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

إشراف
أ.د/ سليمان محمد سليمان محمود
أستاذ علم النفس التعليمي
ووكيل كلية التربية لشئون التعليم والطلاب
 بكلية التربية جامعة بني سويف

مقدمة

تعتبر المهارات الاجتماعية social skills من المهارات ذات الأهمية في حياة الإنسان عامة حيث هي التي تساعد على أن يتحرك نحو الآخرين في تفاعل، ويعمل معهم، ويشاركهم ما يقومون به من أنشطة، ومهام، وأعمال مختلفة، ويأخذ منهم الأصدقاء، ويقيم معهم العلاقات، ويبدأ بينهم الأخ وتعاطفًا فتصبح بالتالي عضواً فعالاً في جماعته يؤثر في أعضائها الآخرين، ويتأثر بهم، ويعبر عن مشاعرهم، وانفعالاته، واتجاهاته نحوهم، ويمكنه هذا الإقبال عليهم من مواجهة ما يمكن أن يصادفهم من مشاكل إجتماعية مختلفة، ومن التوصل إلى الحلول الفعالة لملهم هذه المشكلات وهو الأمر الذي يساعد في تحقيق قدر معقول من الصحة النفسية يمكنه في النهاية من تحقيق التكيف والتوافق مع جماعته أو بيئته بما فيها، ومن فيها.

ويتمثل قصور المهارات الاجتماعية عادةً كبيراً أمام تحرك الفرد نحو الآخرين، بل إنه قد يجعلاً بدلاً من ذلك إما أن يتحرك بعيداً عنهم، أو يتحرك ضدهم فيعزل عنهم، أو يعتدي عليهم وهو الأمر الذي قد يحول دون تواجده معهم، أو تكيفه مع البيئة. وقديراً بالذكر أن هناك العديد من المشكلات التي
تتعلق بالإدراك الاجتماعي، أو التفاعل الاجتماعي قد تراقب صعوبات التعلم أو تلك المخاطر المرتبطة بها، وتتزامن معها. ومع أن مثل هذه المشكلات ترتبط في الأساس بالمهارات الاجتماعية، وتترجع إليها، فإنها رغم ذلك لا تتمثل أي صعوبة من صعوبات التعلم وإن كانت تؤدي في النهاية إلى العديد من المشكلات الاجتماعية والانفعالية لمثل هؤلاء الأطفال وهو ما يؤثر سلباً على تواقيعهم الشخصي والاجتماعي. ويمكن القيام بتسمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم عن طريق العديد من البرامج التربوية أو العلاجية التي نستخدمها لهذا الغرض، ومن ثم الحد من جانب كبير من القصور في هذا الجانب مما يساهم بدوره في تعديل الكثير مما يصدر عنهم من سلوكيات اجتماعية سلبية مختلطة وفي مقدمتها السلوك الانسحابي.

الإطار النظري

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

وعلى الرغم من أن هناك نسبة لا تأس بها من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية انفعالية ذات دلالة فإنهم كفيلة بدون
 أكثر عرضة لتمل هذه المشكلات قياساً بأقرانهم العاديين. ويشير سريدهار وفون (2001) أن تأثير تلك المشكلات على أولئك الأطفال الذين يخرون المشكلات السلوكية يستمر لفترة طويلة، كما أنه قد يكون مدمرًا، وإلى جانب ذلك فإن مثل هذه المشكلات تعرضهم للرفض من جانب الأقران في السنوات الأولى من عمرهم وتؤدي بهم أيضًا إلى انخفاض مفهومهم لذواتهم. أما في المرحلة الرشد على الجانب الآخر فشير ماكرجريدي وأخرون (2001) إلى أن تلك الآثار التي تخلفها سنوات الرفض يمكن أن تكون مؤلمة بالنسبة لهم، ولا يمكن للNamedQuery اتخاذ الأصدقاء أو حتى القيام بالتفاعلات الاجتماعية المختلفة معهم عملية صعبة للغاية بالنسبة لهم إذا أنهم عادة ما يعترضون للحل في المدرسة أو الرؤية نتيجة لانخفاض تحصيلهم أو أدائهم العام، وخشيتهم من أن يتجبن الأقران عامة، كما أنهم يعانون إلى جانب ذلك من العزلة وهو الأمر الذي قد تتطلب عليه مشاكل اجتماعية أخرى. وفقاً غالبًا ما يلجأون إلى الكذب في محاولة من جانبهم لتحسين صورتهم أمام الأقران، وبالتالي فهم يعانون من مشاكل اجتماعية وانفعالية خطيرة.

وجدير بالذكر أن القصور الذي يعاني منه الأطفال ذوو صعوبات التعلم في المعابر الاجتماعية يعد سبيلاً رئيسيًا لما يمكن أن يتعرضوا له من مشاكل 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 يقتروا 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 يسكونون وكأنهم
يغفلون عن ذلك الأثر الذي يمكن أن يترجم سلوكيهم هذا على أقرانهم، أو تلك المشاكل التي يمكن أن يسببها لهم، كما يجدون صعوبة في أخذ دور الآخرين أو في القيام بوضع أنفسهم مكان هؤلاء الآخرين. 


ويرى جمع من الباحثين أن السبب في صعوبات التعلم غير اللغوية إنما يرجع إلى واقع الأمر إلى سوء الأداء الوظيفي للنصف الأيمن من الدماغ أو وجود خلل أو قصور في هذا الأداء الوظيفي وذلك بسبب الارتباك المعروفة للحساب، والقدرة البصرية المكانية، والقدرة اللفظية بالنصف الكروي الأيمن للدماغ، وفضلًا عن ذلك يشير بيندنر وآخرون إلى أن هناك أدلة مختلفة على أن الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم غير اللغوية يعانون 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 فإننا نرى أن تنمية المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال
يمكن أن يحل جانباً لا يأس به من تلك المشكلات الاجتماعية وحتى الانفعالية التي يمكن أن يتعرضوا لها، وبالتالي يمكن عن طريقها الإقلاع من كم وكيف ما يتعرضون له من مشكلات، وما يعانوه من آثار سلبية توصف على الأقل بأنها خطيرة.

وتعني المهارة من الناحية اللغوية الحذق والإناثق وذل مع اختلاف مجالاتها، ويشير جمال الخطيب (1992، 112) إلى أن المهارات الاجتماعية هي تلك الأساطير السلوكية التي يجب أن توفر 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 تشكل جانباً من الكفاية الاجتماعية وتمثل المظاهر السلوكية التكيفية جانباً social competence الاجتماعي الآخر. ومن هذا المنطلق تعتبر المهارة عن قدرة الفرد على إصدار سلوكية ماهرة في كل المواقف والأوقات سواء كانت تلك السلوكية لفظية أو غير لفظية.

ويرى البعض أن المهارات الاجتماعية تتضمن جانبيين يمثل الأول في دلالاتها الاجتماعية أو قيمتها بالنسبة الفرد والآخرين، ويتتشكل الثاني في أهميتها الاجتماعية، وما يترتب عليها من آثار متعددة حيث تؤدي غالباً إلى التوافق. ويعتبر أرجيل (1995، 455 أنواع 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 ومقبولًا من الآخرين، ورغبته في تحقيق أهدافه، وينظر للمهارات الاجتماعية على
أنها الجانب السلبي من الكفاءة الاجتماعية والتي تحتوي على مكونات أخرى مثل المعرفة والفهم وغياب القلق الاجتماعي. ويشير هيمان ومارجليت Heiman & Margalit (1998) إلى أن المهارات الاجتماعية تعكس في الأساس قدرة الفرد على إظهار السلوك المناسب باستخدام مهارات مثل التعاون، وضبط الذات، وفهم حاجات الآخرين، بما يمكنه من القدرة على المبادأة بالتفاعل الاجتماعي. ومن ثم فهي إنما تعد بمثابة تلك السلوكيات الصريحة اللفظية منها (كالإにとっては اللفظية للمؤثرات الاجتماعية المختلفة) وغير اللفظية (كالتواصل البصري والإيماءات، والإشارات، والتمثيل الصامت، وتعبيرات الوجه، وتعبيرات الصوت) والتي يمكن تعلمها، وتمييزها، وتطويرها. كما أنها تضمن أيضاً مكونات أخرى إلى جانب ذلك كمهارات التعاون، والتواصل، والاهتمام بالآخرين، والمهارات المعرفية، وحل المشكلات.

وعلى هذا الأساس فإن المهارات الاجتماعية من شأنها أن تساعد الفرد في تحرك نحو الآخرين فتقيم معهم العلاقات المختلفة من خلال تفاعلياته معهم، وعدم انسحابه من المواقف والتفاعلات الاجتماعية المختلفة والمتنوعة وهو الأمر الذي يؤدي به إلى أن يحيا حياة سوية، وأن يحقق قدرًا معقولًا من الصحة النفسية يساعد 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 التعلم في عدد من الأبعاد تتمثل في كل من التفاعل الاجتماعي، والتعاون والمشاركة في الأنشطة، ومهارات تكوين الصداقات، ومهارات إثْبَاع القواعد والتعليمات، ومهارات التعبير الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية المدرسية أي مهارات حجرة الدراسة (مهارة الطفل في أداء المهام والأنشطة الجماعية).
والأعمال المدرسية بالإضافة إلى قدرته على المشاركة الإيجابية والفعالة في مختلف المواقف التعليمية داخل حارة الدراسة، ومهارة حل المشكلات.

وعن وجه أخرى فقد عرض جمع من الباحثين لأهم السلوكيات السلبية التي تترتب على قصور المهارات الاجتماعية والتي يأتي السلوكيات الانسحابي في مقدمةها. ويعتبر هيمان ومارجاليت (1998، 150) الانسحاب بأنه خبرة غير سارة تتضمن تفاعلًا اجتماعيًا غير ناضج مع الآخرين، وتعزز لدى الأطفال في نفس الاجتماعي، وقصور في تكوين صداقات مع الأفراد، ويشير جمال الخطيب (1992، 200) إلى أن الانسحاب الاجتماعي عبارة عن عجز في المهارات الاجتماعية للطفل، مما يعد انعكاسًا لعجز في الأداء الاجتماعي، ويتخذ الانسحاب مظهرًا متعددًا تمثل في تجنب المبادرة في التحدث مع الآخرين، أو تأدية نشاطات مشتركة معهم، وقد تشمل الشعور بعدم الارتياح لمخاطرة الآخرين، والتفاعل معهم، ويرى فاروق صادق (1998، 7) أن الانسحاب يعبر عن السلبية، والجمود، والخجل، وعدم الانسجام مع الآخرين، وتعرف سهى أمين (1999، 21) السلوكي الانسحابي بأنه الميل إلى العزلة، والانطواء، والشعور بالنقص، ففيه يتجنب الطفل تعرض للنأس أو للمواقف أو الأشياء التي تثير في نفسه الضيق، فينطوي على نفسه، هذا الطفل ينفر إلى مهارات الاتصال بالأخرين، والتحدث معهم، واللعب معهم، ويتوقف نقصته القدرة على الاستجابة لمحاولات الآخرين للتقرب منه. ويعترف عادل عبد الله (2002، 81) بأنه سلوك لا تواقيع يعني تحرك الطفل بعيدًا عن الآخرين، وانعزال عنهم، وانغلاقه على ذاته، وعدم رغبته في إقامة علاقات أو صداقات تربطه بهم، أو يجعله يندمج معهم، واجتيازه للمواقف الاجتماعية التي تجمعهم 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، ويعمرون إلى تجنبه، ولا يعملون من أجل النجاح إلا بتشجيع الآخرين لهم، فإذا لم يجدوا هذا التشجيع ثبتت همتهم، واعترفوا بالفشل، كما يؤدي توقع الفشل والإحباط، وارتفاع حالة القلق عند هؤلاء الأطفال إلى قيامهم ببعض الخيل الدفاعية التي تمكنهم من مواجهة التهديد، ومن أكثر الجيهل الدفاعية شيوعاً لديهم الإثارة، والنكوس، والإسقاط. وفضلًاً عن ذلك هناك أنشطة أخرى للسلوك الانسحابي تشعب 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 المترجل، والميل إلى العيش في الخيال.

ويشير هاربست وآخرون (1997) إلى Harrist, et. al. (278)،

العديد من أنماط السلوك الاجتماعي يظهرها الأطفال أهمها الخجل والانطوائية، والسلوك انعزالي السلبي والاجتماعي، والسلوك التجنيبي. ويضيف هيمان ومارجليت (1998) أن ثمة أنماط من العزلة والانسحاب يمكن أن يظهرها الأطفال المتقشلون عمقًا، حيث أنهم يتحدثون قليلاً، ويسألون أقل الأسئلة للآخرين، ويشاركون مشاركة ضعيفة في التفاعلات مع الآخرين، ويدورون اهتماماً أقل في تنمية صداقاتهم مع الأقران ومع الآخرين. ويرى عادل عبد الله (2000 - ب)، (76، 363-364) أن السلوك الانسحابي لدى مثل هؤلاء الأطفال إنما يتخذ في واقع الأمر نمطين رئيسيين يدرج تحت كل منهما مجموعة من السلوكيات
المختلفة هما الانسحاب من المواقف الاجتماعية المختلفة، والانسحاب من التفاعلات الاجتماعية بصورها المختلفة والمتنوعة.
أما عن العلاقة بين السلوك الإنسابي والمهارات الاجتماعية فإن السلوک الإنسابي يعد كما يشير كمال الخطيب (1992، 200) تعبيراً عن العجز والقصور في المهارات الاجتماعية، كما قد يكون انعكاساً للعجز في الأداء الاجتماعي، فالآثارات الذين يعانون من السلوک الإنسابي عادة ما يتحاشون الآخرين، ولا يتقنون 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، وما زال من خجلهم أن هؤلاء الأطفال يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية، ولا يجرون الاتصال بالأخرين حيث قد تؤدي محدودية ذكيرة 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 تفاعليهم مع الآخرين مما يجعلهم أكثر عرضة للعزلة الاجتماعية والانسحاب، إضافة إلى ذلك فإن العجز في تلك المهارات يؤدي إلى عدم القرب على أداء المهام المرتبطة بالتحصيل الدراسي. كما أن نقص المهارات الاجتماعية بتبني مسبباتها يؤدي كما يرى عادل عبد الله (2002–15) بحلول الأطفال إلى الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية حيث إن نقص المهارات الاجتماعية يتضمن تصرفات فردية مثل الصمت الطويل أثناء المحادثة، وانخفاض الصوت، والتحديق، ونقص عالم في الاستجابة مثل عدم القرب على توكيد الذات، أو عدم القرب على التحدث بكلام ذي معنى لفترة طويلة، وهذه السلوكيات جميعها تحمل مظاهر السلوك الإنسابي 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 الانسحاب 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 مراة القواعد ومعايير الاجتماعية.
- القصور في المهارات الاجتماعية المدرسية.
- عدم القدرة على مواجهة مطالب حجرة الدراسة.
- القصور في مواجهة المشكلات والوقوف الاجتماعي.

وبعد التدريب على التفاعل الاجتماعي كإحدى المهارات الاجتماعية المعقدة ذا أهمية كبيرة، فالتفاعل الاجتماعي يلعب كما يقول جمال الخطيب (1992، 198-199) دوراً مهمًةً 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 إليها 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 وتحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال.

و الرغم وجود قصور في المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم فإن هذا القصور يمكن أن يخفى 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 تبنيتها للتغلب على مظاهر الضعف والقصور.

ومن المهارات الاجتماعية التي يمكن تعليمنها لـ هؤلاء الأطفال التواصل بالعين، التعبيرات الوجهية، والإبقاء على المساواة الاجتماعية، وخصوصا الصوت، والترحيب بالآخرين، والتحدث مع الآخرين، واللعب والعمل مع الآخرين، ولغة الانتباه، أو طلب المساعدة (عذال عبد الله، 2002- أ، 44، 45). وبشير محمد عبد الحميد (1999، 45). إلى أن هؤلاء الأطفال يمكنهم أن يكتسبوا بعض المهارات الاجتماعية من خلال التدريب عليها مثل الاستماع والتركيز إلى ما يقال، أو ما يشاهد، والتدريب على الإجابات المناسبة في المواقف الاجتماعية بطريقة مناسبة، وتوجيه الأسئلة في المواقف الاجتماعية بطريقة ملائمة، والتدريب على التفاعل الاجتماعي والتكيف مع الأفراد والآخرين، ومشاركة الأفراد في الأنشطة واللعب الجماعي. كما توجد العديد من الطرق والاستراتيجيات السلوكية والمعرفية التي تستخدم في سبيل تنمية العديد من المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال منها الاقتداء (المذاجحة)، ولعب الدور، والبحث والانخاذ، والتشكيل،
وتعزيز السلوك المرغوب، والتغذية الراجعة، واستراتيجية حل المشكلات الاجتماعية، والاستراتيجيات المصورة.

وفي ضوء ذلك فالانسحاب الاجتماعي في 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، وإشراف الأطفال في الأنشطة الاجتماعية، وتبني وإشباع بعض حاجاتهم النفسية إذ أن من الأساليب المعروفة لمعالجة السلوك الإنسحابي Social Skills Training والتعليمات، والتغذية الراجعة، والتعزيز كمزيجة علاجية متعددة العناصر لتنمية المهارات الاجتماعية للطفل المضضب اجتماعياً. ويهدف التدريب على المهارات الاجتماعية إلى مساعدة الأطفال على تحقيق البراعة في مهام سطحية طفولته، وتشجيع تعلم وإجراء أي إنجاز عند الطفل نحو التواصل والتفاعل والاندماج مع الآخرين مهما كان سيبطأ، وتعلم المكافآت المعنوية كالمصدح أو الحمامة كحلهايا 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 تتعقد على أسلوب لعب الأدوار يتم من خلاله التدريب على مختلف المواقف الاجتماعية.

ويعود تدريب أولئك الأطفال على المهارات الاجتماعية وسيلة للتغلب على عزلتهم حيث يمكن تدريبيهم على مهارات مثل تركز النظر بالعين أثناء الكلام، والإيماءات، والنشاط، ومهارة بدء الحديث وإنهاءه، والمهارات
الفوكيدية، ومهارات الإدراك الاجتماعي، كما أن النمذجة التي تتم أثناء التدريب على المهارات الاجتماعية تعد من أكثر الأساليب المستخدمة تنمية تلك المهارات، حيث يقوم الطفل الذي لديه أنسحاب اجتماعي بمشاهدة 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، وقوي 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 إنشاع بعض الحاجات النفسية التي يعانون دائماً من التصور فيها، وأهمها الحاجة إلى الأمن، والراحة إلى التقبل الاجتماعي، والراحة إلى النجاح والإنجاز لتحقيق الذات، والراحة إلى اللعب.

المصطلحات

- مصعوبات التعلم : Learning Disabilities LD

سوف يتم تبني تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي يعرض له هالاهان وآخرون (2007) 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. وتعتبر مثل هذه الاضطرابات جوهيرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن يحدث 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 الدائمة 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.

Social skills

المهارات الاجتماعية:

يعرفها عادل عبد الله (2001، 185) بأنها هي مجموعة الاستجابات والأعمال السلوكيّة الهادفة، النوعية منها وغير النوعية التي تصدر عن الطفل والتي تضمن المبادأة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والتعاون معهم، ومشاركتهم بما يقومون به من أنشطة، وألعاب، ومهام مختلفة، وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية، وصداقة معهم، والتعبير عن المشاعر، والانفعالات، والاتجاهات نحوهم، وإتباع القواعد والتعليمات، والقدرة على مواجهة وحل المشكلات الاجتماعية المختلفة.

ويقصد بالمهارات الاجتماعية كما يشير جمال الخطيب (1992، 199) الأنماط السلوكيّة التي يجب توافرها لدى الفرد ليستطيع التفاعل بالوسائط الفنية، وغير الفنية 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 روركسي (1995، 16) إلى أن المهارات الاجتماعية هي قدرة الطفل على المبادرة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم، وضبط إفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي، بما يتناسب مع طبيعة الوضع.

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

Withdrawn Behavior:

يُعرف السلوك الإنسحابي بأنه نقص روح الاستجابة، وخصوصاً الاستجابة الإيجابية في العلاقات الاجتماعية، وفي ذلك إشارة لترافع الفرد عن المجتمع، حيث يكون لديه صعوبات في تلقائية المبادأة، ولا يقوى على الاختلاط بحرية مع الآخرين، واتصاله بالغير يعده مجهوداً كبيراً، ولا يستطيع مشاركة الآخرين في كياناتهم (كمال دسوقى: 1990، 161).

كما يعرّفه عادل عبد الله (2002، ب، 81) بأن سلوك لا توافق تعني تحرك الطفل بعيداً عن الآخرين، وانعزالهم عنهم، وانغلاقه على ذاته، وعدم رغبته في إقامة علاقات، أو صداقات تربطه بهم، أو تجعله يندمج معهم، واجتثابه للمواقف الاجتماعية التي تجمعهم بهم، وابتعاده عنها.

وسوف يتناول الباحث في الدراسة الحالية التعرف على الأخير للسلوك الإنسحابي.
البرنامج التدريبي المستخدم:

يعرف الباحث البرنامج التدريبي بأنه عملية منظمة مخططة تهدف إلى تدريب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم (أعضاء المجموعة التربوية) على مجموعة من الأنشطة والمهام في إطار جلسات معينة للتعليم العلاجي بغرض تحسين مستوى مهاراتهم الاجتماعية، بما يؤدي إلى خفض سلوكهم الانسحابي وقياهم بعدد من الأنشطة والمهام التواصلية، الاجتماعية، والمنزلية، المهنية، 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 تحسين مستوى مهاراتهم الاجتماعية، اللفظية منها وغير اللفظية حيث تتمثل تلك المهارات أساساً يجب أن يقوم عليه جانب كبير من أنشطة ومهام التعلم المقدمة لهم من ناحية، كما أنها تتمثل الأساس الذي يقوم عليه سلوكهم الاجتماعي من ناحية أخرى. وفضلًا 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 التقييم البيئي والنتيجة للمجموعة التربوية. كما أن هذه الدراسة الراهنة تهدف من ناحية أخرى إلى التعرف على أثر التدريب على تلك المهارات الاجتماعية في الحد من السلوكي الانسحابي لهؤلاء الأطفال كأحد أهم السلوكيات السلبية أو غير المرغوب اجتماعياً التي قد تنجم عن القصور في مثل هذه المهارات.

١٦
مشكلة الدراسة:

تعد الآثار والنتائج الاجتماعية المرتبطة على صعوبات التعلم من أكثر الآثار خطورة وأهمية حيث يمثل القصور في المهارات الاجتماعية، والسلوكيات غير المقبولة اجتماعياً، وفي مقدمتها السلوكيات الانسحابي مشكلة كبيرة تتعلق عمليات تفاعل وتواصل أولئك الأطفال مع المحيطين بهم، وتصعب بالتالي من عملية انماجهم في المجتمع، والبيئة المحيطة بهم، وقد لاحظ الباحث ذلك بصورة مباشرة أثناء الزوار 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 لهذه الأطفال، والتي تساعدهم على التفاعل الاجتماعي، وتخفيف من حدة سلوكياتهم غير المرغوبة كالسلوك الانسحابي وهو الأمر الذي يمكن أن يتحقق من خلال اشترائهم في المهام والأنشطة العملية الفردية والجماعية.

وبناءً على ذلك تحديد مشكلة هذه الدراسة في التساؤلات التالية:

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

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

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

4- هل توجد فروق في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التدريبية في القياسين البعدي والنتبعي؟
5- هل توجد فروق بين مستوى رتب درجات المجموعات التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي للسلوك الانسحابي؟

6- هل توجد فروق في مستوى حدة السلوك الانسحابي بين مستوى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي؟

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية :

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

2- أن هذا المستوى يمثل أساساً من تلك الأساليب التي يجب أن يقوم عليها أي تعلم لاحق يتم تقديمه لleştir الأطفال.

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

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

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

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

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

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

9- يمكن أن تسهم هذه الدراسة إلى جانب ما أجري من دراسات أجنبية وعربية سابقة في ذات الموضوع في إرسال قاعدة علمية تربوية متميزة تسهم في الارتقاء بذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، وتتلقي منها دراسات مستقلية أخرى.

10- ندرة الدراسات التي أجريت في مصر بل وفي البيئة العربية في هذا الإطار والتي تناولت مثل هذه المهارات والسلوكيات غير المقبولة الاجتماعية عاماً.

الدراسات السابقة:

Gol & JARUS (2005)

استهدفت الدراسة التي أجرياها جول وجاروس (2005) معرفة التأثير الذي يمكن أن يخلفه برامج تدريبية لتنمية المهارات الاجتماعية على أنشطة الحياة اليومية لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ضمت 51 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 5-8 سنوات تم
تتقاسمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وقد أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال، وعن أثر ذلك في الحد من اندفاعتهم مما جعلهم يتفاعلون بإيجابية مع المحيطين بهم في أنشطة الحياة اليومية. وحاولت دراسة الكشف عن فعالية برنامج تنمية المهارات الاجتماعية لدى أربعة أطفال بالمرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات التعلم مستخدمة مقياسين إحدهما للمهارات الاجتماعية، والآخر للانتقاء. وبعد تدريبهم على أنشطة البرنامج لمدة ثمانية أسابيع بمعدل جلسة تدريبية واحدة كل أسبوع أسفرت النتائج عن تحسن مهاراتهم الاجتماعية، وتحسين معدل الانتقاء من جانبيهم.

وهدفت الدراسة التي أجريها عادل عبد الله (2005) 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 المسؤولة 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 تؤثرها من تباين درجة الاستعداد للمدرسة والتي تعد مسؤولية 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 علمًا بأن هذا الاستعداد للالتحاق بالمدرسة يتضمن النمو الاجتماعي- الإجتماعي للطفل وما يتضمنه من مهارات اجتماعية.
وتتألف عينة هذه الدراسة من 20 طفلًا من الجنسين (10 ذكور، 10 إناث) بالسنة الثانية بالروضة II بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور في مهارات قليل الأكاديمية، ومنه ينتمون إلى أسر من المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي المتوسط، ومنهم لا يانون بأي مشكلات سلوكية وفقًا لتقارير معلمنهم. كما تضم عينة الدراسة أيضًا 20 طفلًا من أطفال الارضية العادية الذين تتلقون عليهم نفس الشروط السابقة بعوامل عدم وجود قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية. وتتم استخدام عدة أدوات تمتلك في مكتبة مختلفة الأدوات تتضمن الأرقام، والألوان، والصور إلى جانب الأشكال، لوحة الحال، ومقياس الأوربة أو الاستعداد للمدرسة الذي أعد الباحث، واستمرار المستوى الاجتماعي الثقافي المطلوب للأسرة المصرية الذي أعد محمد بومو خليل (2002). وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عما يلي:

١- وجود علاقة إيجابية دالة عند٠,٠٠٥ 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 ٠,٠٠٢ بين من يانون ومن لا يانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح من لا يانون منها.

٤- تفسر المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للأطفال الذين يانون من قصور فيها ١٩,٨٪ تقريبًا من تباين درجة استعدادهم للمدرسة.
5- تمثل مهارة التعرف على الحروف، ومهارة التعرف على الأعداد، ومهارة التعرف على الأشكال أفضل فئات نوعية متقدمة في المهارات قبل الأكاديمية للتب代理商يقة الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الرضوة ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث تفسر تقريباً 21%، 1.1% على التوالي من تباين درجة أهبةهم أو استعدادهم للمدرسة.
6- لم تتبنى مهارة الإدراك الفونولوجي، ومهارة التعرف على الألوان بدرجة أهبة أو استعداد هؤلاء الأطفال للمدرسة بدرجة إحساسياً

٢٠٠٤ - اختبار فعالية Drummond وحاولت دراسة دروموند برنامج تدريبي لتنمية المهاراتاجتماعية 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 36 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 8-12 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 منها ساعة. واستمرت النتائج عن حدوث تحسن دال في المهارات الاجتماعية، والتحكم في الذات، وانخفاض معدل السلوك المتشكل، والمظاهر السلوكية الدالة على ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

ويذكر أريش والآخرون (٢٠٠٤) في التقرير الرابع Head Start للبرنامج الأمريكي المعروف ببداية الحقيقية والذي يعتبر برنامجاً للتعليم الفيبرالي المبكر الذي يتم تقديمه لأطفال الأسر ذات الدخل المنخفض، ويتم خلاله تقديم الخدمات المختلفة للأطفال، والأسرة، والطفل
أنه قد تم في عام 2002 تشخيص حوالي 93% تقريبًا من الأطفال الذين يتأثرون هذا البرنامج، وما يتضمنه من خدمات على أنهم معوقين، ويحتاجون بالتالي إلى خدمات التربية الخاصة. كما أن أولئك الأطفال المعترضين لخطر صعوبات التعلم أو المتأخرين نملاً كما يحلو للبعض أن يطلق عليهم عناوين قصيرةً في مهاراتهم الاجتماعية. ومن جهة أخرى، وجد بوفي وشتريرن (2003) في دراستهما على أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم والمتعلمين علية، والتوحديد، والمضطربين سلوكيًا، والمضطربين اجتماعيًا (N=10 لكل مجموعة) أنهم غالبًا ما يجدون صعوبة في التفاعل بشكل صحيح مع الأقران مما يجعلهم أقل تقبلاً من جانب هؤلاء الأقران، وبالتالي فإنهم بعيدون عن المعترضين 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، والقبول من جانبيهم، وكabajo الصداقات معهم.

واستهدفت دراسة جونزليز (2002) برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية وأثره على السلوك المشكل لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم قومها 59 طفلًا تراوح أعمارهم بين 8-12 سنة. ومن بين الأدوات التي تم تطبيقها عليهم قائمة تدريب سلوك الطفل، ومقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس التفاعل مع الأقران. وقد استغرق التدريب على البرنامج المستخدم عشرة أسابيع بمعدل جلستين أسبوعيًا 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 بنيت نتائج القياس التباعي بعد مرور خمس

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

وأوضحت النتائج التي كشفت عنها دراسة فرانكل وآخرين (1997) عند اختبار فاعلية برنامج تربوي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية في البيئة المنزلية وأنه في الحد من السلوكيات الدالة على ضعف الانتباه والنشاط المفرط وذلك لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ضمت 12 طفلاً ممن تتراوح أعمارهم بين 8-12 سنة ينقسمون إلى مجموعتين إحداهما تجريبياً والأخرى ضابطة، واعتمد البرنامج التربوي على استراتيجيات النمذجة ولعب الدور أوضح النتائج أن أولئك الأطفال قد اكتسبوا مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وأن الأعراض الدالة على ضعف الانتباه والنشاط المفرط من جانبهم قد انخفضت بشكل دالي، وأن أثر ذلك البرنامج قد امتد إلى البيئة المدرسية مما يعني أن هؤلاء الأطفال قد قاموا بتعميم تلك المهارات التي تم تدريبيها عليها في البيئة المنزلية إلى مواقف التفاعل الاجتماعي المشابهة في البيئة المدرسية. كما تهدف دراسة زيل وآخرين (1995) إلى التعرف على ما يمكن أن تحققه عينة من أطفال الروضة تعلوا 4423 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 قدراً 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 كان أكثر استعدادًا منهم للالتحاق بالمدرسة، واجرت شارون فون وآخرون (1993). دراسة تناولوا فيها المهارات الاجتماعية لعينة ضمت 98 طفلاً بمرحلة ما قبل المدرسة ضمت ثلاث مجموعات تتألف الأولى من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتألفت الثانية من الأطفال المتخلفين عقلانًا من الدرجة البسيطة، أما الثالثة فقد ضمت أطفالًا عاديين، وتم تطبيق مقياس السلوك الاجتماعي التكيفي عليهم وأظهرت تقديرات المعلمين للمهارات الاجتماعية وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث "صالح الأطفال العاديين، يليهم ذوي صعوبات التعلم، أما المتخلفون عقلانًا فأبحرون في النهاية، ويعدون هم أقل هذه المجموعات في مستوى مهاراتهم الاجتماعية.

تعميق على الدراسات السابقة:

من العرض السابق لتلك الدراسات يتضح أن تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم على المهارات الاجتماعية إنما يعتمد على درجة كبيرة من الفعالية حيث يؤدي في الواقع إلى حدوث تسريع دلالة إحصائياً في مستوى مهاراتهم الاجتماعية سواء المهارات اللطيفة أو غير اللطيفة، (Rudolph, 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; Gonzales, 2002) والأعمال أو السلوكيات الدالة على ضعف الانتباه (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 الاعتداديّين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم تؤثر على استعدادهم وأهتمهم للالتحاق بالمدرسة (عادل عبد الله ٢٠٠٥)، وأن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم يعانون أيضاً من قصور في مهاراتهم الاجتماعية; (Irish et.al., 2004) حيث غالباً ما يجدون صعوبة في التعامل بشكل Zill et.al., (1995) صحيح مع الأقران مما يجعلهم أقل تقبلاً من جانبيهم (Bovey & Strain, 2003)، وأنهم أكثر شعوراً بالوحدة، وأقل ثقة بالنفس، وأقل تقبلاً من الأقران (Most et.al., 2000�ا، وأنهم أكثر عزلة عن الآخرين خاصة أقرانهم الاعتداديّين، وأقل إنجازاً معهم (Marglit، 1998)، وأن قصور مهاراتهم الاجتماعية يجعلهم أكثر عرضة للأشكال 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.

الشروط:

صيغت الظروف التالية كإجابات محتملة للتسؤالات التي تضمنتها مشكلة الدراسة:

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

٢٧
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القليلي والبعدي.

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

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي للسلوك الإنسحابي (في الإتجاه الأفضل) لصالح المجموعة التجريبية.

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

خطة الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: العينة:


وتتراوح أعمارهم الزمنية بين عشر سنوات إلى عشر سنوات وعشرة شهور بمتواضع عمري 10.5 سنة وانحراف معياري 2.37. وقد روعي أن يتم التأكد من أن القصور الموجود لديهم يعد نيويرولوجيًا (جدول 1)، وأن

28
يكونوا جمعاً ممن لا يأبون بأي مشكلات سلبية وفقاً لتقارير معلميهم فضلاً عن كونهم لا يعانون من أي إعاقة عقلية، أو حسية، أو جسمية حركية، أو أي قصور بيئي، أو اجتماعي، أو اقتصادي، أو ثقافي. وتم بجانب ذلك تحقيق التجانس بين المجموعتين (جدول 2) وذلك في العمر الزمني، ومستوى الذكاء، ومستوى مهاراتهم الاجتماعية، والمستوى الاجتماعي الاجتماعي الثقافي حيث تم اختيار أفراد العينة جميعاً من المستوى المتوسط. كذلك فقد تم تحقيق التجانس بينهم أيضاً في مستوى تحصيلهم في اللغة العربية (جدول 3).

جدول (1) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات U, W, Z

<table>
<thead>
<tr>
<th>الدالة</th>
<th>Z</th>
<th>W</th>
<th>U</th>
<th>المجموعة</th>
<th>الرتب</th>
<th>المجموع</th>
<th>التجريبية</th>
<th>الضابطة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دالة</td>
<td>0,193</td>
<td>51,000</td>
<td>73,000</td>
<td>التجريبية</td>
<td>77,29</td>
<td>54,000</td>
<td>77,17</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

والرجوع إلى متوسطات درجات المجموعتين في الاختبار نجدها على التوالي 14، 36، 43، 36، 14، 43، 36، 43 ونظراً لأنه وفقاً لتوقعات الاختبار كلما قلت درجة عن 50 كان الطفل عادياً فإن ذلك يؤكد على أن أطفال المجموعتين يعانون من صعوبات التعلم.
جدول (2) قيم ودالاتها للفرق بين متوسطات 

<table>
<thead>
<tr>
<th>الدالة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Z</td>
</tr>
<tr>
<td>W</td>
</tr>
<tr>
<td>U</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ونتخب من الجدول عدم دالة الفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالمجانسة بحسب ما هو موضح بالجدول وهو الأمر الذي يدل على أن هذين المجموعتين متجانسان.

جدول (3) قيم ودالاتها للفرق بين متوسطات 

<table>
<thead>
<tr>
<th>الدالة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Z</td>
</tr>
<tr>
<td>W</td>
</tr>
<tr>
<td>U</td>
</tr>
</tbody>
</table>

قة العربية (ن = 1 = 7)
ثانياً: الأدوات:

تم استخدام أدوات التالية:

1- اختبار ستانفورد- بيني للذكاء (الصورة الرابعة) ترجمة وتعريب/ لويس كامل مليكة (1998)

تم إعداد هذا المقياس في ضوء استراتيجية تختبر بموجبها عينة عريضة من مديا كبير من المهام المعرفية التي تتبنى 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 المتقدة، والقدرات السائدة التحليلية، والذكاء قصيرة المدى. أما المستوى الثالث فيتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصاً هي الاستدلال اللفظي ويتضمن اختبارات المفردات، والفهم، والخيال، والعلاقات اللفظية، في حين يتمثل المجال الثاني في الاستدلال الكمي ويندرج تحته الاختبار الكمي، وسائل الأعداد، وبناء المعادلة. أما الاستدلال المجرد البصري فهو ثالث هذه المجالات ويندرج تحته اختبارات تحليل النمط والنسخ والتصوفات، وثني وقطع الورق، وفقاً لجانب ذلك تشمل الذكاء قصيرة المدى اختبارات تذكر نمط من الخرز، وذكر الجمل، وإعادة الأرقام، وذكر الأشياء ليصل بذلك عدد الاختبارات التخصصية التي تندرج تحت هذه المجالات 10 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 (بروفي).
وقد قام مليكة (1994) بتدريب المقياس وحاول الامكانيه، قدر
المقياس بمواد المقاييس الأصلية التي يفترض أن تكون متحررة نسبياً من
تأثيرات العوامل الثقافية المختلفة. وعند حساب صدق هذه الصورة من
القياس وثباتها اتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعداد
بها، والوثوق فيها، والاعتماد عليها حيث بلغت قيم معاملات الثبات عن
طريق إعادة الاختبار على عينة ( ن= 200) بين 0.008 - 0.88، وباستخدام
معادلة 20 - KR وتراوحت معاملات
بلغت هذه القيم بين 0.95 - 0.97، كما تراوحت بالنسبة للمقيس
ثبات المجالات الأربعة بين 0.88 - 0.98. أما بالنسبة للنواتج
الفرعية بين 0.88 - 0.97. أما بالنسبة للنواتج على الجانب الآخر فقد تم
استخدام عدة طرق في سبيل ذلك منها التحليل العوامل لمكوناته التي كشفت
عن وجود تشابهات عالية بعامل عام في كل الاختبارات وهو ما يدعم
استخدام درجة مركبة كلية واحدة. وأوضحت نتائج الصدق التجبري
باستخدام مكاست خارجية تمثلت في الصورة ل - م السابقة لهذه الصورة،
ومقياس وكسر - بلنيدو، ومقياس كوفمان أن دلاليتها جمعياً كانت عند 1،00،
وعند تطبيق المقياس على فئات مختلفة من المتخاصين عقلياً، وذوي صعوبات
التعلم، والعاديين، والمتوفين كانت النتائج التي تم الحصول عليها مدعمة
لقدرة المقياس على التمييز بين مثل هذه الفئات المختلفة.

2 - مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية

إعداد/ محمد بوعمي خليل (2000)

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 يمثل 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 بعد الثالث 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 الترفيهية، والاحتفالات، والحفلات، والخدمات المعاونة، والمظهر الشخصي، والهندام لأفراد الأسرة.

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

ويتم تعزيز هذا المقياس بمعادلات صدق وثبات مناسبة حيث تراوحت قيم (ت) الدالة على صدقه التميزي بين 0.6-12.38 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 0.7-0.87، وهي جميعاً قيم دالة عند 0.01.
Quick Neurological Screening
(taken from Quick Neurological Screening Test - QNST)  
by Dr. Marjorie Monti and associates, translated by Abd Al-Wahab Kamal (1991)

The Quick Neurological Screening is a brief test designed to evaluate neurological function. It involves a series of observations aimed at assessing the overall neurological status.

The screening consists of 15 items, each scored from 0 to 1, with a total possible score of 15. A score of 0 or 1 indicates no neurological deficits, while a score of 2 or more suggests the presence of neurological deficits.

The screening is divided into four sections:
1. The patient's ability to perform basic tasks such as sitting, standing, and walking.
2. The patient's ability to use both hands and feet.
3. The patient's ability to perform fine motor tasks such as writing and using a utensil.
4. The patient's ability to respond to verbal commands.

A score of 12 or more indicates the presence of neurological deficits.

If the patient scores 9 or less, further evaluation is recommended.

The screening is intended for use in a variety of clinical settings, including hospitals, clinics, and nursing homes.

Amran Al-Derdery

Page 34
ومع ذلك، فإن الدرجة العادية يمكن أن تؤكد على سلامة الطفل الفيروسية، بينما تشير الدرجة المرتفعة للطفل على هذا المقياس إلى ارتفاع الاضطراب في الخصائص الفيروسية. وقد قام معد المقياس بتقنينه على عينة من أطفال البيئة المصرية قبل معامل الصدق التلازمي 0.56، وبلغ معيار الثبات 0.68، وهي قيافة واحدة عند 0.010، ولذلك يتم استخدام هذا المقياس للتحقق من أن الطفل ليس لديه أي اضطرابات في المخ والقرنرة المخية.

4- مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم: تقدم المقدمة للباحثة، حيث تظهر الحاجة لدى الباحث لإعداد مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء إعداد أدوات القياس للدراسة الحالية.

حيث أن الباحث قام ركز على المهارات الاجتماعية داخل بيئه المدرسة، والتي يمكن للطفل اكتسابها في محاولة منه للتوافق مع مطالب البيئة المدرسية، ورغم وجود بعض المباني التي اهتمت بالمهارات الاجتماعية، إلا أن الباحث رأى أن يقوم بإعداد هذا المقياس نظراً لأن غالبية تلك المباني إما أنها أعدت للأطفال العاديين، أو أعدت في بيئات غير البيئة المصرية، أو أنها تناولت المهارات الاجتماعية لدى هولاء الأطفال ب 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 بيئه 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 والمقياس ذات الصلة).
ثانياً: بناء الصورة المبدئية للمقياس.
ثالثاً: كفاءة وتقييم المقياس.
رابعاً: الصورة النهائية للمقياس.
وفي سبيل التعرف على أهم المهارات الاجتماعية داخل بيئات المدرسة، والتي من شأنها مساعدة الطفل على التوافق لمنطلقات 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.
ثالثاً: بناء الصورة المبدئية للمقياس.
من خلال إطار النظري والدراسات والبحوث السابقة والبرامج والمقاييس التي اهتمت بالمهارات الاجتماعية وتتبعها، بالإضافة إلى الزيارات المتكررة للمدارس الإبتدائية في محافظة بني سويف وإجراء محادثات ومناقشات حول ذات الموضوع مع المعلمين والأخصائيين النفسين والاجتماعيين داخل المدرسة، خلص الباحث إلى وضع نموذج يتضمن أبعاد المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال، ومن ثم وضع الدراسة تعريفاً إجراياً للمهارات الاجتماعية ثم وضع تعريفاً إجراياً لكل بعد من أبعادها، وذلك كما يلي:
(أ) التعرف الإجراي للمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

هي مجموعة من الاستجابات والأنشطة 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 وصداقة، وتبادل القدرات والتعليمات، بالإضافة إلى قدرته على التعبير عن انفعالاته، واتجاهاته، وإتقان المهارات المدرسية، إلى جانب قدرته على مواجهة وحل المشكلات الاجتماعية.

(ب) التعرف الإجراي 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 مستخدمة التعبيرات الفضفاضة وغير الفضفاضة 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، ومساندتها خلال ممارسة الأنشطة الاجتماعية المختلفة.

البعد الخامس: التعبير اللفظي:
ويقصد به مهارة الطفل في التعبير عن مشاعره الإيجابية والسلبية تجاه الآخرين، كما تشتمل قدرته على التعبير عن آرائه وإتجاهاته 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 والمواعف الاجتماعية المختلفة، وقدرته على فهم وإدراك تلك المواعف، ومن ثم تقديم الاستجابات المناسبة لها، وتعليمهما في مواقف اجتماعية أخرى مشابهة.
وبعد تحديد ذلك قام الباحث بصياغة العبارات التي تمثل كل عدد، 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:

بناءً على التعريف الإجرائي السابق للمهارات الاجتماعية، وأبعادها المقترحة قام الباحث بصياغة عبارات المقياس، وأبعادها وقد بلغت (15) عبارة في الصورة المبدئية. ثم قام بعرض تلك العبارات على مجموعة من المحكمين بغرض تحديد المفردات الغامضة، والتي لا توضح السلوكي المراد قياسه، وتحديد مدى مناسبة الفقرات للبعد التي تنتهي إليه في ضوء تعريف البعد الإجرائي، وتحديد مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات المقياس. وعقب الانتهاء من تحكيم الصورة المبدئية للمقياس قام الباحث بالتقييم الكمي والكيفي لأراء المحكمين حول أبعاد عبارات 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 إجمالى عدد عبارات المقياس (62) عبارة، وبعد التطبيق المبدئي تم حذف عبارتين أخريين ليصبح عدد عبارات المقياس 58 عبارة. وقد تم صياغة تعليمات المقياس، حيث تكون التعليمات واضحة وسهلة، حتى يمكن الطفل من فهمها، ومن ثم الاستجابة الصحيحة للمقياس، كما تضمنت الصفحة الأولى للمقياس بعض المعلومات عن المفوحص كالأسم، والسنة، والمرحلة، 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.

ثالثًا: كفاءة وتقنين المقياس:

للتأكد من كفاءة وصلاحية المقياس قام الباحث بتطبيقه على عينة توأمها (28) طفلة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمدينة بني سويف غير أعضاء الدراسة الراهنة، وكانوا جمعًا 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:

ويختص بالمؤشر 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، وثباتًا ما تكون دراسة الأداة من ناحية الصدق الظاهري سببًا 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.
بـ صدق المحتوى (المضمون):  

يهدف صدق المحتوى أو الصدق المنطقي إلى الحكم على مدى تمثيل الاختبار للميدان الذي يقيسه، وتعتبر طريقة صدق المحتوى على تحليل المجال، أو الميدان الاختباري، أو الناحية التي يراد قياسها تحليلًا يكشف عنصرين مختلفتين وأقسامهما الرئيسية، ثم يفصل كل قسم إلى أجزاء مختلفة بحيث تكون عملية صياغة الأسئلة التي تمثل كل قسم عملية صحيحة وشاملة. وقد رأى الباحث أثناء إعداد المقياس هذا النوع من الصدق، وذلك بتحديد التعريف الإجرائي للمهارات الاجتماعية، وأبعادها وذلك بعد استقراء الدراسات السابقة التي تصل 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 تمثل الأبعاد للمجال العام الذي هو موضوع القياس، وقد أظهرت آراء المحكمين أن هذا النوع من الصدق يتوفر في هذا المقياس.

جـ- الصدق التميزي (طريقة المقارنة الطرفية):  

قام الباحث بترتيب درجات أفراد العينة تنازلياً فحدده الـ 50% الأعلى، والـ 50% الأدنى، ومقارنة متوسطات درجات المجموعتين لضمن أن تلك الفروق دالة إحصائياً، مما يدل على قدرة المقياس على التمييز، وهو ما يعد مؤشراً على صدقه، ويوضح الجدول التالي ذلك.

41
جدول (6) قيمة "ت" ودلالتها للنروت بين متوسطات درجات مجموعتي التقييم الأعلى والأدنى

<table>
<thead>
<tr>
<th>المستوى الدلالة</th>
<th>قيمة &quot;ت&quot;</th>
<th>50% الأدنى N = 14</th>
<th>50% الأعلى N = 14</th>
<th>مهارات الرياضيات</th>
<th>مهارات التواصل الاجتماعي</th>
<th>مهارات التساؤل والمشاركة في الأنشطة</th>
<th>مهارة تكوين الصداقات</th>
<th>مهارة إثباع القواعد والتعليمات</th>
<th>مهارات التعبير اللفظي</th>
<th>مهارات التعاون الاجتماعية</th>
<th>مهارة حل المشكلات</th>
<th>الذكاء البشري</th>
<th>الدرجة الكلية لمقاس المهارات الاجتماعية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0,1</td>
<td>19,07</td>
<td>26,29</td>
<td>1,85</td>
<td>1,68</td>
<td>11,00</td>
<td>6,96</td>
<td>17,00</td>
<td>12,79</td>
<td>4,19</td>
<td>1,00</td>
<td>14,89</td>
<td>1,00</td>
<td>139,64</td>
</tr>
<tr>
<td>0,1</td>
<td>22,01</td>
<td>32,04</td>
<td>1,19</td>
<td>1,43</td>
<td>10,79</td>
<td>5,89</td>
<td>17,79</td>
<td>10,38</td>
<td>4,68</td>
<td>1,00</td>
<td>14,89</td>
<td>1,00</td>
<td>139,64</td>
</tr>
<tr>
<td>0,1</td>
<td>23,09</td>
<td>39,89</td>
<td>0,70</td>
<td>0,70</td>
<td>8,00</td>
<td>4,00</td>
<td>16,57</td>
<td>8,99</td>
<td>5,00</td>
<td>1,00</td>
<td>14,89</td>
<td>1,00</td>
<td>139,64</td>
</tr>
<tr>
<td>0,1</td>
<td>17,99</td>
<td>14,93</td>
<td>1,12</td>
<td>1,12</td>
<td>14,93</td>
<td>1,12</td>
<td>13,00</td>
<td>9,67</td>
<td>1,22</td>
<td>1,00</td>
<td>14,89</td>
<td>1,00</td>
<td>139,64</td>
</tr>
<tr>
<td>0,1</td>
<td>12,08</td>
<td>10,00</td>
<td>1,24</td>
<td>1,24</td>
<td>10,00</td>
<td>1,24</td>
<td>13,00</td>
<td>9,77</td>
<td>1,24</td>
<td>1,00</td>
<td>14,89</td>
<td>1,00</td>
<td>139,64</td>
</tr>
<tr>
<td>0,1</td>
<td>18,19</td>
<td>7,78</td>
<td>139,64</td>
<td>139,64</td>
<td>7,78</td>
<td>139,64</td>
<td>139,64</td>
<td>139,64</td>
<td>139,64</td>
<td>139,64</td>
<td>139,64</td>
<td>139,64</td>
<td>139,64</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" جميعها دالة عند 0.1، مما بدل على قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد المرتفعي 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:

تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على نصفي الاختبار فتحصل على معامل ثابت نصف الأداة وبالاستخدام معادلات رياضية خاصة يمكن التنبؤ بمعامل الثبات الكلي للأداة مع نفسها.

وقد اعتمد الباحث في حساب معامل الثبات على معادلة سبيرمان - براون Guttman، جيممان Spearman - Brown الإحصائي للعلوم الاجتماعية المعروف اختصاراً SPSS ويوضح الجدول التالي معادلات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

جدول (5) معادلات ثبات مقياس المهارات الاجتماعية

<table>
<thead>
<tr>
<th>بinant</th>
<th>معامل الثبات</th>
<th>المهارات الاجتماعية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>جيممان</td>
<td>0.793</td>
<td>التفاعل الاجتماعي</td>
</tr>
<tr>
<td>براون</td>
<td>0.792</td>
<td>التعاون والمشاركة في الأنشطة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.478</td>
<td>مهارة تكوين الصداقات</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.773</td>
<td>مهارة اتباع القواعد والتعليمات</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.788</td>
<td>التعبير اللفظي</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.704</td>
<td>المهارات الاجتماعية المدرسية</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.050</td>
<td>مهارة حل المشكلات</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.942</td>
<td>الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.944</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويتضمن من الجدول تقارب قيم معادلات الثبات باستخدام معادلتي سبيرمان - براون وجيممان مما يدل على ثبات المقياس، كما أن معامل الثبات الكلي للمقياس مرتفع إلى حد كبير.

43
ب - طريقة تحليل التباين (معامل ألفا - كرونباخ):

تعد هذه الطريقة على فحص أداء الأفراد على كل بنود ند من بنود الاختبار على حدة، أي أن الثبات هنا يتعلق بمدى استقرار استجابات المفحوص على بنود الاختبار واحدة بعد الأخرى، ويقدر شمول الاشتباه بين هذه البنود بقدر ما نحصل على تقدير جيد لثبات الاختبار، وعادة ما يسمى هذا النوع من الثبات "معامل الاشتباه الداخلي بنود الأداء". ويمكن معامل الاشتباه الداخلي للبنود إلى التجانس الكلي للأداء، ويتم حساب معامل الثبات بهذه الطريقة من خلال تحليل التباين (ع) من خلال معدلات مثل معادلة كيودر - ريباردسون، 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 (6) معاملات ثبات مقياس المهارات الاجتماعية

<table>
<thead>
<tr>
<th>معيار المهارات الاجتماعية</th>
<th>البيان</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>التفاعل الاجتماعي</td>
<td>0.787</td>
</tr>
<tr>
<td>التعاون والمشاركة في الأنشطة</td>
<td>0.615</td>
</tr>
<tr>
<td>مهارة تكوين الصداقات</td>
<td>0.700</td>
</tr>
<tr>
<td>مهارة إتباع القواعد والتعليمات</td>
<td>0.737</td>
</tr>
<tr>
<td>التعبير الإلفافي</td>
<td>0.715</td>
</tr>
<tr>
<td>المهارات الاجتماعية المدرسية</td>
<td>0.582</td>
</tr>
<tr>
<td>مهارة حل المشكلات</td>
<td>0.647</td>
</tr>
<tr>
<td>الدرجة الكلية لقياس المهارات الاجتماعية</td>
<td>0.976</td>
</tr>
</tbody>
</table>
ويتضمن من الجدول أن معاملات النتائج الخاصة بأبعاد المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية مرتبطة إلى حد كبير مما يدل على الاتساق الداخلي لبند المقياس، كما قام الباحث بحساب قيمة ثبات المقياس ككل في حالة حذف درجة المفردة (Alpha if item deleted) ثم مقارنة تلك القيم للمفرادات بقيمة ألفا الكلية (أحمد غنيم، نصر صبري، ٢٠٠٣-٢٠٠٤) ٢٧٢.

وقد أظهرت تلك المقارنة أن عبارةين فقط قد أظهرتا معاملات ألفا أعلى من قيمة ألفا الكلية وهما العبارةين ١٦ و٥٠ ومن ثم استبعدهما 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 العبارةتين أظهرتا ارتباطًا غير دال إحصائياً بدرجة الابتدائية التي تنتمي إليه كل منهما أيضاً، وهو ما سبب إبعاد الباحث في الاتساق الداخلي.

**Internal consistency**

ارد الباحث على الاتساق الداخلي للتتأكد من صلاحية المقياس وثباته، حيث قام بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للبند الذي تنتمي إليه المفردة، كما تم حساب اتساق أبعاد المقياس فيما بينهما من جهة، وبالمقياس ككل من جهة أخرى، حيث قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها ببعض، ثم بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس، حيث نحتفظ بالنود والأبعاد التي تظهر ارتباطًا جوهريًا ودالًا إحصائياً.

وتوضيح ذلك فيما يلي:
ٌجدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة  
بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

<p>| | | | | | | | | | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

ومن الجدول السابق يتضح أن معظم مفردات المقياس دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، بينما المفردات 26، 30، 53 دالة عند مستوى 0.05، بينما وجد أن المفردتين 16، 55 غير دالة إحصائيًا وبناءً على ذلك تم حذفهما من بعديهما.
جدول (8) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية ببعضها وبيَنها وبين الدرجة الكلية للمقياس

<table>
<thead>
<tr>
<th>الفاعل</th>
<th>التفاعل الاجتماعي</th>
<th>التفاهم والمشاركة</th>
<th>القوة والأنشطة</th>
<th>مهارة التكوين الصداقات</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>0.161</td>
<td></td>
<td>0.514</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>مهارة التكوين الصداقات</td>
<td>0.688</td>
<td>0.246</td>
<td>0.191</td>
<td>0.686</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>المهارات الاجتماعية لل المهارات الابتعاد الفوائد والتعليمات</td>
<td>0.750</td>
<td>0.310</td>
<td>0.190</td>
<td>0.754</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>مهارة خلق الشكلات</td>
<td>0.754</td>
<td>0.310</td>
<td>0.190</td>
<td>0.754</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>الدرجة الكلية للمقياس</td>
<td>0.160</td>
<td>0.057</td>
<td>0.080</td>
<td>0.160</td>
</tr>
</tbody>
</table>

** دالة عند مستوى 1%**

* دالة عند مستوى 5%

من الجدول السابق يتضح أن كل معاملات الارتباط بين أبعاد المهارات الاجتماعية بعضها وبعض وبيَنها وبين الدرجة الكلية للمقياس.
دال إحصائياً أيضاً مما يدل على الانساق الداخلي لأبعاد المهارات الاجتماعية، ولهذا يدل ذلك على تشابه المقياس.

رابعاً: الصورة النهائية لمقياس المهارات الاجتماعية:

بعد التأكد من كفاءة المقياس أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (58) مفردة موزعة على سبعة أبعاد فرعية هي الأبعاد التي يتكون منها المقياس (ملحق 1) والجدول التالي يوضح أبعاد المقياس والمفرادات المكونة لكل بعد، والدرجة الصغرى والعظمى لكل بعد:

جدول (9) الصورة النهائية لمقياس المهارات الاجتماعية:

<table>
<thead>
<tr>
<th>الدرجة العظمى</th>
<th>الدرجة الصغرى</th>
<th>الفجوة (من إلى)</th>
<th>المفردة</th>
<th>البعد</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>7</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>التفاعل الاجتماعي</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>التعاون والمشاركة في الأنشطة</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>مهارة تكوين الصداقات</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>مهارة إتباع القواعد والتعليمات</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>التعبير الإلفعلي</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>المهارات الاجتماعية المدرسية</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>مهارة حل المشكلات</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

وقد جرى مراجعة تعلمات المقياس للتأكد من دقة صياغة تلك التعليمات وذلك قبل تطبيق المقياس. وتم تصحيح المقياس في ضوء مقياس مدرج أمام كل عبارة (نعم - أحياناً - مطلقًا) تأخذ الدرجات (3 - 2 - 1) على الترتيب. وبذلك تصبح الدرجة الصغرى للمقياس ككل 0 درجة والدرجة العظمى 174 درجة، وقد سبقت الإشارة إلى الدرجة الصغرى
والعظمى لكل عدد كما في الجدول السابق، والجدير بالذكر أن درجة كل مفهوسم على الأعداد والمقياس تفسر في ضوء مقارنته بأداء المجموعة التي ينتمي إليها، كما سيتضح ذلك فيما بعد من خلال الأساليب الإحصائية التي سوف نستخدم.

5 - مقياس السلوك الانسحابي للأطفال: إعداد/ عادل عبد الله محمد (۲۰۰۲ - ب)

هذا المقياس يهدف إلى التعرف على مستوى السلوك الانسحابي لدى الطفل كما تعكس درجته التي يحصل عليها في هذا المقياس، ويتكون هذا المقياس من (۲۰) عبارة يوجد أمام كل منها ثلاثة اختيارات (نعم - أحيانًا - مطلقاً)، تحصل على الدرجات (۲ - ۱ - صفر) على التوالي، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين صفر - ۴۰ درجة، وتعني الدرجة المرتفعة زيادة معدل السلوك الانسحابي لدى الطفل، والعكس صحيح حيث يقل معدل سلوكه الإنسحابي كلما قلت درجته على المقياس، وللتأكد من صدق المقياس وثباته، تم تطبيقه على عينة من الأطفال المشاركين علماً أن (۳۰)، ولتم حساب ثبات المقياس من خلال إعادة التطبيق، حيث بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة ۸۱.۹۰، كما تم حسابه أيضاً بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات ۸۱.۰۰، وباستخدم معادلة ألفا كرونباخ بلغ معايير الثبات ۸۲.۰۰، وباستخدم معادلة ۲۰-۱۸۶، كما تراوحت قيم (R) الخاصة بالاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة ودرجة الكلية بين ۶۸.۰۰ و۸۰.۰۰، وهي قيم دالة عند مستوى ۰.۰۱، وإن كان بعضها دالاً عند ۰.۰۰ وتم حساب صدق المقياس من خلال:

- صدق المحكمين حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين على بنود المقياس ۹۰٪.

49
صداق المحك: من خلال استخدام مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال (إعداد عادل عبده محمد: 2002) حيث بلغت قيمة معامل الصدق 0.803.

- الصدق التميزي: حيث تم ترتيب درجات أفراد العينة تنزلية، وتقسيمهم إلى مجموعتين تمثل الأولى نسبة 50% الأعلى (ن = 15، م = 72.78، ع = 4.37)، وتمثل الثانية في نسبة 50% الأدنى (ن = 15، م = 52.61، ع = 5.18)، وقد بلغت قيمة (ت) = 3.10، وهي صادقة عند 0.01.

كما تم تطبيقه على مجموعة من الأطفال التوحيدين (ن = 13)، وتم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق، حيث بلغت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة 0.718، كما تم التأكد من الصدق من خلال الاعتماد على مقياس التفاعلات الاجتماعية كمحك خارجي حيث بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (ن = 773) (عادل عبد الله محمد: 2002 - 2006 - 2007). هذا بالإضافة إلى أن المقياس قد استخدم في دراسات عديدة، مما يعطي دلالة على كفاءة المقياس في التقدير.

6- البرنامج التدريبي المستخدم إعداد / الباحث

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

أما البرنامج التدريبي ذاته فقد تم تطبيقه على تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي أعضاء المجموعة التجريبية الذين يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية أي القراءة والكتابة وذلك على مدى 55 جلسة بواقع خمس
جلسات أسبوعية تم تطبيق كل منها خلال حصة دراسية واحدة. ويتكون البرنامج من ثلاثة 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 (الجلسات 1-4) تهدف إلى إعداد التلاميذ لتقبل التدريب المقدم لهم، والقيام بالأنشطة والمهام المستهدفة. كما أنها تعمل في الأساس على تحقيق التعارف، وتهيئة التلاميذ لتولي البرنامج، والتقييم. وقد تم تخصيص أول جلستين للتعارف بين الباحث والأطفال، وإشاعة روح المودة والأخلاчивية 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 مهيأاً لها. هذا وقد تم خلال هذه المرحلة نشرة السلوك المطلوب، والطرود، والتوجيه القلبي، وتقدم 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 أولًا بواحد.

ومن جانب آخر فقد تضمنت المرحلة الثانية من البرنامج أربع جلسات (هي الجلسات 5-6) موزعة على المجالات السبعة المتضمنة، بما تضمنه وتتضمنه من مهارات مختلفة بحيث تم تخصيص سبع جلسات لكل مجال، موزعة بواقع خمس جلسات لتدريب لدى المهارات الخاصة بذلك المجال، وجلسة للمراجعة والتقييم.
البعد الأول: التفاعل الاجتماعي:

وتم تحصيص أربع جلسات لتدريب الطفل على إقامة علاقات إيجابية ونجاح مع الآخرين اعتمادًا باستخدام التعبيرات اللغوية (5-6) واتجاهات باستخدام التعبيرات غير اللغوية (7-8) وذلك في بناء تلك العلاقات. كما تم تخصيص جلسة واحدة لتدريب على التواصل الجيد مع الآخرين، والاهتمام بهم، والإقبال عليهم. وخصصت الجلسة 10 للمراجعة والتقييم.

البعد الثاني: التعاون والمشاركة في الأنشطة:

تم تخصيص الجلسات (11-13) لتدريب الطفل على مساهمة ومساعدة أقرانه في المواقف الاجتماعية المختلفة، والجلستين (14-15) لتدريب على مشاركتهم في إعداد، وتحييد، وتنفيذ الأنشطة، والتمارين الاجتماعية. وخصصت الجلسة 16 للمراجعة والتقييم.

البعد الثالث: مهارة تكوين الصداقات:

وتم تحصيص الجلسات (17-19) لتدريب الطفل على إقنا مجموعة من السلوكيات التي تساعد على بناء علاقات صداقة مع أقرانه تتسم بالإيجابية والاستمرارية، ويسودها اللقة والألفة، وخصصت الجلسة (20-21) لتدريبه على تدريب تلك العلاقات. وخصصت الجلسة 22 للمراجعة والتقييم.

البعد الرابع: إتباع القواعد والتعليمات:

وقد خصصت الجلسات (22-25) لتدريب الطفل على إدراك وإتباع القواعد المدرسية، والجلستين (26-27) لتدريبه على إدراك معايير جماعة الأقران، وفيهما، ومسايرتها خلال ممارسة الأنشطة الاجتماعية المختلفة. وخصصت الجلسة 28 للمراجعة والتقييم.

53
البعد الخامس: التعبير.animation

وخصصت الجلسات (29-31) لتربية الطفل على التعبير عن مشاعر الإيجابية والسليبة تجاه الآخرين، كما تشمل قدرته على التعبير عن آرائه واتجاهاته نحو الآخرين، بحيث يكون هذا التعبير في صورة استجابات وسلوكيات واضحة، ومتلائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة، وهو ما تضمنته الجلستان (32-33). وخصصت الجلسة 34 للمراجعة والتقييم.

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

وقد خصصت الجلسات (35-37) لتربية الطفل على أداء المهام والأنشطة والأعمال المدرسية، وخصصت الجلستين (38-39) لتربية على المشاركة الإيجابية والفعالة في مختلف المواقف التعليمية داخل حجرة الدراسة. وخصصت الجلسة 40 للمراجعة والتقييم.

البعد السابع: مهارة حل المشكلات:

وقد تم تخصص الجلستان (41-42) لتربية الطفل على مواجهة المشكلات والمواعف الاجتماعية المختلفة، والجلسات (43-45) لتربية على فهم وإدراك تلك المواقف، ومن ثم تقديم الاستجابات المناسبة لها، وتعليم ذلك في مواقف اجتماعية أخرى مشابهة. وخصصت الجلسة 46 للمراجعة والتقييم.

وعند التدريب خلال هذه المرحلة تم إتباع العديد من الإجراءات المختلفة أو الخطوات المتقنة التي ينبغي أن يسير المعلم أو المدرس وفقاً لها وذلك حال قيامه بتربية 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 أولًا، ثم الكتابة بعد ذلك. ومن الملاحظ أن تلك الخطوات تسير وفق سلسل معين يراعي حاجات هؤلاء التلاميذ، وخصائصهم وهو
الأمر الذي يكون من شأنه أن يساعدهم على تعلم ذلك، ويتمثل هذه الخطوات فيما يلي:

1- يقوم المعلم أو الباحث (المدرب) بنمذجة السلوك المطلوب أمام الأطفال.
2- يطلب من كل منهم أن يأتي بذلك السلوك أولًا.
3- أن يعمل المعلم على مساعدة الأطفال كي يأتوا بسلوكيات شبيهة.
4- أن يقوم بشرح وتكرير ونمذجة هذا السلوك لهم إذا رأى أنهم لا يزالون في حاجة إلى شرح ذلك السلوك وتوضيحه.
5- أن يقوم بعد ذلك بإدخال تهجي الكلمات في تلك الألعاب.
6- استخدام الصور كي تساعد في هذا الإطار.
7- طرح العديد من الأسئلة التي تخدم هذا الغرض وذلك حول كل صورة.
8- القيام بوضع ما تدل عليه كل صورة في جملة مفيدة.
9- التحدث عن ذلك الأمر الذي تدل عليه كل صورة وإجراء حوار مفتوح حوله.
10- أن يسير المعلم أو المدرب في تلك الأنشطة وفقًا للتسلسل المنطقي لتلك المهارات.

وفضلًا عن ذلك فقد كان يتم تحديد بعض الواجبات المنزلية التي تتعلق بكل من هذه الأنشطة والمهم، ورائحة تلك الواجبات في بداية كل جلسة من الجلسات التالية. هذا وقد تم تقييم أداء الأطفال خلال آخر جلسة من كل مجموعة حتى تتأكد من استيعابهم لما تم تقديمه لهم، وإعدادهم للجلسات التالية بما تضمه من مهام وأنشطة وتدريبهم عليها مع تحديد واجبات منزلية يقوم بها التلميذ، وتم مراجعتها في بداية كل جلسة، وتخصص الأخطاء، وإتباع أساليب التدريب المعرفي للسلوك عن طريق تشجيع الأطفال على مراقبة الذات وتصويب الأخطاء، والتعليم الذاتي الذي تم التدريب عليه كاستراتيجية ذات الأساليب الذي قدمه ميتشبوم Meichenbaum وفقًا في
Rayan et al., وفِيل الوقت: تلك الخطوات التي خذدها الفئات، رأيف وأخرون (2003) كالتالي:

1. يقوم النموذج (الباحث أو المعلم) ببدء النشاط في الوقت الذي يتحدث فيه مع نفسه بصوت مرتفع.
2. يقوم الطفل بنهج البينية، ثم تقييمه حيث يؤذن الدور ذاته تحت الإشراف النموذج.
3. يقوم الطفل يذكر التعلمات لنفسه أثناء أداءه للعمل.
4. يستخدم الطفل فنية الاستماع الذاتي باستمرار، ما الذي يجب أن أفعله؟
5. يقوم الطفل ببدء النشاط بنفسه مستخدمًا أدقًا آخره غير التي كان النموذج يستخدمها.

وإلى جانب ذلك فقد تم تحديد آخر جلسة في كل مجموعة للتدريب كما هو متبع على امتداد البرنامج، وكان يتم تصوير الأخطاء باستمرار، وتقديم التعزيز، أو التعزيز، واللازم على الدوام. أما المرحلة الأخيرة من البرنامج فقد شغلت جلسات الشروع الأخيرة (الجلسات 47-50)، وتم خلالها إعادة التدريب من المهارات الاجتماعية المختلفة وذلك بمعدلف حتى كل مجموعة أو مجال، وهو ما يمثل أحد أبعاد المقاييس المستخدمة، فبمختصر:

- جلسة 47: إعادة التدريب على التواصل الاجتماعي، والجلسة 48: إعادة التدريب على التعاون والمشاركة في الأنشطة، والجلسة 49: إعادة التدريب على نمو الصداقة، والجلسة 50: إعادة التدريب على إشباع الإعداد والتعليمات، والجلسة 51: إعادة التدريب على التعبير الإنشائي، والجلسة 52: إعادة التدريب على المهارات الاجتماعية المدرسية (مهارات حجزة الدراسة)، والجلسة 53: إعادة التدريب على حل المشكلات، وتم تخصيص آخر جلستين (جلسات 54 و 55) للمراجعة العامة والتقييم، ويكن الهدف من إعادة تدريب الأطفال على ذلك خلال هذه المرحلة من البرنامج كما يرى عادل 56.
عن الله (١٠٠٠٠٠،١٠٠) في أن ذلك شأنه شأن ما يحدث في البرنامج 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 الفترات 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 المحكّين، وبعد إقراره من جانبه قام بدراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يعانون من ضعوفات التعلم في اللغة العربية (ن=٣) غير أولئك الأطفال الذين تضمنتهم العينة النهائية للدراسة، وقام بقياس مستوى مهاراتهم تلك قبل تطبيق البرنامج ويقدمه وأوضح النتائج فعالية البرنامج المستخدم في تحسين مستوى مهارات الاجتماعية لدى أولئك الأطفال. ووضح الباحث التالي هذه النتائج:

جدول (١) قيم W, Z ودلالتها للمتباينة بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة الاستطلاعية في القسمين القبلي والباقي للمهارات الاجتماعية (ن=٣)

<table>
<thead>
<tr>
<th>الدلالات</th>
<th>Z</th>
<th>W</th>
<th>الإشارات</th>
<th>مجموع الرتب</th>
<th>متوسط الرتب</th>
<th>القياس</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>صفر</td>
<td>١,٢٣٥</td>
<td>صفر</td>
<td>صفر</td>
<td>صفر</td>
<td>صفر</td>
<td>صفر</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>٠,٠٠٠</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

٥٧
ثالثاً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي:

تعتمد الدراسة الراهنة على منهج التجريبي باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فعالية برنامج تدريبي (كمتغير مستقل) في تطبيق مستوى المهارات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية (كمتغير حي)، والتعرف على أثر ذلك في الحد من سلوكهم الانسحابي (كمتغير آخر). كما تعتبر الدراسة 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:

1- تحديد وإعداد الأدوات المستخدمة، والتأكد من صلاحية مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
2- إعداد البرنامج التدريبي المستخدم والتأكد من صلاحيته.
3- اختيار أفراد العينة من بين أطفال الصف الخامس الابتدائي.
4- قياس مستوى المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة.
5- إجراء المجاسة بين مجموعتي الدراسة.
6- تطبيق المقاييس المستخدمة.
7- التطبيق الجميل لمعايير المهارات الاجتماعية، والسلوك الانسحابي على أفراد العينة.
8- تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم على المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة.

58
9- التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية، والسلوك الانسحابي على أفراد العينة.

10- تصحيح الاستجابات التي أتي بها الأطفال، وجدولة الدرجات، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة عليها.

11- استخلاص النتائج وتسيرها.

12- صياغة بعض التوصيات والمقترحات التي نبعث 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- وتيتي (U) 
- اختبار وليكسون (W) 
- قيمة Z

النتائج:

أولاً: نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول 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 لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية".

ولأختيار صحة هذا الفرض تم استخدام عدة أساليب لإبارامترية U, W, Z تمثلت في تلك الأساليب التي أشارنا إليها سلفاً وهي قيم النتائج كما يوضحها الجدول التالي.
جدول (11) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المهارات الاجتماعية.

<table>
<thead>
<tr>
<th>الدالة</th>
<th>Z</th>
<th>W</th>
<th>U</th>
<th>المج مرتب</th>
<th>م مراقبة</th>
<th>المجموعة</th>
<th>الضابطة</th>
<th>التجريبية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>التجريبية</td>
<td>284.0</td>
<td>28.0</td>
<td>0.0</td>
<td>78.00</td>
<td>141.0</td>
<td>100.14</td>
<td>129.29</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويتضمن من الجدول السابق وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تنطلق صحة الفرض الأول.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني:

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


<table>
<thead>
<tr>
<th>الدالة</th>
<th>Z</th>
<th>W</th>
<th>U</th>
<th>المج مرتب</th>
<th>م مراقبة</th>
<th>القياس</th>
<th>القياس القبلي</th>
<th>البعدي</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>البعدي</td>
<td>284.0</td>
<td>28.0</td>
<td>0.0</td>
<td>78.00</td>
<td>141.0</td>
<td>129.29</td>
<td>129.29</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>القبلي</td>
<td>284.0</td>
<td>28.0</td>
<td>0.0</td>
<td>78.00</td>
<td>141.0</td>
<td>100.14</td>
<td>100.14</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

60
ويتضمن من الجدول السابق وجود فروق دالة عند 001 بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح القياس البدعي. وبذلك تحقق صحة الفرض الثاني.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث:

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

جدول (13) قيم U، W، Z رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الاجتماعية

<table>
<thead>
<tr>
<th>الدلالة</th>
<th>إتجاهها</th>
<th>Z</th>
<th>W</th>
<th>U</th>
<th>مج. الرتب</th>
<th>م. الرتب</th>
<th>القبلي</th>
<th>البعدي</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دلالة</td>
<td>043</td>
<td>19,67</td>
<td>58,89</td>
<td>8,12</td>
<td>8,79</td>
<td>100,14</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويتضمن 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 دالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتربعي". وللتحقيق صحة هذا الفرض تم استخدام نفس
الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (١٤) قيم U, W, Z

| القياس | م. الرتب | م. الرتب | مج. U | W | Z | الدلالة | الاتجاه | مستوى المهارات الاجتماعية
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>البعدي</td>
<td>١٢٩.٩١</td>
<td>٦.٧١</td>
<td>٤٧.٠٠</td>
<td>٨.٢٩</td>
<td>٤٨.٠٠</td>
<td>٥٤١٤-١</td>
<td>غیر دلالة</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>التنظيمي</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويتضمن من الجدول السابق عدم وجود فروق دلالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتنظيمي 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." وللاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام ذات الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (١٥) قيم U, W, Z

| القياس | الاتجاه | الدلالة | التجريبية | المحاسبة | التجريبيا
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>١٤١٥-١</td>
<td>٣٠.٨٨</td>
<td>١٧.١٤</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>٣٧.٠٠</td>
<td>١١.٠٠</td>
<td>٤.٠٠</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>٩٠.٠٠</td>
<td>٣٠.٨٨</td>
<td>١٧.١٤</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>١٤١٥-١</td>
<td>٣٠.٨٨</td>
<td>١٧.١٤</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>٣٧.٠٠</td>
<td>١١.٠٠</td>
<td>٤.٠٠</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>٩٠.٠٠</td>
<td>٣٠.٨٨</td>
<td>١٧.١٤</td>
</tr>
</tbody>
</table>

٦٢
ويفتح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند 0.01 بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للسلوك الإنسحابي لصالح المجموعة ذات المتوسط الأصغر وهي المجموعة التجريبية وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض الخامس.

سادسًا: نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه: "توجد فروق ذات دالة إحصائية في مستوى حدة السلوك الإنسحابي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي (في الاتجاه الأول) لصالح القياس البعدي". وللختيار صحية هذا الفرض تم استخدام الأساليب المستخدمة للاختيار صحية الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (12) قيم U, W, Z ودلالاتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للسلوك الإنسحابي

<table>
<thead>
<tr>
<th>القياس</th>
<th>القبلي</th>
<th>البعدي</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>U</td>
<td>77,000</td>
<td>11,000</td>
</tr>
<tr>
<td>W</td>
<td>28,000</td>
<td>4,000</td>
</tr>
<tr>
<td>Z</td>
<td>29,36</td>
<td>17,14</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويفتح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند 0.01 بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للسلوك الإنسحابي لصالح القياس البعدي ذي المتوسط الأصغر وهو القياس البعدي وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض السادس.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

Hallahan & Kauffman (٢٠٠٣, ٢٠٠٧) يشير هالاهان وكوفمان إلى أن تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم ينص في جانب منه على أنه قد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم
الدائم، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تتمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم. وبالتالي فإن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعانون في حاجة إلى اكتساب المهارات الاجتماعية والتدريب عليها حيث يمكنهم ذلك في الواقع من التفاعل مع الآخرين بشكل حقق فائدة متبادلة للفرد والآخرين مثل تحقق الأهداف، وإشباع الرغبات. كذلك فإن الطفل عندما يكتسب المهارات الاجتماعية يقل اعتماده على التدريبات الخارجية من الآخرين، ومن ثم يكون التدريم وحدها. ونظرًا لأن التعامل مع الآخرين وكسب مودتهم، وصداقتهم، واحترامهم يعد أمرًا ضرورياً للغاية فإن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يكونون أشد حاجة إلى التدريب على تلك المهارات حتى يتمكنوا من تكون علاقات طيبة مع الأهل والاصدقاء والجيران والزملاء في المدرسة. وبنتائج هذا لا يوجد برامج منظمة في تدريب هؤلاء الأطفال على مهارات أدب الحديث، والإنصات، ومهارات احترام الكبير، والطف في الصغير، ومهارات ضبط النفس عند الغضب حتى تكون ردود أفعالهم في التفاعل الاجتماعي جيدة، ومناسبة للموقف.

وإذا كان السلوكي الاجتماعي يعده في جوهره تعبرًا عن العجز والقصور في المهارات الاجتماعية، كما قد يكون انعكاسًا للعجز في الأداء الاجتماعي فإن أولئك الأطفال الذين يعانون من السلوكي الاجتماعي عادة ما يتجاوزون الآخرين، ولا يتظلون بالغير، ولا يتميزون في الانزلاق ببعض الأشياء، كما أنهم لا يميلون إلى المشاركة في المواقف الاجتماعية، ويميلون إلى الصمت، والحديث المنخفض، وينظر الأشخاص إلىهم على أنهم مثيرين للملل يجب تجنبهم مما يزيد من خجلهم. ويرفع السبب الأساسي في ذلك إلى أن هؤلاء الأطفال يفتقرن 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 سلوكات خاصة، ومرغوبة، ويحتاج إليها للتصرف بفاعلية في المواقف الاجتماعية المختلفة بحيث يحصل على مزيد من النقل الاجتماعي فإن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى تحسين مستوى تلك المهارات لدى الطفل، ويقلل في ذات الوقت من كثير من تلك السلوكات 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 تأديبة نشاطات مشتركة معهم، وقد تشمل الشعور بعدم الارتياح لمخاطرة الآخرين، والتفاعل معهم. ومن ثم إذا كان الانسحاب الاجتماعي يغض 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 أسرفت نتائج الدراسة الراهنة عن فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تطوير 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 100 بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى
المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة عند 1.00 بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القياسي والبديع، ومتوسطي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح القياس البدعي، وعدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضبابية في ذات القياسين، ولا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البدعي والبديع، كما وجدت فروق دالة عند 1.00 بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضبابية في القياس البدعي لمستوى السلوك الانسحابي (في الاتجاه الأفضل) لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة عند 1.00 بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القياسي والبديع، لمستوى السلوك الانسحابي (في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البدعي.


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 تحسن مهاراتهم.
الاجتماعية المستهدفة، وزاد تفاعلكم 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 إنتاج قواعد الجماعة والفصل المدرسي، وهو ما انعكس بالطبع على مستوى مهاراتهم الأكاديمية، وقدرتهم على مواجهة المشكلات الاجتماعية البسيطة التي تواجههم في محيطهم المدرسي.

ويرجع الباحث التحسن الذي طرأ على المهارات الاجتماعية لدى الأطفال أعضاء المجموعة التدريبية إلى استفادة هؤلاء الأطفال من الخدمات والأنشطة التي يقدمها البرنامج، وإلى الفنانيات 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 يلقى القبول من جانب الأطفال، وبالتالي تزداد دافعية هؤلاء الأطفال لتنفيذ تلك الأنشطة في ظل وجود معززات وخطوات متابعة 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 تدريبية، 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، وتشجيعهم في الأماكن المناسبة. ويُرجّع الباحث عدم تحسن مستوى المهن الاجتماعية لدى المجموعة الضابطة إلى عدم تعرضها للإجراءات التدريبية للبرنامج الذي تعرضت له المجموعة التدريبية من قبل، وترك أثرًا إيجابيًا على مستوى مهاراتها الاجتماعية، كما أن المجموعة الضابطة لم تخفض لأي
برامج إشرافية في محبيت المدرسة خلال تلك الفترة بل أقتصر التعامل معها في ضوء الدراسة العادية في الفصول التي يلتقيون بها، ولم يطرأ أي تغيير 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.

ومع 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 تغيير له دلائله 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 التدريبية في القياس البعدي على أثر تعرضهم للبرنامج. أما نتائج الفرض الرابع فقد كشفت عن عدم وجود فروق دائمة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التدريبية في القياس البعدي والتبتلي 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 تدريفهم عليها خلال المرحلة السابقة من البرنامج وهو الأمر الذي ساهم بشكل أساسي في استمرار أكثر ذلك التدريب كما يرى عادل عبد الله (2002، 159) إلى ما بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة، وأدى بجانب ذلك إلى عدم حدوث انكاسة بعد انتهائه، بل والأهم من ذلك أنه قد أدى إلى استمرار هذا التحسن، وساهم كما يتضح من نتائج الفرضين الخامس والسادس في تحسن تلك الدراجات التي حصل عليها أطفال المجموعة التدريبية في القياس البعدي للسلوك الاجتماعي حيث انخفضت درجاتهم عن
أقرّ أنهم بالمجتمع الضائع مما يدل على الأثر الإيجابي للتدريب على المهارات الاجتماعية في هذا الصدد.

ويُرجع الباحث هذا التحسن الذي ظهر في اكتساب 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 إثارة فرص فعلية لممارسة مجموعة من الأنشطة في ظل نظام معين ومربٍ ممسًّ أدى إلى اكتساب هؤلاء الأطفال مجموعة من المهارات الاجتماعية حيث زادت تفاعلوهم الاجتماعي، كما زادت قدراتهم على المشاركة في المهام والأنشطة، كما اكتسبوا مهارات تكوين الصداقات، وإنتاج القواعد والتعليمات مع القدرة على التعبير الإنسعائي مما أدى إلى زيادة مهاراتهم المدرسية، وقدراتهم على حل المشكلات، ونورًا لتطور الذي طرأ على هذه المهارات فقد قللت سلوكياتهم الانسحابية حيث قل شعور هؤلاء الأطفال بالفشل، وتم توفير فرص كبيرة للنجاح والشعور بالإنجاز مما أدى إلى اكتساب 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 (1996، 15-26) على مستوى علاقاتهم بالآخرين في المجتمع، حيث Newton et. al. يتوقف مستوى تلك العلاقات على مدى إتقان الطفل للمهارات الاجتماعية.
هذا يوصي الباحث بضرورة تصميم برنامج تدريبي وإرشادي وعلاجية يكون من شأنها تنمية تلك المهارات، وخفض السلوكيات السلبية الأخرى التي يمكن أن تصاحبها، وتتربت 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 تقدمها لهم بحيث تمثل مثل هذه المهارات جانباً لا بأس بها من تلك البرامج.

٣- أن يتم تحديد سلوكيات اجتماعية معينة تقوم بتثمينها 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 جانبيهم، والحد مما يمكن أن يأتوا به من سلوكيات غير مرغوبة اجتماعياً.
المراجع

1- أحمد الرفاعي غنيم ونصر محمود صبري (2000)؛ التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS. القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

2- جمال محمد الخطيب (1996)؛ تعديل سلوك الأطفال المعوقين، دليل الآباء والمعلمين. عمان، دار إشراق للنشر والتوزيع.


4- دانيال هالاهان، وجيمس كوفمان (2007)؛ سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم. ترجمة عادل عبد الله محمد. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.


6- عادل عبد الله محمد (2006)؛ المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الرعوة. القاهرة، دار الرشاد.

7- عادل عبد الله محمد (2005)؛ الألماة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الرعوة كمؤشر لصعوبات التعلم. مجلة كلية التربية بني سويف جامعة القاهرة، م 1، ع. 2.

8- عادل عبد الله محمد (2002 - 1 أ)؛ الأطفال التوحديون، دراسات تشخيصية وبرامجية. القاهرة، دار الرشاد.
9 - عادل عبدالله محمد (2002 - ب) ; مقياس السلوك الانسحابي للأطفال;
الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة، دار الرشاد.
10 - عادل عبدالله محمد (2002) ; العلاج المعرفي السلوكى، أسس
وتطبيقات. القاهرة، دار الرشاد.
القاهرة، مكتبة الأنجولو المصرية.
12 - فاروق محمد صادق (1989) : من "الدمج" إلى "التالف" والاستيعاب
كامل". المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة
والمعوقين، القاهرة، 8 - 10 ديسمبر، ص 264 - 294.
القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع.
14 - لويس كاهل مليكة (1998) ; دليل مقياس سنافورد - بينيّ للذكاء،
المصورة الرابعة. المراجعة الأولى، ط 2- القاهرة، مطبعة
فيكتور كيرلس.
15 - مارجريت مونتي، و هارولد سيزنج، و نورما سبالدينج (1999) ; اختبار
المجس النفسيولوجي السريع. تعريف عباد وهاب محمد كاهل، القاهرة،
دار النهضة المصرية.
16 - محمد بيومى خليل (2002) ; استمرار المستوى الاجتماعي الاقتصادي
التقافي المطور للأسرة المصرية. في "محمد بيومى خليل : سيكلوجيا
العلاقات الأسرية. القاهرة، دار قباء للطباعة والتوزيع و التوزيع".
17 - محمد إبراهيم عبد الحميد (1999) : تعليم الأنشطة والمهارات لدى
الأطفال المعاقين عقليا. القاهرة، دار الفكر العربي.
18- محمد عوض الله سالم، ومجد محمد الشحات، وأحمد حسن عاشور (3-2001); صعوبات التعلم؛ التشخيص والعلاج، عمٌمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.


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


31- Irish, Kate; Schumacher, Rachel; & Lombardi, Joan (2004); Head Start comprehensive services: A key support for early learning for poor 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.


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.


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


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


ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج تدريبي لأطفال الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم واختيار فعالية هذا البرنامج في تنمية مستوى مهاراتهم الاجتماعية، والتفوق على أثر ذلك في الحد من سلوكهم الانسحابي. وتتألف العينة من مجموعتين متجانستين من الأطفال الذكور بالصف الخامس الابتدائي بمحافظة بني سويف (ن= 14) 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 تحسينهم وفقًا لدرجاتهم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2006/2007. وتتراوح أعمارهم الزمنية بين عشر سنوات إلى عشر سنوات وعشرة شهور بوسط عمري 10.5 سنة وانحراف معياري 2.37.


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 لحؤلاء الأطفال وذلك من المواقف والتفاعلات الاجتماعية حيث وجدت فروق دالة عند 0.01 بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، ووجد فروق دالة عند 0.01 بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس 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 والتمتبي. كما وجدت فروق دالة عند 0.01 بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى السلوك الإنسحابي (في الاتجاه الأفضل) لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة عند 0.01 بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى السلوك الإنسحابي (في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي.