الخصائص السيكومترية لمقياس والكر- مكونيل Walker-McConnell للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي على الأطفال في البيئة العربية

إعداد

دكتور / أحمد أحمد عوّاد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية بالعريش – جامعة قناة السويس

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تعريب وإعداد مقياس والكر-مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي – صورة الأطفال، ودراسة الخصائص السيكومترية للمقياس والمتمثلة في الثبات والصدق والمعايير، وذلك بالنسبة لعينة من الأطفال في البيئة العربية، في الصفوف من الروضة وحتى الصف السادس الابتدائي، وتوضيح كيفية تطبيقه، وتفسير درجاته، ورسم بروفيل لط ، من أجل استخدامه كأداة فرز وتقييم للكفاءة الاجتماعية، بالنسبة للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

ويتكون المقياس من صورتين: **صورة الأطفال** ، **وصورة المراهقين** ، وقد استخدمت الدراسة الحالية "**صورة الأطفال**" وتتكون من ٤٣ مفردة، موزعة على ثلاثة اختبارات فرعية وهي: الاختبار الفرعي الأول : **السلوك الاجتماعي المفضل لدى المعلم** ويحتوي ١٦ مفردة لقياس السلوك الاجتماعي المتعلق بجماعة الأقران والذي يفضله المعلمون، والاختبار الفرعي الثاني : **السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران** ويحتوى ١٧ مفردة لقياس السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران بدرجة كبيرة، والاختبار الفرعي الثالث : سلوك التوافق المدرسي ويحتوي ١٠ مفردات لقياس كفاءة سلوك التوافق الاجتماعي، والتي يقيمها المعلمون ويهتمون بها في المحتوى التعليمي في الفصل الدراسي. ويصلح المقياس للتطبيق على الأطفال من الروضة وحتى الصف السادس الابتدائي (٥ : ١٢سنة)، ويستغرق ما بين ٥: ١٠ دقائق بالنسبة للحالة الواحدة.

وقد طبق المقياس على عينة أساسية قوامها (٧١٠) تلميذا وتلميذه (٣٣١ ذكور، ٣٧٩

إناث) في الصفوف من الروضة حتى الصف السادس الابتدائي ، تم اختيارهم عشوائياً من بين تلاميذ ١٨ روضة ومدرسة ابتدائية، في خمس دول عربية هي : قطر، البحرين، مصر، الإمارات العربية المتحدة، والكويت. كما طبق المقياس أيضا على عينة قوامها ١٦١ تلميذا وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي (٤٢ متفوقين، ٨٧ عاديين، ٣٢ ذوي صعوبات التعلم)، وعينة أخرى قوامها ١٢٤ طفلا وطفلة من القابلين للتعلم.

وتم التحقق من ثبات المقياس باستخدام إعادة التطبيق، ومعامل ألفا للثبات، والتجزئة النصفية. كما تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المفردات والاتساق الداخلي. وأوضحت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات والصدق، كما تم تحديد الدرجات الموزونة والرتب المئينية المقابلة لدرجات التقدير الخام (المعايير)، كما تم دراسة إحدى الحالات وتوضيح كيفية تسجيل البيانات ورسم بروفيل النتائج وكيفية تفسيره، والاستفادة منه في تقييم الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي للطفل.

الخصائص السيكومترية لمقياس والكر- مكونيل Walker-McConnell للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي على الأطفال في البيئة العربية

إعداد

دكتور / أحمد أحمد عوّاد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية بالعريش – جامعة قناة السويس

مقدمة :

لقد ازداد الاهتمام بالكفاءة الاجتماعية Social Competence لدى الأطفال بصورة مفاجئة خلال العشر سنوات الماضية. ويرجع ذلك إلى تقارب العديد من المجالات في علم النفس والتربية، في ضوء :

١- نتائج العديد من الدراسات الارتباطية ذات العلاقة بالكفاءة الاجتماعية المبكرة لطفل المدرسة، وذلك من أجل تقديم الصور الملائمة للتوافق adjustment في المواقف المختلفة خلال مراحل النمو التالية.

٢- ظهور اتجاه الكفاءة الاجتماعية في علم نفس الطفل child psychology.

٣- كأداة في مجال الصحة العقلية mental health للتأكيد على العلاج من أجل الوقاية.

٤- إقرار القانون العام ٩٤-١٤٢ لسنة ١٩٧٥م "التربية من أجل جميع الأطفال المعاقين" Education for All Handicapped Children Act, 1975 وظيور فكرة التربية النظامية regular education، وتقديم مجموعة من التوصيات بهدف دعم التكامل الاجتماعي social integration للتلاميذ المعرضين للخطر At-Risk، والذين لديهم صعوبات (إعاقات) disabilities، مع أقل القيود في الأوضاع (المواقف) التربوية educational settings المختلفة (Foster & Ritchey, 1979; Gresham, 1984; Walker & McConnell, 1995).

وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن الأطفال الذين لديهم قصوراً في الكفاءة الاجتماعية المبكرة في المدرسة عادة ما يكونوا معرضين للخطر في العديد من المخرجات النمائية developmental outcomes : سلوك لا اجتماعي وعدواني antisocial behavior and aggressive، والتسرب من المدرسة dropping out of school، وسوء التوافق المدرسي school maladjustment، والإهمال delinquency، ومشكلات في التحصيل الأكاديمي

academic achievement problems، ومشكلات في الصحة العقلية في سن البلوغ mental health problems of adulthood (Dodge et al., 1982; Kazdin, 1985; Loeber, 1985; Walker & MacConnell, 1995)

كما توجد علاقة وثيقة بين الكفاءة الاجتماعية المرتفعة وكل من : التحصيل الأكاديمي في المدرسة، ومهارات التواصل communication skills مع الآخرين، والتكيف مع الأقران، وكفاية توافق العلاقات الشخصية الملائمة adequate interpersonal adjustment في مراحل النمو التالية.

إن معرفة الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي social competence and school adjustment للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وأثناء فترة الدراسة، لمن الأمور الضرورية التي من الممكن أن تساعدنا في الكشف عن الذين يعانون من قصور في الكفاءة الاجتماعية، والمعرضون منهم للخطر، والاستفادة من معرفة تلك الخصال في محاولة التغلب على مشكلاتهم، وزيادة توافقهم وتكيفهم مع الأفراد الذين يعيشون ويتفاعلون معهم باستمرار في المواقف والأوضاع البيئية المختلفة.

والدراسة الحالية محاولة لتعريب وإعداد مقياس والكر-مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي (الصورة الأولية) Walker-McConnell Scale Elementary Version, 1995 -of Social Competence and School Adjustment - والتعرف على الخصائص السيكومترية التي يتمتع بها المقياس، والمعايير الخاصة بتطبيقه، وذلك على عينة من الأطفال في البيئة العربية، من مرحلة الروضة وحتى الصف السادس الابتدائي، تتراوح أعمارهم ما بين ٥-١٢ سنة، والاستفادة منه كأداة فرز وتقييم للأطفال الذين يعانون من قصور في مكونات الكفاءة الاجتماعية، نظراً لندرة مثل هذه الأدوات في مختبر علم النفس العربي، وشيوع استخدام هذا المقياس في العديد من الدراسات والبحوث على المستوى الأجنبي.

مشكلة الدراسة والإطار النظري :

أولاً : مفهوم الكفاءة الاجتماعية

وصف جرينسبان Greenspan (١٩٨١) بنية الكفاءة الشخصية personal competence بأنها تنقسم إلى ثلاثة أبعاد :

١- كفاءة أكاديمية academic competence.

٢- كفاءة اجتماعية social competence.

٣- كفاءة طبيعية (بدنية) physical competence.

ويشير إلى أن الكفاءة الأكاديمية والاجتماعية وثيقة الصلة بالأطفال ذوي الصعوبات الخفيفة mild disabilities، في حين أن الأطفال ذوي الصعوبات المعرفية الحادة severe cognitive disabilities (على سبيل المثال : التخلف العقلي الشديد والحاد sever and profound mental retardation)، أو العجز المرتبط بالصحة health-related impairment (على سبيل المثال : الشلل الدماغي cerebral plasy، والتلف المخي brain injury) عادة ما يكون لديهم قصوراً في الكفاءة الاجتماعية أيضاً.

كما أشار مكفال McFall (١٩٨٢) إلى وجود فروق واضحة بين الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية، فالمهارات الاجتماعية عبارة عن سلوكيات خاصة يستخدمها الشخص لإنجاز المهام الاجتماعية social tasks، وعلى النقيض من ذلك فإن الكفاءة الاجتماعية عبارة عن مصطلح تقييمي على أساس الأحكام الاجتماعية عما إذا كان الشخص لديه إنجاز كاف للمهام الاجتماعية، هذه الأحكام ربما تبني على آراء هامة للآخرين (مثال : عدد المهام الاجتماعية المنجزة الصحيحة في علاقتها بالسحك) أو مقارنات لعينة معيارية. بمعنى أن المهارات الاجتماعية من وجهة نظر McFall ما هي إلا سلوكيات والكفاءة الاجتماعية توضح الحكم على هذه السلوكيات.

وفي هذا السياق يذكر جريشام وماكميلان Gresham & McMillan (١٩٩٧)

أن المفهوم الذي أوضحه مكفال McFall يشبه إلى حد كبير تحديد الصدق الاجتماعي للمهارات الاجتماعية الذي أوضحه جريشام Gresham (١٩٨٣) بأن المهارات الاجتماعية هي تلك السلوكيات التي تكون موجودة ضمن مواقف محددة كمنبئ هام للمخرجات الاجتماعية للأطفال والمراهقين في البيئة المدرسية، والتي قد تتضمن:

١- قبول الأقران.

٢- آراء الآخرين الإيجابية والهامة للكفاءة الاجتماعية.

٣- التحصيل الأكاديمي.

٤- مفهوم الذات الملائمة.

٥- الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة.

٦- التحرر من العزلة Freedom from loneliness.

هذا التحديد يميز السلوكيات الفوعية التي ربما يكون بها قصوراً لدى الأطفال الصغار، وعلاقة هذا العجز أو القصور بالمخرجات الاجتماعية الهامة في المواقف المدرسية.

ويذكر حامد زهران (١٩٨٤) أن الكفاءة الاجتماعية تتضمن الكفاح الاجتماعي وبذل كل الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية.

ويعرف عادل الأشول (١٩٨٧) الكفاءة الاجتماعية بأنها القدرة على التفاعل بصورة ملائمة داخل المجتمع، وبصورة أكثر تخصصاً، فإن هذا المصطلح يتضمن الاستقلال الذاتي، والآداب الاجتماعية، وهو مصطلح مرادف لمصطلح النضج الاجتماعي.

ويذكر والكر وآخرون .Walker et al (١٩٩٢) بأنه على الرغم من وجود العديد من التحديدات للسلوك الاجتماعي التي قدمت من خلال الأخصائيين والأدب المتصل بذلك، إلا أنه يمكن تقديم تحديداً إجرائياً على النحو التالي :

أ. **الكفاءة الاجتماعية :**

تشير إلى مجموعة من الأحكام التقييمية حول ملائمة أداء الأفراد للمهام الاجتماعية المعطاة لهم في إطار قالب اجتماعي (المعلم، الأقران، الآباء).

ب. **والمهارات الاجتماعية :**

ينظر إليها على أنها استراتيجيات نوعية تُستخدم لتنفيذ بعض المهام الاجتماعية أو للاستجابة إليها.

التعريف الإجرائي:

تعرف الكفاءة الاجتماعية في إطار مقياس والكر-مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي بأنها " كفاءة السلوك الاجتماعي للطفل والتي تنعكس من خلال العديد من المخرجات الاجتماعية الهامة، مثل تقبل المعلم، وتقبل الأقران في المدرسة، والتوافق المدرسي، وتكوين الصداقات، ونمو شبكات الدعم الاجتماعي بين الأقران، ومهارات الفرد الاجتماعية في أداء المهام الاجتماعية التي يكلف بها، ومهارات التكيف الاجتماعي مع المحيطين به ".

ثانياً : أهمية دراسة الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي :

يزداد الاهتمام من قبل الأخصائيين في المدرسة بالكفاءة الاجتماعية، والمهارات الاجتماعية للتلاميذ في سن المدرسة، وخصوصاً بالنسبة للتلاميذ الصغار، والتلاميذ الذين لديهم صعوبات، أو بطريقة أخرى المعرضين للخطر. فالأطفال الذين يعانون من قصور في الكفاءة الاجتماعية يعتبرون على حافة الخطر في إظهار الأمور الأساسية الهامة للسلوك المرضي satisfactory behavior، والأكاديمي، والاجتماعي، وأشكال التوافق الشخصي (Gresham & Elliott, 1990).

إن نمو الكفاءة الاجتماعية يعتبر هدفاً أساسياً للعملية المدرسية بالنسبة لجميع التلاميذ. غير أن التلاميذ المعاقين على وجه التحديد هم أكثر الأطفال المعرضين للخطر للفشل في مكونات الكفاءة الاجتماعية، وذلك يرجع إلى القصور الذي يعانون منه في أداء المهام والمهارات الاجتماعية في المواقف البيئية المختلفة.

وتشير نتائج العديد من الدراسات إلى أن قصور المهارات الاجتماعية على

وجه التحديد يصاحب (يتزامن) مع الحالات التالية : التخلف العقلي Mental Retardation، وصعوبات التعلم Learning Disabilities، واضطرابات السلوك Behavior Disorders، وأنماط السلوك اللااجتماعي Antisocial Behavior Patterns كالعدوان الذي يتعرض له الأشخاص أو الأملاك، كما تشير النتائج إلى أن الكفاءة الاجتماعية تستخدم كمحك أساسي لتحديد وتصنيف الأطفال غير العاديين (Hazel & Schumaker, 1987; Patterson & Bank, 1986; Swanson & Malone, 1992; Walker & McConnell, 1995)

كما أشار فورنيس ونتزر Forness & Knitzer (١٩٩٢) إلى أن مفهوم الكفاءة الاجتماعية يستخدم كمحك لتحديد وتصنيف الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية الحادة، والذين يتصفون بأنهم :

أ- غير قادرين على تكوين أو المحافظة على العلاقات الشخصية مع المعلمين والأقران.

ب- لديهم أنماطاً غير ملائمة من السلوك والمشاعر في الظروف العادية.

كما يوجد العديد من التلاميذ العاديين في المدارس لا ينتمون إلى إحدى الفئات السابقة، ولكنهم أيضاً يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية، غير أن الأطفال المعرضين للخطر، وذوي الصعوبات هم أغلب من يرى المعلمون، وأولياء الأمور، والأقران، أنهم يعانون من قصور في كفاءة العمليات الاجتماعية الهامة. والآثار المترتبة على نواحي القصور هذه على المدى البعيد يمكن أن تكون في غاية الخطورة، إذا لم يتم التعرف عليها ومواجهتها منذ الصغر.

طرق تحديد وتقييم الكفاءة الاجتماعية :

إن فهم الكفاءة الاجتماعية يحتاج إلى تحديد واضح للمفهوم ونُظم القياس. ولقد قدم الباحثون والمهنيون العديد من التحديدات وإجراءات القياس المتنوعة للكفاءة الاجتماعية. ومن الأعراف المتبعة والشائعة الاستخدام في مجال علم النفس لتقييم الكفاءة الاجتماعية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وفي الفصول النظامية، تقييم المواقف الاجتماعية والعلاقة بالأقران داخل إطار الصف المدرسي، وشبكات الدعم

الاجتماعي بين الأقران بعضهم البعض، استخدام تكنيكات القياس السوسيومترى، وطرق الملاحظة المتنوعة. وقد استخدم القياس السوسيومترى في العديد من البحوث والدراسات كتكنيك كاف ومقبول لقياس الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ.

ولقد صنف أودوم ومكونيل Odom and McConnell (١٩٨٥) هذه الطرق المختلفة في ثلاث فئات :

١- طرق شاملة وتتضمن الأداء الكفؤ (مثل : أداء اجتماعي، وأداء لغوي، واستجابة ملائمة) للأطفال الصغار.

٢- طرق سلوكية وتتضمن فقط تمييز السلوك الاجتماعي (مثال : معرفة اجتماعية، واستجابات اجتماعية) للأطفال الصغار.

٣- طرق معرفية وتتضمن المهارات الاجتماعية والمعرفية (مثال : معرفة واستجابات اجتماعية ، بالإضافة إلى مهارات حل المشكلات الاجتماعية، ومهارات لغوية، ومهارات معرفية أخرى) للأطفال.

وقد استخدمت كل من هذه الطرق للتقييم في البحوث السابقة، وبرامج التدخل النمائي ذات العلاقة بالوظائف الاجتماعية للأطفال. ومن ناحية ثانية، فإن لكل طريقة متطلباتها الخاصة في القياس، وأيضاً في تحديد مفهوم الكفاءة الاجتماعية، والتطبيق العملي.

وعلى الرغم من الإيجابيات الواضحة للقياس السوسيومتري، إلا أنه وجدت بعض المشكلات التي صادفت الأخصائيين بالمدرسة في فرز وتحديد التلاميذ الذين يحتاجون إلى تعليم منظم في المهارات التي تشكل الكفاءة الاجتماعية. على سبيل المثال : عدم حساسية القياس السوسيومتري للاستخدام في أغراض الفرز والتقييم للمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ، إضافة إلى الحصول على معلومات قليلة وغير كافية عن المهارات الخاصة للتلاميذ والكفايات، مما يجعل الاستفادة من تلك المعلومات غير كافياً في إجراءات التشخيص والعلاج لمكونات الكفاءة الاجتماعية، كما أن الوقت المستهلك في القياس السوسيومتري أكبر من الوقت المتطلب

لاستخدام طرق أخرى لتحديد وتقييم الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ، فأحياناً يختارون العبارات السلبية أثناء الإجابة على الأسئلة، وفي نفس الوقت يختارون عبارات إيجابية تناقض العبارات التي تم اختيارها من قبل (Connolyl, 1983; Gresham & Elliott, 1984).

ويذكر كونولي Connolly (١٩٨٣) أن القياس السوسيومتري للأقران، والملاحظات السلوكية، وتقديرات المعلمين تعتبر أكثر الطرق شائعة الاستخدام لتقييم الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ. ويوضح بأنه من خلال ملاحظته للطريقة الأكثر تأثيراً على الوقت المستهلك، والمعلومات التي يتم الحصول عليها، يمكن القول أن تقديرات المعلم للكفاءة الاجتماعية تعتبر طريقة تقييم واضحة للاستخدام في تحديد التلاميذ الذين لديهم قصورا في المهارات الاجتماعية، كما أنها تتميز بالصدق الاجتماعي.

ويؤيد ذلك أيضاً فرنش وواز French & Waas (١٩٨٥)، وجريبر وسميل Gerber & Semmel (١٩٨٤) في تفضيل استخدام تقديرات المعلمين عن غيرها من طرق القياس المختلفة كمقياس فرز نهائي لمشكلات الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ في المدرسة، مع مراعاة الجوانب التالية :

أ- المواقف التي يتم فيها ملاحظة وتقييم السلوك.

ب- الفرص المتاحة للمعلم لملاحظة السلوك وتقديره.

ج- المعايير التي يتم الاستناد عليها في تقدير السلوك.

وقد أوضح كل من هوبز Hops (١٩٨٣) ومكفال McFall (١٩٨٢) بعد مراجعتهما للعديد من البحوث الخاصة بالأطفال والبالغين، أن الكفاءة الاجتماعية لا تنعكس فقط على السلوكيات الاجتماعية للأفراد ولا على العمليات المعرفية الاجتماعية التي تندرج تحت هذه السلوكيات، وعلى الرغم من أهمية تلك السلوكيات والعمليات إلا أنها ليست كافية لتقديم وصفاً كاملاً للكفاءة الاجتماعية. وأكدوا على أن افضل طريقة لتقييم الكفاءة الاجتماعية للفرد تكون من خلال استخدام مقاييس متعددة وتقيم عوامل اجتماعية مختلفة في مواقف وبيئات متنوعة (مثال : الفصل، والملعب، والمنزل).

وفي ضوء التوجيات التي تؤكد على أهمية تقديرات المعلمين والأقران لتقييم الكفاءة الاجتماعية للأفراد، وضرورة استخدام القياس المتعدد في المواقف المختلفة. تم تصميم مقياس والكر-مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي، لاستخدامه بشكل أساسي كأداة فرز وتحديد لقصور المهارات الاجتماعية بين التلاميذ في مستوى الصفوف الابتدائية والبالغين.

ويطبق المقياس بطريقة فردية لتحديد أوجه القصور السابقة، أو بالاشتراك مع طرق وأدوات تقييم أخرى للكفاءة الاجتماعية شاملة تقديرات المعلمين، والمقابلات، والقياس السوسيومتري، والملاحظات المباشرة للسلوك الاجتماعي الذي يتم تسجيله في المواقف المدرسية، أو تقديرات الآباء.

وقد استمر المؤلفون (Walker & McConnell, 1995) أكثر من خمس سنوات من البحث والتطوير وصياغة "الصورة الأولية" من المقياس، ونشر أول مرة في عام (١٩٨٨)، واستخدم المقياس في العديد من البحوث والدراسات، وأعيدت صياغته وتطويره، ونشر مرة ثانية في عام (١٩٩٥م) مكوناً من صورتين : صورة الأطفال (الصورة الأولية) The Elementary Version وتصلح للتطبيق على الأطفال من الروضة وحتى الصف السادس الابتدائي، وصورة البالغين The Adolescent Version وتصلح للتطبيق على تلاميذ الصفوف من السابع إلى الثاني عشر.

ولقد أشارت نتائج العديد من الدراسات (Firmen,1991- Merrell,1988,1989- Merrell,Merz,1992- Merrell,Shinn,1990- Merrell, Merz, Johnson and Ring,1992) التي استخدمت المقياس إلى كفاءته ودقته كأداة فرز لتحديد وتقييم الكفاءة الاجتماعية للأطفال والمراهقين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (صعوبات تعلم، تخلف عقلي، اضطرابات لغوية، اضطرابات سلوكية، اضطراب عجز الانتباه، اضطراب عجز الانتباه والحركة الزائدة، غير اجتماعيين..) وذلك عندما استخدم كأداة فرز مستقلة أو مع أدوات تقييم أخرى مثل: مقياس تقدير المعلم لضبط الذات Teacher Self-Control Rating Scale, Humphreys, 1982، مقياس تقدير المهارات

الاجتماعيـــة Social Skills Rating Scale, Gresham & Elliott,1990، مقيـــاس روزنبـــرج لتقـــدير الـــذات the Rosenberg Self-Esteem Scale, Rosenberg et al.,1973.

وسوف تعتمد الدراسة الحالية على استخدام صورة الأطفال من مقياس والكـــر- مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي، والتي نشرت في عام ١٩٩٥م، مـــن أجل تعريب وإعداد المقياس بما يتلاءم مع الأطفال في البيئـــة العربيـــة، ودراســـة الخصائص السيكومترية للمقياس والمتمثلة فـــي الثبـــات، والصـــدق، والمعـــايير، والإحصاءات الوصفية، على عينة الأطفال من الروضة وحتى الصـــف الســـادس الابتدائي، تراوحت أعمارهم ما بين ٥ : ١٢ سنة، يمثلـــون خمـــس دول عربيـــة (قطر، البحرين، الكويت، الإمارات العربية المتحدة، ومصر). وذلـــك مـــن أجـــل الاستفادة منه في تحديد وتصنيف الأطفال العاديين وذوي الاحتياجـــات الخاصـــة، ومعرفة أوجه القصور في الكفاءة الاجتماعية لديهم، والاستفادة منهـــا فـــي بـــرامج التدخل العلاجي التي تقدم لهؤلاء الأطفال.

سؤال الدراسة :

ما الخصـائص السيكومترية التي يتمتع بها مقيـــاس والكـــر-مكونيـــل للكفـــاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي بالنسبة لعينة من الأطفال في البيئة العربية تتـــراوح أعمارهم ما بين ٥ : ١٢ سنة؟

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى تعريب وإعداد مقياس والكر-مكونيـــل للكفـــاءة الاجتماعيـــة والتوافق المدرسي - صورة الأطفال، ودراسة الخصـائص الســـيكومترية للمقيـــاس والمتمثلة في الثبات والصدق والمعايير، وذلك بالنسبة لعينة من الأطفال في البيئـــة العربية، في الصفوف من الروضة وحتى الصـــف الســـادس الابتـــدائي، تتـــراوح أعمارهم ما بين ٥ : ١٢ سنة. وتوضيح كيفية تطبيقه، وتفســـير درجاتـــه، ورســـم بروفيل للطفل، من أجل استخدامه كأداة فرز وتقييم للكفـــاءة الاجتماعيـــة، بالنســـبة للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

أهمية الدراسة :

تبدو أهمية الدراسة واضحة في ضوء ما يلي :

١- إضافة أداة لتحديد وتقييم الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وأثناء فترة الدراسة بالمرحلة الابتدائية، تتراوح أعمارهم ما بين (٥ : ١٢) سنة.

٢- الاستفادة من المقياس كمحك لتحديد وتصنيف حالات الأطفال من المتفوقين عقلياً، والمتخلفين عقلياً، وذوي صعوبات التعلم، والمضطربين انفعالياً، والفئات الأخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣- يمكن الاستفادة من تطبيقات المقياس في برامج التدخل العلاجي التي تقدم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٤- ندرة الأدوات التي اهتمت بفرز وتحديد الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى الأطفال في البيئة العربية.

٥- اعتماد المقياس على التوجهات الحديثة لتقييم الكفاءة الاجتماعية للأطفال من خلال القياس المتعدد والمتضمن لتقديرات المعلمين، وتقديرات الأقران، وسلوك التوافق المدرسي.

مقياس والكر- مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي (صورة الأطفال)

Walker-MacConnell Scale of Social Competence and School Adjustment (Elementary Version)

هدف المقياس:

تم إعداد المقياس كأداة مسحية لتحديد القصور في المهارات الاجتماعية بين تلاميذ المدارس في المستوى التعليمي من الروضة وحتى فترة المراهقة. وذلك لتحقيق الأغراض التالية :

١. مسح فعال ومنظم لتحديد الطلاب الذين هم بحاجة إلى تدريب منهجي على المهارات الاجتماعية.

٢. تحديد أوجه القصور في المهارات الاجتماعية الخاصة.

٣. كأداة : يوفر مصدر جيد للمعلومات لدعم اتخاذ القرار عندما يتم تقييم المهارات الاجتماعية، حيث يعتبر ذلك جزءا هاما من عملية الدراسة التي تجري على الطفل والتي تقيم الطلاب المحالين للمختصين من أجل تحديد مدى القصور لديهم.

ويعتبر المقياس أداة جيدة تستخدم في تحديد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة : المتفوقون، منخفضو التحصيل، ذوو صعوبات التعلم، ذوو عجز الانتباه وفرط النشاط، أطفال في خطر At-Risk، المتخلفون عقلياً، والمضطربون انفعالياً.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من صورتين أحدهما الصورة الأولية أو الصورة الابتدائية (Elementary Version)، وهي الصورة التي استخدمت في الدراسة الحالية (ملحق – ١). والثانية صورة المراهقين (Adolescent Version)، تتكون الصورة الأولية من ٤٣ مفردة، وصورة المراهقين من ٥٣ مفردة.

ويستخدم المقياس في صورته الأولية مع حالات الأطفال من الروضة وحتى الصف السادس الابتدائي، ويتضمن ٤٣ مفردة موزعة على ثلاثة اختبارات فرعية:

١) **الاختبار الفرعي الأول : السلوك الاجتماعي المفضل لدى المعلم**

Teacher Preferred Social Behavior

ويحتوي ١٦ مفردة لقياس السلوك الاجتماعي المتعلق بجماعة الأقران والذي يفضله المعلمون، وتعكس المفردات اهتمام المعلم بالحساسية الزائدة، والتعاطف، والتعاون، والسيطرة على النفس، ونماذج أشكال النضج الاجتماعي للسلوك في العلاقات بين الأقران. وتأخذ مفردات هذا الاختبار الأرقام التالية : ٥، ٩، ١٠، ١٢، ١٦، ١٨، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣١، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤٠.

٢) **الاختبار الفرعي الثاني : السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران**

Peer-preferred Social Behavior

ويحتوى ١٧ مفردة لقياس السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران بدرجة

كبيرة، وبما يعكس قيم الأقران الخاصة بأشكال السلوك الاجتماعي التي تحكم ديناميكيات الجماعة، والعلاقات الاجتماعية في بيئة اللعب الحر. وتأخذ مفردات هذا الاختبار الأرقام التالية :

١، ٢، ٤، ٦، ٨، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٧، ٢٥، ٣٠، ٣٢، ٣٤، ٣٥، ٣٨، ٤١.

٣) الاختبار الفرعي الثالث : سلوك التوافق المدرسي

School Adjustment Behavior

يحتوي هذا الاختبار ١٠ مفردات لقياس كفاءة سلوك التوافق الاجتماعي، والتي يقيمها المعلمون ويهتمون بها في المحتوى التعليمي في الفصل الدراسي، وتعكس مفردات هذا الاختبار رأي المعلم في نقاط الكفاءة المفضلة بشدة لدى الطلاب في البيئة التعليمية. وتأخذ مفردات هذا الاختبار الأرقام التالية : ٣، ٧، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٧، ٣٣، ٤٢، ٤٣.

إعداد الصورة العربية للمقياس:

في البداية تم الاطلاع على دليل المقياس والمكون من جزأين (دليل الاستخدام، ودليل التقنين)، بالإضافة إلى كراسة الأسئلة، وكراسة تقدير الدرجات للمقياس في صورته الأجنبية. وتم ترجمة مفردات المقياس والبالغ عددها (٤٣) مفردة من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية.

تم عرض الترجمة مع دليل المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين [١] في اللغة الإنجليزية، وعلم النفس، والتربية الخاصة، والطب بجامعة الخليج العربي بالبحرين، ومعظمهم من الحاصلين على درجات علمية من الجامعات الأوربية والولايات المتحدة الأمريكية، وذلك لمقارنة الترجمة العربية للمفردات مع الأصل الأجنبي للمقياس، والمطابقة بينهما في تحقيق الهدف الذي وضع المقياس من أجله.

(*) د.خالد العلوي، د.سعيد اليساني، أ.د.سيد خير الله ، د.صلاح كساب، د.علي لوري، أ.د.فتحي عبد الرحيم، د.فتحي عبد القادر.

تم تعديل صياغة بعض المفردات بما يتلاءم مع الثقافة العربية، وأفاد المحكمون إلى ملائمة ترجمتها، ومطابقتها للمفردات في الصورة الأجنبية للمقياس. وملائمة المقياس للهدف الذي وضع من أجله.

ثبات وصدق المقياس في صورته الأجنبية :

أجريت العديد من الدراسات حول المقياس من أجل إيجاد ثبات وصدق المقياس باستخدام العديد من الطرق ومع عينات مختلفة من فئات الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. ومن بين هذه الطرق :

- تم إيجاد ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق Test-ReTest، وذلك بالنسبة لعينة من الأطفال لديهم مشكلات سلوكية في المدرسة (قوامها ٢٠ طفلا) وجمعت التقديرات من آباء هؤلاء الأطفال وأعيد التطبيق عليهم بعد مضي أربعة أسابيع من التطبيق الأول، وقد كانت معاملات الثبات لأبعاد المقياس الثلاثة والمجموع الكلي على الترتيب ٠,٨٦، ٠,٨٠، ٠,٩١، ٠,٨٧ وكانت جميع معاملات الثبات دالة عند مستوى ٠,٠١. أيضا تضمنت الدراسة تقديرات المعلمين لعدد ١٣ طفلا في المدرسة الابتدائية من المقيدين في غرفة المصادر، وأعيد التطبيق مرة أخرى بعد مضي أربعة أسابيع، وكانت معاملات الثبات لأبعاد المقياس والمجموع الكلي على الترتيب : ٠,٨٥، ٠,٨٢، ٠,٦٧، ٠,٨٣. وتراوحت قيم مستوى الدلالة ما بين ٠,٠٥ : ٠,٠١.
- تم حساب الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي وذلك بالنسبة لعينة قوامها ٧٦٢ طفلا، وأسفر التحليل عن تشبعات بالنسبة لثلاثة عوامل مكونة للمقياس وتم تسميتها على الترتيب: السلوك الاجتماعي المفضل لدى المعلم، السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران، سلوك التوافق المدرسي.
- تم حساب صدق المقياس عن طريق المحك الخارجي وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية على قائمة تحديد المشكلات السلوكية لوالكر Walker Problem Behavior Identification

(Checklist (WPBIC، وذلك من خلال جمع تقديرات لـ ١٣ معلما في الفصول النظامية وفصول لصعوبات التعلم، بالإضافة إلى تقديرات الآباء على المقياس والقائمة، بالنسبة لعينة قوامها ٦٥ طفلا من الروضة حتى الصف الخامس الابتدائي. وكانت معاملات الارتباط بين درجات المقياس وقائمة المشكلات السلوكية، بالنسبة للمعلمين على الترتيب : ٠,٨٠، ٠,٨٦، ٠,٧٦، ٠,٨٨، وبالنسبة للآباء على الترتيب : ٠,٦٩، ٠,٧٩، ٠,٨٢، ٠,٨٢.

الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي في صورته العربية :

طبق المقياس على عينة أساسية قوامها (٧١٠) تلميذا وتلميذه (٣٣١ ذكور، ٣٧٩ إناث) في الصفوف من الروضة حتى الصف السادس الابتدائي تراوحت أعمارهم ما بين خمس سنوات إلى ١٢ سنة بمتوسط قدره ٩٧,٧٣ شهراً وانحراف معياري قدره ٢٦,٤٤. وقد تم اختيار أفراد العينة عشوائياً من بين تلاميذ ١٨ روضة ومدرسة ابتدائية، في خمس دول عربية* هي : قطر، البحرين، مصر، الإمارات العربية المتحدة، والكويت. وذلك بهدف تقنين المقياس على عينة ممثلة من بين التلاميذ في البيئة العربية، لتسهيل إجراءات استخدامه فيما بعد في تلك الدول. كما طبق المقياس أيضا في دراستين للباحث (لم يتم نشرهما بعد) إحداهما على عينة قوامها ١٦١ تلميذا وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي (٤٢

* تم تطبيق المقياس في العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م أثناء عمل الباحث كأستاذ مشارك في برنامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي، وكان التطبيق يتم أثناء السفريات المتعددة للباحث لحضور مؤتمرات علمية ودورات تدريبية بدول مجلس التعاون الخليجي، وبمساعدة من طلاب الماجستير الذين يقوم الباحث بالإشراف عليهم في تلك الدول، وقد اختيرت المدارس والروضات في تلك الدول بصورة عشوائية، وكانت معظم الروضات أهلية فيما عدا روضات دولة الكويت فهي حكومية، أما مدارس المرحلة الابتدائية فكانت جميعها حكومية، وبرجع صغر حجم عينات التطبيق للصعوبة التي كان يواجهها الباحث في تطبيق المقياس في أماكن مختلفة.

متفوقين، ٨٧ عاديين، ٣٢ ذوي صعوبات التعلم)، والأخرى على عينة قوامها ١٢٤ طفلا وطفلة من القابلين للتعلم تراوحت أعمارهم ما بين ٥: ١٢ سنة.

والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة التقنين الأساسية على الصفوف الدراسية والدول التي اختيروا منها.

جدول (١) توزيع أفراد العينة الأساسية

على الصفوف الدراسية والدول التي اختيروا منها

الصف	الروضة		الأول		الثاني		الثالث		الرابع		الخامس		السادس		المجموع	
الدولة	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت
قطر	١٧	١٦	—	١٠	—	١٠	—	١٠	—	١٠	—	١٠	—	١٠	١٧	٧٦
البحرين	١٨	١٢	١١	١٠	١٠	١٠	١١	١١	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٨٠	٧٣
مصر	٢٣	١٧	٢٧	٢٣	٢٦	٢٤	٢٥	١٦	١٥	١٥	٢٧	١٥	—	—	١٤٣	١١٠
الإمارات	١٤	١٤	—	٩	—	٥	—	٦	—	—	—	—	—	—	١٤	٣٤
الكويت	١٦	١٨	١٠	—	١٠	٢١	١٠	٩	١٠	٨	١١	١٤	١٠	١٦	٧٧	٨٦
المجموع	٨٨	٧٧	٤٨	٥٢	٤٦	٧٠	٤٦	٥٢	٣٥	٤٣	٤٨	٤٩	٢٠	٣٦	٣٣١	٣٧٩
	١٦٥		١٠٠		١١٦		٩٨		٧٨		٩٧		٥٦		٧٦٠	

والجدول رقم (٢) يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية للدراسة على المدارس والصفوف التي اختيروا منها في كل دولة من الدول السابقة.

جدول (٢) توزيع أفراد العينة على الصفوف الدراسية والمدارس التي اختيروا منها

الدولة	الصف الدراسي	الروضة		الأول		الثاني		الثالث		الرابع		الخامس		السادس		المجموع		المجموع الكلي
	المدرسة	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	
قطر	١ – روضة المنتزه ـ الدوحة.	١٧	١٦													١٧	١٦	٣٣
	٢ – مدرسة الإسراء الابتدائية للبنات ـ الدوحة.				١٠		١٠		١٠		١٠		١٠		١٠		٦٠	٦٠
البحرين	١- روضة البراعم الصغيرة – مدينة حمد.	١٨	١٢													١٨	١٢	٣٠
	٢- خالد بن الوليد الابتدائية للبنين ـ مدينة عيسى.			١١		١٠		١١		١٠		١٠		١٠		٦٢		٦٢
	٣- مدرسة القدس الابتدائية للبنات ـ المنامة.				١٠		١٠		١١		١٠		١٠		١٠		٦١	٦١
مصر	١- هنه حسين الابتدائية ببنها.			٧	٣	٦	٤	٤	٤	٥	٥	٥	٦			٢٧	٢٢	٤٩
	٢- كرم أبو نجيلة الابتدائية ـ العريش.	٢٣	١٧	١٠	١٠	١٠	١٠					١١	٩			٥٤	٤٦	١٠٠
	٣- مدرسة المساعيد الابتدائية ـ العريش.							٢١	١٢	١٠	١٠	١١				٤٢	٢٢	٦٤
	٤- مدرسة ملحقة المعلمين ـ العريش.			١٠	١٠	١٠	١٠									٢٠	٢٠	٤٠

تابع : جدول (٢) توزيع أفراد العينة الأساسية على الصفوف الدراسية والمدارس التي اختيروا منها

الدولة	الصف الدراسي / المدرسة	الروضة ذ	الروضة ث	الأول ذ	الأول ث	الثاني ذ	الثاني ث	الثالث ذ	الثالث ث	الرابع ذ	الرابع ث	الخامس ذ	الخامس ث	السادس ذ	السادس ث	المجموع ذ	المجموع ث	المجموع الكلي
الإمارات	١- روضة الفردوس ــ دبي.	١٤	١٤		٩		٥		٦							١٤	١٤	٢٨
	٢- مدرسة سلمى الأنصارية ــ دبي.																٢٠	٢٠
الكويت	١- روضة الوفاء ــ الكويت	٧	١٣													٧	١٣	٢٠
	٢- مدرسة درة بنت أبي سلمى ــ الكويت.						٢١										٢١	٢١
	٣- روضة الياسمين ــ الكويت.	٩	٥													٩	٥	١٤
	٤- مدرسة الفردوس الابتدائية للبنات ــ الكويت.								٩		٨						١٧	١٧
	٥- الشامية المتوسطة للبنات ــ الجهراء.														١٦		٣٠	٣٠
	٦- عبدالله خلف الدحيان الابتدائية ــ الكويت.												١٤					٤٠
	٧- عبدالله بن مسعود المتوسطة ــ الكويت.			١٠		١٠		١٠		١٠		١١		١٠		٢١		٤١
المجموع الكلي للذكور والإناث في كل صف		٨٨	٧٧	٤٨	٥٢	٤٦	٧٠	٤٦	٥٢	٣٥	٤٣	٤٨	٤٩	٢٠	٣٦	٣٣١	٣٧٩	٧١٠
المجموع الكلي للعينة في كل صف والعينة الكلية		١٦٥		١٠٠		١١٦		٩٨		٧٨		٩٧		٥٦		٧١٠		

أولاً : ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس بعده طرق:

١) تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام **معامل ألفا كرونباك للثبات**، وذلك بالنسبة لأفراد عينة التطبيق الأساسية (٧١٠ طفلا وطفلة)، في ضوء الصفوف الدراسية (من الروضة وحتى الصف السادس الابتدائي)، والجنس (ذكور/ إناث)، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) معاملات ألفا كرونباك للثبات للمقياس ككل في ضوء الصفوف الدراسية والجنس

الصفوف الدراسية	العدد	معاملات الثبات
الروضة	١٦٥	٠,٩٥٥٨
الصف الأول	١٠٠	٠,٩٧٣٦
الصف الثاني	١١٦	٠,٩٦٥٦
الصف الثالث	٩٨	٠,٩٥٣٠
الصف الرابع	٧٨	٠,٩٦٣٩
الصف الخامس	٩٧	٠,٩٣٠٨
الصف السادس	٥٦	٠,٩٧٧٧
الذكور ككل	٣٣١	٠,٩٦٤٥
الإناث ككل	٣٧٩	٠,٩٦١٤
العينة الكلية	٧١٠	٠,٩٦٣٠

٢) تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام **معادلة جتمان للتجزئة النصفية**، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات الثبات باستخدام

معادلة جتمان للتجزئة النصفية للمقياس ككل

الصفوف الدراسية	العدد	معامل الثبات
الروضة	١٦٥	٠,٩١٥٦
الصف الأول	١٠٠	٠,٩٥٧٣
الصف الثاني	١١٦	٠,٩٤٢٤
الصف الثالث	٩٨	٠,٩٤٥٥
الصف الرابع	٧٨	٠,٩٤٣٧
الصف الخامس	٩٧	٠,٩٠٥١
الصف السادس	٥٦	٠,٩٦٢٦
الذكور ككل	٣٣١	٠,٩٤٠٥
الإناث ككل	٣٧٩	٠,٩٤٣٠
العينة الكلية	٧١٠	٠,٩٤٢٠

ولزيادة التأكد من ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق **Test-Retest** بعد مضي خمسة عشر يوماً من التطبيق الأول، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة قوامها ١٤٣ طفلاً (٧٤ إناث، ٦٩ ذكور) تم اختيارهم عشوائياً من الروضة حتى الصف السادس الابتدائي، من روضة البراعم الصغيرة، ومدرسة القدس الابتدائية للبنات، ومدرسة ابن طفيل الابتدائية للبنين بدولة البحرين، وكانت معاملات الثبات للاختبارات الفرعية وللمقياس ككل بالنسبة لكل صف دراسي على حدة، وبالنسبة لأفراد العينة الكلية كما يوضحها الجدول رقم (٥).

جدول (٥) معاملات ثبات المقياس والأبعاد
عن طريق إعادة التطبيق بالنسبة للصفوف الدراسية

الصفوف الدراسية	العدد	معاملات الثبات			
		الاختبار الفرعي الأول	الاختبار الفرعي الثاني	الاختبار الفرعي الثالث	المقياس ككل
الروضة	٢٢	،٨٩	،٧٩	،٨٦	،٨٥
الصف الأول	٢١	،٧٨	،٧٥	،٩١	،٨٢
الصف الثاني	٢٢	،٨٥	،٨٤	،٩٣	،٨٨
الصف الثالث	٢١	،٨٩	،٨٣	،٨٧	،٨٧
الصف الرابع	١٩	،٨٥	،٨٩	،٨٩	،٨٨
الصف الخامس	٢٠	،٧٩	،٩٠	،٨٥	،٨٥
الصف السادس	١٨	،٨٧	،٨٥	،٩٢	،٨٨
المجموع الكلي	١٤٣	،٨٥	،٨٤	،٨٩	،٨٨

ثبات المقياس بالنسبة لعينات من ذوي الاحتياجات الخاصة:

١- طبق المقياس على عينة قوامها ١٦١ تلميذا وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي، تراوحت أعمارهم ما بين ٩: ١١ سنة، بمتوسط قدره ١١٨،٦ شهرا وانحراف معياري قدره ٥،٤. تم اختيارهم من أربع مدارس ابتدائية بدولة البحرين، وهي: ابن طفيل الابتدائية للبنين، المأمون الابتدائية للبنين، كرانة الابتدائية للبنات، مدينة عيسى الابتدائية للبنات. قسموا إلى ثلاث فئات، كالتالي: ٤٢ تلميذا وتلميذ من ذوي التحصيل والذكاء المرتفعين (المتفوقين معرفيا)، ٨٧ تلميذا وتلميذة من العاديين، ٣٢ تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم. وحسب ثبات المقياس باستخدام **معامل ألفا كرونباك**، وكانت معاملات الثبات للمقياس والأبعاد كما يلي:

- المتفوقون : ،٨٧، ،٨١، ،٧٨، ،٨٦.
- العاديون: ،٨٢، ،٧٧، ،٨٨، ،٨٣.

- ذوو صعوبات التعلم: ٨٥،، ٨٣،. ٧٩،. ٨٤،.

٢- طبق المقياس على عينة قوامها ١٢٤ طفلا وطفلة (٧٥ ذكور، ٤٩ اناث) من المقيدين بمعهد الأمل بدولة البحرين وينتموا إلى فئة القابلين للتعلم، وذلك في ضوء التصنيف التربوي للمتخلفين عقليا (تتراوح نسب ذكائهم ما بين ٥٠: ٧٥ وفقا لشروط القبول بالمعهد، ويضموا بعض حالات من بطيئي التعلم، وحالات التخلف العقلي البسيط، وبعض من حالات التخلف العقلي المتوسط، وفقا لتصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي)، تراوحت أعمارهم ما بين ٥: ١٣ سنة، يمثلون صفوف الروضة، والمستويات الأول، والثاني، والثالث. وحسب الثبات باستخدام **معامل ألف كرونباك** بالنسبة للأبعاد وللمقياس ككل، وكانت قيم معاملات الثبات على الترتيب: ٨٨،.، ٨٦،.، ٩٠،.، ٩٢،. وباستخدام **التجزئة النصفية** وكان معامل الثبات للاختبار ٨٩،.

ثانياً : صدق المقياس

تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق :

١) **الاتساق الداخلي**

حسب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال إيجاد **صدق المفردات والأبعاد** للمقياس بالنسبة للعينة الكلية وعينة الأطفال القابلين للتعلم من ذوي التخلف العقلي، كما يلي:

أ. **صدق المفردات**

تم التحقق من صدق مفردات المقياس عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين المفردات والمجموع الكلي لدرجات المقياس بالنسبة لعينة التطبيق الأساسية ٧١٠ تلميذاً وتلميذه في الصفوف من الروضة حتى السادس، كما تم إيجاد معاملات الارتباط بين مفردات كل اختبار فرعي والمجموع الكلي لدرجة هذا الاختبار. والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس، والاختبارات الفرعية (ن=٧١٠)

مفردات المقياس ككل		الاختبار الفرعي الأول		الاختبار الفرعي الثاني		الاختبار الفرعي الثالث	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	،٦٥٠	١	،٦٥٠				
٢	،٧٨٣	٩	،٩٢٠	٢	،٩٢٢	٧	،٩٢٧
٣	،٦٠٠				،٤٨٣	١٩	،٧٥٣
٤	،٤٤٢				،٨٠٠	٢٠	،٧٦١
٥	،٧٩٧	١٦	،٥٩٩	٨	،٦٦٤	٢١	،٨٠٥
٦	،٧٣٩	١٨	،٥٩٤	١٠	،٥٩٨	٢٣	،٦٦١
٧	،٧٢٣	٢١	،٦٤٤	١٣	،٧١١	٢٧	،٥٧٩
٨	،٧٨١	٢٤	،٥٣٦	١٤	،٧٣٣	٣٣	،٨٤٥

تابع: جدول (٦) معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس، والاختبارات الفرعي (ن=٧١٠)

مفردات المقياس ككل		الاختبار الفرعي الأول		الاختبار الفرعي الثاني		الاختبار الفرعي الثالث	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٩	،٧٣٨	٢٦	،٦٣٥	١٥	،٦٢٤	٤٢	،٧٨١
١٠	،٤٧٠	٢٨	،٤٤٩	١٧	،٧٩١	٤٣	،٧٢١
١١	،٦٣٤	٢٩	،٦٩٨	٢٥	،٤٧٥		
١٢	،٤٩٧	٣١	،٤٧١	٣٠	،٧٤٧		
١٣	،٥٤٨	٣٦	،٦٩٤	٣٢	،٦٢٠		
١٤	،٦٨١	٣٧	،٦٤١	٣٤	،٧٣٣		
١٥	،٦٩٨	٣٩	،٦٧٦	٣٥	،٤٤٤		
١٦	،٦٢٤	٤٠	،٦٠٨	٣٨	،٧١٩		
١٧	،٦٠٧			٤١	،٨٠٣		
١٨	،٤٥٤						
١٩	،٥٥٦						
٢٠	،٥٩٩						
٢١	،٦٩٦						
٢٢	،٥٥٤						
٢٣	،٥١٩						
٢٤	،٦١٣						
٢٥	،٧٦٤						
٢٦	،٥٨٦						
٢٧	،٦٢١						
٢٨	،٤٨٣						
٢٩	،٦٠٨						
٣٠	،٤٦٥						
٣١	،٣٥٥						
٣٢	،٧٧٦						
٣٣	،٦٥٦						
٣٤	،٥٧٠						
٣٥	،٧٠٢						
٣٦	،٧٣٧						

تابع: جدول (٦) معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس، والاختبارات الفرعية

(ن= ٧١٠)

مفردات المقياس ككل		الاختبار الفرعي الأول		الاختبار الفرعي الثاني		الاختبار الفرعي الثالث	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٣٧	،٦١١						
٣٨	،٥١٦						
٣٩	،٦٨٠						
٤٠	،٥٧٣						
٤١	،٦٩٨						
٤٢	،٦٤٣						
٤٣	،٦١٢						

من الجدول (٦) يلاحظ أن جميع معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس، وبين مفردات كل اختبار فرعي والدرجة الكلية للاختبار كانت مرتفعة وأدنى معامل ارتباط كان ٤٤٢،.، كما يلاحظ أن معاملات الأرتباط بين المفردات والدرجة الكلية لكل اختبار فرعي كانت أعلى من معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠١،. وهذه النتائج غير المتوقعة توكد على التجانس الكبير بين الاختبارات الفرعية الثلاثة.

ب. صدق الأبعاد

تم التحقق من صدق أبعاد المقياس عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجات الاختبارات الفرعية الثلاثة، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بالنسبة كل صف دراسي على حدة، وبالنسبة للذكور والإناث، والعينة الكلية الأساسية. والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

(ن=٧١٠)

الصف	العدد	الاختبارات	الأول	الثاني	الثالث	المجموع الكلي
العروضة	١٦٥	الأول		٠,٨١٩	٠,٦٩١	٠,٩١٩
		الثاني			٠,٧٨٢	٠,٩٦٣
		الثالث				٠,٨٦٣
		المجموع الكلي				
الأول	١٠٠	الأول		٠,٨٩٧	٠,٨٢٠	٠,٩٦١
		الثاني			٠,٨١٦	٠,٩٦٨
		الثالث				٠,٩٠٧
		المجموع الكلي				
الثاني	١١٦	الأول		٠,٨٧٩	٠,٧٥٥	٠,٩٤٤
		الثاني			٠,٨١٣	٠,٩٦٧
		الثالث				٠,٨٩٥
		المجموع الكلي				
الثالث	٩٨	الأول		٠,٨٦٠	٠,٦٠٤	٠,٩٤٢
		الثاني			٠,٦١٤	٠,٩٥٩
		الثالث				٠,٧٥٢
		المجموع الكلي				

تابع: جدول (٧) معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

الصف	العدد	الاختبارات	الأول	الثاني	الثالث	المجموع الكلي
الرابع	٧٨	الأول		٠,٨٥٩	٠,٧٥٣	٠,٩٤١
		الثاني			٠,٧٨٦	٠,٩٦٢
		الثالث				٠,٨٨٤
		المجموع الكلي				
الخامس	٩٧	الأول		٠,٨٧٤	٠,٥٥٤	٠,٩٣٤
		الثاني			٠,٦١٩	٠,٩٥٩
		الثالث				٠,٧٥٩
		المجموع الكلي				
السادس	٥٦	الأول		٠,٩٣٥	٠,٨٦٤	٠,٩٧١
		الثاني			٠,٩٠٩	٠,٩٨٥
		الثالث				٠,٩٤٣
		المجموع الكلي				

ذكور كلي	٣٣١	الأول		٠,٨٦٥	٠,٧٠٨	٠,٩٣٨
		الثاني			٠,٧٦٧	٠,٩٦٥
		الثالث				٠,٨٦٢
		المجموع الكلي				
إناث كلي	٣٧٩	الأول		٠,٨٨٠	٠,٧٤٠	٠,٩٤٨
		الثاني			٠,٧٦٩	٠,٩٦٦
		الثالث				٠,٨٦٧
		المجموع الكلي				
العينة الكلية	٧١٠	الأول		٠,٨٧٤	٠,٧٢٦	٠,٩٤٤
		الثاني			٠,٧٦٩	٠,٩٦٦
		الثالث				٠,٨٦٥
		المجموع الكلي				

من الجدول (٧) يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية للمقياس بعضها وبعض، وبين الاختبارات الفرعية للمقياس والدرجة الكلية، بالنسبة لكل صف دراسي على حدة، والذكور والإناث، والعينة الكلية، كانت مرتفعة، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١. وهذه النتائج تدل على التجانس والاتساق الداخلي بين الاختبارات الفرعية للمقياس.

صدق المقياس بالنسبة لعينة القابلين للتعلم:

- حسب صدق المفردات للمقياس بالنسبة لعينة القابلين للتعلم (ن = ١٢٤)، وذلك عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والمجموع الكلي للدرجات، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين ٠,٣٣٩: ٠,٧٢٦، وتراوحت قيم الدلالة الإحصائية ما بين ٠,٠٥: ٠,٠١.
- حسب صدق الأبعاد للمقياس عن طريق ايجاد معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس بعضها البعض، والمقياس ككل، وذلك بالنسبة لعينة القابلين للتعلم بمعهد الأمل بدولة البحرين (ن = ١٢٤) والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية للمقياس بالنسبة لعينة القابلين للتعلم (ن = ١٢٤)

الاختبارات الفرعية	الأول	الثاني	الثالث	المجموع الكلي
الأول	١			
الثاني	٠,٧٩٩**	١		
الثالث	٠,٥٣٤**	٠,٦٤٠**	١	
المجموع الكلي	٠,٩٠٦**	٠,٩٥١**	٠,٧٦٥**	١

من الجدول (٨) يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية للمقياس بعضها وبعض، وبين الاختبارات الفرعية للمقياس والدرجة الكلية، بالنسبة لعينة الأطفال القابلين للتعلم، كانت مرتفعة، وجميعها دالة عند مستوى ٠١،. وهذه النتائج تدل على التجانس والاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس.

ثالثا: الإحصاءات الوصفية المرتبطة بتقنين المقياس

طبق المقياس على عينة أساسية مكونة من ٧١٠ طفلاً وطفلة في الصفوف من الروضة حتى السادس الابتدائي. والجداول أرقام ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣ توضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للعينة ككل (عينة العاديين)، وللعينة في كل صف دراسي على حدة، وللذكور والإناث من أفراد العينة، وذلك بالنسبة للمفردات، والاختبارات الفرعية، وللمقياس ككل، والمتوسطات الحسابية للعمر الزمني. كما يبن الجدول رقم (١٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية للاختبارات الفرعية وللمقياس ككل بالنسبة لعينة الأطفال المتخلفين عقليا من فئة القابلين للتعلم.

جدول (٩) المتوسط، الانحراف المعياري، لدرجات أفراد العينة الأساسية على المقياس (ن = ٧١٠)

	الاختبار الفرعي الأول	الاختبار الثاني	الاختبار الثالث	الدرجة الكلية
المتوسط	٥٦,٩٢	٥٩,٨	٣٩,٧٨	١٥٦,٥
الانحراف المعياري	١٢,٨٢	١٥,٨٩	٨,٧٨	٣٥,٠٥

جدول (١٠) المتوسط، والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة في كل صف دراسي على حده (ن = ٧١٠)

مستوى الصف	العدد	الاختبار الفرعي الأول		الثاني		الثالث		الدرجة الكلية	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الروضة	١٦٥	٥٠,٠٣	١٢,٣٧	٤٧,٣٩	١٦,٥١	٤١,٩٧	٨,١٨	١٣٩,٣٩	٣٤,٣٣
الأول	١٠٠	٥٠,٥٢	١٣,٩١	٤٩,١٩	١٦,١٦	٤١,٤٨	١٠,٠٠	١٤١,١٩	٣٨,٧٧
الثاني	١١٦	٥٢,٥٩	١٢,٧٥	٥٣,٢٩	١٤,٧٢	٣٦,٨١	٩,٧	١٤٢,٦٩	٣٤,٩٧
الثالث	٩٨	٥٦,١٥	١٢,٦٦	٥٩,١٢	١٥,٩٥	٤٢,٦	٦,٩٥	١٥٧,٨٧	٣٢,٤٤
الرابع	٧٨	٥٩,٣١	١١,٢٣	٦٣,٢٩	١٤,٠٠	٤٠,٥	٨,٢٤	١٦٣,١	٣١,٣٢
الخامس	٩٧	٥٦,٤٨	١٠,٣٦	٦٠,٧٩	١٢,١٩	٣٩,٨٦	٦,٩٤	١٥٧,١٣	٢٦,٦٤
السادس	٥٦	٦٣,٣٤	١٢,٠٢	٦٦,١٦	١٤,٢٧	٤١,٠٩	٨,٤	١٧٠,٥٨	٣٤,٦١

والمتأمل لنتائج الجدول السابق يجد استمرارية نمو الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى الأطفال من الروضة وحتى الصف السادس الابتدائي، وذلك تعبيرا على استمرارية التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة لإكساب الطفل معايير السلوك الاجتماعي السلائم لسنه. فمع استمرارية نمو الطفل يزداد وعيه بالبيئة المحيطة وتزداد مشاركته الاجتماعية، وينمو السلوك الاجتماعي للطفل من خلال تفاعله مع زملائه ومعلميه في المدرسة، وتفاعله مع أفراد أسرته في المنزل.

والجدول رقم (١١) يبين المتوسط والانحراف المعياري لأفراد العينة الكلية من العاديين (٧١٠ طفلا وطفلة) من الذكور والإناث على أبعاد المقياس الثلاثة.

جدول (١١) المتوسط والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة الأساسية من الذكور والإناث على المقياس (ن = ٧١٠)

العينة	العدد	الاختبار الفرعي الأول		الثاني		الثالث		الدرجة الكلية	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
ذكور	٣٣١	٥٥,٩٩	١٢,٨	٥٨,٦٧	١٥,٩١	٣٩,٢٨	٨,٩٦	١٥٣,٩٤	٣٥,١١
إناث	٣٧٩	٥٧,٧٣	١٢,٧	٦٠,٧٩	١٥,٨٤	٤٠,٢٢	٨,٦١	١٥٨,٧٣	٣٤,٨٨

ويلاحظ من نتائج الجدول (١١) ارتفاع درجات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس لدى الإناث عنه لدى الذكور نوعا ما، وعلى الرغم من أن تلك الفروق لاتصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية إلا أن تلك الفروق تبرزها اختلافات وأخطاء عملية التنشئة الاجتماعية، ففي مرحلة الطفولة يظهر النمط الجنسي ويتعلم كل من الجنسين المعايير والقيم والاتجاهات المرتبطة بجنسه، فالذكور يتجهون إلى أن يصبحوا اكثر خشونة واستقلالا ومنافسة من الإناث اللاتي يتجهن إلى أن يصبحن اكثر أدبا ورافة ورقة. ويتأثر النمو الاجتماعي وبصفة خاصة التنشئة الاجتماعية في المدرسة بالعديد من العوامل (علاقة الطفل بالمدرسين، جماعة اللعب وغيرها) وفي الأسرة تؤثر علاقة الطفل بالوالدين، وحجم الأسرة، وترتيب الطفل، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، واستخدام الثواب والعقاب في توافقه الاجتماعي.

و يبين الجدول رقم (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأفراد العينة الكلية من العاديين (٧١٠) طفلا وطفلة على جميع مفردات المقياس.

جدول (١٢) المتوسط والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة الأساسية (٧١٠طفلا وطفلة) على جميع مفردات المقياس

المفردة	م	ع	المفردة	م	ع
١	٣,٤٣	١,٣٨	٢٣	٤,٢٣	١,٠٢
٢	٣,٢٢	١,٤٤	٢٤	٤,٠٣	١,١٦
٣	٣,٤٢	١,٤٠	٢٥	٣,٦٨	١,٣
٤	٤,٢١	١,٠١	٢٦	٣,٠٧	١,٤٨
٥	٣,٧٢	١,١٩	٢٧	٣,٦٨	١,٢٤
٦	٣,٧	١,٢٦	٢٨	٤,٠٤	١،١
٧	٣,٩١	١,٢٦	٢٩	٣,٥٨	١,٢٨
٨	٣,١٨	١,٦٥	٣٠	٣,١١	١,٤٧
٩	٣,٣٥	١,٣٠	٣١	٣,٤٦	١,٢٨
١٠	٣,٢٤	١,٣٨	٣٢	٣,٥٧	١,٤٣
١١	٣،-	١,٥٦	٣٣	٤,١٥	١,١٢

١٢	٣,٢٦	١,٢٦	٣٤	٢,٨٢	١,٥٥
١٣	٣,٩٢	١,١٣	٣٥	٣,٦٦	١,٢٣
١٤	٣,٦١	١,٣٦	٣٦	٣,٤٦	١,٤٤
١٥	٣,٢٥	١,٤٦	٣٧	٣,٦٢	١,٣٢
١٦	٣,٣٥	١,٢٧	٣٨	٤,٠٦	١,٠٦
١٧	٣,٧	١,٣٤	٣٨	٤,٠٦	١,٠٦
١٨	٣,٥٨	١,٢٨	٣٩	٣,٥٩	١,٣٧
١٩	٤,١٣	١,١٤	٤٠	٣,٨٤	١,١٣
٢٠	٤,١٢	١,١٠	٤١	٣,٦٢	١,٤٢
٢١	٣,٨	١,٢٧	٤٢	٤,١٦	١,٠١
٢٢	٣,٧١	١,٢٩	٤٣	٤,١٦	١,١٧

ويوضح الجدول رقم (١٣) المتوسط، والانحراف المعياري للعمر الزمني بالشهور، بالنسبة لأفراد العينة الأساسية (٧١٠ تلميذا وتلميذة) في كل صف دراسي على حدة.

جدول (١٣) المتوسط والانحراف المعياري للعمر الزمني لدرجات أفراد العينة الأساسية في كل صف دراسي (ن = ٧١٠)

مستوى الصف	العدد	م	ع
الروضة	١٦٥	٦٤,٢٥	٣,٢٧
الأول	١٠٠	٧٩,٤٦	٢,٣١
الثاني	١١٦	٩١,٥٧	٣,٣٣
الثالث	٩٨	١٠٤,٤	٣,١١٦
الرابع	٧٨	١١٨,١	٣,٧٤
الخامس	٩٧	١٣١,٦٩	٢,٨٢
السادس	٥٦	١٤٣,٢٩	٥,٨٧
العينة الكلية	٧١٠	٩٧,٧٨	٢٩,٤٦

- كما يوضح الجدول رقم (١٤) المتوسط والانحراف المعياري لأبعاد المقياس وللمقياس ككل، وذلك بالنسبة لعينة الأفراد القابلين للتعلم (ن = ١٢٤ طفلا وطفلة) .

جدول (١٤) المتوسط، الانحراف المعياري، لدرجات أفراد عينة القابلين للتعلم على المقياس (ن = ١٢٤)

الاختبار الفرعي الأول		الاختبار الثاني	الاختبار الثالث	الدرجة الكلية
المتوسط	٥١،١٦	٥٢،٨	٣٤،٥	١٣٨،٥
الانحراف المعياري	١١،٧٢	١٥،٠٤	٨،٦٦	٣١،٥٦

رابعا: تطبيق وتصحيح المقياس :

يستغرق تطبيق المقياس من ١٠:٥ دقائق لكل طالب يخضع للتقدير. يقوم المعلم (يجب أن تتاح الفرصة للمعلم الذي يقوم بالتقدير بأن يلاحظ ويقيم المهارات الاجتماعية للطالب على الأقل مدة ٦-٨ أسابيع) أو ولي الأمر (الأب أو الأم) بتقييم بنود المقياس والبالغ عددها ٤٣ مفردة، وذلك على نموذج التقييم الخاص (ملحق رقم -١) من خلال مقياس ليكرت ذو الخمس نقاً ، والذي يتم استخدامه لترتيب أحكام المعلمين والآباء المتنوعة للطفل من خلال السلوكيات الاجتماعية والكفاءة التي يبديها في الفصل الدراسي أو داخل المنزل أو في علاقته مع أقرانه، ويبدأ تقييم الدرجات على كل مفردة من (١) لا تحدث مطلقاً، أي أن الطفل لا يظهر هذا السلوك مطلقاً، حتى (٥) تحدث بشكل متكرر، أي أن الطفل يظهر هذا السلوك بصورة دائمة ومتكررة، ويتراوح ما بين الاثنين ٢، ٣، ٤ (أحياناً). ثم تجمع درجات المقياس وتحسب درجات الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٤٣: ٢١٥)، وبالنسبة للاختبار الفرعي الأول ما بين (١٦: ٨٠) درجة، والاختبار الفرعي الثاني ما بين (١٧: ٨٥) درجة، والاختبار الفرعي الثالث ما بين (١٠: ٥٠) درجة.

ويتم جمع درجات التقدير الخام في الأعمدة، تحت كل اختبار فرعي، وتوضع درجة كل اختبار فرعي، والدرجة الكلية للمقياس، في المكان المخصص لها في

نهاية الاختبار، كما هو موضح بالمثال التالي (درجات أحد التلاميذ على المقياس):

مثال :

الاختبار الفرعي الأول =	٥١
الاختبار الفرعي الثاني =	٤٤
الاختبار الفرعي الثالث =	٢٦
المجموع الكلي للدرجات =	١٢١

خامسا: الدرجات الموزونة والرتب المئينية المقابلة لدرجات التقدير الخام (المعايير)

تم إيجاد معايير مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي، وذلك من خلال تطبيقه على عينة من الأطفال بلغ قوامها (٧١٠) تلميذا وتلميذة، يمثلون الصفوف الدراسية من الروضة وحتى الصف السادس الابتدائي، تراوحت أعمارهم ما بين ٥: ١٢ سنة، تم اختيارهم عشوائيا من بين أطفال الروضة والمدارس الابتدائية في خمس دول عربية (البحرين، مصر، الإمارات العربية المتحدة، الكويت، قطر). ولتحديد معايير المقياس في ضوء العينة التي طبق عليها، فقد تم اتباع نفس الأسلوب الذي اتبعه مؤلفو الاختبار في وضع المعايير الخاصة بالمقياس في صورته الأجنبية، وذلك من أجل تيسير استخدام المقياس وتفسير درجاته بالنسبة لمستخدميه في البيئة العربية. وقد سارت خطوات تحديد معايير المقياس كما يلي:

- اعتبار أن متوسط الدرجة المعيارية للمقياس ككل (١٠٠) بانحراف معياري قدره (١٥)، كما تمثل في اختبارات القدرات العقلية المقننة وليا معايير دولية.
- وبالنسبة للاختبارات الفرعية فإن متوسط الدرجة المعيارية يعادل (١٠) بانحراف معياري قدره (٣) وذلك بالنسبة لكل اختبار فرعي على حدة (Walker, McConnell,1995-a, pp.15-24) وهي نفس المعايير التي تم الاعتماد عليها بالنسبة للصورة الأجنبية لمقياس والكر – مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي..

ويبن (الملحق- ٢ أ، ب) كيفية تحويل الدرجة الخام في المقياس إلى الدرجة الموزونة والمكافئ المئيني المقابل لها، بالنسبة لدرجات الاختبارات الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس، كما يلي:

وبالرجوع إلى جدول (٨) وملحق (٢-أ)، نجد أن متوسط الدرجات الخام للمقياس ككل بالنسبة لأفراد العينة الأساسية (٧١٠ تلميذا وتلميذة) ، كان (١٥٦) وهذا المتوسط يقابل في ملحق (٢-أ) الدرجة الموزونة (١٠٠)، وإذا كان الانحراف المعياري للدرجات الخام (٣٥) فعندما يضاف إلى متوسط الدرجة الخام يصبح (١٩١)، وتلك تقابل (١١٥) درجة موزونة، بمعنى إضافة واحد انحراف معياري لكل من متوسط الدرجة الخام والدرجة الموزونة. وبالمثل فإن الدرجة (١٢١) خام تقابل الدرجة الموزونة (٨٥)، أي بمقدار انخفاض واحد انحراف معياري عن متوسط العينة المعيارية الدولية.

وقد تم اتباع نفس الإجراءات السابقة بالنسبة للاختبارات الفرعية الثلاث لمقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي، ولكن على اعتبار أن المتوسط في كل اختبار فرعي يقابل (١٠) درجة موزونة وانحراف معياري قدره (٣). فعلى سبيل المثال: متوسط الدرجات الخام للاختبار الفرعي الأول (٥٦،٩٢)، وتم اعتبارها (٥٧) تقريبا، تقابل (١٠) درجة معيارية في الملحق (٢-ب)، فإذا أضيف واحد انحراف معياري (١٢ تقريبا) إلى متوسط الدرجة الخام تصبح (٦٩) وهي تقابل الدرجة المعيارية (١٣) بمعنى إضافة واحد انحراف معياري. وبالنسبة للاختبار الفرعي الثاني، متوسط درجاته الخام (٦٠ تقريبا) تقابل (١٠) درجة موزونة، وإذا أضيف عليها واحد انحراف معياري (١٥) تصبح (٧٥) وهي تقابل (١٣) درجة معيارية. أما بالنسبة للاختبار الفرعي الثالث فإن متوسط درجاته الخام (٣٩) يقابل (١٠) درجة معيارية، ويضاف عليه واحد انحراف معياري (٨) ليصبح (٤٧) ويقابل الدرجة الموزونة (١٣). وهكذا بالزيادة أو النقصان بالنسبة للدرجات الخام ومكافئاتها من الدرجات الموزونة، في الاختبارات الفرعية للمقياس، وفي الدرجة الكلية للمقياس ككل.

- أما الرتب المئينية المقابلة للدرجات الخام والموزونة بالنسبة للاختبارات الفرعية والمقياس ككل، فقد تم تحديدها على أساس أن الرتبة المئينية تشير إلى نقاط توزيع الدرجات تحت أو فوق نسبة مئوية محددة للأفراد. فعلى سبيل المثال: فإن الدرجة (٥٠) مئيني، هي نقطة تقابل تقريبا (٤٩،٥%) لانحدار الأفراد فوق أو تحت هذه النسبة في التوزيع العام. والرتبة المئينية (٥٠) تقابل متوسط الدرجات الخام والموزونة بالنسبة لأفراد العينة المعيارية (Walker, McConnell, 1995 - a, p. 18)

وبالرجوع إلى ملحق (٢-أ) نجد أن الرتبة المئينية المقابلة لمتوسط الدرجات الخام للمقياس ككل (١٥٦)، ومتوسط الدرجات الموزونة (١٠٠)، تقابل (٥٠) مئيني، وبالتالي فإن الدرجة الخام (١٥٥-١٥٦) تقابل تقريبا المئيني (٤٩)، والدرجات المحصورة ما بين المتوسط ١٥٦، ودرجة النهاية العظمى للمقياس بالنسبة للأفراد عينة التقنين (٢١٢) درجة تعادل ٥٠% من الدرجات، أما المساحة المحصورة بين المتوسط ودرجة النهاية الصغرى (٦٩) تعادل أيضا ٥٠% من الدرجات، وقد تم توزيع النسب المئوية المقابلة للدرجات فوق وتحت المتوسط، كما هو مبين بالملحق (٢-أ). فعلى سبيل المثال: الدرجة ١٦٦-١٦٨ تقابل ١٠٥ درجة موزونة والرتبة المئينية ٦٠، والدرجة ٩٩-١٠٠ تقابل ٧٦ درجة موزونة والرتبة المئينية ١٨.

وقد تم اتباع نفس الأسلوب في تحديد الرتب المئينية المقابلة للدرجات الخام والموزونة بالنسبة للاختبارات الفرعية الثلاث، على اعتبار أن متوسط الدرجة الخام والدرجة الموزونة في كل اختبار فرعي يقابل المئيني (٥٠)، والدرجات المحصورة بين المتوسط ودرجة النهاية العظمى التي حصل عليها أفراد العينة المعيارية تمثل ٥٠% من توزيع الدرجات، والدرجات المحصورة بين المتوسط ودرجة النهاية الصغرى التي حصل عليها أفراد عين التقنين تمثل ال٥٠% الأخرى. وقد كانت درجة النهاية العظمى للمقياس ككل والاختبارات الفرعية على التوالي هي: ٢١٢، ٨٠، ٨٥، ٥٠، أما درجات النهاية الصغرى فكانت على

الترتيب: ٦٩، ٢٣، ٢٧، ١٨. وعلى سبيل المثال في الملحق (٢-ب) فإن الدرجة الخام (٥٤-٥٧) في الاختبار الفرعي الأول تقابل الدرجة الموزونة (١٠) والرتبة المئينية (٤٨)، والدرجة الخام (٥٦-٦٠) في الاختبار الفرعي الثاني تقابل الدرجة الموزونة (١٠) والرتبة المئينية (٤٨)، أما في الاختبار الفرعي الثالث فقد كانت الدرجة الخام (٣٨-٣٩) تقابل الدرجة الموزونة (١٠) والرتبة المئينية (٤٨) وهكذا بالنسبة لبقية الدرجات فوق وتحت المتوسط في الاختبارات الفرعية الثلاثة.

نموذج تسجيل الدرجات:

يوضح ملحق (٣) نموذج تسجيل الدرجات الخام والمعيارية والرتب المئينية المقابلة لها بالنسبة للاختبارات الفرعية لمقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي وللمقياس ككل، والتي يمكن الاستفادة منها في رسم صورة (بروفيل) للطالب في مكونات الكفاءة الاجتماعية، وتفسير الدرجات التي تم الحصول عليها، من أجل تحيد مناطق القوة والضعف لديه، واتخاذ القرارات التي من شأنها رفع كفاءته الاجتماعية وزيادة توافقه مع الآخرين.

سادساً: تفسير درجات مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي :

يعتمد مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي على تحويل الدرجات الخام التي يحصل عليها كل طالب في الاختبارات الفرعية والمقياس ككل إلى درجات معيارية، والمقارنات المعيارية تعني أن درجات كل طالب يتم مقارنتها بمتوسط (مثال : معيار) درجة مجموعة مماثلة من الطلاب. وهذه المقارنات المعيارية تسمح لمستخدم الاختبار بتحديد مناطق الضعف لدى الطالب، وعلاقتها بالمستوى العام للطلاب والتنبؤ بمستوى إنجاز الطالب من خلال هذا القصور.

ومن خلال ملء بيانات نموذج تسجيل الدرجات (ملحق-٣) يستطيع مستخدم الاختبار أن يوضح ويفسر بروفيل الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي للطالب.

الطالب الذي تنحرف درجته بمقدار ١: ١.٥ انحراف معياري تحت العينة المعيارية على الدرجة الكلية للمقياس و/ أو أي من الاختبارات الفرعية الثلاثة، يجب أن يحول إلى تقييم إضافي للتعرف على مدى كفاءة السلوك الاجتماعي

له، والتحديد الدقيق للقصور النوعي والمشكلات وربما يتطلب ذلك بعض الوقت، ويجب أن يشتمل التقييم على : الملاحظة المباشرة، التقييد السوسيومتري، اختبارات لعب الأدوار السلوكية في المواقف المختلفة، والتي على أساس نتائجها يتم بناء برامج المهارات الاجتماعية.

إن انخفاض درجة الطالب بمقدار انحراف معياري عن مستوى العينة المعيارية على الاختبار الفرعي الثاني يعني أن هذا الطالب يحتاج لبرنامج تدخل علاجي يصمم لتحسين مهاراته الاجتماعية ذات العلاقة بالأصدقاء، أما انخفاض الدرجة بالنسبة للاختبار الفرعي الأول والثالث تعني أن الطالب يحتاج لبرنامج تدخل علاجي للمهارات الاجتماعية يصمم لتحسين السلوك الاجتماعي للعلاقة بالكبار، والتكيف لمتطلبات وتوقعات المواقف الفعلية التي يتم ضبطها بواسطة المعلمين (Walker, McConnell, 1995-a, p. 23).

وحيث أن العلاقة الارتباطية قوية بين الاختبارات الفرعية (أنظر جدولي ٦، ٧) فمن المحتمل أن الطالب الذي يعاني من قصور في أحد الاختبارات الفرعية ربما أيضاً يعاني من قصور في الاختبارات الأخرى. إن تحليل بروفيل إنجاز الطالب على كل اختبار فرعي والمجموع الكلي للدرجات دائماً يوصي به عندما يكون الغرض من تقييم كفاءة العلاقة الشخصية للسلوك الاجتماعي للطالب :

١- مقارنة إنجاز الطالب بمعايير دولية.

٢- تحديد التباعد في الإنجاز من خلال أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي.

دراسة حالة:

نعرض في ما يلي نموذجا لدراسة حالة، من بين أفراد العينة المعيارية التي طبق عليها المقياس بهدف تقنينه وتحديد المعايير الخاصة به، وذلك من أجل التعرف على كيفية ملء بيانات النموذج الموجود في الملحق (٣) ، وخاصة إذا كان الهدف من تطبيق المقياس التعرف على طبيعة مكونات الكفاءة الاجتماعية لدى الطالب، أو اجراء تدخل علاجي لتنمية المهارات الاجتماعية لديه.

نموذج تسجيل نتائج مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي (صورة الأطفال)

بيـــانات :

اسم الطالب/ الطالبة : جاسم ------ التـــاريخ : ٢٠٠٠/٧/٢٧م

الجنـــس : ■ ذكر ☐ أنـــثى المدرسة : -------

العمـــر : ☐ ٤ شهر ☐ ٩ ســنة الصف : الثالث / أ

المعلم / المعلمة : أ/عبد الهادي أحمد التخصص: لغة عربية

بروفيل النتائج :

	الاختبار الفرعي الأول	الاختبار الفرعي الثاني	الاختبار الفرعي الثالث	الدرجة الكلية
الدرجات الخام :	٥٢	٣٩	٣٥	١٢٦
الدرجات المعيارية :	٩	٦	٩	٨٧
الرتب المئينية :	٤٢	١٧	٤٣	٣٣

التعليق على النتائج (ملاحظات المقيم):

الطفل جاسم مستواه التحصيلي مقبول في الفصل الدراسي، وكثيرا ما يجيب على الأسئلة التي يوجهها له المعلم، ودائما ينجح في الامتحانات الشهرية. ومع ذلك فإنه يعاني من بعض المشاكل في علاقته بزملائه في الصف، فمن خلال ملاحظتي له أشعر أنه ليس لديه أصدقاء كثيرون، وقليلا ما يشارك زملائه في الأنشطة، ويميل إلى الوحدة دائما، ولا يتحدث إلا عندما يطلب منه، ويتألم كثيرا لأن أصدقائه لا يحبون اللعب معه. وأرى أن هذا الطفل يحتاج لبعض الأنشطة التي تسهل من تفاعله مع زملائه والتعامل معهم، والخروج من عزلته، ومن الممكن أن يساعد المنزل، والمشرف الاجتماعي، ومعلم التربية الرياضية في ذلك.

من الملاحظ على الدرجات الخام والمعيارية والرتب المئينية المقابلة لها بالنسبة للطفل جاسم، تشير الى أن مستوى كفاءته الاجتماعية بالنسبة للمقياس ككل يقل عن المتوسط بدرجة أقل من واحد انحراف معياري، وهذا المستوى مقبول نوعا ما في

ضوء معايير المقياس السابق ذكرها. أما إذا نظرنا إلى مستوى الطفل في الاختبارات الفرعية، نجد أن مستواه يقل بمقدار واحد انحراف معياري عن المتوسط في الاختبار الفرعي الأول (السلوك الاجتماعي المفضل لدى المعلم)، وأيضا بالنسبة للاختبار الفرعي الثاني (السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران)، أما في الاختبار الفرعي الثالث (سلوك التوافق المدرسي) نجد أن مستوى الطفل يقل بدرجة بسيطة عن المتوسط.

وبالرجوع إلى نتائج الطفل في المقياس نجد أنه بالنسبة للاختبار الفرعي الأول (السلوك الاجتماعي المفضل لدى المعلم)، حصل على تقديرات منخفضة (أقل من ٣ درجات) في المفردات المتعلقة بتقبل النقد من الآخرين، المرونة في تقبل عدم الفوز، جذب انتباه الآخرين، وتقبل الاقتراحات والمساعدة من الأقران. أما بالنسبة للاختبار الفرعي الثاني (السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران)، فقد حصل الطفل على تقديرات منخفضة في المفردات المتعلقة بتغيير أنشطته لاستمرار تفاعله مع الأقران، والمشاركة في الضحك، تكوين الصداقات، التطوع لمساعدة الأقران عندما يطلبون منه، أخذ دور القيادة في الأنشطة مع الآخرين، الحفاظ على استمرارية الحديث مع الأصدقاء، وأخيرا مداومة النظر إلى الشخص الذي يتحدث معه.

وفي ضوء تحليل تقديرات الطفل على مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي، والملاحظات التي سجليا المعلم عن الطفل، يمكن القول بأنه يعاني من قصور في مهارات التواصل والتفاعل مع الأقران، وبالتالي فهو غير قادر على تكوين صداقات معهم، والمشاركة في أنشطتهم، مما أدى إلى البعد عن الآخرين وشعوره الدائم بالوحدة، ومن الممكن التأكد من صحة هذه التقديرات بإخضاع الطفل إلى تقييمات إضافية أخرى في مكونات الكفاءة الاجتماعية، سواء تم ذلك من خلال الملاحظة المستمرة لفترة من الوقت، أو باستخدام مقاييس أخرى رسمية أو غير رسمية. وبناء على البيانات والمعلومات التي يتم جمعها عن مستوى الطفل من الممكن تحديد استراتيجية التدخل العلاجي الملائمة لتنمية مهاراته الاجتماعية التي يعاني فيها من أوجه الضعف والقصور.

خاتمة:

في ضوء النتائج السابقة يمكن القول أن مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق، تؤهله للاستخدام في أي من البيئات التي طبق المقياس على أفرادها في الصفوف من الروضة وحتى السادس الابتدائي، مع الاستفادة من معايير المقياس في مناقشة وتفسير البيانات التي يتم الحصول عليها عن الحالة. وبالتالي الاستفادة من نتائج القياس في التعرف على مناطق القوة والضعف في مكونات الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى الأطفال، من أجل تقديم الأنشطة والبرامج العلاجية التي من خلالها يمكن تنمية مهاراتهم الاجتماعية التي يعانون فيها من قصور، سواء طبق المقياس على حالات من الأطفال العاديين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وبناء على تلك النتائج يمكن القول أنه قد تمت الإجابة عن التساؤل الخاص بالدراسة والذي ينص على: ما الخصائص السيكومترية التي يتمتع بها مقياس والكر-مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي بالنسبة لعينة من الأطفال في البيئة العربية تتراوح أعمارهم ما بين ٥ : ١٢ سنة؟

وفي ضوء ذلك فإن الهدف من الدراسة قد تحقق وهو تعريب وإعداد مقياس والكر-مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي – صورة الأطفال، ودراسة الخصائص السيكومترية للمقياس والمتمثلة في الثبات والصدق والمعايير، وذلك بالنسبة لعينة من الأطفال، يمثلون الصفوف من الروضة وحتى السادس الابتدائي، تراوحت أعمارهم ما بين ٥ : ١٢ سنة. من أجل الاستفادة منه كأداة في مختبر علم النفس العربي، في تحديد الكفاءة الاجتماعية للأطفال في أي من البيئات التي قنن فيها المقياس، وحسبت معاييره وخصائصه على أفرادها.

المراجـــع

١- حامد زهران (١٩٨٤). **علم النفس الاجتماعي**، الطبعة الخامسة. القاهرة : عالم الكتب.

٢- عادل الأشول (١٩٨٧). **موسوعة التربية الخاصة**. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

3- Connolly, J. (1983). A review of seciometric procedures in the assessment of social competencies in children. **Applied Research in Mental Retardation, 4**, 315-327.

4- Dodge, K.; Coie, J. & Brakke, N. (1982). Behavior patterns of social rejected and neglected adolescents : The roles of social approach and aggression. **Journal of Abnormal Child Psychology, 10**, 389-410.

5- Firmen, C. (199). Multi-Placement foster care: Its relationship to the social behaviors of young children. Eugene, OR: Early Intervention Program, University of Oregon.

6- Forness, S., & knitzer, J. (1992). A new proposed definition and terminology to replace" serious emotional disturbance" in Individuals with Disabilities Education Act. **School Psychology Review, 21**, 12-20.

7- Foster, S. L., & Ritchey, W. L. (1979). Issues in the assessment of social competence in children . **Journal of Applied Behavior Analysis, 12**, 625-638.

8- French, C., & Wass, G. (1985). Teacher's ability to identify peer-rejected children : A comparison of sociometrics and teacher ratings. **Journal of School Psychology, 23**, 347-358.

9- Gerber, M. M., & Semmel, M. I. (1984). Teacher as imperfect test : Reconceptualizing the referral

process .**Educational Psychologist, 19, 3,**137-148.

10- Greenspan, S. (1981). Social competence and handicapped individuals : Practical implications and a proposed model .**Advances in Special Education, 3**, 41-82.

11- Gresham, F. (1984). Social skills and self-efficacy for exceptional children : A refocusing of mainstreaming process. **Exceptional Children, 51**, 253-261.

12- Gresham, F., & Elliott, S. (1984). Advances in the assessment of children's social skills. **School Psychology Review,** 13, 292-301.

13- Gresham, F., & Elliott, S. (1990) . **Social skills rating system**. Circle pines, MN : American Guidance Service.

14- Gresham, F.,; MacMillan, D.,, Bocian, K., & Ward, S. (1997). Precursors of emotional and behavioral disorders : Continuum of risk factors in academic, social, and effective domains. **Manuscript Submitted for Publication**.

15- Hazel, S,. & Schumaker, J. (1987). Social skills and learning disabilities : Current issues and recommendations for future research .**Paper Presented at the National Conference on Learning Disabilities, National Institutes of Health (NIH), Bethesda, MD**.

16- Hops, H. (1983). Children's social competence and skills : Current research practices and future directions. **Behavior Therapy, 14**, 3-18.

17- Kazdin, A. (1985 .**(Treatment of antisocial behavior in children and adults**. Homewood, Il: Dorsey Press.

18- Loeber, R. (1985). Patterns and development of antisocial

child behavior .**Annals of Child Development, 2, 77-116.**

19- McFall, R. M. (1982). A review and a reformulation of the concept of social skills. **Behavioral Assessment, 4, 1-33.**

20- Merrell, K. (1988). Differences and similarities of students referred for academic difficulties: An investigation of critical variables in the learning disabilities identification process. Unpuplished doctoral dissertation, University of Oregon.

21- Merrell, K. (1989). Concurrent relationships between two behavioral rating scales for teachers: An examination of self-control, social competence, and school behavioral adjustment. Psychology in the School, 1٩ . 74-82.

22- Merrell, K., & Merz, J. M. (1992). The effect of service delivery model on the social-behavioral competencies of learning disabled students. B. C. Journal of Special Education, 16, 82-91.

23- Merrell, K., Merz, J., Johnson, E., & Ring, E. (1992). Social competence of students with mild handicaps and low achievement: A comparative study. School Psychology Review, 21, 125-137.

24- Merrell, K. & Shinn, M. (1990). Critical variables in the learning disabilities identification process. School Psychology Review, 19, 74-82.

25- Odom, S. L., & McConnell, S. R. (1985). A performance-based conceptualization of social competence of handicapped preschool children : Implications for assessment. **Topics in Early Childhood Special Education, 4(4), 1-19.**

26- Patterson, G. & Bank, L. (1986). Bootstrapping your way in the nomological thicket .**Behavioral Assessment,** 8, 49-73.

27- Swanson, H. L., & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities : A meta analysis of psychological perspective on mental health. Psychological Bulletin, 103, 193-210.

28- Walker, H. M., McConnell, S. R. (1995- a) .**Walker-McConnell scale of social competence and school adjustment – Elementary version, User's Manual**. San Diego : Singular Publishing Groups, INC.

29- Walker, H. M., McConnell, S. R. (1995- b). **Walker-McConnell scale of social competence and school adjustment-Elementary version, Technical Manual**. San Diego : Singular Publishing Groups, INC.

30- Walker, H. M ،.Irvin, L. K, Noell, J., & Singer, G. H. S. (1992). A construct score approach to the assessment of social competence : Rational, technological considerations, and anticipated outcomes .**Behavior Modification, 16**, 448-474.