فاعلية الأنشطة الترويحية في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع

وردشان عاطف بدر محمد

باحثة ماجستير

كلية التربية – جامعة بني سويف

مستخلص الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى تحسين التفاعل الاجتماعي لدى مجموعة من الأطفال ضعاف السمع، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طفلا من ضعاف السمع وأمهاتهم ومعلميهم، تراوحت أعماره الأطفال ما بين (٤– ٦) سنوات، سنوات بمتوسط عمرى قدره (٥,٦) عامًا، وانحراف معيارى قدره (٠,٨٥), وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، قوام كل منهما (٦) أطفال. ولجمع البيانات، تم استخدام مقياس التفاعل الاجتماعي (إعداد: الباحثة)، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في تحسين التفاعل الاجتماعي لدي المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وتم الاستدلال على استمرارية البرنامج من خلال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين البعدي.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة الترويحية – التفاعل الاجتماعي – ضغاف السمع.

Effectiveness of recreational activities in improving social interaction in hearing impaired children

Wardshan Atef Badr Mohammed

Abstract: The present study aimed to improve the social interaction among a group of hearing impaired children. The sample was divided into two experimental and control groups, each consisting of (6) children. To collect the data, the social interaction scale (preparation: the researcher) was used. The results resulted in the effectiveness of the program in improving the social interaction of the experimental group compared to the control group, and the continuity of the program was inferred by the absence of statistically significant differences in the two measurements.

Keywords: recreational activities - social interaction - hearing impaired.

مقدمة الدراسة:

للتفاعل الاجتماعي أهمية كبيرة للأطفال ضعاف السمع في المراحل المبكرة، إذ يعمل تفاعل الطفل مع من حوله علي تزويده بخبرات تعليمية تساعده علي تعلم المهارات الاجتماعية، وكيفية التعبير عن إحتياجاته ومشاعره وعواطفه بطريقة أكثر ملائمة علاوة علي إكتساب العديد من القيم الاخلاقية أثناء التفاعل، ويعد القصور في التواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي لدي الاطفال ضعاف السمع من المشكلات التي تعكس آثارها السلبية طويلة المدي علي شخصية الطفل مستقبلاً وتحول دون تمتعه بالصحة النفسية السوية، وتجعله عرضه للمشكلات النفسية، وللتفاعل الاجتماعي أهمية كبيرة في كافة مراحل النمو خاصة المرحلة المبكرة، فقد تعددت أساليب تنمية التفاعل الاجتماعي للطفل (Rogers & Evans, 2007, Bauminger, 2003).

ووفقاً لما تشير إليه نظريات التعلم الاجتماعي من أن السلوكيات الاجتماعية مكتسبة، فإن تعلم هذه السلوكيات يمكن أن يكون صعباً أو عسيراً علي بعض الافراد خاصة الاطفال ضعاف السمع، وقد يواجهه الفرد بعض الصعوبات أوالمشكلات أو التوقف أثناء سيره في منحي التعلم الاجتماعي، مثله مثل تعلم أو إكتساب مهارات ومعلومات جديدة، وهو ما يمكن أن يطلق عليه صعوبات التعلم الأجتماعي، وهي صعوبات يمكن أن ترتبط بإعاقة الفرد نفسه، وتؤدي إلى عجزه الاجتماعي ومعاناته من كثير من المشكلات الاجتماعية والنفسية.

ويُعد الترويح نشاطاً اختيارياً ممتعاً للفرد مقبول من المجتمع يُمارس في أوقات الفراغ ويسهم في بناء الفرد وتنمية مهاراته، ويشير كل من (كمال درويش ومحمد الحماحمى، ٢٠٠٤: ٢٧) إلى أن الترويح يُعد نوعاً من أوجه النشاط التي يختارها الفرد بدافع شخصي لممارستها ويكون من نواتجها اكتسابه للعديد من القيم والمهارات البدنية والاجتماعية والنفسية والمعرفية.

كما ان للترويح إسهامات فى التأثير إيجابى على العديد من جوانب المشاركين فى ممارسة أوجه مناشطه، حيث يرى محمد الحماحمى وعايدة عبد العزيز (٢٠٠٦: ١٤٥) ان للترويح أهداف متعددة منها أهداف صحية مرتبطة بوجه عام بصحة الفرد لتطوير الحالة الصحية للفرد، والوقاية والإقلال من فرص التعرض للإصابة بأمراض الصدر، وتنمية للعادات الصحية المرغوبة، والإقلال من التوتر العصبى والقلق، والمحافظة على الوزن المناسب.

وفى هذا الصدد تذكر عايده عبد العزيز وفاروق عبد الوهاب (١٩٨٧: ٣) نقلاً عن هورماشيا "Hormachaa" أن ممارسة الأنشطة الترويحية المختلفة تسهم فى رفع مستوى اللياقة البدنية وتحسن حالة الفرد وكيانه من الناحية النفسية والفسيولوجية.

لذا فإن ممارسة هواية ترويحية للفرد تعد شيئا هاما وضروريا لخلق الشخصية المتكاملة من الناحية النفسية والاجتماعية وهذا يافق مع ما اشار اليه وليم مانجر "William Hanger" بأن الشخص المتمتع بالصحة الجيدة هو الشخص ذو الهوايات الترويحية (كمال درويش ومحمد الحماحمى، ٢٠٠٤: ٢٥)

مشكلة الدراسة:

تنبعث مشكلة هذا البحث من خلال ملاحظات الباحثة اثناء قيامها بالعمل، انخفاض مستوى التفاعل الاجتماعي لضعاف السمع، والتى تعتبر حجر الزاوية للمشكلة التى يعانون منها ومن خلال الدراسات السابقة فى هذا المجال والتى منها (Gulsrud et al., 2018; Lawrence, 2018; Rattaz et al., 2015; Richards et al., 2016) فقد أكدت على وجود مشكلات فى التفاعل الاجتماعي لدي ضعاف السمع مما دفع الباحثة الى القيام بهذه الدراسة، ومن ثم يمكن صياغة مشكلة البحث الحالى فى الأسئلة التالية:

١) ما الفروق فى المجموعة التجريبية على مقياس التفاعل الاجتماعي بين القياسين القبلي والبعدي؟
٢) ما الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفاعل الاجتماعي في القياس البعدي؟
٣) ما الفروق فروق فى المجموعة التجريبية على مقياس التفاعل الاجتماعي بين القياسين البعدي والتتبعي؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحسين التفاعل الاجتماعي لدي الأطفال ضعاف السمع.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

أهمية نظرية:

تتحدد أهمية الدراسة النظرية والحاجة إليها فى ضوء:

١- أهمية فئة من فئات المجتمع وهى فئة الأطفال ضعاف السمع.
٢- موضوع الدراسة، واهتمامها بتحسين التفاعل الاجتماعي، وهو من الموضوعات التى تزايد الاهتمام به.
٣- الاستفادة من البرنامج الترويحي المستخدم بعد إثبات فاعليته على عينة الدراسة الحالية.

أهمية تطبيقية:

تتحدد أهمية الدراسة التطبيقية والحاجة إليها فى ضوء:

١- إعداد برنامج ترويحي فى تحسين التفاعل الاجتماعي لدي الأطفال ضعاف السمع.

٢-إعداد مقياس لقياس التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع.

٣- استفادة الأسر والعاملين في مجال التعليم من هذه الدراسة لتطبيق البرنامج على عينة مماثلة لعينة الدراسة واكسابهم الخبرة والمهارة في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة:

١- الأطفال ضعاف السمع:

هم الذين يتراوح سمعهم ما بين (٢٥-٤٠) ديسيبل، ويستطيع استخدام السماعة الطبية معالجة المعلومات اللغوية سمعياً .

٢- التفاعل الاجتماعي Social Interaction :

تعرف زينب شقير (٢٠٠١: ٣١- ٣٢) التفاعل الاجتماعي بأنه تواصل داخلي وهو ما بين الفرد وذاته وعلاقاته بالمحيطين به وتقييمه الشخصي لقدراته وكيفية توظيفه لهذه القدرات والامكانات ونجاح الفرد في ذلك يحدد بدرجة كبيرة نجاحه في التفاعل مع الآخرين، وهو الدرجة التي يحصل عليها الطفل ضعيف السمع على المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية.

٤ – الأنشطة الترويحية Recreational activities:

مجموعة متنوعة من الأنشطة البنّاءة التي تمارس في وقت الفراغ يتم اختيارها وفقا لإرادة الفرد بهدف تحقيق المتعة والسرور وتسهم في اكتساب الفرد عدة قيم شخصية واجتماعية (محمد الحماحمى وعايدة عبد العزيز، ٢٠٠٦: ٢٦).

التأصيل النظري للدراسة:

التفاعل الاجتماعي:

يمثل ضعف مهارات التفاعل الاجتماعي المصدر الرئيسي للقصور في التفاعل الاجتماعي لدى الأشخاص ضعاف السمع بغض النظر عن فروق الذكاء أو مهارات اللغة.(Carter et al., 2005)

والتفاعل الاجتماعي من الميلاد حتى (١٨) شهر يتجنب الأطفال ضعاف السمع التواصل البصري، ويقاوم الاحتضان من قبل مقدم الرعاية، ويبتسم متأخرًا أو لا يبتسم، يرفض الجهود لإراحته، وتصلب أو انقباض الجسم عند حمله، لا يهتم بألعاب الأطفال، وفي سنة ونصف إلى أربعة سنوات، يتجنب التواصل البصري، ويرفض الجهود لإراحته،

ويفضل اللعب وحده، ويفتقر إلى مهارات التقليد، ويبدو غير مدرك للأفراد الآخرين، وفي ٤ سنوات فأكثر يفتقر إلى مهارات التقليد والمحاكاة، يقاوم العاطفة الجسمية، ويفتقر إلى الاستجابات الاجتماعية والانفعالية المناسبة (الزريقات، ٢٠٠٤: ١٨٢). وتستمر هذه السمات في مراحل الطفولة الوسطى والمتأخرة.

وفحص Bauminger et al. (2003) الفروق في التفاعلات الاجتماعية الأطفال ضعاف السمع مع أقرانهم العاديين، وانتهت نتائج الدراسة إلى وجود تكرار مرتفع من المبادأة الاجتماعية والاستجابات تكون موجهة نحو القرين العادي في مقابل الأقران غير العاديين، لا سيما في السلوكات التقارب البدني، والتواصل الوظيفي، والدمج بين التواصل بالعينين والابتسامات، وكانت الفروق بين المجموعتين في التفاعل غير دالة إحصائيًا لمعظم السلوكات المحددة المختبرة (التواصل بالعينين، الابتسامات مع عدم وجود تواصل بالعينين، المشاركة).

وكثير من الأطفال ضعاف السمع منعزلون و لا يحبون التفاعل الاجتماعي، ولكنهم في الحقيقة لم يتعلموا كيف ينخرطون في التفاعل الاجتماعي، ينبغي تدريب الأطفال ضعاف السمع على المهارات الاجتماعية في عمر مبكر، حيث أنه من الأمور المهمة التي يجب على القائمين على رعايتهم ضرورة الاهتمام بها، لأن ذلك يساعدهم في المستقبل للوصول إلى أقصى درجات الاستقلالية والاندماج في المجتمع (وفاء الشامي ، ٢٠٠٤: ٧٦)

ويفسر أداء الأطفال ضعاف السمع عالية الأداء بأنه أقل من الأطفال العاديين في النمو فلديهم صعوبات كبيرة في تقديم المعرفة الاجتماعية، وفهم أسباب العواطف، والتفاعلات الاجتماعية بين الأطفال ضعاف السمع تشكل حلقة من نقص الوعي مع الآخرين، فمعظمهم لديهم قصور شديد، وعلاقاتهم مع الأقران غير طبيعية. والقصور في التنشئة الاجتماعية يكون مصدر رئيسي للأطفال ضعاف السمع بصرف النظر عن القدرة اللغوية والمعرفية (Carter et al., 2005)

دراسات سابقة

استهدفت دراسة (Linderman & Stewart, 1999) تقصى فعالية العلاج الوظيفي القائم على التكامل الحسي في تنمية السلوكيات الاجتماعية الوظيفية لدى الأطفال ذوي الاضطراب النمائي الشامل. وتكونت عينة الدراسة من طفلين من المصابين بالاضطراب النمائي الشامل، والذين بلغت أعمارهم (٣) سنوات، والذين لم يسبق لهم تلقي أي تدخل وظيفي قائم على التكامل الحسي. واستخدمت الدراسة النسخة المعدلة لمقياس Cook للسلوك الوظيفي لدى الأطفال ذوي القصور في التكامل الحسي. وقد استغرق هذا التدخل العلاجي (١١) أسبوعا بالنسبة للطفل الأول، و(٧) أسابيع بالنسبة للمشارك

الثاني. وبالنسبة للنتائج، فقد أظهر كلا الطفلين تحسنًا ذا دلالة في مجالات التفاعل الاجتماعي، الإقدام على الانشطة الجديدة، الاستجابة لسلوكيات الاحتضان أو المسك، والاستجابة للحركة. كما لوحظ انخفاض تكرار وطول فترة السلوكيات الفوضوية (كالسلوكيات العدوانية) مع تحسن السلوكيات الوظيفية كالكلام المتزامن والكلام التلقائي، اللعب الهادف، والمحادثات.

وهدفت دراسة (Sullivan, 2003) إلى الكشف عن الوظيفة التواصلية للتردد المرضي للكلام (المصاداة)، والتعرف على الفروق الفردية في تلك الظاهرة المرضية لدى (٥) من الأطفال، والذين خضعوا للتحليل الوظيفي للسلوك. وبعدئذ، تم تدريب هؤلاء الأطفال طبقًا لاستراتيجية التواصل الوظيفي على طلب ما يريدون باستخدام العبارات المناسبة لهم من الناحية النمائية. وأشارت النتائج إلى أن المصاداة الفورية تعبر عن قصور الفهم أثناء التعرض للمهام الصعبة. كما أوضحت فعالية التدريب القائم على التواصل الوظيفي في تحسين التواصل وانخفاض مستوى التردد المرضي للكلام لدى جميع المشاركين. كما كان هناك تحسن في التفاعل بين الوالدين والطفل وكذلك داخل الصف الدراسي لدى جميع المشاركين. وانعكس هذا التحسن على المشاركة الاجتماعية والوجدان الموجب لدى جميع المشاركين. واستمر هذا التحسن فى التواصل حتى شهرين لدى (٣) منهم فقط.

وحاولت دراسة (Carr & Felce, 2007) التحقق من فعالية العلاج القائم على استراتيجية تبادل البطاقات فى خفض حدة القصور فى الوظيفة التواصلية لدى الأطفال، فى الفئة العمرية من (٣) إلى(٧) سنوات، والذين تم توزيعهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وانخرط أفراد المجموعة التجريبية فى العلاج القائم على تبادل الصور لفترة بلغت (١٥) ساعة علاجية فيما يزيد على (٥) أسابيع. وتم تسجيل الملاحظات الصفية لسلوكيات التواصل بين الأطفال ومعلميهم وذلك قبل التدخل بستة أسابيع، بعد انتهاء فترة التدخل مباشرة، وبعد مرور أسبوع من انتهاء التدخل. وأشارت النتائج إلى فعالية مدخل التدريب على تبادل الصور فى تحسين الوظيفة التواصلية لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث كان هناك أثر إيجابى لهذا المدخل فى خفض أعراض الترديد المرضى للكلام (المصاداة)، وتحسين مستوى المبادأة في التواصل، وكذلك التفاعلات الثنائية.

وسعت دراسة (Hopkins et al., 2011) نحو التحقق من فعالية برنامج Face Say للتدريب على المهارات الاجتماعية عبر الحاسب الآلي. وتكونت عينة الدراسة من

(٤٩) من الأطفال موزعين على مجموعتين كما يلى: ١) مجموعة الأطفال مرتفعى الأداء الوظيفى، ٢) مجموعة الأطفال منخفضى الأداء الوظيفى. وتم تدريب هؤلاء الأطفال على التواصل بالعين، تمييز التعبيرات الوجهية، وإدراك الانفعالات الوجهية، وذلك فى بيئة تفاعلية وبمساعدة مجموعة من الشخصيات الكرتونية بهدف تنمية القدرات التفاعلية الاجتماعية لهم. وأشارت النتائج إلى فعالية التدخل فى تنمية مجالين من المهارات الاجتماعية لدى مجموعة الأطفال منخفضى الأداء الوظيفى هما ١) إدراك الانفعالات، ٢) التفاعلات الاجتماعية، بينما تحسنت ثلاثة من المهارات الاجتماعية لدى الأطفال مرتفعي الأداء الوظيفي وهى ١) إدراك التعبيرات الوجهية، ٢) إدراك الانفعالات، ٣) التفاعلات الاجتماعية.

وكان الهدف من دراسة (Camargo, 2012) هو إجراء تحليل بعدي للتدخلات السلوكية التي استهدفت تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال في مواقف الدمج، هذا بالإضافة إلى استقصاء مجموعة من العوامل الخاصة المؤثرة في هذا الصدد كسن المشاركين، المكونات السلوكية للتدخلات السلوكية، مهارات التفاعل الاجتماعي المستهدفة، مطبق البرنامج وتدريب الأقران. وأكدت النتائج على فعالية التدخلات السلوكية بشكل عام في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال. وكانت حجم الأثر لتلك التدخلات مرتفع بشكل عام. وكانت تلك التدخلات فاعلة لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية ممن تراوحت أعمارهم من (٢) إلى (١٠) أعوام. وكانت الدراسات التي استهدفت تنمية إما مهارات المبادأة في التفاعلات الاجتماعية أو الاستجابة الملائمة لتلك التفاعلات على نحو منفرد أكثر فعالية من الدراسات التي حاولت تنمية كلتيهما. كما أسفرت النتائج عن فعالية التعزيز المخطط في تنمية المهارات الاجتماعية. ولم توجد فروق في حجم الأثر الخاص بالبرامج التدخلية السلوكية في تنمية المهارات الاجتماعية يمكن عزوها لمطبق البرنامج أو لتدريب الأقران.

وهدفت دراسة (Moghaddam et al., 2016) حاولت الدراسة التحقق من فعالية برنامج أسري قائم على العلاج بالفن فى تنمية مهارات التفاعل الاجتماعى، المهارات اللفظية وخفض السلوكيات التكرارية لدى الأطفال. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) من الأطفال وأولياء أمورهم. وتم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منهما (١٠) من الأطفال. واستغرق التدخل (٣٠) جلسة علاجية، حيث تم تطبيق (١٥) جلسة علاجية داخل المدرسة و(١٥) جلسة داخل المنزل بواسطة أولياء الأمور. وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج القائم على العلاج بالفن في تحسين مهارات

التفاعل الاجتماعى والمهارات اللفظية وخفض السلوكيات التكرارية لدى المشاركين في المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

وسعت دراسة (Szumski et al., 2017) نحو المقارنة بين فعالية برنامج Play Time/Social Time وبرنامج I Can Problem Solve لتنمية المهارات الاجتماعية ونظرية العقل لدى الأطفال فى مرحلة الروضة. وتم تطبيق تجربة الدراسة داخل الصف الدراسى. وتمثلت عينة الدراسة فى (٥٢) من الأطفال بمرحلة الروضة، موزعين بشكل عشوائى إلى (٣) مجموعات على النحو التالى: ١) المجموعة التى طبق عليها برنامج Play Time/Social Time، ٢) المجموعة التى شاركت فى برنامج I Can Problem Solve وأشارت النتائج إلى فعالية برنامجى الدراسة فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى أفراد. وتجدر الإشارة إلى أن برنامج Play Time/Social Time كان أكثر فعالية مقارنة ببرنامج I Can Problem Solve فى تنمية المهارات التفاعلية. واتضحت فعالية كلا البرنامجين فى تنمية قدرات الأطفال على مواجهة المواقف الاجتماعية الصعبة. وبالإضافة لما سبق، كان برنامج I Can Problem Solve أكثر فعالية فى تنمية نظرية العقل مقارنة بالآخر.

وحاولت دراسة(Kabashi & Kaczmarek, 2017) إجراء تحليل بعدي للدراسات التى استخمت التدخل القائم على الفيديو فى تعزيز مهارات المبادأة الاجتماعية لدى الأطفال. واشتملت عينة هذا التحليل البعدي على (٣٦) من الدراسات التى انطبقت عليها محكات التضمين فى التحليل البعدي الحالى. وأجريت المراجعة المنهجية لتلك الدراسات فى ضوء ما يلى: ١) خصائص المشاركين، ٢) المتغيرات التابعة، ٣) المتغيرات المستقلة، النتائج، ٤) استمرارية النتائج وامكانية تعميمها. وقد قسمت الدراسات محل المراجعة فى ضوء المتغيرات المستقلة على النحو التالى: ١) دراسات تبنت مدخل النمذجة عبر الفيديو، ٢) دراسات تبنت مدخل النمذجة الذاتية، ٣) دراسات جمعت بين المدخلين السابقين، ٤) دراسات قارنت بين فعالية هذين المدخلين. وأوضحت النتائج بشكل عام فعالية التدخل القائم على الفيديو في تنمية مهارات المبادأة الاجتماعية لدى الأطفال.

تعقيب على الدراسات السابقة

بالنظر في الدراسات السابقة، نجد أن هناك العديد من المداخل التجريبية التي ثبتت فعاليتها في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع على النحو التالى:

- مدخل العلاج الوظيفي القائم على التكامل الحسي (Linderman & Stewart, 1999).

- استراتيجيات التواصل الوظيفي (Sullivan, 2003).
- العلاج القائم على تبادل البطاقات (Carr & Felce, 2007).
- التدخلات السلوكية (Camargo, 2012).
- العلاج بالفن (Moghaddam et al., 2016).
- النمذجة باستخدام الفيديو (Kabashi & Kaczmarek, 2017).

كما يتضح لنا أن أبرز مظاهر التفاعل الاجتماعي المستهدف تنميتها لدى الأطفال ضعاف السمع ما يلي: الاستجابة للآخر تحسن السلوكيات الوظيفية كالكلام المتزامن والكلام التلقائي، اللعب الهادف، والمحادثات (Linderman & Stewart, 1999)، وانخفاض مستوى التردد المرضى للكلام (Sullivan, 2003)، التفاعلات الثنائية، (Carr & Felce, 2007)، إدراك التعبيرات الوجهية والانفعالات (Hopkins et al., 2011)، المبادأة الاجتماعية (Kabashi & Kaczmarek, 2017).

وأخيرًا، تظهر أهمية الأنشطة الترويحية فى تنمية مهارات التفاعل الاجتماعى لأطفال الروضة والذين تستهويهم مثل هذا الأنشطة وبالتالى تزيد فعاليتها فى تحقيقها الأهداف المنشورة من ورائها كما جاء فى دراسة (Szumski et al., 2017) التى أكدت على فعالية برنامج Play Time/Social Time القائم على الأنشطة الترويحية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ضعاف السمع في مرحلة الروضة.

فروض الدراسة:

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

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبى وذلك للتحق من الهدف الرئيسى للدراسة وهو تحسين التفاعل الاجتماعي لدي مجموعة من الأطفال ضعاف السمع عن طريق الأنشطة الترويحية.

عينة الدراسة:

أُجريت الدراسة على عينة من أمهات ومعلمات الأطفال ضعاف السمع، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

١- عينة الخصائص السيكومترية:

تكونت من (٣٠) أما و (٣٠) معلمة للأطفال ضعاف السمع. وقد تم اختيار أفراد العينة من معهد الأمل للصم وضعاف السمع ببني سويف.

٢- العينة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٢) طفلا من ضعاف السمع، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٤ - ٦) عاما، بمتوسط عمرى قدره (٥,٦) عامًا، وانحراف معيارى قدره (٠,٨٥)، وقد تم تقسيم العينة إلى:

١. المجموعة التجريبية، وعددهم (٦) أطفال وأمهاتهم ومعلماتهم.

٢. المجموعة الضابطة، وعددهم (٦) أطفال وأمهاتهم ومعلماتهم.

وقد تم التكافؤ بين أفراد العينة، من حيث العمر الزمنى، التفاعل الاجتماعي، وذلك على النحو التالى:

- **التكافؤ بين مجموعات فى العمر الزمنى:**

جدول (١)

نتائج اختبار مان – ويتني Mann – Whitney لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغير العمر

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
التجريبية	٦	٤,٦٣	١,٠١	٥,٠٠	٣٠,٠٠	١,٤٤٤	غير دالة
الضابطة	٦	٥,٣١	٠,٥٣	٨,٠٠	٤٨,٠٠		

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي, الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

- **التكافؤ بين مجموعات العينة فى التفاعل الاجتماعي:**

جدول (٢)

نتائج اختبار مان – ويتني Mann – Whitney لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى التفاعل الاجتماعي (صورة الأم)

الابعاد	المجموعة	ن	متوسط	انحراف معيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
التفاعل الاجتماعي داخل الروضة	التجريبية	٦	١٩,٣٣	١,٠٣	٦,٠٠	٣٦,٠٠	٠,٥٢٣	غير دالة
	الضابطة	٦	١٩,٥٠	٠,٥٤	٧,٠٠	٤٢,٠٠		
التفاعل الاجتماعي في المجتمع	التجريبية	٦	١٦,٦٦	١,٠٣	٧,٠٠	٤٢,٠٠	٠,٥٢٣	غير دالة
	الضابطة	٦	١٦,٥٠	٠,٥٤	٦,٠٠	٣٦,٠٠		
التفاعل الاجتماعي داخل المنزل	التجريبية	٦	١٤,٦٦	٠,٨١	٦,٠٨	٣٦,٥٠	٠,٤١٨	غير دالة
	الضابطة	٦	١٤,٨٣	١,١٦	٦,٩٢	٤١,٥٠		
مهارات التفاعل الاجتماعي	التجريبية	٦	١٥,٠٠	٠,٨٩	٦,١٧	٣٧,٠٠	٠,٣٦١	غير دالة
	الضابطة	٦	١٥,١٦	٠,٤٠	٦,٨٣	٤١,٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	٦	٦٥,٦٦	١,٥٠	٥,٩٢	٣٥,٥٠	٠,٦٠١	غير دالة
	الضابطة	٦	٦٦,٠٠	١,٢٦	٧,٠٨	٤٢,٥٠		

جدول (٤)

نتائج اختبار مان – ويتني Mann – Whitney لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى التفاعل الاجتماعي (صورة المعلمة)

الابعاد	المجموعة	ن	متوسط	انحراف معيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
التفاعل الاجتماعي داخل الروضة	التجريبية	٦	١٦,٣٣	٠,٨١	٧,٣٣	٤٤,٠٠	٠,٨٧٤	غير دالة
	الضابطة	٦	١٦,٠٠	٠,٦٣	٥,٦٧	٣٤,٠٠		
التفاعل الاجتماعي في المجتمع	التجريبية	٦	١٤,٨٣	٠,٧٥	٦,١٧	٣٧,٠٠	٠,٣٤١	غير دالة
	الضابطة	٦	١٥,٠٠	٠,٨٩	٦,٨٣	٤١,٠٠		
التفاعل الاجتماعي داخل المنزل	التجريبية	٦	١٣,٣٣	١,٢١	٦,٢٥	٣٧,٥٠	٠,٢٤٩	غير دالة
	الضابطة	٦	١٣,٥٠	١,٠٤	٦,٧٥	٤٠,٥٠		
مهارات التفاعل الاجتماعي	التجريبية	٦	١٣,٠٠	٠,٨٩	٦,٥٠	٣٩,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الضابطة	٦	١٣,٠٠	٠,٦٣	٦,٥٠	٣٩,٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	٦	٥٧,٥٠	٢,٥٠	٧,٠٠	٤٢,٠٠	٠,٤٩٤	غير دالة
	الضابطة	٦	٥٧,٥٠	١,٠٤	٦,٠٠	٣٦,٠٠		

يتضح من الجدولين (٢، ٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التفاعل الاجتماعي, وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي, الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

أدوات الدراسة:

(١) مقياس التفاعل الاجتماعي (إعداد: الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد مقياس التفاعل الاجتماعي بعد الاطلاع على الأُطر النظرية والكثير من الدراسات السابقة والمقاييس التى تناولت التفاعل الاجتماعي التالية (Aman et al., 1996; Barry et al., 2003; Bauminger , 2007; Bellini & Hopf, 2007; Bukowski et al., 1994; Carter et al., 2005; Constantino et al., 2003; Gresham & Elliott, 2008; Kasari et al., 2011; Koenig et al., 2010; Ozonoff & Miller, 1995; Rydell et al., (1997; White et al., 2007

فى ضوء ذلك قامت الباحثة بإعداد مقياس التفاعل الاجتماعي فى صورته الاولية، مكونًا من (٤٦) مفردة تُعبر عن التفاعل الاجتماعي للأطفال ضعاف السمع، وقد اشتمل المقياس على الأبعاد التالية:

١. التفاعل الاجتماعي داخل الروضة

٢. التفاعل الاجتماعي في المجتمع

٣. التفاعل الاجتماعي داخل المنزل

٤. مهارات التفاعل الاجتماعي

وترتبط هذه الأبعاد بطبيعة وفلسفة وأهداف الدراسة حيث يشتمل كل بعد من هذه الأبعاد على مؤشرات وعبارات محصلتها النهائية قياس كل بعد على حدة.

وبناء على ذلك تمت صياغة العبارات الخاصة بكل بعد من أبعاد المقياس وذلك قبل التحكيم وهى:

١- البعد الأول (١٢) مفردة. ٢- البعد الثانى (١١) مفردة.

٣- البعد الثالث (١٠) مفردا ٤ - البعد الرابع (١٣) مفردة.

الخصائص السيكومترية لمقياس التفاعل الاجتماعي:

أولاً: حساب صدق المقياس:

١ - صدق المحكمين:

تمَّ عرض المقياس فى صورته الأولية على عدد من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس بمختلف الجامعات، وتم إجراء التعديلات المقترحة بحذف بعض المفردات والتى قل الاتفاق عليها عن (٨٠%) بين المحكمين وإعادة صياغة مفردات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون، ولم تقل مفردة واحدة عن (٨٠%) مما يكون له أثر إيجابي على تمتع المقياس بصدق عال من السادة المحكمين.

٢- الاتساق الداخلى للمفردات مع الدرجة للبعد التابع لها.

وذلك من خلال درجات عينة الخصائص السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس والجدولين (٤، ٥) يوضحا ذلك

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس التفاعل الاجتماعي (صورة الأم ن = ٣٠)

التفاعل الاجتماعي داخل الروضة		التفاعل الاجتماعي في المجتمع		التفاعل الاجتماعي داخل المنزل		مهارات التفاعل الاجتماعي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥١٥**	٢	٠,٦٠٨**	٣	٠,٦٢٥**	٤	٠,٥٤١**
٥	٠,٦٢٥**	٦	٠,٤٢١**	٧	٠,٥٨٤**	٨	٠,٥٢٨**
٩	٠,٢٢٣*	١٠	٠,٥٨٢**	١١	٠,٦٢٥**	١٢	٠,٤٢١**
١٣	٠,٥١٤**	١٤	٠,٥٦٤**	١٥	٠,٢٢٧*	١٦	٠,٢٢٩*
١٧	٠,٤٢١**	١٨	٠,٦٣٩**	١٩	٠,٢٢٩*	٢٠	٠,٥٢٤**
٢١	٠,٥٤١**	٢٢	٠,٤٢٧**	٢٣	٠,٥٢٤**	٢٤	٠,٥٣٥**
٢٥	٠,٦٣٢**	٢٦	٠,٢٢٩*	٢٧	٠,٤٢١**	٢٨	٠,٦٢٩**
٢٩	٠,٥٤١**	٣٠	٠,٦١٤**	٣١	٠,٦٣٢**	٣٢	٠,٤٥٨**
٣٣	٠,٢٢٦*	٣٤	٠,٤٢٥**	٣٥	٠,٦٤٥**	٣٦	٠,٥٤٧**
٣٧	٠,٢٢٤*	٣٨	٠,٥٣٢**	٣٩	٠,٥٣٢**	٤٠	٠,٥٣٢**
٤١	٠,٥١٤**	٤٢	٠,٥١٤**			٤٣	٠,٦٢٤**
٤٤	٠,٥٢٤**					٤٥	٠,٥٤٨**
						٤٦	٠,٦٢٥**

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس التفاعل الاجتماعي (صورة المعلمة ن = ٣٠)

التفاعل الاجتماعي داخل الروضة		التفاعل الاجتماعي في المجتمع		التفاعل الاجتماعي داخل المنزل		مهارات التفاعل الاجتماعي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥١٤**	٢	٠,٦١٤**	٣	٠,٥٢٥**	٤	٠,٦٠٩**
٥	٠,٦٢٥**	٦	٠,٥٣٥**	٧	٠,٤٦٩**	٨	٠,٥١٤**
٩	٠,٥٤٥**	١٠	٠,٥٨٤**	١١	٠,٦٢٥**	١٢	٠,٥٩٨**
١٣	٠,٤١٧**	١٤	٠,٥٦٩**	١٥	٠,٥١٤**	١٦	٠,٤٤٨**
١٧	٠,٦٢٥**	١٨	٠,٥٥٤**	١٩	٠,٤٥٨**	٢٠	٠,٦٢٥**
٢١	٠,٢٢٤*	٢٢	٠,٥٣٢**	٢٣	٠,٦٣٢**	٢٤	٠,٤٨٧**
٢٥	٠,٦٣٥**	٢٦	٠,٦٣٢**	٢٧	٠,٦٢٥**	٢٨	٠,٤٥٩**
٢٩	٠,٥٣٥**	٣٠	٠,٢٢٤*	٣١	٠,٤١٤**	٣٢	٠,٦٢٥**
٣٣	٠,٥٧٤**	٣٤	٠,٢٢٩*	٣٥	٠,٢١٨*	٣٦	٠,٢٢٩*
٣٧	٠,٥٦٩**	٣٨	٠,٦١٤**	٣٩	٠,٦٦٥**	٤٠	٠,٦٢٥**
٤١	٠,٥١٤**	٤٢	٠,٦٦٥**			٤٣	٠,٤٥٨**
٤٤	٠,٢٢٩*					٤٥	٠,٤٢٨**
						٤٦	٠,٥١٨**

*** مستوى الدلالة ٠,٠٥**

**** مستوى الدلالة ٠,٠١**

يتضح من الجدولين (٤، ٥) أنَّ كل مفردات مقياس التفاعل معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستويين (٠,٠١ – ٠,٠٥)، أى أنَّها صادقة، ولذلك يمكن العمل به.

٣– المصفوفة الارتباطية:

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض ومن ناحية وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، والجدولين (٦، ٧) يوضحا ذلك:

جدول (٦)

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية له (صورة الأم)

أبعاد التفاعل الاجتماعي	١	٢	٣	٤	٥
داخل الروضة	–				
في المجتمع	٠,٥١٤**	–			
داخل المنزل	٠,٦٤٨**	٠,٦١٤**	–		
مهارات التفاعل الاجتماعي	٠,٥٥٧**	٠,٥٢٧**	٠,٥٨٧**	–	
الدرجة الكلية	٠,٥١٩**	٠,٥٩٩**	٠,٥٢٤**	٠,٦٤٨**	–

جدول (٧)

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية له (صورة المعلمة)

أبعاد التفاعل الاجتماعي	١	٢	٣	٤	٥
داخل الروضة	–				
في المجتمع	٠,٦٢٥**	–			
داخل المنزل	٠,٥٩٨**	٠,٥٨٧**	–		
مهارات التفاعل الاجتماعي	٠,٦١١**	٠,٦٩٥**	٠,٦٩٨**	–	
الدرجة الكلية	٠,٥٩٨**	٠,٤٩٨**	٠,٥٨٧**	٠,٥٩٧**	–

**** مستوى الدلالة ٠,٠١**

يتضح من خلال الجدولين (٦، ٧) أن معاملات الارتباط كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

ثانياً: حساب ثبات المقياس:

١- طريقة معامل ألفا ـ كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس التفاعل الاجتماعي باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لدراسة الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدولين (٨، ٩):

جدول (٨)

معاملات ثبات مقياس التفاعل الاجتماعي باستخدام معامل ألفا – كرونباخ (صورة الأم)

الأبعاد	معامل ألفا لكرونباخ
داخل الروضة	٠,٧٩٨
في المجتمع	٠,٨٤٧
داخل المنزل	٠,٧٥٥
مهارات التفاعل الاجتماعي	٠,٧٩١
الدرجة الكلية	٠,٧٤٩

جدول (٩)

معاملات ثبات مقياس التفاعل الاجتماعي باستخدام معامل ألفا – كرونباخ (صورة المعلمة)

الأبعاد	معامل ألفا لكرونباخ
داخل الروضة	٠,٦٧٤
في المجتمع	٠,٧٨٤
داخل المنزل	٠,٧١٥
مهارات التفاعل الاجتماعي	٠,٧٥٦
الدرجة الكلية	٠,٧٩٩

يتضح من خلال الجدولين (٨، ٩) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

٢ – التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس التفاعل الاجتماعي، وتم تصحيحه، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على على المفردات الفردية، والثانى على المفردات الزوجية، وذلك لكل طفل على حدة، ثمَّ تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتتباه، وبيان ذلك فى الجدولين (١٠، ١١):

جدول (١٠)

مُعاملات ثبات مقياس التفاعل الاجتماعي بطريقة التجزئة النصفية (صورة الأم)

الأبعاد	سبيرمان . براون	جتمان
داخل الروضة	٠,٨٩٥	٠,٧٤٧
في المجتمع	٠,٨٢٤	٠,٦٩٤
داخل المنزل	٠,٨٧٩	٠,٧٢٩
مهارات التفاعل الاجتماعي	٠,٨٩٧	٠,٧٠٩
الدرجة الكلية	٠,٨٨٦	٠,٧٤٥

جدول (١١)

مُعاملات ثبات مقياس التفاعل الاجتماعي بطريقة التجزئة النصفية (صورة المعلمة)

الأبعاد	سبيرمان . براون	جتمان
داخل الروضة	٠,٨٧٧	٠,٦٩٥
في المجتمع	٠,٨٩٥	٠,٧٥٤
داخل المنزل	٠,٨٤٧	٠,٧٣٦
مهارات التفاعل الاجتماعي	٠,٧٩٦	٠,٦٩٤
الدرجة الكلية	٠,٨٠٧	٠,٧٨٣

يتضح من الجدولين (١٠، ١١) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان . براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية فى قياسه للتفاعل الاجتماعي.

الصورة النهائية لمقياس التفاعل الاجتماعي:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٤٦) مفردة، ويوضح جدول (١٢) توزيع العبارات على أبعاد مقياس المسئولية الاجتماعية:

جدول (١٢)

توزيع العبارات على أبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي

أبعاد التفاعل الاجتماعي	العبارات	العدد
التفاعل الاجتماعي داخل الروضة	١ – ٥ – ٩ – ١٣ – ١٧ – ٢١ – ٢٥ – ٢٩ – ٣٣ – ٣٧ – ٤١ – ٤٤	١٢
التفاعل الاجتماعي في المجتمع	٢ – ٦ – ١٠– ١٤ – ١٨ – ٢٢ – ٢٦ – ٣٠ – ٣٤ – ٣٨ – ٤٢	١١
التفاعل الاجتماعي داخل المنزل	٣ – ٧ – ١١ – ١٥ – ١٩ – ٢٣ – ٢٧ – ٣١ – ٣٥ – ٣٩	١٠
مهارات التفاعل الاجتماعي	٤ – ٨ – ١٢ – ١٦ – ٢٠ – ٢٤ – ٢٨ – ٣٢ – ٣٦ –٤٠ – ٤٣ – ٤٥ – ٤٦	١٣
عدد العبارات		٤٦

(٢) برنامج الأنشطة الترويحية (إعداد: الباحثة).

قامت الباحثة ببناء البرنامج الترويحي وذلك بعد الاطلاع على المراجع العلمية المتخصصة والتي تناولت برنامج ترويحي، حيث قامت الباحثة باختيار مجموعة من الانشطة الحركية، والثقافية، والفنية.

أهداف البرنامج الترويحي المقترح:

الهدف العام:

يهدف البرنامج الى تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع وذلك من خلال الأغراض التالية:

الأغراض المعرفية:

– اكتساب الأطفال ضعاف السمع لمجموعة من السلوكيات المرغوبة وتخليهم عن الصفات غير المرغوبة.

– تنمية قدرة الأطفال ضعاف السمع على العمل ضمن فريق يسوده روح المحبة والتعاون بين بعضهم البعض.

– الاهتمام بتزويد الأطفال ضعاف السمع بسلوكيات البيئة الاجتماعية والثقافة الترويحية التي تتناسب ومستوى إدراكهم في هذه المرحلة والتي يمكن الاستفادة منها واستخدامها عمليا في حياتهم.

– تنمية القدرة على التخيل والابتكار للأطفال ضعاف السمع من خلال الانشطة الترويحية المختلفة.

الأغراض المهارية:

– تنمية المهارات الحركية للأنشطة الترويحية الملائمة للأطفال ضعاف السمع.

– تنفيذ الألعاب الصغيرة والتمهيدية والمسابقات الثقافية والفنية.

– أن يكتسب الأطفال ضعاف السمع المهارات الأساسية للأنشطة الترويحية والمتمثلة في الانشطة الحركية والألعاب والمسابقات الفنية والثقافية.

الأغراض الانفعالية:

– تنمية الشعور بالسعادة والمتعة وفقا للمظاهر السلوكية المقبولة من المجتمع.

– تنمية الثقة والاعتماد على النفس.

– تنمية الولاء للجماعة من خلال اللعب في جماعات.

– تنمية وتطوير الصفات الاخلاقية المنشودة وفقا للتنشئة الاجتماعية والولاء للمجتمع.

– إشباع حاجات الأطفال ضعاف السمع للمتعة والترويح فنيا وثقافيا ورياضيا.

أسس وضع البرنامج:

تم مراعاة الأسس التالية عند وضع البرنامج

– استخدام الأنشطة الترويحية التي تتسم بالتشويق والتغير والبساطة في الأداء.

– مراعاة الخصائص السنية الأطفال ضعاف السمع في هذه المرحلة.

– إتاحة فرص الاشتراك والممارسة لكل التلاميذ في وقت واحد إن أمكن.

– أن تساعد الانشطة الترويحية على تعديل بعض المظاهر السلوكية.

– مراعاة مبدأ التدرج من السهل الى الصعب ومن البسيط الى المركب ومن البطيء الى السريع ومن المعلوم إلى المجهول.

– مراعاة عوامل الامن والسلامة حتى تكون أوجه النشاط المختار لمستوى الحالة الصحية وملاحظة أي إرهاق بدني يظهر على الأطفال ضعاف السمع.

– أن تتسم الألعاب والأنشطة الترويحية المختارة بطابع السرور والمرح.

– أن يتناسب محتوى البرنامج مع الاهداف التي وضع من أجلها.

– أن يعمل البرنامج على إكساب الأطفال ضعاف السمع سلوكيات ومواقف إيجابية نحو بيئتهم الاجتماعية.
– إدخال الموسيقى والإيقاع واستخدام الصفارة والطبول في أثناء الممارسة لتقليل حدة الملل وخلق جو من البهجة والمتعة.
– الاهتمام بالأنشطة المتعددة والبسيطة والتي تستخدم في أسلوب دمج حركات أساسية مثل (جري، وثب، مشي) مع استخدام التنويع والتجديد لبعث السرور والبهجة في نفوس الأطفال ضعاف السمع.

محتوى البرنامج الترويحي المقترح:

لتحقيق الهدف من البرنامج تم وضع محتوى البرنامج في مجموعة من الوحدات التي تهدف إلى تفعيل الانشطة الترويحية في ضوء معايير الجودة الشاملة وتنمية القيم الترويحية لدى الأطفال ضعاف السمع وتم تقسيم محتوى كل وحدة على النحو التالي:

أ -الجزء التمهيدي:

والذي يهدف الى إعداد الأطفال ضعاف السمع وأمهاتهم ومعلماتهم وتهيئتهم نفسيا وبدنيا وفسيولوجيا لتقبل العمل مع الآخرين مع إدخال روح المرح في التعليمات ليكون هناك انطباع سار للمشتركين ويحتوي الجزء التمهيدي على الأنشطة التالية:

- الإذاعة المدرسية وتحتوي على الثقافة الدينية، المعلومات الرياضية والتاريخية والسياحية.
- المهارات الأساسية (المشي– الوثب– القفز) مع مصاحبة الموسيقى.
- ألعاب صغيرة في شكل مسابقات مع مصاحبة الموسيقى.

ب -الجزء الرئيسي:

والذي يهدف الى تحسين الحالة الوظيفية والمهارية والانفعالية وكذلك تفعيل ممارسة الانشطة الترويحية لدى الأطفال ضعاف السمع وتعديل سلوكياتهم وتتكون من مرحلتين:

المرحلة الاولى: واشتملت على كثير من القصص والمسابقات الثقافية والفنية مع عرض فيديو لإحدى المواقف التربوية المختلفة.

المرحلة الثانية: اشتملت على كثير من الالعاب التمهيدية من الأنشطة الترويحية الرياضية والفنية والثقافية والتي يتخللها الموسيق.

ج -الجزء الختامي:

وقد راعت الباحثة أن يعقب الجزء الرئيسي بما فيه من أنشطة ترويحية وفنية وثقافية متعددة فترة تهدئة متدرجة باستخدام المشي والمرجحات والجري الخفيف للوصول بالجسم لحالته الطبيعية وتنتهي الوحدة بصيحة رياضية أو أغنية تؤدي مع الموسيقى.

جدول (١٣)
ملخص جلسات البرنامج

الجلسة	العنوان	الهـدف	الفنيـات	الزمن بالدقائق
١	التعـــارف والتهيئة	• توفير جو من الألفة بين الباحثة والأمهات والمعلمات لمشتركات في البرنامج بأطفالهن . • إقامة علاقة إيجابية بين الباحثة والأمهات والمعلمات تتميز بالتقبل والثقة المتبادلة والمشاركة الايجابية. • شرح موجز لمهمة الباحثة والبرنامج التي ستقوم بتطبيقه وأهميته للطفل والأم • الإتفاق علي قواعد الجلسات التي ستتم أثناء البرنامج. • جمع معلومات من الأمهات والمعلمات عن الأطفال من أجل القيام بعمل دراسة حالة لهم . • الاتفاق علي كيفية ومواعيد الحضور للجلسات التالية .	▪ المقابلـة ▪ المناقشة ▪ المحاضرة	٣٠-٤٥
٢	شـــــرح لمضـــمون البرنـــامج التـــدريبي وأهميتة	• تدعيم التعارف والثقة بين الباحثة والأمهات والمعلمات المشتركات في البرنامج • توضيح لأهمية الجلسات الإرشادية التي تحضرها الأم في فهم قواعد البرنامج وكيفية تنفيذها مع الطفل. • توضيح أهمية قيام الأم بالواجبات المنزلية التي تطلبها الباحثة كإمتداد لفاعلية عملية التدريب. • شرح لمضمون البرنامج التدريبي للأطفال , وأهميته في تنمية مهارات الأطفال في التفاعل مع أقرانهم الأسرة خاصة الأمهات والمعلمات أو خارج المنزل . • تتعرف الأمهات والمعلمات علي الأمور التي يجب أن تتصف بها خلال البرنامج . • يتكون لدي الأمهات والمعلمات الميول الإيجابية في حضور الجلسات الإرشادية بالإضافة إلي الجلسات التي سوف تحضرها أثناء البرنامج التدريبي مع أطفالهن .	▪ المحاضرة ▪ المناقشة الجماعية ▪ الواجب المنزلي	٣٠-٤٥
٣	طبيعة ضعف السمع	• تبصير الأمهات والمعلمات بمفهوم ضعف السمع وتزويدهن بمعلومات متعمقة عن ضعف السمع , مما يجعلهن أكثر تفهما وقدرة على التعامل مع أطفالهن ضعاف السمع . • أن تتعرف الأم علي أسباب ضعف السمع ,وأعراضها , ووسائل العلاج . • أن تتفهم الأم كيفية تشخيص طفلها ضعيف السمع من خلال الأعراض التي تظهر عليه في البداية ومن ثم تلجأ إلي علاجه في المراحل الأولي دون تأخير . • تتكون لدي الأم ميول إيجابية نحو طفلها , وبالتالي تقبل سلوكيات الطفل ومراعاة ظروفه إلي حد كبير .	▪ المحاضرة ▪ المناقشـــة الجماعية ▪ الواجب المنزلي	٣٠-٤٥
٤	التعريـف بالتفاعـل الاجتماعي وأهمية تقبل الأم للطفل	• أن تتعرف الأمهات والمعلمات علي مفهوم التفاعل الاجتماعي والتقبل لأطفالهن ضعاف السمع . • أن تتعرف الأمهات والمعلمات علي أشكال ووسائل تنمية التفاعل الاجتماعي لدي هؤلاء الأطفال.	▪ المحاضرة ▪ المناقشة الجماعية ▪ الواجب المنزلي	٣٠-٤٥

الجلسة	العنوان	الهدف	الفنيات	الزمن بالدقائق
		• أن تتعلم كل أم تقبل طفلها ومحاولة التعامل معه بكافة الوسائل بدلاً من نبذه وعزله عن العالم المحيط		
٥	وجهات نظر الأمهات والمعلمات الخاطئة حول الإعاقة ومحاولة تعديلها	• مساعدة الأمهات والمعلمات في تعديل أفكارهن ومفاهيمهن الخاطئة المرتبطة بإعاقة أطفالهن للحد من رؤيتهن التشاؤمية تجاة أطفالهن وتحويلها إلى أفكار ومفاهيم سوية وإيجابية . • معرفة المشكلات التي تشعر بها الأمهات والمعلمات لدي أطفالهن والناجمة عن الاعاقة , ومساعدة الأم علي تجاوزهذه المشكلات اليوميه لدي الطفل بنفسها مما يخفف من الضغوط المتولده لديها نتيجة هذه الإعاقة . • محاولة إكساب الأمهات والمعلمات أساليب المعاملة الوالدية السوية لأطفالهن والتي تنمي من سلوكياتهم المرغوبة • مناقشة الأمهات والمعلمات في موضوع المحاضرة مع الإشادة بالأفكار والأساليب السوية وتعزيزها عن طريق الثناء والمدح .	▪ المحاضرة ▪ المناقشة الجماعية ▪ فيديو	٣٠-٤٥
٦	تحدي الإعاقة ومواجهة المشكلات	• محاولة بث روح الحماسة والأمل في الأمهات والمعلمات بأن هذه المشكلات التي يعانين منها مع أطفالهن قابله للحل مع الصبر والمثابرة والإلتزام بالواجبات التي تعطي لهن أثناء تطبيق البرنامج . • محاولة حل مشكلات الطفل من خلال عرض نماذج حية لأساليب مختلفة يمكن أن تتبعها كل أم مع طفلها . • تقديم بعض الإرشادات التي يجب أن تتبعها الأم أثناء تطبيق البرنامج حتي يؤتي البرنامج ثماره .	▪ المحاضرة ▪ المناقشة الجماعية	٣٠-٤٥
٧	التعارف وخلق جو من الألفة	• إشاعة روح المحبة والألفة بين الباحثة والأطفال مع إعدادهم للبرنامج • التطبيق القبلي لمقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال. • أن يتعرف الأطفال علي أسماء بعضهم البعض . • أن يربط الطفل بين سماع إسمه وبين التعليمات الصادرة إليه بالحركة المناسبة . • أن يندمج الطفل مع غيره من الأطفال المشتركين معه في البرنامج . • أن يشعر الطفل بالحنان والتقبل من خلال ملامسة الباحثة له بالتقبيل والإحتضان . • أن يتعرف الأطفال علي مدة الجلسة والمكان الذي تجري فيه وتوقيتها الزمني ويألف الطفل المكان الذي سوف تتم فيه الجلسات .	التدعيم الأولي : قطع الحلوي لمصاصة التدعيم الثانوي : (المدح والتصفيق مع قول كلمة برافو وشطار – الإبتسامة – الشكر المقبلة الملاحظة. السك والإحتضان الواجب المنزلي	٣٠-٤٥
٨	تدعيم التعارف بين الباحثة والأطفال .	• تدعيم التعارف بين الباحثة والأطفال. • التقارب أكثر بين الأطفال بعضهم البعض . • زيادة الثقة بين الباحثة والأطفال وإزالة الرهبة والخوف تدريجياً لدي الأطفال منها ومن أقرانه ومن مكان تطبيق الجلسات . • تعود الطفل علي التواجد مع الآخرين .	التدعيم الأولي : (شيبسي). التدعيم الثانوي : الابتسامة والشكر والتصفيق مع قول كلمة برافو . الواجب المنزلي.	٣٠-٤٥
٩	تعرف الطفل	• توثيق التعارف بين الباحثة والأطفال .	▪ التدعيم الأولي	٣٠-٤٥

الجلسة	العنوان	الهدف	الفنيات	الزمن بالدقائق
	علي من حولة	• تعريف الطفل بأفراد أسرته ومعلمته. • أن يتعود الطفل علي مكان الجلسات . • أن يكتسب الأطفال مفهوم الإتجاهات يمين ويسار. • أن يتمكن الطفل من الإجابة عن إسمه متي طلب منه ذلك وكذلك يستطيع أن يسأل الآخرين عن إسمهم . • أن يتمكن الطفل من الإمساك بالكره والتحكم بها وبطريقة قذفها لأقرانه مما يزيد لديهم من روح الجماعة والمرح . أن يتعلم الطفل إستخدام يده في توديع الباحثة عند الإنصراف من المركز .	: (شيبسي). ▪ التدعيم الثانوي : الابتسامة والشكر والتصفيق مع قول كلمة برافو ▪ الواجب المنزلي	
١٠	تحسين التواصل البصري لدي الأطفال للمساعدة علي التفاعل .	• تحسين التواصل البصري لدي الاطفال. • مساعدة الطفل علي تركيز الإنتباه . • زيادة تفاعل الطفل مع الباحثة .	▪ – اللعب ▪ – التكرار ▪ – الواجب المنزلي	٣٠-٤٥
١١-١٢	مساعدة الطفل علي إجراء حوار مع الآخرين	• مساعدة الأطفال علي المشاركة والتعارف الإجتماعي. • أن يتعلم الطفل التعريف بنفسه وأسرته وأسماء أعضاء أسرته متي طلب منه ذلك • زيادة المشاركة والتعاون والتعارف بين أفراد العينة من الأطفال. • أن يتعلم الأطفال الإستجابة لإجراء حوار مع الآخرين .	▪ النمذجة . ▪ التكرار . ▪ التدعيم . ▪ التقليد . ▪ الواجب المنزلي	٣٠-٤٥
١٣-١٤	تعليم الطفل التواصل غير اللفظي عن طريق الإيماءات	• أن يتعلم الطفل التواصل غير اللفظي مع الآخرين من خلال الإيماءات . • أن يستطيع الطفل تفهم تعبيرات الوجه . • أن يستطيع الطفل بعد ذلك فهم رد فعل الآخرين من حيث الموافقة أو الرفض لسلوكياته .	▪ لعب الدور . ▪ التقليد . ▪ التعزيز. ▪ الواجب المنزلي	٣٠-٤٥
١٥-١٦	تعليم الطفل بعض السلوكيات الاجتماعية .	• أن تقوم الباحثة بتعليم الطفل قواعد الإستئذان . • تعليم الأطفال أن يسلموعلي أقرانهم باليد حتي تزول الرهبه والخوف لديهم من لمس أو ملاقاة الآخرين . • أن تسود الألفة بين الأطفال بعضهم البعض . • تعليم الأطفال إلقاء التحية عند الحضور والتلويح بالوداع عند مغادرة الجلسة . • مناداة كل طفل بإسمه أثناء الجلسة حتي تزيد معرفته بأقرانه وحتي يتعود ذهنياً علي سماع إسمه والإنتباه إلي من ينادي عليه . • وكذلك زيادة قدرة الطفل علي التعامل مع أقرانه بمناداتهم بأسمائهم .	▪ النمذجة . ▪ لعب الدور . ▪ التقليد . ▪ التوجيه . ▪ الواجب المنزلي	٣٠-٤٥
١٧	القدرة علي المنافسة والعمل في فريق .	• تعليم الأطفال المشاركة و التعاون في اللعب الجماعي . • تعليم الأطفال روح المنافسة بين فريق وآخر . • أن يستطيع الطفل الإستماع جيداً وتنفيذ التعليمات . • أن يتعلم الطفل ألوان الفواكه أسمائها وكيفية التحكم بعضلاته الدقيقة في التلوين . • قدرة الطفل علي التمييز بين الألوان .	▪ النمذجة . ▪ الحث . ▪ التدعيم . ▪ الواجب المنزلي .	٣٠-٤٥

الجلسة	العنوان	الهدف	الفنيات	الزمن بالدقائق
		• أن يتعلم الطفل الإلتزام بوقت معين لإنجاز المهمة .		
١٨	قدرة الطفل علي التعاون مع الآخرين .	• أن يتعلم الأطفال مساعدة الآخرين . • أن يشارك الأطفال ولو بقدر بسيط في الأعمال المنزلية . • الإندماج مع باقي أفراد الأسرة من خلال مساعدتهم في الأعمال المنزلية • أن يتعلم الطفل التعاون . • تدريب الطفل علي النظافة من خلال إستعمال سلة المهملات	▪ النمذجة . ▪ التكرار . ▪ التدعيم . ▪ الواجب المنزلي	٣٠-٤٥
١٩	التعاون من خلال الغناء في مجموعة .	• أن يستطيع الأطفال الغناء في مجموعة . • يتعلم الطفل التقليد الصوتي . • أن يستشعر الأطفال حب الأم والأب من خلال أغنية . • أن يتعلم الأطفال أصوات الحيوانات من خلال الأغنية . • أن ينتبه ويتذوق الأطفال الأغنية وبالتالي إمكانية ترديدها وتكرارها كفريق . • تنمية بعض مهارات الادراك السمعي .	▪ النمذجة . ▪ التقليد . ▪ الحث . ▪ التدعيم . ▪ الواجب المنزلي .	٣٠-٤٥
٢٠	التعرف علي أشكال وأصوات الحيوانات	• أن يستطيع الأطفال معرفة أشكال الحيوانات في البيئة من حولهم . • أن يستطيع الأطفال معرفة أصوات الحيوانات . • أن يستطيع الأطفال ربط صوت الحيوان بصورته • أن يتدرب علي كيفية تقليد أصوات الحيوانات أو حركاتها .	▪ لتدعيم . ▪ الحث . ▪ التكرار . ▪ التقليد . ▪ الواجب المنزلي.	٣٠-٤٥
٢١	تعليم الأطفال من خلال إستخدام القصة	• أن ينتبه الطفل ويستمع إلي القصة . • أن يستفيد الطفل من أهداف القصة . • معرفة أشكال الحيوانات المتضمنة في القصة. • تقليد أصوات الحيوانات . • ترتيب كروت القصة .	▪ النمذجة ▪ لعب الدور ▪ التعزيز	٣٠-٤٥
٢٢	زيادة الإرتباط بين الأم والطفل	• زيادة الألفة بين الأم والطفل والباحثة . • زيادة قدرة الطفل علي تركيز إنتباهه للأم. • إستخدام اللعب في تنمية إنتباه الطفل. • زيادة قدرة الطفل علي التواصل البصري .	▪ اللعب . ▪ التدعيم . ▪ التكرار. ▪ الحث . ▪ الواجب المنزلي.	٣٠-٤٥
٢٣	المنافسة بين الأطفال والتعاون مع الأمهات والمعلمات	• بث روح التنافس بين الأطفال بعضهم البعض . • بث روح التعاون بين الأمهات والمعلمات والأطفال أثناء العمل في فريق . • زيادة قدرة الطفل علي تركيز الإنتباه . • التخفيف من حدة خوف الطفل من الآخرين . • إستثارة دافعية الأطفال للمشاركة في الجلسة .	▪ النمذجة . ▪ اللعب. ▪ الحث . ▪ التدعيم . ▪ الواجب المنزلي.	٣٠-٤٥
٢٤	تعليم الطفل المشاركة الإجتماعية	• أن يهتم الطفل بزيارة المريض . • أن يتعرف الطفل علي الجمل والعبارات المتعارف عليها عند زيارة المريض . • أن يستجيب الطفل لأوامر الأم عندما تطلب منه زيارة مريض أو أحد الأقارب • تعميق مشاعر المشاركة الوجدانية لدي الطفل .	▪ لعب الدور . ▪ التدعيم . ▪ الحث .	٣٠-٤٥
٢٥	غرس المفاهيم الإجتماعية في	• غرس مفاهيم الإحتفال بالمناسبات لدي الأطفال. • تعليم الأطفال تبادل الهدايا مع أصدقائهم كنوع من تدعيم المشاركة الإجتماعية .	▪ التدعيم . ▪ الموسيقي .	٣٠-٤٥

الجلسة	العنوان	الهدف	الفنيات	الزمن بالدقائق
	نفس الأطفال من خلال الإحتفال بعيد الميلاد	• تتكون لدي الطفل مفاهيم لغوية ومفردات عن الأشياء التي يتم التغني بها في مثل هذه المناسبات. • غرس قيم التعاون في نفوس الأطفال من حيث التنسيق للإحتفال بأعياد ميلاد أصدقائهم. • أن يشارك الطفل بجهده في إعداد وتنظيم القاعة . • أن يشعر كل طفل بأهميته في الحياة .	▪ الحث.	
٢٦	التعاون في إعداد وسيلة تعليمية	• التعاون بين الأمهات والمعلمات وأطفالهن في إعداد وسيلة تعليمية . • تعليم الطفل التمييز بين الأنواع لمختلفة من الفواكه والخضروات والحيوانات . • بث روح التعاون بين الأطفال والأمهات والمعلمات من أجل إنجاز مهمة معينه أو وسيلة تعليمية . • قدرة الطفل علي التمييز البصري بدرجة كبيرة .	▪ التدعيم . ▪ الحث . ▪ التقليد . ▪ الواجب المنزلي .	٣٠-٤٥
٢٧	رحلة إلي صنعاء .	• أن يتعود الأطفال علي الذهاب إلي الأماكن العامة . • أن يتعود الأطفال علي الخروج مع الأمهات والمعلمات إلي الأماكن العامة . • أن يتعود الأطفال علي الإندماج في اللعب مع الأطفال الآخرين • أن يزيد التفاعل الاجتماعي لدي الأطفال مع الأخرين من أقرانهم وأمهات أقرانهم. • أن تتسع دائرة الفرد الاجتماعيه ويزداد تفاعل وتقبل الأم للطفل • يزول خوف الطفل من البيئة الطبيعية من حوله .	▪ اللعب ▪ التدعيم	٣٠-٤٥
٢٨	التقييم البعدي لمدي تأثير البرنامج الإرشادي والتدريبي علي الأم والطفل .	• معرفة مدي تأثير الجلسات الإرشادية للأمهات والجلسات التدريبية التي حضرنها علي مدي تقبلهن لأطفالهن , ومدي تغير أفكارهن الخاطئة تجاه أطفالهن. • معرفة مدي التغير الإجتماعي الذي طرأ علي الأطفال نتجية الجلسات التدريبة البرنامج • معرفة ملاحظات كل أم علي طفلها خلال هذه الفترة والأشياء التي لم تتغير في الطفل إن وجدت.	▪ التغذية المرتدة ▪ المكافأة	٣٠-٤٥

الأساليب الإحصائية:

قامت الباحثة بمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بالاعتماد على حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً .SPSS، حيث أن حجم عينة الدراسة من النوع الصغير (ن = ١٢) (٦) تجريبية، (٦) ضابطة، فقد تم استخدام أساليب إحصائية لابارامترية لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها، حيث تُعد الأنسب لطبيعة متغيرات الدراسة الحالية، وحجم العينة وقد تمثلت هذه الأساليب في:

اعتمدت الباحثة فى التحليل الإحصائى لبيانات الدراسة الحالية على الأساليب الإحصائية التالية:-

١. اختبار مان ويتني Mann-Whitney ، وقيمة z لاختبار دلالة الفروق لعينتين مستقلتين، أثناء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة وفي اختبار صحة بعض الفروض أيضاً.

٢. اختبار ويلكوكسون Willcoxon وقيمة z لاختبار دلالة الفروق لعينتين مرتبطتين وذلك أثناء اختبار صحة الفروض.
٣. معامل الارتباط لبيرسون.
٤. المتوسطات الحسابية.
٥. الانحرافات المعيارية.

وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً بـ SPSS.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

جدول (١٤)

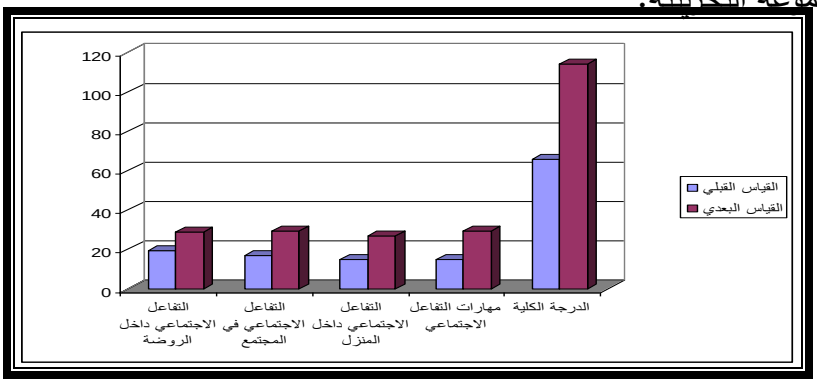
قيمة z دلالتها الفرق بين متوسطى رتب درجات القياسيين القبلى والبعدى لدى المجموعة التجريبية على مقياس التفاعل الاجتماعي (صورة الأم)

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
داخل الروضة	٦	القبلى	١٩,٣٣	١,٠٣	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٠٧	٠,٠١
	٦	البعدى	٢٩,٠٠	١,٤١	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
					التساوى	صفر				
					الاجمالى	٦				
في المجتمع	٦	القبلى	١٦,٦٦	١,٠٣	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٦٤	٠,٠١
	٦	البعدى	٢٩,١٦	١,١٦	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
					التساوى	صفر				
					الاجمالى	٦				
داخل المنزل	٦	القبلى	١٤,٦٦	٠,٨١	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٢٠	٠,٠١
	٦	البعدى	٢٦,٦٦	١,٠٣	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
					التساوى	صفر				
					الاجمالى	٦				
مهارات التفاعل الاجتماعي	٦	القبلى	١٥,٠٠	٠,٨٩	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢١٤	٠,٠١
	٦	البعدى	٢٩,٥٠	١,٠٤	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
					التساوى	صفر				
					الاجمالى	٦				
الدرجة الكلية	٦	القبلى	٦٥,٦٦	١,٥٠	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٠٧	٠,٠١
	٦	البعدى	١١٤,٣٣	٢,٣٣	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
					التساوى	صفر				
					الاجمالى	٦				

ينص الفرض الأول للدراسة على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التفاعل الاجتماعي، وأبعاده في**

القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي" ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " ويوضحا الجدولان (١٤، ١٥) نتائج هذا الفرض.

ويؤكد الشكل البياني (١) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ضعاف السمع فى التفاعل الاجتماعي وأبعاده والدرجة الكلية قبل وبعد تطبيق البرنامج الترويحي لدى المجموعة التجريبية.



شكل (١) متوسطى درجات القياسيين القبلى والبعدى لدى المجموعة التجريبية على مقياس التفاعل الاجتماعي (صورة الأم)

جدول (١٥)

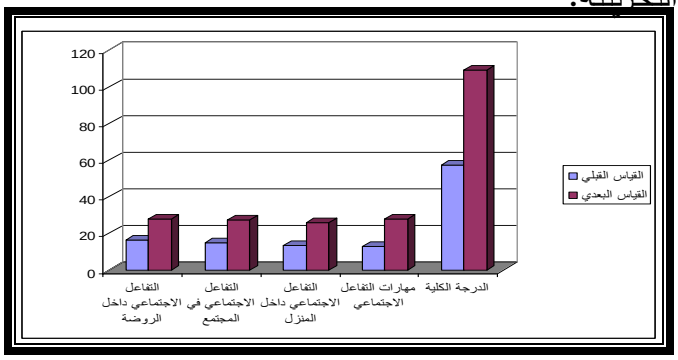
قيمة z دلالتها الفرق بين متوسطى رتب درجات القياسيين القبلى والبعدى لدى المجموعة التجريبية على مقياس التفاعل الاجتماعي (صورة المعلمة)

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
داخل الروضة	٦	القبلى	١٦,٣٣	٠,٨١	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٢٦	٠,٠١
	٦	البعدى	٢٧,٨٣	١,٤٧	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
					التساوى	صفر				
					الاجمالى	٦				
في المجتمع	٦	القبلى	١٤,٨٣	٠,٧٥	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٣٢	٠,٠١
	٦	البعدى	٢٧,٥٠	١,٠٤	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
					التساوى	صفر				
					الاجمالى	٦				
داخل المنزل	٦	القبلى	١٣,٣٣	١,٢١	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٢٦	٠,٠١
	٦	البعدى	٢٥,٨٣	٢,١٣	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
					التساوى	صفر				
					الاجمالى	٦				
مهارات التفاعل الاجتماعي	٦	القبلى	١٣,٠٠	٠,٨٩	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٢٠	٠,٠١
	٦	البعدى	٢٨,٠٠	٠,٦٣	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
					التساوى	صفر				
					الاجمالى	٦				

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
الدرجة الكلية	٦	القبلى	٥٧,٥٠	٢,٥٠	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٠٧	٠,٠١
	٦	البعدى	١٠٩,١٧	٢,٣١	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
					التساوى	صفر				
					الاجمالى	٦				

يتضح من الجدولين (١٤ – ١٥) أن الفرق بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى و البعدى فى مقياس التفاعل الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية دالة عند (٠,٠١) لصالح القياس البعدى، وهذا ما يحقق صحة الفرض الأول.

ويؤكد الشكل البياني (٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ضعاف السمع فى التفاعل الاجتماعي وأبعاده والدرجة الكلية قبل وبعد تطبيق البرنامج الترويحي لدى المجموعة التجريبية.



شكل (٢)

متوسطى درجات القياسيين القبلى والبعدى لدى المجموعة التجريبية على مقياس التفاعل الاجتماعي (صورة المعلمة)

يتضح من الشكل البياني (٢) إرتفاع التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع بالمجموعة التجريبية فى القياس البعدي بالمقارنة بدرجاتهم فى القياس القبلي.

نتائج الفرض الثاني:

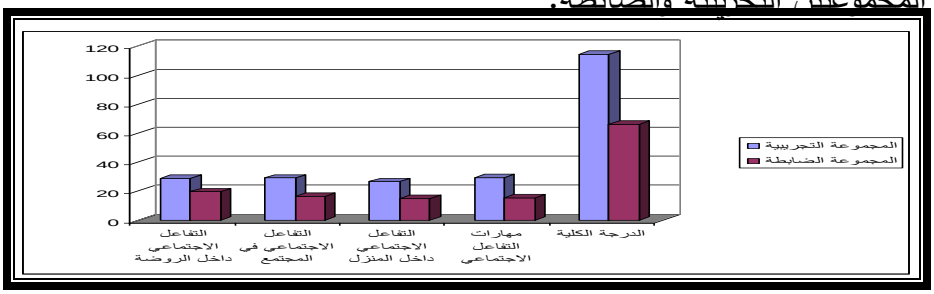
ينص الفرض الثاني على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفاعل الاجتماعي، وأبعاده في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية**" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويوضحا الجدولان (١٦ – ١٧) نتائج هذا الفرض:

جدول (١٦)

قيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس التفاعل الاجتماعي (صورة الأم)

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
داخل الروضة	التجريبية	٦	٢٩,٠٠	١,٤١	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٢,٩٤٥	٠,٠١
	الضابطة	٦	١٩,٦٦	٠,٥١	٣,٥٠	٢١,٠٠		
في المجتمع	التجريبية	٦	٢٩,١٦	١,١٦	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٢,٩٥٠	٠,٠١
	الضابطة	٦	١٦,٣٣	٠,٥١	٣,٥٠	٢١,٠٠		
داخل المنزل	التجريبية	٦	٢٦,٦٦	١,٠٣	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٢,٩٢٩	٠,٠١
	الضابطة	٦	١٥,٠٠	١,٠٩	٣,٥٠	٢١,٠٠		
مهارات التفاعل الاجتماعي	التجريبية	٦	٢٩,٥٠	١,٠٤	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٢,٩١٨	٠,٠١
	الضابطة	٦	١٥,٣٣	٠,٨١	٣,٥٠	٢١,٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	٦	١١٤,٣٣	٢,٣٣	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٢,٩١٣	٠,٠١
	الضابطة	٦	٦٦,٣٣	١,٩٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		

ويؤكد الشكل البياني (٣) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ضعاف السمع فى أبعاد التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية بعد تطبيق البرنامج الترويحي لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.



شكل (٣)

متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس التفاعل الاجتماعي (صورة الأم)

يتضح من الشكل البياني (٣) إرتفاع درجات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع بالمجموعة التجريبية بالمقارنة بدرجات أطفال المجموعة الضابطة فى التفاعل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج.

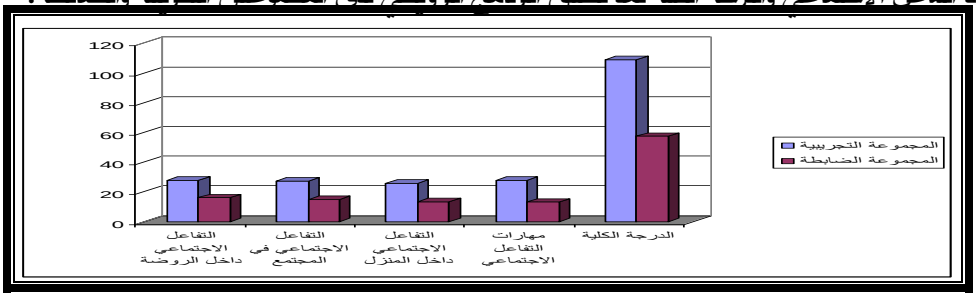
جدول (١٧)

قيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس التفاعل الاجتماعي (صورة المعلمة)

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
داخل الروضة	التجريبية	٦	٢٧,٨٣	١,٤٧	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٣,٠١٧	٠,٠١
	الضابطة	٦	١٦,١٦	٠,٤٠	٣,٥٠	٢١,٠٠		
في المجتمع	التجريبية	٦	٢٧,٥٠	١,٠٤	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٢,٩١٨	٠,٠١
	الضابطة	٦	١٤,٨٣	٠,٧٥	٣,٥٠	٢١,٠٠		
داخل المنزل	التجريبية	٦	٢٥,٨٣	٢,١٣	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٢,٩١٣	٠,٠١
	الضابطة	٦	١٣,٣٣	٠,٨١	٣,٥٠	٢١,٠٠		
مهارات التفاعل الاجتماعي	التجريبية	٦	٢٨,٠٠	٠,٦٣	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٢,٩٦١	٠,٠١
	الضابطة	٦	١٣,١٦	٠,٧٥	٣,٥٠	٢١,٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	٦	١٠٩,١٧	٢,٣١	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٢,٩١٣	٠,٠١
	الضابطة	٦	٥٧,٥٠	١,٠٤	٣,٥٠	٢١,٠٠		

يتضح من الجدولين (١٦ – ١٧) أن الفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس التفاعل الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية دالة عند (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما يحقق صحة الفرض الثاني.

ويؤكد الشكل البياني (٤) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ضعاف السمع فى أبعاد التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية بعد تطبيق البرنامج التوجيهي لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.



شكل (٤)

متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس التفاعل الاجتماعي (صورة المعلمة)

يتضح من الشكل البياني (٤) إرتفاع درجات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع بالمجموعة التجريبية بالمقارنة بدرجات أطفال المجموعة الضابطة فى التفاعل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج.

نتائج الفرض الثالث:

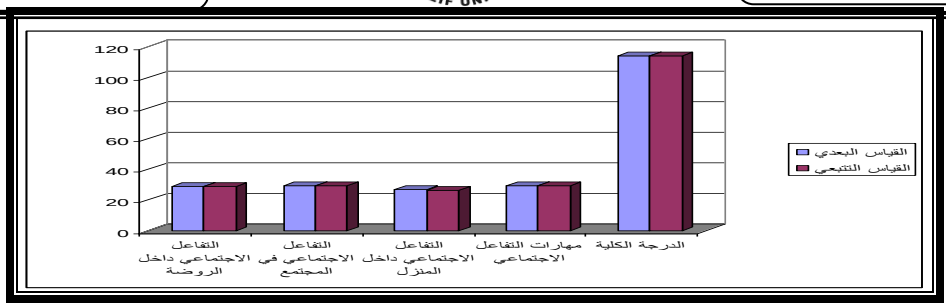
ينص الفرض الثالث على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التفاعل الاجتماعي في القياسين البعدي والتتبعي** " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون " w " والجدولان (١٨ – ١٩) يوضحا نتائج هذا الفرض:

جدول (١٨)

قيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى لدى المجموعة التجريبية على مقياس التفاعل الاجتماعي (صورة الأم)

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	القياس البعدي/ التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
داخل الروضة	٦	البعدى	٢٩,٠٠	١,٤١	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠٠	غير دالة
	٦	التتبعي	٢٨,٨٣	١,٤٧	الرتب الموجبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠		
					التساوى	٥				
					الاجمالى	٦				
في المجتمع	٦	البعدى	٢٩,١٦	١,١٦	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠٠	غير دالة
	٦	التتبعي	٢٩,٣٣	١,٣٦	الرتب الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
					التساوى	٥				
					الاجمالى	٦				
داخل المنزل	٦	البعدى	٢٦,٦٦	١,٠٣	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠٠	غير دالة
	٦	التتبعي	٢٦,٥٠	١,٠٤	الرتب الموجبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠		
					التساوى	٥				
					الاجمالى	٦				
مهارات التفاعل الاجتماعي	٦	البعدى	٢٩,٥٠	١,٠٤	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠٠	غير دالة
	٦	التتبعي	٢٩,٣٣	٠,٨١	الرتب الموجبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠		
					التساوى	٥				
					الاجمالى	٦				
الدرجة الكلية	٦	البعدى	١١٤,٣٣	٢,٣٣	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠٠	غير دالة
	٦	التتبعي	١١٤,٠٠	٢,٣٦	الرتب الموجبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠		
					التساوى	٥				
					الاجمالى	٦				

ويؤكد الشكل البياني (٥) عدم دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ضعاف السمع فى التفاعل الاجتماعي وأبعاده والدرجة الكلية فى القياسين البعدى والتتبعي لدى المجموعة التجريبية.



شكل (٥)

متوسطى درجات القياسين البعدى والتتبعى لدى المجموعة التجريبية في التفاعل الاجتماعي (صورة الأم)

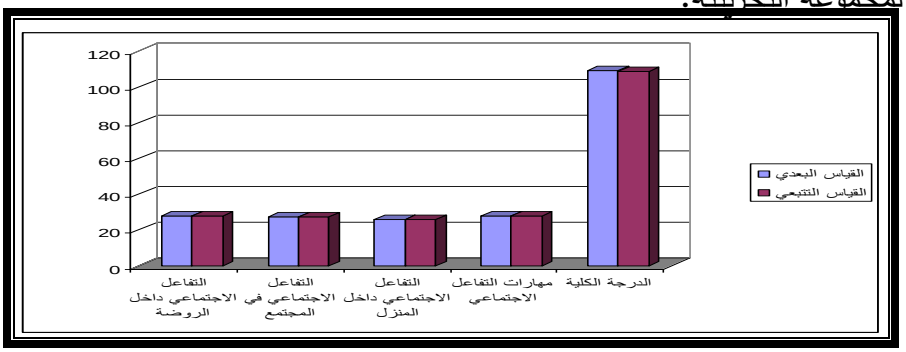
جدول (١٩)

قيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى لدى المجموعة التجريبية على مقياس التفاعل الاجتماعي (صورة المعلمة)

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	القياس البعدي/ التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
داخل الروضة	٦	البعدى	٢٧,٨٣	١,٤٧	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠٠	غير دالة
	٦	التتبعي	٢٧,٦٦	١,٣٦	الرتب الموجبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠		
					التساوى	٥				
					الاجمالى	٦				
في المجتمع	٦	البعدى	٢٧,٥٠	١,٠٤	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠٠	غير دالة
	٦	التتبعي	٢٧,٣٣	١,٠٣	الرتب الموجبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠		
					التساوى	٥				
					الاجمالى	٦				
داخل المنزل	٦	البعدى	٢٥,٨٣	٢,١٣	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠٠	غير دالة
	٦	التتبعي	٢٦,٠٠	٢,٢٨	الرتب الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
					التساوى	٥				
					الاجمالى	٦				
مهارات التفاعل الاجتماعي	٦	البعدى	٢٨,٠٠	٠,٦٣	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠٠	غير دالة
	٦	التتبعي	٢٧,٨٣	٠,٧٥	الرتب الموجبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠		
					التساوى	٥				
					الاجمالى	٦				
الدرجة الكلية	٦	البعدى	١٠٩,١٧	٢,٣١	الرتب السالبة	٣	٢,٥٠	٧,٥٠	١,٠٠٠	غير دالة
	٦	التتبعي	١٠٨,٨٣	٢,٣١	الرتب الموجبة	١	٢,٥٠	٢,٥٠		
					التساوى	٢				
					الاجمالى	٦				

يتضح من الجدولين (١٨ – ١٩) أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى فى مقياس التفاعل الاجتماعي، وهذا ما يحقق صحة الفرض الثالث.

ويؤكد الشكل البياني (٦) عدم دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ضعاف السمع فى التفاعل الاجتماعي وأبعاده والدرجة الكلية فى القياسين البعدى والتتبعي لدى المجموعة التجريبية.



شكل (٦)

متوسطى درجات القياسين البعدى والتتبعى لدى المجموعة التجريبية في التفاعل الاجتماعي (صورة المعلمة)

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة:

أشارت نتائج الدراسة الحالية على أن البرنامج القائم علي الأنشطة الترويحية له أثر واضح فى تحسين التفاعل الاجتماعي لدي الأطفال ضعاف السمع فى المواقف المختلفة. وكان ذلك واضحا في نتائج الفرض الأول حيث كان هناك فرق بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي فى المجموعة التجريبية وكذلك في الفرض الثانى حيث كان هناك فروق داله احصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وكذلك وضحت فاعلية البرنامج من الفرض الثالث حيث أنه لم يوجد فرق بين الاختبارين البعدى والتتبعي فى المجموعة التجريبية، وتفسر الباحثة تحسين التفاعل الاجتماعي عند المجموعة التجريبية، أن البرنامج التدريبي المستخدم بنى على اشراك أفراد العينة من أمهات ومعلمات الأطفال ضعاف السمع في انشطه فنيه، يتفاعلوا مع بعضهم البعض وهذا يعني فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين التفاعل الاجتماعي، واستمرار فاعليته إلي ما بعد انتهاء فترة المتابعة وبهذا فأنه ما توصلت إلية الدراسة الحالية يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي وظفت مجموعة من الأنشطة لتحسين التفاعل الاجتماعى لدى الأطفال ضعاف السمع (Camargo, 2012; Carr & Felce, 2007; Hopkins et al., 2011; Linderman & Stewart, 1999; Moghaddam et al., 2016; Sullivan, 2003; Szumski et al., 2017).

وترى الباحثة أن الأنشطة الترويحية ممثلة في الأنشطة الحركية، والإيقاع الموسيقي، والأنشطة الفنية، والاجتماعية إنما تعمل على جذب انتباه الأطفال بصفة عامة وضعاف السمع بصفة خاصة. فالأنشطة الحركية المتمثلة في مجموعة الأداءات الحركية من شأنها تشجيع الأطفال ضعاف السمع على تجنب العزلة، وبث الاختلاط، والتفاعل مع الآخرين، كما تتسم بالتنوع والتشويق والإثارة، وبالتالي فإن ممارسة تلك الأنشطة الحركية بحماس وإقبال يعد مؤشرًا هامًا.

أما الأنشطة الموسيقية التي تناسب الأطفال ضعاف السمع، وتقدم إليهم بطريقة مقصودة، ونمائية ملائمة تعمل على التأثير في سلوكياتهم من ناحية، كما تيسر حدوث تنمية وتطوير لمهاراتهم المختلفة من ناحية أخرى؛ وذلك نظرًا لما يتسم به ضعاف السمع من انجذاب للموسيقى، الأمر الذي يجعل منها وسيلة أساسية لتنمية قدراتهم على التفاعل وخفض السلوكيات غير المرغوبة لدى هؤلاء الأطفال.

وبخصوص الأنشطة الفنية فهي وسيلة هامة لإظهار المشاعر والانفعالات التي لا يمكن التعبير عنها لفظيًا فهي وسيلة للإسقاط يعكس من خلالها الطفل ما قد يعتمل في داخله من حاجات، ومشاعر، ومخاوف في صورة مرئية. كما أنها وسيلة لتواصل الطفل مع والديه، وزملائه، ومدرسيه، والمحيطون به. وأخيرًا هي وسيلة هامة للتسلية وشغل وقت الفراغ عند الطفل، وهي عملية ترويحية ينفس بها الطفل عن نفسه، وعن الانفعالات التي تخالجه.

أما بالنسبة للأنشطة الاجتماعية التي تجمع بين القصص الاجتماعية، ودوائر الأصدقاء فتعتبر من الأنشطة المحببة للأطفال، كما أنها وسيلة ذات تأثير إيجابي على العلاقة بين كل من أعضاء الدائرة، والمشرفين عليها، والطفل ضعيف السمع؛ فهي تزيد بدرجة أو بأخرى من قدرته على التوافق مع غيره الأطفال، والتكيف مع السلوك غير الملائم.

والهدف الأسمى من توظيف تلك الأنشطة الترويحية هو تنمية المهارات لدى الأطفال، وتدريبهم بهدف تحقيق قدر معقول من الاتصال بالآخرين، وذلك عن طريق تنمية قدرات، واستعدادات الأطفال لأقصى حد ممكن.

ثالثا: توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية تقدم الباحثة بعض التوصيات التالية:

١- ضرورة الاهتمام ببرامج تنمي التفاعل الاجتماعي في المراحل التعليمية المختلفة، واستخدام استراتيجيات تعليمية مناسبة لتنميتها.

٢- الاستفادة التربوية من نتائج الدراسة الحالية فى تحسين التفاعل الاجتماعي لدي الأطفال ضعاف السمع من خلال التدريب على الأنشطة الترويحية بينهم ومن الآخرين فى المواقف المختلفة.

رابعا: الدراسات المقترحة:

أثار ما جاء في الدراسة الحالية من عرض للإطار النظري وتحليل للدراسات السابقة ذات الصلة، فضلاً عن نتائج الدراسة الحالية، العديد من التساؤلات التي تحتاج إلي إجراء بعض الدراسات للإجابة عنها، وفيما يلي تعرض الباحثة بعض الدراسات التي يري إمكانية إجرائها في المستقبل:

١- استخدام استراتيجيات تعليمية أخرى غير التي استخدمتها الدراسة الحالية ومعرفة أثرها على التفاعل الاجتماعي لدي الأطفال ضعاف السمع فى المواقف المختلفة.

٢- دراسة عن مدى تقبل الوالدين لبعض مشكلات الأطفال ضعاف السمع وأثره فى التفاعل الاجتماعي لديهم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

جلال عبد الوهاب (١٩٨٧). *النشاط المدرسي، مفاهيمه ومجالاته وبحوثه*. الكويت: مكتبة الفلاح.

حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٣). *التوجيه والإرشاد النفسي*. القاهرة: عالم الكتب.

حسن شحاتة، وزينب النجار (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

زينب محمود شقير (٢٠٠١). *إضطرابات اللغة والتواصل للطفل الفصامي –الاصم– الكفيف– التخلف العقلي– صعوبات التعلم*. القاهرة : دار النهضة.

صالح مفتاح اليسر (٢٠٠٧). *دور النشاط المدرسي في العناية بالتلاميذ المبدعين، بحث منشور على موقع الصفاء للصحة النفسية* .http://www.elssafa.com/kids10.hm

عايدة عبد العزيز، فاروق عبد الوهاب (١٩٨٧)، تقويم النشاط الترويحى بمدينة الاسماعيلية. بحوث *المؤتمر العلمى (تطور علوم الرياضة)، كلية التربية الرياضية للبنين*، القاهرة .

كمال درويش، محمد الحماحمى (٢٠٠٤). *رؤية عصرية للترويح واوقات الفراغ*. القاهرة: مركز الكتاب والنشر.

كمال سالم سيسالم (٢٠٠٢). *موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي*. العين: دار الكتاب الجامعي.

محمد الحماحمى، عايدة عبد العزيز (٢٠٠٦). *الترويح بين النظرية والتطبيق*. (ط٤)، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

يوسف قطامي، عبد الرحمن عدس (٢٠٠٢). *علم النفس العام*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Aman, M. G., Tasse, M. J., Rojahn, J., & Hammer, D. (1996). The Nisonger Child Behavior Rating Form: A child behavior rating form for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 17,* 41–57.

American Psychiatric Association (APA). (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders-fourth edition, text revision*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Barry, T. D., Klinger, L. G., Lee, J. M., Palardy, N., Gilmore, T., & Bodin, S.D. (2003). Examining the effectiveness of an outpatient clinic-based social skills group for high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*(6), 685–701.

Bauminger, N. (2007). Brief report: Group social-multimodal intervention for HFASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37,* 1605–1615.

Bauminger, N. Shulman, C., & Agam, G. (2003). Peer interaction and loneliness in high functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*, 489-507.

Bellini, S., & Hopf, A. (2007). The development of the Autism Social Skills Profile: A preliminary analysis of psychometric properties. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 27*(2), 80-87.

Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of The Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*, 471-484.

Buono ,s & Scannella ,f & Palmigiano,m (2010). Self-injurious behavior: A comparison between Prader-Willi syndrome, *Down syndrome and Autism* . Life Span and Disability XIII, 2 (2010), 187-201

Bushwick, N. (2000), Social learning and the etiology of autism. *New Ideas in Psychology 19*, 49-75.

Camargo, S. (2012). *Behaviorally-Based Interventions for Improving Social Interaction Skills of Children with ASD in Inclusive Settings: A Systematic Review and Meta-Analysis* (Doctoral dissertation). Texas A&M University.

Canitano, R. (2006). Self injurious behavior in autism: Clinical aspects and treatment with risperidone. *Journal of Neural Transmission. 113* (3). 425-431.

Carr, D., & Felce, J. (2007). The effects of PECS teaching to Phase III on the communicative interactions between children with autism and their teachers. *Journal of autism and developmental disorders, 37*(4), 724-737.

Carter A., Davis, N, Klin, A., & Volkmar, F. (2005). *Social Development in autism, in F. R. Volkmar, R Paul, A kiln, &D Cohen (Eds.)* Handbook of autism and pervasive developmental disorders (3.th ed, pp. 312-334) Hoboken, NJ: Willey.

Cary, Yuonne A; Halle,Jams.W. (2002). The Effect of an Idiosyncratic Stimulus on Selfi njurious Behavior Educational Treat ment of Children. *Journal of Neural Transmission, 251* (1), l3l-l44.

Chamberlain, B. (2001). *Isolation or involvement? The social networks of children with autism included in regular glasses Unpublished doctoral dissertation*, University of California, Los Angeles.

Constantino, J. N., Davis, S. A., Todd, R. D., Schindler, M. K., Gross, M. M., Brophy, S. L.,…& Reich, W. (2003). Validation of a brief quantitative measure of autistic traits: Comparison of the Social Responsiveness Scale with the Autism Diagnostic Interview-Revised. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*(4), 427-433.

Emery, N. (2000). The eyes have it: The neurocthology, function and evolution of social gaze. *Neuroscience & Behavioural Review, 24*(6), 581-604.

Freeman, R:,Homer, R & Reichie, J. (2002). *functinnal assessment and se1f-restrint "In Schroeder, s., Oster-Granite, M& Thompson,T.,* self-injurious behavior gene- brain- behavior relationships (PP.105-118), Washington, DC., American.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). Outcome-based evaluation of a social skills program using art therapy and group therapy for children on the autism spectrum. *Children and Schools, 30* (1), 27-36.

Gulsrud, A., Lin, C. E., Park, M. N., Hellemann, G., & McCracken, J. (2018). Self-injurious behaviours in children and adults with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of intellectual disability research. eISSN* 1365-2788.

Hopkins, I. M., Gower, M. W., Perez, T. A., Smith, D. S., Amthor, F. R., Wimsatt, F. C., & Biasini, F. J. (2011). Avatar assistant: improving social skills in students with an ASD through a computer-based intervention. *Journal of autism and developmental disorders*, *41*(11), 1543-1555.

Kabashi, L., & Kaczmarek, L. A. (2017). Evaluating the efficacy of video-based instruction (vbi) on improving social initiation skills of children with autism spectrum disorder (asd): A review of literature. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *4*(1), 61-81.

Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2011). Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x.

Klonsky, E. D. &Muehlenkamp, J. J. (2007). Self-Injury: A Research Review for the Practitioner. *journal of clinical psychology: in session, 63*(11), 1045-1056.

Koenig, K., White, S. W., Pachler, M., Lau, M., Lewis, M., Klin, A., & Scahill, L. (2010). Promoting social skill development in children with pervasive developmental disorders: A feasibility and efficacy study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 1209-1218.

Lambert, W. (1980). Analysis of personality characteristics of activist and non-activist undergraduate college students. *Dissertation Abstracts International*, *33*(9), 1410.

Lawrence, J. (2018). *Self-Iniurious Behavior and Comorbidities in Children with Autism Spectrum Disorder* (Doctoral dissertation). The University of North Carolina at Chapel Hill.

Linderman, T. M., & Stewart, K. B. (1999). Sensory integrative–based occupational therapy and functional outcomes in young children with pervasive developmental disorders: A single-subject study. *American Journal of Occupational Therapy*, *53*(2), 207-213.

Lowry, M.& Sovner, R. (1991). The functional significane of problem behavior:, a key to effective treatment, The facilitative Mental Health care Newsletter, formerly psychiatric. *Aspeds of Mental Retardation Reviews, 10*, 59-63.

Mann, J.; Zhou, L. & Mcdermott, T. (2008). Injury Treatment among Children with Autism or Pervasive Developmental Disorder. *Journal of Autism Development Disorder*, *38*, 626-633.

Moghaddam, K., Mohammadi, A. Z., Daramadi, P. S., & Afrooz, G. (2016). Effect of the family-based art therapy program on the social interactions, verbal skills and stereotypic behaviors of children with autism spectrum disorders (ASD). *Iranian journal of public health*, *45*(6), 830-832.

Muehlenkamp, J. (2005). Self-injurious behavior as a separate clinical syndrome. *American Journal of Orthopsychiatry, 75*, 324-333

Ozonoff, S., & Miller, J. N. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25*(4), 415–433.

Prochnow, G. (2001). An analysis of selected characteristics of participants and non- participants in Junior High school students activities. *Dissertation Abstracts International, 32*(3): 4286.

Rattaz, C., Michelon, C., & Baghdadli, A. (2015). Symptom severity as a risk factor for selfoinjurious behaviours in adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research, 59*(8), 730-741.

Richards, C., Moss, J., Nelson, L., & Oliver, C. (2016). Persistence of self-injurious behaviour in autism spectrum disorder over 3 years: a prospective cohort study of risk markers. *Journal of neurodevelopmental disorders, 8*(1), 1.

Rogers, S., Hayden, S., Hepburn, R., Charlifue, S., Hall, T. and Hayes, A. (2007). Teaching young nonverbal children with autism useful speech: A pilot study of the Denver model and PROMPT interventions. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36* (8), 1007-1024.

Rydell, A., Hagekull, B., & Bohlin, G. (1997). Measurement of two social competence aspects in middle childhood. Developmental Psychology, 33(5), 824-833.

Schroeder, S:, Reese, M.:, Hellings, J. Loupe, P.& Tessel R.(1999). *The causes of self- Injurious behavior and their clinical implications, In Wieseler*, N.:, Hanson, R.& Siperstein, G.:, Challenging Behavior of persons with mental health disorders and severe developmental disabilities, (ppAi5-W7), Washington, DCAmerican Association on Mental Retaration.

Scott,Jack,Clark Claudia R Bradley Michael (2000). *student with Autism-characteristics and instructional programming for special educators California san Diego*: singular publishing Group.

Sullivan, M. T. (2003). *Communicative functions of echolalia in children with autism: Assessment and treatment (Doctoral dissertation). University of California*

Szumski, G., Smogorzewska, J., Grygiel, P., & Orlando, A. M. (2017). Examining the Effectiveness of Naturalistic Social Skills Training in Developing Social Skills and Theory of Mind in Preschoolers with ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, 1-16.

Tse. J., Strulovitch, J., Tagalakis, V., Meng, L., &Fombonne, E. (2007). Social skills training for adolescents with Asperger's syndrome and high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders. 37*, 1960-1968. doi: 10.007/s10803- 006-0343-3.

White, S., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 1858-1868.