فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات السلوك الاجتماعي في خفض الانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم

حسنية محمد الفاتح عبد الله

إشراف

أ.د/ مختار أحمد الكيّال
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي السابق
كلية التربية جامعة عين شمس

أ.د/ رمضان على حسن
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة بني سويف

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات السلوك الاجتماعي في خفض الانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية من ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) تلميذًا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠- ١١) سنة، بمتوسط عمري (١٠.٥٠) سنة وانحراف معياري (٠.٥٢)، تم تقسيمهم إلى مجوعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منهما (٦) تلاميذ، واستخدمت الدراسة مقياس الانسحاب الاجتماعي، والبرنامج التدريبي (إعداد الباحثة)، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس الانسحاب الاجتماعي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الانسحاب الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي- مهارات السلوك الاجتماعي- الانسحاب الاجتماعي- صعوبات التعلم.

The Effectiveness of a Training Program Based on Social Behavior Skills in Reducing Social Withdrawal among Primary School Students with Learning Disabilities

Abstract:

The current study aimed to reveal the effectiveness of a training program base on Social behavior skills in reducing Social withdrawal among students with learning disabilities in the primary stage, their ages ranged between (10-11) years, with an average age of (10.50) years and a standard deviation of (0.52). They were divided into two groups, one experimental and the other control, each consisting of (6) students. The study used the scale of social withdrawal, and the training program (prepared by the researcher). The results revealed that there were statistically significant differences at the level of significance (0.01) between the mean scores of the control and experimental groups in the post-measurement of social withdrawal scale in favor of the experimental group, and there were no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the post and follow-up measures of social withdrawal scale.

Key Words: Training Program- Social Behavior Skills- Social Withdrawal- Learning Disabilities.

مقدمة:

يعتبر الحديث عن التلاميذ هم الثروة الحقيقية لأي مجتمع من المجتمعات، لذا فإن الدول تهتم بتنشئتهم تنشئة صحيحة، ويبدأ تكثيف الاهتمام بهم من مرحلة التعليم الأساسي؛ نظرًا لأن المرحلة الإبتدائية هي أولى المراحل التعليمية التي يتوقف عليها اكتساب الأبناء للمهارات المعرفية والوجدانية والخبرات التعليمية اللازمة لتنميتهم في جميع المجالات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، ففي هذه المرحلة يكتسب الأبناء أنماط السلوك والتفكير التي تلازم الإنسان، فإذا ظهر على التلاميذ خلال هذه المرحلة أي صعوبة تعلم، فسوف يؤثر ذلك عليهم، وبالتالي ينتقل التأثير إلى المجتمع (عبد الناصر أنيس، ٢٠٠٣، ص.٨٧). هذا ويعتبر موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة نسبيًا في ميدان التربية الخاصة، وقد بدأ الاهتمام به بوضوح في العقد الأخير من القرن الماضي؛ أشارت إحصائيات إلى انتشارًا تقديريًا لصعوبات التعلم بين التلاميذ بنسبة تتراوح ما بين (١٥: ٢٠%)–Al) Mahrezi, Al–Futaisi & Al– Mamari, 2016)، كما أوضحت البيانات الصادرة عن المدارس الحكومية بالولايات المتحدة الأمريكية إلى انتشار صعوبات التعلم بنسبة (٥%) لدى

تلاميذ المرحلة الإبتدائية، مع وجود (٢,٤) مليون تلميذ يعانون من صعوبات التعلم (Cortiella & Horowitz, 2014).

أما على المستوى المحلي فقد أعلن المركز القومي للبحوث في (مايو ٢٠٢٢) خلال "مبادرة المسح القومي لمعدل انتشار اضطراب التوحد والإعاقات للأطفال ١- ١٢ سنة بمصر" التي ينفذها المركز بالتعاون مع مركز القاهرة الديموجرافي والإدارة العامة للحد من الإعاقة بوزارة الصحة والسكان، بتمويل أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، أن معدل انتشار الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية حوالي (٢.٩%) وهي نسبة لا يستهان بها (آمال مختار، ٢٠٢٢).

هذا وتعد فئة ذوي صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشارًا وأكثرها استقطابًا لأنظار العديد من العلماء والباحثين في شتى الميادين كالطب، وعلم النفس، والتربية، وعلم الاجتماع وغيرها، ويُعد هذا الاهتمام انعكاسًا لخطورة هذه الفئة، حيث تشكّل شريحة كبيرة تفوق فئات كثيرة من ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى الإيقاع السريع في عمليات الكشف والتشخيص والتدخلات العلاجية المرتبطة بها، كما أن هذه الفئة من أكثر فئات المجتمع عُرضة لمخاطر الإنحراف السلوكي إذا لم تتوافر لها الرعاية الكافية (عبد المطلب القريطي، ٢٠١١، ص.٤٢٧). والمتأمل لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجد أن من بينهم من يكون سلبيًا أكثر من زملائه العاديين، لاسيما في المواقف الاجتماعية التي تحتاج إلى تعاون، وقد يجمع بعضهم بين هذه الأشكال جميعها أو معظمها من الاضطرابات في التوافق الاجتماعي (كمال سالم سيسالم ، ٢٠٠٢). وبرغم أن صعوبات التعلم عُرفت بالدرجة الأولى على أنها صعوبات دراسية، إلا أن العديد من الباحثين يشيرون إلى أن لهذه المشكلة آثارًا وأبعادًا تتجاوز إطار الدراسة لتمتد إلى الانسحاب الاجتماعي (مسعد أبو الديار وأمثال حويلة، ٢٠١٥، ص.١٧٥)، ومن مظاهر هذه المشكلة أنهم يواجهون مشكلات في تكوين الأصدقاء، ويعانون رفضًا أو تجاهلًا من قبل الآخرين، والأسلوب الانسحابي وتجنب المواقف الاجتماعية (Yazdi-Ugav, Zach & Zeev, 2022, P.175)، كما أنهم حساسون من الناحية العاطفية، وتكيفهم سئ مع المتغيرات البيئية المختلفة (خير سليمان وسحر محمد وأمل عبد، ٢٠١٠، ص.١٤).

ويواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مشكلات اجتماعية عديدة لعل من أبرزها الشعور بالإحباط والتوتر، وضعف القدرة على التواصل مع الآخرين، والميل للإنطواء، والعزلة، والانسحاب من المواقف الاجتماعية (Bruefach &Reynolds, 2022)، كما أنهم أقل

مشاركة في الأنشطة الاجتماعية، ويتسمون بمستويات مرتفعة من المشاعر السلبية نتيجة انخفاض دافعيتهم، ويعانون من عدم الرضا عن الحياة (Hallahan, Pullen, Kauffman & Badar, 2020; Bovey & Strain, 2003; Broomhead, 2014). وفى هذا الإطار أوضح كل من Pullen, Lane, Ashworth & Lovelace (2011, P.196) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية، لعل أبرزها الانسحاب الاجتماعى، والعزلة والانطواء، والعدوانية. وفى السياق نفسه أشار كل من McKenna, Flower, Kyung Kim, Ciullo & Haring (2015, P.18) إلى أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعًا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هى المشكلات المرتبطة بالنشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه، تليها مشكلة الانسحاب الاجتماعى، ثم العدوان.

وتشير الباحثة إلى أنه إذا كانت صعوبات التعلم تؤثر على الجانب الأكاديمى للتلاميذ، فإن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية تستمد أهميتها من تأثيرها الكبير على معظم المواقف الحياتية للتلاميذ، وأنه قد حان الوقت للاهتمام بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعدم عزلها عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، ومن أبرز جوانب صعوبات التعلم فى شكلها الاجتماعى والانفعالى ظاهرة الانسحاب الاجتماعى Social Withdrawal لدى هؤلاء التلاميذ، وفى هذا الصدد يواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ضعفًا فى إدراك وتفسير وفهم الموضحات الاجتماعية غير اللفظية، مما يلقى بآثاره السلبية على امتلاك المهارات اللازمة للتوافق مع المحيط البيئى والاجتماعى (راضى الوقفى، ٢٠٠٩)، والتى تؤدي إلى انسحاب الفرد من المواقف الاجتماعية وانعزاله عن مجتمعه، وقد يُزيد ذلك من المشكلات التعليمية لديهم ويدفع للتسرب من المدرسة وحدوث الاغتراب النفسي والاجتماعي (Kavale, Spaulding & Beam 2009, P.40).

إن الانسحاب الاجتماعى هو نتيجة لفشل المتعلمين فى إجراء أي تفاعل اجتماعى، وشعورهم بالإفتقار إلى القدرة على منافسة أقرانهم بسبب تكرار فشلهم التعليمى والأكاديمى، وقد يتجه البعض من هؤلاء المتعلمين ذوي صعوبات التعلم إلى الوحدة والعزلة الاجتماعية، وقد يؤدي هذا إلى عدم القدرة على التفاعل إيجابيًا مع أقرانه أو مع الكبار ممن يتعاملون معه، فالتأثيرات الاجتماعية للانسحاب الاجتماعى لا تقل عن تأثير الأنماط السلوكية غير التكيفية الأخرى لذوي صعوبات التعلم (سليمان عبد الواحد، ٢٠١١، ص. ٣٤٠). ويضيف السيد عبد الحميد (٢٠١٧) إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع أقرانهم، وصعوبة الإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية، حيث

يُظهر الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم انسحابًا من المواقف الاجتماعية، والعزلة والاستغراق فى أحلام اليقظة، والكسل والخمول، إن مثل هؤلاء التلاميذ لا يكوّنون صداقات بسبب افتقارهم للمهارات الاجتماعية المناسبة لفعل ذلك (Hagarty & Morgan, 2020, P.209). ويتصف هؤلاء التلاميذ بالسلوك الانسحابى الذي يعد ظاهرة سلوكية معقدة ذات جوانب متعددة، وقد تكون هذه الظاهرة دليلًا على عجز فى الأداء أو فى المهارات، وفى كلتا الحالتين فهذه الظاهرة يصاحبها فقدان الاهتمام بالأحداث، والأشخاص، الأمر الذي من الممكن أن يقود إلى الاكتئاب والخجل والخوف وغير ذلك من الأنماط السلوكية غير المقبولة (جمال الخطيب، ٢٠٢١، ص.٤٣). كما يعتبر الانسحاب الاجتماعى شكل متطرف من الاضطراب فى العلاقات مع المحيطين بالتلميذ، فعندما لا يقضى وقتًا فى التفاعل مع الآخرين، تكون النتيجة عدم حصوله على تفاعل اجتماعى كافٍ، والانسحاب هو استجابة أكثر شدة فى سعى الفرد إلى تجنب الآخرين، وهو تجنب متعمد على عكس الخجل (Rubin, Coplan, Bowker & Menzer, 2014). كما يفشل التلاميذ المنسحبون فى المشاركة فى الأنشطة الجماعية، كما أنهم يترددون فى تفاعلاتهم مع الآخرين، مما يؤدي إلى تجاهلهم أو معاملتهم معاملة سيئة تؤدي إلى زيادة انعزالهم، وأن سبب فشلهم يعود إلى افتقارهم إلى المهارات الاجتماعية والتواصل مع الآخرين (جمال القاسم، ٢٠٠٠، ص.١٦٢).

وبناءً على ما سبق يتضح أن الانسحاب الاجتماعي يؤثر سلبًا على الفرد والمجتمع، الأمر الذي دفع التربويين إلى إجراء الدراسات التدخلية للكشف عن فاعلية بعض البرامج في خفض الانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفي ضوء ذلك تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات السلوك الاجتماعي في خفض الانسحاب الاجتماعي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية.

مشكلة الدراسة:

نشأت مشكلة الدراسة الحالية من خلال إطلاع الباحثة علي نتائج كثير من الدراسات والبحوث السابقة التي أتيح لها الإطلاع عليها مثل (يوسف محمد ٢٠١٨؛ علياء الدسوقي وآخرون، ٢٠١٧؛ Bakhshani, Tafreshi & Lotfinia, 2022; Yousef, 2022; Cavioni, et al., 2017). والتي أشارت إلي ازدياد الاهتمام في السنوات الأخيرة بدراسة النواحي الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للكشف عن الذين يعانون من قصور في هذه الجوانب في محاولة للتغلب على مشكلاتهم وزيادة توافقهم وتكيفهم مع الأفراد الذين

يعيشون ويتفاعلون معهم باستمرار في المواقف الاجتماعية المختلفة، حيث يُظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم انخفاضًا واضحًا في الثقة بالنفس والعزلة والإنطواء، ومنهم من يكون سلبيًا أكثر من زملائه العاديين في المواقف الاجتماعية التي تحتاج إلى تعاون وتفاعل وإيجابية.

ولعل أخطر ما يعاني منه التلميذ ذي صعوبات التعلم هو عدم مقدرته على إقامة علاقات اجتماعية مقبولة مع أقرانه، مما يعجزه عن المشاركة والتأثير في مجتمعه، ويصبح أكثر استهدافًا لصنوف الإحباط، وكثيرًا ما يظهر لديه عجز في المهارات اللازمة للتفاعل مع الآخرين (يسري أحمد، ٢٠١٤، ص.٧٤٥). وفي هذا السياق يشير Smith (2009) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر شعورًا بالخزي وأكثر تشتتًا وانسحابًا، وأن حوالي (٢٢%) منهم فقط لديهم أصدقاء، وذلك بسبب ما يعانونه من ضعف واضح في مهاراتهم الاجتماعية التي تحدهم عن التفاعل والتشارك مع أقرانهم في المدرسة. كما أوضحت Healy (2007) أن التلاميذ الذين يواجهون صعوبات أكاديمية يعانون أيضًا ضغطًا في أدوراهم الاجتماعية، وهذه المشكلة تؤثر على حياتهم العملية وتسبب لهم اضطرابات نفسية واجتماعية، بسبب نقص كفاءاتهم الاجتماعية وانسحابهم عن الرفاق.

وتتضح أعراض الانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال عدة مظاهر أهمها العزلة، والانطواء، وتجنب المبادرة إلى التحدث مع الآخرين، والشعور بعدم الارتياح في مخالطة الآخرين (بطرس حافظ، ٢٠١٠، ص.٢١٨)، وهذا السلوك يصاحبه أحيانًا عدم الشعور بالسعادة، ومعاناة قد تصل إلى حد الاكتئاب (علياء الدسوقي وفؤاد حامد وإسعاد عبد العظيم، ٢٠١٧، ص.٢٥١). كما تتسم العلاقات الاجتماعية في ظل الانسحاب الاجتماعي بالسطحية مع الشعور باليأس والنبذ، كما يشعر التلميذ الذي يعاني من الانسحاب الاجتماعى أنه بعيد عن الآخرين، وأنهم لا يقبلون عليه، ولا يشبعون حاجاته المختلفة (Rubin, et al., 2014).

هذا وقد توصلت نتائج العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية على حد سواء، مثل دراسة أسماء خوجة (٢٠١٩)، ودراسة كل من أيمن يحيى وإبراهيم حمزة (٢٠١٣)، ودراسة كل من هناء فتحي وعصام عبد الخالق (٢٠١٣)، إلى أن الانسحاب الاجتماعي وقصور المهارات الاجتماعية من أكثر المشكلات السلوكية والاجتماعية شيوعًا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. كما أظهرت نتائج دراسة كل من Ladeka, Nemcek & Harcarikova (2019)، ودراسة كل من Van Campen & Van Santvoort

(2013)، ودراسة كل من Burke & Minton (2019)، وكذلك دراسة Khasawneh (2021) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون بصورة كبيرة ودالة من مظاهر الانسحاب الاجتماعي، ولديهم مستويات مرتفعة من المشاعر السلبية والوحدة والإنطواء.

ومن هنا استشعرت الباحثة الحاجة إلى تصميم برنامج تدريبي في ضوء مجموعة متنوعة من الأنشطة والمهارات الاجتماعية يتم تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عليها، وذلك من أجل خفض مظاهر الانسحاب الاجتماعي لديهم، ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن السؤاليين الرئيسيين الآتيين:

١. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الانسحاب الاجتماعي؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الانسحاب الاجتماعي؟

أهداف الدراسة:

١. الكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الانسحاب الاجتماعي.
٢. الكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الانسحاب الاجتماعي.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. قلة البحوث والدراسات – في حدود اطلاع الباحثة– التي تناولت فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات السلوك الاجتماعي في خفض الانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية من ذوي صعوبات التعلم.
٢. قد تسهم الدراسة الحالية في توفير مزيد من الحقائق والمعلومات حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من حيث الخصائص والتشخيص والمشكلات الاجتماعية التي تواجههم، وأساليب خفض حدة هذه المشكلات.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١. تقديم نموذج تطبيقي لبرنامج تدريبي مقترح في ضوء مهارات السلوك الاجتماعي، يتماشى مع الأساليب التربوية والتعليمية الحديثة، ويراعي خصائص واحتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية.

٢. إعداد أدوات مقننة لقياس الانسحاب الاجتماعي تتوفر فيها الشروط السيكومترية للقياس.
٣. يمكن طرح بعض التوصيات في ضوء ما تسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج لمساعدة فئة صعوبات التعلم والقائمين على رعايتها من أسر ومعلمين ومؤسسات في تطوير نوعية وجودة البرامج الإرشادية والتدريبية المقدمة لهم.

محددات الدراسة:

وتتمثل محددات الدراسة الحالية في الآتي:

١. **المحددات الموضوعية:** تمثلت في المتغيرات التي تتناولها الدراسة: البرنامج التدريبي، والانسحاب الاجتماعي، وتلاميذ المرحلة الإبتدائية من ذوي صعوبات التعلم.
٢. **المحددات البشرية:** تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الإبتدائي.
٣. **المحددات الزمنية:** تم التطبيق في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.
٤. **المحددات المكانية:** طُبقت الدراسة في بعض المدارس الحكومية ، التابعة لإدارة الواحات التعليمية بمحافظة الجيزة.
٥. **المحددات المنهجية:** استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مصطلحات الدراسة

أولًا: الانسحاب الاجتماعي: *Social Withdrawal*

يجد البعض أن أسهل طريقة في مواجهة التهديد والمواقف الضاغطة هي الانسحاب؛ ذلك أن الانسحاب ربما لا يتطلب منهم بذل الكثير من الجهد مثلما هو الحال في بعض ميكانيزمات التوافق الظاهري كالعدوان أو التعويض

يوضح كل من Rubin, Bowker & Gazelle (2010, P.145) أن الانسحاب الاجتماعي ظاهرة مرضية تشير إلى انعزال الطفل عن المشاركة في الأنشطة الجماعية، بالإضافة إلى ضعف التفاعل الاجتماعي، والإنغلاق على الذات لفترات طويلة.

كما يعرف بطرس حافظ (٢٠١٠، ص.٢١٧) الانسحاب الاجتماعي بأنه نمط من السلوك يتميز بإبعاد الفرد عن نفسه وعن مهام الحياة العادية، ويرافق ذلك إحباط وتوتر وخيبة أمل، ويتسم الانسحاب الاجتماعي بالإبتعاد عن مجرى الحياة الاجتماعية العادية، ويصاحب ذلك عدم التعاون وعدم الشعور بالمسئولية، وأحيانًا الهروب إلى درجة ما من الواقع الذي يعيشه الفرد.

ويمكن تعريف الانسحاب الاجتماعي من وجهة نظر عادل العدل (٢٠١٣، ص.١١٥) بأنه شعور الفرد بالرغبة في تجنب الاتصال بالآخرين، وعدم التفاعل معهم، والبعد عن المشاركة في أي نشاط اجتماعي قد يقربه منهم، وذلك خشية نبذ أو رفض المجتمع له، مع تجاهله متعمدًا لما يحدث من أحداث مواقف تستحوذ على اهتمام الآخرين.

وتذكر حميدة العربي (٢٠١٥، ص.٧٦) أن الانسحاب الاجتماعي هو اضطراب في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، يتمثل في الإنطواء والميل إلى العزلة، ووجود صعوبات في عقد صداقات حميمة أو الاستمرار بها، والانشغال بالذات والعالم الداخلي للفرد، والخجل والإرتباك والتردد والتحفظ في المواقف الاجتماعية بصفة عامة.

وفي نفس السياق يعرف نور علي (٢٠١٦) الانسحاب الاجتماعي باعتباره حالة من الافتقار التام أو الكامل للتواصل بين الفرد والمجتمع، ويعكس نقصًا مؤقتًا ولا إراديًا في الإتصال مع الآخرين.

هذا ويوضح كل من Morneau-Vaillancourt, Andlauer, Ouellet-Morin, Paquin, Brendgen, Vitaro & Boivin (2021, P.1321) أن الانسحاب الاجتماعى هو بناء متعدد الأوجه، وقد لا تفسر المتغيرات الوراثية بشكل كامل الأبعاد المحددة تحت المظلة العامة للانسحاب الاجتماعى، كما أن الحذر وتفضيل العزلة هما بُعدان للانسحاب الاجتماعي يختلفان بشكل كبير في الأسس الدافعية والانفعالية، كما يتضمن الانسحاب الاجتماعي ميل الطفل للأنشطة الفردية والعزوف عن المشاركة في الأنشطة الجماعية.

وتعرف **الباحثة** الانسحاب الاجتماعي في إطار الدراسة الحالية بأنه اضطراب في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين يتمثل في الإنطواء والميل إلى العزلة، ووجود صعوبات في عقد صداقات أو الاستمرار فيها، والخجل والإرتباك والتردد، وتجنب المشاركة في المواقف الاجتماعية. ويمكن تحديده إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس الانسحاب الاجتماعي المستخدم في الدراسة الحالية.

ونظرًا لهذا التعدد والتنوع، وانطلاقًا من التأثيرات السلبية للانسحاب الاجتماعي على الأفراد، فقد تنوعت الطرق والأساليب التي تسعى إلى الحد من هذه التأثيرات ما بين طرق الوقاية للحد من الانسحاب الاجتماعي المتمثلة في تشجيع النشاطات الاجتماعية وزيادة الثقة بالنفس، أو استخدام طرق تعديل السلوك المختلفة من أجل خفض الانسحاب الاجتماعي المرتكز على التعزيز الإيجابي، إلا أن أكثر الطرق والأساليب العلاجية للحد من هذه المشكلة

تتمثل في التدريب على تنمية المهارات الاجتماعية المختلفة من أجل زيادة التفاعل الاجتماعي للأطفال المنسحبين (بطرس حافظ، ٢٠١٠).

ومن أبرز خصائص التلميذ ذوي الصفة الانسحابية نتيجة الصعوبات التعليمية أنه يتسم بإنكماش اجتماعي مفرط والخوف من الاختلاط بالغرباء، وفي الحالات الحادة لا يستطيع التلميذ مجرد المغامرة أو التجرؤ بالحديث أمام الآخرين، وبالتالي قلة التفاعل مع المعلمين في مجالات التحصيل الدراسي، والتلاميذ أصحاب هذا السلوك يتحاشون الآخرين، ويمكن ترويعهم بسهولة ولا يثقون بالغير، وهم مترددون في الإقدام والإلتزام بعمل أي شئ، ولا يميلون إلى المشاركة في المواقف الاجتماعية، ويفضلون البُعد أو الصمت أو الحديث المنخفض أو الإنزواء.

وفي هذا السياق يشير سليمان عبد الواحد (٢٠١١، ص.٣٧٣) إلى الانسحاب الاجتماعي باعتباره سلوكًا مُعطلًا في كثير من الأحيان للتقدم والإنجاز في التحصيل الدراسي، وما ينتج عنه من بطء في التعلم؛ حيث يميل التلميذ صاحب هذا السلوك التجنبي إلى الإبتعاد عن الآخرين، والإنصراف عنهم، وشرود ذهنه كثيرًا بعيدًا عن الدروس، ولا يشارك زملاؤه في الأنشطة السلوكية والمواقف الاجتماعية المختلفة.

ولذلك فإن الاهتمام بالجانب الاجتماعي والانفعالي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يقل أهمية عن الاهتمام بالجانب الأكاديمي، فالنجاح في الحياة بصفة عامة يتطلب التعامل الجيد مع الآخرين، والتفاعل معهم بإيجابية، وتلقي القبول منهم، كما تلعب المهارات الاجتماعية والانفعالية دورًا بارزًا في مجمل حياة الفرد؛ وذلك لأهميتها البالغة في التكيف الشخصي والاجتماعي (Elias, 2004, P.53). وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي هدفت إلى دراسة النواحي الاجتماعية والانفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى أهمية هذه النواحي؛ حيث توصل Pavari (2005) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المدمجين في الصفوف العادية أكثر شعورًا بالوحدة النفسية وغير مرغوب بهم، ويتم تجاهلهم وإهمالهم، مما يشير إلى أنهم يدركون أنفسهم كمنعزلين في المواقف الصفية، كما أنهم يفتقرون بصورة دالة إلى المهارات الاجتماعية، ويشغلون أنفسهم عن تكوين الصداقات، وأنهم يصبحون عدوانيين نحو أقرانهم لأتفه الأسباب، إضافة إلى قصور التفاعل مع الآخرين.

هذا وتوضح الأدلة النظرية أن هناك حد أدنى من مستويات التفاعل الاجتماعي التي يجب أن تتوافر لكل شخص، فإذا حُرم منها يصبح قريبًا إلى الشعور بالوحدة النفسية ويهدد توافقه النفسي والاجتماعي، ومن ثم فإن دمج ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية

يستهدف زيادة تقبلهم الاجتماعي، ومحاولة إشراكهم في الأنشطة الصفية، فإذا رفض الطفل أدى ذلك إلى انعزاله، والعزلة الاجتماعية تؤدي إلى مشكلات سلوكية وانفعالية أخرى، قد تؤدي بدورها إلى تدني الأداء التحصيلي للتلميذ (Kats & Stasolla, 2020, P.17)

ثانيًا: صعوبات التعلم: *Learning Disabilities*

لقد ظهر مصطلح صعوبات التعلم لأول مرة في عام (١٩٦٣م) من القرن الماضي وكان أول من استخدم هذا الاصطلاح (صموئيل كيرك). حيث اقتراح كيرك (Kirk) الذي يعد من أشهر المختصين في هذا المجال صيغة التعريف وقدمها إلى إجتماع لممثلي عدد من المجتمعات المهتمة بشئون الأطفال الذين يعانون من تلف دماغي أو صعوبات في الإدراك، وتمت الموافقة على التعريف بنصه التالي:

"يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، أو العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية. ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي.

ثم بعد ذلك تعددت تعريفات العلماء حول مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilities، وفيما يلي عرض لأهم هذه التعريفات؛ حيث عرّف Lerner (2000) صعوبات التعلم تعريفًا تربوياً بأنها عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة، ويصاحب ذلك عجز أكاديمي، وبخاصة في مهارات القراءة والكتابة وا لتهجئة، والمهارات العادية، ولا يكون سبب ذلك ال عجزالأكاديمي عقليًا أو حسيًا، كما يشير التعريف التربوي إلى وجود ت باين في التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد (Lerner & Johns, 2014).

وفي عام (١٩٦٨م) وضعت اللجنة الوطنية الاستشارية لشؤون المعوقين والتابعة لمكتب التربية الأمريكي (National Advisory Committee onHandicapped Children) تعريفها مستندة بشكل أساسي إلى التعريف الذي اقترحه كيرك. وفي عام (١٩٧٥م) أعتمد تعريف اللجنة كأساس لتعريف ذوي صعوبات التعلم الذي تشمنه القانون الأمريكي لتعليم المعوقين رقم ٩٤ – ١٤٢ وتعديلاته اللاحقة في سنة (١٩٩٠م) والذي ينص على أن: صعوبات التعلم الخاصة تشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الاساسية اللازمة سواء لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة. وتظهر على نحو قصور في الاصغاء، أو التفكير، أو النطق، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية. ويتضمن هذا المصطلح أيضا حالات التلف الدماغي، والاضطرابات في الادراك،

والخلل الوظيفي في الدماغ وعسر القراءة أو حبسة الكلام. ويستثنى من ذلك الاطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم يمكن أن تعزى للتخلف العقلي أو لتدني المستوى الثقافي الاجتماعي أو للصعوبات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الانفعالية (Hallahan, Pullen & Ward, 2014).

هذا وقد عرف كل من Lenhard & Lenhard (2013) صعوبات التعلم باعتبارها مصطلح شامل للمشكلات الأكاديمية ذات الأسباب المختلفة، وتشمل عجز التعلم العام وانخفاض الأداء الأكاديمي، بالإضافة إلى أشكال محددة من الاضطرابات مثل اضطرابات القراءة والهجاء والحساب.

وقد أوضح السيد عبد الحميد (٢٠١٨) أن مصطلح صعوبات التعلم يشير إلى ثلاث فئات غير متجانسة من الأفراد، يتمثلون في صعوبات عامة في التعلم، وصعوبات خاصة في التعلم، ومتفوقين ذوي صعوبات التعلم، ذوي ذكاء متوسط أو فوق متوسط، يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تظهرآثارها من خلال القصور في فهم و/أو استخدام المهارات الرئيسية للغة، أو إجراء العمليات الحسابية الأولية، ويعانون من تباعد دال إحصائيًا بين تحصيلهم المتوقع وتحصيلهم الفعلي، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أن ترجع إلى وجود خلل وظيفي أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صُعُوبات تعلُم لأسباب خارجية، ولا ترجع إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة أو الاضطرابات النفسية الشديدة، ويتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات الديسلكسيا (صعوبات القراءة)، والديسكلكوليا (صعوبات الحساب)، والديسفازيا (الحبسة)، ولا يتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات ذوي مشكلات التعلم، والمتأخرين دراسيًا، ولا بطيئي التعلم، ولا المعاقين عقليًا.

كما عرّف كل من Lynn & Selfe (2018) التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم أولئك الذين لديهم قصور واضح في التحصيل الأكاديمي وفقًا لعوامل متعددة، منها الضعف الحسي، مثل ضعف البصر أو السمع، أو مشكلات سلوكية وانفعالية، أو نسبة غياب مرتفعة، أو تعليم غير فعّال، أو مناهج غير ملائمة. وهؤلاء التلاميذ لديهم الإمكانية للتغلب على هذه العقبات بمجرد تزويدهم ببرامج تتضمن التوجيه المناسب.

الانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

اتجهت بعض الدراسات إلى تناول المشكلات السلوكية والاجتماعية التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفي مقدمتها الانسحاب الاجتماعي، سواء من أجل الوصف الدقيق لهذه الظاهرة في حد ذاتها، أو في علاقتها ببعض المتغيرات الأخري، كما هدفت دراسات أخري إلى الكشف عن فاعلية بعض البرامج التدخلية في خفض الانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ فقد أجرى كل من Christensen & Young (2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدخلى قائم على تقييم السلوك المناسب فى الفصل لطالب الصف الثالث المنسحب اجتماعياً من أصل أسبانى ومن ذوي صعوبات التعلم، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير الأقران وأثر مواءمة بيانات التقييم مع خطة تحسين الأداء لعملية التقييم والتدخل، وتم الاعتماد على ثلاث استراتيجيات رئيسية هى تأثير الأقران، وتنمية المهارات الاجتماعية، وادارة الذات، وأظهر الطالب المنسحب اجتماعيًا تحسنًا ملحوظًا فى السلوك المقبول اجتماعيًا وإكمال عمله الأكاديمي، وأظهرت النتائج فاعلية التدخل مع مرور الوقت.

وقد تناولت دراسة Ritter (2009) الكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى المراهقات ذوات صعوبات التعلم، وتألفت عينة الدراسة من (٥١) مراهقة يعانين من صعوبات التعلم، وقورنوا بمراهقات أخريات لا يعانين من هذه الصعوبات، وأظهرت النتائج أن المراهقات ذوات صعوبات التعلم يعانين من قلة الأهلية الاجتماعية، وأن المشكلات السلوكية كالسلوك الانسحابى والضعف الانتباه والعدوانية لديهن مرتفعة مقارنة بالمراهقات العاديات.

كما هدفت دراسة كل من هشام عبد الفتاح وحسين متروك (٢٠١٤) إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى اتلاميذ ذوي صعبات التعلم كالسلوك الانسحابى وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية وذلك من وجهة نظر المعلمين والأقران، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٥) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة مقياسين للحكم على المشكلات السلوكية، أحدهما للمعلمين والآخر للطلبة العاديين، وأشارت النتائج إلى أنه من أكثر المشكلات السلوكية انتشارًا وشيوعًا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بحسب تقديرات المعلمين والأقران هى السلوك الانسحابى.

وفى السياق نفسه أجرى كل من Sridevi, George, Sriveni & Rangaswami (2015) دراسة هدفت إلى إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين فى الهند، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٣٧) تلميذًا وتلميذة، بواقع (٢١٥) ذكور، و(١١٢) إناث، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦- ١٤) سنة،

واستخدمت الدراسة مقياس تقييم سلوك الطفل، وقائمة التحقق من صعوبات التعلم، وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات سلوكية كبيرة مقارنة بالعاديين ومن أهمها فرط النشاط، والعدوانية، والسلوك الانسحابى.

كما أجرى أحمد خالد (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الانسحاب الاجتماعى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فى مدينة بريدة من وجهة نظر معلميهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة مقياس الانسحاب الاجتماعى لذوي صعوبات التعلم، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع نوعًا ما من الانسحاب الاجتماعى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الانسحاب الاجتماعى تُعزى إلى متغير الجنس وذلك لصالح الإناث، ومتغير المستوى الصفي وذلك لصالح تلاميذ الصفين الثاني والثالث.

وفى إطار إعداد برامج تدريبية لخفض الانسحاب الاجتماعى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أجرى كل من وليد وهدان، وعبد الصبور منصور، وأشرف إبراهيم (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي تكاملى فى خفض الانسحاب الاجتماعى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منهما (٦) تلاميذ، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المقترح في خفض حدة الانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وفى السياق نفسه هدفت دراسة أندريا أيوب (٢٠٢٠) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبى متكامل لخفض القلق والانسحاب الاجتماعى لدى الطلاب ذوي اللجلجة الاهتزازية بطيئى التعلم، هذا وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠) تلاميذ بطيئى التعلم، تراحت أعمارهم ما بين (٧– ١٠) سنوات، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في خفض القلق والانسحاب الاجتماعى لدى التلاميذ بطيئى التعلم.

هذا وقد أجرى كل من Yazdi–Ugav, et al., (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المشكلات السلوكية والتحصيل الدراسى والانسحاب الاجتماعى لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٣٣) تلميذًا وتلميذة، بواقع (٦٤٢) من العاديين، و(٩١) من ذوي صعوبات التعلم، وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ ذوي

صعوبات التعلم قد حصلوا على درجات أقل من أقرانهم العاديين في التحصيل الدراسي، ودرجات أعلى في الانسحاب الاجتماعي.

فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الانسحاب الاجتماعي لصالح المجموعة الضابطة
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الانسحاب الاجتماعي.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أ. **منهج الدراسة:** استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي حيث يعتمد هذا المنهج على الملاحظة الدقيقة لظاهرة ما (نفسية، اجتماعية، تربوية)، ويتسم هذا المنهج بقدرته على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها، وتم استخدام تصميم المجموعتين المتكافئتين، وتعد المجموعة الضابطة بمثابة مرجع تتم به المقارنة مع المجموعة التجريبية التي يطبق عليها البرنامج التدريبي، كما تم إجراء التطبيق التتبعي لمقياس الانسحاب الاجتماعي بعد فترة متابعة ٣٠ يومًا من تطبيق البرنامج التدريبي.

ب. عينة الدراسة:

١. **عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:** وتكونت تلك العينة من (٤٣) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي، والذين تم اختيارهم من مدارس التعليم الإبتدائي الحكومية التابعة لإدارة الواحات التعليمية بمحافظة الجيزة. ،وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠– ١١) سنة، بمتوسط عمري (١٠.٤٢) سنة وانحراف معياري (٠.٤٩).

٢. **العينة التجريبية:** وتكونت تلك العينة من (١٢) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الإبتدائي، تم اختيارهم من بعض المدارس الحكومية التابعة لإدارة الواحات التعليمية بمحافظة الجيزة، وممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠–١١) سنة، ومتوسط عمري (١٠.٥٠) وانحراف معياري (٠.٥٢)، وفيما يلي جدول يوضح المؤشرات الإحصائية للعينة التجريبية.

جدول (١) المؤشرات الإحصائية للعينة التجريبية

المجموعات	ن	متوسط العمر الزمني	الانحراف المعياري للعمر الزمني
المجموعة الضابطة	٦	١٠.٦٧	٠.٥١٦
المجموعة التجريبية	٦	١٠.٣٣	٠.٥١٦

العينة الاساسية	١٢	١٠.٥٠	٠.٥٢٢

وقد تم إجراء التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على متغيرات: العمر الزمني، الانسحاب الاجتماعي، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها:

أولًا: التكافؤ من حيث العمر الزمني: قام الباحث باستخدام اختبار مان–وتني لعينتي مستقلتين Mann–Whitney للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، وتراوحت أعمار أفراد العينة بين (١٠–١١) سنة بمتوسط مقداره (١٠.٥٠)سنوات، وانحراف معياري مقداره (٠.٥٢)، وجدول (٢) يوضح النتائج المتكافئة بين المجموعتين في العمر الزمني.

جدول (٢) دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على متغير العمرالزمني.

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
العمر الزمني	التجريبية	٧.٥٠	٤٥.٠٠	-١.١٠٦	(٠.٢٦٩) غير دالة إحصائيًا
	الضابطة	٥.٥٠	٣٣.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z بلغت (–١.١٠٦) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، ومن ثم لا يوجد فرق دال بين متوسطي رتب درجات التلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني، مما يشير إلى تجانس مجموعتي الدراسة في متغير العمر الزمني.

ثانيًا: التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لمقياس الانسحاب الاجتماعي: للتحقق من التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي تم استخدام اختبار "مان–ويتني" للعينات المستقلة؛ والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الانسحاب الاجتماعي

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	الدلالة
(الخجل والعزلة)	تجريبية	٦	٧.٠٨	٤٢.٤٨	١٤.٥٠٠	-٠.٥٦٦	(٠.٥٧١) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة	٦	٥.٩٢	٣٥.٩٢			
(الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية)	تجريبية	٦	٦.٦٧	٤٠.٠٢	١٧.٠٠٠	-٠.١٦٢	(٠.٨٧١) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة	٦	٦.٣٣	٣٧.٩٨			
الدرجة الكلية للمقياس	تجريبية	٦	٦.٨٣	٤٠.٩٨	١٦.٠٠٠	-٠.٣٢٣	(٠.٧٤٧) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة	٦	٦.١٧	٣٧.٠٢			

تضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي ل مقياس الانسحاب الاجتماعي وبُعديه

الفرعيين؛حيث كانت جميع قيم "z" غير دالة إحصائيًا مما يدل على تحقق التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الانسحاب الاجتماعي.

٣. أدوات الدراسة:

أولًا: مقياس الانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: إعداد/ الباحثة

هدف هذا المقياس إلي قياس مظاهر الانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية، وقد تم إعداد المقياس في صورة مفردات تقيس مظاهر الانسحاب الاجتماعي، بحيث تكوّن المقياس من (٣٠) مُفردة موزّعة على بُعدين رئيسيين: البُعد الأول (الخجل والعزلة)، واشتمل هذا البُعد على (١٥) مفردة، وهي أرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥). البُعد الثاني (الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية) وتضمن (١٥) مفردة أيضًا هي أرقام (١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠) .

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الانسحاب الاجتماعي:

أولاً: صدق المقياس:

أ. **الصدق الظاهري:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (١٠) من المحكمين من أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة، وطُلب من السادة المُحكمين بالحكم على ما إذا كانت المفردات تعبّر عن كل بُعد في ضوء التعريف الإجرائي له، وقد وضعت الباحثة محك (٩٠% فأعلى) كمحك لقبول نسبة الاتفاق على كل مفردة، وتمثلت ملاحظات السادة المحكمين في ضرورة تشكيل وتعديل بعض المفردات حتي يسهل فهمها بالشكل الصحيح، وقد قامت الباحثة بإجراء هذه التعديلات.

ب. **صدق المحك:** أخذت الدرجة الكلية لمقياس الانسحاب الاجتماعي محكًا للحكم على صدق أبعاده، كما أخذ أعلى وأدنى ٢٧% من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧% التلاميذ المرتفعين، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧% من الدرجات التلاميذ المنخفضين، وباستخدام اختبار مان ويتني Mann–Whitney اللابارامتري جاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول(٤) صدق المقارنة الطرفية لمقياس الانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول	أعلى الأداء	١٢	١٨.٥٠	٢٢٢.٠٠	٠.٠٠٠	-	دالة إحصائيًا

(الخجل والعزله)	أدنى الأداء	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠		٤.١٧٣	عند ٠.٠١
البعد الثاني (الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية)	أعلى الأداء	١٢	١٨.٥٠	٢٢٢.٠٠	٠.٠٠٠	-٤.١٧٣	دالة إحصائيًا عند ٠.٠١
	أدنى الأداء	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠			
الدرجة الكلية للمقياس	أعلى الأداء	١٢	١٨.٥٠	٢٢٢.٠٠	٠.٠٠٠	-٤.١٦	دالة إحصائيًا عند ٠.٠١
	أدنى الأداء	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠			

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم (z) المحسوبة قد بلغت (-٤.١٧٣، -٤.١٧٣، -٤.١٦)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات التلاميذ منخفضي ومرتفعي الأداء على الدرجة الكلية لمقياس الانسحاب الاجتماعي في اتجاه التلاميذ مرتفعي الأداء؛ ما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس وصدق المقارنة الطرفية.

ثانيًا: الإتساق الداخلي:

أ. حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية للمقياس

الأبعاد الفرعية	المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
(الخجل والعزلة)	١	٠.٦٥٨**	٠.٦٣١**	٩	٠.٦٨٧**	٠.٦٥٤**
	٢	٠.٤٣٤**	٠.٤٥٩**	١٠	٠.٥٦٣**	٠.٥٨٧**
	٣	٠.٤٠٢**	٠.٤٢٨**	١١	٠.٥٦٢**	٠.٤٥٣**
	٤	٠.٤٩٠**	٠.٤٢٧**	١٢	٠.٧٤٥**	٠.٦٥٧**
	٥	٠.٧٤٤**	٠.٦٥٣**	١٣	٠.٦٨٠**	٠.٦٨٩**
	٦	٠.٦٤٥**	٠.٦١٤**	١٤	٠.٤٠١**	٠.٣٦٦*
	٧	٠.٦٢٨**	٠.٥٥٧**	١٥	٠.٥٩٣**	٠.٦٤٤**
	٨	٠.٥٧٥**	٠.٤٦٣**			
(الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية)	١٦	٠.٤٧٧**	٠.٤٠٤**	٢٤	٠.٦٩٠**	٠.٦٧٩**
	١٧	٠.٤٨٦**	٠.٥٣١**	٢٥	٠.٥٨٣**	٠.٦٩٢**
	١٨	٠.٧٣٩**	٠.٦٥٦**	٢٦	٠.٦٥٧**	٠.٦٨٠**
	١٩	٠.٤٧١**	٠.٤٠١**	٢٧	٠.٧٢٨**	٠.٥٨٢**
	٢٠	٠.٤٩٣**	٠.٤٨٩**	٢٨	٠.٤٦٦**	٠.٤٣٦**
	٢١	٠.٦٣٩**	٠.٦٦٦**	٢٩	٠.٣٨٩**	٠.٤٢٦**
	٢٢	٠.٦٧٣**	٠.٥٣٢**	٣٠	٠.٤٥٤**	٠.٤٢١**
	٢٣	٠.٧٢٨**	٠.٦٤٣**			

(*).دالة عند ٠.٠٥ (**). دالة عند ٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين المفردات وكل من الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية والمقياس ككل تراوحت بين (٠.٣٦٦*-٠.٧٤٥**)، وجميعها قيم

دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة ٠.٠٥ و٠.٠١، مما يؤكد على تجانس المقياس وتماسكه الداخلي.

ب. حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها،والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الانسحاب الاجتماعي.

المقياس وأبعاده الفرعية	البعد الأول (الخجل والعزلة)	البعد الثاني (الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية)	الدرجة الكلية للمقياس
(الخجل والعزلة)	١	**٠.٧٩٠	**٠.٩٣٩
(الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية)	**٠.٧٩٠	١	**٠.٩٥٢
الدرجة الكلية للمقياس	**٠.٩٣٩	**٠.٩٥٢	١

(*).دالة عند ٠.٠٥ (**). دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين المستويات الفرعية وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية لمقياس الانسحاب الاجتماعي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهي معاملات ارتباط جيدة ومطمئنة، وهذا يدل على تجانس المقياس من حيث الأبعا دالفرعية وتماسكه الداخلي.

ثالثًا: ثبات المقياس

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا–كرونباخ على عينة قوامها (٤٣) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الإبتدائي، ثم تم حساب قيم معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٧) معاملات ثبات مقياس الانسحاب الاجتماعي إعداد/ الباحثة (معامل ألفا–كرونباخ).

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا-كرونباخ
البعد الأول (الخجل والعزلة)	١٥	٠.٨٥٣
البعد الثاني (الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية)	١٥	٠.٨٠٤
الدرجة الكلية لمقياس الانسحاب الاجتماعي	٣٠	٠.٨٩٥

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

الصورة النهائية للمقياس:

تألف المقياس في صورته من (٣٠) مفردة مُوزعة على بُعدين هما (الخجل والعزلة–الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية)، وتهدف إلى قياس مستوى الانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفي تعليمات المقياس يُطلب من المعلم أن يختار إجابة واحدة

من خمس بدائل على مقياس متدرج، وتتراوح الإجابة على المقياس في خمس مستويات (دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا- أبدًا) والدرجة (٥- ٤- ٣- ٢- ١)، وعليه تصبح الدرجة القصوى للمقياس (٣٠×٥= ١٥٠) وتمثل أعلى درجة للمقياس، وتدل على ارتفاع درجة الانسحاب الاجتماعي لدى التلميذ، والدرجة الدُنيا للمقياس (٣٠×١= ٣٠) وتمثل أدنى درجة للمقياس، وتشير إلى انخفاض درجة الانسحاب الاجتماعي

ثانيًا: البرنامج التدريبي: إعداد/ الباحثة

الهدف العام للبرنامج التدريبي:

يعتبر تحديد الأهداف أولى الخطوات التي يجب مراعاتها عند التخطيط لبناء البرامج التدخلية وتحديد استراتيجياتها وفنياتها وطرق تقييمها، ويتحدد الهدف العام للبرنامج التدريبي الحالي في خفض مظاهر الانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الإبتدائي.

أسس بناء البرنامج التدريبي:

لقد راعت الباحثة أثناء إعدادها للبرنامج الحالي الأسس الآتية:

١. طبيعة المرحلة الإبتدائية وخصائص نمو التلاميذ بها من حيث النمو الحسي والعقلي والانفعالي والاجتماعي.
٢. ضرورة تنوع الخبرات التي يقدمها البرنامج كمًا وكيفًا بما يتماشى والفروق الفردية لدى التلاميذ عينة الدراسة.
٣. أن يتسم البرنامج بالمرونة بحيث يمكن تصحيح أو تعديل مساره أولًا بأول من خلال التغذية الراجعة.
٤. الحرص على مشاركة جميع التلاميذ في أنشطة البرنامج التدريبي خلال الجلسات التدريبية.
٥. تهيئة جو من الثقة والود والألفة بين الباحث والتلاميذ المشاركين، وكذلك بين التلاميذ وبعضهم البعض.
٦. أن تتنوع وسائل وأساليب التقويم المستخدمة في البرنامج، وأن تتصف بالاستمرارية؛ فلا تقتصر على التقويم الختامي فقط، بل تستخدم أساليب تقويم بنائية وتكوينية أثناء سير الجلسة.

الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي:

اعتمدت الباحثة في إعداد البرنامج التدريبي الحالي على مجموعة متنوعة من الفنيات والاستراتيجيات، أهمها ما يأتي:

١. المناقشة الجماعية: *Discussing*

وهو عبارة عن أسلوب من الأساليب الإرشادية، وتم تفعيل هذه الفنية عن طريق المناقشات الفردية والجماعية، ومن خلال الحوار والمناقشة يمكن تعديل الاستجابات وتقويمها وتصحيح المفاهيم الخاطئة، وكذلك شرح خطوات بعض التدريبات والأنشطة المتضمنة داخل جلسات البرنامج.

٢. التعزيز: *Reinforcement*

ويشير التعزيز إلى أية نتائج سلوكية من شأنها زيادة احتمال ظهور السلوك، ويتمثل المعزز في أي مكافأة تعطي فور صدور السلوك المرغوب فيه، وبالتالي تزيد من احتمالية تكرار هذا السلوك في المستقبل. وقد اعتمدت الباحثة على هذه الفنية بأشكالها المادية والمعنوية لما لها من فوائد كبيرة في استمرارية وتقوية وتكرار السلوك المرغوب فيه.

٣. التغذية الراجعة: *Feedback*

وهو عبارة عن معلومات تُقدم للتلميذ بعد أن يقوم بالسلوك المستهدف الملكلف به، وللتغذية الراجعة أهمية كبيرة في علمية التعلم وتعديل السلوك وارتقائه إلى الأفضل وخاصة في مواقف التفاعل الصفية؛ إذ أنها ضرورية في عمليات الرقابة والضبط والتحكم والتقدير للسلوك إضافة إلى دورها الهام في استثارة دافعية التعلم من خلال مساعدة الباحثة للتلميذ على اكتشاف الاستجابات الصحيحة فيثبتها ويحذف الاستجابات الخاطئة أو يلغيها.

٤. النمذجة: Modeling

التعلم بالنموذج عبارة عن أسلوب تعليمي يتضمن الإجراء العملي للسلوك أمام الطالب؛ بهدف مساعدته على محاكاته، وتتخذ النمذجة عدة أشكال فمنها النمذجة الحيّة، والنمذجة المصوّرة، والنمذجة التخيلية، والنمذجة من خلال المشاركة، وقد راعى الباحث التنوع والتنقل بين هذه الصور خلال الجلسات التدريبية.

٥. الواجب المنزلي: Home Work

إن احتمال استمرار ظهور المهارات المكتسبة خلال الجلسات التدريبية يكون ضئيلاً إذا لم يتم ممارسة المهارات التي تم التدريب عليها في مواقف الحياة الواقعية، لذلك فاستخدام الواجبات المنزلية يسهل انتقال أثر التدريب؛ ففي نهاية كل جلسة يُعطي الطالب واجباً منزلياً محدداً يقوم من خلاله بممارسة المهارات القرائية التي تعلمها وتدرب عليها أثناء الجلسة، وتتم

مناقشة الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة مع التعزيز لمن إلتزم بأداء الواجب المنزلي من الطلاب المشاركين.

تحكيم البـرنامج التدريبي:

بعد أن تم تصميم البرنامج التدريبي في ضوء مجموعة متنوعة من الأنشطة الموسيقية والفنية والقصصية والرياضية، قامت الباحثة بعرضه علي مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال الصحة النفسية والتربية الخاصة وعددهم (١٠)؛ وذلك لأخذ آرائهم حول مدي تسلسل وترابط خطوات البرنامج الحالي وجلساته، ومدي مناسبة محتوي البرنامج لهدف الدراسة الحالية، وكذلك مدي مناسبة الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج، وبناءً علي ذلك طُلب من الباحثة إجراء بعض التعديلات سواء بالحذف أو الإضافة أو بإعادة الصياغة، وقد قامت الباحثة بإجراء تلك التعديلات.

تطبيق جلســات البـرنامج التدريبي:

بعد أن تم الانتهاء من إعداد البرنامج التدريبي وتحديد الاستراتيجيات والفنيات المناسبة، تم تطبيقه في (٢٥) جلسة تدريبية، بواقع (٣) جلسات أسبوعياً، وقد تراوحت المدة الزمنية لتطبيق كل جلسة ما بين (٣٠- ٤٥) دقيقة وذلك حسب أهداف كل جلسة ومحتوياتها، ولمدة شهرين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م

الأساليب الإحصائية المُستخدمة:

١. اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري.
٢. اختبار ويلكوكسون اللابارامتيري Wilcoxon Test.
٣. حجم الأثر لكوهين (Cohen's d).

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

١. نتائج الفرض الاول وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الانسحاب الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "مان-ويتني" للعينات المستقلة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الانسحاب الاجتماعي، والجدول (٨) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (٨) نتائج اختبار "مان–ويتني" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الانسحاب الاجتماعي

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	حجم الأثر(r)
(الخجل والعزلة)	التجريبية	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠	٠.٠٠٠	-٢.٨٨٢**	(٠.٨٣٢) كبير
	الضابطة	٦	٩.٥٠	٥٧.٠٠			
(الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية)	التجريبية	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠	٠.٠٠٠	-٢.٨٨٧**	(٠.٨٣٣) كبير
	الضابطة	٦	٩.٥٠	٥٧.٠٠			
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠	٠.٠٠٠	-٢.٨٨٢**	(٠.٨٣٢) كبير
	الضابطة	٦	٩.٥٠	٥٧.٠٠			

(*). دالة عند ٠.٠٥ (**). دالة عند ٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق، أن قيم " Z " المحسوبة بلغت (-٢.٨٨٢، -٢.٨٨٢، -٢.٨٨٧) بالترتيب على مستوى الدرجة الكلية لمقياس الانسحاب الاجتماعي وبُعديه الفرعيين(الخجل والعزلة- الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١)، وهذا يدل على تحقق الفرض الأول وصحته، حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للدرجة الكلية لمقياس الانسحاب الاجتماعي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة "z" مساوية (-٢.٨٨٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما يلاحَظ من الجدول السابق أن قيمة حجم الأثر (r) بلغت (٠.٨٣٢)، وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن البرنامج له فاعلية كبيرة في خفض الانسحاب الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية.

وتؤكد هذه النتيجة على فاعلية البرنامج التدريبي الحالي في خفض مظاهر الانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويتضح ذلك من خلال التطور الحادث في أداء تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تدريبهم على مجموعة متنوعة من الأنشطة الفنية والقصصية والرياضية والترفيهية المتضمنة في البرنامج، كما يمكن أن تُعزي فاعلية البرنامج الحالي إلى الفنيات المستخدمة فيه مثل المناقشات الجماعية، والتعزيز بشقيه المعنوي والمادي، والواجبات المنزلية التي تم تكليف تلاميذ المجموعة التجريبية بأداءها عقب كل جلسة من جلسات البرنامج، بالإضافة إلى تقديم التغذية الراجعة حول أداء التلاميذ على الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة تدريبية، ومن الأمور المسلم بها أن التغذية الراجعة تلعب دورًا محوريًا في عمليات التعلم وتعديل السلوك وخاصة في مواقف التفاعل الصفية، كما تفسر الباحثة أيضًا نتيجة التحقق من صحة الفرض الحالي بأنه يرجع إلى عدم تعرّض طلاب

المجموعة الضابطة لجلسات البرنامج التدريبي، في حين تعرضت المجموعة التجريبية لجلسات البرنامج التدريبي، مما يؤكد على فاعلية البرنامج المقترح في خفض الانسحاب الاجتماعى.

وتتفق نتيجة التحقق من صحة الفرض الأول مع نتائج العديد من الدراسات التى توصلت إلى فاعلية البرامج التدخلية فى خفض الانسحاب الاجتماعى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (ولاء كرم، ٢٠١٢؛ رياض حسن، ٢٠٠٩؛ أندريا أنور، ٢٠٢٠؛ يوسف محمد، ٢٠١٨؛ علياء الدسوقى وآخرون، ٢٠١٧؛ Bakhshani, et al, 2022; Yousef, 2022; Cavioni, et al., 2017).

٢. نتائج الفرض الثاني وتفسيرها ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الانسحاب الاجتماعي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الانسحاب الاجتماعي، والجدول (٩) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (٩) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الانسحاب الاجتماعي

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z"	الدلالة الإحصائية
(الخجل والعزلة)	السالبة	٣	٢.٥٠	٧.٥٠	-٠.٦٤٧	(٠.٥١٨) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٣	٤.٥٠	١٣.٥٠		
	المتساوية	٠				
(الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية)	السالبة	٣	٣.١٧	٩.٥٠	-٠.٥٤٢	(٠.٥٨٨) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٢	٢.٧٥	٥.٥٠		
	المتساوية	١				
الدرجة الكلية	السالبة	٣	٢.٨٣	٨.٥٠	-٠.٤٢	(٠.٦٧٤) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٣	٤.١٧	١٢.٥٠		
	المتساوية	٠				

يتضح من الجدول السابق، أن قيم " Z " المحسوبة بلغت (-٠.٤٢، -٠.٦٤٧، -٠.٥٤٢) بالترتيب على مستوى الدرجة الكلية لمقياس الانسحاب الاجتماعي وبعديه الفرعيين (الخجل والعزلة، والانسحاب من التفاعلات الاجتماعية)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، وهذا يدل على تحقق الفرض الرابع وصحته، كما توصلت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق دالة

إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للدرجة الكلية لمقياس الانسحاب الاجتماعي، حيث كانت قيمة "z" مساوية (-٠.٤٢) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا مما يدل على ثبات أثر البرنامج التدريبي بعد مرور شهر من تطبيقه.

وتؤكد نتيجة الفرض الحالي على أن البرنامج التدريبي المستخدم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة الحالية، امتاز بكفاءته واستمرارية أثره الإيجابي في خفض الانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وهذا ما أكده القياس التتبعي بعد مرور شهر من تطبيق جلسات البرنامج، وكان وراء نجاح البرنامج تنوع وتعدد الأنشطة التدريبية المتضمنة فيه؛ فقد تم تناول مجموعة من الأنشطة القصصية، تم تدريب التلاميذ من خلالها على المبادرة والتفاعل الاجتماعي، وإكسابهم قيمة التعاون، وأهمية التواجد وسط مجموعة، كما في الجلسات السادسة والسابعة، والثالثة عشر، والرابعة عشر من البرنامج الحالي. كما تضمنت جلسات البرنامج التدريبي مجموعة من الأنشطة الفنية، مثل الرسم كما في الجلسة التاسعة، والتشكيل بالصلصال كما في الجلسة السابعة عشر، وفن الكولاج كما في الجلسة العشرون، كان من شأنها مساعدة هؤلاء التلاميذ على تعزيز التواصل الاجتماعي فيما بينهم، وخفض مظاهر الانسحاب الاجتماعى، بالإضافة إلى تدعيم الروابط الاجتماعية بينهم.

هذا وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع نتائج العديد من الدراسات التى توصلت إلى استمرار فاعلية البرامج التدخلية فى خفض الانسحاب الاجتماعى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (ولاء كرم، ٢٠١٢؛ رياض حسن، ٢٠٠٩؛ أندريا أنور، ٢٠٢٠؛ يوسف محمد، ٢٠١٨؛ علياء الدسوقى وآخرون، ٢٠١٧؛ Bakhshani, et al, 2022; Yousef, 2022; Cavioni, et al., 2017). كما تعزو الباحثة هذه النتيجة أيضًا إلى البرنامج التدريبي الحالي وما تضمنه من أنشطة متنوعة في ضوء مهارات السلوك الاجتماعي قد ساهمت في خفض الانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى الجلسات الختامية من البرنامج الحالي والتي من خلالها قام بمراجعة وتلخيص لما تم تناوله خلال الجلسات السابقة، والإجابة عن أسئلة واستفسارات التلاميذ بصورة مستمرة، بالإضافة إلى الفنيات والاستراتيجيات المتنوعة التي تم استخدامها خلال الجلسات من تغذية راجعة، وواجبات منزلية، وتعزيز، ومناقشات جماعية، ولعب الدور، أدت في نهاية المطاف إلى استمرار أثر فاعلية البرنامج بعد مرور شهر من تطبيقه.

توصيات بحوث مقترحة:

١. تصميم برامج تدريبية والتحقق من فاعليتها في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٢. إعداد برنامج إرشادي والتحقق من فاعليته في خفض مظاهر الانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.
٣. تدريب المعلمين على استخدام طرائق واستراتيجيات تدريسية حديثة من شأنها تعزيز المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مراجع الدراسة:

مراجع باللغة العربية:

أحمد خالد خزاعلة (٢٠١٧). مستوى الانسحاب الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة بريدة من وجهة نظر معلميهم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، مجلة(٤٣)، عدد(١٦٧)، ص ٥٧- ٨٩.

أسماء خوجة (٢٠١٩). المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الإبتدائية: دراسة مقارنة بين ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

آمال مختار (٢٠٢٢). "قومي البحوث يعلن نتائج المسح القومي لمعدل انتشار التوحد والإعاقات للأطفال بمصر"، *بوابة الأهرام الإلكترونية*، ١٠ إبريل، تم الوصول إليه في يوليو ٢٠٢٢ من (gate.ahram.org.eg).

أندريا أنوب أيوب سعيد البزنط (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي متكامل لخفض القلق والسلوك الانسحابي لدى الأطفال من ذوي اللجلجة الاهتزازية بطيئي التعلم. مجلة بحوث ودراسات الطفولة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، مجلة(٤)، عدد(٢)، ص ص ٧٨٣- ٩٣٤.

أيمن يحيى عبد الله، وإبراهيم حمزة الشهاب (٢٠١٣). السلوكيات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في مديرية تربية إربد الثانية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة، فلسطين، مج(١)، ع(٢١)، ص ص ٢٣٥- ٢٦٨).

بطرس حافظ بطرس (٢٠١٠). طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيًا وانفعاليًا. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

جمال الخطيب (٢٠٢١). صعوبات التعلم: الخصائص والتشخيص واستراتيجيات التدريس. القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

جمال متقال القاسم (٢٠٠٠). الاضطرابات السلوكية. عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

حميدة السيد العربي (٢٠١٥). مقدمة في صعوبات التعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.

خير سليمان شواهين، سحر محمد غريفات، وأمل عبد شنبور (٢٠١٠). المنهاج المدرسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

راضي الوقفي (٢٠٠٩). صعوبات التعلم: النظري والتطبيقي. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

رياض حسن عطية (٢٠٠٩). فعالية برنامج إرشادي سلوكي في تخفيف السلوك الانسحابي وتحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١١). صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٧). نظريات صعوبات التعلم. القاهرة: عالم الكتب.

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٨). الجينوم وصعوبات التعلم: شفرة صعوبات التعلم في الحقيبة الوراثية للبشر. القاهرة: عالم الكتب.

صالح عبد المقصود السواح (٢٠٠٧). فعالية التدريب على التواصل في تعديل السلوك الانسحابي لدى الأطفال ضعاف السمع. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بني سويف.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٢). مقياس السلوك الانسحابي للأطفال. القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.

عادل محمد العدل (٢٠١٣). صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عبد المطلب أمين القريطي (٢٠١١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، (ط٥). القاهرة: عالم الكتب.

عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٠٣). الصعوبات الخاصة في التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية. الاسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

علياء الدسوقي فضل الله، فؤاد حامد الموافي، وإسعاد عبد العظيم محمد (٢٠١٧). برنامج إرشادي لخفض السلوك الانسحابي لدى عينة من التلاميذ العاديين والمتأخرين دراسيًا بالمرحلة الإبتدائية ودوره في تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنصورة، مج(٣)، ع(٤)، ص ص ٢٣٩- ٢٨٩.

كمال سالم سيسالم (٢٠٠٢). موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي. الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

مروى سالم سالم (٢٠١٥). صعوبة الفهم القرائي بين الخصائص المعرفية واللامعرفية: دراسة مقارنة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مسعد نجاح أبو الديار، أمثال هادي الحويلة (٢٠١٥). دليل الإعاقات والاضطرابات المختلفة. الكويت: دار الكتاب الحديث.

نور علي سعد درويش (٢٠١٦). الانسحاب الاجتماعي وسمات الشخصية للأطفال والمراهقين بالعشوائيات. القاهرة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

هشام عبد الفتاح المكانين، وحسين متروك النجادات (٢٠١٤). المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، جامعة اليرموك، مج(١٠)، ع(٤)، ص ص ٥٠٣- ٥١٦.

هناء فتحي محمد الخولي، وعصام عبد الخالق أحمد (٢٠١٨). السلوك الانسحابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بتحصيلهم الدراسي. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ع(٥٤)، ص ص ٢٧٧- ٣٢٠.

ولاء كرم محمد الأمازي (٢٠١٢). فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الشعور بالانسحاب الاجتماعي وأثره في زيادة الثقة بالنفس لدى الأطفال ذوي العسر القرائي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

وليد وهدان عمارة، وعبد الصبور منصور محمد، وأشرف إبراهيم محمد (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي في خفض السلوك الانسحابي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، ع(٢١)، ص ص ٨٦٨- ٩٠٢.

يسري أحمد سيد عيسى (٢٠١٤). فعالية التدريب على استراتيجية ضبط الذات في خفض مستوى الشعور بالإحباط لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مج (٢)، ع(٣٦).

يوسف محمد سلامة العايد (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على النمذجة في خفض المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية. مجلة الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع(٥٤)، ص ص ٣٦٧- ٤٠٢.

مراجع باللغة الإنجليزية:

Al-Mahrezi, A., Al-Futaisi, A., & Al-Mamari, W. (2016). Learning disabilities: Opportunities and challenges in Oman. *Sultan Qaboos University Medical Journal*, *16*(2), 129.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic criteria from dsm-5. American Psychiatric Pub.

Bakhshani, N. M., Tafreshi, R., & Lotfinia, S. (2022). Effectiveness of Social Skills Training on Social Anxiety Disorder in Students with Learning Disabilities. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, *16*(1).

Bovey, T., & Strain, P. (2003). Promoting Positive Peer Social Interactions. What Works Briefs.

Broomhead, K. (2014). 'A clash of two worlds': disjuncture between the norms and values held by educational practitioners and parents of children with behavioural, emotional and social difficulties. *British journal of special education*, *41*(2), 136-150.

Bruefach, T., & Reynolds, J. R. (2022). Social isolation and achievement of students with learning disabilities. *Social Science Research*, *104*, 102667.

Burke, J., & Minton, S. J. (2019). Well-being in post-primary schools in Ireland: the assessment and contribution of character strengths. *Irish Educational Studies*, *38*(2), 177-192.

Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with Learning Disability: Implications for inclusion. *International Journal of Emotional Education*, *9*(2), 100-109.

Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *New York: National center for learning disabilities*, *25*(3), 2-45.

Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning disability quarterly*, *27*(1), 53-63.

Fluss, J., Ziegler, J., Ecalle, J., Magnan, A., Warszawski, J., Ducot, B., & Billard, C. (2008). Prévalence des troubles d'apprentissages du langage écrit en début de scolarité: l'impact du milieu socioéconomique dans 3 zones d'éducations distinctes. *Archives de pédiatrie*, *15*(6), 1049-1057.

Hagarty, I., & Morgan, G. (2020). Social-emotional learning for children with learning disabilities: a systematic review. *Educational Psychology in Practice*, *36*(2), 208-222.

Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Ward, D. (2014). A brief history of the field of learning disabilities.

Hallahan, D. P., Pullen, P. C., Kauffman, J. M., & Badar, J. (2020). Exceptional learners. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

Healey, K. N. (2007). THE PRICE OF SOCIAL INEPTITUDE IN LEARNING-DISABLED CHILDREN: THE CHALLENGE AHEAD. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, *3*(2), 149-160.

Kats, Y., & Stasolla, F. (Eds.). (2020). *Education and Technology Support for Children and Young Adults With ASD and Learning Disabilities*. IGI Global.

Kavale, K. A., Spaulding, L. S., & Beam, A. P. (2009). A time to define: Making the specific learning disability definition prescribe specific learning disability. *Learning Disability Quarterly*, *32*(1), 39-48.

Khasawneh, M. A. S. (2021). Social competence for students with learning disabilities in English. *Technium Soc. Sci. J.*, *23*, 16.

Kirk, S. A. (1963). Behavioral diagnoses and remediation of learning disabilities. In *Proceedings of the annual meeting: Conference on exploration into the problems of the perceptually handicapped child Evanston, IL, 1963* (pp. 1-7).

Lenhard, W., & Lenhard, A. (2013). Learning difficulties. *Learning Disabilities*, *25*, 33-45.

Lerner, J. W., & Johns, B. (2014). *Learning disabilities and related disabilities: Strategies for success*. Cengage Learning.

Lynn, S., & Selfe, L. (2018). *Understanding children with special needs*. Routledge.

McKenna, J. W., Flower, A., Kyung Kim, M., Ciullo, S., & Haring, C. (2015). A systematic review of function-based interventions for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *30*(1), 15-28.

Morneau-Vaillancourt, G., Andlauer, T. F., Ouellet-Morin, I., Paquin, S., Brendgen, M. R., Vitaro, F., & Boivin, M. (2021). Polygenic scores differentially predict developmental trajectories of subtypes of social withdrawal in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *62*(11), 1320-1329.

Pullen, P. C., Lane, H. B., Ashworth, K. E., & Lovelace, S. P. (2011). Learning disabilities. In *Handbook of special education* (pp. 195-205). Routledge.

Ritter, D. R. (2009). Social competence and problem behavior of adolescent girls with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *22*(7), 460-461.

Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. Merrill-PalmerQuarterly, 50, 506-534.

Rubin, K. H., Bowker, J. C., & Gazelle, H. (2010). Social withdrawal in childhood and adolescence. *The development of shyness and social withdrawal*, 131-156.

Rubin, K. H., Coplan, R. J., Bowker, J. C., & Menzer, M. (2014). Social withdrawal and shyness.

Smith, J. K. (2009). Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities, 23*(5), 298-305.

Sridevi, G., George, A. G., Sriveni, D., & Rangaswami, K. (2015). Learning disability and behavior problems among school going children. *Journal of Disability Studies*, *1*(1), 4-9.

Telzrow, C. F., & Bonar, A. M. (2002). Responding to students with nonverbal learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, *34*(6), 8-13.

Van Campen, C., & Van Santvoort, M. (2013). Explaining low subjective well-being of persons with disabilities in Europe: The impact of disability, personal resources, participation and socio-economic status. *Social Indicators Research*, *111*(3), 839-854.

Yazdi-Ugav, O., Zach, S., & Zeev, A. (2022). Socioemotional characteristics of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *45*(3), 172-184.

Yousef, M. A. (2022). The Effect of a Training Program Based on The Cooperative Learning Strategy the Development of Social Skills of Students with Learning Disabilities in Southern Mazar-Jordan.