير هذه إلى أن البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي قد أحدث فرقا دالاً من الناحية العملية وليس فقط من الناحية الإحصائية فقط في المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي من حيث اكتساب مستوى ذكاء انفعالي واجتماعي ككل أو من خلال أبعادها الخمسة التالية الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية وكفاءة إدارة الضغوط، والتكيف وكفاءة المزاج العام.

1-5- عرض وتحليل الفرضية الخامسة:

تتص الفرضية الخامسة على أنه: توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية على القياس البعدي للذكاء الانفعالي والاجتماعي.

وللتحقق من صحة الفرضية الخامسة، استخدمت الباحثة، اختبار " ت " للمجموعات المستقلة Independent samples T test والنتائج يوضحها الجدول رقم (16):

جدول رقم (16) نتائج اختبار ت (T.test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي وأبعاده في القياس البعدي.

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا η^2
الكفاءة الشخصية	التجريبية. بعدي	16	32.06	6.137	30	4.271	0.001	0.38
	الضابطة. بعدي	16	21.25	8.054				
الكفاءة الاجتماعية	التجريبية. بعدي	16	37.25	10.680		5.828	0.001	0.53
	الضابطة. بعدي	16	18.75	6.865				
كفاءة إدارة الضغوط	التجريبية. بعدي	16	36.69	11.128		6.346	0.001	0.57
	الضابطة. بعدي	16	16.88	5.667				
كفاءة التكيف	التجريبية. بعدي	16	26.81	9.502		3.464	0.002	0.29
	الضابطة. بعدي	16	16.75	6.688				

0.71	0.001	8.607		12.683	61.75	16	التجريبية. بعدي	كفاءة المزاج العام
				10.505	26.31	16	الضابطة. بعدي	
0.66	0.001	7.678		39.229	194.5 6	16	التجريبية. بعدي	الدرجة الكلية للمقياس
				29.858	99.94	16	الضابطة. بعدي	

تشير نتائج الجدول رقم (16) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.001) في متوسطات الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والاجتماعي وأبعاده الخمسة: (الكفاءة الشخصية، الكفاءة الاجتماعية، كفاءة إدارة الضغوط، التكيف، كفاءة المزاج العام) لدى الأمهات اللواتي تلقين برنامجاً إرشادياً يستند إلى تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي وأولئك اللواتي لم يتلقين هذا البرنامج الإرشادي، وقد كانت لصالح المجموعة التجريبية التطبيق (البعدي) بمتوسط قدره (39.229) مقابل المجموعة الضابطة (البعدي) بمتوسط قدره (29.858) بالنسبة للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي، وبلغت قيمة "ت" (7.678) والتي كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001)، كما كانت لصالح المجموعة التجريبية (البعدي) بمتوسط قدره (32.06) مقابل المجموعة الضابطة (البعدي) بمتوسط قدره (21.25) بالنسبة لبعد الكفاءة الشخصية، ولصالح المجموعة التجريبية (البعدي) بمتوسط قدره (37.25) مقابل المجموعة الضابطة (البعدي) بمتوسط قدره (18.75) بالنسبة الكفاءة الاجتماعية، ولصالح المجموعة التجريبية (البعدي) بمتوسط قدره (36.69) مقابل المجموعة الضابطة (البعدي) بمتوسط قدره (16.88) بالنسبة لبعد كفاءة إدارة الضغوط، ولصالح المجموعة التجريبية (البعدي) بمتوسط قدره

(26.81) مقابل المجموعة الضابطة (البعدي) بمتوسط قدره (16.75) بالنسبة لبعـد التكيف، ولصالح المجموعة التجريبية (البعدي) بمتوسط قدره (61.75) مقابل المجموعة الضابطة (البعدي) بمتوسط قدره (26.31) بالنسبة لبعـد كفاءة المزاج العام.

وباستخدام أسلوب فحص الدلالة العملية اختبار مربع إيتا η^2 فإننا نحصل على حجم أثر بلغ مقداره (0.66) بالنسبة للمقياس الكلي، والقيمة (0.38) بالنسبة لبعـد الكفاءة الشخصية، والقيمة (0.53) بالنسبة لبعـد الكفاءة الاجتماعية، والقيمة (0.57) بالنسبة لبعـد كفاءة إدارة الضغوط، والقيمة (0.29) بالنسبة لبعـد التكيف، والقيمة (0.71) بالنسبة لبعـد كفاءة المزاج العام، وتشير هذه القيم حسب ما أشار اليه كوهين (1988) و (Kiess,1989, 448) إلى أنه حجم أثر كبير. وتشير قيم مؤشر حجم التأثير هذه إلى أن البرنامج الإرشادي لتنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي قد أحدث فرقا دالاً من الناحية العملية وليس فقط من الناحية الإحصائية فقط بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي من حيث اكتساب مستوى ذكاء انفعالي واجتماعي ككل أو من خلال أبعادها الخمسة التالية الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية وكفاءة إدارة الضغوط، والتكيف وكفاءة المزاج العام.

1-6- عرض وتحليل الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه: لا توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

وللتحقق من صحة الفرضية الثالثة، استخدمت الباحثة، اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة Paired Samples T test والنتائج يوضحها الجدول رقم (17):

جدول رقم (17) نتائج اختبار ت (T.test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي وأبعاده.

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "T" المحسوبة	الدلالة الاحصائية	معامل الارتباط R
الكفاءة الشخصية	التجريبية. بعدي	16	32.06	6.137	15	0.235	0.817	0.939
	التجريبية. تتبعي	16	31.94	5.972				
الكفاءة الاجتماعية	التجريبية. بعدي	16	37.25	10.680		0.106	0.917	0.976
	التجريبية. تتبعي	16	37.19	10.741				
كفاءة إدارة الضغوط	التجريبية. بعدي	16	36.69	11.128		3.503	0.003	0.988
	التجريبية. تتبعي	16	35.19	10.883				
التكيف	التجريبية. بعدي	16	26.81	9.502		0.940	0.362	0.974
	التجريبية. تتبعي	16	27.38	8.221				

0.985	0.430	0.810		12.62 3	61.75	16	التجريبية. بعدي	كفاءة المزاج العام
				12.64 8	61.31	16	التجريبية. تتبعي	
0.994	0.189	1.375		39.22 9	194.56	16	التجريبية. بعدي	الدرجة الكلية للمقياس
				37.12 1	193.00	16	التجريبية. تتبعي	

تشير نتائج الجدول رقم (17) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور (5 أسابيع) من تطبيق البرنامج الإرشادي لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي للأُمهات، كما يظهر من جدول كذلك أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين كانت قوية جداً وقريبة من الواحد الصحيح، مما يؤكد أن أثر البرنامج الإرشادي المطبق قد استمر مع الزمن وبعد فترة من المتابعة، وهذا مؤشر دال على فاعلية وتأثير البرنامج الإرشادي على تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي للأُمهات وفي زيادة مهاراتهن الانفعالية والاجتماعية. كما يمكن إرجاع سبب هذه النتيجة إلى أن أفراد المجموعة التجريبية بقين محافظات على المعلومات التي تلقينها أثناء التدريب على البرنامج الإرشادي النفسي لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي للأُمهات.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه : توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أمهات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات ما وراء المعرفية ومتوسط درجاتهن على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

من خلال النتائج التي توصلنا إليها في الجدول (12) يتضح وجود ارتباط دال إحصائياً بين المهارات ما وراء المعرفية والذكاء الانفعالي الاجتماعي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، وكانت العلاقة طردية قوية دالة عند (0,01)، أي أنه كلما تحسنت المهارات ما وراء المعرفية ارتفع مستوى الذكاء الانفعالي الاجتماعي لدى الأمهات والعكس صحيح، وأن المهارات الانفعالية والاجتماعية تتأثر بالتفكير ما وراء المعرفي، وحسب التراث النظري تشير العديد من الدراسات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى قوة هذه العلاقة، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه "ألافينيا ومولاحسين" Alavinia & Mollahosseini (2012) في دراسة لهما حول تقصي العلاقة بين استخدام المتعلمين للمهارات ما وراء المعرفية للمتعلمين وذكائهم الانفعالي الاجتماعي (ومكوناته الفرعية)، حيث توصلت الدراسة إلى علاقة إيجابية بين استخدام المتعلمين للمهارات ما وراء المعرفية وذكائهم الانفعالي والاجتماعي بمهاراته الفرعية (المهارات الشخصية، المهارات الاجتماعية، القدرة على التكيف، المزاج العام) باستثناء إدارة الضغوط، بالإضافة إلى العلاقة بين جميع المقاييس الخمسة الفرعية واستخدام مهارة المراقبة، والعلاقة بين المهارات الاجتماعية ومهارة التقويم كانت دالة أيضاً.

وفي ذات السياق أكدت "إكاترينا وفالانتينا" Ekaterina & Valentina (2019) في دراسة لهما حول علاقة الذكاء الانفعالي والاجتماعي والوعي ما وراء المعرفي وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي ومقاييسه الفرعية (الكفاءة الشخصية، الكفاءة الاجتماعية، الفهم

الانفعالي) والوعي ما وراء المعرفي، وتشير إلى مستوى عال من الارتباط بين ما وراء المعرفة والذكاء الانفعالي والاجتماعي، كما تعني هذه النتائج أن الوعي ما وراء المعرفي يتأثر بالقدرة على فهم عواطف الآخرين والسيطرة عليها.

وعلى العكس من ذلك فقد توصلت دراسة "سكار" Sekar (2016) إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الاجتماعي بأبعاده الثلاثة (الوعي الاجتماعي، معالجة المعلومات الاجتماعية، المهارات الاجتماعية) وما وراء المعرفة.

وتأكيدا على النتائج المتوصل إليها يشير Brinol &all (2006) إلى أن التفكير ما وراء المعرفي يمكن أن يلعب دورا كبيرا في فهم العمليات النفسية المرتبطة بالذكاء الانفعالي والاجتماعي. ويضيف "ماير وجاشكي" Mayer &Gaschke (1988) أن التجربة العاطفية يمكن أن ترافقها مجموعة من العمليات الثانوية، هذه العمليات تتكون من أفكار وتصورات الأشخاص عن عواطفهم وكذلك إدارة عملياتهم العاطفية.

وبالتالي يمكن القول أن اكتساب أم الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد (ASD) للمهارات ما وراء المعرفية (التخطيط، المراقبة، التقويم) سوف يساعد في نمو الذكاء الانفعالي الاجتماعي لديها، ولعل هذه النتيجة تعكس ما توصلت إليه بعض الأطر النظرية، إذ يشير كل من Alavinia &Mollahosseini (2012) إلى أن الأشخاص الذين يمتلكون المهارات ما وراء المعرفية يميلون لأن يكونوا أكثر قدرة على التكيف بالإضافة إلى اكتسابهم لمهارات التعامل مع الآخرين.

2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس مهارات ما وراء.

من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم (13) تبين وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس المهارات ما وراء المعرفية لصالح القياس البعدي.

ويؤكد القياس القبلي افتقار أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) للمهارات ما وراء المعرفية، وبعد تطبيق البرنامج أثبتت نتائج القياس البعدي على مقياس المهارات ما وراء المعرفية اكتساب الأمهات لهذه المهارات، ويتضح من النتائج السابقة أن أمهات المجموعة التجريبية قد استفدن من البرنامج الإرشادي حيث أن هذه المهارات تحتاج إلى التدريب كما أنها لا تحدث عشوائياً، إذ ذكر كل من "بريسلي" Pressley (1990) ; "وود وأندرسون" Wood & Anderson (2001) أنه يجب تدريس المهارات ما وراء المعرفية لأنها ليست استجابة تلقائية ولكنها تحدث نتيجة تطوير طويل الأمد للنظام المعرفي.

وفي نفس السياق أجرى "كيم وآخرون" Kim & all (2009) ; (Harandi & all, 2013) دراسة هدف من خلالها إلى تطوير المهارات ما وراء المعرفية وتقصي أثرها في حل المشكلات الاجتماعية، وقد توصلوا بعد تطبيق البرنامج إلى أن مهارة حل المشكلات تتأثر باستخدام المهارات ما وراء المعرفية، وأن القياس البعدي في المهارات الاجتماعية زاد مقارنة مع القياس القبلي.

كما تتفق أيضاً مع النتيجة التي توصلت إليها هديا (2014) في دراسة لها هدفت من خلالها إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على تنمية بعض المهارات ما وراء المعرفية لدى المراهقين المعوقين سمعياً في درجة تقديرهم لذواتهم، وأظهرت النتائج أن متوسط القياس البعدي في المهارات ما وراء المعرفية زاد مقارنة مع القياس القبلي في كل من التخطيط، المراقبة والتقويم.

وأوضحت النتائج أيضاً أن المهارات ما وراء المعرفية (التخطيط، المراقبة، التقويم) كانت دالة عند مستوى الدلالة 0.01، مما يدل على أن الأمهات قد استفدن من جلسات هذا

البرنامج واكتسبن هذه المهارات التي لم تكن لديهن سابقا، وهو ما أكدته الفروق بين القياس القبلي والبعدي وأن المدة الزمنية للبرنامج كانت كافية لتحسين مستوى هذه المهارات والتمكن منها، كما أن الفنيات المستخدمة في البرنامج كان لها دور هام في تحقيق الأهداف المنشودة في البرنامج، خاصة مع الواجبات المنزلية التي تحث من خلالها الأمهات على استخدام هذه المهارات، والتدريب عليها باستمرار ولوقت طويل بغية التعود عليها وزيادة إتقانها لتفادي ترك الفراغ بين الجلسات حتى باتت مألوفة لديهن.

ويتضح من خلال الجدول رقم (13) التأثير القوي للبرنامج الإرشادي على المهارات ما وراء المعرفية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، حيث تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من عكاشة وضحا (2012) والتي تم فيها تطبيق برنامج تدريبي لتنمية المهارات ما وراء المعرفية لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، فضلا عن السعي لكشف أثر هذا البرنامج على سلوك حل المشكلة لدى تلك العينة، حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات طالبات عينة الدراسة في المهارات ما وراء المعرفية- كما قيست -وذلك لصالح القياس البعدي وكان حجم التأثير كبيرا.

ويؤكد "أوتينجن" Oettingen (2012) أن التفكير ما وراء المعرفي يمكن إكسابه بطريقة فعالة من حيث التكلفة والوقت، كما ينتج عن ذلك تغيير في السلوك، وبالتالي إتقان العديد من المهارات في الحياة اليومية وما يعقبها على المدى الطويل، ويضيف Alavinia & Mollahosseini (2012) أن التفكير ما وراء المعرفي يمكن أن يقود المتعلمين إلى معرفة المزيد عن مشاعرهم وانفعالاتهم بالإضافة إلى تعزيز الانفعالات الإيجابية منها، ذلك أن معرفة انفعالاتهم يمكن أن تساعد في وضع الأهداف ومراقبة نجاحهم فيها والقيام بالمهام وتقويم ما قاموا به.

ويمكن أن يفسر تأثير البرنامج بكونه يشتمل على الدمج بين أسلوب الإرشاد الجماعي وفنياته المختلفة كالتعزيز واستخدام التغذية الراجعة باستمرار مما ساهم في زيادة دافعية

الأمهات ورغبتهن في الاستفادة من البرنامج الإرشادي في تحسين المهارات ما وراء المعرفية، بالإضافة إلى معرفة متى تستخدم هذه المهارات، ومتى لا يمكن أن نلجأ إليها، مما يضمن استخدامها بفاعلية في تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي من جهة، وفي مختلف جوانب الحياة من جهة أخرى.

3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأمهات في المجموعة الضابطة ودرجات الأمهات في المجموعة التجريبية على القياس البعدي لمهارات ما وراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية.

توصلت إلى وجود فروق بين متوسطي درجات الأمهات في المجموعة الضابطة ودرجات الأمهات في المجموعة التجريبية على القياس البعدي لمهارات ما وراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية.

تعني هذه النتيجة تحسن أداء أمهات المجموعة التجريبية عن أداء أمهات المجموعة الضابطة اللواتي لم تتعرضن لأي برنامج في مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقويم)، وترى الباحثة بأن تفوق أمهات المجموعة التجريبية بشكل أفضل من أمهات المجموعة الضابطة وتحسن مستوى المهارات ما وراء المعرفة لديهن يرجع إلى كون البرنامج ذو تأثير كبير على المجموعة التجريبية، وهو ما أكدته النتائج في الجدول رقم (14) خلال تعرضهن لجلسات البرنامج الإرشادي الذي أسهم بشكل واضح في تنمية هذه المهارات، واستخدام المهارات ما وراء المعرفة التي تدرت عليها الأمهات مسبقاً من تخطيط ومراقبة وتقويم، إذ يؤكد "روزي وآخرون" Rosi & all (2019) أن للمهارات ما وراء المعرفة تأثير مفيد في تحسين الأداء كما تساهم في الحفاظ على العيش باستقلالية وتحقيق نتائج الحياة الناجحة، ويضيف Oettingen (2012) أن استخدام التفكير ما وراء المعرفي يساعد

الأفراد على تنظيم أهدافهم الخاصة بشكل مستقل، وبالتالي تمكينهم من أن يصبحوا أسياد حياتهم اليومية وتطورهم على المدى البعيد.

ويمكن تفسير هذه النتائج المتحصل عليها من خلال دمج فنيات الإرشاد النفسي للعمل على تحسين المهارات ما وراء المعرفة إذ يرى "ليذر وميكلوغلين" (Leather & McLaughlin, 2001) أنه لتحسين الأداء الذي يقوم به الفرد فإن ذلك يتطلب تطوير المهارات ما وراء المعرفة وهي استراتيجيات تستخدم في مجالات عدة من الحياة اليومية المختلفة. (العتوم وآخرون، 2009، ص282)

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هدبا (2014) التي توصلت إلى وجود فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس المهارات ما وراء المعرفة بعد تطبيق البرنامج، وفي نفس السياق توصلت دراسة الخوالدة (2003) إلى أن البرنامج التدريبي المقترح القائم على المهارات ما وراء المعرفة كان ناجحاً وذا أثر ملموس في رفع كفاءة طلبة المجموعة التجريبية في المهارات ما وراء المعرفة وحل المشكلة: (الاستطلاع والاستفسار، التخطيط، الانفتاح العقلي، المراقبة، التقويم) كل على حدة، وبفارق ذي دلالة إحصائية عن المجموعة الضابطة. وقد أوصى من خلالها على إجراء مزيد من الدراسات حول المهارات ما وراء المعرفة وإمكانية الاستفادة منها في تطوير قدرات الأفراد في مختلف نواحي المعرفة والحياة.

ويبين الجدول (14) حجم التأثير القوي الذي أحدثه البرنامج القائم على المهارات ما وراء المعرفة في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية الضابطة، ومدى استفادة أمهات المجموعة التجريبية من البرنامج، ويمكن تفسير ذلك من خلال طبيعة تصميم البرنامج الإرشادي والفنيات التي يستند إليها، والذي ساهم بشكل مباشر في تحسين مستوى المجموعة التجريبية. حيث تم تصميمه وفق الشروط العلمية وكذلك من خلال الإطلاع على مضمون الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، كما أن هذه النتيجة المتوصل إليها

جاءت لتؤكد نتائج الفرضية الأولى التي أظهرت تأثيراً قوياً للمهارات ما وراء المعرفية على الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

وكذلك يرجع اكتساب المهارات ما وراء المعرفية إلى فاعلية المرشدة في إدارة المناقشة ونمذجة المهارات المرغوبة وتعزيزها بين أفراد المجموعة، كما أن لتصميم بيئة اجتماعية تسمح للأممات بتبادل الأفكار والخبرات بشكل منظم دور هام في إحداث التغيير المنشود، إذ عمل البرنامج على تنشيط التفكير لدى الأممات في المجموعة التجريبية من خلال المناقشة والعصف الذهني الذي بدوره مكنهن من توليد وتبادل أفكار إبداعية جديدة وبناءة.

2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي لصالح القياس البعدي.

من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم (15) التي تشير إلى وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي لصالح القياس البعدي.

حيث يؤكد القياس القبلي للذكاء الانفعالي والاجتماعي افتقار الأممات لمهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي (المهارات الشخصية، المهارات الاجتماعية، مهارة إدارة الضغوط، التكيف، المزاج العام)، وقد أثبتت نتائج القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج اكتساب الأممات لهذه المهارات، مما يؤكد استفادة الأممات من البرنامج المقدم لهن.

وكشفت النتائج أيضاً أن الفروق في كفاءات الذكاء الانفعالي والاجتماعي دالة عند 0.01 ، مما يؤكد انتقال أثر اكتساب المهارات ما وراء المعرفية إلى مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي، وأن الأممات المجموعة التجريبية استفادوا من جلسات البرنامج التي

هدفت لتنمية هذه المهارات والتي سجلوا فيها درجات منخفضة في القياس القبلي، وهذا ما دلت عليه الفروق الموضحة بين القياس القبلي والبعدي.

ويمكن إرجاع ذلك إلى استخدام المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي في ضوء النظرية ما وراء المعرفة، وما تلعبه المهارات ما وراء المعرفة من أثر إيجابي في تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي، وقد أتاحت الفرصة لزيادة نسبة استخدام الأمهات للمهارات ما وراء المعرفة والتي انعكس أثرها في مستوى الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى الأمهات، فهي تشير إلى العمليات الثانوية التي تمثل ما يمتلكه الأفراد من تصورات عن عواطفهم وكيفية إدارة كفاءاتهم الشخصية وأدائهم الانفعالي في السياق الاجتماعي، وحسب نموذج Brinot & all (2006) فإنه قد يكون للناس إدراك إضافي يراقب مزاجاً معيناً (موجوداً) إضافة إلى تقييم العلاقة بين المزاج والحكم، والسعي للحفاظ على مزاج جيد، أو شحذ الأفكار للتعامل مع المزاج السيئ وإصلاحه، ويمكن فهم هذه الخطوات الثانوية التي ترافق الأفكار الانفعالية الأولية على أنها ما وراء المعرفة، لأنها تعكس التفكير الثانوي حول الخبرة الأصلية للتفكير حول الحالات الانفعالية.

وبين الجدول رقم (15) أن حجم التأثير كان قويا جدا للبرنامج القائم على المهارات ما وراء المعرفة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الذكاء الانفعالي والاجتماعي، وترجع الباحثة حجم هذا التأثير إلى أهمية هذه المهارات التي تضمنها البرنامج الإرشادي ودورها في تحسين مستوى الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى المجموعة التجريبية مما يعكس استفادتهن من البرنامج، فمن خلال الاحتكاك بالميدان اتضح عدم امتلاك أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) للمهارات ما وراء المعرفة، وبالتالي فقد انعكس ذلك على إيجاد صعوبات في إدارة انفعالاتهن والسيطرة عليها، بالإضافة إلى قصور في المهارات الاجتماعية، ومنه نجد أن الأم غير قادرة على التكيف ومواجهة الضغوط التي تواجهها، وعليه فإن امتلاك هذه المهارات لا يساهم في إحداث تحسن في مستوى الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى الأمهات فحسب، بل يساهم في تغيير أسلوب حياتهن عموماً،

خاصة مع ما يتميز به هذا الطفل من قصور على مستوى التواصل والسلوك، وأحيانا حتى وجود قصور معرفي، إذ يتطلب هذا تكثيف جهود الأم لمساعدة طفلها من أجل مساعدته في التغلب على الصعوبات الأكاديمية والسلوكية وكذلك الاجتماعية من جهة، وتعزيز الشعور بالاستقلالية وتحقيق الذات وحل المشكلات من جهة أخرى، ويشير Drigas & Papoutsis (2018) إلى أن تطبيق ما وراء المعرفة في السياقات الانفعالية والاجتماعية يؤدي إلى إتاحة الفرصة للأفراد لتعلم تصحيح الأخطاء الانفعالية وتعزيز إمكانية الاستجابة المناسبة، من أجل تحسين شخصيتهم، وهذا ما سيدفعهم إلى مساعدة الآخرين على التفاعلات الشخصية بشكل أفضل.

وتوافقاً مع هذه النتيجة فقد أظهرت دراسة Harandi & all (2013) أن متوسط القياس البعدي في المهارات الاجتماعية زاد مقارنة مع القياس القبلي، وكذلك توصلت إلى تأثير التدريب على المهارات ما وراء المعرفة في المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة وأن الفروق بين الناس لا تكمن دائماً في معارفهم المختلفة فحسب، ولكن هناك أيضاً عوامل أخرى تسبب أداءهم المختلف، واحد منها هو التفكير ما وراء المعرفي.

وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما توصلت إليه بوزقاق (2014) في دراستها، والتي تم فيها تطبيق برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى أمهات الأطفال المعاقين ذهنياً حيث أثبتت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى أمهات الأطفال المعاقين ذهنياً.

وتتفق أيضاً مع دراسة كردي (2008) حول فعالية برنامج مقترح لتنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من الأمهات السعوديات كمدخل لتنظيم الانفعالات وإدارتها داخل الأسرة حيث أسفرت هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على اختبار الذكاء الانفعالي قبل البرنامج التدريبي وبعده وبديل اتجاه الفروق على نمو مهارات الذكاء الانفعالي لدى أفراد المجموعة.

وفي نفس السياق توصلت دراسة كل من الشرقاوي (2017) ؛ مجيد وخلف (2010) التي هدفت لتنمية الذكاء الاجتماعي حيث توصلت إلى وجود فروق في المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، أثبتت هذه الدراسات اكتساب أفراد العينة لمهارات الذكاء الاجتماعي عن طريق البرامج التي تم تقديمها لهم.

وقد أتاح البرنامج الإرشادي الفرصة لزيادة قدرة الأمهات على الوعي بانفعالاتهن والسيطرة عليها وتعزيز الإيجابية منها دون مبالغة، ومن ثم تحقيق الاستقرار الانفعالي والاجتماعي والتعبير عما يجول بداخلهن بشكل إيجابي، من خلال التدريب على المهارات ما وراء المعرفية بالإضافة للفنيات والأساليب المستخدمة لهذا الغرض.

ومن خلال تلقي الأمهات للبرنامج الإرشادي واستخدام المهارات ما وراء المعرفية فإن الأم يمكنها إدارة انفعالاتها من خلال الوعي بها، وتقويمها ومن ثم التحكم في الأفعال والسلوكيات المتعلقة بها، كما يمكن أن يكون لها دور إيجابي فعال في البيئة الاجتماعية كالتعاطف والإحساس بالمسؤولية وتقديم الدعم لغيرها من الأمهات خاصة من هن في نفس ظروفها وتقديم المساعدة لهن في حل المشكلات التي تواجههن.

2-4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية على القياس البعدي للذكاء الانفعالي والاجتماعي.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (16) تبين أن هناك فروق بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية على القياس البعدي للذكاء الانفعالي والاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية.

يتضح من النتائج السابقة تحسن درجات أمهات المجموعة التجريبية وتفوقهن على درجات أمهات المجموعة الضابطة في الذكاء الانفعالي والاجتماعي، ويرجع ذلك إلى استفادة أمهات المجموعة التجريبية من جلسات البرنامج الإرشادي الذي ساهم بشكل كبير في تنمية المهارات ما وراء المعرفة لديهن، والتي أثرت إيجابيا في تحسين مستوى الذكاء الانفعالي والاجتماعي وإحراز تطور ملحوظ في هذه المهارات على عكس المجموعة الضابطة التي لم تتلقَ أي نوع من التدخل، ويمكن تفسير هذه النتيجة المتوصل إليها بكون البرنامج القائم على المهارات ما وراء المعرفية ذو تأثير فعال من خلال حث وتحفيز الأمهات على استخدام هذه المهارات في تعزيز الاستقرار الانفعالي والاجتماعي، بالإضافة إلى ما تحتويه جلسات البرنامج من أساليب وفنيات، فضلا عما تضمنته من معلومات وأفكار لم تكن الأمهات على دراية بها سابقا.

وفي هذا السياق أشار كل من Bar-on (2006) ; Drigas & papoutsis (2018) إلى أنَّ للذكاء الانفعالي والاجتماعي مهارات يمكن تعلمها وتطويرها في أي جانب من جوانب الحياة، مثل العلاقات بين الأشخاص، كما يمكن التدرب عليها من خلال طرق تعليمية بسيطة ولمدة زمنية قصيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه البداعي (2014) من خلال دراسته التي هدفت إلى تنمية الذكاء الانفعالي والتي تكونت من (20) فردا وتوصلت إلى وجود فروق بين متوسط درجات الذكاء الانفعالي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة. كما يشير إلى أن ممارسة مهارات الذكاء الانفعالي من خلال التدريب الجيد يساهم في تعلُّم الأفراد بشكل عام كيفية التعامل مع الانفعالات، مما ينعكس إيجابيا على مستوى الإنجاز في مختلف مجالات الحياة، وهذا ما يؤكد أهمية تلك البرامج في التنمية الانفعالية والاجتماعية وانعكاساتها في تقدير الأفراد لذواتهم الاجتماعية والنفسية واكتسابهم مفهوما إيجابيا لها، مما يعزز الراحة النفسية والنجاح في الحياة.

ويؤكد "ماير وسالوفي" الدور الذي تلعبه الوجدانيات في الأداء النفسي، فقد افترضوا أنه بإمكان المرشدين النفسيين تعزيز الذكاء الانفعالي الاجتماعي لدى المسترشدين من خلال مساعدتهم على اكتساب فهم أفضل عن كيفية تعزيز الوجدانيات للنمو الأمثل، كما يمكن للمرشدين النفسيين أيضا مساعدة المسترشدين على تعزيز ذكائهم الانفعالي من خلال أنشطة مختلفة مثل التدريب على المهارات الاجتماعية في مجموعات.

(نيستول، 2015، ص382)

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة Harandi & all (2013) حول أثر التدريب على المهارات ما وراء المعرفية في المهارات الاجتماعية، حيث توصلت إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، وخلصت إلى التحسن بشكل ملحوظ في المهارات الاجتماعية.

كما يبين الجدول (16) حجم التأثير المرتفع الذي أحدثه البرنامج الإرشادي القائم على المهارات ما وراء المعرفية في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة، وتعود هذه النتيجة إلى جلسات البرنامج الإرشادي وما تضمنته من المهارات ما وراء المعرفية من البداية إلى النهاية، وعليه فإن المهارات ما وراء المعرفية كان لها تأثير كبير على الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى الأمهات من حيث التخطيط لإدارة انفعالاتهن الذاتية وكذلك في سياقها الاجتماعي ومراقبة تأثيرها وتقويم نتائجها، أي أن ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي سوف ينجم عنه حتما انخفاض في مستوى الضغوط النفسية التي أصبح للأم القدرة على مجابقتها، ومنه تحقيق التكيف مع الأوضاع الحياتية المختلفة، وبالتالي اكتساب مستوى عالٍ من المهارات الاجتماعية.

2-5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

تشير النتائج حسب الجدول (17) إلى عدم وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات من قبيل دراسة بوزقاق (2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين القياس البعدي الفوري والبعدي المؤجل، وبالتالي الاحتفاظ بما تم تحقيقه على مستوى الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى الأمهات بعد (36) يوما من إجراء القياس البعدي.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة النعيمي (2010) التي هدفت إلى تقصي برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية التربية، وأسفرت نتائجها عن عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والمؤجل على مقياس الذكاء الانفعالي، إذ ثبت استمرار تأثيره من خلال الاختبار المؤجل الذي جرى تطبيقه بعد (47) يوما من الاختبار البعدي.

ومنه نستنتج أن أثر البرنامج بقي مستمرا بعد (5) أسابيع أي بعد 35 يوما من التوقف عن المتابعة حسب ما هو مبين في الجدول (17)، وتأتي هذه النتيجة لتؤكد لنا ما جاء في الفرضية الرابعة التي بينت زيادة متوسط الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى أمهات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

وتعزى هذه النتيجة الموضحة إلى الفنيات والأساليب إضافة إلى استخدام المهارات ما وراء المعرفية في البرنامج والتدريب عليها (لزيادة الوعي بالعمليات الانفعالية التي يمر بها

الفرد والآخرين، وتنظيمها وضبطها وكذلك مراقبتها وتقييمها)، وهو ما ساهم بشكل كبير في استمرار أثر البرنامج بعد مدة زمنية من نهاية هذا الأخير، والتي لم تتلقّى فيها أمهات المجموعة التجريبية أي تدريب لمدة (5 أسابيع) من إنهاء الدراسة.

ويمكن أيضا تفسير هذه النتيجة بكون الأمهات استقدن من المهارات التي اكتسبنها من البرنامج وبالتالي داومن على استخدامها لما حققن من خلالها في حياتهن اليومية، كما يشكل التنفيس الانفعالي طيلة الجلسات والحصول على الدعم النفسي واكتساب معلومات حول الذكاء الانفعالي والاجتماعي أمرا بالغ الأهمية لبناء حياة أسرية مستقرة، وذلك بغية مواجهة التحديات التي تعيشها الأم خلال رعايتها لطفلها من جهة، وردود أفعال الآخرين تجاه طفلها من جهة أخرى، ومنه بقيت الأمهات محافظات على ما اكتسبنه من هذا البرنامج من مهارات.

وعليه يمكن التنبؤ ببقاء أثر البرنامج على المدى البعيد في تعزيز الذكاء الانفعالي والاجتماعي، كما ترتب عن هذه الدراسة تحقيق العديد من الحاجات التي تفتقدها أمهات الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد (ASD)، كالحاجة إلى التكيف وتحقيق الذات والقدرة على الإنجاز والعمل باستقلالية، دون الحاجة إلى الاعتماد على الآخرين، بالإضافة إلى تزويدهم بالرؤية الصحيحة حتى يدركن صراعاتهن الداخلية ويتجاوزنها بنجاح، فضلا عن اكتساب مهارات اجتماعية تساعد الأمهات في التعامل مع الآخرين على نحو مثمر.

خلاصة الدراسة:

في ضوء النتائج المتوصل إليها نخلص إلى ما يلي:

- تحقق الفرضية العامة للدراسة الحالية، أي أن للبرنامج القائم على المهارات ما وراء المعرفية وما تضمنه من أساليب وفنيات أثرا إيجابيا في تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى عينة من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، والتي تحققت من خلال نتائج الفرضيات الجزئية وهي كالتالي:

-وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المهارات ما وراء المعرفية والذكاء الانفعالي والاجتماعي.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على كل من مقياسي المهارات ما وراء المعرفية والذكاء الانفعالي والاجتماعي.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأمهات في المجموعة الضابطة ودرجات الأمهات في المجموعة التجريبية على القياس البعدي على كل من مقياسي المهارات ما وراء المعرفية والذكاء الانفعالي والاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

كما بينت النتائج من خلال حساب حجم التأثير لكل فرضية قوة البرنامج وفاعليته في تحسين مستوى الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، إذ أنَّ البرنامج الإرشادي اعتمد في تحسين الذكاء الانفعالي والاجتماعي على المهارات ما وراء المعرفية والذي استند إلى:

- المهارات ما وراء المعرفية (التخطيط، المراقبة، التقويم) واعتمادها في سياقات شخصية واجتماعية.
- التكامل بين المهارات ما وراء المعرفية الثلاث المعتمدة في البرنامج، إذ أن كل مهارة استخدمت في تنمية جانب من جوانب الذكاء الانفعالي والاجتماعي تبعا لأهمية ودور كل منها.
- اعتماد البرنامج على أنشطة وفنيات كان لها دور كبير في تحسين المهارات الانفعالية والاجتماعية.

وقد تم التحقق من ثبات نتائج الدراسة بعد (35) يوما من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي كما اتضح في القياس التتبعي، وهو ما يؤكد استمرار أثره لدى أفراد عينة الدراسة.

الاقتراحات:

وفي ضوء النتائج المتحصل عليها نخلص إلى اقتراح ما يلي:

- ضرورة تضمين المهارات ما وراء المعرفية في البرامج المتعلقة بأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، لما لها من تأثير على التحكم בזمام تفكيرهن وزيادة وعيهم بذواتهن وللاستفادة منها في تنفيذ البرامج والخطط العلاجية الموجهة لأطفالهن.
- ضرورة دمج البرامج الإرشادية المتعلقة بالمهارات ما وراء المعرفية والذكاء الانفعالي والاجتماعي في المناهج التدريسية الموجهة لذوي الاحتياجات الخاصة عموما والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) خصوصا، والاستفادة منها في العملية التعليمية وتحسينها.
- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية وإجراء دراسات مماثلة على عينات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إطلاق المزيد من البرامج والمشاريع الهادفة إلى تأهيل وحماية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، وخصوصا في الأماكن التي تفتقر لمثل هذه الخدمات

قائمة المراجع

المراجع

- أبو النصر، مدحت محمد (2008). تنمية الذكاء العاطفي (الوجداني) مدخل للتميز في العمل والنجاح في الحياة. دار الفجر للنشر والتوزيع.
- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد بكر. (2007). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو عمشة، إبراهيم (2013). الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة. رسالة ماجستير. جامعة الأزهر.
- أبو هاشم، السيد محمد (2008). مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني والنموذج العلائقي بينها لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين" دراسة مقارنة ". مجلة كلية التربية. المجلد الثامن العشر. العدد 76.
- إسماعيل، نبيه إبراهيم (2009). إشكالية الاضطرابات النفسية: الاضطراب التوحدي مفهومه وتشخيصه وعلاجه وكيفية التعامل معه. مركز الإسكندرية للكتاب.
- الأشقر، فارس (2011). فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم. دار زهران للنشر والتوزيع.
- آل اسماعيل، حازم رضوان. (2011). التوحد واضطرابات التواصل. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- الإمام، محمد صالح والحوالدة، فؤاد عيد (2010). التوحد ونظرية العقل. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- آن كريغ، جين. (2009). ليس المهم مقدار ذكائك بل كيف تستخدم ذكاءك. (عبد الإله الملاح، مترجم). ط3. العبيكان للنشر.
- الببلاوي، إيهاب (2004). توعية المجتمع بالإعاقة "الفئات، الأسباب، الوقاية". مكتبة دار الرشد.

- البداعي، أحمد بن خلفان (2014). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى طلبة نزوى. رسالة ماجستير. كلية العلوم والآداب. جامعة نزوى.
- بدوي، منى حسن وال زياد، غادة محمد عبد الله وإبراهيم، أماني سعيدة سيد (2016). استراتيجية التعلم العميقة والسطحية وأثرها على مهارة ما وراء المعرفة عند طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها. مجلة العلوم التربوية. العدد (2). الجزء (2).
- بديوي، أحمد علي (2011). أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة المتفوقين دراسيا في المرحلة العمرية (12: 15) في ضوء نموذج دانيال جولمان *Daniel Goleman*. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. المجلد السابع عشر. العدد الثاني.
- بوزقاق، سميرة (2014). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى أمهات الأطفال المعاقين ذهنيا. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح.
- بوزقاق، سميرة وبوشلاق، نادية (2014). دراسة مستوى الذكاء العاطفي لدى أمهات الأطفال المعاقين ذهنيا (متلازمة داون). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 14. ص 115 - 130.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (2007). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط3. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- جعيجع، عمر ومنصور، هامل (2015). تقنين مقياس الذكاء الوجداني ل بار- آون وجيمس باركر. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. العدد (18). (ص149 - 166)
- الحارثي، إبراهيم بن أحمد (2009). تعليم التفكير. ط4. دار المقاصد للنشر والتوزيع.
- حبي، عبد المالك وتواتي، عيسى إبراهيم (2015). اضطراب الذاتوية: بين الصعوبات التشخيصية والآفاق العلاجية. مجلة العلوم النفسية. العدد 1 (1) (ص53 - 67)
- الحري، بدر بن فيحان (2014). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلاب جامعة القصيم. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى.

- حسن، سلامة عبد العظيم وحسين، طه عبد العظيم (2006). الذكاء الوجداني للقيادة التربوية. دار الوفاء للطباعة والنشر.
- حسين، غدير عبد الله جاسم (2012). مستوى الذكاء الاجتماعي لمديرات المدارس الثانوية في الكويت وأثره على الضغوط التنظيمية للمعلمات. مذكرة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط.
- الحلبي، سوسن شاكر (2015). التوحد الطفولي: أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه. دار ومؤسسة رسلان.
- خضير، ثابت محمد (2008). أثر برنامج تعليمي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية التربية الأساسية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. المجلد (4). العدد (4).
- الخفاف، إيمان عباس (2011). الملف التدريبي الشامل للطفل غير العادي. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الخفاف، إيمان عباس (2013). الذكاء الانفعالي، تعلم كيف تفكر انفعاليا. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الخوالدة، مصطفى فنخور منيزل (2003). أثر برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة في حل مشكلات حياتية. رسالة دكتوراه. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الدهمشي، محمد عامر (2007). دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة. دار الفكر.
- زمام، عبد اللطيف مهدي (2012). التوحد الذاتي عند الأطفال. دار زهران للنشر والتوزيع.
- سعادة، رشيد (2005). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقيادة التربوية لدى مديري التعليم الإكمالي والثانوي. رسالة ماجستير. جامعة قاصدي مرباح.
- سيغل، دانيال (2011). عقلك طبيبك: طريقة علمية جديدة في العلاج النفسي. (انطوان عبد الله، مترجم). دار الكتاب العربي.

- شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.
- الشربيني، لطفي (2016). أوتيزم (دليل التعامل مع حالات التوحد). دار أطفالنا للنشر والتوزيع.
- الشرقاوي، شيماء سيد السيد (2017). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الاجتماعي وتحسين الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية. العدد 18.
- صلاح، نيفين عبد الله (2010). تنمية الذكاء عند الأطفال. ط4. دار نهضة مصر للنشر.
- صيام، كريمة. (2020 أبريل 6-7). الملتقى الدولي السادس: نحو دمج أكاديمي لأطفال التوحد في الجزائر بين الواقع والآفاق. المدرسة العليا للأساتذة -بوزريعة-. الجزائر.
- عبابنة، فادي محمد والعزام، عبد الناصر أحمد والعايش، نداء هزاع (2016). الذكاء الاجتماعي والانفعالي كمنبئات بالمشكلات السلوكية لدى المراهقين. مجلة كلية التربية. العدد (166). الجزء الثاني.
- عبد العزيز، سعيد (2009). تعليم التفكير ومهاراته: تدريبات وتطبيقات عملية. ط2. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان يوسف (2012). علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق). ط3. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان يوسف والجراح، عبد الناصر ذياب وبشارة، موفق (2009). تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية). ط2. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عصفور، غدي عمر محمود. (2012). الضغوط النفسية لدى المراهقين التوحدين. مذكرة ماجستير. جامعة عمان العربية.

- عطية، محسن علي (2014). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عكاشة، محمود وضحا، إيمان صلاح (2012). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة العربية لتطوير التفوق. العدد (05).
- العلوان، أحمد فلاح والغزو، ختام (2007). فعالية برنامج تدريبي أو ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية. العدد 13.
- علي، صادق عبده حسن. (2016). تنمية الذكاء الوجداني وأثره على جودة الحياة النفسية لدى المراهقين الايتام المقيمين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في الجمهورية اليمنية. رسالة دكتوراه. جامعة وهران 2 .
- عليان، عنيات محمد حسن. (2016). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلة لدى عينات من المراهقين. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية.
- عمر، فاطمة إبراهيم سعيد. (2017). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى العاملين برئاسة الشركات الخاصة بولاية الخرطوم. رسالة دكتوراه. جامعة الرباط الوطني.
- عوده، محمد وفقيري، ناهد شعيب (د س). الدليل التشخيصي للاضطرابات النمائية العصبية. مكتبة الأنجلو المصرية.
- الفلمباني، دينا خالد أحمد. (2011). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير. جامعة القاهرة.
- الفيل، حلمي محمد حلمي عبد العزيز. (2008). فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. رسالة ماجستير. جامعة الإسكندرية.

- القبلي، عناية حسين (2014). *التعزيز في الفكر التربوي الحديث*. شركة أمان للنشر والتوزيع.
- القدرة، موسى صبحي موسى. (2007). *الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقته بالتدين وبعض المتغيرات*. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية.
- القمش، مصطفى نوري والمعايطة، خليل عبد الرحمان (2007). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- القمش، مصطفى نوري. (2011). *اضطرابات التوحد*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الكردي، سحر عبد اللطيف كامل (2007). *فعالية برنامج مقترح لتنمية الذكاء العاطفي لدى عينة من الأمهات السعوديات كمدخل لتنظيم الانفعالات وإدارتها داخل الأسرة*. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الملك عبد العزيز.
- كفافي، علاء الدين. (2009). *علم النفس الأسري*. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- كلاب، صالح محمد حسين (2016). *الذكاء الاجتماعي لدى المراهقين وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح الأكاديمي*. رسالة ماجستير. جامعة الأزهر.
- لزنك، أحمد (2011). *بعض مهارات الذكاء الوجداني وعلاقتها بتقدير الذات في التفوق الرياضي*. رسالة ماجستير. معهد التربية البدنية والرياضية.
- مجيد سوسن شاكر مجيد (2010). *التوحد (أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه)*. ط2. ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- مجيد، إبتسام عبد الحميد. خلف، حميد سالم (2010). *أثر برنامج تعليمي في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة*. مجلة آداب الفراهيدي. العدد (5).
- مجيد، سوسن شاكر (2014). *الاختبارات النفسية (نماذج)*. ط2. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- محمد، شذى عبد الباقي وعيسى، مصطفى محمد (2011). *اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- محمد، صبري عبد المحسن (2016). فاعلية برنامج أنشطة فنية تشكيلية لخفض حدة السلوك النمطي لدى عينة من الأطفال الذاتويين. جامعة القاهرة.
- مخايل، أمطانيوس نايف (2016). بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنياتها. دار الإعمار العلمي للنشر والتوزيع.
- مصطفى، أسامة فاروق والشربيني، السيد كامل (2011). التوحد الأسباب التشخيص العلاج. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مصطفى، أسامة فاروق. (2011). مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المغازي، محمد إبراهيم (2003). الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرون. مكتبة الإيمان.
- ملياني، عبد الكريم (2017). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالكفاءات القيادية لدى مديري المؤسسات التربوية دراسة ميدانية بالمؤسسات التربوية لولاية مسيلة. رسالة دكتوراه. جامعة محمد خيضر.
- النعمي، هادي صالح رمضان. (2010). أثر برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. المجلد 10. العدد 2.
- النوايسة، فاطمة عبد الرحيم (2013). نوى الاحتياجات الخاصة، التعريف بهم وإرشادهم. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- نور الدين، هويدا عباس أبو زيد (2013). فاعلية برنامج الإرشاد المعرفي الجمعي في تحسين الذكاء الوجداني- دراسة تجريبية على طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الخرطوم. رسالة دكتوراه. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- نيستول، ميكائيل (2015). المدخل إلى الإرشاد النفسي من منظور فني وعلمي. (علي سعد وأحمد عبد الله الشريفين ، مترجم). دار الفكر ناشرون وموزعون.

-هدبا، جهان عبود (2014) فاعلية برنامج قائم على تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى المراهقين المعوقين سمعياً في درجة تقديرهم لذواتهم. رسالة ماجستير. جامعة دمشق.

References

- Ahmad A., & Pau K., & Mohamed Arip M. A. S. (2017). *Group Counselling Skills Among Counselling Trainees*. International Journal of Education, Psychology And Counselling, 2(6), 108-112.
- Alavinia, p., & Mollahosseini, H. (2012). *On the Correlation between Iranian EFL Learners' Use of Meta-cognitive Listening Strategies and their Emotional Intelligence*. International Education Studies. Vol 5,(6), pp 189- 203.
- Algharaibeh, S. (2017). *Metacognitive Skills as Predictors of Cognitive Failure*. American Journal of Applied Psychology. Vol 6. No 3. Pp 31-37.
- Alibakhshi, H. & Mahdizadeh, F. & Siminghalam, M. (2018). *The effect of emotional intelligence on the Quality of life of mothers of children with autism*. Middle east journal of rehabilitation and health studies.
- Al-Saree, I & Alshurman, W. (2015). *Emotional intelligence and its relationship with psychological loneliness among parents of children with autism spectrum disorder*. European Scientific Journal. Vol 11. No 32.
- Altindag, M., & Senemoglu, N. (2013). *Metacognitive skills scale*. Journal Of Education. 28 (1). Pp 15-26.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed. Text revision)*.
- Amrane, L. & Sahraoui, B. (2015). *Autisme et dynamique familiale*. مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية. vol. 12.21.
- Bar-On, R. (2005). *The Bar-On model of Emotional-Social intelligence (ESI)*. In P. Fernandez- Berrocal and N. Extremera (Guest Editor), Special Issue on Emotional Intelligence. Psicothema, 17.
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of Emotional-Social intelligence (ESI)*. Psicothema. Vol 18. Pp 13-25.
- Begum, R., & Mamin, FA. (2019). *Impact of autism Spectrum Disorder on Family*. Autism Open Access. Vol 9. Iss 4.
- Bhagat, V. Haque, M. Simbak, NB. & Jaalam, k. (2017). *Social intelligence of parents with autism spectrum disorders impacts their emotional behaviour: A new proposed model for stabilizing emotionality*

- of these parents impacting their social intelligence. *Advances in Human Biology*. Volume 7. Issue 2. P 43-53.
- Bloche , H (1999). *Grand dictionnaire de psychologie*, Larousse.
 - Brereton, A. & Tonge, B.(2005) .*pre –schoolers with Autism, An Education and Skills Training programme fo parents* .Jessica Kingsley. London.
 - Brinol, P., Petty, R. & Rucker, D. (2006).*The Role of Meta- Cognitive Process Emotional Intelligence*. *Journal of Psicothema* .vol 18. Pp 26- 33.
 - Brown, A.L. (1980). *Metacognitive development and Reading: The problems of compatibility, access, and induction*. Center for the study of Reading. No 165.
 - Carala , l . (2000). *Implementing multiple intelligences and learning styles in distribure learning / ims projects*. The education coalition. Http : // [www.tecweb.org/ styles /imsisindl- pdf](http://www.tecweb.org/styles/imsisindl-pdf).
 - Drigas,A . & Papoutsi, C. (2018). *A New Layered Model on Emotional Intelligence*. *Journal behave sci*. (8) (45).
 - Ekaterina,P. & Valentina, B. (2019). *Identifying Emotional Intelligence and Metacognitive Awarness among University Students*. International Conference on Research in Psychology. London.
 - Flavell, H.J. (1979) . “*Metacognition and Cognitive Monitoring "A New Area of Cognitive Developmental Inquiry"*”, *American Psychologist*. 34 (10),906 – 911.
 - Gravelek, J.R & Raphael, T.E. (1985). *Metacognition, Instruction and Questionning*, in D.L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinnon & T.G Waller (Eds) *Metacognition, cognition and Human Performance*. Instructional practice. Orlando: Academic Press.
 - Harandi, V., Eslami Sharbabaki, H., Ahmadi Deh,M., & Darehkordi, A. (2013). *The effect of metacognitive strategy Training on social skills and problem solving performance*. *Journal of psychology & psychotherapy*. Volume 3. Issue 4.
 - Iftikhar, S. (2014). *The importance of Metacognitive Stratigies to Enhance Reading Comprehension skills of Learners: A self- directed Learning Approach*. *Journal of English Language and Literature*. Volume 2. No (3).
 - Jean-Bart, C.(2015). *L'accompagnement de l'enfant autiste et la prise en compte des trajectoires et du réseau social des familles*. Diplôme d’Etat D’ingénierie sociale. DUNOD.

- Kiess, H.O.(1989). *Statistical Concepts for the Behavioral Sciences*. London: Allyn & Bacon.
- Kim ,B., Park, H., & Baek, Y. (2009). *No just fun, but serious strategies: Using meta-cognitive strategies in game-based learning*. Computers & Education. (52). Pp 800-810.
- Kumbhar, K.N. (2018). *Brainstorming technique: Innovative quality Management Tool for Library*. Conference paper.
- Louca, E. (2003). *The Concept and Instruction of Metacognition*. Teacher Development. Volume7. Number 1.
- Magno, C. (2010). *The role of metacognitive skills in developing critical thinking*. Metacognitive learning. (5). 137- 156.
- Mahasneh, A. (2014). *Investigating the relationship between Emotional Intelligence and Meta-Cognition among University Students*. Review of European Studies. (6). (4).
- Matthew, M., Paul A, S., & Gwen, M. (2019). *Mixed methods in educational psychology inquiry*. Contemporary educational psychology. (57). Pp 1-8.
- Mayer, J.D. & Gaschke,Y.N. (1988). *The experience and meta-experience of mood*. Journal of personality and social psychology, 55,pp 102-111.
- Mayer, J.D. & Gaschke,Y.N. (1988). *The experience and meta-experience of mood*. Journal of personality and social psychology, 55. pp 102-111.
- Morgenroth, T. Ryan , M.K. & peters, K. (2015). *The Motivational Theory of role Modeling: How Role Models Influence Role Aspirants' Goals*. Review of General Psychology.
- Nazarieh, M. (2016). *A Brief History Of Metacognition And Principles Of Metacognitive Instruction in Learning*. Journal of Humanities, Arts, Medicine and Sciences. Vol 2. Issue 2.
- Nisiforou, E. (2009). *Metacognition and learning Styles: Teachers, parents and students views*. Unpublished master thesis. University of Manchester.
- Oettingen, G. (2012). *Future thought and behavior change*. European Review of social Psychology. (23) (1). Pp 1-63.
- Olsson, M,B., & Hwang, C,P. (2001). *Depression in mothers and fathers of children with intellectual disability*. Journal of intellectual Disability Research. (45).(6). Pp 535-543.
- Perfect, T. & Schwarts,B. (2002). *Applied Metacognition*. Cambridge university Press.

- Pressley, M. (1990). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Rahman, S., Yasin, R., Ariffin, S., Hayati, N. & Yusoff, S. (2010). *Metacognitive skills and the development of metacognition in the classroom*. Selected Topics in Educational Technology. Pp 347- 351.
- Ravindranadan, V., & Raju, S. (2008). *Emotional Intelligence and Quality of life of parents of children with Special Needs*. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology. vol 34. Pp34- 39.
- Resnik, L. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington, Dc: National Academy Press.
- Ronzano, S. J. (2010). *Effectiveness of metacognitive strategies for improving reading comprehension in secondary students (Pro Quest Dissertations and Theses)*. University of California, Davis. (p115)
- Rosi, A., Vecchi, T., & Cavellini, E. (2019). *Metacognitive –strategy training promotes decision-making ability in older adults*. De Gruyter. (1). Pp 200-214.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence, Imagination, Cognition, and Personality*, vol. 9, pp. 185–211.
- Sekar, A. (2016). *Social intelligence and metacognition of adolescents*. Journal of social Science & Humanities. Vol 2 (9).
- Sfetcu, N. (2020) *Models of Emotional Intelligence - EI in Research and Education*. Set Things . URL = <https://www.setthings.com/en/models-of-emotional-intelligence-ei-in-research-and-education/>.
- Simons, F.R.J. (1996). *Metacognition, international Encyclopedia of development and instructional psychology*. Oxford, UK. Elsevier Science. Pp 436-444.
- Smith, F. (1994). *Understanding reading*. 5th ed. Hillsdale. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Srivastava, S. (2019). *Evolution of Concept Of Intelligence*. Research Journal of Social Science & Management. Vol 09, Num 06.
- Wood, A.T., & Anderson, C.H. (2001). *The Case study method: Critical thinking enhanced by effective teacher questioning skills*. In Paper presented at the annual international conference of the 18th world association for case method research application.

الملاحق

ملحق (01)

✓ مقياس المهارات ما وراء المعرفية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة الشهيد حمدة لخضر - الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أختي الفاضلة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

في إطار إنجاز أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص إرشاد وتوجيه، والموسومة بـ "فاعلية برنامج قائم على استخدام مهارات ما وراء المعرفة لتنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى عينة من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد"، وكونك إحدى تلك الأمهات أرجوا منك التكرم بقراءة فقرات المقاييس التالية والإجابة عليها و ذلك بوضع إشارة (x) أمام كل عبارة وتحت البديل الذي ينطبق على رأيك، علما بأن إجابتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. ولك مني جزيل الشكر والتقدير .

رقم العبارة	العبارة	نعم	لا
1	أستطيع وضع خطة لتعديل أي نقطة من نقاط الضعف لدي.		
2	قادرة على انتقاء أشخاص يساعدوني في تحقيق هدفي.		
3	قادرة على وضع خطة لتحقيق الهدف الذي أطمح إليه.		
4	قادرة على وضع خطوات لتحقيق هدفي.		
5	أنا واعية للفترة الزمنية التي يحتاجها تحقيق هدفي.		

6	قادرة على تحديد الموارد التي أحتاجها لتحقيق هدفي.	
7	أنا واعية لما يتعلق بأهدافي على الصعيد الشخصي.	
8	اميز بين الاحتياجات والكماليات.	
9	أستخدم الخرائط العقلية قبل اتخاذ قرار مفاجئ.	
10	أضع تصور عقلي لخطوات التغلب على أي معيق يحتمل أن يعترضني.	
11	قادرة على تحديد معيقات محتملة تحول دون بلوغ هدفي.	
12	أرسم مخطط لحل مشكلة تعترضني.	
13	قادرة على تحديد الأفكار السلبية التي تراودني.	
14	لدي القدرة على مراقبة ذاتي.	
15	أجيد الحديث مع ذاتي.	
16	أدرك ذاتي بدرجة كبيرة.	
17	أفكر بصوت عال عندما أواجه تحديا ما.	
18	أستطيع التعبير عن حقي بشكل هادئ ومحدد وحازم.	
19	قادرة على تحديد أسماء بعض الأشخاص الذين أشعر بقربهم بالسعادة والتفاؤل معا.	
20	أسأل نفسي باستمرار عن مدى تحقق أهدافي.	
21	أستطيع اختيار الوقت المناسب لمناقشة مشكلة تعترضني مع أحد الأشخاص.	
22	أنا واعية فيما يتعلق بالتكيف مع الاوضاع الطارئة.	
23	قادرة على اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق هدفي.	
24	أستطيع وصف مشكلة تعترضني بدقة.	
25	قادرة على تحديد حقوقي بدقة.	
26	قادرة على تحديد بعض نقاط القوة لدي.	
27	أنا واعية لما يعجب الآخرين في شخصيتي.	
28	أستطيع تحديد نقاط الضعف الهامة لدي	
29	قادرة على تحديد بعض الصفات التي تعجبني في الآخرين وأمتلكها انا أيضا.	
30	أستطيع تحديد بعض الفات الإيجابية التي أراها في نفسي.	
31	أنا واعية لما يتعلق بتحقيق هدفي الذي أطمح إليه.	

		أتمتع بأفكار داخلية تساعدني على مواجهة التحديات.	32
		قادرة ذكر أمثلة للصفات الإيجابية لدي.	33
		قادرة على ذكر بعض إنجازاتي.	34
		قادرة على ذكر موقف إيجابي يؤثر إيجابيا على ذاتي.	35
		أقوم بعملتي بشكل متقن.	36
		قادرة على تحديد بعض التحديات التي تغلب عليها.	37
		أنا واعية لحقي بالسعادة والحياة.	38
		قادرة على تحديد بعض المهارات أو المواهب لدي.	39
		أسأل نفسي إن كنت قد استخدمت كل الاختيارات الممكنة أثناء حلي للمشكلة.	40

ملحق (02)

✓ مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي

الرقم	العبارة	تنطبق بدرجة عالية	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة ضعيفة
1	أستمتع بالتسلية .				
2	أجيد فهم مشاعر الآخرين.				
3	أستطيع الاحتفاظ بهدوئي عندما أتضايق.				
4	أشعر انني سهلة الاستثارة.				
5	أهتم بما يحدث للآخرين من حولي.				
6	من الصعب أن أسيطر على غضبي.				
7	من السهل الإفصاح عن مشاعري للناس.				
8	أشعر بالمودة تجاه جميع من أقابل.				
9	أشعر بالثقة بنفسي.				
10	أفهم مشاعر الآخرين عادة.				
11	لا أتمكن من المحافظة على هدوئي.				
12	أحاول استعمال طرائق مختلفة للإجابة عن الأسئلة الصعبة.				
13	أعتقد أن معظم الأشياء التي أنجزها سوف تكون على ما يرام.				
14	أستطيع احترام الآخرين.				
15	أنزعج بشدة من بعض الأشياء.				
16	يسهل علي فهم أشياء جديدة .				
17	أستطيع التحدث بسهولة عن مشاعري.				
18	أفكر بإيجابية نحو الأشخاص.				
19	لدي أمل بما هو أفضل.				

20	الحصول على أصدقاء أمر هام .			
21	أتشاجر مع الناس.			
22	باستطاعتي فهم أسئلة صعبة.			
23	أحب أن أبتسم.			
24	أحاول أن لا أؤذي مشاعر الآخرين.			
25	أحاول تفهم المشكلة حتى أتمكن من حلها.			
26	أنا عصبية.			
27	لا شيء يزعجني.			
28	يصعب علي التحدث عن مشاعري الداخلية العميقة.			
29	أعلم أن الأمور ستصبح على ما يرام.			
30	أستطيع تقديم إجابات جيدة على أسئلة صعبة.			
31	باستطاعتي وصف مشاعري بسهولة .			
32	أعرف كيف أقضي وقتاً ممتعاً.			
33	علي قول الحقيقة.			
34	أستطيع الإجابة بطرائق عديدة عن السؤال الصعب عندما أريد.			
35	أغضب بسرعة.			
36	أحب مساعدة الآخرين.			
37	لا أشعر بسعادة كبيرة.			
38	أستخدم طرائق متنوعة في حل المشكلات.			
39	لا أنزعج بسهولة.			
40	أنا راضية عن نفسي.			
41	أكون أصدقاء بسهولة.			
42	أعتقد أنني الأفضل في كل ما أنجزه .			
43	يسهل علي الإفصاح عن مشاعري.			
44	أحاول التفكير بطرق مختلفة عند الإجابة عن الأسئلة الصعبة.			
45	أتضايق عندما أؤذي مشاعر الآخرين.			
46	عندما أغضب من أحد أبقى هكذا مدة طويلة.			

				تعجبني شخصيتي.	47
				أجيد حل المشكلات.	48
				يصعب علي انتظار دوري.	49
				أستمتع بالأشياء التي نجزها.	50
				أحب أصدقائي.	51
				ليس لدي أيام سيئة.	52
				لدي صعوبة في البوح للآخرين بأسراري.	53
				أغضب بسهولة.	54
				أعرف ما إذا كانت صديقتي متضابقة.	55
				أنا راضية عن شكل جسمي.	56
				لا أتهرب من الأمور الصعبة.	57
				عندما أغضب أتصرف من دون تفكير.	58
				أعرف متى يكون الآخرون منزعجين حتى ولو لم يقولوا.	59
				يعجبني مظهري.	60

ملحق (3)

قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي

الرقم	إسم المحكم	الدرجة العلمية	الجامعة أو المؤسسة
01	فاطمة الزهراء غالم	أستاذ	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة
02	فوزية محمدي	أستاذ	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة
03	سلاف مشري	أستاذ محاضر - أ	جامعة حمة لخضر - الوادي
04	نعيمة لطرش	مديرة مركز	مركز براعم الخير للتوحد
05	شوقي ممادي	أستاذ	جامعة حمة لخضر - الوادي

الملحق (4): نتائج الدراسة

- نتيجة الفرضية الأولى: توجد علاقة بين متوسط درجات أمهات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات ما وراء المعرفية ومتوسط درجاتهن على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

Correlations			
		Metacognitiveskills	EmotionalSocialIntelligence
Metacognitiveskills	Pearson Correlation	1	,854**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	16	16
EmotionalSocialIntelligence	Pearson Correlation	,854**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	16	16

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Metacognitiveskills	74,0000	8,88444	16
EmotionalSocialIntelligence	197,5625	40,12808	16

- **نتيجة الفرضية الثانية:** توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدى على مقياس المهارات ما وراء المعرفة لصالح القياس البعدى.

T-TEST PAIRS=تجريبية_بعدى_المهارات_الكلية_تجريبية_بعدى_التخطيط_تجريبية_بعدى_المراقبة

تجريبية_بعدى_التقويم WITH تجريبية_قبلي_المهارات_الكلية_تجريبية_قبلي_التخطيط_تجريبية_قبلي_المراقبة

تجريبية_قبلي_التقويم (PAIRED)

T-Test

Notes

Output Created		06-APR-2020 07:38:45
Comments		
Input	Data	C:\Users\user\Desktop\الملف الاساسي سمية.sav
	Active Dataset	DataSet2
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	16

Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST PAIRS=تجريبية_بعدي_المهارات_الكلية تجريبية_بعدي_التخطيط تجريبية_بعدي_المراقبة WITH تجريبية_بعدي_التقويم تجريبية_قبلي_المهارات_الكلية تجريبية_قبلي_التخطيط تجريبية_قبلي_المراقبة تجريبية_قبلي_التقويم(PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,03

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	تجريبية_بعدي_المهارات_الكلي	72,13	16	8,655	2,164
	تجريبية_قبلي_المهارات_الكلي	45,56	16	9,430	2,358
Pair 2	تجريبية_بعدي_التخطيط	21,38	16	3,344	,836
	تجريبية_قبلي_التخطيط	14,56	16	3,829	,957
Pair 3	تجريبية_بعدي_المراقبة	24,19	16	3,430	,857
	تجريبية_قبلي_المراقبة	14,31	16	2,983	,746
Pair 4	تجريبية_بعدي_التقويم	26,56	16	5,240	1,310
	تجريبية_قبلي_التقويم	16,69	16	3,027	,757

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	تجريبية_بعدي_المهارات_الكلي & تجريبية_قبلي_المهارات_الكلي	16	-,091	,738
Pair 2	تجريبية_بعدي_التخطيط & تجريبية_قبلي_التخطيط	16	-,460	,073
Pair 3	تجريبية_بعدي_المراقبة & تجريبية_قبلي_المراقبة	16	-,045	,868
Pair 4	تجريبية_بعدي_التقويم & تجريبية_قبلي_التقويم	16	,050	,855

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	تجريبية_بعدي_المهارات_الكلي - تجريبية_قبلي_المهارات_الكلي	26,563	13,366	3,342	19,440	33,685	7,949	15	,000
Pair 2	تجريبية_بعدي_التخطيط - تجريبية_قبلي_التخطيط	6,813	6,134	1,534	3,544	10,081	4,442	15	,000
Pair 3	تجريبية_بعدي_المراقبة - تجريبية_قبلي_المراقبة	9,875	4,646	1,161	7,399	12,351	8,502	15	,000
Pair 4	تجريبية_بعدي_التقويم - تجريبية_قبلي_التقويم	9,875	5,920	1,480	6,720	13,030	6,672	15	,000

- **نتيجة الفرضية الثالثة:** توجد فروق بين متوسطي درجات الأمهات في المجموعة الضابطة ودرجات الأمهات في المجموعة التجريبية على القياس البعدي للمهارات ما وراء المعرفية لصالح المجموعة التجريبية.

T-TEST GROUPS=VAR00001(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES= المهارات_الكلي_البعدي التخطيط_البعدي المراقبة_البعدي التقويم_البعدي

)/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Notes

Output Created		06-APR-2020 08:08:56
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet14
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	32

Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=VAR00001(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES= المهارات_الكلي_البعدي التخطيط_البعدي المراقبة_البعدي التقييم_البعدي /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,02

Group Statistics

VAR00001		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المهارات_الكلي_البعدي	تجريبية	16	72,13	8,655	2,164
	ضابطة	16	44,56	7,042	1,761
التخطيط_البعدي	تجريبية	16	21,38	3,344	,836
	ضابطة	16	13,63	2,825	,706
المراقبة_البعدي	تجريبية	16	24,19	3,430	,857
	ضابطة	16	14,50	3,266	,816
التقويم_البعدي	تجريبية	16	26,56	5,240	1,310
	ضابطة	16	16,44	2,966	,741

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	
المهارات_الكلي_البعدي	Equal variances assumed	2,253	,144	9,880	30	,000	27,563	2,790	21,865	
	Equal variances not assumed			9,880	28,809	,000	27,563	2,790	21,855	
التخطيط_البعدي	Equal variances assumed	2,027	,165	7,081	30	,000	7,750	1,094	5,515	
	Equal variances not assumed			7,081	29,186	,000	7,750	1,094	5,512	
المراقبة_البعدي	Equal variances assumed	,141	,710	8,182	30	,000	9,688	1,184	7,269	
	Equal variances not assumed			8,182	29,929	,000	9,688	1,184	7,269	

التقويم_البعدي	Equal variances assumed	10,811	,003	6,726	30	,000	10,125	1,505	7,051	
	Equal variances not assumed			6,726	23,715	,000	10,125	1,505	7,016	

- **نتيجة الفرضية الرابعة:** توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي لصالح القياس البعدي.

تجريبية_بعدي_الكفاءة_الاجتماعية تجريبية_بعدي_الكفاءة_الشخصية تجريبية_بعدي_الذكاء_الكلي=T-TEST PAIRS=

WITH تجريبية_كفاءة_المزاج تجريبية_بعدي_التكيف تجريبية_بعدي_كفاءة_ادارة_الضغوط

تجريبية_قبلي_الكفاءة_الاجتماعية تجريبية_قبلي_الكفاءة_الشخصية تجريبية_قبلي_الذكاء_الكلي

(PAIRED) تجريبية_قبلي_كفاءة_المزاج تجريبية_قبلي_التكيف تجريبية_قبلي_كفاءة_ادارة_الضغوط

/CRITERIA=CI(.9500).

T-Test

Notes

Output Created		06-APR-2020 07:51:48
Comments		
Input	Data	C:\Users\user\Desktop\اسمىة.sav
	Active Dataset	DataSet2
	Filter	<none>
	Weight	<none>

	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	16
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.

Syntax		T-TEST PAIRS=تجريبية_بعدي_الذكاء_الكلي تجربية_بعدي_الكفاءة_الشخصية تجربية_بعدي_الكفاءة_الاجتماعية تجربية_بعدي_كفاءة_ادارة_الضغوط تجربية_بعدي_التكيف_تجريبية_كفاءة_المزاج WITH تجربية_قبلي_الذكاء_الكلي تجربية_قبلي_الكفاءة_الشخصية تجربية_قبلي_الكفاءة_الاجتماعية تجربية_قبلي_كفاءة_ادارة_الضغوط تجربية_قبلي_التكيف تجربية_قبلي_كفاءة_المزاج(PAIRE) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,02

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	تجريبية_بعدي_الذكاء_الكلي	194,56	16	39,229	9,807
	تجريبية_قبلي_الذكاء_الكلي	91,81	16	25,980	6,495
Pair 2	تجريبية_بعدي_الكفاءة_الشخصية	32,06	16	6,137	1,534
	تجريبية_قبلي_الكفاءة_الشخصية	14,06	16	5,372	1,343
Pair 3	تجريبية_بعدي_الكفاءة_الاجتماعية	37,25	16	10,680	2,670
	تجريبية_قبلي_الكفاءة_الاجتماعية	15,56	16	4,761	1,190
Pair 4	تجريبية_بعدي_كفاءة_ادارة_الضغوط	36,69	16	11,128	2,782
	تجريبية_قبلي_كفاءة_ادارة_الضغوط	17,31	16	7,490	1,872
Pair 5	تجريبية_بعدي_التكيف	26,81	16	9,502	2,376
	تجريبية_قبلي_التكيف	17,56	16	6,366	1,592
Pair 6	تجريبية_كفاءة_المزاج	61,75	16	12,683	3,171
	تجريبية_قبلي_كفاءة_المزاج	27,31	16	9,891	2,473

-
-

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	تجريبية_بعدي_الذكاء_الكلي & تجريبية_قبلي_الذكاء_الكلي	16	-,213	,428
Pair 2	تجريبية_بعدي_الكفاءة_الشخصية & تجريبية_قبلي_الكفاءة_الشخصية	16	-,305	,250
Pair 3	تجريبية_بعدي_الكفاءة_الاجتماعية & تجريبية_قبلي_الكفاءة_الاجتماعية	16	-,030	,911
Pair 4	تجريبية_بعدي_كفاءة_ادارة_الضغوط & تجريبية_قبلي_كفاءة_ادارة_الضغوط	16	-,352	,181
Pair 5	تجريبية_بعدي_التكيف & تجريبية_قبلي_التكيف	16	,126	,641
Pair 6	تجريبية_كفاءة_المزاج & تجريبية_قبلي_كفاءة_المزاج	16	-,172	,525

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	تجريبية_بعدي_الذكاء_الكلي - تجريبية_قبلي_الذكاء_الكلي	102,750	51,465	12,866	75,326	130,174	7,986	15	,000
Pair 2	تجريبية_بعدي_الكفاءة_الشخصية - تجريبية_قبلي_الكفاءة_الشخصية	18,000	9,309	2,327	13,039	22,961	7,734	15	,000
Pair 3	تجريبية_بعدي_الكفاءة_الاجتماعية - تجريبية_قبلي_الكفاءة_الاجتماعية	21,688	11,825	2,956	15,386	27,989	7,336	15	,000
Pair 4	تجريبية_بعدي_كفاءة_ادارة_الضغوط - تجريبية_قبلي_كفاءة_ادارة_الضغوط	19,375	15,448	3,862	11,143	27,607	5,017	15	,000
Pair 5	تجريبية_بعدي_التكيف - تجريبية_قبلي_التكيف	9,250	10,749	2,687	3,522	14,978	3,442	15	,004
Pair 6	تجريبية_كفاءة_المزاج - تجريبية_قبلي_كفاءة_المزاج	34,438	17,370	4,343	25,181	43,694	7,930	15	,000

-

- **نتيجة الفرضية الخامسة:** توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية على القياس البعدي للذكاء الانفعالي والاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية.

T-TEST GROUPS=VAR00001(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=الكفاءة_الاجتماعية_البعدي الكفاءة_الشخصية_البعدي الذكاء_الانفعالي_الاجتماعي_البعدي

كفاءة_المزاج_البعدي التكيف_البعدي كفاءة_ادارة_الضغوط_البعدي

/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Notes

Output Created		06-APR-2020 08:16:22
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet14
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	32

Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=VAR00001(1 2) /MISSING=ANALYSIS الذكاء_الانفعالي_الاجتماعي/VARIABLES= _البعدي_الكفاءة_الشخصية_البعدي _الكفاءة_الاجتماعية_البعدي كفاءة_ادارة_الضغوط_البعدي التكيف_البعدي_كفاءة_المزاج_البعدي /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,02

-
-

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
النكاه_الانفعالي_الاجتماعي_البعدي	تجريبية	16	194,56	39,229	9,807
	ضابطة	16	99,94	29,858	7,465
الكفاءة_الشخصية_البعدي	تجريبية	16	32,06	6,137	1,534
	ضابطة	16	21,25	8,054	2,013
الكفاءة_الاجتماعية_البعدي	تجريبية	16	37,25	10,680	2,670
	ضابطة	16	18,75	6,865	1,716
كفاءه_ادارة_الضغوط_البعدي	تجريبية	16	36,69	11,128	2,782
	ضابطة	16	16,88	5,667	1,417
التكيف_البعدي	تجريبية	16	26,81	9,502	2,376
	ضابطة	16	16,75	6,688	1,672
كفاءة_المزاج_البعدي	تجريبية	16	61,75	12,683	3,171
	ضابطة	16	26,31	10,505	2,626

-
-

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference		
الذكاء_الانفعالي_الاجتماعي_البعدي	Equal variances assumed	2,027	,165	7,678	30	,000	94,625	12,325		
	Equal variances not assumed			7,678	28,012	,000	94,625	12,325		
الكفاءة_الشخصية_البعدي	Equal variances assumed	3,056	,091	4,271	30	,000	10,813	2,531		
	Equal variances not assumed			4,271	28,027	,000	10,813	2,531		
الكفاءة_الاجتماعية_البعدي	Equal variances assumed	5,545	,025	5,828	30	,000	18,500	3,174		
	Equal variances not assumed			5,828	25,588	,000	18,500	3,174		
كفاءه_ادارة_الضغوط_البعدي	Equal variances assumed	9,460	,004	6,346	30	,000	19,813	3,122		

	Equal variances not assumed			6,346	22,290	,000	19,813	3,122		
التكيف_ البعدي	Equal variances assumed	4,790	,037	3,464	30	,002	10,063	2,905		
	Equal variances not assumed			3,464	26,933	,002	10,063	2,905		
كفاءة_ المزاج_ البعدي	Equal variances assumed	1,446	,239	8,607	30	,000	35,438	4,117		
	Equal variances not assumed			8,607	28,995	,000	35,438	4,117		

- نتيجة الفرضية السادسة: لا توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي الفوري والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

التتبعي_الكفاءة_الاجتماعية_التتبعي_الكفاءة_الشخصية_التتبعي_الذكاء_الكلية=T-TEST PAIRS=

تجريبية_بعدي_الذكاء_الكلية WITH_التتبعي_كفاءة_المزاج_التتبعي_التكيف_التتبعي_كفاءة_ادارة_الضغوط

تجريبية_بعدي_كفاءة_ادارة_الضغوط_تجريبية_بعدي_الكفاءة_الاجتماعية_تجريبية_بعدي_الكفاءة_الشخصية

(PAIRED) تجريبية_كفاءة_المزاج_تجريبية_بعدي_التكيف

/CRITERIA=CI(.9500).

T-Test

Notes

Output Created		06-APR-2020 07:55:35
Comments		
Input	Data	C:\Users\user\Desktop\اسم الملف الاساسي.sav
	Active Dataset	DataSet2
	Filter	<none>
	Weight	<none>

	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	16
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST PAIRS= المتبعي_الكفاءة_الشخصية المتبعي_الكفاءة_الاجتماعية المتبعي_كفاءة_ادارة_الضغوط المتبعي_التكيف_المتبعي_كفاءة_المزاج WITH تجريبية_بعدي_الذكاء_الكلي تجريبية_بعدي_الكفاءة_الشخصية تجريبية_بعدي_الكفاءة_الاجتماعية تجريبية_بعدي_كفاءة_ادارة_الضغوط تجريبية_بعدي_التكيف تجريبية_كفاءة_المزاج(PAIRE) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.

Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,02

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	التتبعي_الذكاء_الكلي	193,00	16	37,121	9,280
	تجريبية_بعدي_الذكاء_الكلي	194,56	16	39,229	9,807
Pair 2	التتبعي_الكفاءة_الشخصية	31,94	16	5,972	1,493
	تجريبية_بعدي_الكفاءة_الشخصية	32,06	16	6,137	1,534
Pair 3	التتبعي_الكفاءة_الاجتماعية	37,19	16	10,741	2,685
	تجريبية_بعدي_الكفاءة_الاجتماعية	37,25	16	10,680	2,670
Pair 4	التتبعي_كفاءة_ادارة_الضغوط	35,19	16	10,883	2,721
	تجريبية_بعدي_كفاءة_ادارة_الضغوط	36,69	16	11,128	2,782
Pair 5	التتبعي_التكيف	27,38	16	8,221	2,055
	تجريبية_بعدي_التكيف	26,81	16	9,502	2,376

Pair 6	المتبعي_كفاءة_المزاج	61,31	16	12,648	3,162
	تجريبية_كفاءة_المزاج	61,75	16	12,683	3,171

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	المتبعي_الذكاء_الكلي & تجريبية_بعدي_الذكاء_الكلي	16	,994	,000
Pair 2	المتبعي_الكفاءة_الشخصية & تجريبية_بعدي_الكفاءة_الشخصية	16	,939	,000
Pair 3	المتبعي_الكفاءة_الاجتماعية & تجريبية_بعدي_الكفاءة_الاجتماعية	16	,976	,000
Pair 4	المتبعي_كفاءة_ادارة_الضغوط & تجريبية_بعدي_كفاءة_ادارة_الضغوط	16	,988	,000
Pair 5	المتبعي_التكيف & تجريبية_بعدي_التكيف	16	,974	,000
Pair 6	المتبعي_كفاءة_المزاج & تجريبية_كفاءة_المزاج	16	,985	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	التتبعي_الذكاء_الكلي - تجريبية_بعدي_الذكاء_الكلي	-1,562	4,546	1,136	-3,985	,860	-1,375	15	,189
Pair 2	التتبعي_الكفاءة_الشخصية - تجريبية_بعدي_الكفاءة_الشخصية	-,125	2,125	,531	-1,257	1,007	-,235	15	,817
Pair 3	التتبعي_الكفاءة_الاجتماعية - تجريبية_بعدي_الكفاءة_الاجتماعية	-,062	2,351	,588	-1,315	1,190	-,106	15	,917
Pair 4	التتبعي_كفاءة_ادارة_الضغوط - تجريبية_بعدي_كفاءة_ادارة_الضغوط	-1,500	1,713	,428	-2,413	-,587	-3,503	15	,003
Pair 5	التتبعي_التكيف - تجريبية_بعدي_التكيف	,563	2,394	,598	-,713	1,838	,940	15	,362
Pair 6	التتبعي_كفاءة_المزاج - تجريبية_كفاءة_المزاج	-,437	2,159	,540	-1,588	,713	-,810	15	,430

-
-
-

Notes

Output Created		06-APR-2020 08:06:37
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet14
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	32
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.

Syntax		T-TEST GROUPS=VAR00001(1 2) /MISSING=ANALYSIS المهارات_الكلى التخطيط /VARIABLES= المراقبة التقويم /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,04