فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم وأثره على سلوكهم الانسحابي

إعداد

أ.د/ سليمان محمد سليمان محمود

أستاذ علم النفس التعليمي

ووكيل كلية التربية لشئون التعليم والطلاب

بكلية التربية جامعة بني سويف

مقدمـــة

تعتبر المهارات الاجتماعية social skills من المهارات ذات الأهمية في حياة الإنسان عامة حيث هي التي تساعده على أن يتحرك نحو الآخرين فيتفاعل، ويتعاون معهم، ويشاركهم ما يقومون به من أنشطة، ومهام، وأعمال مختلفة، ويتخذ منهم الأصدقاء، ويقيم معهم العلاقات، وينشأ بينهم الأخذ والعطاء فيصبح بالتالي عضواً فعالاً في جماعته يؤثر في أعضائها الآخرين، ويتأثر بهم، ويعبر عن مشاعره، وانفعالاته، واتجاهاته نحوهم. ويمكنه هذا الإقبال عليهم من مواجهة ما يمكن أن يصادفه من مشكلات اجتماعية مختلفة، ومن التوصل إلى الحلول الفعالة لمثل هذه المشكلات وهو الأمر الذي يساعده في تحقيق قدر معقول من الصحة النفسية يمكنه في النهاية من تحقيق التكيف والتوافق مع جماعته أو بيئته بما فيها، ومن فيها.

ويمثل قصور المهارات الاجتماعية عائقاً كبيراً أمام تحرك الفرد نحـــو الآخرين، بل إنه قد يجعله بدلاً من ذلك إما أن يتحرك بعيداً عنهم، أو يتحرك ضدهم فينعزل عنهم، أو يعتدي عليهم وهو الأمر الذي قد يحول دون توافقه معهم، أو تكيفه مع البيئة. وجدير بالذكر أن هناك العديد من المشكلات التي

تتعلق بالإدراك الاجتماعي، أو التفاعل الاجتماعي قد تواكب صعوبات التعلم أو تلك المخاطر المرتبطة بها، وتتزامن معها. ومع أن مثل هذه المشكلات ترتبط في الأساس بالمهارات الاجتماعية، وترجع إليها، فإنها رغم ذلك لا تمثل أي صعوبة من صعوبات التعلم وإن كانت تؤدي في النهاية إلى العديد من المشكلات الاجتماعية والانفعالية لمثل هؤلاء الأطفال وهو ما يؤثر سلباً على توافقهم الشخصي والاجتماعي. ويمكن القيام بتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم عن طريق العديد من البرامج التدريبية أو العلاجية التي نستخدمها لهذا الغرض، ومن ثم الحد من جانب كبير من القصور في هذا الجانب مما يسهم بدوره في تعديل الكثير مما يصدر عنهم من سلوكيات اجتماعية سلبية مختلفة وفي مقدمتها السلوك الانسحابي.

الإطار النظري

تعتبر صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة، بل إنها تعد من أكثر تلك الفئات عدداً، وهي كإعاقة تستمر مدى الحياة، وقد يصاحبها بعض المشكلات الأخرى في الإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، والتنظيم الذاتي وهي المشكلات التي لا تمثل في حد ذاتها أي صعوبة من صعوبات التعلم. ومع ذلك فإن وجودها يعتبر أمراً خطيراً قد يؤدي إلى تفاقم ما يتعرض الطفل له من مشكلات، وما يعانيه من آثار تترتب عليها. وبالتالي يصبح من الأكثر احتمالاً أن يعاني أولئك الأطفال ذوو ضعوبات التعلم من قصور مماثل في مهاراتهم الاجتماعية قد يعرضهم لأنماط أخرى من المشكلات ذات التأثير السلبي عليهم.

وعلى الرغم من أن هناك نسبة لا بأس بها من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية انفعالية ذات دلالة فإنهم كفئة يعدون

أكثر عرضة لمثل هذه المشكلات قياساً بأقرانهم العاديين. ويشير سريدهار وفون (٢٠٠١) Sridhar &Vaughn إلى أن تأثير تلك المشكلات على أولئك الأطفال الذين يخبرون المشكلات السلوكية يستمر لفترة طويلة، كما أنه قد يكون مدمراً، وإلى جانب ذلك فإن مثل هذه المشكلات تعرضهم للرفض من جانب الأقران في السنوات الأولى من عمرهم، وتؤدي بهم أيضاً إلى انخفاض مفهومهم لذواتهم. أما في مرحلة الرشد على الجانب الآخر فيشير ماكجرادي وآخرون (٢٠٠١) .Mc Grady et.al إلى أن تلك الآثار التي تخلفها سنوات الرفض يمكن أن تكون مؤلمة بالنسبة لهم، ولا يمكن نسيانها بسهولة. ومن ثم يصبح اتخاذ الأصدقاء أو حتى القيام بالتفاعلات الاجتماعية المختلفة معهم عملية صعبة للغاية بالنسبة لهم إذ أنهم عادة ما يتعرضون للخجل في المدرسة أو الروضة نتيجة لانخفاض تحصيلهم أو أدائهم العام، وخشيتهم من أن يتجنبهم الأقران عامة، كما أنهم يعانون إلى جانب ذلك من العزلة وهو الأمر الذي قد تترتب عليه مشكلات اجتماعية أخرى. وفضلاً عن ذلك فإنهم وفقاً لوجهة نظر كوين (٢٠٠١) Queen غالباً ما يلجأون إلى الكذب في محاولة من جانبهم لتحسين صورتهم أمام الأقران، وبالتالي فهم يعانون من مشكلات اجتماعية وانفعالية خطيرة.

وجدير بالذكر أن القصور الذي يعاني منه الأطفال ذوو صعوبات التعلم في المعارف الاجتماعية يعد سبباً رئيسياً لما يمكن أن يتعرضوا له من مشكلات اجتماعية متعددة ومختلفة حيث يؤدي بهم ذلك إلى إساءة قراءة الإشارات الاجتماعية، وإساءة تفسير مشاعر الآخرين وانفعالاتهم. وإذا كان من الممكن بالنسبة لمعظم الأطفال أن يقرروا أن سلوكهم قد أضحى مزعجاً للآخرين في الوقت الذي يبدو فيه مثل هذا السلوك كذلك فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أو أقرانهم المعرضين لخطرها أحياناً ما يسلكون وكأنهم

يغفلون عن ذلك الأثر الذي يمكن أن يتركه سلوكهم هذا على أقرانهم، أو تلك المشكلات التي يمكن أن يسببها لهم، كما يجدون صعوبة في أخذ دور الآخرين أو في القيام بوضع أنفسهم مكان هؤلاء الآخرين.

هذا وقد لاحظ الباحثون كما يشير ورلنج وآخرون (١٩٩٩) Worling et.al. وروركي (١٩٩٥) Rourke أن تلك المشكلات التي تتعلق بالتفاعل الاجتماعي تميل إلى الظهور أيضاً لدى أولئك الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الحساب، والمهام البصرية المكانية، والمهام اللمسية، والتنظيم الذاتي. وغالباً ما يتم وصف هؤلاء الأطفال والنظر إليهم من وجهة نظر عامة الناس على أنهم سكارى أو غرباء أو مشوشين. وعادة ما يشار إليهم على أنهم يعانون من صعوبات تعلم غير لفظية nonverbal learning disabilities ومع ذلك فإن هذا المصطلح يعد اسماً مغلوطاً إلى حد ما نظراً لأنهم غالباً ما يبدون مشكلات في استخدام اللغة خاصة في المواقف الاجتماعية المختلفة.

ويرى جمع من الباحثين أن السبب في صعوبات التعلم غير اللفظية إنما يرجع في واقع الأمر إلى سوء الأداء الوظيفي للنصف الأيمن من المخ أو وجود خلل أو قصور في هذا الأداء الوظيفي وذلك بسبب الارتباطات المعروفة للحساب، والقدرة البصرية المكانية، والقدرة اللمسية بالنصف الكروي الأيمن للمخ. وفضلاً عن ذلك يشير بيندر وآخرون Bender et.al.(١٩٩٩) إلى أن هناك أدلة مختلفة على أن الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم غير اللفظية يعدون عرضة للاكتئاب وذلك بسبب رفضهم الاجتماعي من الآخرين، والعزلة التي قد يجدون أنفسهم فيها على أثر ذلك، كما تزداد مخاطر حدوث الانتحار بينهم في الحالات المتطرفة. وعلى هذا الأساس فنحن نرى أن تنمية المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال

يمكن أن يحل جانباً لا بأس به من تلك المشكلات الاجتماعية وحتى الانفعالية التي يمكن أن يتعرضوا لها، وبالتالي يمكن عن طريقها الإقلال من كم وكيف ما يتعرضون له من مشكلات، وما يعانونه من آثار سلبية توصف على الأقل بأنها خطيرة.

وتعني المهارة من الناحية اللغوية الحذق والإتقان وذلك مع اختلاف مجالها، ويشير جمال الخطيب (١٩٩٢، ١١٢) إلى أن المهارات الاجتماعية هي تلك الأنماط السلوكية التي يجب أن تتوفر لدى الفرد كي يستطيع أن يتفاعل مع الآخرين مستخدماً الوسائط اللفظية وغير اللفظية وذلك وفقاً لمعايير المجتمع. ومن ثم فهي تشير بذلك إلى تلك الاستجابات التي تتصف بالفاعلية في موقف معين فتعود بالفائدة على الفرد مثل التفاعل الاجتماعي الإيجابي، أو القبول الاجتماعي مما يجعلها تمثل جانباً من الكفاية الاجتماعية social competence وتمثل المظاهر السلوكية التكيفية جانبها الآخر. ومن هذا المنطلق تعبر المهارة عن قدرة الفرد على إصدار سلوكيات ماهرة في كل المواقف والأوقات سواء كانت تلك السلوكيات لفظية أو غير لفظية.

ويرى البعض أن المهارات الاجتماعية تتضمن جانبين يتمثل الأول في دلالتها الاجتماعية أو قيمتها بالنسبة للفرد والآخرين، ويتمثل الثاني في أهميتها الاجتماعية، وما يترتب عليها من آثار متعددة حيث تؤدي غالباً إلى التوافق. ويعرف أرجيل (١٩٩٦، ٤٥٥) Argyle المهارات الإجتماعية بأنها أنماط من السلوك الاجتماعي الذي يجعل الشخص الكفء اجتماعياً قادراً على إحداث التأثيرات المرغوبة في الآخرين، وهذه التأثيرات ربما تكون مرتبطة بالدوافع الشخصية مثل رغبة الشخص في أن يكون محبوباً ومقبولاً من الآخرين، ورغبته في تحقيق أهدافه، وينظر للمهارات الاجتماعية على

أنها الجانب السلوكي من الكفاءة الاجتماعية والتي تحتوي علـى مكونـات أخرى مثل المعرفة والفهم وغياب القلق الاجتماعي. ويشير هيمان ومارجليت Heiman & Margalit (١٩٩٨، ١٥٥) إلى أن المهـارات الاجتماعيـة تعكس في الأساس قدرة الفرد على إظهار السلوك المناسب باستخدام مهارات مثل التعاون، وضبط الذات، وفهم حاجات الآخرين، بما يمكنه مـن القـدرة على المبادأة بالتفاعل الاجتماعي. ومن ثم فهي إنما تعد بمثابة تلك السلوكيات الصريحة اللفظية منها (كالاستجابات اللفظية للمثيرات الاجتماعية المختلفة) وغير اللفظية (كالتواصل البصري، والإيمـاءات، والإشـارات، والتمثيـل الصامت، وتعبيرات الوجه، وتغيير طبقة الصوت) والتي يمكـن تعلمهـا، وتنميتها، وتطويرها. كما أنها تضم أيضاً مكونات أخرى إلى جانـب ذلـك كمهارات التعاون، والتعاطف، والاهتمام بالآخرين، والمهـارات المعرفيـة، وحل المشكلات.

وعلى هذا الأساس فإن المهارات الاجتماعية من شأنها أن تساعد الفرد كي يتحرك نحو الآخرين فيقيم معهم العلاقات المختلفة من خلال تفاعلاتـه معهم، وعدم انسحابه من المواقف والتفاعلات الاجتماعية المختلفة والمتنوعة وهو الأمر الذي يؤدي به إلى أن يحيا حياة سوية، وأن يحقق قدراً معقولاً من الصحة النفسية يساعده على أن يتكيف مع بيئته، وأن يحقق التوافق الشخصي والاجتماعي. وفي ضوء ما سبق يمكن أن يخلص الباحث إلى نموذج يحدد فيه أبعاد ومكونات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات الـتعلم في عدد من الأبعاد تتمثل في كـل مـن التفاعـل الاجتمـاعي، والتعـاون والمشاركة في الأنشطة، ومهارة تكوين الصداقات، ومهارة إتبـاع القواعـد والتعليمات، ومهارة التعبير الانفعالي، والمهارات الاجتماعية المدرسـية أي مهارات حجرة الدراسة (مهارة الطفل في أداء المهام والأنشطة الجماعيـة،

والأعمال المدرسية بالإضافة إلى قدرته على المشاركة الإيجابية والفعالة في مختلف المواقف التعليمية داخل حجرة الدراسة)، ومهارة حل المشكلات.

ومن جهة أخرى فقد عرض جمع من الباحثين لأهم السلوكيات السلبية التي تترتب على قصور المهارات الاجتماعية والتي يأتي السلوك الانسحابي في مقدمتها. ويُعرف هيمان ومارجليت (١٩٩٨، ١٥٥) Heiman & Margalit الانسحاب بأنه خبرة غير سارة تتضمن تفاعل اجتماعي غير ناضج مع الآخرين، وتبرز لدى الأطفال في نقص الاجتماعية، وقصور في تكوين صداقات مع الأقران. ويشير جمال الخطيب (١٩٩٢، ٢٠٠) إلى أن الانسحاب الاجتماعي عبارة عن عجز في المهارات الاجتماعية للطفل، كما يعد انعكاساً لعجز في الأداء الاجتماعي، ويتخذ الانسحاب مظاهر متنوعة تتمثل في تجنب المبادرة إلى التحدث مع الآخرين، أو تأدية نشاطات مشتركة معهم، وقد تشمل الشعور بعدم الارتياح لمخالطة الآخرين، والتفاعل معهم. ويرى فاروق صادق (١٩٩٨، ٧) أن الانسحاب يعبر عن السلبية، والجمود، والخجل، وعدم الاندماج مع الآخرين. وتعرف سهى أمين (١٩٩٩، ٦١) السلوك الانسحابي بأنه الميل إلى العزلة، والانطواء، والشعور بالنقص، ففيه يتجنب الطفل التعرض للناس أو للمواقف أو الأشياء التي تثير في نفسه الضيق، فينطوي على نفسه، فهذا الطفل يفتقر إلى مهارات الاتصال بالآخرين، والتحدث معهم، واللعب معهم، وأيضاً تنقصه القدرة على الاستجابة لمحاولات الآخرين للتقرب منه. ويعرفه عادل عبد الله (٢٠٠٢- ب، ٨١) بأنه سلوك لا توافقي يعني تحرك الطفل بعيداً عن الآخرين، وانعزاله عنهم، وانغلاقه على ذاته، وعدم رغبته في إقامة علاقات أو صداقات تربطه بهم، أو تجعله يندمج معهم، واجتنابه للمواقف الاجتماعية التي تجمعه بهم، وابتعاده عنها.

وعادة ما تؤدي خبرات الفشل والإحباط في الطفولة إلى تنمية سمات غير طيبة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من أهمها تجنب الفشل، وعدم المثابرة، والاكتئاب والسلبية، لأن تكرار هذه الخبرات يجعلهم يدركون أن الظروف التي تحيط بهم أقوى من إمكانياتهم، فيتوقعون الفشل في كل عمل، ويسعون إلى تجنبه، ولا يعملون من أجل النجاح إلا بتشجيع الآخرين لهم، فإذا لم يجدوا هذا التشجيع ثبطت همتهم، واعترفوا بالفشل، كما يؤدي توقع الفشل، والإحباط، وارتفاع حالة القلق عند هؤلاء الأطفال إلى قيامهم ببعض الحيل الدفاعية التي تمكنهم من مواجهة التهديد، ومن أكثر الحيل الدفاعية شيوعاً لديهم الإنكار، والنكوص، والإسقاط. وفضلاً عن ذلك هناك أنماط أخرى للسلوك الانسحابي تشيع بين أولئك الأطفال من أهمها جلوس الطفل بمفرده في مكان واحد في الفصل دائماً, واختياره الدائم للأماكن الخلفية كي يجلس فيها، وعدم المشاركة في الأنشطة الجماعية، واتخاذه موقف المتفرج، والميل إلى العيش في الخيال.

ويشير هاريست وآخرون (١٩٩٧، ٢٧٨) Harrist, et. al. إلى عدة أنماط من السلوك الانسحابي يظهرها الأطفال أهمها الخجل والانطواء، والسلوك الانعزالي السلبي والايجابي، والسلوك التجنبي. ويضيف هيمان ومارجليت (١٩٩٨، ١٥٥) Heiman & Marglit أن ثمة أنماطاً من العزلة والانسحاب يمكن أن يظهرها الأطفال المتخلفون عقلياً، حيث أنهم يتحدثون قليلاً، ويسألون أقل الأسئلة للآخرين، ويشاركون مشاركة ضعيفة في التفاعلات مع الآخرين، ويظهرون اهتماما أقل في تنمية صداقاتهم مع الأقران ومع الآخرين. ويرى عادل عبد الله (٢٠٠٢ – ب، ٧٦، ٣٦٣-٣٦٤) أن السلوك الانسحابي لدى مثل هؤلاء الأطفال إنما يتخذ في واقع الأمر نمطين رئيسيين يندرج تحت كل منهما مجموعة من السلوكيات

المختلفة هما الانسحاب من المواقف الاجتماعية المختلفة، والانسحاب من التفاعلات الاجتماعية بصورها المختلفة والمتعددة.

أما عن العلاقة بين السلوك الانسحابي والمهارات الاجتماعية فإن السلوك الانسحابي يعد كما يشير جمال الخطيب (١٩٩٢، ٢٠٠) تعبيراً عن العجز والقصور في المهارات الاجتماعية، كما قد يكون انعكاساً للعجز في الأداء الاجتماعي، فالأطفال الذين يعانون من السلوك الانسحابي عادة ما يتحاشون الآخرين، ولا يثقون بالغير، وهم متحفظون، ويترددون في الالتزام بمعظم الأشياء، كما أنهم لا يميلون إلى المشاركة في المواقف الاجتماعية، ويميلون إلى الصمت، والحديث المنخفض، وينظر الآخرون إليهم على أنهم مثيرون للملل يجب تجنبهم. ومما يزيد من خجلهم إن هؤلاء الأطفال يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية، ولا يحبون الاتصال بالآخرين حيث قد تؤدي محدودية ذخيرة المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال إلى عدم تقبل الآخرين لهم، وخصوصاً من قبل الأقران مما يضعف فرص التوافق مع البيئة الاجتماعية، كما يقيد العجز في المهارات الاجتماعية مدى تفاعلهم مع الآخرين مما يجعلهم أكثر عرضة للعزلة الاجتماعية والانسحاب، إضافة إلى ذلك فإن العجز في تلك المهارات يؤدي إلى عدم القدرة على أداء المهام المرتبطة بالتحصيل الدراسي. كما أن نقص المهارات الاجتماعية بتباين مسبباتها يؤدي كما يرى عادل عبد الله (٢٠٠٢- ب، ١٥٣) بهؤلاء الأطفال إلى الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية حيث إن نقص المهارات الاجتماعية. يتضمن تصرفات فردية مثل الصمت الطويل أثناء المحادثة، وانخفاض الصوت، والتحديق، ونقص عام في الاستجابة مثل عدم القدرة على توكيد الذات، أو عدم القدرة على التحدث بكلام ذي معنى لفترة طويلة، وهذه السلوكيات جميعها تحمل مظاهر السلوك الانسحابي لدى هؤلاء الأطفال،

والتي تنتج في الأساس عن هذا النقص في المهارات الاجتماعية. ويمكن القول إن ثمة علاقة وثيقة بين السلوك الانسحابي والمهارات الاجتماعية لدى أولئك الأطفال حيث يعد القصور في المهارات الاجتماعية من أهم الأسباب التي يمكن أن تؤدي إلى الآنسحاب سواء من المواقف أو التفاعلات الاجتماعية.

ويرى الباحث أن هناك الكثير من جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأن هذا القصور يتمثل فيما يلي :

- ضعف القدرة على التفاعل الاجتماعي، وإقامة علاقات ناجحة مع الآخرين.
- ضعف القدرة على المشاركة في المهام والأنشطة الجماعية.
- القصور في الاستجابة الاجتماعية المناسبة للموقف.
- القصور في مراعاة القواعد والمعايير الاجتماعية.
- القصور في المهارات الاجتماعية المدرسية.
- عدم القدرة على مواجهة متطلبات حجرة الدراسة.
- القصور في مواجهة المشكلات والمواقف الاجتماعية.

ويعد التدريب على التفاعل الاجتماعي كإحدى المهارات الاجتماعية المعقدة ذا أهمية كبيرة، فالتفاعل الاجتماعي يلعب كما يشير جمال الخطيب (١٩٩٢، ١٩٨- ١٩٩) دوراً مهماً في عملية النمو الاجتماعي لدى الأطفال عامة، فهذا التفاعل يزود الطفل بخبرات تعليمية عديدة تساعده على تعلم المهارات الاجتماعية، واللغوية، والحركية، وتعلم طرق التعبير عن المشاعر والعواطف، ومن ثم يكون قبول المجتمع للفرد معتمداً على كفاءته الاجتماعية وهو ما يعتبر من أهم الأشياء التي يفتقر إليه الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم، ومن ثم تبرز الحاجة لتنمية التفاعل الاجتماعي لديه، وهو ما يمثل أحد

المهارات الاجتماعية المعقدة. ويمكن تنمية المهارات الاجتماعية من خلال العديد من البرامج التدريبية أو العلاجية حيث يعد التدريب على أداء المهام والأنشطة العملية بشكل مستقل فردياً وجماعياً من أهم عوامل تطور وتحسن مستوى المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال.

ورغم وجود قصور في المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم فإن هذا القصور يمكن أن يختفي نسبياً عن طريق التدريب والتعليم الجيد لهؤلاء الأطفال، بالإضافة إلى إخضاعهم لمزيد من البرامج التدريبية والإرشادية، فهؤلاء الأطفال يحملون قدرات إيجابية إلى جانب أوجه القصور والتي يمكن تنميتها للتغلب على مظاهر الضعف والقصور.

ومن المهارات الاجتماعية التي يمكن تعليمها لهؤلاء الأطفال التواصل بالعين، والتعبيرات الوجهية، والإبقاء على المسافة الاجتماعية، وخصائص الصوت، والترحيب بالآخرين، والتحدث مع الآخرين، واللعب والعمل مع الآخرين، ولفت الانتباه، أو طلب المساعدة (عادل عبد الله، ٢٠٠٢ – أ، ٤٤٦). ويشير محمد عبد الحميد (١٩٩٩، ٤٥) إلى أن هؤلاء الأطفال يمكنهم أن يكتسبوا بعض المهارات الاجتماعية من خلال التدريب عليها مثل الاستماع والتركيز إلى ما يقال، أو ما يشاهدوه، والتدريب على الإجابات المناسبة في المواقف الاجتماعية بطريقة مناسبة، وتوجيه الأسئلة في المواقف الاجتماعية بطريقة ملائمة، والتدريب على التفاعل الاجتماعي، والتكيف مع الأقران والإخوة، ومشاركة الأقران في الأنشطة واللعب الجماعي. كما توجد العديد من الفنيات والاستراتيجيات السلوكية والمعرفية التي تستخدم في سبيل تنمية العديد من المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال منها الاقتداء (النمذجة)، ولعب الدور، والحث والإخفات، والتشكيل،

وتدعيم السلوك المرغوب، والتغذية الراجعة، وإستراتيجية حل المشكلات الاجتماعية، والاستراتيجيات المصورة.

وفي ضوء ذلك فالانسحاب الاجتماعي بغض النظر عن العوامل المسببة له قابل للعلاج حيث توضح البحوث العلمية إمكانية الحد منه باستخدام أساليب تعديل السلوك لتطوير المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال. ورغم تعدد الأساليب التي يمكن استخدامها لخفض السلوك الانسحابي لديهم فإن الباحث يرى أن أهمها هو التدريب على المهارات الاجتماعية، وإشراك الأطفال في الأنشطة الاجتماعية، وتلبية وإشباع بعض حاجاتهم النفسية إذ أن من الأساليب المعروفة لعلاج السلوك الانسحابي الأسلوب الذي يطلق عليه اسم التدريب على المهارات الاجتماعية Social Skills Training والذي يشتمل على استخدام النمذجة، ولعب الدور، والتعليمات، والتغذية الراجعة، والتعزيز كزمرة علاجية متعددة العناصر لتنمية المهارات الاجتماعية للطفل المنسحب اجتماعياً. ويهدف التدريب على المهارات الاجتماعية إلى مساعدة الأطفال على تحقيق البراعة في مهام سحاب النمو، وتشجيع ودعم أي اتجاه عند الطفل نحو التواصل والتفاعل والاندماج مع الآخرين مهما كان بسيطاً، وتلعب المكافآت المعنوية كالمدح، أو المادية كالهدايا دوراً مهماً في دعم تطوير السلوك الاجتماعي للطفل لأن الطفل يحتاج إلى تعلم مختلف صور التفاعل الاجتماعي، كما أن التدريب على الممارسات الاجتماعية خطوة هامة تعتمد على أسلوب لعب الأدوار يتم من خلاله التدريب على مختلف المواقف الإجتماعية.

ويُعد تدريب أولئك الأطفال على المهارات الاجتماعية وسيلة للتغلب على عزلتهم حيث يمكن تدريبهم على مهارات مثل تركيز النظر بالعين أثناء الكلام، والإيماءات، والإشارات، ومهارة بدء الحديث وإنهائه، والمهارات

التوكيدية، ومهارات الإدراك الاجتماعي، كما أن النمذجة التي تتم أثناء التدريب على المهارات الاجتماعية تعد من أكثر الأساليب المستخدمة لتنمية تلك المهارات، حيث يقوم الطفل الذي لديه انسحاب اجتماعي بملاحظة نموذج يتفاعل اجتماعياً مع أقرانه بطريقة مناسبة، وذلك بهدف أن يتعلم منه كيفية التصرف.

ويمكن من جهة أخرى مواجهة السلوك الانسحابي لدى هؤلاء الأطفال من خلال استخدام أساليب تدريبية خاصة لتعليم هؤلاء الأطفال على التفاعل الاجتماعي بطريقة مناسبة مع الأقران حيث يتم تعليمهم المبادأة باللعب مع الآخرين، والاستجابة لمحاولاتهم بطريقة مناسبة، واستخدام النشاطات والأدوات المناسبة حيث يؤدي ذلك إلى تنمية علاقاتهم الاجتماعية، وتقوية قدراتهم على التفاعل الاجتماعي، ومهاراتهم الاجتماعية، ومن ثم خفض بعض السلوكيات المشكلة لديهم.

وفضلاً عن ذلك يمكن خفض حدة السلوك الانسحابي لدى هؤلاء الأطفال ودفعهم إلى المشاركة في مختلف الأنشطة والمهام من خلال تلبية وإشباع بعض الحاجات النفسية التي يعانون دائماً من القصور فيها، وأهمها الحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى التقبل الاجتماعي، والحاجة إلى النجاح والإنجاز وتحقيق الذات، والحاجة إلى اللعب.

المصطلحات

- صعوبات التعلم : **Learning Disabilities LD**

سوف يتم تبنى تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي يعرض له هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) Hallahan et.al. والذي ينص على أن : "صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة

غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته. هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم. ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم ".

- **المهارات الاجتماعية : Social skills**

يعرفها عادل عبد الله (٢٠٠٦، ١٨٥) بأنها هي مجموعة الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة، اللفظية منها وغير اللفظية التي تصدر عن الطفل والتي تتضمن المبادأة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والتعاون معهم، ومشاركتهم ما يقومون به من أنشطة، وألعاب، ومهام مختلفة، وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية، وصداقات معهم، والتعبير عن المشاعر، والانفعالات، والاتجاهات نحوهم، وإتباع القواعد والتعليمات، والقدرة على مواجهة وحل المشكلات الاجتماعية المختلفة.

ويقصد بالمهارات الاجتماعية كما يشير جمال الخطيب (١٩٩٢، ١٩٩) الأنماط السلوكية التي يجب توافرها لدى الفرد ليستطيع التفاعل بالوسائط اللفظية وغير اللفظية مع الآخرين وفقاً لمعايير المجتمع، بكلمات أخرى تشير المهارات الاجتماعية إلى الاستجابات التي تتصف بالفاعلية في موقف ما، فتعود بالفوائد على الفرد مثل التفاعل الاجتماعي الإيجابي، أو القبول الاجتماعي.

ويشير رورکي (١٩٩٥، ١٦) Rourke إلى أن المهارات الاجتماعية هي قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي، بما يتناسب مع طبيعة الموقف.

ويعرف الباحث المهارات الاجتماعية إجرائياً في الدراسة بأنها مجموعة من الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة، والقابلة للنمو من خلال التدريب والممارسة، والتي تتضمن قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي الناجح مع الآخرين، والتعاون معهم، ومشاركتهم في مختلف الأنشطة، وقدرته على تكوين علاقات وثيقة، وصداقات، وإتباع القواعد والتعليمات، بالإضافة إلى قدرته على التعبير عن انفعالاته، واتجاهاته، وإتقان المهارات المدرسية (الأكاديمية)، إلى جانب قدرته على مواجهة وحل المشكلات الاجتماعية.

- السلوك الانسحابي : Withdrawn Behavior

يُعرف السلوك الانسحابي بأنه نقص روح الاستجابة، وخصوصاً الاستجابة الانفعالية في العلاقات الاجتماعية، وفي ذلك إشارة لتراجع الفرد عن المجتمع، حيث يكون لديه صعوبات في تلقائية المبادأة، ولا يقوى على الاختلاط بحرية مع الآخرين، واتصاله بالغير يُعد مجهوداً كبيراً، ولا يستطيع مشاركة الآخرين في خبراتهم (كمال دسوقي : ١٩٩٠، ١٦٠١).

كما يعرفه عادل عبد الله (٢٠٠٢- ب، ٨١) بأنه سلوك لا توافقي يعني تحرك الطفل بعيداً عن الآخرين، وانعزاله عنهم، وانغلاقه على ذاته، وعدم رغبته في إقامة علاقات، أو صداقات تربطه بهم، أو تجعله يندمج معهم، واجتنابه للمواقف الاجتماعية التي تجمعه بهم، وابتعاده عنها.

وسوف يتبنى الباحث في الدراسة الحالية التعريف الأخير للسلوك الانسحابي.

- البرنامج التدريبي المستخدم :

يعرف الباحث البرنامج التدريبي بأنه عملية منظمة مخططة تهدف إلى تدريب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم (أعضاء المجموعة التجريبية) على مجموعة من الأنشطة والمهام في إطار جلسات معينة للتعليم العلاجي بغرض تحسين مستوى مهاراتهم الاجتماعية، بما يؤدي إلى خفض سلوكهم الانسحابي وقيامهم بعدد من الأنشطة والمهام التواصلية، والاجتماعية، والمنزلية، والمهنية، والمدرسية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج تدريبي لأطفال الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية، واختبار أثر هذا البرنامج ومدى فعاليته في تنمية مستوى مهاراتهم الاجتماعية ؛ اللفظية منها وغير اللفظية حيث تمثل تلك المهارات أساساً يجب أن يقوم عليه جانب كبير من أنشطة ومهام التعلم المقدمة لهم من ناحية، كما أنها تمثل الأساس الذي يقوم عليه سلوكهم الاجتماعي من ناحية أخرى. وفضلاً عن ذلك فهي تهدف أيضاً إلى التعرف على مدى بقاء أثر مثل هذا التدريب لدى هؤلاء التلاميذ من خلال التعرف على تلك الفروق التي تتعلق بمستوى مهاراتهم الاجتماعية في هذا الإطار وهو الأمر الذي تعكسه المقارنة بين نتائج القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية. كما أن هذه الدراسة الراهنة تهدف من ناحية أخرى إلى التعرف على أثر التدريب على تلك المهارات الاجتماعية في الحد من السلوك الانسحابي لهؤلاء الأطفال كأحد أهم السلوكيات السلبية أو غير المرغوبة اجتماعياً التي قد تنجم عن القصور في مثل هذه المهارات.

مشكلة الدراسة:

تعد الآثار والنتائج الاجتماعية المترتبة على صعوبات التعلم من أكثر الآثار خطورة وأهمية حيث يمثل القصور في المهارات الاجتماعية، والسلوكيات غير المقبولة اجتماعياً، وفي مقدمتها السلوك الانسحابي مشكلة كبيرة تعوق عمليات تفاعل وتواصل أولئك الأطفال مع المحيطين بهم، وتصعّب بالتالي من عملية اندماجهم في المجتمع، والبيئة المحيطة بهم، وقد لاحظ الباحث ذلك بصورة مباشرة أثناء الزيارات المتكررة التي قام بها إلى العديد من المدارس الابتدائية في محافظة بني سويف، وبناءً على ذلك أدرك الباحث أهمية البرامج التدريبية في سبيل تنمية المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال، والتي تساعدهم على التفاعل الاجتماعي، وتخفض من حدة سلوكياتهم غير المرغوبة كالسلوك الانسحابي وهو الأمر الذي يمكن أن يتحقق من خلال اشتراكهم في المهام والأنشطة العملية الفردية والجماعية.

وبناء على ذلك تتحدد مشكلة هذه الدراسة في التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي لمستوى المهارات الاجتماعية ؟

٢- هل توجد فروق في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ؟

٣- هل توجد فروق في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي ؟

٤- هل توجد فروق في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي ؟

٥- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي للسلوك الانسحابي ؟

٦- هل توجد فروق في مستوى حدة السلوك الانسحابي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ؟

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية :

١- أن مستوى ونوعية المهارات الاجتماعية للأطفال تلعب دوراً هاماً في تحديد ما يتم تقديمه لهم من أنشطة ومهام تعليمية مختلفة، أي أنه يلعب دوراً هاماً في تحديد كم وكيف التعلم المقدم لهم.

٢- أن هذا المستوى يمثل أساساً من تلك الأسس التي يجب أن يقوم عليها أي تعلم لاحق يتم تقديمه لمثل هؤلاء الأطفال.

٣- أن مستوى هذه المهارات ونوعيتها تحكم إلى حد كبير كيف التعلم اللاحق الذي يرتبط بالمدركات والسلوكيات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال.

٤- أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعدون في حاجة إلى برامج رعاية توفر لهم الحد الأدنى من الإعداد للحياة، والاستقلالية في قضاء حاجاتهم اليومية.

٥- أن الخطة التربوية الفردية التي يتم اختيارها، وتصميمها، وتقديمها لهؤلاء الأطفال ممن يعانون من أنماط صعوبات التعلم يجب أن تتضمن في جانب أساسي منها بعداً اجتماعياً يسهم في اندماج الطفل مع الآخرين وانخراطه معهم.

٦- أن هذه الدراسة يمكن أن تسهم بشكل فاعل في تطوير خطة التعليم الفردية التي يتم من خلالها تقديم الخدمات التربوية المناسبة، والخدمات

المرتبطة بالتربية الخاصة لكل طفل حتى لا تتفاقم حالته وهو ما يمكن أن يساعد في تحقيق هؤلاء الأطفال لقدر معقول من التكيف والتوافق عن طريق تأهيلهم لذلك.

٧- أن التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم يسهم في الحد من قدر كبير من المشكلات الاجتماعية الانفعالية التي يحتمل أن يتعرض لها هؤلاء الأطفال، ويحد من خطورة الكثير من السلوكيات الاجتماعية التي يمكن أن تصدر عنهم كالسلوك الانسحابي وهو ما قد يسهم بدرجة كبيرة في الحد من عزلتهم الاجتماعية.

٨- أنه يمكن الاستفادة من التعرف على المهارات الاجتماعية لأولئك الأطفال في تقديم الخدمات اللازمة لهم حتى لا تزداد حالتهم سوءاً.

٩- يمكن أن تسهم هذه الدراسة إلى جانب ما أُجرى من دراسات أجنبية وعربية سابقة في ذات الموضوع في إرساء قاعدة علمية تربوية متميزة تسهم في الارتقاء بذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، وتنطلق منها دراسات مستقبلية أخرى.

١٠- ندرة الدراسات التي أجريت في مصر بل وفي البيئة العربية في هذا الإطار والتي تناولت مثل هذه المهارات والسلوكيات غير المقبولة اجتماعياً عامة.

الدراسات السابقة:

استهدفت الدراسة التي أجراها جول وجاروس(٢٠٠٥) Gol& Jarus معرفة التأثير الذي يمكن أن يخلفه برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية على أنشطة الحياة اليومية لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ضمت ٥١ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٥- ٨ سنوات تم

تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وقد أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال، وعن أثر ذلك في الحد من اندفاعيتهم مما جعلهم يتفاعلون بإيجابية مع المحيطين بهم في أنشطة الحياة اليومية. وحاولت دراسة رودولف (٢٠٠٥)Rudolph الكشف عن فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى أربعة أطفال بالمرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات التعلم مستخدماً مقياسين احدهما للمهارات الاجتماعية، والآخر للانتباه. وبعد تدريبهم على أنشطة البرنامج لمدة ثمانية أسابيع بمعدل جلسة تدريبية واحدة كل أسبوع أسفرت النتائج عن تحسن مهاراتهم الاجتماعية، وتحسن معدل الانتباه من جانبهم.

وهدفت الدراسة التي أجراها عادل عبد الله (٢٠٠٥) إلى التعرف على إمكانية وجود علاقة بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة التي تتمثل في التعرف على الأرقام، والحروف، والأشكال، والألوان إلى جانب الوعي أو الإدراك الفونولوجي ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة وتلقي الدراسة الأكاديمية بها حيث تعتبر هذه المهارات من الناحية النظرية هي الأساس الذي يمكن أن تقوم عليه الدراسة الأكاديمية لاحقاً، وبالتالي فإنها تعد هي المسئولة إلى درجة كبيرة عن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة. كما تعمل الدراسة أيضاً على التعرف على وتحديد الدور الذي يلعبه قصور تلك المهارات في درجة استعداد الطفل للمدرسة، والتعرف على الدرجة التي يمكن لهذه المهارات أن تفسرها من تباين درجة الاستعداد للمدرسة والتي تعد مسئولة عنها. كذلك فهي تهدف أيضاً إلى التعرف على ترتيب الأولويات أو الأهمية لتلك المهارات بالنسبة للأهبة أو الاستعداد للمدرسة بحيث تصل في النهاية إلى ترتيب تلك المهارات بحسب تأثيرها في

استعداد الطفل للمدرسة علماً بأن هذا الاستعداد للالتحاق بالمدرسة يتضمن النمو الاجتماعي- الانفعالي للطفل وما يتضمنه من مهارات اجتماعية.

وتتألف عينة هذه الدراسة من ٢٠ طفلاً من الجنسين (١٠ ذكور، ١٠ إناث) بالسنة الثانية بالروضة KG- II بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية، وممن ينتمون إلى أسر من المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي المتوسط، وممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهن. كما تضم عينة الدراسة أيضاً ٢٠ طفلاً من أطفال الروضة العاديين الذين تنطبق عليهم نفس هذه الشروط السابقة باستثناء عدم وجود قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية. وتم استخدام عدة أدوات تمثلت في مكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام، والألوان، والصور إلى جانب الأشكال، ولوحة الحروف، ومقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة الذي أعده الباحث، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية الذي أعده محمد بيومي خليل (٢٠٠٠). وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عما يلي :

١- وجود علاقة إيجابية دالة عند ٠,٠٥ بين المهارات قبل الأكاديمية والاستعداد للمدرسة.

٢- عدم وجود فروق دالة في درجة الاستعداد للمدرسة بين الجنسين ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية.

٣- وجود فروق دالة في درجة الاستعداد للمدرسة عند ٠,٠١ بين من يعانون ومن لا يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح من لا يعانون منها.

٤- تفسر المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للأطفال الذين يعانون من قصور فيها ١٩,٨ % تقريباً من تباين درجة استعدادهم للمدرسة.

٥- تمثل مهارة التعرف على الحروف، ومهارة التعرف على الأعداد، ومهارة التعرف على الأشكال أفضل فئات نوعية منتقاة من المهارات قبل الأكاديمية للتنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث تفسر تقريباً ٢,١ %، ٢,١ %، ٦,٦ % على التوالي من تباين درجة أهبتهم أو استعدادهم للمدرسة.

٦- لم تنبئ مهارة الإدراك الفونولوجي، ومهارة التعرف على الألوان بدرجة أهبة أو استعداد هؤلاء الأطفال للمدرسة بدرجة دالة إحصائياً.

وحاولت دراسة دروموند (٢٠٠٤) Drummond اختبار فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية وأثره في الحد من السلوك المشكل لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في مهاراتهم الاجتماعية، وتظهر عليهم أعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد. وضمت العينة ٣٦ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٨- ١٢ سنة، كما ضمت الأدوات مقاييس للتحكم في الذات، والمهارات الاجتماعية، والسلوك المشكل، وقائمة لأعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد فضلاً عن البرنامج التدريبي الذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية لمدة عشرة أسابيع متصلة بواقع جلستين أسبوعياً مدة كل منهما ساعة. وأسفرت النتائج عن حدوث تحسن دال في المهارات الاجتماعية، والتحكم في الذات، وانخفاض معدل السلوكيات المشكلة، والمظاهر السلوكية الدالة على ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

ويذكر إريش وآخرون (٢٠٠٤) .Irish et.al في التقرير الرابع للبرنامج الأمريكي المعروف بالبداية الحقيقية Head Start والذي يعتبر برنامجاً للتعليم الفيدرالي المبكر الذي يتم تقديمه لأطفال الأسر ذات الدخل المنخفض، ويتم خلاله تقديم الخدمات المختلفة للأم الحامل، والأسرة، والطفل

أنه قد تم في عام ٢٠٠٢ تشخيص حوالي ٩٣ % تقريباً من الأطفال الذين يتلقون هذا البرنامج، وما يتضمنه من خدمات على أنهم معوقين، ويحتاجون بالتالي إلى خدمات التربية الخاصة. كما أن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم أو المتأخرين نمائياً كما يحلو للبعض أن يطلق عليهم يعانون قصوراً في مهاراتهم الاجتماعية. ومن جهة أخرى وجد بوفي وشتراين Bovey& Strain (٢٠٠٣) في دراستهما على أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، والمتخلفين عقلياً، والتوحديين، والمضطربين سلوكياً، والمضطربين انفعالياً (ن= ١٠ لكل مجموعة) أنهم غالباً ما يجدون صعوبة في التفاعل بشكل صحيح مع الأقران مما يجعلهم أقل تقبلاً من جانب هؤلاء الأقران، وبالتالي فإنهم يعدون من المعرضين لمخاطر المشكلات الاجتماعية اللاحقة. كما أن تدريب هؤلاء الأطفال على استخدام المهارات الاجتماعية الإيجابية مع الأقران في وقت مبكر من العمر من شأنه أن يؤدي إلى تكوين علاقات إيجابية معهم، والتقبل من جانبهم، وتكوين الصداقات معهم.

واستهدفت دراسة جونزاليز Gonzalez (٢٠٠٢) التحقق من فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية وأثره على السلوك المشكل لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم قوامها ٥٩ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٨- ١٢ سنة. ومن بين الأدوات التي تم تطبيقها عليهم قائمة تقدير سلوك الطفل، ومقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس التفاعل مع الأقران. وقد استغرق التدريب على البرنامج المستخدم عشرة أسابيع بمعدل جلستين أسبوعياً مدة كل منهما ساعة واحدة. وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي في حدوث تحسن دال في مستوى المهارات الاجتماعية، وسلوك التفاعل مع الأقران لأطفال المجموعة التجريبية، كما حدث انخفاض دال في معدل سلوكهم المشكل. وقد بينت نتائج القياس التتبعي بعد مرور خمس

سنوات أن هؤلاء الأطفال لا يزالون يظهرون تحسناً في تلك المتغيرات موضوع هذه الدراسة. وهدفت دراسة براون وبيرجين (٢٠٠٢) Brown& Bergen إلى التعرف على أنماط اللعب والتفاعلات الاجتماعية التي اشترك فيها تسعة أطفال بالروضة من ذوي صعوبات التعلم ودراستها. وكشفت نتائج الملاحظات عن وجود فروق فردية في مقدار الوقت الذي يقضيه الطفل في اللعب، وعدد الأنماط المختلفة من الألعاب التي يلجأ إليها، والوقت الذي يقضيه في كل نمط منها. كما لوحظت فروق أخرى في كم وكيف التفاعل مع الأقران والمعلمين. وقام موست وآخرون (٢٠٠٠) Most et.al. بدراسة العلاقة بين مهارات الوعي أو الإدراك الفونولوجي والكفاءة الاجتماعية- الانفعالية لعينة ضمت ٩٨ طفلاً بمرحلة ما قبل المدرسة في إسرائيل منهم ٣٩ طفلاً معرضين لخطر صعوبات التعلم، والباقي من العاديين. وأسفرت النتائج عن أن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم كانوا أكثر انخفاضاً في مهارات الوعي أو الإدراك الفونولوجي، وأكثر شعوراً بالوحدة أو العزلة، وأقل ثقة بالنفس، وأقل تقبلاً من الآخرين.

هذا وقد كشفت دراسة برومر (١٩٩٩) Bromer على عينة من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم قوامها ٢١ طفلاً أن التغييرات البسيطة التي يتم إدخالها على اللعب الإيهامي من شأنها أن تساعد هؤلاء الأطفال كي يشاركوا بشكل كلي في خبرات التعلم المبكرة التي يتم تقديمها لهم حيث أنها تعكس مهارات الطفل المعرفية، ومهاراته الاجتماعية، وتعمل على تحسينها وتنميتها. وهدفت دراسة مارجاليت (١٩٩٨) Margalit إلى دراسة الشعور بالوحدة أو العزلة في مقابل الاندماج مع الآخرين وذلك لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة قوامها ١٨٧ طفلاً في إسرائيل منهم ١١١ طفلاً من المعرضين لخطر صعوبات التعلم. وكشفت

الدراسة عن أن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم قد أظهروا مستويات أعلى من الشعور بالعزلة أو الوحدة، ومستويات أقل من الشعور بالاندماج وذلك قياساً بأقرانهم العاديين، كما كان هؤلاء الأطفال أقل تقبلاً من أقرانهم العاديين.

وأوضحت النتائج التي كشفت عنها دراسة فرانكل وآخرين (١٩٩٧) Frankel et.al. عند اختبار فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية في البيئة المنزلية وأثره في الحد من السلوكيات الدالة على ضعف الانتباه والنشاط المفرط وذلك لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ضمت ١٢ طفلاً ممن تتراوح أعمارهم بين ٨- ١٢ سنة ينقسمون إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واعتمد البرنامج التدريبي على إستراتيجيتي النمذجة ولعب الدور أوضحت النتائج أن أولئك الأطفال قد اكتسبوا مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وأن الأعراض الدالة على ضعف الانتباه والنشاط المفرط من جانبهم قد انخفضت بشكل دال، وأن أثر ذلك البرنامج قد امتد إلى البيئة المدرسية مما يعني أن هؤلاء الأطفال قد قاموا بتعميم تلك المهارات التي تم تدريبهم عليها في البيئة المنزلية إلى مواقف التفاعل الاجتماعي المشابهة في البيئة المدرسية. كما تهدف دراسة زيل وآخرين (١٩٩٥) Zill et.al. إلى التعرف على ما يمكن أن تحققه عينة من أطفال الروضة قوامها ٤٤٢٣ طفلاً من إنجازات وما يمكن أن يواجههم من صعوبات وذلك للتعرف على مستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية، ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة. وأوضحت النتائج أن المهارات الحركية المختلفة فضلاً عن المهارات الاجتماعية، والمهارات المعرفية تعتبر من أهم المهارات التي تشهد قصوراً من جانب أولئك الأطفال وهو ما يؤثر على مدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة. كما توجد فروق بين

الجنسين في مستوى المهارات قبل الأكاديمية والمهارات الحركية البسيطة لصالح البنات، وبالتالي فقد كن أكثر استعداداً منهم للالتحاق بالمدرسة. وأجرت شارون فون وآخرون (١٩٩٣).Vaughn, S. et.al دراسة تناولوا فيها المهارات الاجتماعية لعينة ضمت ٩٨ طفلاً بمرحلة ما قبل المدرسة ضمت ثلاث مجموعات تألفت الأولى من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتألفت الثانية من الأطفال المتخلفين عقلياً من الدرجة البسيطة، أما الثالثة فقد ضمت أطفالاً عاديين، وتم تطبيق مقياس السلوك الاجتماعي التكيفي adaptive social behavior عليهم وأظهرت تقديرات المعلمين للمهارات الاجتماعية وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث لصالح الأطفال العاديين، يليهم ذوو صعوبات التعلم، أما المتخلفون عقلياً فيأتون في النهاية ويعدون هم أقل هذه المجموعات في مستوى مهاراتهم الاجتماعية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من العرض السابق لتلك الدراسات يتضح أن تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم على المهارات الاجتماعية إنما يعد على درجة كبيرة من الفعالية حيث يؤدي في الواقع إلى حدوث تحسن دال إحصائياً في مستوى مهاراتهم الاجتماعية سواء المهارات اللفظية أو غير اللفظية (Rudolph, 2005; Gol& Jarus, 2005; Gonzalez, 2002; Frankel, et.al., 1997) كما يؤدي في الوقت ذاته إلى الحد من الكثير من السلوكيات غير الاجتماعية أو السلبية الأخرى كالسلوك المشكل (Drummond, 2004; Gonzalez, 2002) والأعراض أو السلوكيات الدالة على ضعف الانتباه والنشاط المفرط (Rudolph, 2005; Drummond, 2004; Frankel et.al., 1997) ويؤدي أيضاً إلى تحسين أداء هؤلاء الأطفال على أنشطة الحياة اليومية المختلفة (Gol& Jarus, 2005). كما يتضح إلى جانب ذلك

وجود فروق دالة إحصائياً بين أطفال الروضة العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم تؤثر على استعدادهم وأهبتهم للالتحاق بالمدرسة (عادل عبد الله ٢٠٠٥)، وأن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم يعانون أيضاً من قصور في مهاراتهم الاجتماعية (Irish et.al.,2004; Zill et.al., 1995) حيث غالباً ما يجدون صعوبة في التعامل بشكل صحيح مع الأقران مما يجعلهم أقل تقبلاً من جانبهم (Bovey& Strain, 2003)، وأنهم أكثر شعوراً بالوحدة، وأقل ثقة بالنفس، وأقل تقبلاً من الأقران(Most et.al., 2000)، وأنهم أكثر عزلة عن الآخرين خاصة أقرانهم العاديين، وأقل اندماجاً معهم (Marglit, 1998)، وأن قصور مهاراتهم الاجتماعية يجعلهم أكثر عرضة للمشكلات الاجتماعية اللاحقة التي تعمل في الغالب على تعزيز عزلتهم عن الآخرين (Vaughn et.al., 1993). كما أنه لا توجد دراسات عربية في حدود علمنا تطرقت إلى هذا الموضوع وهو ما يضيف إلى أهميته.

الفروض:

صيغت الفروض التالية كإجابات محتملة للتساؤلات التي تضمنتها مشكلة الدراسة :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي للسلوك الانسحابي (في الاتجاه الأفضل) لصالح المجموعة التجريبية.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى حدة السلوك الانسحابي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي (في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي.

خطة الدراسة وإجراءاتها:

أولاً :العينـــة:

تتألف عينة هذه الدراسة من مجموعتين من الأطفال الذكور بالصف الخامس الابتدائي بمحافظة بني سويف (ن= ١٤) كانت إحداهما تجريبيـــة، والأخرى ضابطة تضم كل منهما سبعة أطفال يعانون من صعوبات الـتعلم في اللغة العربية – حيث لا تمثل أي من القراءة أو الكتابة بمفردهـــا مـــادة مستقلة – كما يتضح من التفاوت بين نسب ذكائهم ومستوى تحصيلهم فيهـــا وفقاً لدرجاتهم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧. وتتراوح أعمارهم الزمنية بين عشر سنوات إلى عـشر ســنوات وعــشرة شهور بمتوسط عمري ١٠,٥٠ سنة وانحراف معياري ٢,٣٧. وقد روعـــي أن يتم التأكد من أن القصور الموجود لديهم يعد نيورولوجياً (جدول ١)، وأن

يكونوا جميعاً ممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلميهم فضلاً عن كونهم لا يعانون من أي إعاقة عقلية، أو حسية، أو جسمية حركيـــة، أو أي قصور بيئي، أو اجتماعي، أو اقتصادي، أو ثقافي. وتـــم بجانـــب ذلـــك تحقيق التجانس بين المجموعتين (جدول ٢) وذلـــك فـــي العمـــر الزمنـــي، ومستوى الذكاء، ومستوى مهاراتهم الاجتماعيـــة، والمـــستوى الاجتمـــاعي الاقتصادي الثقافي حيث تم اختيار أفراد العينة جميعاً من المستوى المتوسط. كذلك فقد تم تحقيق التجانس بينهم أيضاً في مستوى تحـــصيلهم فـــي اللغـــة العربية (جدول ٣).

جدول (١) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المسح النيورولوجي (ن١= ن٢ = ٧)

المجموعة	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
التجريبية	٧,٢٩	٥١,٠٠	٢٣,٠٠	٥١,٠٠	٠,١٩٣-	غير دالة
الضابطة	٧,٧١	٥٤,٠٠				

وبالرجوع إلى متوسطات درجات المجموعتين في الاختبار نجدها على التوالي ٣٦,١٤، ٣٦,٤٣ ونظراً لأنه وفقاً لتعليمات الاختبار كلما قلت الدرجة عن ٢٥ كان الطفل عادياً فإن ذلك يؤكد على أن أطفال المجموعتين يعانون من صعوبات التعلم.

جدول (٢) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالمجانسة (ن١= ن٢ = ٧)

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	٧,٤٣	٥٢,٠٠	٢٤,٠٠	٥٢,٠٠	- ٠,٠٦٥	غير دالة
	الضابطة	٧,٥٧	٥٣,٠٠				
معامل الذكاء	التجريبية	٧,٢٩	٥١,٠٠	٢٣,٠٠	٥١,٠٠	- ٠,١٩٥	غير دالة
	الضابطة	٧,٧١	٥٤,٠٠				
م. اجتماعي	التجريبية	٨,٤٣	٥٩,٠٠	١٨,٠٠	٤٦,٠٠	- ٠,٨٤٦	غير دالة
	الضابطة	٦,٥٧	٤٦,٠٠				
م. اقتصادي	التجريبية	٧,٧٩	٥٤,٥٠	٢٢,٥٠	٥٠,٥٠	- ٠,٢٦٣	غير دالة
	الضابطة	٧,٢١	٥٠,٥٠				
م. ثقافي	التجريبية	٨,٢٩	٥٨,٠٠	١٩,٠٠	٤٧,٠٠	- ٠,٧١٥	غير دالة
	الضابطة	٦,٧١	٤٧,٠٠				
م. كلي	التجريبية	٨,٢٩	٥٨,٠٠	١٩,٠٠	٤٧,٠٠	- ٠,٧١١	غير دالة
	الضابطة	٦,٧١	٤٧,٠٠				
المهارات الاجتماعية	التجريبية	٧,٧٩	٥٤,٥٠	٢٢,٥٠	٥٠,٥٠	- ٠,٢٦٣	غير دالة
	الضابطة	٧,٢١	٥٠,٥٠				

ويتضح من الجدول عدم دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالمجانسة بحسب ما هو موضح بالجدول وهو الأمر الذي يدل على أن هاتين المجموعتين متجانستان.

جدول (٣) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى تحصيلهم في اللغة العربية (ن١= ن٢ = ٧)

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
التجريبية	٧,٤٣	٥٢,٠٠	٢٤,٠٠	٥٢,٠٠	- ٠,٠٦٥	غير دالة
الضابطة	٧,٥٧	٥٣,٠٠				

ثانياً : الأدوات:

تم استخدام الأدوات التالية :

١- اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الرابعة) ترجمة وتعريب/ لويس كامل مليكة (١٩٩٨)

تم إعداد هذا المقياس في ضوء إستراتيجية تختار بموجبها عينة عريضة من مدى كبير من المهام المعرفية التي تنبئ بالعامل العام للذكاء. ويتمثل نموذج تنظيم القدرات المعرفية في هذه الصورة من المقياس في ثلاثة مستويات هي عامل الاستدلال العام (في المستوى الأعلى)، في حين يتمثل المستوى الثاني في ثلاثة عوامل عريضة هي القدرات المتبلرة، والقدرات السائلة التحليلية، والذاكرة قصيرة المدى. أما المستوى الثالث فيتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصاً هي الاستدلال اللفظي ويتضمن اختبارات المفردات، والفهم، والسخافات، والعلاقات اللفظية، في حين يتمثل المجال الثاني في الاستدلال الكمي ويندرج تحته الاختبار الكمي، وسلاسل الأعداد، وبناء المعادلة. أما الاستدلال المجرد البصري وهو ثالث هذه المجالات فيندرج تحته اختبارات تحليل النمط، والنسخ، والمصفوفات، وثني وقطع الورق. وإلى جانب ذلك تشمل الذاكرة قصيرة المدى اختبارات تذكر نمط من الخرز، وتذكر الجمل، وإعادة الأرقام، وتذكر الأشياء ليصل بذلك عدد الاختبارات التخصصية التي تندرج تحت هذه المجالات ١٥ اختباراً يحصل كل منها على درجة معيارية إلى جانب أربع درجات معيارية عمرية للمجالات الأربعة فضلاً عن درجة مركبة، كما يمكن رسم صفحة نفسية فارقة (بروفيل).

وقد قام مليكة (١٩٩٤) بتعريب المقياس وحاول الاحتفاظ قدر الإمكان بمواد المقياس الأصلية التي يفترض أن تكون متحررة نسبياً من تأثيرات العوامل الثقافية المختلفة. وعند حساب صدق هذه الصورة من المقياس وثباتها اتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها، والوثوق فيها، والاعتماد عليها حيث بلغت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة (ن= ٣٠) بين ٠,٥٣- ٠,٨٨، وباستخدام معادلة KR- 20 بلغت هذه القيم بين ٠,٩٥ - ٠,٩٧ وتراوحت معاملات ثبات المجالات الأربعة بين ٠,٨٠ - ٠,٩٧، كما تراوحت بالنسبة للمقاييس الفرعية بين ٠,٨٠ - ٠,٩٠. أما بالنسبة للصدق على الجانب الآخر فقد تم استخدام عدة طرق في سبيل ذلك منها التحليل العاملي لمكوناته التي كشفت عن وجود تشبعات عالية بعامل عام في كل الاختبارات وهو ما يدعم استخدام درجة مركبة كلية واحدة. وأوضحت نتائج الصدق التجريبي باستخدام محكات خارجية تمثلت في الصورة ل - م السابقة لهذه الصورة، ومقياس وكسلر- بلفيو، ومقياس كوفمان أن دلالتها جميعاً كانت عند ٠,٠١، وعند تطبيق المقياس على فئات مختلفة من المتخلفين عقلياً، وذوي صعوبات التعلم، والعاديين، والمتفوقين كانت النتائج التي تم الحصول عليها مدعمة لقدرة المقياس على التمييز بين مثل هذه الفئات المختلفة.

٢- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية
إعداد/ محمد بيومي خليل (٢٠٠٠)

تم استخدام هذا المقياس بغرض تحقيق التجانس لأفراد العينة في هذا المتغير ولذلك اختار الباحث جميع أفراد العينة من المستوى المتوسط. ويقيس هذا المقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية يتمثل أولها في المستوى الاجتماعي وذلك من خلال الوسط

الاجتماعي، وحالة الوالدين، والعلاقات الأسرية، والمناخ الأسري السائد، وحجم الأسرة، والمستوى التعليمي لأفراد الأسرة، ونشاطهم المجتمعي، والمكانة الاجتماعية لمهنهم. أما البعد الثاني فيتمثل في المستوى الاقتصادي للأسرة ويقاس من خلال المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة، ومستوى معيشة الأسرة، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة، والتغذية، والرعاية الصحية، والعلاج الطبي، ووسائل النقل والاتصال للأسرة،ومعدل إنفاق الأسرة على التعليم، والخدمات الترويحية، والاحتفالات، والحفلات، والخدمات المعاونة، والمظهر الشخصي، والهندام لأفراد الأسرة.

ويتمثل البعد الثالث في المستوى الثقافي للأسرة ويقيس المستوى العام لثقافة الأسرة من حيث الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة، والمواقف الفكرية للأسرة، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة، ودرجة الوعي الفكري، والنشاط الثقافي لأفراد الأسرة. ويعطي هذا المقياس ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد، كما يعطي درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة مجتمعة تتوزع على عدد من المستويات هي مرتفع جداً، ومرتفع، وفوق المتوسط، ومتوسط، ودون المتوسط، ومنخفض، ومنخفض جداً.

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث تراوحت قيم (ت) الدالة على صدقه التميزي بين ١٢,٦- ٢٣,٨ وذلك للأبعاد الثلاثة، والدرجة الكلية. كما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد ثلاثة أشهر من التطبيق الأول وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين ٠,٩٢- ٠,٩٧ وهي جميعاً قيم دالة عند ٠,٠١.

٣- اختبار المسح النيورولوجي Quick Neurological Screening Test QNST (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم) إعداد/ مارجريت موتي وآخرون، تعريب/ عبد الوهاب كامل (١٩٩٩)

يعد هذا المقياس من الأدوات سهلة التطبيق حيث أنه وسيلة سريعة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم. ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للأطفال حيث يشتمل على سلسلة مكونة من ١٥مهمة مختصرة تقدم للأطفال هي: مهارة اليد- التعرف على الشكل وتكوينه- التعرف على الشكل براحة اليد- تتبع العين لمسار حركة الأشياء- نماذج الصوت- التصويب بإصبع على الأنف (تناسق الإصبع - الأنف)- دائرة الإصبع والإبهام- الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخد- العكس السريع لحركات اليد المتكررة- مد الذراع والأرجل- المشي بالترادف (رجل خلف الأخرى لمسافة ثلاثة أمتار)- الوقوف على رجل واحدة- الوثب- تمييز اليمين واليسار- ملاحظات سلوكية شاذة أي غير منتظمة.

أما عن الدرجة التي نحصل عليها من الاختبار فهي إما أن تكون درجة مرتفعة (كلية) تزيد عن ٥٠ وتوضح بالتالي ارتفاع معاناة الطفل، أو درجة عادية (درجة كلية تساوي ٢٥فأقل) وتشير هذه الدرجة إلى السواء نيورولوجياً فضلاً عن درجة تمتد من ٢٦- ٥٠ وتدل على وجود احتمال لتعرض الطفل لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة. وعادة ما نجد أن الاختبارات الفرعية لا تتضمن أي درجة تقع في حدود اللاسواء (درجة مرتفعة)، ولن نكون على خطأ إذا ما افترضنا أن الأطفال الذين يحصلون على تلك الدرجة العادية ليس لديهم أي مشكلات نيورولوجية حيث أنهم ليس لديهم أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية.

وعموماً فإن الدرجة العادية يمكن أن تؤكد على سلامة الطفل النيورولوجية، بينما تشير الدرجة المرتفعة للطفل على هذا المقياس إلى ارتفاع الاضطراب في الخصائص النيورولوجية. وقد قام معد المقياس بتقنينه على عينة من أطفال البيئة المصرية فبلغ معامل الصدق التلازمي ٠,٥٦، وبلغ معامل الثبات ٠,٦٨ وهي قيم دالة عند ٠,٠١ ولذلك يتم استخدام هذا المقياس للتحقق من أن الطفل ليس لديه أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية.

٤- مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم إعداد/الباحث

ظهرت الحاجة لدى الباحث لإعداد مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء إعداد أدوات القياس للدراسة الحالية حيث أن الباحث قد ركز على المهارات الاجتماعية داخل بيئة المدرسة، والتي يمكن للطفل اكتسابها في محاولة منه للتوافق مع مطالب البيئة المدرسية، ورغم وجود بعض المقاييس التي اهتمت بالمهارات الاجتماعية، إلا أن الباحث رأى أن يقوم بإعداد هذا المقياس نظراً لأن غالبية تلك المقاييس إما أنها أُعدت للأطفال العاديين، أو أُعدت في بيئة غير البيئة المصرية، أو أنها تناولت المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال بصورة كلية متضمنة المهارات الاجتماعية داخل الأسرة والمهارات الاستقلالية وبعض المهارات المدرسية، ومن ثم رأى الباحث إعداد هذا المقياس ليركز فقط على المهارات الاجتماعية داخل بيئة المدرسة في محاولة منه لتصنيف تلك المهارات في مجموعة من الأبعاد، كما هدف الباحث من التركيز على تلك المهارات معرفة دورها في تنمية قدرات هؤلاء الأطفال للاستفادة من البرامج التربوية والتأهيلية المقدمة إليهم.

وقد اتبع الباحث أثناء تصميم هذا المقياس عدة خطوات كما يلي:

أولاً: الدراسة النظرية (الاطلاع على بعض الدراسات والبرامج والمقاييس ذات الصلة)

ثانياً : بناء الصورة المبدئية للمقياس.

ثالثاً : كفاءة وتقنين المقياس.

رابعاً : الصورة النهائية للمقياس.

وفي سبيل التعرف على أهم المهارات الاجتماعية داخل بيئة المدرسة، والتي من شأنها مساعدة الطفل على التوافق لمتطلبات البيئة المدرسية قام الباحث بالآتي :

أ- الاطلاع على بعض الدراسات والبرامج ذات الصلة بالمهارات الاجتماعية.

ب- الاطلاع على بعض المقاييس التي اهتمت بتقدير المهارات الاجتماعية.

ثانياً : بناء الصورة المبدئية للمقياس :

من خلال الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة والبرامج والمقاييس التي اهتمت بالمهارات الاجتماعية وتنميتها، بالإضافة إلى الزيارات المتكررة للمدارس الابتدائية في محافظة بني سويف وإجراء محادثات ومناقشات حول ذات الموضوع مع المعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين داخل المدرسة، خلص الباحث إلى وضع نموذج يتضمن أبعاد المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال، ومن ثم وضع الباحث تعريفاً إجرائياً للمهارات الاجتماعية ثم وضع تعريفاً إجرائياً لكل بعد من أبعادها، وذلك كما يلي :

(أ)التعريف الإجرائي للمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

هي مجموعة من الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة، والقابلة للنمو من خلال التدريب والممارسة، والتي تتضمن قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي الناجح مع الآخرين، والتعاون معهم، ومشاركتهم في مختلف الأنشطة والمهام، وقدرته على تكوين علاقات وثيقة وصداقات، وإتباع القواعد والتعليمات، بالإضافة إلى قدرته على التعبير عن انفعالاته، واتجاهاته، وإتقان المهارات المدرسية، إلى جانب قدرته على مواجهة وحل المشكلات الاجتماعية.

(ب) التعريف الإجرائي لأبعاد المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم :

يمكن تصنيف تلك المهارات من خلال نموذج يتضمن سبعة أبعاد فرعية هي:

البعد الأول: التفاعل الاجتماعي:

ويقصد به قدرة الطفل على إقامة علاقات إيجابية وناجحة مع الآخرين مستخدماً التعبيرات اللفظية وغير اللفظية في بناء تلك العلاقات، وما تشتمل عليه من التواصل الجيد مع الآخرين، والاهتمام بهم، والإقبال عليهم.

البعد الثاني : التعاون والمشاركة في الأنشطة :

ويقصد به مهارة الطفل في معاونة ومساعدة أقرانه في المواقف الاجتماعية المختلفة، وقدرته على مشاركتهم في إعداد، وتخطيط، وتنفيذ الأنشطة، والمباريات الجماعية.

البعد الثالث: مهارة تكوين الصداقات:

ويقصد بها إتقان الطفل لمجموعة من السلوكيات التي تساعده على بناء علاقات صداقة مع أقرانه تتسم بالإيجابية، والاستمرارية، ويسودها الثقة والألفة، بالإضافة إلى قدرته على تنمية تلك العلاقات.

البعد الرابع: إتباع القواعد والتعليمات:

ويقصد بها قدرة الطفل على إدراك وإتباع القواعد المدرسية، بالإضافة إلى قدرته على إدراك معايير جماعة الأقران، وفهمها، ومسايرتها خلال ممارسة الأنشطة الاجتماعية المختلفة.

البعد الخامس: التعبير الانفعالي:

ويقصد به مهارة الطفل في التعبير عن مشاعره الإيجابية والسلبية تجاه الآخرين، كما تشمل قدرته على التعبير عن آرائه واتجاهاته نحو الآخرين، بحيث يكون هذا التعبير في صورة استجابات وسلوكيات واضحة، وملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة.

البعد السادس: المهارات الاجتماعية المدرسية (مهارات حجرة الدراسة):

ويقصد بها مهارة الطفل في أداء المهام والأنشطة والأعمال المدرسية، بالإضافة إلى قدرته على المشاركة الإيجابية والفعالة في مختلف المواقف التعليمية داخل حجرة الدراسة.

البعد السابع: مهارة حل المشكلات:

ويقصد بها قدرة الطفل على مواجهة المشكلات والمواقف الاجتماعية المختلفة، وقدرته على فهم وإدراك تلك المواقف، ومن ثم تقديم الاستجابات المناسبة لها، وتعميمها في مواقف اجتماعية أخرى مشابهة.

وبعد تحديد ذلك قام الباحث بصياغة العبارات التي تمثل كل بعد، وقد راعى الباحث أثناء صياغة تلك العبارات أن تكون واضحة المعنى، ومحددة ولا تحمل إلا فكرة واحدة، ولا تتضمن العبارة أكثر من سلوك واحد يمكن أن يظهره الطفل.

- عرض فقرات المقياس على المحكمين:

بناء على التعريف الإجرائي السابق للمهارات الاجتماعية، وأبعادها المقترحة قام الباحث بصياغة عبارات المقياس، وأبعاده وقد بلغت (٦٥) عبارة في الصورة المبدئية، ثم قام بعرض تلك العبارات على مجموعة من المحكمين بغرض تحديد المفردات الغامضة، والتي لا توضح السلوك المراد قياسه، وتحديد مدى مناسبة الفقرات للبعد التي تنتمي إليه في ضوء تعريف البعد الإجرائي، وتحديد مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات المقياس. وعقب الانتهاء من تحكيم الصورة المبدئية للمقياس قام الباحث بالتقدير الكمي والكيفي لآراء المحكمين حول أبعاد وعبارات المقياس، وقام الباحث بإجراء كافة التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين في صياغة الفقرات، كما تم حذف العبارات التي أجمع أغلبية المحكمين على حذفها والتي بلغت خمس عبارات فأصبح بذلك إجمالي عدد عبارات المقياس (٦٠) عبارة، وبعد التطبيق المبدئي تم حذف عبارتين أخريين ليصبح عدد عبارات المقياس ٥٨ عبارة. وقد تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون التعليمات واضحة وسهلة ؛ حتى يتمكن الطفل من فهمها، ومن ثم الاستجابة الصحيحة للمقياس، كما تضمنت الصفحة الأولى للمقياس بعض المعلومات عن المفحوص كالاسم، والسن، والمدرسة، وتاريخ التطبيق. وقد قام الباحث بالتطبيق التجريبي للمقياس على بعض الأطفال ذوي صعوبات

التعلم للتأكد من سهولة التعليمات، والعبارات، ومدى وضوحها، ودقتها، وذلك قبل تقنين المقياس.

ثالثاً: كفاءة وتقنين المقياس:

للتأكد من كفاءة وصلاحية المقياس قام الباحث بتطبيقه على عينة قوامها(٢٨) طفلاً وطفلة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمدينة بني سويف غير أعضاء الدراسة الراهنة، وكانوا جميعاً في نفس المرحلة العمرية لأعضاء عينة هذه الدراسة، ثم حساب صدق المقياس وثباته من خلال درجات تلك العينة على مفردات المقياس، وذلك كما يلي:

- صدق المقياس:

وللتأكد من صدق المقياس الحالي قام الباحث بالاعتماد على بعض الطرق الوصفية والإحصائية، وهي :

أ- الصدق الظاهري: Face validity

ويختص بالمظهر العام أو الصورة الخارجية للأداة من حيث نوع البنود، وكيفية صياغتها ومدى وضوحها، وبمدى دقة تعليمات الأداة ودرجة ما تتمتع به من موضوعية، ويتعلق الصدق الظاهري بمدى مناسبة الأداة من حيث شكلها العام للمجال أو المنطقة السلوكية المراد قياسها، وكثيراً ما تكون دراسة الأداة من ناحية الصدق الظاهري سبباً في الكشف عن المفردات أو البنود الضعيفة أو التي لا ترتبط بالوظيفة المراد قياسها واستبعادها، وفي هذا الإطار قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين لتحديد مدى صدق الأداة الظاهري وقد سبقت الإشارة لذلك.

ب- صدق المحتوى (المضمون): Content validity

يهدف صدق المحتوى أو الصدق المنطقي إلى الحكم على مدى تمثيل الاختبار للميدان الذي يقيسه، وتعتمد طريقة صدق المحتوى على تحليل المجال، أو الميدان الاختباري، أو الناحية التي يراد قياسها تحليلاً يكشف عناصرها المختلفة وأقسامها الرئيسية، ثم يفصل كل قسم إلى أجزائه المختلفة بحيث تكون عملية صياغة الأسئلة التي تمثل كل قسم عملية صحيحة وشاملة. وقد راعى الباحث أثناء إعداد المقياس هذا النوع من الصدق، وذلك بتحديد التعريف الإجرائي للمهارات الاجتماعية، وأبعادها وذلك بعد استقراء الدراسات السابقة التي تتصل بذات الموضوع، ثم قام الباحث بعرض المفردات التي تكون أبعاد المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ؛ للتأكد من مدى تمثيل كل عبارة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى تمثيل الأبعاد للمجال العام الذي هو موضوع القياس، وقد أظهرت آراء المحكمين أن هذا النوع من الصدق يتوفر في هذا المقياس.

جـ- الصدق التمييزي (طريقة المقارنة الطرفية):

قام الباحث بترتيب درجات أفراد العينة تنازلياً فحدد الـ ٥٠ % الأعلى، والـ ٥٠ % الأدنى، وبمقارنة متوسطات درجات المجموعتين اتضح أن تلك الفروق دالة إحصائياً، مما يدل على قدرة المقياس على التمييز، وهو ما يعد مؤشراً على صدقه، ويوضح الجدول التالي ذلك.

جدول (٤) قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي التقنين الأعلى والأدنى

البيان المهارات الاجتماعية	٥٠% الأعلى ن = ١٤		٥٠% الأدنى ن = ١٤		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التفاعل الاجتماعي	٣٨,٢١	١,٨٥	٢٦,٢٩	١,٤٤	١٩,٠٧	٠,١
التعاون والمشاركة في الأنشطة	١٧,٠٠	٠,٩٦	١١,٠٠	٠,٧٨	١٨,١٠	٠,١
مهارة تكوين الصداقات	٢٠,٢١	١,١٩	١٢,٧٩	٠,٤٣	٢٢,٠١	٠,١
مهارة إتباع القواعد والتعليمات	١٧,٧٩	٠,٨٩	١٠,٧٩	٠,٧٠	٢٣,٠٩	٠,١
التعبير الانفعالي	١٦,٥٧	١,٥٠	١٠,٠٠	٠,٦٨	١٤,٨٩	٠,١
المهارات الاجتماعية المدرسية	٢١,٧٩	١,١٢	١٤,٩٣	١,٠٠	١٧,٠٩	٠,١
مهارة حل المشكلات	١٣,٥٠	١,٢٢	٩,٠٧	٠,٦٢	١٢,٠٨	٠,١
الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية	١٣٩,٦٤	٧,٧٨	١٠٠,٠٠	٣,١١	١٧,٦٩	٠,١

ويتضح من الجدول السابق أن قيم ت جميعها دالة عند ٠,٠١ ومما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد مرتفعي ومنخفضي الدرجات عليه وهو ما يعطي مؤشراً على صدق المقياس.

- ثبات المقياس :

لحساب ثبات المقياس قام الباحث بحساب معامل الثبات بالطرق الآتية:

أ- التجزئة النصفية : Split - half

تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على نصفي الاختبار فنحصل على معامل ثبات نصف الأداة وباستخدام معادلات رياضية خاصة يمكن التنبؤ بمعامل الثبات الكلي للأداة مع نفسها. وقد اعتمد الباحث في حساب معامل الثبات على معادلة سبيرمان – براون Spearman - Brown، جيتمان Guttman باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية المعروف اختصاراً SPSS ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

جدول (٥) معاملات ثبات مقياس المهارات الاجتماعية
(الأبعاد، الدرجة الكلية) بطريقة التجزئة النصفية

بيان / المهارات الاجتماعية	معامل الثبات	
	سبيرمان-براون	جتمان
التفاعل الاجتماعي	٠,٧٩٣	٠,٧٩٢
التعاون والمشاركة في الأنشطة	٠,٥١١	٠,٤٧٨
مهارة تكوين الصداقات	٠,٧٧٥	٠,٧٧٣
مهارة اتباع القواعد والتعليمات	٠,٧٠٤	٠,٦٨٨
التعبير الانفعالي	٠,٦٠٧	٠,٥٧٥
المهارات الاجتماعية المدرسية	٠,٤٢٠	٠,٤١٠
مهارة حل المشكلات	٠,٣٥٧	٠,٣٤٢
الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية	٠,٩٤٤	٠,٩٤٣

ويتضح من الجدول تقارب قيم معاملات الثبات باستخدام معادلتي سبيرمان – براون وجتمان مما يدل على ثبات المقياس، كما أن معامل الثبات الكلي للمقياس مرتفع إلى حد كبير.

ب- طريقة تحليل التباين (معامل ألفا – كرونباخ):

تعتمد هذه الطريقة على فحص أداء الأفراد على كل بند من بنود الاختبار على حدة، أي أن الثبات هنا يتعلق بمدى استقرار استجابات المفحوص على بنود الاختبار واحدة بعد الأخرى، وبقدر شمول الاتساق بين هذه البنود بقدر ما نحصل على تقدير جيد لثبات الاختبار، وعادة ما يسمى هذا النوع من الثبات "بمعامل الاتساق داخل بنود الأداة" ويشير معامل الاتساق الداخلي للبنود إلى التجانس الكلي للأداة، ويتم حساب معامل الثبات بهذه الطريقة من خلال تحليل التباين ($ع^2$) من خلال معادلات مثل معادلة كيودر – رتشاردسون، ومعادلة ألفا – كرونباخ. وقد اعتمد الباحث على معادلة ألفا – كرونباخ Cronbach - Alpha في حساب معامل الثبات للمقياس من خلال البرنامج الإحصائي SPSS ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك كالآتي:

جدول (٦) معاملات ثبات مقياس المهارات الاجتماعية
(الأبعاد، الدرجة الكلية) باستخدام معادلة ألفا – كرونباخ

البيان / المهارات الاجتماعية	معامل الثبات
التفاعل الاجتماعي	٠,٧٨٧
التعاون والمشاركة في الأنشطة	٠,٦١٥
مهارة تكوين الصداقات	٠,٧٠٠
مهارة إتباع القواعد والتعليمات	٠,٧٣٧
التعبير الانفعالي	٠,٧١٥
المهارات الاجتماعية المدرسية	٠,٥٨٢
مهارة حل المشكلات	٠,٤٤٧
الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية	٠,٩٢٦

ويتضح من الجدول أن معاملات الثبات الخاصة بأبعاد المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية مرتفعة إلى حد كبير مما يدل على الاتساق الداخلي لبنود المقياس، كما قام الباحث بحساب قيمة ثبات المقياس ككل في حالة حذف درجة المفردة (Alpha if item deleted) ثم مقارنة تلك القيم للمفردات بقيمة ألفا الكلية (أحمد غنيم، نصر صبري، ٢٠٠٠، ٢٧٣).

وقد أظهرت تلك المقارنة أن عبارتين فقط قد أظهرتا معاملات ألفا أعلى من قيمة ألفا الكلية وهما العبارتان ١٦، ٥٥ ومن ثم تم استبعادهما من المقياس لأن وجودهما يقلل أو يضعف ثبات المقياس بدليل أن حذفهما كان له تأثير إيجابي على قيمة معامل ألفا الكلية الذي يمثل معامل الثبات والجدير بالذكر أن هاتين العبارتين أظهرتا ارتباطاً غير دال إحصائياً بدرجة البعد التي تنتمي إليه كل منهما أيضاً، وهو ما سيوضحه الباحث في الاتساق الداخلي.

جـ- الاتساق الداخلي Internal consistency

اعتمد الباحث على الاتساق الداخلي للتأكد من صلاحية المقياس وثباته، حيث قام بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، كما تم حساب اتساق أبعاد المقياس فيما بينها من جهة، وبالمقياس ككل من جهة أخرى، حيث قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها ببعض، ثم بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، حيث نحتفظ بالبنود والأبعاد التي تظهر ارتباطاً جوهرياً ودالاً إحصائياً وتوضيح ذلك فيما يلي :

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة
بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم المفردة	ارتباط المفردة بالبعد (ر)	مستوى الدلالة	رقم المفردة	ارتباط المفردة بالبعد (ر)	مستوى الدلالة	رقم المفردة	ارتباط المفردة بالبعد (ر)	مستوى الدلالة
١	٠,٦٥٩	٠,٠١	٢١	٠,٤٧٦	٠,٠١	٤١	٠,٥٣٧	٠,٠١
٢	٠,٦١٢	٠,٠١	٢٢	٠,٤٨٤	٠,٠١	٤٢	٠,٦٦١	٠,٠١
٣	٠,٣٩٣	٠,٠١	٢٣	٠,٤٧٩	٠,٠١	٤٣	٠,٥١٩	٠,٠١
٤	٠,٦١٠	٠,٠١	٢٤	٠,٧٣٦	٠,٠١	٤٤	٠,٦٢٩	٠,٠١
٥	٠,٤٩٥	٠,٠١	٢٥	٠,٤٣٩	٠,٠١	٤٥	٠,٦٠٩	٠,٠١
٦	٠,٦٢٤	٠,٠١	٢٦	٠,٣٤٤	٠,٠٥	٤٦	٠,٣٩١	٠,٠١
٧	٠,٤٨١	٠,٠١	٢٧	٠,٧٧٦	٠,٠١	٤٧	٠,٤٢٦	٠,٠١
٨	٠,٥٤٨	٠,٠١	٢٨	٠,٦٧٤	٠,٠١	٤٨	٠,٦٦٩	٠,٠١
٩	٠,٤٩٧	٠,٠١	٢٩	٠,٦٣٣	٠,٠١	٤٩	٠,٤٣٠	٠,٠١
١٠	٠,٤٠٥	٠,٠١	٣٠	٠,٣٤٧	٠,٠٥	٥٠	٠,٦١٨	٠,٠١
١١	٠,٦٣١	٠,٠١	٣١	٠,٦٠٥	٠,٠١	٥١	٠,٣٩٠	٠,٠١
١٢	٠,٤٣٨	٠,٠١	٣٢	٠,٤٨٧	٠,٠١	٥٢	٠,٥٩٧	٠,٠١
١٣	٠,٤١٤	٠,٠١	٣٣	٠,٥٤٠	٠,٠١	٥٣	٠,٢٧٩	٠,٠٥
١٤	٠,٤٣١	٠,٠١	٣٤	٠,٧٦٣	٠,٠١	٥٤	٠,٤٦٩	٠,٠١
١٥	٠,٣٦٧	٠,٠١	٣٥	٠,٦٦٢	٠,٠١	٥٥	٠,٢٦٦	غير دالة
١٦	٠,٢١٥	غير دالة	٣٦	٠,٦٢٥	٠,٠١	٥٦	٠,٤٧٩	٠,٠١
١٧	٠,٥٠٧	٠,٠١	٣٧	٠,٧٢٧	٠,٠١	٥٧	٠,٤٥٧	٠,٠١
١٨	٠,٥٣٥	٠,٠١	٣٨	٠,٥٢٥	٠,٠١	٥٨	٠,٧٦٥	٠,٠١
١٩	٠,٥٢٣	٠,٠١	٣٩	٠,٦٤٢	٠,٠١	٥٩	٠,٥٦٦	٠,٠١
٢٠	٠,٨٠٥	٠,٠١	٤٠	٠,٦٧٨	٠,٠١	٦٠	٠,٥٦٠	٠,٠١

ومن الجدول السابق يتضح أن معظم مفردات المقياس دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، بينما المفردات ٢٦، ٣٠، ٥٣ دالة عند مستوى ٠,٠٥، بينما وجد أن المفردتين ١٦، ٥٥ غير دالة إحصائياً وبناء على ذلك تم حذفهما من بعديهما.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية بعضها ببعض وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	التفاعل الاجتماعي	التعاون والمشاركة في الأنشطة	مهارة تكوين الصداقات	مهارة اتباع القواعد والتعليمات	التعبير الانفعالي	المهارات الاجتماعية المدرسية	مهارة حل المشكلات	الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية
التفاعل الاجتماعي	-							
التعاون والمشاركة في الأنشطة	٠,٦٦١**	-						
مهارة تكوين الصداقات	٠,٦٩٩**	٠,٥١٤**	-					
مهارة اتباع القواعد والتعليمات	٠,٨٥٨**	٠,٦٤٨**	٠,٥٦٠**	-				
التعبير الانفعالي	٠,٧٢١**	٠,٦٥١**	٠,٥١٩**	٠,٦٤١**	-			
المهارات الاجتماعية المدرسية	٠,٥٧٥**	٠,٣١٥*	٠,٥٠٥**	٠,٥٢٦**	٠,٣٠٥*	-		
مهارة حل المشكلات	٠,٥٦٧**	٠,٥٢٣**	٠,٥٦١**	٠,٥٢٥**	٠,٥١٩**	٠,٢٩٦*	-	
الدرجة الكلية للمقياس المهارات الاجتماعية	٠,٩٤٥**	٠,٧٦٥**	٠,٧٩٢**	٠,٨٧٥**	٠,٧٨٥**	٠,٦٥١**	٠,٦٨٢**	-

** دالة عند مستوى ٠,٠١

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

من الجدول السابق يتضح أن كل معاملات الارتباط بين أبعاد المهارات الاجتماعية بعضها ببعض دالة إحصائياً كما أن ارتباطها بالدرجة الكلية للمقيـاس

دال إحصائياً أيضاً مما يدل على الاتساق الداخلي لأبعاد المهارات الاجتماعية وللمقياس ككل، وهو ما يعطي مؤشراً على ثبات المقياس.

رابعاً: الصورة النهائية لمقياس المهارات الاجتماعية:

بعد التأكد من كفاءة المقياس أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٥٨) مفردة موزعة على سبعة أبعاد فرعية هي الأبعاد التي يتكون منها المقياس (ملحق ١) والجدول التالي يوضح أبعاد المقياس والمفردات المكونة لكل بعد، والدرجة الصغرى والعظمى لكل بعد :

جدول (٩) الصورة النهائية لمقياس المهارات الاجتماعية

م	البعد	المفردات		عدد المفردات	الدرجة	
		من	إلى		الصغرى	العظمى
١	التفاعل الاجتماعي	١	١٥	١٥	١٥	٤٥
٢	التعاون والمشاركة في الأنشطة	١٦	٢٢	٧	٧	٢١
٣	مهارة تكوين الصداقات	٢٣	٣٠	٨	٨	٢٤
٤	مهارة إتباع القواعد والتعليمات	٣١	٣٧	٧	٧	٢١
٥	التعبير الانفعالي	٣٨	٤٤	٧	٧	٢١
٦	المهارات الاجتماعية المدرسية	٤٥	٥٣	٩	٩	٢٧
٧	مهارة حل المشكلات	٥٤	٥٨	٥	٥	١٥

وقد تمت مراجعة تعليمات المقياس للتأكد من دقة صياغة تلك التعليمات وذلك قبيل تطبيق المقياس. ويتم تصحيح المقياس في ضوء مقياس متدرج أمام كل عبارة (نعم – أحياناً – مطلقاً) تأخذ الدرجات (٣ – ٢ – ١) على الترتيب، وبذلك تصبح الدرجة الصغرى للمقياس ككل ٥٨ درجة والدرجة العظمى ١٧٤ درجة، وقد سبقت الإشارة إلى الدرجة الصغرى

والعظمى لكل بعد كما في الجدول السابق، والجدير بالذكر أن درجة كل مفحوص على الأبعاد والمقياس تفسر في ضوء مقارنته بأداء المجموعة التي ينتمي إليها، كما سيتضح ذلك فيما بعد من خلال الأساليب الإحصائية التي سوف تستخدم.

٥- مقياس السلوك الانسحابي للأطفال: إعداد/عادل عبد الله محمد (٢٠٠٢- ب)

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مستوى السلوك الانسحابي لدى الطفل كما تعكسه درجته التي يحصل عليها في هذا المقياس، ويتألف هذا المقياس من (٢٠) عبارة يوجد أمام كل منها ثلاثة اختيارات (نعم – أحياناً – مطلقاً)، تحصل على الدرجات (٢ – ١ – صفر) على التوالي، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين صفر – ٤٠ درجة، وتعني الدرجة المرتفعة زيادة معدل السلوك الانسحابي لدى الطفل، والعكس صحيح حيث يقل معدل سلوكه الانسحابي كلما قلت درجته على المقياس. وللتأكد من صدق المقياس وثباته، تم تطبيقه على عينة من الأطفال المعاقين عقلياً (ن = ٣٠)، وتم حساب ثبات المقياس من خلال إعادة التطبيق، حيث بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة ٠,٨١٩، كما تم حسابه أيضاً بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات ٠,٧١١، وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ بلغ معامل الثبات ٠,٧٦٤، وباستخدام معادلة KR-20 بلغ ٠,٦٨٦، كما تراوحت قيم (ر) الخاصة بالاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية بين ٠,٣٨ و٠,٩٣ وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ وإن كان بعضها دالاً عند ٠,٠٥ وتم حساب صدق المقياس من خلال :

- صدق المحكمين حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين على بنود المقياس ٩٥٪.

- صدق المحك: من خلال استخدام مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال (إعداد عادل عبدالله محمد، ٢٠٠٢) حيث بلغت قيمة معامل الصدق (- ٠,٧٥٣).

- الصدق التمييزي: حيث تم ترتيب درجات أفراد العينة تنازلياً، وتقسيمهم إلى مجموعتين تمثل الأولى نسبة ٥٠٪ الأعلى (ن = ١٥، م = ٣٢,٧٢، ع = ٧,٤٣)، وتمثل الثانية في نسبة ٥٠٪ الأدنى (ن = ١٥، م = ٢٥,٢١، ع = ٥,١٨)، وقد بلغت قيمة (ت) ٣,١٠، وهي دالة عند ٠,٠١.

كما تم تطبيقه على مجموعة من الأطفال التوحديين (ن = ١٣)، وتم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق، حيث بلغت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة ٠,٧١٨، كما تم التأكد من الصدق من خلال الاعتماد على مقياس التفاعلات الاجتماعية كمحك خارجي حيث بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (- ٠,٧٧٣) (عادل عبد الله محمد : ٢٠٠٢ - ب، ٣٤١ - ٣٤٣). هذا بالإضافة إلى أن المقياس قد استخدام في دراسات عديدة، مما يعطي دلالة على كفاءة المقياس في التقدير.

٦- البرنامج التدريبي المستخدم إعداد / الباحث

يتضمن البرنامج التدريبي الحالي عدداً من الأنشطة والمهام المختلفة التي تقوم في الأساس على المهارات الاجتماعية فضلاً عن الألعاب التعليمية التي أعدها الباحث بغرض تدريب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي أعضاء المجموعة التجريبية الذين يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية على استخدامها في سبيل تحقيق الهدف من هذا البرنامج وذلك من خلال قيامهم بأداء تلك الأنشطة والمهام المتضمنة. وقد تم تصميم هذا البرنامج في إطار مجموعة من المبادئ والأسس التي ترتكز عليها برامج الأطفال غير العاديين

بحيث روعي أن يتم تقديم أنشطة مألوفة لهم، ومن واقع بيئتهم، وأن يكون لها نهايات واضحة ومحددة، وأن تنبع من تلك الألعاب التي يفضلونها، وأن يتم تقديم التعزيز أو التدعيم اللازم في حينه، وأن يتم تصحيح أو تصويب الأخطاء في حينها أولاً بأول دون أي تأخير في سبيل ذلك حتى لا يعتقد الطفل في صحة ما يمكن أن نعتبره خطأ من وجهة نظرنا، وأن يكون النشاط في متناوله سواء تطلب لأدائه مهارة حركية كبيرة أو دقيقة، وأن نقوم بمساعدته على أداء المهمة المستهدفة إذا ما تطلب الأمر ذلك، وأن نحاول جاهدين تشجيعه على الاستقلالية في الأداء علماً بأن ذلك يتم تدريجياً. وفضلاً عن ذلك فإنه يجب أن يراعي أهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها برامج التدخل المختلفة لهؤلاء الأطفال كما ترى ساندرا سميث (٢٠٠٠) Smith, S. إضافة إلى ما أقره سكروجز (٢٠٠٢) Scruggs من ضرورة الاهتمام بالتدريب الصوتي خلالها فضلاً عما أقره آخرون مثل كامينوي (١٩٩٦) Kameenui من أنه يجب أن يكون هذا التعليم والتدريب المقدم خلالها مباشراً، وما يراه تورجيسين وآخرون (١٩٩٤) Torgesen et.al. من ضرورة أن يكون ذلك التدريب مكثفاً بقدر الإمكان. وعلى ذلك فقد تم تدريبهم على النشاط المطلوب بشكل مباشر دون أن نقوم بترك أي شيء للتعلم العرضي، بل كان التعليم والتدريب المقدم بذلك مقصوداً من ناحية فلا يترك مجالاً للتعلم العرضي، ومباشراً من ناحية أخرى مع محاولة أن يكون ذلك التدريب مكثفاً بقدر الإمكان كي يسهم في التأثير على مهاراتهم الاجتماعية في فترة زمنية ليست طويلة.

أما البرنامج التدريبي ذاته فقد تم تطبيقه على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي أعضاء المجموعة التجريبية الذين يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية أي القراءة والكتابة وذلك على مدى ٥٥ جلسة بواقع خمس

جلسات أسبوعياً تم تطبيق كل منها خلال حصة دراسية واحدة. ويتألف البرنامج من ثلاث مراحل أساسية تضم كل منها عدداً من الجلسات، وتعمل على تحقيق هدف معين أو مجموعة أهداف تسهم في تحقيق الهدف العام للبرنامج. وتضم المرحلة الأولى أربع جلسات (الجلسات١-٤) تهدف إلى إعداد التلاميذ لتقبل التدريب المقدم لهم، والقيام بالأنشطة والمهام المستهدفة. كما أنها تعمل في الأساس على تحقيق التعارف، وتهيئة التلاميذ لتلقي البرنامج، والتقييم. وقد تم تخصيص أول جلستين للتعارف بين الباحث والأطفال، وإشاعة روح المودة والألفة بينهم، ومشاركتهم في ألعابهم. وتم خلال الجلستين الباقيتين تقديم فكرة كاملة عن البرنامج، والهدف منه، والمطلوب منهم فضلاً عن التقييم حتى ينتقل الطفل إلى المرحلة التالية وهو مهيأ لها. هذا وقد تم خلال هذه المرحلة نمذجة السلوك المطلوب، والتكرار، والتوجيه اللفظي، وتقديم التعزيز المادي والمعنوي للطفل عند قيامه بالاستجابة الصحيحة، وتكرار الاستجابة إذا لم يستطع الطفل أن يأتي بالاستجابة الصحيحة، واستخدام التغذية الراجعة إذا تطلب الأمر ذلك فضلاً عن تشجيع الطفل على مراقبة الذات مع الاهتمام بتصويب الأخطاء أولاً بأول.

ومن جانب آخر فقد تضمنت المرحلة الثانية من البرنامج اثنتين وأربعين جلسة (هي الجلسات ٥- ٤٦) موزعة على المجالات السبعة المتضمنة بما تضمه وتتضمنه من مهارات مختلفة بحيث تم تخصيص سبع جلسات لكل مجال، موزعة بواقع خمس جلسات للتدريب على المهارات الخاصة بذلك المجال، وجلسة للمراجعة والتقييم.

البعد الأول : التفاعل الاجتماعي :

وتم تخصيص أربع جلسات لتدريب الطفل على إقامة علاقات إيجابية وناجحة مع الآخرين اثنتين باستخدام التعبيرات اللفظية (٥- ٦) و اثنتين باستخدام التعبيرات غير اللفظية (٧- ٨) وذلك في بناء تلك العلاقات. كما تم تخصيص جلسة واحدة (٩) للتدريب على التواصل الجيد مع الآخرين، والاهتمام بهم، والإقبال عليهم. وخصصت الجلسة ١٠ للمراجعة والتقييم.

البعد الثاني : التعاون والمشاركة في الأنشطة :

تم تخصيص الجلسات (١١- ١٣) لتدريب الطفل على معاونة ومساعدة أقرانه في المواقف الاجتماعية المختلفة، والجلستين (١٤- ١٥) للتدريب على مشاركتهم في إعداد، وتخطيط، وتنفيذ الأنشطة، والمباريات الجماعية. وخصصت الجلسة ١٦ للمراجعة والتقييم.

البعد الثالث : مهارة تكوين الصداقات :

وتم تخصيص الجلسات (١٧- ١٩) لتدريب الطفل على إتقان مجموعة من السلوكيات التي تساعده على بناء علاقات صداقة مع أقرانه تتسم بالإيجابية، والاستمرارية، ويسودها الثقة والألفة، وخصصت الجلستان (٢٠- ٢١) لتدريبه على تنمية تلك العلاقات. وخصصت الجلسة ٢٢ للمراجعة والتقييم.

البعد الرابع : إتباع القواعد والتعليمات :

وقد خصصت الجلسات (٢٣- ٢٥) لتدريب الطفل على إدراك وإتباع القواعد المدرسية، والجلستين (٢٦- ٢٧) لتدريبه على إدراك معايير جماعة الأقران، وفهمها، ومسايرتها خلال ممارسة الأنشطة الاجتماعية المختلفة. وخصصت الجلسة ٢٨ للمراجعة والتقييم.

البعد الخامس: التعبير الانفعالي:

وخصصت الجلسات (٢٩-٣١) لتدريب الطفل على التعبير عن مشاعره الإيجابية والسلبية تجاه الآخرين، كما تشمل قدرته على التعبير عن آرائه واتجاهاته نحو الآخرين، بحيث يكون هذا التعبير في صورة استجابات وسلوكيات واضحة، وملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة وهو ما تضمنته الجلستان (٣٢- ٣٣). وخصصت الجلسة ٣٤ للمراجعة والتقييم.

البعد السادس : المهارات الاجتماعية المدرسية (مهارات حجرة الدراسة) :

وقد خصصت الجلسات (٣٥- ٣٧) لتدريب الطفل على أداء المهام والأنشطة والأعمال المدرسية، وخصصت الجلستين (٣٨- ٣٩) لتدريبه على المشاركة الإيجابية والفعالة في مختلف المواقف التعليمية داخل حجرة الدراسة. وخصصت الجلسة ٤٠ للمراجعة والتقييم.

البعد السابع : مهارة حل المشكلات :

وقد تم تخصيص الجلستان (٤١- ٤٢) لتدريب الطفل على مواجهة المشكلات والمواقف الاجتماعية المختلفة، والجلسات (٤٣- ٤٥) لتدريبه على فهم وإدراك تلك المواقف، ومن ثم تقديم الاستجابات المناسبة لها، وتعميم ذلك في مواقف اجتماعية أخرى مشابهة. وخصصت الجلسة ٤٦ للمراجعة والتقييم.

وعند التدريب خلال هذه المرحلة تم إتباع العديد من الإجراءات المختلفة أو الخطوات المقننة التي ينبغي أن يسير المعلم أو المدرب وفقاً لها وذلك حال قيامه بتدريب التلاميذ في هذه المرحلة العمرية وهو الأمر الذي يكون له أكبر الأثر عليهم حيث يكون من شأنه في المقام الأول أن يساعدهم في تعلم القراءة أولاً، ثم الكتابة بعد ذلك. ومن الملاحظ أن تلك الخطوات تسير وفق تسلسل معين يراعي حاجات هؤلاء التلاميذ، وخصائصهم وهو

الأمر الذي يكون من شأنه أن يساعدهم على تعلم ذلك. وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي:

١- يقوم المعلم أو الباحث (المدرب) بنمذجة السلوك المطلوب أمام الأطفال.

٢- يطلب من كل منهم أن يأتي بذلك السلوك أولاً.

٣- أن يعمل المعلم على مساعدة الأطفال كي يأتوا بسلوكيات شبيهة.

٤- أن يقوم بشرح، وتكرار، ونمذجة هذا السلوك لهم إذا رأى أنهم لا يزالون في حاجة إلى شرح ذلك السلوك وتوضيحه.

٥- أن يقوم بعد ذلك بإدخال تهجي الكلمات في تلك الألعاب.

٦- استخدام الصور كي تساعد في هذا الإطار.

٧- طرح العديد من الأسئلة التي تخدم هذا الغرض وذلك حول كل صورة.

٨- القيام بوضع ما تدل عليه كل صورة في جملة مفيدة.

٩- التحدث عن ذلك الأمر الذي تدل عليه كل صورة وإجراء حوار مفتوح حوله.

١٠- أن يسير المعلم أو المدرب في تلك الأنشطة وفقاً للتسلسل المنطقي لتلك المهارات.

وفضلاً عن ذلك فقد كان يتم تحديد بعض الواجبات المنزلية التي تتعلق بكل من هذه الأنشطة والمهام، ومراجعة تلك الواجبات في بداية كل جلسة من الجلسات التالية. هذا وقد تم تقييم أداء الأطفال خلال آخر جلسة من كل مجموعة حتى نتأكد من استيعابهم لما تم تقديمه لهم، وإعدادهم للجلسات التالية بما تضمه من مهام وأنشطة، وتدريبهم عليها مع تحديد واجبات منزلية يقوم بها التلاميذ، وتتم مراجعتها في بداية كل جلسة، وتصويب الأخطاء، وإتباع أسلوب التعديل المعرفي للسلوك عن طريق تشجيع الأطفال على مراقبة الذات، وتصويب الأخطاء، والتعلم الذاتي الذي تم التدريب عليه كإستراتيجية بذات الأسلوب الذي قدمه ميتشنبوم Meichenbaum ووفقاً في

ذات الوقت لتلك الخطوات التي حددها لذلك رايان وآخرون Rayan et.al. والتي يعرض لها محمود عوض الله وآخرون (٢٠٠٣) كالتالي:

١- يقوم النموذج (الباحث أو المعلم) بأداء النشاط في الوقت الذي يتحدث فيه مع نفسه بصوت مرتفع.

٢- يقوم الطفل بملاحظته ثم تقليده حيث يؤدى الدور ذاته تحت إشراف النموذج.

٣- يقوم الطفل بذكر التعليمات لنفسه أثناء أدائه للعمل.

٤- يستخدم الطفل فنية الاستفهام الذاتي باستمرار "ما الذي يجب أن أفعله ؟".

٥- يقوم الطفل بأداء النشاط بنفسه مستخدماً ألفاظ أخرى غير التي كان النموذج يستخدمها.

وإلى جانب ذلك فقد تم تحديد آخر جلسة في كل مجموعة للتقييم كما هو متبع على امتداد البرنامج، وكان يتم تصويب الأخطاء باستمرار، وتقديم التدعيم أو التعزيز اللازم على الدوام. أما المرحلة الأخيرة من البرنامج فقد شغلت الجلسات التسع الأخيرة (الجلسات ٤٧- ٥٥)، وتم خلالها إعادة التدريب على المهارات الاجتماعية المختلفة وذلك بمعدل جلسة واحدة لكل مجموعة أو مجال وهو ما يمثل أحد أبعاد المقياس المستخدم، فتم تخصيص الجلسة ٤٧ لإعادة التدريب على التفاعل الاجتماعي، والجلسة ٤٨ لإعادة التدريب على التعاون والمشاركة في الأنشطة، والجلسة ٤٩ لإعادة التدريب على تكوين الصداقات، والجلسة ٥٠ لإعادة التدريب على إتباع القواعد والتعليمات، والجلسة ٥١ لإعادة التدريب على التعبير الانفعالي، والجلسة ٥٢ لإعادة التدريب على المهارات الاجتماعية المدرسية (مهارات حجرة الدراسة)، والجلسة ٥٣ لإعادة التدريب على حل المشكلات. وتم تخصيص آخر جلستين (٥٤- ٥٥) للمراجعة العامة والتقييم. ويكمن الهدف من إعادة تدريب الأطفال على ذلك خلال هذه المرحلة من البرنامج كما يرى عادل

عبد الله (٢٠٠٠، ١٥٩) في أن ذلك شأنه شأن ما يحدث في البرامج الإرشادية أو العلاجية يسهم في منع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج، كما يعمل أيضاً على استمرار أثر البرنامج وفعاليته خلال فترة المتابعة، وقد يستمر إلى ما بعد تلك الفترة. وفي سبيل ذلك تم استخدام نفس الفنيات والخطوات التي تم استخدامها من قبل عند تدريب الأطفال على ذلك خلال المرحلة السابقة من البرنامج.

هذا وقد قام الباحث عند إجراء البرنامج التدريبي الحالي بعرضه على مجموعة من المحكمين، وبعد إقراره من جانبهم قام بدراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يعانون من ضعوبات التعلم في اللغة العربية (ن= ٣) غير أولئك الأطفال الذين تضمنتهم العينة النهائية للدراسة، وقام بقياس مستوى مهارتهم تلك قبل تطبيق البرنامج وبعده. وأوضحت النتائج فعالية البرنامج المستخدم في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى أولئك الأطفال. ويوضح الجدول التالي هذه النتائج.

جدول(١٠) قيم Z, W ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة الاستطلاعية في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الاجتماعية (ن=٣)

القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإشارات		W	Z	الدلالة
القبلي البعدي	صفر ٢,٠٠	صفر ٦,٠٠	- + =	٠ ٣ ٠	صفر	-١,٦٣٣	٠,٠٥

ثالثاً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي:

تعتمد الدراسة الراهنة على المنهج التجريبي باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فعالية برنامج تدريبي (كمتغير مستقل) في تنمية مستوى المهارات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية (كمتغير تابع)، والتعرف على أثر ذلك في الحد من سلوكهم الانسحابي (كمتغير آخر تابع). كما تعتمد الدراسة في ذات الوقت على تصميم تجريبي ذي مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وكذلك تصميم المجموعة الواحدة.

رابعاً: خطوات الدراسة:

تم إتباع الخطوات التالية في سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها :

١- تحديد وإعداد الأدوات المستخدمة، والتأكد من صلاحية مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٢- إعداد البرنامج التدريبي المستخدم والتأكد من صلاحيته.

٣- اختيار أفراد العينة من بين أطفال الصف الخامس الابتدائي.

٤- قياس مستوى المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة.

٥- إجراء المجانسة بين مجموعتي الدراسة.

٦- تطبيق المقاييس المستخدمة.

٧- التطبيق القبلي لمقياسي المهارات الاجتماعية، والسلوك الانسحابي على أفراد العينة.

٨- تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم على المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة.

٩- التطبيق البعدي لمقياسي المهارات الاجتماعية، والسلوك الانسحابي على أفراد العينة.

١٠- تصحيح الاستجابات التي أتى بها الأطفال، وجدولة الدرجات، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة عليها.

١١- استخلاص النتائج وتفسيرها.

١٢- صياغة بعض التوصيات والمقترحات التي نبعت مما أسفرت عنه هذه الدراسة الراهنة من نتائج.

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التي تم اللجوء إليها في سبيل الوصول إلى نتائج هذه الدراسة فيما يلي :

- اختبار مان – وتيني (U) Mann- Whitney.
- اختبار ولكوكسون(W) Wilcoxon.
- قيمة Z.

النتائـــج:

أولاً: نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الـصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام عدة أســاليب لابارامتريــة تمثلت في تلك الأساليب التي أشرنا إليها سلفاً وهي قيمZ ,W ,U ، وكانــت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (١١) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المهارات الاجتماعية

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
الضابطة	١٠٠,١٤	٤,٠٠	٢٨,٠٠	صفر	٢٨	٣,١٣٤-	٠,٠١	التجريبية
التجريبية	١٢٩,٢٩	١١,٠	٧٧,٠٠					

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (١٢) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الاجتماعية

القياس	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
البعدي	١٢٩,٢٩	١١,٠٠	٧٧,٠٠	صفر	٢٨	٣,١٤١-	٠,٠١	البعدي
القبلي	١٠٠,٣٦	٤,٠٠	٢٨,٠٠					

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدي. وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (١٣) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الاجتماعية

القياس	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
البعدي	١٠٠,١٤	٨,٢٩	٥٨,٠٠	١٩,٠	٤٧	-٠,٥٤٣	غير دالة	—
القبلي	١٠٠,٢٩	٦,٧١	٤٧,٠٠					

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الاجتماعية وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض الثالث.

رابعاً: نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نفس

الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (١٤) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى المهارات الاجتماعية

القياس	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
البعدي	١٢٩,٢٩	٨,٢٩	٥٨,٠٠	١٩,٠	٤٧	٠,٥٤١-	غير دالة	—
التتبعي	١٢٩,٩١	٦,٧١	٤٧,٠٠					

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى المهارات الاجتماعية وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض الرابع.

خامساً: نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي للسلوك الانسحابي (في الاتجاه الأفضل) لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام ذات الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (١٥) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للسلوك الانسحابي

القياس	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
الضابطة	٣٠,٨٦	١١,٠٠	٧٧,٠٠	صفر	٢٨	٣,١٤١-	٠,٠١	التجريبية
التجريبية	١٧,١٤	٤,٠٠	٢٨,٠٠					

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للسلوك الانسحابي لصالح المجموعة ذات المتوسط الأصغر وهي المجموعة التجريبية وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض الخامس.

سادساً: نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى حدة السلوك الانسحابي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي (في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (١٦) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للسلوك الانسحابي

القياس	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
القبلي البعدي	٢٩,٣٦ ١٧,١٤	١١,٠٠ ٤,٠٠	٧٧,٠٠ ٢٨,٠٠	صفر	٢٨	٣,١٤٣-	٠,٠١	البعدي

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للسلوك الانسحابي لصالح القياس ذي المتوسط الأصغر وهو القياس البعدي وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض السادس.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

يشير هالاهان وكوفمان (٢٠٠٣، ٢٠٠٧) Hallahan &Kauffman إلى أن تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم ينص في جانب منه على أنه قد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم

الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم. وبالتالي فإن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعدون في حاجة إلى اكتساب المهارات الاجتماعية والتدريب عليها حيث يمكنهم ذلك في الواقع من التفاعل مع الآخرين بشكل يحقق فائدة متبادلة للفرد وللآخرين مثل تحقيق الأهداف، وإشباع الرغبات. كذلك فإن الطفل عندما يكتسب المهارات الاجتماعية يقل اعتماده على التدعيمات الخارجية من الآخرين، ومن ثم يكون التدعيم داخلياً. ونظراً لأن التعامل مع الآخرين وكسب مودتهم، وصداقتهم، واحترامهم يعد أمراً ضرورياً للغاية فإن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يكونوا أشد حاجة إلى التدريب على تلك المهارات حتى يتمكنوا من تكوين علاقات طيبة مع الأهل والأصدقاء والجيران والزملاء في المدرسة. ولن يتأتى هذا إلا بوجود برامج منظمة في تدريب هؤلاء الأطفال على مهارات أدب الحديث، والإنصات، ومهارات احترام الكبير، والعطف على الصغير، ومهارات ضبط النفس عند الغضب حتى تكون ردود أفعالهم في التفاعل الاجتماعي جيدة، ومناسبة للموقف.

وإذا كان السلوك الانسحابي يعد في جوهره تعبيراً عن العجز والقصور في المهارات الاجتماعية، كما قد يكون انعكاساً للعجز في الأداء الاجتماعي فإن أولئك الأطفال الذين يعانون من السلوك الانسحابي عادة ما يتحاشون الآخرين، ولا يثقون بالغير، وهم متحفظون، ويترددون في الالتزام بمعظم الأشياء، كما أنهم لا يميلون إلى المشاركة في المواقف الاجتماعية، ويميلون إلى الصمت، والحديث المنخفض، وينظر الآخرون إليهم على أنهم مثيرون للملل يجب تجنبهم مما يزيد من خجلهم. ويرجع السبب الأساسي في ذلك إلى أن هؤلاء الأطفال يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية، ولا يحبون

الاتصال بالآخرين. وبذلك يتضح أن هناك علاقة وثيقة بين المهارات الاجتماعية والسلوك الانسحابي حيث أن نقص المهارات الاجتماعية يترتب عليه زيادة معدل السلوك الانسحابي لدى هؤلاء الأطفال.

ولما كان التدريب على المهارات الاجتماعية كما يرى الباحث عبارة عن خطة منظمة لإكساب الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم سلوكيات خاصة، ومرغوبة، ويحتاج إليها للتصرف بفاعلية في المواقف الاجتماعية المختلفة بحيث يحصل على مزيد من التقبل الاجتماعي فإن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى تحسن مستوى تلك المهارات لدى الطفل، ويقلل في ذات الوقت من كثير من تلك السلوكيات السلبية التي تترتب على القصور في المهارات الاجتماعية كالانسحاب الاجتماعي أو السلوك الانسحابي على سبيل المثال، كما قد يقلل من مظاهره المتعددة والتي قد تتمثل في تجنب المبادرة إلى التحدث مع الآخرين، أو تأدية نشاطات مشتركة معهم، وقد تشمل الشعور بعدم الارتياح لمخالطة الآخرين، والتفاعل معهم. ومن ثم فإذا كان الانسحاب الاجتماعي بغض النظر عن العوامل المسببة له قابل للعلاج حيث يمكن الحد منه باستخدام أساليب تعديل السلوك لتطوير المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال فإن أهم الأساليب التي يمكن استخدامها في سبيل ذلك إنما تتمثل في التدريب على المهارات الاجتماعية.

وقد أسفرت نتائج الدراسة الراهنة عن فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال الصف الخامس الابتدائي ممن يعانون من صعوبات التعلم، وعن وجود أثر إيجابي دال لذلك يتم على أثره الحد من السلوك الانسحابي لهؤلاء الأطفال وذلك من المواقف والتفاعلات الاجتماعية حيث وجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى

المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في ذات القياسين، ولا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي. كما وجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى السلوك الانسحابي (في الاتجاه الأفضل) لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى السلوك الانسحابي (في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي.

وتتفق هذه النتائج إجمالاً مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من عادل عبد الله (٢٠٠٥)، ورودولف (٢٠٠٥) Rudolph ، وجول وجاروس (٢٠٠٥) Gol& Jarus ، ودروموند (٢٠٠٤) Drummond ،وإيريش وآخرين (٢٠٠٤).Irish et.al ، وبوفي وشتراين (٢٠٠٣) Bovey& Strain، وجونزاليز (٢٠٠٢)Gonzalez ، وموست وآخرين (٢٠٠٠) Most et.al.، ومارجاليت (١٩٩٨) Marglit، وفرانكل وآخرين (١٩٩٧) Frankel, et.al.، وزيل وآخرين (١٩٩٥) Zill et.al.، وفون وآخرين (١٩٩٣) Vaughn et.al.

ويمكن تفسير ذلك بأن إجراءات البرنامج التدريبي المستخدم كان لها أثر إيجابي على المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية حيث أنه نظراً للخبرات الفعلية والأنشطة المدرسية التي قام بها هؤلاء الأطفال خلال فترة البرنامج التدريبي تحسنت مهاراتهم

الاجتماعية المستهدفة، وزاد تفاعلهم الاجتماعي، كما ازدادت قدراتهم على المشاركة في الأنشطة والمهام، بل والتخطيط لها، كما أصبحوا من الناحية الاجتماعية أكثر قدرة على تكوين الصداقات، والتعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم، كما نمت قدراتهم على إتباع قواعد الجماعة والفصل المدرسي وهو ما انعكس بالطبع على مستوى مهاراتهم الأكاديمية، وقدراتهم على مواجهة المشكلات الاجتماعية البسيطة التي تواجههم في محيطهم المدرسي. ويُرجع الباحث التحسن الذي طرأ على المهارات الاجتماعية لدى الأطفال أعضاء المجموعة التجريبية إلى استفادة هؤلاء الأطفال من الخدمات والأنشطة التي يقدمها البرنامج، وإلى الفنيات التي تم استخدامها أثناء التدريب حيث يتيح لهم البرنامج فرصة كبيرة للتفاعل الاجتماعي مع الأقران أثناء تنفيذ الأنشطة، كما أن البرنامج يركز على أنشطة جذابة ومرغوبة من جانب الأطفال مما يلقي القبول من جانب الأطفال، وبالتالي تزداد دافعية هؤلاء الأطفال لتنفيذ تلك الأنشطة في ظل وجود معززات وخطوات متتابعة من السهل إلى الصعب مما يوفر لهم خبرات النجاح التي طالما حرموا منها.

أما أطفال المجموعة الضابطة فلم يكتسبوا مثل هذه المهارات بنفس المستوى لأنهم لم ينالوا قسطاً من التدريب على تلك المهارات، ولم تجر عليهم أي إجراءات تجريبية، ومن ثم تبرز أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية حيث أن معظم هؤلاء الأطفال يمكنهم النجاح نسبياً في تكيفهم الاجتماعي والمهني وذلك عندما يتم تدريبهم، وتوجيههم، وتشغيلهم في الأماكن المناسبة. ويُرجع الباحث عدم تحسن مستوى المهارات الاجتماعية لدى المجموعة الضابطة إلى عدم تعرضها للإجراءات التجريبية للبرنامج الذي تعرضت له المجموعة التجريبية من قبل، وترك أثراً إيجابياً على مستوى مهاراتها الاجتماعية، كما أن المجموعة الضابطة لم تخضع لأي

برامج إثرائية في محيط المدرسة خلال تلك الفترة بل اقتصر التعامل معها في ضوء الدراسة العادية في الفصول التي يلتحقون بها، ولهذا لم يطرأ أي تغير ملحوظ أو دال إحصائياً على مستوى مهاراتهم الاجتماعية، ومن ثم فإنهم في حاجة إلى التدرب على المهارات الاجتماعية من خلال برامج مخططة ومنظمة حيث إن استخدام البرامج التدريبية والإرشادية يؤدي إلى تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

ومن جهة أخرى فإن هذه النتائج بذلك تدعم بشكل غير مباشر فعالية البرنامج المستخدم حيث كشفت عن أن المجموعة الضابطة والتي لم تتعرض للبرنامج لم يحدث لأعضائها أي تغير له دلالته وذلك في مستوى مهاراتهم الاجتماعية موضوع هذه الدراسة في حين وجدنا كما أوضحت نتائج الفرض الثاني أنه قد حدث تحسن دال في مستوى تلك المهارات للمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أثر تعرضهم للبرنامج. أما نتائج الفرض الرابع فقد كشفت عن عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لهذه المهارات وهو ما قد يرجع إلى ما تم خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من إعادة تدريب أفراد هذه المجموعة على تلك الأنشطة والمهام التي تضمنها البرنامج وذلك بعد تدريبهم عليها خلال المرحلة السابقة من البرنامج وهو الأمر الذي ساهم بشكل أساسي في استمرار أثر ذلك التدريب كما يرى عادل عبد الله (٢٠٠٠، ١٥٩) إلى ما بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة، وأدى بجانب ذلك إلى عدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه، بل والأهم من ذلك أنه قد أدى إلى استمرار هذا التحسن، وساهم كما يتضح من نتائج الفرضين الخامس والسادس في تحسن تلك الدرجات التي حصل عليها أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي للسلوك الانسحابي حيث انخفضت درجاتهم عن

أقرانهم بالمجموعة الضابطة مما يدل على الأثر الإيجابي للتدريب على المهارات الاجتماعية في هذا الصدد.

ويُرجع الباحث هذا التحسن الذي ظهر في انخفاض معدل السلوكيات الانسحابية سواء من المواقف أو من التفاعلات الاجتماعية إلى إجراءات البرنامج التدريبي الذي خضع له أفراد هذه المجموعة، وهو ما أدى إلى تنمية مهاراتهم الاجتماعية في مختلف الأبعاد، ومن ثم ترتب على ذلك قلة سلوكهم الانسحابي من المواقف والتفاعلات الاجتماعية. ويرى الباحث أن هذا التحسن في مستوى الأطفال بالمجموعة التجريبية، وقلة سلوكهم الانسحابي إنما يرجع إلى مجموعة الخبرات التي تعرض لها هؤلاء الأطفال خلال فترة التدريب على البرنامج حيث ركزت جلسات البرنامج على إتاحة فرص فعلية لممارسة مجموعة من الأنشطة في ظل نظام مقنن ومرتب مما أدى إلى اكتساب هؤلاء الأطفال مجموعة من المهارات الاجتماعية حيث زاد تفاعلهم الاجتماعي، كما زادت قدراتهم على المشاركة في المهام والأنشطة، كما اكتسبوا مهارات تكوين الصداقات، وإتباع القواعد والتعليمات مع القدرة على التعبير الانفعالي مما أدى إلى زيادة مهاراتهم المدرسية، وقدراتهم على حل المشكلات. ونظراً للتطور الذي طرأ على هذه المهارات فقد قلت سلوكياتهم الانسحابية حيث قل شعور هؤلاء الأطفال بالفشل، وتم توفير فرص كبيرة للنجاح والشعور بالإنجاز مما أدى إلى انخفاض انسحابهم من المواقف والتفاعلات الاجتماعية المختلفة. وهكذا تبدو الحاجة إلى التدريب على المهارات الاجتماعية من منطلق أن اكتساب الأطفال ذوي صعوبات التعلم لهذه المهارات يؤثر كما يرى نيوتن وآخرون (١٩٩٦، ١٥- ٢٦) Newton et. al. على مستوى علاقاتهم بالآخرين في المجتمع، حيث يتوقف مستوى تلك العلاقات على مدى إتقان الطفل للمهارات الاجتماعية.

هذا ويوصي الباحث بضرورة تصميم برامج تدريبية وإرشادية وعلاجية يكون من شأنها تنمية تلك المهارات، وخفض السلوكيات السلبية الأخرى التي يمكن أن تصاحبها، وتترتب عليها مما يؤثر إيجاباً على تفاعل هؤلاء الأطفال مع الآخرين، وتواصلهم معهم.

التوصيات

تمت صياغة التوصيات التالية في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الراهنة من نتائج:

١- أن تتم مراعاة مستوى المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال عند التعامل معهم.

٢- أن يتم تناول بعض هذه المهارات الاجتماعية في برامج التدخل المختلفة التي نقدمها لهم بحيث تمثل مثل هذه المهارات جانباً لا بأس به من تلك البرامج.

٣- أن يتم تحديد سلوكيات اجتماعية معينة نقوم بتنميتها وتطويرها لدى هؤلاء الأطفال حتى يكون الأمر أكثر فائدة لهم، ويساعدنا على تحقيق الأهداف المنشودة.

٤- أن يتم تقديم برامج معينة تهدف في الأساس إلى تنمية وتطوير المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال.

٥- أن يتم العمل على أن تتضمن البرامج المقدمة لهم مكونات معينة يكون من شأنها أن تسهم في الإسراع بمستوى مهاراتهم الاجتماعية، وتساعدهم بالتالي في تنمية حل المشكلات الاجتماعية من جانبهم، والحد مما يمكن أن يأتوا به من سلوكيات غير مرغوبة اجتماعياً.

المراجـع

١- أحمد الرفاعي غنيم ونصر محمود صبري (٢٠٠٠)؛ التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS. القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٢- جمال محمد الخطيب (١٩٩٢)؛ تعديل سلوك الأطفال المعوقين، دليل الآباء والمعلمين. عمان، دار إشراق للنشر والتوزيع.

٣- دانيال هالاهان، وجيمس كوفمان، وجون لويد، ومارجريت ويس، وإليزابيث مارتنيز (٢٠٠٧)؛ صعوبات التعلم؛ مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي. ترجمة عادل عبدالله محمد. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٤- دانيال هالاهان، وجيمس كوفمان (٢٠٠٧)؛ سيكلوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم. ترجمة عادل عبدالله محمد. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٥- سهى أحمد أمين (١٩٩٩)؛ المتخلفون عقلياً بين الإساءة والإهمال (التشخيص والعلاج). القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٦- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦)؛ المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة. القاهرة، دار الرشاد.

٧- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥)؛ الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم. مجلة كلية التربية ببني سويف جامعة القاهرة، م١، ع ٢.

٨- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٢ - أ) ؛ الأطفال التوحديون، دراسات تشخيصية وبرامجية. القاهرة، دار الرشاد.

٩- عادل عبدالله محمد (٢٠٠٢ – ب) ؛ مقياس السلوك الانسحابي للأطفال؛ الأطفال العاديون وذوو الاحتياجات الخاصة. القاهرة، دار الرشاد.

١٠- عادل عبدالله محمد (٢٠٠٠) ؛ العلاج المعرفي السلوكي، أسس وتطبيقات. القاهرة، دار الرشاد.

١١- عبد الله سليمان إبراهيم (١٩٩٤) : في الذكاء الإنساني وقياسه. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٢- فاروق محمد صادق (١٩٩٨) : من "الدمج" إلى "التآلف" و"الاستيعاب الكامل". المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة، ٨ – ١٠ ديسمبر، ص ٢٦٤ – ٢٩٤.

١٣- كمال محمد دسوقي (١٩٩٠) : ذخيرة علوم النفس، المجلد الثاني. القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع.

١٤- لويس كامل مليكة (١٩٩٨)؛ دليل مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء، الصورة الرابعة. المراجعة الأولى، ط ٢- القاهرة، مطبعة فيكتور كيرلس.

١٥- مارجريت موتي، وهارولد سيزلنج، ونورما سبالدينج (١٩٩٩)؛ اختبار المسح النيورولوجي السريع. تعريب عبدالوهاب محمد كامل، القاهرة، دار النهضة المصرية.

١٦- محمد بيومي خليل (٢٠٠٠)؛ استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية. في " محمد بيومي خليل : سيكلوجية العلاقات الأسرية. القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ".

١٧- محمد إبراهيم عبد الحميد (١٩٩٩) : تعليم الأنشطة والمهارات لدى الأطفال المعاقين عقليا. القاهرة، دار الفكر العربي.

١٨- محمود عوض الله سالم، ومجدي محمد الشحات، وأحمد حسن عاشور (٢٠٠٣)؛ صعوبات التعلم؛ التشخيص والعلاج. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

19- Argyle, M. (1996): Social Skills: in Colman, Andrew M. (ed.); Companion encyclopedia of psychology, volume 1, London, British Library, pp.454-481.

20- Bender, W. N.; rosenkrans, C. B.; & Crane, M. K. (1999); Stress, depression, and suicide among students with learning disabilities: Assessing the risk. Learning Disability Quarterly, v22,pp. 143- 156.

21- Bovey, T. & Strain, P. (2003); Promoting positive peer social inter- actions. What works briefs. Champaign , IL : University of Illinois. Center on The Social and Emotional Foundations for Early Learning.

22- Bromer, Billi L.(1999); Who's in the house corner? Including young children with disabilities in pretend play. Dimensions of Early Child- hood, v27, n2, pp.17- 23.

23- Brown, Mark & Bergen , Doris (2002) ; Play and social interaction of children with disabilities at learning / activity centers in an inclusive school. Journal of Research in Childhood Education, v17,n1,pp. 26- 37.

24- Drummond, C.(2004);Evaluation of a social skills program for children. M.A. University of Windsor, Canada.

25- Frankel, F.; Myatt, R.; Cantwell, D.;& Feinberg, D. (1997); Parent- assisted transfer of children's social skills training. Journal of the American Academy of Children and Adolescent Psychiatry, v36, n1, pp. 1056- 1064.

26- Gol, D.& Jarus, T.(2005); Effect of a social skills training group on every day activities in LD children. Journal of Developmental Medicine and Child Neurology, v23, n3, pp. 456- 463.

27- Gonzalez, H. (2002); The effectiveness of social skills training for learning disabled children. Ph. D., University of South Florida.

28- Hallahan , Daniel P. & Kauffman , James M. (2003) ; Exceptional learners; Introduction to special education. 9th ed., New York: Allyn & Bacon.

29- Harrist, Amanda. W.; Zaia, Anthony F.; Bates, John E.; Kenneth A.;& Petit, Gregory S. (1997): Subtypes of Social Withdrawal in Early Childhood: Sociometric Status and Social – Cognitive Differences across Four years. Child Development, v(68), n(2), pp. 278-294.

30- Heiman, T. & Margalit, M. (1998) ; Loneliness, depression and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. Journal of Special Education, v32, n3, pp. 154- 163.

31- Irish, Kate; Schumacher, Rachel;& Lombardi, Joan (2004); Head Start comprehensive services: A key support for early learning for poor chi children. Head Start Series. CLASP policy brief No.4. Washington, DC: Center for Law and Social Policy CLASP.

32- Kameenui, E. J. (1996); Shakespeare and beginning reading : The readiness is all. Teaching Exceptional Children, v27, n2, pp. 3- 21.

33- Margalit, Malka (1998) ; Loneliness and coherence among preschool children with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, v31, n2, pp. 173- 180.

34- Mc Graddy, H.J.; Lerner, J.W.;& Boscardin, M.L. (2001); The educational lives of students with learning disabilities. In P. Rodis; A. Garrod; & M.L. Boscardin (Eds.), Learning disabilities and life stories (pp.177-193). Boston: Allyn& Bacon.

35- Most, Tova; Al- Yagon, Michal; Tur- Kaspa, Hana;& Margalit, Malka (2000); Phonological awareness, peer nominations, and social competence among preschool children at risk for developing learning disabilities. International Journal of Disability , Development, and Education, v47, n1, pp. 89- 105.

36- Newton, Stephen J. et. al. (1996): Social Skills and the Stability of Social Relationship between Individuals with Intellectual Disabilities and other Community members. Research in Developmental Disabilities, v(17), n(1), pp. 15-26.

37- Queen, O. (2001); Blake academy and the green arrow. In P. Rodis, A. Garrod;& M.L. Boscardin (Eds.), Learning disabilities and life stories (pp.3-16). Boston: Allyn & Bacon.

38- Rourki, B. P.(1995); Syndrome of nonverbal learning disabilities: Neurodevelopment manifestations. New York: Guilford Press.

39- Rudolph, T. (2005); The effects of school based social skills training program on learning disabled children; Generalization to the school setting. Ph. D., University of South Florida.

40- Scruggs, Thomas E. (2002); On babies and bathwater : addressing the problem of learning disabilities. Learning Disability Quarterly, v18, n2.

41- Smith, Sandra (2000); Is my child kindergarten ready ? Long Beach,California, Pediatric Medical Center.

42- Sridhar, D. & Vaughn, S. (2001); Social functioning of students with learning disabilities. In D. P. Hallahan & B.K. Keogh (Eds.), Research and global perspectives in learning disabilities : Essays in honor of William Cruickshank (pp. 65- 91). Mahwah , NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

43- Torgesen, J.K.; Wagner, R.K.; & Rashotte, C.A.(1994); Longitudinal studies of phonological processing and reading. Journal of Learning Disabilities, v27, pp.276 -286.

44- Vaughn , Sharon ; Tur- Kaspa , Hana ; & Marfo, Kofi (1993); Social competence of preschoolers with disabilities. Diagnostique, v18, n2, pp.123- 134.

45- Worling , D. E.; Humphries, T.; & Tannock, R. (1999) ; Spatial and emotional aspects of language inferencing in nonverbal learning disabilities. Brain and Language, v70, pp.220- 239.

46- Zill, Nicholas; Tannock, R.; & David, C.(1995); Approaching kindergarten: A look at preschoolers in the United States. National Household Education Center.

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج تدريبي لأطفال الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم واختبار فعالية هذا البرنامج في تنمية مستوى مهاراتهم الاجتماعية، والتعرف على أثر ذلك في الحد من سلوكهم الانسحابي. وتتألف العينة من مجموعتين متجانستين من الأطفال الذكور بالصف الخامس الابتدائي بمحافظة بني سويف (ن= ١٤) كانت إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة تضم كل منهما سبعة أطفال يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية كما يتضح من التفاوت بين نسب ذكائهم ومستوى تحصيلهم وفقاً لدرجاتهم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧. وتتراوح أعمارهم الزمنية بين عشر سنوات إلى عشر سنوات وعشرة شهور بمتوسط عمري ١٠,٥٠ سنة وانحراف معياري ٢,٣٧.

وتم استخدام العديد من الأدوات هي اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)، ترجمة وتعريب مليكة (١٩٩٨)، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية، إعداد خليل (٢٠٠٠)، واختبار المسح النيورولوجي(للتعرف على ذوي صعوبات التعلم)، إعداد موتي وآخرون، تعريب عبدالوهاب كامل (١٩٩٩)، ومقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، إعداد الباحث، ومقياس السلوك الانسحابي للأطفال، إعداد عادل عبدالله (٢٠٠٢)، والبرنامج التدريبي المستخدم، إعداد الباحث. وتعتمد الدراسة الراهنة بذلك على المنهج التجريبي.

وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال الصف الخامس الابتدائي ممن يعانون

من صعوبات التعلم، وعن وجود أثر إيجابي دال لذلك يتم على أثره الحد من السلوك الإنسحابي لهؤلاء الأطفال وذلك من المواقف والتفاعلات الاجتماعية حيث وجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في ذات القياسين، ولا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي. كما وجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى السلوك الانسحابي (في الاتجاه الأفضل) لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى السلوك الانسحابي (في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي.