المجلـد (٢)، العـدد (٧)، إبريل٢٠١٥،ص ص ٧٩ – ١١٣

ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقته بالمشكلات السلوكية لدى طلابهم

إعـداد

د/ عبد الفتاح رجب علي محمد مطر

أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة

كلية التربية جامعة الطائف

ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكريةً وعلاقته بالمشكلات السلوكية لدى طلابهم

إعـداد
د/ عبد الفتاح رجب على مطر(*)

ملخـــــص

هدفت هذه الدراسة إلي التعرف على أنماط ما وراء الانفعال الشائعة لدي معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، وعلاقة ما وراء الانفعال لدي المعلمين بالمشكلات السلوكية لدى طلابهم ذوي الإعاقة الفكرية (السلوك العدواني، السلوك النمطي، السلوك الفوضوي)، والفروق في ما وراء الانفعال لدى المعلمين، والمشكلات السلوكية لدى طلابهم وفقاً لمتغيرات سنوات الخبرة، والتدريب. تكونت العينة من (٥٠) معلما بمعاهد وبرامج التربية الخاصة بمحافظة الطائف. اشتملت أدوات الدراسة على: مقياس تقدير ما وراء الانفعال لدى المعلمين، ومقياس تقدير المعلم للمشكلات السلوكية لذوي الإعاقة الفكرية (إعداد الباحث). وأشارت النتائج إلى ما يلي:

١- أنماط ما وراء الانفعال الشائعة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية هو نمط نبذ الانفعال، يليه نمط إهمال الانفعال، ثم نمط تعليم الانفعال، وأخيرا نمط القصور الانفعالي.

٢- توجد علاقة ارتباطية دالة بين ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية والمشكلات السلوكية (السلوك العدواني/ السلوك النمطي/ السلوك الفوضوي) لدى طلابهم.

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الأكثر خبرة وتدريبا والمعلمين الأقل خبرة وتدريبا في ما وراء الانفعال والمشكلات السلوكية (السلوك العدواني/ السلوك النمطي/ السلوك الفوضوي) لدى طلابهم لصالح المعلمين الأكثر خبرة والأكثر تدريبا.

الكلمات المفتاحية: ما وراء الانفعال، المشكلات السلوكية، السلوك العدواني، السلوك النمطي، السلوك الفوضوي، ذوي الإعاقة الفكرية.

(*)أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائفabdelfatahmatar@yahoo.com

مقدمة الدراسة:

يعاني ذوي الإعاقة الفكرية من العديد من المشكلات السلوكية والانفعالية بدرجة كبيرة مقارنة بأقرانهم العاديين، بل أن تدني مهارات السلوك التكيفي هو معيار أساسي إلى جوار تدني الذكاء لتشخيص ذوي الإعاقة الفكرية، وتتعدد المشكلات السلوكية التي تبدو على ذوي الإعاقة الفكرية، لاسيما في المدرسة، وخاصة حجرة الدراسة.

ويُعد السلوك العدواني، والسلوك الفوضوي، والسلوك النمطي، من أبرز المشكلات السلوكية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، لاسيما في حجرة الدراسة، حيث أشارت دراسة Oliver et al.(2012) والتي طبقت على (٩٤٣) من ذوي الإعاقة الفكرية، تراوحت أعمارهم ما بين (٤-١٨) عاماً إلى وجود العديد من المشكلات السلوكية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، مثل: السلوك العدواني، والسلوك التكراري، والسلوك النمطي، وإيذاء الذات، والسلوك التدميري، والقصور في التواصل، وارتباط هذه المشكلات بتدني السلوك التكيفي لديهم. كما توصلت دراسة Tsiouris et al.(2011) والتي طبقت على عينة كبيرة من ذوي الإعاقة الفكرية، قوامها(٤٠٦٩) معاقاً فكرياً، إلى زيادة السلوك العدواني لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وارتباط السلوك العدواني لديهم بالاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب وحالات الضيق وقصور التنظيم الانفعالي والاندفاعية.

كما أشار Bilias-Lolis (2012) إلى ارتفاع السلوكيات الفوضوية لدى ذوي الإعاقة الفكرية في حجرة الدراسة مما يعيق عملية تعلمهم، ويمثل تحدياً في إدارة الصف لمعلمهم. وأيضا أشارت دراسة Einfeld et al. (2010) إلى ارتفاع السلوك الفوضوي لدى ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بأقرانهم العاديين، وعدم وجود فروق بين الجنسين لدى المعاقين فكرياً، على عكس العاديين الأولاد كانوا أكثر من البنات في السلوك الفوضوي.

كما توصلت دراسة(2012).Joosten et al إلى ارتفاع السلوك النمطي والتكراري لدى ذوي الإعاقة الفكرية مع التوحد مقارنة بأقرانهم دون توحد، وأنها تزيد في أوقات الضيق والتوتر ،والتي طبقت على (٣٧) من ذوي الإعاقة الفكرية.

كما توصلت دراسة Burbidge et al.(2012) إلى شيوع السلوك النمطي والاندفاعية والنشاط الزائد لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وارتباط السلوك النمطي وإيذاء الذات، والعدوان لديهم بكل من الاندفاعية والنشاط الزائد، بلغ عدد من لديهم سلوك نمطي (١٣٦) معاقاً، من إجمالي(٧٥٥) معاقاً. ومن ثم من الضروري البحث في ما يمكن أن يؤثر سلباً أو إيجاباً في هذه السلوكيات، ولعل من أهمها المعلم، وطبيعة علاقته بطلابه ذوي الإعاقة الفكرية، ومن ثم تبدو أهمية خصائص المعلم في تشكيل سلوك طلابه، ولعل أهمها أفكاره وخصائصه الانفعالية، ونظرته لانفعالاته هو وانفعالات طلابه السلبية.

حيث تفرض الانفعالات السلبية كالغضب والضيق والحزن وما يرتبط بها من مشكلات سلوكية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تحديات جمة على معلميهم، وتزيد من ضغوطهم، وقد تؤدي لغضبهم، أو ضيقهم، وربما حزنهم. حيث توصلت دراسة Ko et al.(2012) إلى وجود علاقة بين السلوك العدواني لدى ذوي الإعاقة الفكرية والاحتراق النفسي لدى القائمين على تعليمهم ورعايتهم . وينعكس ذلك على أسلوب تعاملهم مع هؤلاء الطلاب الذين كانوا مصدراً لهذه الضغوط، وتلك الانفعالات السلبية، بل وينعكس ذلك على تقبل أو رفض المعلمين لانفعالات ومشاعر وسلوكيات هؤلاء الطلاب المعاقين.

وقد تتباين ردود أفعال المعلمين نحو الانفعالات السلبية لطلابهم ذوي الإعاقة الفكرية، فالبعض يتجه لمحاولة كبحها وقمعها، وربما عقابهم عليها لما تسببه لهم من ضيق وعرقلة لعملهم، وربما في أحسن الأحوال محاولة شغلهم وتقديم المعززات لهم، لا لشيء إلا ليتخلص المعلمون أنفسهم من مما تسببه انفعالات طلابهم السلبية وسلوكياتهم غير الملائمة من ضيق وتوتر لهم، في حين البعض الآخر يتعامل مع غضب وحزن طلابه المعاقين، وما يصدر عنهم من سلوكيات سلبية باعتبارها شيء طبيعي ربما تفرضه إعاقتهم الفكرية، ويتقبلها، ويتفهمها، ويهتم بأسبابها، بل ويعتبرها فرصة ملائمة للقرب منهم، والتفاعل معهم، وتدريبهم على كيفية التعبير عن غضبهم وحزنهم بطريقة ملائمة، وتعليمهم سلوكيات إيجابية بدلاً من السلبية.

إن ما يحدد أي الطريقين يسلك المعلم تجاه انفعالات طلابه المعاقين، هو نمط ما وراء الانفعال لديه، والتي تعني معتقدات وأفكار ومشاعر الفرد نحو انفعالاته ونحو انفعالات الآخرين (Gottman et al.,1997; Lee ,2012)، أي سواء نحو انفعالاته السلبية لنفسه أولاً، أو نحو الانفعالات السلبية لطلابه ذوي الإعاقة الفكرية ثانياً، فوفقاً لرؤيته للانفعالات السلبية ومشاعره نحوها يسلك طريق نبذها ورفضها، وربما إهمالها، أو يسلك طريق فهمها، وتقبلها، وتدريبها وتأهيلها، سواء لدى نفسه أو لدي طلابه ذوي الإعاقة الفكرية، ويتحدد بناءاً على ذلك زيادة أو الحد من المشكلات السلوكية لطلابه.

حيث يعد ما وراء الانفعال بمثابة أطار يحلل الفرد من خلاله انفعالاته وانفعالات الآخرين، فعندما يواجهه الأب سلوك انفعالي ما من طفله، فإن ما وراء الانفعال لديه سينشط، ويستخدم هذا الإطار لتحليل انفعال طفله وتقييمه، والحاجة أو الغرض الذي يقف خلفه، ومدى ملائمة التعبير الانفعالي للطفل، بل تدريب الطفل على التعبير الملائم إذا لم يكن كذلك (Wong ,2010) .

وقد توصل جوتمان وزملاءه Gottman et al.(1997) إلى أن تدريب الانفعال Emotion coaching كنمط ايجابي لما وراء الانفعال الوالدي قد ارتبط ايجابياً بأداء أفضل لدى الأطفال في الجوانب السلوكية والاجتماعية والأكاديمية، كما ارتبطت ايجابياً بتحسن الانتباه والتحصيل الدراسي في حجرة الدراسة،وذلك مقارنة بنمط ما وراء الانفعال الوالدي السلبي القائم على نبذ ورفض وإهمال انفعال الأطفال Emotion Dismissing .

ويرى Lee (2012) أن نمط ما وراء الانفعال الوالدي الايجابي القائم على تدريب الانفعال يؤدي إلى زيادة السلوك الاجتماعي الايجابي، وانخفاض السلوك العدواني لدي الأطفال، وزيادة تفاعلهم مع أقرانهم خلال مواقف اللعب على عكس الأنماط السلبية لما وراء الانفعال(نمط رفض الانفعال ومنعه، ونمط اللامبالاة والتساهل، والنمط العصبي).

والآباء الذين يتبنون أنماط سلبية لما وراء الانفعال كنبذ الانفعال: Emotion Dismissing تجد أطفالهم لديهم مشكلات سلوكية واجتماعية وانفعالية، وقد يتعلمون أن

التعبير أو الشعور بانفعالات مثل الحزن والغضب والخوف شيء خاطئ، وهذا يؤدي بهم إلى صعوبات في تنظيم الانفعال لديهم(Gottman et al., 1997) .

وكذلك نمط ما وراء الانفعال القائم على إطلاق الحرية لانفعالات الأطفال دون توجيه أو اهتمامEmotion Laissez-faire، ونمط معارضة الانفعال: Emotion disapproving ، ومنع انفعالات الطفل وعقابه عليها، وعصبية وارتباك الأب حيالها، كل ذلك يؤثر سلباً على الكفاءة السلوكية والانفعالية والاجتماعية للأطفال، ويزيد من مستوى القلق، ويخفض من مهارات تنظيم الانفعال لديهم.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى العلاقة الايجابية بين ما وراء الانفعال الايجابية (تدريب الانفعال) لدى الوالدين وانخفاض المشاكل السلوكية، وزيادة السلوك الاجتماعي الايجابي والكفاءة الانفعالية والانتباه والتحصيل الأكاديمي وتقبل الأقران لدى أطفالهم، في حين أن نمط ما وراء الانفعال الوالدي السلبي قد ارتبط بزيادة السلوك العدواني، وبتدني سلوك الأطفال اجتماعياً وانفعالياً وأكاديمياً، ولعل أهمها دراسة كل من:-(Katz &Windecker Nelson, 2004; Lunkenheimer et al .,2007; Katz & Hunter ,2007; Scammell ,2011; Chen ,Lin & Li ,2012).

وعلى الرغم من أن ما وراء الانفعال قد ارتبطت بشكل أصيل بالوالدين وتأثيرها على سلوك أبنائهم، حتى أن جوتمان وزملاءه Gottman et al. (1997) الذين ظهر المصطلح على يديهم، قد أسموها ما وراء الانفعال الوالدي parental meta-emotion (PME)، إلا أنه قد بدأ بعض الباحثين مؤخراً يهتمون بتناولها في مجال المدرسة لدى المعلمين وطلابهم. وفي هذا الصدد يرى Lee (2012) أنه بالرغم أن ما وراء الانفعال عُرف بالأساس ضمن سياق الأسرة والآباء وأطفالهم، إلا أنه يمكن أن يعمم على أي فرد بغض النظر عن كونه أباً أم لا.

فإذا كان لما وراء الانفعال لدى الآباء تأثيراً على سلوك الأبناء، فإن ما وراء الانفعال للراشدين المحيطين بالطفل في السياقات الاجتماعية الأخرى، ومن أهمها المعلمين في المدرسة، ستؤثر بالطبع في التربية الانفعالية للطفل ومن ثم سلوكه (Michalson& Lewis ,1985). فضلاً

عن أن ما وراء الانفعال لدى المعلمين، له نفس مكونات ما وراء الانفعال لدي الوالدين، وأن مفهوم ما وراء الانفعال الذي طبق في مجال تعامل الوالدين مع أطفالهم، من المنطقي أن يطبق أيضاً في مجال المدرسة (Wong, 2010).

ويستخدم المعلمون في حجرة الدراسة استراتيجيات مماثلة لما يستخدمه الوالدين لإرشاد أطفالهم فيما يتعلق بالتعبير والتنظيم الانفعالي، لا سيما إهمال، وعدم تشجيع الانفعالات السلبية للتلاميذ(DeMorat, 1998). وعلى الرغم من أهمية الوالدين في سلوك الأبناء إلا أن هناك تزايد فى الوعي بدور المعلمين في هذا الصدد، فالمعلمون يقضون فترة طويلة مع الأطفال في حجرة الدرس كالآباء في البيت، وخاصة في فترة تشكيل سلوكهم من حياتهم الأولى، كما أن الكثير من الأطفال يفتقرون في بيوتهم إلى المساندة والدعم الانفعالي، ويعانون من الإهمال الوالدي، ومن ثم يمكن للمعلم تعويض ذلك من خلال ما وراء الانفعال الايجابي نحوهم (Lee,2012).

كما أن دور المعلم لا يقف عند تعليم الطلاب الدروس فقط، حيث تؤثر اعتقاداته الانفعالية، واستجاباته الانفعالية على الطلاب من ناحية، وعلى علاقات الطلاب به وبزملائهم من ناحية أخرى (Wong ,2010). لاسيما إذا كانوا معاقين فكرياً، حيث يقل تفاعل الوالدين معهم مقارنة بالمعلمين، ويعانون من الإهمال، وعدم الانتباه لمشاعرهم.

كما أن خصائص المعلم الانفعالية، تؤثر على الجانب الانفعالي لدى الطفل المعاق، ومن ثم سلوكه، حيث أشارت الدراسات إلى علاقة التطور الانفعالي لدى الطلاب بتطور سلوكهم الاجتماعي، وعلاقاتهم بأقرانهم، وانخفاض العدوان لديهم داخل حجرة الدراسة (Batum &Yagmurlu, 2007; Petrides et al., 2006). كما أن مواقف التفاعل العديدة والمتكررة بين المعلم والطلاب تجعل له تأثير كبير في التربية الانفعالية لهم (DeMorat, 1998; Wong, 2010). إلى جانب أهمية دراسة خصائص المعلمين في التنبؤ بنتائجها الايجابية على سلوك المتعلمين.

وقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن المعلمين الذين يقدمون الدعم والمساندة الانفعالية لطلابهم، يتميز طلابهم بأداء أفضل في السلوك الاجتماعي والانفعالي والأكاديمي (Buyse, Verschueren, Verachtert, &Damme, 2009)، وأن هناك علاقة ايجابية بين ما يعتقده المعلم نحو انفعالاته الشخصية وطريقة تعامله مع الأحداث الانفعالية التي تحدث في حجرة الدراسة، وأن المعلمين الذين يرون أنهم يتحملون المسئولية بشكل أو بأخر عن الحالة الانفعالية لطلابهم، يعملون على جعل البيئة الصفية جيدة انفعالياً (Williams et al.,2008).

هذا فضلاً عن ما أشارت إلية الدراسات التي تناولت ما وراء الانفعال لدي المعلمين من ارتباط النمط الايجابي منها بانخفاض المشاكل السلوكية، وتحسن الكفاءة الانفعالية، وزيادة السلوك الاجتماعي بحجرة الدراسة لدى طلابهم، وزيادة تقبلهم وتعلقهم بالمدرسة، وإدراكهم الايجابي للمناخ الصفي، ومواجهتهم للخبرات الانفعالية السيئة أثناء أداء الأنشطة التعليمية بحجرة الدراسة، ومنها دراسة كل من: (Wong, 2010; Morris ,2010;Corte et al., 2011; Lee, 2012)

ونظراً لقلة الدراسات الأجنبية التي تناولت ما وراء الانفعال لدى المعلمين، وعدم تناولها لدى معلمي التربية الخاصة على وجه الخصوص، فضلاً عن عدم تناول ما وراء الانفعال لدى المعلمين عامة في البيئة العربية – في حدود علم الباحث –، تحاول الدراسة الحالية الوقوف على طبيعة ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية من جهة وتأثيرها على المشكلات السلوكية لدى طلابهم ذوي الإعاقة الفكرية من جهة أخرى.

مشكلة الدراسة:

تأسيساً على ما تقدم تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الوقوف على طبيعة ما وراء الانفعال لدي معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، وعلاقة ذلك بمستوى المشكلات السلوكية لدى طلابهم، والمتمثلة في السلوك العدواني، والنمطي، والفوضوي، ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما أنماط ما وراء الانفعال الشائعة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو انفعالات طلابهم؟

٢- هل توجد علاقة بين ما وراء الانفعال لدي معلمي ذوي الإعاقة الفكرية والمشكلات السلوكية (السلوك العدواني/النمطي /الفوضوي) لدى طلابهم؟

٣- هل توجد فروق في ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو انفعالات طلابهم، وفي المشكلات السلوكية (السلوك العدواني/النمطي /الفوضوي) لدى طلابهم تُعزى لعدد سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل /٦ سنوات فأكثر)؟

٤- هل توجد فروق في ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو انفعالات طلابهم، وفي المشكلات السلوكية(السلوك العدواني/النمطي /الفوضوي) لدى طلابهم تُعزى لعدد دورات التدريب أثناء الخدمة(٤ دورات فأقل/ ٥ دورات فأكثر)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلي التعرف على أنماط ما وراء الانفعال الشائعة لدي معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك الكشف عن طبيعة العلاقة بين ما وراء الانفعال لدي المعلمين نحو انفعالات طلابهم ذوي الإعاقة الفكرية والمشكلات السلوكية لدى هؤلاء الطلاب، والمتمثلة في: السلوك العدواني، والسلوك النمطي، والسلوك الفوضوي، والتعرف على الفروق في ما وراء الانفعال لديهم والمشكلات السلوكية لدى طلابهم وفقاً لسنوات الخبرة، والتدريب، والكشف عن مدي إسهام ما وراء الانفعال لدى المعلمين في التنبؤ بالمشكلات السلوكية لدى طلابهم ذوي الإعاقة الفكرية.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي :

١- ندرة الدراسات التي تتناول ما وراء الانفعال عامة ولدى المعلمين خاصة – في حدود ما اطلع عليه الباحث–.

٢- ما يسفر عنها من نتائج، مما قد يفيد في إعداد البرامج التدريبية للمعلمين بما يدعم الأنماط الايجابية لما وراء الانفعال لديهم، ومن ثم تحسين سلوك طلابهم المعاقين.

٣- كما توفر الدراسة الحالية أداه مقننة لقياس ما وراء الانفعال لدى المعلمين نحو انفعالات طلابهم، وكذلك قائمة للمشكلات السلوكية لدى ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم .

٤- ما تقدمه من إطار نظري ودراسات سابقة فيما يتعلق بما وراء الانفعال عامة ولدى المعلمين خاصة، بما يفيد العاملين والباحثين في المجال.

مصطلحات الدراسة:

١- ما وراء الانفعال: Meta-Emotion

يعرف الباحث ما وراء الانفعال في الدراسة الحالية بأنه: أفكار ومعتقدات ومشاعر الأفراد تجاه انفعالاتهم وانفعالات الآخرين لا سيما السلبية منها وكيفية التعامل معها وتنظيمها في ضوء ذلك. ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها معلمي ذوي الإعاقة الفكرية على استبيان ما وراء الانفعال المستخدم في الدراسة الحالية.

٢- معلمي ذوي الإعاقة الفكرية:

Teachers Individuals with Intellectual disability

يعرف الباحث معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في الدراسة الحالية بأنهم: الأشخاص الذين يعملون مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد أو برامج التربية الفكرية، ويقدمون لهم الخدمات التعليمية والتدريبية والتأهيلية. وإجرائياً :المعلمين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية في محافظة الطائف.

٣- ذوي الإعاقة الفكرية:The Individuals with Intellectual disability

هم من لديهم انخفاض في الأداء العقلي العام عن المتوسط بدرجة ملحوظة مصحوباً بوجود قصور ذي علاقة بمجالين أو أكثر من مجالات مهارات السلوك التكيفي التالية: التواصل، الرعاية الذاتية، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام مصادر البيئة الاجتماعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، الأكاديمية الوظيفية وقضاء وقت الفراغ بالإضافة إلى مجال العمل، يظهر قبل سن الثامنة عشرة (Ezeabasili, 2010)

وإجرائيا يقصد بهم في الدراسة الحالية: التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من فئة القابلين للتعلم الملتحقين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمحافظة الطائف.

٤- المشكلات السلوكية:Behavioral Problems

يُقصد بها في الدراسة الحالية: كل ما يقوم به التلميذ المعاق فكرياً داخل حجرة الدراسة من أفعال أو أقوال لا تتفق مع السلوك الاجتماعي الايجابي ،أو تسبب إعاقة تعلمه أو تعلم أقرانه أو تعيق عمل المعلم وتؤثر سلباً على جودة البيئة التعليمية الصفية عموماً،وتتحدد بثلاث سلوكيات،هي: السلوك العدواني:Aggressive behavior – السلوك النمطي: Stereotyped behavior – السلوك الفوضوي:Disruptive Behavior

وإجرائيا تتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على قائمة تقدير المعلم للمشكلات السلوكية لطلابهم ذوي الإعاقة الفكرية المستخدمة في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة لحالية بالعينة (معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بمحافظة الطائف وطلابهم ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمحافظة الطائف)، والأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

الخلفية النظرية.Background information

ما وراء الانفعال:

ظهر مصطلح ما وراء الانفعال Meta-Emotion على يد جوتمان وزملاؤه Gottman et al (1996) ، وأرتبط هذا المفهوم باسمه، وقد صاغ تعريفه لما وراء الانفعال في البداية بما يماثل فكرة ما وراء المعرفة Meta-Cognition والتي تعني المعرفة حول المعرفة Cognition about Cognition ،وبهذا عرف ما وراء الانفعال بأنه:الانفعال نحو الانفعال Emotion about Emotion (In: Gottman et al., 1997, 6) .

فالانفعال عادتاً ما يحدث بسبب مثير ما في موقف معين، وهذا ما يحدث لغالبية الناس، ولكن شعورهم نحو هذا الانفعال (بمعنى أخر ما وراء الانفعال) يختلفون فيه بدرجة كبيرة (Gottman, Katz, &Hooven, 1997) . فمثلاً عند سماع طلق ناري، يحدث انفعال

فجائي للفرد (انفعال أولي)، وهذا ما يحدث لدى معظم الناس، لكن مشاعرهم نحو هذا الانفعال الفجائي الذي حدث لهم يختلف من فرد لأخر، فقد يشعر البعض بالغضب من طريقة تعبيره عن خوفه من سماع صوت الطلق الناري وما شعر به حينها، وأخر بالبهجة، وثالث بالاشمئزاز نحو نفس الانفعال، هذه أمثلة لما وراء الانفعال، والذي يعني انفعال نحو انفعال an emotion about an emotion، أي انفعال ثانوي نتج عن الانفعال الأولى وموجه نحوه (Wong, 2010, p.2) .

وبهذا يمكن اعتبار ما وراء الانفعال بمثابة انفعال ثانوي للانفعالات الأساسية ،مثل شعور الفرد بالضيق من انفعال الغضب الذي يمر به ،فهنا الضيق انفعال ثانوي نتج عن الانفعال الأساسي وهو الغضب ، وهكذا تصبح انفعالات مثل الغضب أو الدهشة أو الحزن ما وراء انفعالات ،إذا أصبح موضوعها الانفعال الأساسي نفسه.

وفي هذا السياق قدم Gottman et al (1996) تعريفاً أكثر تطوراً لما وراء الانفعال الوالدي، ويعني:مجموعة منظمة من أفكار ومشاعر الآباء نحو انفعالاتهم وانفعالات أطفالهم.(Gottman et al.,1996,370) . وفي مجال المدرسة، يرى Lee (2012, 10) أنه من الضروري تطبيق ما وراء الانفعال على المعلمين ويعرفه في هذا المجال بأنه: أفكار ومشاعر المعلمين تجاه انفعالاتهم وانفعالات تلاميذهم السلبية .

وببساطة ما وراء الانفعال هو تفكير الفرد في انفعالاته وانفعالات الآخرين وتقييمها، ومن ثم يتكون لديه مشاعر نحو هذه الانفعالات و يتجه لخطوات عمليه في سبيل تنظيمها بناءا على ذلك.

أنماط ما وراء الانفعال:Types of meta-emotion

هناك أربعة أنماط لما وراء الانفعال ،وهي : ١- تدريب الانفعال: Emotion Coaching:إن تدريب الانفعال هو من أكثر الجوانب الايجابية لما وراء الانفعال، ،حيث يرون أن انفعالات أطفالهم فرصة مناسبة لتعليمهم والتواصل الانفعالي معهم، (Dohanos,2012,56). ٢- استهجان الانفعال:Emotion Dismissing أي رفض ونبذ

الوالدين لانفعالات أطفالهم ،والانزعاج لغضب أو حزن أطفالهم، والتحكم في انفعالات أطفالهم وطريقتهم في التعبير عنها، ومواجهة الانفعال بدلاً من مخاطبة الانفعال بنفسه، ولا يسمح للطفل بالتعبير عن انفعاله،بل ينكر عليه الحق في ذلك (Gottman et al., 1997,82; Dohanos,2012,58) . ٣- إطلاق الحرية للانفعال Emotion Laissez-faire

الآباء لا يضعون حدود لسلوك أطفالهم الانفعالي، ولا يعلمونهم كيفية حل مشاكلهم الانفعالية والاجتماعية(Scott,2012,p.7) . ٤- معارضة الانفعال: Emotion disapproving

هذا هو أشد وأقسى الأساليب الأربعة، حيث يستخدم الآباء النقد والعقاب عندما يُظهر الطفل الانفعالات المرفوضة أو التي لا يقبلها الآباء، والآباء الذين يتبعون ذلك الأسلوب لديهم تدني واضح في الوعي الانفعالي ،وتقبل، وتدريب وتنظيم الانفعال (Gottman&DeClaire, 1997)

كما حدد Yeh (2002) (٤) أنماط أو أنواع لما وراء الانفعال، هي:

١- تدريب الانفعال Emotion-coaching: وهو يتعلق بالانفعالات السلبية، ويعني قبول واحترام مختلف ردود الأفعال الانفعالية السلبية،فعندما ينفعل الطفل، تجده يراعي شعوره، ويهدئ من روعه، ويتكلم معه عن انفعاله، ويعلمه كيف يتعامل مع استجاباته الانفعالية السلبية.

٢- عدم التدخل في الانفعال Emotion-noninvolvement : ويشير إلى عدم الاهتمام بانفعالات الطفل، والاعتقاد بأنها لا تستحق المناقشة أو البحث عن أسبابها، فتراه متسامح جدا مع انفعالات الطفل السلبية، لا يلقي لها بالاً، ولا يهتم بالتدخل لتعديلها، أو تعليمه كيف يعبر عنها.

٣- رفض الانفعال Emotion-dismissing: وهذا النمط يكون حساس لانفعالات الطفل السلبية، لكن في نفس الوقت يعترض عليها، ويرفضها، وينتقدها، ويرى أنها غير منطقية، ويطلب من الطفل التوقف عنها أسرع وقت وإلا سيعاقبه.

٤- القصور الانفعالي Emotion-dysfunction: وفي هذا النمط تؤدي انفعالات الطفل السلبية إلى غضب الفرد وإلى استجابات انفعالية شديدة، أو فقد السيطرة على تصرفاته،

لذا تجده يرفض التكلم مع الطفل عن سبب انفعاله، ويعتقد أن انفعالات الطفل السلبية، وما أدت إليه من فقده السيطرة على سلوكه يصعب تفسيرها، ويشعر بالندم عليها، ومثل هؤلاء الأفراد لا يعرفون بالأساس كيف يدربون انفعالات أطفالهم (Yeh,2002; Yeh et al., 2005).

المشكلات السلوكية:

١- السلوك العدواني:Aggressive behavior

يُعرف السلوك العدواني بأنه :سلوك غير مقبول اجتماعياً، يظهر فى صوره عدوان بدني أو لفظي أو إشاري، تتوفر فيه الاستمرارية والتكرار، يهدف إلى إلحاق الأذى بالذات أو بالآخرين أو بالأشياء المادية (خطاب، ٢٠٠١، ٧). كما يُعرف بأنه هو أي فعل يهدف إلى إيقاع الأذى والألم بالآخرين أو تخريب ممتلكاتهم، وقد يكون جسمياً أو لفظياً(الخطيب، ١٩٩٢، ٢٢٣).

وتصنف مظاهر العدوان لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إلى:

١- العدوان نحو الذات : ويتمثل في تقليل شأن الذات وتحقيرها وتدميرها وعدم إتباع النصائح

٢- العدوان نحو الآخرين : ويتمثل في السلوك الذي يؤذى الآخرين مثل الخروج علي اللوائح والقوانين المتعارف عليها في التعامل معهم .

٣- العدوان نحو الممتلكات العامة والخاصة : إلحاق الأذى والضرر بها وتدميرها وتخريبها.

٤- العدوان اللفظي : السباب والشتائم والتهديد ورفع الصوت .

٥- العدوان المادي: الضرب والتكسير للأشياء وتمزيقها وغلق الأبواب بشدة

٦- العدوان بالخروج علي المعايير السلوكية المتفق عليها من قبل المجتمع: مثل الخروج علي العادات والتقاليد والقيم الروحية والديني (أمين ،١٩٩٧، ١٩٧) .

٢- السلوك النمطي:Stereotyped Behavior :

يقصد بالسلوك النمطي قيام الطفل بحركات أو سلوكيات علي نحو متكرر واستغراقه فيها دون هدف لفترة طويلة دون تعب أو ملل مثل رفرفة الأصابع أو الأيدي أو ثني الجذع للأمام والخلف.....الخ (فراج،٢٠٠٢, ٧١).كما يُعرف السلوك النمطي بأنه: أفعال حركية

متكررة غير وظيفية وعديمة الهدف، مثل: هز الجسم، التلويح باليد، التحديق في الأشياء ،حك الجلد ...الخ(الخطيب، ١٩٩٢). ويقصد بالنمطية الآتيان بسلوك تكراري حركي بشكل مفرط، مع وجود قيود على الحركة، وحرية التعبير، والأساس في الحكم عليها هو الشدة والاستمرارية (Wolff,2010,8). كما تعرف النمطية بأنها سلوك حركي متكرر بشكل ثابت في شكله وإيقاعه ،إما السلوك النمطي فيشير إلى مجموعة واسعة النطاق من السلوكيات المتشابهة في صفاتها وشكلها(Schnell,2011,24). ومع اختلاف تعاريف السلوك النمطي، إلا أنها تتفق جميعها على أنه سلوك يتصف بالتكرارية الشديدة، والاستمرارية، وثبات طريقة السلوك (Wolff ,2010,8)

ونخلص في النهاية أنه سلوك وظيفي لا تكيفي يتصف بالاستمرار المفرط في تكرار حركات أو سلوكيات ،على نحو ثابت في شكلها، وطريقتها، وشدتها،مثل: رفرفة الأيدي ،هز الرأس ،هز الجذع ،التلويح باليد،التحديق في الأشياء وغيرها.

٣- السلوك الفوضوي:Disruptive Behavior

يُعرف السلوك الفوضوي الصفي بأنه هو سلوك يؤدي إلى تعطيل أو عرقلة نشاط الآخرين مثل: إصدار الأصوات غير المناسبة،إلقاء الأشياء على الأرض ..الخ (الخطيب، ١٩٩٢) . ويعرف عبد القادر،وعيسى(٢٠٠٦، ٧٧) السلوك الصفي الفوضوي بأنه:مجموعة الأقوال والأفعال التي تصدر عن التلميذ بغرض إشاعة الفوضى داخل حجرة الدراسة.

كما يُعرف السلوك الصفي الفوضوي بأنه :أي سلوك يقوم به الطالب يؤدى إلى اضطراب وإرباك البيئة التعليمية في داخل الصف الدراسي (Theodore et al.,2004,p.253 ;Fernandez,2010,p.7). وعرف Johnson (2012,p.4) السلوك الصفي الفوضوي :بأنه: الانصراف عن المهام الصفية التعليمية، والحركة المفرطة،وقصور الانتباه، والصياح والحاجة المستمرة للمراقبة. كما يقصد به كل الأفعال التي تصدر داخل الصف والتي من شأنها إعاقة الجوانب الأكاديمية والاجتماعية، وإلحاق الطفل الأذى بأقرانه والراشدين، وتعريض الطفل ذاته لخطر الفشل الدراسي لاحقا(Thompson,2012,p.5).

ما وراء الانفعال لدى المعلمين والطلاب:

يُعد ما وراء الانفعال في مجال المدرسة من المجالات الحديثة لما وراء الانفعال، وف هذا الصدد تناول Wong (2010) علاقة ما وراء الانفعال لدى المعلمين وارتباط الطلاب بالمدرسة عاطفيا، والإنجاز الأكاديمي لديهم، طبقت على عينة قوامها(٥٠٨) طالباً، بالصفوف (٢-٤) الثانوي، (١٥) معلماً، طبق على المعلمين مقياس تقدير ما وراء الانفعال Meta emotion Philosophy rating scale للطلاب، مقياس الارتباط العاطفي بالمدرسة، وأشارت النتائج إلى أن نمط تدريب الانفعال هو نمط ما وراء الانفعال السائد لدى المعلمين ،ورفض الانفعال أقلها، وارتبطت الأنماط الايجابية لما وراء الانفعال ايجابياً مع تعلق الطلاب بالمدرسة، والانجاز الأكاديمي .

وتناول Morris (2010) العلاقة بين معتقدات المعلمين تجاه الانفعالات(ما وراء الانفعال)، وأنماط علاقتهم الانفعالية بالتلاميذ والكفاءة الانفعالية لدى التلاميذ، طبقت الدراسة على (٤٤) معلم فى مرحلة ما قبل المدرسة و (٣٢٦) طفلا تراوحت أعمارهم من (٣- ٦) سنوات، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين ما وراء الانفعال لدى المعلمين تجاه انفعالات تلاميذهم والعلاقة الانفعالية الايجابية معهم ومستوى الكفاءة الانفعالية لهؤلاء التلاميذ في قاعات الدرس.

كما قام Lee (2012) بدراسة ما وراء الانفعال لدى المعلمين وعلاقتها بالمناخ الصفي كما يدركه الطلاب وتقدير المعلم لسلوكهم الاجتماعي والانفعالي ومستوى أدائهم الأكاديمي، طبقت الدراسة على عينة قوامها (١٩٧) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (٨ – ١١) عاماً، ومعلميهم، واشتملت الأدوات على: استبيان ما وراء الانفعال، واستبيان إدراك الطلاب للمناخ الصفي، واستبيان تقدير المعلم لأداء الطلاب بالصف الدراسي، وأسفرت النتائج عن التأثير الإيجابي لما وراء الانفعال على إدراك الطلاب للمناخ الصفي، وتقدير المعلم لسلوكهم الاجتماعي والانفعالي، وإنجازهم الأكاديمي.

ما وراء الانفعال وعلاقته بالمشكلات السلوكية لدى الأطفال:

ينعكس كيفية تعامل الراشدين مع انفعالات الأطفال السلبية على سلوك الأطفال سلبا أو إيجابا، ويتحدد ذلك في ضوء النظرة لانفعالاتهم الأطفال هل هي ايجابية أم سلبية وما يتبع ذلك من سلوك عملي نحو انفعالات الأطفال، وهو ما يتحدد في نوع ما وراء الانفعال نحو انفعالات الأطفال السلبية، وفي هذا الصدد قام Stover (2003) بدراسة بهدف التعرف علي علاقة ما وراء الانفعال لدي الآباء بالسلوك العدواني وتقبل الأقران وتنظيم الانفعال لدي أطفالهم، وأشارت النتائج إلي أن ما وراء الانفعال الايجابي (تدريب الانفعال) لدي الوالدين يُزيد من قدرة الأطفال علي تنظيم انفعالاتهم وخفض سلوكهم العدواني وزيادة تقبل الأقران لهم.

كما تناول Katz &Windecker-Nelson, (2004) ما وراء الانفعال لدى الأمهات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى أطفالهن وعلاقتهم بأقرانهم، وأسفرت النتائج عن أن مستوي ما وراء الانفعال الايجابي لدى الأمهات ارتبط ايجابياً بانخفاض السلوك العدوان، وتحسن سلوك اللعب وتقبل الأقران لدى الأطفال.

أما دراسة Lunkenheimer et al (2007) فقد تناولت علاقة ما وراء الانفعال الإيجابي (تدريب الانفعال) والسلبي لدى الآباء علي المشكلات السلوكية لدي الأطفال، وأشارت النتائج إلي أنَّ ما وراء الانفعال الإيجابي يرتبط إيجابيا بزيادة الكفاءة الانفعالية وانخفاض المشكلات السلوكية علي النقيض من ذلك ما وراء الانفعال السلبي.

وجاءت دراسة(2007) Katz & Hunter بهدف التعرف على علاقة ما وراء الانفعال لدي الأمهات بالأعراض اكتئابية والمشاكل السلوكية لدي أبنائهن، وأسفرت النتائج عن أن أبناء الأمهات اللائي لديهن ما وراء انفعال ايجابي لديهم انخفاض في الأعراض الاكتئابية، ومشاكل السلوك، وزيادة التفاعل الاجتماعي، والتوافق النفسي وتقدير الذات، مقارنة بأبناء أمهات ما وراء الانفعال السلبي.

كما تناولت دراسة كل من (Katz, Hunter, &Klowden, 2008) ما وراء الانفعال لدى الأمهات وعلاقته بالعنف لدى أطفالهن، وأشارت النتائج إلي أن أبناء الأمهات اللائي

لديهن مستوى مرتفع من تدريب ما وراء الانفعال أقل عنفاً، وأكثر تفاعلاً وتكيفاً مع الأقران مقارنة بأبناء من لديهن مستوى أقل من تدريب الانفعال.

فروض الدراسة:

في ضوء الخلفية النظرية تمت صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

١- تتباين أنماط ما وراء الانفعال الشائعة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو انفعالات طلابهم.

٢- توجد علاقة ارتباطية دالة بين ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو انفعالات طلابهم والمشكلات السلوكية (السلوك العدواني/النمطي /الفوضوي) لدى هؤلاء الطلاب .

٣- توجد فروق دالة إحصائيا في ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو انفعالات طلابهم، وفي المشكلات السلوكية (السلوك العدواني/النمطي /الفوضوي) لدى طلابهم تُعزى لعدد سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل /٦ سنوات فأكثر) لصالح الأكثر خبرة.

٤- توجد فروق دالة إحصائيا في ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو انفعالات طلابهم، وفي المشكلات السلوكية(السلوك العدواني/النمطي /الفوضوي) لدى طلابهم تُعزى لعدد دورات التدريب أثناء الخدمة(٤ دورات فأقل/ ٥ دورات فأكثر) لصالح الأكثر تدريبا.

الطـريقة والإجــراءات:

يتناول منهج الدراسة، ووصفاً لعينة الدراسة، والأدوات المستخدمة فيها، وإجراءات بنائها، وتطبيقها، والمعالجة الإحصائية.

منهج الدراسة :

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي المقارن.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلماً من معلمي معاهد التربية الفكرية، ومعلمي برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية بالطائف، منهم(٢٠) بالمرحلة الابتدائية، (١٥) بالمرحلة المتوسطة، (١٥) بالمرحلة الثانوية. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١) عينة الدراسة

م	المرحلة	المدرسة	العدد	البرنامج	الإجمالي
١	الابتدائية	معهد التربية الفكرية الابتدائي	١١	عزل	٢٠
		مدرسة المقداد بن عمرو الابتدائية	٥	دمج	
		مدرسة حراء الابتدائية	٤	دمج	
٢	المتوسطة	مدرسة مجمع الأمير محمد المتوسطة	٧	دمج	١٥
		مدرسة أبي العلاء الحضرمي المتوسطة	٣	دمج	
		مدرسة دار التوحيد المتوسطة	٥	دمج	
٢	الثانوية	مدرسة مجمع الأمير محمد الثانوية	٦	دمج	١٥
		مدرسة هوازن الثانوية	٩	دمج	
	الإجمالي				٥٠

أدوات الدراسة:

اشتملت أدوات الدراسة على ما يلي:

١ - مقياس تقدير ما وراء الانفعال rating scale Mata-emotion إعداد **(Yeh, 2002)** ترجمة وتقنين الباحث

وهو يقيس ما وراء الانفعال لدى المعلمين تجاه انفعالات الطلاب، وهو يتكون في صورته الأصلية (٤٢) عبارة تتوزع على أربعة أبعاد هي: تعليم الانفعال "emotion-coaching" (١٢) عبارة، إهمال الانفعال "emotion-noninvolvement"(١١) عبارة، نبذ الانفعال"emotion-dismissing"(١٠) عبارات، القصور الانفعالي "emotion-dysfunction"(٩). وبعد ترجمته عرضه على المحكمين أصبح المقياس في صورته العربية (٣٦) عبارة، أمام كل عبارة (٦) استجابا: لا تنطبق تماما، لا تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماما) تأخذ درجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦) على الترتيب، وتدل الدرجة المرتفعة على كل بعد على ارتفاع مستواه لدى الفرد .

وتم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين :حيث تم عرض المقياس على (١٠) من المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس وتم الأخذ بما اقترحوه من تعديلات، أما الثبات فتم حسابه عن طريق إعادة الاختبار، من خلال إعادة التطبيق على عينة التقنين(٤٠ معلما من غير العينة الأساسية) بفاصل زمني أسبوعين، وبلغت معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين(٠.٨١٤، ٠.٩٢٢، ٠.٨٢٥، ٠.٨١٩) للأبعاد: التعليم، والإهمال، والنبذ، والقصور الانفعالي على الترتيب. والجدول التالي يوضح المقياس في أبعاد المقياس وبنودها في صورت النهائية

جدول (٢) أبعاد مقياس تقدير ما وراء الانفعال وبنود كل بعد

م	الأبعـــــــاد	البنود	العدد
١	تعليم الانفعال "emotion-coaching"	١ – ١٠	١٠
٢	إهمال الانفعال "emotion-noninvolvement"	١١ – ١٩	٩
٣	نبذ الانفعال "emotion-dismissing"	٢٠ – ٢٨	٩
٤	القصور الانفعالي "emotion-dysfunction"	٢٩ – ٣٦	٨

٢- قائمة تقدير المعلم للمشكلات السلوكية لذوي الإعاقة الفكرية إعداد/ الباحث.

وهى تقيس المشكلات السلوكية لدى الطلاب من وجهة نظر المعلم، وتتضمن: السلوك العدواني، والسلوك النمطي، والسلوك الفوضوي، وتتكون من (٣٠) عبارة بواقع (١٠) عبارات لكل سلوك.وأمام كل عبارة أربعة استجابات (دائما، أحيانا، نادرا، أبدا) تأخذ درجات (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب وتدل ارتفاع الدرجة على ارتفاع السلوك المضطرب.

وتم التحقق من صدق القائمة من خلال صدق المحكمين :حيث تم عرضها على (١٠) من المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس وتم الأخذ بما اقترحوه من تعديلات. وكذلك تم حساب الصدق التلازمي: حيث تم حساب معامل درجات عينة التقنين على القائمة الحالية ودرجاتهم على قائمة تقدير معلمي ذوي الإعاقة الفكرية للسلوك غير المناسب لدى طلابهم إعداد : الخطيب (٢٠٠٤) كمحك خارجي، وبلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية (٠.٨٩١)، أما الثبات فتم حسابه عن طريق إعادة الاختبار، من خلال إعادة التطبيق بفاصل زمني أسبوعين، وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين(٠.٧٨٨). والجدول التالي يوضح أبعاد القائمة وبنودها في صورتها النهائية

جدول (٣) أبعاد تقدير المعلم للمشكلات السلوكية لذوي الإعاقة الفكرية وبنود كل منها

م	البُعـــــد	البنود	العدد
١	السلوك الفوضوي.	١٠-١	١٠
٢	السلوك العدواني.	٢٠-١١	١٠
٣	السلوك النمطي.	٣٠-٢١	١٠
٤	الدرجة الكلية	٣٠-١	٣٠

الخطوات الإجرائية للدراسة:

إجراء الجانب التطبيقي من الدراسة تم وفق ما يلي :

١-أخذ الموافقات الإدارية المطلوبة من الجامعة ومن إدارة التربية الخاصة بمحافظة الطائف.

٢-تحديد عينة الدراسة من معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمحافظة الطائف.

٣-إعداد أدوات الدراسة.

٤- تطبيق الأدوات على عينة التقنين لحساب الثبات والصدق لها لتصبح الأدوات في صورتها النهائية صالحة للتطبيق.

٥- تطبيق الأدوات على عينة الدراسة الأساسية .

٦- تصحيح أدوات الدراسة ورصد الدرجات وإدخالها للتحليل باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS

٧- استخلاص النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ذلك.

الأساليب الإحصائية:

شملت الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها للتحقق من صحة الفروض فى الدراسة الحالية على معامل الارتباط البسيط لبيرسون، والمتوسطات الحسابية، ومعامل الانحدار متعدد الخطوات (Stepwise regression)، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (Spss).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول: وينص على : تتباين أنماط ما وراء الانفعال الشائعة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو انفعالات طلابهم . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب متوسطات درجات المعلمين على الأبعاد الأربعة لما وراء الانفعال، ونظرا لاختلاف عدد المفردات بين هذه الأبعاد تم حساب متوسط درجة المفردة لكل بعد من خلال قسمة متوسط درجات المعلمين لكل بعد على عدد مفرداته، ومن ثم ترتيب الأبعاد وفقا لذلك والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول(٤) يوضح أنماط ما وراء الانفعال الشائعة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية

أنماط ما وراء الانفعال	عدد المفردات	متوسط درجات البعد	متوسط مفردات البعد	الترتيب
تعليم الانفعال	١٠	٣٦.١٠	٣.٦١	٣
إهمال الانفعال	٩	٣٥.١٢	٣.٩٠	٢
نبذ الانفعال	٩	٣٧.٦٢	٤.١٨	١
القصور الانفعالي	٨	٢٢.٤٦	٢.٨١	٤

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط مفردات بعد تعليم الانفعال قد بلغ (٣.٦١)، و متوسط مفردات بعد إهمال الانفعال قد بلغ (٣.٩٠)، أما متوسط مفردات بعد نبذ الانفعال قد

بلغ (٤.١٨)، في حين بلغ متوسط مفردات بعد القصور الانفعالي (٢.٨١)، وبهذا يكون نمط ما وراء الانفعال القائم على نبذ الانفعال هو النمط الأكثر شيوعا لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية حيث كان ترتيبه (١)، ثم يليه نمط ما وراء الانفعال القائم على إهمال الانفعال حيث كان ترتيبه (٢)، يليه نمط ما وراء الانفعال القائم على تعليم الانفعال، حيث كان ترتيبه (٣)، وأخيرا كان نمط ما وراء الانفعال القائم على القصور الانفعالي هو الأقل انتشار بين معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، حيث كان ترتيبه (٤).

وهذه النتيجة توضح أن النمط الأكثر شيوعا لدى معلمي المعاقين هو نمط نبذ الانفعال حيث جاء ترتيبه في المرتبة الأولى، وقد يكون سبب انتشار هذا النمط يرجع إلى أن المعلمون يعتبرون انفعالات طلابهم السلبية مصدر إزعاج لهم، ويجب أن تتوقف حتى يسود الهدوء ويتخلصون مما تسببه لهم من ضيق، أو يرون أن هذه الانفعالات السلبية تعيق أدائهم لعملهم، وتؤثر سلبا علي باقي الطلاب؛ ومن ثم فالأولي منعها وكبتها. كما يرون أن البحث عن أسبابها أو مناقشة الطلاب فيها هو تضييع لوقت الحصة ولن يجدي نفعا.

كما أن انتشار هذا النمط السلبي لما وراء الانفعال قد يرجع لضعف وعي المعلمين بحقيقة ما وراء الانفعال الايجابي، حيث ربما يعتقد المعلمون أن جعل طلابهم يتوقفون عن الانفعالات السلبية بإشغالهم بشيء ما أو باستخدام أساليب غير مؤذيه للطلاب هو الأسلوب الأمثل للتعامل مع انفعالاتهم السلبية، فهم لا يعاقبون الطلاب عليها بل يمنعون انفعالاتهم السلبية بأسلوب جيد، والحقيقة أن المعلمين بسلوكهم هذا يعملون على راحتهم من غضب وحزن الطلاب في المقام الأول، فهم لم يناقشوا الطلاب فيها لمعرفة أسبابها، ومن ثم العمل على تلافيها كما أنهم لم يعلمونهم كيف يعبرون عن انفعالاتهم بطريقة مناسبة.

وجاء نمط إهمال الانفعال في المرتبة الثانية من حيث الشيوع، وهو نمط سلبي لما وراء الانفعال في التعامل مع انفعالات الطلاب السلبية، وقد يرجع ذلك إلى اعتقاد الكثير من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية أن التعامل الأفضل مع غضب الطلاب المعاقين وانفعالاتهم السلبية بصفة عامة هو تركهم يعبرون بحرية عن انفعالاتهم وعدم اللجوء إلى محاولة إيقاف ثوراتهم وأنهم

سوف يهدءون في النهاية وإن طال وقت غضبهم، ولاسيما وهم معاقون فكرياً ومن الطبيعي أن تكون انفعالاتهم غير متزنة ومضطربة، ومن ثم الأولى عدم مناقشتهم أو عقابهم على انفعالاتهم السلبية، لهذا تجد المعلمين لا يشغلون أنفسهم بما يحدث من طلابهم، ولا يرون ضرورة لمعرفة أسباب انفعالاتهم أو حتى توجيههم للتعبير عن انفعالاتهم بطريقة مناسبة. وهذه نظرة سلبية ونمط سلبي لما وراء الانفعال يتطلب تعديله لدى المعلمين لاسيما معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

أما نمط تدريب الانفعال كنمط ايجابي لما وراء الانفعال فقد جاء في المرتبة الثالثة وذلك لان القليل من المعلمين من يدركون أن انفعالات الأطفال السلبية هي بمثابة فرصة للقرب من الطلاب والتعاطف معهم وكسب ودهم، وانه من الأفضل السماح لهم بالتعبير عن انفعالاتهم وعدم كبتها وفي نفس الوقت استثمارها في سبيل تعليمهم كيف يعبرون عنها فتراهم يتقبلون غضب طلابهم وحزنهم تقبل ايجابي أي يتبع ذلك مناقشتهم فيها والتعرف على أسبابها وتعليمهم أساليب أكثر ايجابية للتعبير عن انفعالاتهم والسيطرة عليها، ويعلمونهم كيفية التصرف في المواقف التي تثير غضبهم وضيقهم، ومن يفعل ذلك من المعلمين قلة.

واحتل نمط القصور الانفعالي المرتبة الرابعة من حيث الانتشار لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك لأنه يعبر عن عدم دراية المعلم على كيفية التعامل مع انفعالات وثورات طلابهم، بل فقدهم هم القدرة على التعامل مع انفعالاتهم، حيث يصبحون جزء من المشكلة لا جزء من الحل، فتراهم يستجيبون لانفعالات طلابهم بثورات انفعالية مضادة ويفقدون هم أنفسهم السيطرة على سلوكهم حينها.

نتائج الفرض الثاني: وينص على: توجد علاقة ارتباطية دالة بين ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو انفعالات طلابهم والمشكلات السلوكية (السلوك العدواني/النمطي /الفوضوي) لدى هؤلاء الطلاب . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط البسيط لبيرسون والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين ما وراء الانفعال لدى المعلمين والمشكلات السلوكية لدى طلابهم

المشكلات السلوكية / ما وراء الانفعال	السلوك الفوضوي	السلوك العدواني	السلوك النمطي
تعليم الانفعال	٠.٥٩٦**	٠.٥٢٩**	٠.٦٠٦**
إهمال الانفعال	٠.٥٥٥**	٠.٦٢٩**	٠.٤٦٨**
نبذ الانفعال	٠.٥٣٩**	٠.٥٧٦**	٠.٥١٦**
القصور الانفعالي	٠.٥٣٥**	٠.٥٣٨**	٠.٥٤٥**

** دال عند مستوى (٠,٠١) * دال عند مستوى (٠,٠٥).

تشير النتائج بالجدول السابق إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين ما وراء الانفعال الايجابي القائم على تعليم الانفعال لدى المعلمين والمشكلات السلوكية لدى طلابهم، ووجود علاقة ارتباطية دالة ايجابية بين الأنماط السلبية لما وراء الانفعال(الإهمال، والنبذ، والقصور الانفعالي) والمشكلات السلوكية لدى طلابهم . مما يعني أن نمط تعليم الانفعال لدي المعلم قد ارتبط بانخفاض المشكلات السلوكية لدى الطلاب، و بالعكس، ارتبط ما وراء الانفعال السلبي بارتفاع المشكلات السلوكية لدى الطلاب. ويرجع ذلك إلى أن نمط تعليم الانفعال يتضمن تقبل المعلمين لانفعالات الطلاب السلبية والتعاطف مع هذه الانفعالات مما يجعل الطالب المعاق يرتبط عاطفيا بالمعلمين ويتقبلهم ومن ثم يتقبل توجيهاتهم السلوكية والالتزام بالسلوكيات الايجابية في وجودهم.

كما أن نمط تعليم الانفعال يتضمن مناقشة الطلاب في أسباب انفعالاتهم وما يجعلهم يثورون ومن ثم العمل على تلافي هذه الأسباب فيما بعد وتوضيح المعلم للطلاب مدى منطقية أو عدم منطقية هذه الأسباب ومن ثم يتعدل سلوك.

كما أن نمط ما وراء الانفعال القائم على تعليم الانفعال يتضمن تعليم الطلاب كيفية التعبير عن غضبهم وانفعالاتهم عامة بالطرق الأكثر ايجابية ومن ثم عدم اللجوء للعدوان والسلوك الفوضوي أو النمطي، والذي يلجأ إليه الطلاب في الغالب عند الاستثارة الانفعالية والضيق والغضب.

أما ما وراء الانفعال السلبي والمتمثل في إهمال الانفعال، ونبذ الانفعال، والقصور الانفعالي فقد ارتبطت ايجابيا بالمشكلات السلوكية لدى الطلاب. حيث أن ترك الطلاب خلال غضبهم وحزنهم دون اهتمام وعدم ابدأ التعاطف مع انفعالاتهم يجعلهم لا يتعاطفون أو يهتمون

بمشاعر الآخرين ويجعلهم عدوانيين أو يفرغون هذه الانفعالات في سلوكيات تخريبية فوضوية، سلوكيات نمطية. وعدم اهتمام المعلم بتوجيه وتعليم طلابه كيفية التعبير عن انفعالاتهم يجعلهم يعبرون عنها بالسلوكيات السلبية والتي تقوى وتستمر مع عدم التوجيه.

كما نمط القصور الانفعالي لدى المعلمين وما يصدر عنهم من سلوكيات سلبية عند انفعالهم يتعلم الطلاب من خلاله نفس السلوك السلبي.

نتائج الفرض الثالث:وينص على : توجد فروق دالة إحصائيا في ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو انفعالات طلابهم، وفي المشكلات السلوكية (السلوك العدواني/النمطي /الفوضوي) لدى طلابهم تُعزى لعدد سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل /٦ سنوات فأكثر) لصالح الأكثر خبرة.وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) للفروق في ما وراء الانفعال
لدى المعلمين والمشكلات السلوكية لدى طلابهم وفقا لمتغير الخبرة

المتغير	٥ سنوات فأقل(ن=٣٢)		٦ سنوات فأكثر(ن=١٨)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
تعليم الانفعال	٢٩.١٢	٩.٩٢	٤٨.٥٠	٦.٢٥	٨.٤٥-	٠.٠١
إهمال الانفعال	٣٧.٥٣	٩.٧٠	٣٠.٨٣	٨.٨٦	٢.٤٧	٠.٠٥
نبذ الانفعال	٤٢.٨٤	١٣.٧٨	٢٨.٣٣	٦.٩٧	٤.٩٣	٠.٠١
القصور الانفعالي	٢٥.١٢	١٠.٢٧	١٧.٧٢	٧.٢٤	٢.٩٧	٠.٠١
السلوك الفوضوي	٢٦.٢٨	٧.٤٠	٢١.٩٤	٦.٨٢	٢.٠٩	٠.٠٥
السلوك العدواني	٢٤.٥٣	٧.٥١	١٨.٩٤	٦.٨٨	٢.٦٦	٠.٠١
السلوك النمطي	٢٢.٦٨	٦.٨٥	١٨.٠٠	٥.٧٩	٢.٥٦	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الأقل خبرة والأكثر خبرة في جميع أبعاد ما وراء الانفعال لديهم وجميع المشكلات السلوكية لدى طلابهم لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأكثر في الوضع الأفضل حيث كان متوسط درجات ذوي الخبرة الأكثر في ما وراء الانفعال الايجابي (تعليم الانفعال) أكبر من

ذوي الخبرة الأقل، في حين انخفضت متوسطات درجاتهم في الأبعاد السلبية لما وراء الانفعال وكذلك المشكلات السلوكية مقارنة بذوي الخبرة الأقل.

ومن ثم تمثلت الفروق بينهما في ارتفاع أنماط ما وراء الانفعال الايجابي (تعليم الانفعال) وانخفاض الأنماط السلبية(الإهمال، النبذ، القصور الانفعالي) لدى المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الأكثر(٦ سنوات فأقل)، وكذلك انخفاض المشكلات السلوكية (العدوان، الفوضوي، النمطي) لدى طلابهم، وذلك مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة التدريسية الأقل، حيث انخفض ما وراء الانفعال الايجابي وارتفع السلبي لديهم كما ارتفعت المشكلات السلوكية لدى طلابهم.

ولعل ذلك يعود إلى أن طول سنوات الخبرة قد أكسبت المعلمين الحنكة في مواجهة انفعالاتهم السلبية بأساليب أكثر ايجابية وأكثر تقبلا، ومع سنوات الخبرة تحسنت داريتهم بهذه الفئة وكيفية احتواء انفعالاتهم السلبية ومن ثم ارتفع لديهم ما وراء الانفعال الايجابي في مقابل انخفاض السلبي منه وقد أدى ذلك إلى انخفاض المشكلات السلوكية لدى طلابهم .

في حين أن المعلمين الأقل خبرة هم أقل دراية بخصائص الطلاب ولم يتمرسوا بعد في العمل، كما أنهم أقل سنا وأكثر اندفاعية وحماسة وربما أقل تعقلا في التعامل مع الانفعالات السلبية لدى طلابهم مما انعكس في ارتفاع الأنماط السلبية لما وراء الانفعال لديهم تجاه انفعالات الطلاب مما زاد أيضا من المشكلات السلوكية لدى طلابهم.

نتائج الفرض الرابع:وينص على : توجد فروق دالة إحصائيا في ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو انفعالات طلابهم، وفي المشكلات السلوكية(السلوك العدواني/النمطي /الفوضوي) لدى طلابهم تُعزى لعدد دورات التدريب أثناء الخدمة(٤ دورات فأقل/ ٥ دورات فأكثر) لصالح الأكثر تدريبا.وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للمجموعات المستقلة والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (٧) نتائج اختبار (ت) للفروق في ما وراء الانفعال
لدى المعلمين والمشكلات السلوكية لدى طلابهم وفقا لمتغير التدريب

المتغير	٤ دورات فأقل(ن=٢٨)		٥دورات فأكثر(ن=٢٢)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
تعليم الانفعال	٢٧.٢٨	٩.٧٦	٤٦.٦٣	٧.٢٥	-٧.٨١	٠.٠١

إهمال الانفعال	٣٧.٧٥	١٠.٢٠	٣١.٧٧	٨.٥١	٢.٢٥	٠.٠٥
نبذ الانفعال	٤٣.٧٨	١٤.٣٨	٢٩.٧٧	٧.٣٦	٤.٤٦	٠.٠١
القصور الانفعالي	٢٥.٦٠	١٠.٦	١٨.٤٥	٧.٣٠	٢.٨١	٠.٠١
السلوك الفوضوي	٢٦.٦٤	٧.٧٩	٢٢.٢٧	٦.٢٩	٢.١٩	٠.٠٥
السلوك العدواني	٢٥.١٠	٧.٤٢	١٩.٢٢	٦.٩١	٢.٨٩	٠.٠١
السلوك النمطي	٢٣.١٤	٦.٤١	١٨.٢٧	٦.٤٦	٢.٢٥	٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الأقل غير المدربين أثناء الخدمة أو الأقل تدريبا والمعلمين الأكثر تدريبا في ما وراء الانفعال لديهم والمشكلات السلوكية لدى طلابهم لصالح المعلمين ذوي التدريب الأكثر.

وتمثلت الفروق في ارتفاع أنماط ما وراء الانفعال الايجابي (تعليم الانفعال) وانخفاض الأنماط السلبية(الإهمال، النبذ، القصور الانفعالي) لدى المعلمين ذوي عدد الدورات التدريبية الأكثر(٥ دورات فأكثر)، وانخفاض المشكلات السلوكية (العدوان، الفوضوي، النمطي) لدى طلابهم، وذلك مقارنة بالمعلمين غير المدربين أو الأقل في عدد الدورات (٤ دورات فأقل)، حيث انخفض ما وراء الانفعال الايجابي وارتفع السلبي لديهم كما ارتفعت المشكلات السلوكية لدى طلابهم.

وقد يكون ذلك راجعا إلى أن خضوع المعلمين للتدريب أثناء الخدمة قد جعلهم أكثر دراية بالمشكلات السلوكية لدى طلابهم وبكيفية تعديل وإدارة سلوكهم باستخدام فنيات تعديل السلوك المختلفة ومن ثم انخفضت المشكلات السلوكية لدى طلابهم في مقابل ارتفاعها لدى المعلمين الأقل تدريبا. كما أن التدريب يكسب المعلمين فهما أكثر لخصائص وسلوكيات ذوي الإعاقة الفكرية ومن ثم حسن التعامل معهم وفق هذه الخصائص.

كما أن التدريب يجعل المعلمين أكثر وعيا بالخصائص الانفعالية للطلاب ومن ثم تقبل انفعالاتهم وتوجيههم وتدريبهم على السلوك الانفعالي الايجابي والبعد عن الأساليب السلبية في مواجهة ثورات الطلاب الانفعالية.

التوصيات:

١- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتوعيتهم بما وراء الانفعال.

٢- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتوعيتهم بسلبيات وايجابيات الأنماط المختلفة لما وراء الانفعال السلبي والايجابي عليهم أولا وعلي سلوكيات الطلاب.

٣- توعية المعلمين بكيفية تكوين ما وراء انفعال ايجابي تجاه انفعالاتهم في الأساس ثم انفعالات طلابهم ثانية.

٤- توعية المعلمين باستراتيجيات تنظيم الانفعال وكيفية استخدامها في تنظيم انفعالاتهم وانفعالات طلابهم .

٥- حرص المعلمين على إتباع السلوك الانفعالي الايجابي ومن ثم اقتداء الطلاب بهم.

٦- تقبل المعلمين وتفهمهم لانفعالات الطلاب السلبية ومحاولة استثمارها في القرب منهم والتعاطف معهم وتوجيههم.

المراجع

أمين، سهير محمود (١٩٩٧) . فعالية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا، المؤتمر الدولي، الرابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس (٢-٨) ديسمبر، ٦٨٩-٧٢٥.

الخطيب، جمال محمد (١٩٩٢).***تعديل سلوك الأطفال المعاقين: دليل الآباء والمعلمين.*** عمان:دار حنين.

الخطيب، جمال محمد (٢٠٠٤).فاعلية تطوير معرفة المعلمين بتعديل السلوك في خفض السلوك النمطي والعدواني والفوضوي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً في الأردن. ***المجلة التربوية***.ع ٧٣،مج ١٩،ص ص ٥٩-٩١.

خطاب، رأفت عوض (٢٠٠١) . فعالية برنامج إرشادي لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقلياً، ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عبدالقادر ،فتحي؛عيسى،مراد (٢٠٠٦).أثر برنامج قائم على تفضيلات أساليب التعلم في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والاتجاه نحوها والسلوك الفوضوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. ***مجلة كلية التربية***،جامعةطنطا.ع ٣٥،ج ١، ٧٢-١١٦.

فراج،عثمان (٢٠٠٢) .***الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة***.القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.

Batum, P., &Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. ***Current Psychology, 25***, 272-294.

Bilias-Lolis ,E.(2012). Exploring the utility of self-modeling in decreasing disruptive behavior in students with intellectual disability. ***Psychology in the Schools, 49***(1),82-92.

Burbidge, C., Oliver, C., Moss, J., Arron, K.,& Berg, K. (2010). The association between repetitive behaviours, impulsivity and

hyperactivity in people with intellectual disability. ***Journal of Intellectual Disability Research,54***(12),1078-1092.

Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., &Damme, J.V. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. ***The Elementary School Journal, 10***, 119-141.

Chen, F., Lin, H., & Li, C.(2012).The role of emotion in parent-child relationships: Children's emotionality, maternal meta-emotion, and children's attachment security. ***Journal of Child Family Studies, 21***(3), 403–410.

Corte,E., Depaepe,F., Op 't Eynde,P., &Verschaffel, L.(2011). Students' self-regulation of emotions in mathematics: an analysis of meta-emotional knowledge and skills**.** ***ZDM , 43*** (4), 483-495.

DeMorat, Marlene Girsang (1998). Emotion socialization in the classroom context: A functionalist analysis**.** ***Ph.D. Thesis***, University of California, Santa Barbara.

Dohanos, A.D.(2012).An exploration of meta-emotion and communicative behavior among parents and adolescents during family therapy**.** ***Ph.D.Thesis,*** The University of Utah.

Einfeld, S. L., Gray, K. M.,& Ellis, L. A.(2010). Intellectual disability modifies gender effects on disruptive behaviors. ***Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 3*** (4),177-189.

Ezeabasili, .S.(2010).The interplay of leadership and job satisfaction in the organizational management of people with mental retardation. ***Ph.D. Thesis,***Capella University.

Fernandez ,N.E.(2010). Reducing disruptive behaviors of high school students through self-monitoring checklists in conjunction with a token economy reinforcement system. ***Master Thesis***, Caldwell College.

Gottman, J. M., Katz, L. F., &Hooven, C. (1997). ***Meta-emotion: How families communicate emotionally***. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gottman, J.M., Katz, L., &Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. ***Journal of Family Psychology,*** *10*(3), 243-268.

Johnson ,C.D. (2012). Self-management of classroom transitions for students with attention disorders.***Master Thesis***, Rowan University, Retrieved from http: //dspace.rowan. edu/bitstream/ handle/10927/283/ johnsonc-t.pdf? sequence=1

Joosten, A. V., Bundy, A. C.,& Einfeld, S. L.(2012). Context influences the motivation for stereotypic and repetitive behaviour in children diagnosed with intellectual disability with and without autism. ***journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 25(***3),262-271.

Katz, L. F., & Hunter, E. C. (2007). Maternal meta-emotion philosophy and adolescent depressive symptomatology. ***Social Development***, *16*(2), 343–360.

Katz, L. F., &Windecker-Nelson, B. (2004). Parental meta-emotion philosophy in families with conduct-problem children: Links with peer relations. ***Journal of Abnormal Child Psychology***, *32*(4), 385–398.

Katz, L. F., Hunter, E., &Klowden, A. (2008). Intimate partner violence and children's reaction to peer provocation: The moderating role of emotion coaching. ***Journal of Family Psychology***, 22(4), 614–621.

Ko, C., Lunsky, Y., Hensel, J. ,& Dewa, C.(2012). Burnout among summer camp staff supporting people with intellectual disability and aggression. ***Intellectual and Developmental Disabilities, 50***(6),479-485.

Lee, M.A.(2012). Teacher meta-emotion philosophy as a moderator for predicting student outcomes from classroom climate: A Multilevel Analysis***. Ph.D. Thesis,*** Seattle Pacific University.

Lee, M.A.(2012). Teacher meta-emotion philosophy as a moderator for predicting student outcomes from classroom climate: A Multilevel Analysis. ***Ph.D. Thesis,*** Seattle Pacific University.

Lunkenheimer, E. S., Shields, A. M., & Cortina, K. S.(2007).Parental emotion coaching and dismissing in family interaction. ***Social Development,16***(2),232-248.

Michalson, L., & Lewis, M. (1985). ***What do children know about emotions and when do they know it?.***New York: Plenum.

Morris,C.A.(2010). Emotionally Competent Caregiving: Relations among Teacher-Child Interaction Patterns,Teachers' Beliefs about Emotions, and Children's Emotional Competence***. Ph.D.Thesis,*** George Mason University Fairfax, VA.

Oliver, C. ,Petty, J., Ruddick, L., &Bacarese-Hamilton, M.(2012). The association between repetitive, self-injurious and aggressive behavior in children with severe intellectual disability. ***Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*** (6),910-919.

Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A., &Frederisckson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. ***Social Development, 15***, 537-547.

Scammell, J.(2011***).*** Maternal personality, socialization factors and the relations with children's social skills. ***Master Thesis***, University of Windsor, Ontario, Canada.

Schnell, S. T.(2011). The effects of generative play instruction on pretense play behavior and restricted stereotypic behaviors in young children with autism spectrum disorder. ***Ph.D. Thesis,*** The Ohio State University.

Scott, S.A.(2012***).*** parental meta-emotion: Validity of the emotion-related parenting styles self-test and emotion-related parenting styles. Windsor. ***Master Thesis***, Ontario, Canada.

Stover, J. (2003).Fathers' meta-emotion and children's social status. ***Ph.D.Thesis,*** Pacific University, Seattle, Washington.

Theodore, L. A., Bray, M. A., &Kehle, T. J., (2004). A comparative study of group contingencies and randomized reinforcers to reduce disruptive classroom behavior. ***School Psychology Quarterly.*** 19(3), 253-271.

Thompson, A.M.(2012).A randomized trial of the self-management training and regulation strategy(STARS): A selective intervention for students with disruptive behaviors **.** ***Ph.D. Thesis,*** University of North Carolina, Chapel Hill.

Tsiouris, J. A. ; Kim, S. Y. ; Brown, W. T. ; Cohen, I. L.(2011). Association of aggressive behaviours with psychiatric disorders, age, sex and degree of intellectual disability: A large-scale survey. ***Journal of Intellectual Disability Research,55***(7),636-649.

Williams, M., Cross, D., Hong, J., Aultman, L., Osbon, J. &Schutz, P. (2008). There are no emotions in Math? How teachers approach emotions in the classroom. ***Teachers College Record,110***(8),1574-1610.

Wolff, J.J.(2010). An examination of avoidance extinction procedures in treatment of maladaptive higher-order repetitive behavior in autism. ***Ph.D. Thesis,*** University of Minnesota.

Wong, M. (2010). The relations between teacher's meta-emotion, student's bonding to school and academic performance. ***Master Thesis***, The University of Hong Kong, Pokfulam , Hong Kong,fromf: URL http://hdl.handle.net/10722/133154

Yeh, K. H. (2002). Parental meta-emotion philosophy styles and measures. In Wong, M. (2010).The relations between teacher's meta-emotion, student's bonding to school and academic performance. ***Master Thesis***, The University of Hong Kong, Pokfulam, Hong Kong.

Yeh, K. H., Cheng, S. P., & Yang, Y. J. (2005).The influence of maternal meta-emotion philosophy on children’s attachment inclination**.** ***Chinese Journal of Psychology***, 47(2), 181–195.

Meta-Emotion for the teachers of the Intellectual disability students and its relation with behavioral problems among their students

Abstract

This study aimed to identify patterns of meta-emotion for the teachers of the Intellectual disability students, and the relationship meta emotion of teachers and behavioral problems among their students with Intellectual disability (aggressive behavior, stereotyped behavior , Disruptive Behavior), and differences in meta emotion of teachers and behavioral problems among their students, according to the variables of years of experience, and training. The sample: (50) a teacher from the teachers of institutes and mentally education programs in Taif. The tools of the study included: Meta-Emotion scale, and teacher Rating scale for the behavioral problems of students with the Intellectual disability, both prepared by the researcher. The results indicated the following:

Patterns of common Meta emotion among teachers of the students with Intellectual disability are the emotion-dismissing pattern, followed by an emotion-noninvolvement pattern, then the pattern of emotion-coaching and finally emotion-dysfunction pattern.

There is a significant correlation between the meta emotion for teachers and behavioral problems (aggressive behavior, stereotyped behavior, Disruptive Behavior) in their students.

There are significant differences between the teachers of students with Intellectual disability the most experienced/most training and less experienced/ less training in the meta emotion and behavior problems (aggressive behavior, stereotyped behavior, Disruptive Behavior) in their students for the most experienced and training teachers.

Key words: Meta-Emotion/ Behavioral Problems/Aggressive behavior/ Stereotyped behavior/ Disruptive behavior/ Intellectual disability.