أثر الإرشاد القائم على نظرية التعلم الاجتماعي-الوجداني في تحسين الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإبتدائية "دراسة تنبؤية – تجريبية"

إعداد

د/ أمل محمد حسن غنايم

أستاذ التربية الخاصة المساعد - كلية التربية بالإسماعيلية

جامعة قناة السويس

٢٠٢١/٢٠٢٢م

أثر الإرشاد القائم على نظرية التعلم الاجتماعي- الوجداني في تحسين الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإبتدائية "دراسة تنبؤية – تجريبية"

إعداد
د/ أمل محمد حسن غنايم
أستاذ التربية الخاصة المساعد - كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس

المستخلـــص

هدفت الدراسة الحالية إلى بحث إسهام مهارات التعلم الاجتماعي– الوجداني في التنبؤ بكل من الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية، بالإضافة إلى التحقق من فعالية التدخل السيكولوجى من خلال تقديم برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي– الوجداني وقياس أثره في تحسين كل من الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٦) تلميذًا وتلميذة بالصف السادس الابتدائي ممن يعانون من صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة وقوام كل منهما (١٣) تلميذًا وتلميذة. وبتطبيق أدوات الدراسة والتي قُسّمت إلى: اختبارات ومقاييس لتحديد عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والتي اشتملت على: "اختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن تقنين: أمينة كاظم، ووليد القفاص، وحنان محمود، ومنى الطنطاوي، وإكرام السيد (٢٠٠٥)، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد/ فتحي الزيات (٢٠٠٠)، واختبار المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم إعداد/ موتي وآخرين (Mutti et al., 1978) وترجمة وتقنين/ عبد الوهاب كامل (٢٠٠٧)، ومقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إعداد/ سُليمان عبد الواحد (٢٠١٥)؛ وأدوات التجربة الخاصة بقياس بمتغيرات الدراسة والتى اشتملت على: "مقاييس التعلم الاجتماعي– الوجداني، والإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وكذا برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي– الوجداني وجميعها من إعداد/ الباحثة". توصلت الدراسة إلى إسهام التعلم الاجتماعي– الوجداني (كمتغير مستقل) في التنبؤ بكل من الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية (كمتغيرين تابعين) لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. كما أشارت النتائج أيضًا إلى فعالية البرنامج الإرشادي فى تحسين كل من الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث كان حجم أثر البرنامج الإرشادي كبير، واستمرارية هذا الأثر الإيجابي، ولم يظهر هذا لدى نظرائهم في المجموعة الضابطة.

كلمات مفتاحية: التعلم الاجتماعي– الوجداني، الإدراك الاجتماعي، الثقة الانفعالية، صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

The effect of counseling based on social-emotional learning theory on improving social perception and emotional confidence among a sample of students with social and emotional learning disabilities in the primary stage "Predictive - Experimental study"

Prepared by
Dr. Amal Mohammed Hassan Ghanayem
Assistant Professor of Special Education
Faculty of Education in Ismailia - Suez Canal University

Summary

The current study aimed to investigate the contribution of social-emotional learning skills to predicting both social perception and emotional confidence, in addition to verifying the effectiveness of a counseling program based on social-emotional learning theory and measuring its impact on improving both social perception and emotional confidence among a sample of primary school students. People with social and emotional learning disabilities. The main study sample consisted of (26) sixth-grade male and female students who suffer from social and emotional learning disabilities, in some primary schools in the city of Al-Tal Al-Kabeer, Ismailia Governorate. By applying the study tools, which were divided into: tests and measures to identify a sample of students with social and emotional learning disabilities; Experiment tools for measuring study variables; In addition to the counseling program based on socio-emotional learning theory. The study found the contribution of social-emotional learning (as an independent variable) in predicting both social perception and emotional confidence (as dependent variables) among primary school students with social and emotional learning disabilities. The results also indicated the effectiveness of the counseling program in improving both social perception and emotional confidence among the members of the experimental group, where the size of the impact of the counseling program was large, and the continuity of this positive effect, and this did not appear in their counterparts in the control group.

key words: Social emotional learning - Social perception – Emotional confidence - Social and emotional learning disabilities

مقدمـــة:

تُعد صعوبات التعلم Learning Disabilities إحدى فئات التربية الخاصة، والتي يمكن وصفها بأنها "فئة ذوي المحنة التعليمية" أو "الإعاقة إلخفية" إذ لا ترجع إلى سبب واضح وظاهر، ولكنها تعود إلى سبب كامن وخفي وليست مثل أي مرض أو عرض لأي مرض يستطيع أن يشكو منه الفرد إلى المحيطين به، وبالتالي يمكنهم اتخاذ اللازم أمام هذه المشكلة الواضحة، وكذلك لا يستطيع معظم الأفراد أن يشكو منها إن لم يكن كلهم. ومن ثم فقد احتل موضوع صعوبات التعلم موقعاً هامًا وأصبح مألوفًا لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة، حيث بدأ الاهتمام بشكل واضح بالأفراد الذين ينتمون إلى هذه الفئة بهدف تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لهم، وقد استثارت تلك الفئة– صعوبات التعلم– انتباه كثير من العلماء والمتخصصين في مجالات مختلفة مثل التربية، وعلم النفس التربوي، وعلم الأعصاب، وعلم أمراض الكلام، وعلم النفس اللغوي، والطب، وعلم النفس الفسيولوجي، وعلم النفس العصبي المعرفي مما دفعهم إلى الإسهام في دراستها (سُليمان عبد الواحد وأمل غنايم، ٢٠١٧ أ، ٣٧٩).

كما تمثل ظاهرة صعوبات التعلم إحدى الظواهر التعليمية المقلقة والتي لاقت اهتمامًا كبيرًا من الباحثين، نظرًا لتزايد أعداد الأفراد الذين يعانون منها في جميع المراحل المختلفة من الحياة، كما تمثل صعوبات التعلم منطقة قلق في الحيز النفسي للمتعلم تتراكم حولها المشكلات الاجتماعية والانفعالية (سُليمان عبد الواحد، ٢٠١٤، ١٤٦؛ ٢٠١٥، ١٨).

وفى هذا الصدد أشارت نصرة جلجل (٢٠٠١، ٧٦) إلى أن البعد الاجتماعي والانفعالي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم يمثل جانبًا مهمًا تتم دراسته بصورة جيدة داخل مجال صعوبات التعلم، فمع بداية السبعينات من القرن الماضى أوضح عدد كبير من الباحثين أن العديد من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات اجتماعية وانفعالية، وبالرغم من أن المفهوم الأساسي لذوي صعوبات التعلم بتركيزه على صعوبات التحصيل لا يشتمل على احتمالية ارتباطات اجتماعية وانفعالية، فإن العديد من الدراسات أكدت على أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لديهم مخاطرة كبيرة بالنسبة لضعف الكفاءة الاجتماعية والانفعالية عن أقرانهم العاديين.

ولما كانت صعوبات التعلم تؤثر على الجانب الأكاديمي للفرد فإن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية تستمد أهميتها من تأثيرها الكبير على معظم المواقف الحياتية للفرد، ومن هذا المنطلق فإنه قد حان الوقت الآن أن نهتم بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعدم عزلها عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، حيثُ إن من خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم وجود قصور في جانب أو أكثر من الجوانب الاجتماعية أو الانفعالية التي تؤثر بدورها في التحصيل الدراسي (سُليمان عبد الواحد، ٢٠١١ ب، ٣٤٥).

وترى الباحثة أن الوقت قد حان لإيلاء صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ما تستحقه من اهتمام معرفي. وفي هذا الصدد يذكر أحمد عاشور ومحمد طه وحسني النجار (٢٠١٤، ٢٠٧) أن من الضرورات الملحة في الوقت الحالي أن يهتم الباحثون بالصعوبات الاجتماعية والانفعالية وعدم عزلها عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.

ويُعد الإدراك الاجتماعي Social perception أحد موضوعات علم النفس الاجتماعي، فهو يهتم بكيفية إدراكنا لانفسنا وللآخرين، ووعينا باتجاهاتنا ودوافعنا وراء سلوكياتنا، وكذلك وراء سلوكيات الآخرين، وقد بدأ الاهتمام العلمي به في مطلع الخمسينات من القرن الماضي، ومن ثم فهو موضوع قديم بالنسبة لحاجة الإنسان إليه، وحديث في اهتمام العلم به (سماح زهران، ٢٠٠٤، ٢٥؛ وعادل شمس الدين وسناء سليمان وشادية مهتدي، ٢٠٢٠، ٢٤٤).

وفي هذا الصدد أشار ستوثيرلاند (Stutherland, 2014, 411) إلى أن الإدراك الاجتماعي عملية يُقيّم بها الناس الاوجه الاجتماعية للآخرين "شخصياتهم، وعوطفهم، ومشاعرهم، وأهدافهم" وذلك عن طريق الاستدلال من مظهرهم وسلوكهم وكلامهم.

ومما لاشك فيه أن أداء الفرد يتأثر كثيرًا بقدراته النوعية للتعامل الفعّال مع الآخرين في المواقف المختلفة مهما كان مقدارها أومستواها، فالإدراك الاجتماعي يُعد إحدى القدرات النوعية لتعامل الفرد مع الآخرين، وهي إما أن تدفع إلى سلوك ما أو تمنع سلوكًا آخر، إما أن تجعل السلوك إيجابياً فعالاً وبناءً أو تجعله سلبياً خاملاً هدامًا.

وفي هذا السياق ذكر السيد عبد الحميد (٢٠٠٣، ١٦٢ – ١٦٣) أن نتائج بعض الدراسات في تفسير صعوبات الإدراك الاجتماعي قد انتهت إلى وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي (C.N.S)، كما أوضحت نتائج دراسات اخرى في تفسير صعوبات

الإدراك الاجتماعي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم أنها تعزى إلى بعض المتغيرات البيئية مثل الإدراكات السالبة لآباء ومعلمي الأفراد ذوي صعوبات التعلم، والتفاعلات الاجتماعية غير المرغوبة أو السالبة بين ذوي صعوبات التعلم وآبائهم.

ولما كانت الانفعالات أنماط سلوكية متعلمة؛ فإنها تختلف بإختلاف المواقف التي تستثيرها، فبعض المواقف تستدعي انفعال الغضب، وأخرى تستدعي الخوف، وهناك مواقف تستدعي الحب، ونحن نتعلم أن نستجيب بأنماط سلوكية معينة حيال بعض مواقف خاصة ذات معنى معين (ميادة خربوش، ٢٠١٦، ٣٣).

فالتعبيرات السلوكية عن الانفعالات، تظهر جلية فيما يصاحبها من تعبيرات ترتسم على وجه الفرد، وتتضح أيضًا في كلامه وتعبيره اللفظي، كما تتضح في طريقة تفكيره وإدراكه، وفي الكثير من مظاهر نشاطه العقلي المعرفي والانفعالي والنفس- حركي.

ويعد مصطلح الثقة الانفعالية Emotional confidence* أحد المفاهيم السيكولوجية المرتبطة بتطوير الذات، اذ أن من السهل نسبيًا تعلم مهارات جديدة، او معرفة كيفية تغيير جوانب محددة من السلوك. ولكن وصول الفرد الى مرحلة الشعور بالثقة بانه سيكون لديه سيطرة دائمية على المشاعر أمر في غاية التعقيد، ليكون قادرًا على توظيف انفعالاته في تعلم مهارات جديدة (Lindenfield., 2014, 1).

إن الثقة الانفعالية كما يرى كل من ليندينفيلد (Lindenfield., 2014, 3)؛ وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٤، ١٥٩)؛ وسهاد سعيد وساهر كاظم، ورغدة إبراهيم (٢٠١٩، ٤٨)؛ وسُليمان عبد الواحد وأمل غنايم (٢٠٢٠، ٢١٢) تجعل الفرد أكثر اتساقًا في سلوكه وتفاعلاته مع الآخرين، ويمتاز بتركيز أفضل، ومن ثم فإن ذاكرته تعمل بكفاءة أكثر للتحول بسهولة من المخ الانفعالي إلى المخ المنطقي؛ وبهذا يستطيع السيطرة على المشاعر السلبية، والتخفيف من القلق والتوتر، والتحكم بانفعالاته التي تصاحب التحولات الحياتية السارة وغير السارة؛ لكي

(*) الثقة الانفعالية، والثقة العاطفية؛ مصطلحين مترادفين فى هذه الدراسة، وترى الباحثة أن مصطلح (الثقة الانفعالية Emotional confidence) هو أدق المصطلحان السابقان، وأكثرهما شيوعًا، ولذا تبنته الباحثة.

يستجمع الانفعال المناسب للمواقف؛ ليعطي طاقة إضافية إلى أفكاره التي يرغب في إيصالها للآخرين.

فالفرد الذي يفتقد الطمأنينة الانفعالية والعاطفية بسبب إدراكه أنه أقل شأنًا من غيره أو أنه غير كفء، وشعوره باحترام متدنٍ لذاته بطريقة او بأخرى فإن ذلك يؤدي إلى الاحباط والضجر اوالضيق الذي من شأنه أن يُضعف الثقة الانفعالية لديه (Mckey., 2017, 26-28).

وعلى جانب آخر يُعد التعلم الاجتماعي- الوجداني Social emotional learning ومهاراته أحد الاتجاهات الحديثة التي تقدم رؤية جديدة للتعلم، وتسعى إلى محاولة التلاؤم مع خصائص مجتمع المعرفة الجديد، ومتطلبات القرن الحادي والعشرين، وبخاصة أن بحوث التعلم التي تمت في العقدين الماضيين اهتمت بالجوانب الوجدانية في التعليم مع حركة متنامية الطريقة الاجتماعية الانفعالية الأكثر إنسانية وشمولية في الممارسات التعليمية، كما أنه مفهوم يرتبط إيجابيًا بالسلوكيات الإيجابية التكيفية وسلبًا بالسلوكيات اللاتكيفية (جودة شاهين، ٢٠١٣، ١٥؛ وأمل الزغبي، ٢٠١٨، ٣٩٩؛ وعبد النعيم محمد وإبراهيم عبد الواحد، ٢٠١٩، ١١٢)؛ وقد أشار كل من جودة شاهين ومصطفى عبد الرازق وهليل زايد (٢٠١٥، ٢٩)، وجودة شاهين (٢٠١٦، ٢٤)، وكريستوفاو وكانديـاس وفيرداسكا (Cristovao., Candeias., & Verdasca., 2017, 00) إلى أن التعلم الاجتماعي- الوجداني كمفهوم سيكولوجي يركز على تنمية مجموعة من الكفايات تتمثل في: التعرف على الانفعالات وإدارتها، وإظهار الرعاية والاهتمام بالآخرين، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين والمحافظة عليها، والمسئولية في اتخاذ القرار، وتحسين درجة المواطنة، وحل المشكلات بفعالية، وهو اتجاه يمكن التدريب عليه من أجل التنمية الشخصية للمتعلمين. وفي نفس السياق ذكرت خضرة حواس (٢٠١٥، ١٠٧) أن هناك حاجة أكيدة إلى البرامج الإرشادية المستندة على التعلم الاجتماعي الوجداني، فهي ليست ترفًا للحياة؛ بل ضرورة من ضروراتها، إذت تُعتبر احد مترتبات الحياة الإنسانية العصرية. ومن ثم تُعد برامج التعلم الاجتماعي- الوجداني أحد المداخل الاستباقية التي يمكن الاعتماد عليها لتدريب المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، حيث إن تعرض الأفراد ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لبرامج وخبرات متعددة يتوقع ان يزيد من إدراكهم الاجتماعي، وثقتهم الانفعالية، ويساعدهم في تلبية المطالب

ومواجهة التحديات الدراسية وصعوبات التعلم التي يعانون منها، وهو محور اهتمام الدراسة الحالية.

مشـــكلة الدراســـة:

تُعد مشكلة الدراسة انطلاقًا مما يعانيه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من ضعف مستوى التحصيل في المواد الدراسية المختلفة نتيجة لوجود قصور في الإدراك الاجتماعي، وضعف في الثقة الانفعالية لديهم، وهؤلاء التلاميذ لا يمتلكون الأساليب المناسبة التي تساهم في التوافق الاجتماعي والانفعالي لديهم داخل المدرسة وخارجها؛ وفي هذا الصدد فقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات والبحوث انخفاض الجوانب الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم والتي من أهمها الإدراك الاجتماعي، ومنها دراسات: سعاد مهدي (٢٠١٢)؛ وإردلي وريفيرا وشيفيرد وهوليب (Erdley., Rivera., Shepherd., & Holleb., 2013)؛ وحميدة العربي ورشا مبروك (٢٠١٤)؛ وفيرناندیس وروبيرتس (Fernandes., & Roberts., 2014)، وعماد شمس الدين وآخرين (٢٠٢٠). كما أشارت دراسات وبحوث أخرى إلى انخفاض الجوانب الانفعالية لذوي صعوبات التعلم والتي من أهم أبعادها الثقة الانفعالية، ومنها دراسات: سُليمان عبد الواحد (٢٠١٤؛ ٢٠١٥)؛ وسُليمان محمد وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٥)؛ ونجلاء الكلية (٢٠١٥)؛ وسُليمان عبد الواحد وأمل غنايم (٢٠٢٠).

وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية شأنها شأن المشكلات التربوية الأخرى حيث إنها لا تشبه صعوبات التعلم المعروفة فإنه يمكن النظر إليها علي أنها أقرب ما تكون إلي اضطراب النمو الشامل الذي يؤثر علي الفرد مدى الحياة. ومن هنا فنحن بحاجة ماسة إلي إجراء دراسات وبحوث تتناول صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال والعمل علي تشخيصها علي نحو دقيق من أجل التدخل السيكولوجي لتحسين الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية لديهم، وذلك من خلال مداخل إرشادية متعددة والتي يُعد من أهمها الإرشاد القائم على نظرية التعلم الاجتماعي- الوجداني وهذا ما حدا بالباحثة لإجراء الدراسة الحالية التي تتحدد مشكلتها في محاولة الإجابة عن السؤالين التاليين:

ما نسبة إسهام التعلم الاجتماعي- الوجداني (كمتغير مستقل) في التنبؤ بكل من الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية (كمتغيرين تابعين) لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية؟.

ما أثر البرنامج الإرشادي القائم على نظرية التعلم الاجتماعي- الوجداني فى تحسين الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية؟.

أهـداف الدراسـة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- بحث نسبة إسهام التعلم الاجتماعي- الوجداني (كتغير مستقل) في التنبؤ بكل من الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية (كمتغيرين تابعين) لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.
- الكشف عن أثر البرنامج الإرشادي القائم على نظرية التعلم الاجتماعي- الوجداني فى تحسين الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية من تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- التعرف على استمرارية أثر الإرشاد القائم على نظرية التعلم الاجتماعي- الوجداني فى تحسين الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بعد انتهاء الجلسات الإرشادية، وأثناء فترة المتابعة.

أهميـة الدراسـة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

الأهميـة النظريـة:

- فهم دور التدخل السيكولوجى من خلال البرنامج الإرشادي القائم على نظرية التعلم الاجتماعي- الوجداني وأثره فى تحسين الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية، مما يدعم ذلك أدبيات البحث في هذا المجال.
- تناول الدراسة الحالية لمفاهيم سيكولوجية مهمة تشمل: التعلم الاجتماعي- الوجداني، والإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، لما لها من أهمية في حياة الفرد والمجتمع.

- تقديم برنامج إرشادي ومقاييس ذات صلة بالتعلم الاجتماعي- الوجداني، والإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية، مما يسهم في إثراء المكتبة العربية في المجال السيكولوجى.

الأهمية التطبيقية:

- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة المعلمين علي زيادة مستوي الإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية لدى تلاميذهم خاصة في المرحلة الإبتدائية والتي تظهر فيها الكثير من المشكلات والاضطرابات الاجتماعية والانفعالية.
- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في الكشف عن طبيعة العلاقة بين التعلم الاجتماعي- الوجداني، والإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية، وأن التدريب القائم على نظرية التعلم الاجتماعي- الوجداني يؤدي إلي تحسين الإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية.
- قد يمتد أثر وفائدة نتائج الدراسة الحالية إلي تنمية مهارات التعلم الاجتماعي- الوجداني لدى التلاميذ، مما ينعكس إيجابيًا علي الإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية لديهم.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج الإرشادي Counseling program:

تُعرفه الباحثة الحالية بأنه "عملية منظمة ومخططة ومبنية على أُسس علمية مستمدة من نظريات الإرشاد النفسي، يشمل مجموعة من الجلسات والأنشطة والمواقف والإجراءات والوسائل بهدف التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي- الوجداني وتتلائم مع الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ومعرفة أثره فى إحداث تغيير إيجابي في الجانب المعرفي والسلوكي يظهر في زيادة مستوى كل من الحساسية الاجتماعية والثقة الانفعالية لديهم".

التعلم الاجتماعي-الوجداني Social emotional learning:

هو عملية تطوير لإمكانات وقدرات الطالب الوجدانية والاجتماعية، من خلال تنمية كفاياته ومهاراته الشخصية والبينشخصية والحد من عوامل الخطر التي يمكن أن يتعرض لها، بهدف تحقيق النجاح في المدرسة والحياة (جودة شاهين، ٢٠١٤، ١٨).

ويُعرّف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في مقياس التعلم الاجتماعي-الوجداني الذي أعدته الباحثة الحالية والمكون من الأبعاد التالية: (الوعي بالذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة الذات، وإدارة العلاقات الاجتماعية، واتخاذ القرار).

الإدراك الاجتماعي Social perception:

هو عملية تقديم تفسيرات اجتماعية لسلوكيات وانفعالات ودوافع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة، مما يترتب عليه إصدار أحكام يبني عليها الفرد سلوكه المستقبلي (حميدة العربي ورشا مبروك، ٢٠١٤، ٣٥٤ – ٣٥٥).

ويُعرّف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في مقياس الإدراك الاجتماعي الذي أعدته الباحثة الحالية والمكون من الأبعاد التالية: (القدرة على تفسير الإشارات الاجتماعية، والقدرة على تفسير وتمييز تعبيرات الوجه ونبرات الصوت، والقدرة على استنتاج دوافع الآخرين، والقدرة على اتخاذ قرار الاستجابة الملائمة).

الثقة الانفعالية Emotional confidence:

تُعرّفها ليندينفيلد (Lindenfield., 2014, xiv) بأنها "اعتقاد الفرد واعتماده بشكل كامل على قدراته في التحكم بمشاعره والسعي لتحسين الجوانب الانفعالية والسلوكية وتطويرها بما يضمن الاحتفاظ على صورة نموذجية مدركة وعدها معيارًا للحكم على انفعالاته وحسن إدارتها وديمومتها".

وتُعرّفها الباحثة إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في مقياس الثقة الانفعالية الذي أعدته الباحثة الحالية والمكون من الأبعاد التالية: (ترويض الطبع، وتهدئة الحساسية الانفعالية، وتسخير العادات، وديمومة الثقة الانفعالية).

صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية Social and emotional learning disabilities:

يشير سُليمان عبد الواحد (٢٠١٠ ب، ١٢٠؛ ٢٠١١ أ، ٣٤٧، ب، ١١٧؛ ٢٠١٤، ١٥٤؛ ٢٠١٥، ٣٠)، وسُليمان عبد الواحد وأمل غنايم (٢٠١٧ ب، ٤١٧) إلى أنه "مصطلح يشير إلى مجموعة من الأفراد ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يتفاعلون على نحو مقبول أو موجب مع الآخرين وهم أقل تقبلًا من الأقران والمعلمين، وهم آخر من يختارهم أقرانهم في الأدوار والمواقف التفاعلية الجماعية، ويميلون إلى الوحدة وقضاء أوقات فراغهم

بمفردهم، وتتجه أنشطتهم وتفاعلاتهم إلى أن تكون مضطربة، كما أن التعبيرات التي تصدر عنهم تكون حادة وتحمل في طياتها العدوان الكامن والقلق والقيام بأفعال لا مبرر لها، وربما ترجع صعوبات تعلمهم إلى وجود خلل وظيفي أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبات التعلم لأسباب خارجية، ولا ترجع إلى الإعاقات الحسية أو البدنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة، أو للاضطرابات الانفعالية الشديدة".

التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية Students with social and emotional learning disabilities:

تُعرفهم الباحثة إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنهم "تلاميذ الصف السادس الابتدائى الذين يظهرون ضعفًا أو سوء الإدراك الاجتماعى، وقصور المهارات الحركية الدقيقة، وسوء التقدير والحكم، وضعف العلاقات البصرية المكانية، وصعوبات استقبال مشاعر الآخرين، وقصور المهارات الأكاديمية، ويقعون فى الإرباعى الأعلى من الدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لسُليمان عبد الواحد (٢٠١٥)، بالإضافة إلى الاستناد إلى محكات أخرى فى تشخيصهم مثل الذكاء، حيث يقعون فى المستوى المتوسط وفوق المتوسط والذى يقاس باختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن تقنين: أمينة كاظم، ووليد القفاص، وحنان محمود، ومنى الطنطاوي، وإكرام السيد (٢٠٠٥)، ومحك الاستبعاد حيث يستبعد حالات الإعاقة البدنية والحسية، ومحك الخصائص السلوكية حيث يحصلون على درجات مرتفعة على مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد/ فتحي الزيات (٢٠٠٠)، ومحك الخصائص النيورولوجية "العصبية" حيث يحصلون على درجة تقع ما بين (٢٦ – ٥٠) على اختبار المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم إعداد/ موتي وآخرين (Mutti et al., 1978) وترجمة وتقنين/ عبد الوهاب كامل (٢٠٠٧).

فـــروض الدراســـة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

- يُسهم التعلم الاجتماعي- الوجداني (كمتغير مستقل) في التنبؤ بكل من الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية (كمتغيرين تابعين) لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية بين كل من القياسين البعدي الأول (بعد انتهاء البرنامج الإرشادي مباشرة) والبعدي الثاني (المتابعة) بعد انتهاء مدة البرنامج بشهر تقريبًا.

الطريقـــة والإجـــراءات:

منهـــج الدراســـة:

استخدمت الدراسة الراهنة المنهج الوصفي (الارتباطي)، وكذا المنهج شبه التجريبي Quasi-Experimental، وذلك بالاعتماد على تصميم المجموعة الضابطة الذي يقوم على استخدام مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة في إطار القياسين القبلي والبعدي لأداء المجموعتين قبل وبعد التدخل السيكولوجي (علي ماهر خطاب، ٢٠٠٢، ١٦١).

عينـــة الدراســـة:

تكونت عينة الخصائص السيكومترية من (١٣٠) تلميذاً وتلميذة بالصف السادس الابتدائى ببعض المدارس الابتدائية بمدينة التل الكبير بمحافظة الإسماعيلية، بمتوسط عمري

قدره (١١.٨٩)، وانحراف معياري قدره (٠.٦١)، وذلك بغرض التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٦) تلميذًا وتلميذة بالصف السادس الابتدائي ممن يعانون من صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، ولقد اشتقت هذه العينة من بين أفراد العينة الأولية والتي بلغت (٣٢٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ بعض المدارس الابتدائية بمدينة التل الكبير بمحافظة الإسماعيلية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة وقوام كل منهما (١٣) تلميذًا وتلميذة.

ولتحديد وتشخيص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية:

- تم اختيار عينة الدراسة الأولية من التلاميذ بالصف السادس الابتدائي بمدارس التل بنين الابتدائية، وأحمد عرابى الابتدائية المشتركة، والمحطة الابتدائية التابعة لإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية والتى بلغت (٣٢٠) تلميذاً وتلميذة، باعتبارهم مجتمع الدراسة الحالية.

- تم تطبيق ومقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إعداد/ سُليمان عبد الواحد (٢٠١٥) بطريقة جماعية على هؤلاء الأطفال- حيث تم اختيار الأطفال الذين حصلوا على الإرباعى الأعلى على درجات المقياس، ، ووفقًا لهذا الإجراء أصبحت العينة قوامها (٨٦) تلميذاً وتلميذة
- استنادًا إلى محك الذكاء تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن Raven، تقنين/ أمينة كاظم وآخرين (٢٠٠٥) بطريقة جماعية على هؤلاء الأطفال- حيث تم استبعاد (١١) تلميذًا وتلميذة نظرًا لتغيبهم أثناء تطبيق الاختبار- وبعد رصد درجات أفراد العينة السابقة في اختبار رافن للذكاء تم اختيار الأفراد الذين حصلوا على نسبة ذكاء تساوى أو تزيد عن المتوسط ووفقاً لهذا الإجراء تم استبعاد (١٦) تلميذاً وتلميذة نسبة ذكاءهم أقل من المتوسط. وعليه أصبح عدد أفراد عينة الدراسة (٥٩) تلميذاً وتلميذة.
- استنادًا إلى محك الاستبعاد قامت الباحثة بمقابلة أفراد العينة السابقة والبالغ عددهم (٥٩) تلميذاً وتلميذة، كل على حده مع إجراء حوار معه للتأكد من أنه لا يعاني من أية إعاقة حسية واضحة (مثل ضعف السمع والبصر "كالحول مثلاً") أو الإعاقات البدنية كحالات

شلل الأطفال أو البتر وذلك انطلاقًا من ضرورة تبني مدخل المحكات المتعددة في تحديد ذوي صعوبات التعلم والكشف عنهم، ووفق هذا الإجراء تم استبعاد (٤) حالات، كما تم جمع بيانات عن المستوى الاجتماعي والاقتصادي لهؤلاء الأفراد وذلك من خلال أسئلة مباشرة لهم وتم استبعاد (١٣) حالة لديهم ظروف أسرية صعبة تتمثل في الفقر الشديد وانفصال بين الأب والأم ووفاة أحد الوالدين، لتُصبح العينة (٤٢) تلميذاً وتلميذة.

- استنادًا إلى محك الخصائص السلوكية قامت الباحثة بإعطاء المعلمين الذين يُدّرسون لهؤلاء الأطفال مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد/ فتحي الزيات (٢٠٠٠) حيث تم توضيح كيفية استخدام المقياس، ومن خلال تطبيقه تم استبعاد (١٢) حالة حصلت على درجة أقل من (١٠٠) في المقياس الكلي، ووفقًا لهذا الإجراء أصبحت العينة قوامها (٣٠) تلميذًا وتلميذة.
- تم التحقق من صدق تشخيص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية واستناداً إلي محك المؤشرات العصبية النيورولوجية التي ترتبط غالبا بالأنماط السلوكية التي تصدر عن الأطفال ذوى صعوبات التعلم، فقد تم تطبيق اختبار المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم Quick Neurological Screening Test (QNST) إعداد/ موتي وآخرين (Mutti et al., 1978) وترجمة وتقنين/ عبد الوهاب كامل (٢٠٠٧)، وذلك بطريقة فردية على أفراد العينة السابقة وفى ضوء النتائج التي تم الحصول عليها من تطبيق الاختبار تم استبعاد (٤) حالات فقط لحصولهم على درجات كلية على الاختبار تقع في نطاق الدرجة العادية والتي تتراوح من (صفر – ٢٥) درجة مما يشير إلى أن ليس لديهم صعوبات تعلم وأنهم أسوياء نيورولوجيا، وتم الإبقاء على أفراد العينة الذين حصلوا على درجات كلية على الاختبار تقع في نطاق الاشتباه وهى التي تتراوح من (٢٦ – ٥٠) درجة مما يشير إلى أن هؤلاء التلاميذ يعانون فعلاً من صعوبات تعلم. وبذلك أصبح عدد أفراد عينة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية المشاركين في الدراسة الحالية وفق هذا الإجراء (٢٦) تلميذاً وتلميذة (١٢ ذكور، ١٤ إناث)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة وقوام كل منهما (١٣) تلميذًا وتلميذة. ويوضح الجدول التالي تجانس المجموعتين في القياس القبلي في متغيرات: (العمر، والذكاء، والإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية).

جدول (١) نتائج اختبار مان ويتنى لدلالة الفروق بين متوسطى درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلى فى كل من الإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية.

متغيرات الدراسة		المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U" الصغرى	قيمة "Z"	مستوى الدلالة الإحصائية
العمر		التجريبية	١٣	١٤	١٨٢	٧٨	-٠.٤٣٤	غير دالة
		الضابطة	١٣	١٣	١٦٩			
الذكاء		التجريبية	١٣	١٤.٦٢	١٩٠	٧٠	-٠.٧٦٩	غير دالة
		الضابطة	١٣	١٢.٣٨	١٦١			
الإدراك الاجتماعي	تفسير الإشارات الاجتماعية	التجريبية	١٣	١٣.٩٢	١٨١	٧٩	-٠.٢٩١	غير دالة
		الضابطة	١٣	١٣.٠٨	١٧٠			
	تفسير وتمييز تعبيرات الوجه ونبرات الصوت	التجريبية	١٣	١١.٦٥	١٥١.٥٠	٦٠.٥٠٠	-١.٢٦٥	غير دالة
		الضابطة	١٣	١٥.٣٥	١٩٩.٥٠			
	استنتاج دوافع الآخرين	التجريبية	١٣	١٢.٨١	١٦٦.٥٠	٧٥.٥٠٠	-٠.٤٧٢	غير دالة
		الضابطة	١٣	١٤.١٩	١٨٤.٥٠			
	اتخاذ قرار الاستجابة الملائمة	التجريبية	١٣	١٤.٨٨	١٩٣.٥٠	٦٦.٥٠٠	-٠.٩٥٨	غير دالة
		الضابطة	١٣	١٢.١٢	١٥٧.٥٠			
	الدرجة الكلية	التجريبية	١٣	١٣.١٢	١٧٠.٥٠	٧٩.٥٠٠	-٠.٢٥٨	غير دالة
		الضابطة	١٣	١٣.٨٨	١٨٠.٥٠			
الثقة الانفعالية	ترويض الطبع	التجريبية	١٣	١٣.٢٣	١٧٢	٨١	-٠.١٨١	غير دالة
		الضابطة	١٣	١٣.٧٧	١٧٩			
	تهدئة الحساسية الانفعالية	التجريبية	١٣	١٢.٠٨	١٥٧	٦٦	-٠.٩٥٩	غير دالة
		الضابطة	١٣	١٤.٩٢	١٩٤			
	تسخير العادات	التجريبية	١٣	١٤.٦٢	١٩٠	٧٠	-٠.٧٤٩	غير دالة
		الضابطة	١٣	١٢.٣٨	١٦١			
	ديمومة الثقة الانفعالية	التجريبية	١٣	١٢.٢٣	١٥٩	٦٨	-٠.٨٥١	غير دالة
		الضابطة	١٣	١٤.٧٧	١٩٢			
	الدرجة الكلية	التجريبية	١٣	١٢.٦٥	١٦٤.٥٠	٧٣.٥٠٠	-٠.٥٦٩	غير دالة
		الضابطة	١٣	١٤.٣٥	١٨٦.٥٠			

* قيمة "U" الجدولية عند مستوى (٠.٠١) = ٣٤، وعند مستوى (٠.٠٥) = ٤٥ لدلالة الطرفين.

يتضح من جدول (١) التجانس والتكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات: (العمر، والذكاء، والإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية) حيث كانت قيمة "U" الصغرى "المحسوبة" غير دالة إحصائيًا عند مستويي (٠.٠١، ٠.٠٥).

أدوات الدراســـة:

أولاً: اختبارات ومقاييس لتحديد عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إعداد/ سُليمان عبد الواحد (٢٠١٥).

يهدف المقياس الحالي إلى تشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ويتكون من (٣٠) عبارة موزعة على (٦) أبعاد رئيسية وتتم الاستجابة على كل عبارة من خلال اختيار التلميذ لإحدى استجابات المقياس المتدرج والمكون من ثلاث تقديــرات وهي (دائمًا – أحيانًا – نادرًا)، بحيث يحصل التلميذ على الدرجات (٣ – ٢ – ١) لكل تقدير على التوالي وبذلك تكون أقل درجة على المقياس هي (٣٠) درجة وأعلى درجة هي (٩٠) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام مُعد المقياس بالتحقق من صدقه عن طريق صدق المحكمين وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على صلاحية عبارات المقياس بين ٨٠٪ إلى ١٠٠٪، وكذا صدق المفردات من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بين (٠.٦٩ – ٠.٩٠) وهى دالة عند مستوى (٠.٠١)؛ إضافة إلى الصدق المرتبط بالمحك من خلال حساب معامل الارتباط بين مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد/ فتحي الزيات (٢٠٠٠) والمقياس الحالي وقد بلغت معامل الارتباط بينهما (٠.٨٢) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) ويدل على درجة صدق مرتفعة. وفيما يخص الثبات فقد تم حسابه بطريقة ألفا– كرونباخ للمحاور الستة والتى تراوحت ما بين (٠.٦٢– ٠.٨٥) مما يدل على ثبات المقياس.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس عن طريق حساب صدق المقارنة الطرفية التي ذكرها (رجاء أبو علام، ٢٠٠٣، ٤٢٧)، حيث تم تطبيق محك خارجي وهو مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد/ فتحي الزيات (٢٠٠٠)، وذلك بغرض تحديد ال٢٧% الأعلى وال٢٧% على المحك الخارجي، ثم تم تطبيق المقياس الحالي على المجموعتين (أعلى ٢٧%، وأدنى ٢٧%)، وتم حساب متوسطات درجات مجموعتي الأفراد في صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، حيث تم ترتيب درجات أفراد عينة الخصائص السيكومترية بشكل تصاعدي على المقياس الحالي، وحساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين، وهما أعلى (٢٧٪)، وأدنى (٢٧٪)،

أي أعلى (٣٥) تلميذًا وتلميذة، وأدنى (٣٥) تلميذًا وتلميذة (٢٧٪ X ١٣٠)، فكانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٤.٨٧٩)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يُعد دليلًا على قدرة المقياس الحالي على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الأداء عليه، ومن ثم تم اعتبار ذلك مؤشرًا لصدق المقياس. كما تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق وذلك بعد مرور ثلاث أسابيع فكان معامل الثبات (٠.٨٨) وهى قيمة مرتفعة وموجبة لمعامل الثبات.

اختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن Raven، تقنين: أمينة كاظم وآخرين (٢٠٠٥):

يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة العقلية من خلال قياس القدرة على استنباط العلاقات والارتباطات، أي معرفة الجزء الناقص من الأشكال، ولقد تم استخدم الباحث لهذا الاختبار في قياس القدرة العقلية لدى عينة الدراسة الحالية، وذلك بهدف تطبيق محك الذكاء عند تشخيص الأفراد ذوى صعوبات التعلم حيث يتم اختيار من يحصل على نسبة ذكاء تساوى أو تزيد عن المتوسط. كما تم اختياره أيضًا بسبب أنه اختبار غير لفظي لا يعتمد على اللغة ولا الثقافة في الإجابة عن بنوده و بالتالي يمكن تطبيقه دون اعتبار للمستوى اللغوي أو الثقافي لأفراد عينة الدراسة، كما أنه يمتد في مرحلة زمنية من ٦- ١٣، ومن ثم يشمل العمر الزمني لعينة الدراسة الحالية. إضافة إلى صلاحيته للتطبيق بشكل فردي وبشكل جماعي، مما يسهل تطبيقه.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

قامت أمينة كاظم وآخرين (٢٠٠٥) بحساب ثبات الاختبار الحالى على عينة قوامها (١٤١١) طفلاً من الجنسين تتراوح أعمارهم الزمنية من عمر (٦ – ١٣ سنة و١١ شهر)، وذلك باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة التى أشارت إلى أن قيمة معامل الثبات قد بلغ ٠,٩٨.

مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم إعداد/ فتحي الزيات (٢٠٠٠).

يهدف هذا المقياس إلي تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. ويتكون المقياس من خمسين عبارة وتجيب علي العبارة باختيار إحدى أربع درجات تتدرج بين (دائماً– غالباً – أحياناً – نادراً) ، تقيس خمسة أعراض علي أساس تقديرات يقوم بها المعلمين وتتمثل الأعراض الخمسة في: (أ) النمط العام ، (ب)الانتباه والذاكرة، (ج) القراءة والكتابة والتهجي، (د) الانفعالية العامة، (و) الانجاز والدافعية. وبعد التأكد من اكتمال الإجابة علي كل الأسئلة يتم التقدير لمقياس التقدير التالي: دائماً الدرجة ٤،

غالباً الدرجة ٣، أحياناً الدرجة ٢، نادراً الدرجة ١، ثم تجميع درجات المقياس، أعلى درجة للمقياس (٢٠٠) درجة، وأقل درجة للمقياس (٥٠) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام مُعد المقياس بدراسة كيفية منظمة لأبعاد وعبارات المقياس لمعرفة مضمونه، ولمعرفة مدي تمثيل هذا المضمون لكل بعد ، واتضح بالفحص أنها تمثل البعد الخاص بها. إضافة إلى حساب الصدق التلازمي لصورة المدرسة مع قائمة كونرز لتقدير سلوك الطفل علي عينة قوامها (٩٨) تلميذا من كافة المراحل التعليمية بالعينة وكذلك مع مقياس تقدير سلوك التلميذ، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل وذلك علي عينة قوامها (٧٧) تلميذاً، ووجد أن معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ علي أبعاد قائمة كونرز وبين درجاتهم في المقياس علي العينة التي قوامها (٩٨) تلميذا دالة عند مستويي (٠.٠١؛ ٠.٠٥). كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار بعد (٢١) يوما علي عينة قوامها (٩٥) تلميذاً من الذكور والإناث ووجد أن معاملات الثبات جميعها دالة عند مستوي (٠.٠١).

وفى الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس من خلال "صدق المحك"؛ وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الخصائص السيكومترية على المقياس ودرجاتهم على قائمة الملاحظات السلوكية للأطفال لتحديد ذوى صعوبات التعلم: إعداد وتقنين/ عبد الوهاب كامل (١٩٩٣) كمحك خارجي، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٢) وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس. كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا – كرونباخ وتم التوصل من خلالها إلى معامل ثبات قدرة (٠.٨٠) وهو معامل ثبات مرتفع يجعلنا نثق فى نتائج المقياس.

اختبار المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم: إعداد/ موتى وآخرون (Mutti et al., 1978) **وترجمة وتقنين/ عبد الوهاب كامل (٢٠٠٧).**

ويتألف الاختبار من ١٥ مهمة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، ويستغرق تطبيقه عشرون دقيقة، وتصنف الدرجة الكلية على المهام الخمس عشرة إلى ثلاثة مستويات هي:-

- الدرجة المرتفعة: وهي درجة تزيد عن (٥٠)، وتوضح معاناة التلميذ من مشكلات التعلم.
- درجة الشك : وهي درجة من (٢٦ – ٥٠)، وتوضح معاناة التلميذ من صعوبات التعلم
- الدرجة العاديـــة: وهي درجة من (صفر – ٢٥) وتشير إلى حالة السواء العصبي وعدم وجود صعوبات تعلم (كامل، ٢٠٠٧، ١ – ٣).

الخصائص السيكومترية للاختبار:

قام مُعرب الاختبار بحساب صدقه من خلال إيجاد معامل الارتباط بين درجات (١٦١) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه مصطفى كامل (١٩٩٠) فكان مقداره (-٠.٦٧٤ : -٠.٨٧٤) بدلالة إحصائية (٠.٠١). وقد تمخض عن استخدامه للصدق العاملى على أنه يقيس ثلاثة عوامل هي النظم الحسية الطرفية، النظم المركزية، والنظم الحركية. وفيما يخص ثبات الاختبار فقد قام مُعرب الاختبار بحسابه من خلال إيجاد معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية، وقد خلص إلى معاملات ارتباط تراوحت ما بين ٠.٦٧ – ٠.٩٢ وهي مرتفعة جدًا.

وفى إطار الكفاءة السيكومترية لاختبار المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم فقد أظهرت نتائج دراسة سُليمان عبد الواحد (٢٠١٨) أن هذا الاختبار يتمتع بصدق مرتفع من خلال الصدق العاملى حيث كان لنموذج العامل الواحد أفضل مؤشرات حسن المطابقة، وكذا من خلال الصدق المرتبط بالمحكات (التحصيل الدراسى)، إضافة إلى الصدق التمييزى أيضًا. وفيما يخص الثبات فقد أشارت النتائج أن مدى قيم الثبات لهذا الاختبار كانت مرتفعة. وفيما يتعلق بالاتساق الداخلى؛ فقد أوضحت النتائج أن هذا الاختبار يتمتع باتساق داخلى فى ارتباطات الاختبارات الفرعية بالدرجة الكلية.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من الاتساق الداخلي للاختبار من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للاختبار؛ وذلك على افراد عينة الخصائص السيكومترية؛ حيث تراوحت ما بين (٠.٥٥ – ٠.٨١) وجميعها دالة عند (٠.٠١). كما تم حساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ فكان معامل الثبات (٠.٨٥) وهو معامل مرتفع.

ثانيًا: أدوات التجربة وقياس المتغيرين التابعين:

مقياس التعلم الاجتماعي- الوجداني لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إعداد/ الباحثة:

تم إعداد المقياس الحالي بعد مراجعة الأدب السيكولوجي الذي تناول التعلم الاجتماعي- الوجداني وقياسه، أمثال: جودة شاهين (٢٠١٣؛ ٢٠١٤)؛ وأحمد الليثي (٢٠١٥)؛ وجودة شاهين وآخرين (٢٠١٥)؛ وجودة شاهين (٢٠١٦)؛ وتان وسينها وشين ووانج (Tan., Sinha., Shin., &Wang., 2018)؛ ومايرز ودومتروفيتش ويسي وتريجو وجرينبرج (Meyers., Domitrovich., Dissi., Trejo., & Greenberg., 2019)؛ وبانايوتو وهومفيري ويجيلسورث (Panayiotou., Humphrey., & Wigelsworth., 2019)؛ ونادية جمال الدين (٢٠٢٠)؛ ومحمود المكاوي (٢٠٢١)، حيث تم تحديد وصياغة خمس أبعاد هى: (الوعي بالذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة الذات، وإدارة العلاقات الاجتماعية، واتخاذ القرار) يشتمل كل بعد على ست (٦) مفردات باعتبارها الصورة الأولية لمقياس التعلم الاجتماعي- الوجداني بحيث تكون جاهزة للعرض على السادة المحكمين. وتتراوح الإجابة علي المقياس في ثلاث مستويات (دائمًا – أحيانًا – نادرًا) والدرجة (٣ – ٢ – ١) وجميعها عبارات موجبة، ثم تجمع درجات المفردات التى تعبر عن الدرجة الإجمالية لها عن درجة الفرد فى التعلم الاجتماعي- الوجداني، وبذلك تتراوح درجات المقياس ما بين (٣٠ – ٩٠).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

صدق المحكّمين:

بعد أن تم صياغة مفردات المقياس، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق ١) المتخصصين في علم النفس ببعض الجامعات المصرية، وذلك لتحديد مدى صلاحيته لما وضع لقياسه، حيث حازت جميعها على نسبة اتفاق تزيد عن (٨٠%)، ومن ثم فقد تم الإبقاء عليها جميعًا، وذلك طبقًا لمعادلة كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق (حلمي الوكيل ومحمد المفتي، ٢٠١٢، ٢٢٦)؛ وتم تعديل بعض المفردات، وأُعتبر ذلك مؤشرًا لصدق المقياس.

الصدق العاملي:

التحليل العاملي الاستكشافي Explatory Factor Analysis:

تم حساب الصدق العاملى للمقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلينج مع التدوير المتعامد للعوامل المستخلصة بطريقة Varimax (عزت عبد الحميد، ٢٠١١، ٤٥٨) للمقياس الحالي لتحديد مكوناته الأساسية على أفراد عينة الخصائص السيكومترية (ن= ١٣٠ تلميذًا وتلميذة)، واعتمادًا على ذلك فقد أسفر التحليل العاملى عن خمس عوامل، ولم يحذف أى مفردة حيث كانت تشبعاتها أكبر من (٠.٣) وفق محك جيلفورد (صفوت فرج، ١٩٩١، ١٥١)، ويوضح الجدول التالي: التشبعات الجوهرية للمفردات بالعوامل.

جدول (٢) تشبعات المفردات بالعوامل لمقياس التعلم الاجتماعي- الوجداني بعد التدوير

رقم البعد / رقم المفردة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	رقم البعد / رقم المفردة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
١٠	٠.٨١٥					١١			٠.٨١٦		
١٣	٠.٨١٠					٣			٠.٨٠٦		
١٦	٠.٨٠١					٢١			٠.٧٦٥		
٥	٠.٨٠١					٢٨				٠.٨٤٧	
٩	٠.٧٩٩					٢٦				٠.٨٢٢	
٧	٠.٧٦٩					٦				٠.٨١٩	
٢٧		٠.٨٥٢				١٤				٠.٨١٣	
٢٢		٠.٨٣٦				١٢				٠.٧٩٠	
١٨		٠.٨٠٣				١٩				٠.٧٧٧	
١٥		٠.٧٦٩				٨					٠.٨٠٦
٢٩		٠.٧١٣				١					٠.٨٠١
٣٠		٠.٧١١				١٧					٠.٧٧٠
٢			٠.٨٩٩			٢٠					٠.٧٦٩
٢٥			٠.٨٤٧			٢٣					٠.٧٦٥
٤			٠.٨٣٠			٢٤					٠.٧٠٨
الجذر الكامن							٩.٣٦٩	٧.٤٧٨	٥.٥٨٩	٣.٦٩٨	١.٩٦٩
نسبة التباين							٢٣.٧٤٥	٢٠.٩٨٧	١٧.٣٦٧	١٣.٢٥٦	١٠.٩٦٣
التباين الكلى							٨٦.٣١٨				

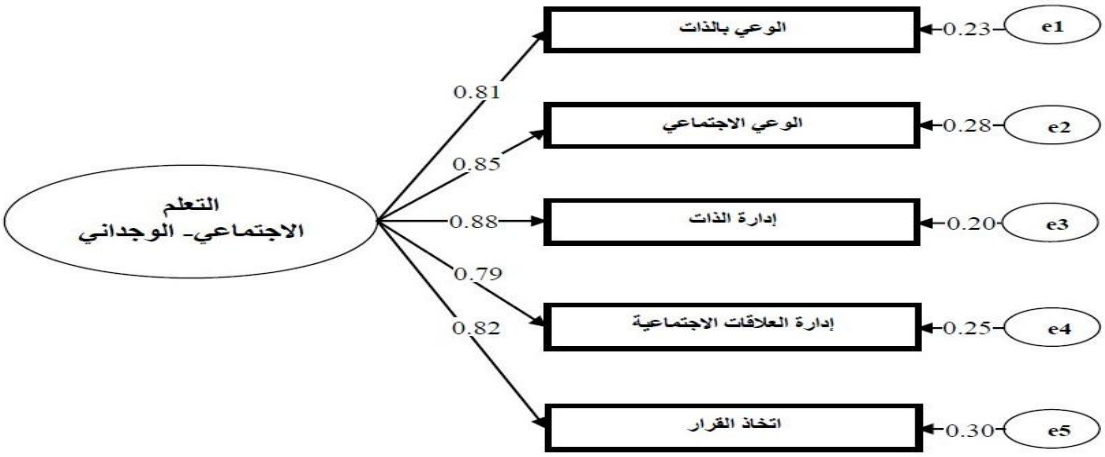
يتضح من النتائج السابقة للتحليل العاملي الاستكشافي بجدول (٢) تشبع مفردات المقياس على خمس عوامل فسرت مجتمعة معًا (٨٦.٣١٨%) من التباين الكلى وهى:

- العامل الأول وجذره الكامن (٩.٣٦٩) وفسر حوالى (٢٣.٧٤٥%) من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل (٦) مفردات من مفردات المقياس، ويقترح تسمية هذا العامل "الوعي بالذات".
- العامل الثانى وجذره الكامن (٧.٤٧٨) وفسر حوالى (٢٠.٩٨٧%) من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل (٦) مفردات من مفردات المقياس، ويقترح تسمية هذا العامل "الوعي الاجتماعي".
- العامل الثالث وجذره الكامن (٥.٥٨٩) وفسر حوالى (١٧.٣٦٧%) من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل (٦) مفردات من مفردات المقياس، ويقترح تسمية هذا العامل "إدارة الذات".
- العامل الرابع وجذره الكامن (٣.٦٩٨) وفسر حوالى (١٣.٢٥٦%) من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل (٦) مفردات من مفردات المقياس، ويقترح تسمية هذا العامل "إدارة العلاقات الاجتماعية".
- العامل الخامس وجذره الكامن (١.٩٦٩) وفسر حوالى (١٠.٩٦٣%) من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل (٦) مفردات من مفردات المقياس، ويقترح تسمية هذا العامل "اتخاذ القرار". مما يشير إلى درجة عالية من الصدق العاملي للمقياس.

مما سبق يتضح أن التحليل العاملي الاستكشافي قدم دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن التعلم الاجتماعي- الوجداني عبارة عن عامل كامن عام واحد ينتظم حوله الأبعاد الفرعية الخمسة المكونة له.

التحليل العاملي التوكيدى Confirmatory Factor Analysis:

كما تم التحقق من صدق البنية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، باستخدام برنامج AMOS25 حيث تم التحقق من صدق البناء الكامن (أو التحتي) لمقياس التعلم الاجتماعي- الوجداني باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام لدى أفراد عينة الخصائص السيكومترية وقوامها (١٣٠) تلميذاً وتلميذة، وفي نموذج العامل الكامن العام تم افتراض أن جميع العوامل (المكونات الفرعية) المشاهدة للمقياس الحالي تنتظم حول عامل كامن عام واحد One Latent Factor كما بالشكل التالي:



شكل (١) البناء العاملي للمقياس (التعلم الاجتماعي– الوجداني) باستخدام التحليل التوكيدي

ومن خلال الشكل (١) السابق، يمكن القول بأنه تم التحقق من صدق البنية لمقياس التعلم الاجتماعي– الوجداني؛ حيث أظهرت النتائج إن قيمة $\chi 2$ = ١١.٣٦٧ بدرجات حرية = ٥ وهى غير دالة احصائيًا، كما إن قيمة $\chi 2$ لدرجات الحرية كانت = ١.٦٧٨ < ٥ ، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج في الأبعاد الخمسة وهي: (الوعي بالذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة الذات، وإدارة العلاقات الاجتماعية، واتخاذ القرار)، وللتحقق من قبول صدق البنية (التحليل العاملي التوكيدي) تم الاعتماد على مؤشرات حُسن المطابقة، وهو المؤشر المستخدم في تقدير مطابقة النموذج للبيانات، وكانت مؤشرات حُسن المطابقة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) مؤشرات حُسن المطابقة لنموذج العامل الكامن التعلم الاجتماعي- الوجداني

م	مؤشرات حُسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الاحصائي كا٢ X2 مستوى دلالة كا٢	١١.٣٦٧ ١.٦٧٨	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة احصائياً
٢	نسبة كا٢ X2 / df	٠.٩٦٥	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٨٩٧	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٨٨٥	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠.٠٢٥	(صفر) إلى (٠.١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠١٤	(صفر) إلى (٠.١)
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٦٥	(صفر) إلى (١)
٨	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٨٧٤	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٣٦	(صفر) إلى (١)

يتضح من جدول (٣) السابق وجود مطابقة للنموذج المقترح، أي أن التحليل العاملي التوكيدي أكد على صدق البنية للمقياس الحالي مما يجعله صالحًا للاستخدام في قياس التعلم الاجتماعي- الوجداني لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الابتدائية.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، حيث تمَ حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار باستخدام معامل ارتباط "بيرسون"، ثم إجراء التصحيح الإحصائي لمعامل الارتباط باستخدام معادلة "سبيرمان- براون"، وبلغت معاملات الثبات (٠.٨٢٢، ٠.٧٩٨، ٠.٨٠٤، ٠.٧٨٤، ٠.٨٥٦، ٠.٨٤٧) للأبعاد (الوعي بالذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة الذات، وإدارة العلاقات الاجتماعية، واتخاذ القرار، والدرجة الكلية) على الترتيب وجميعها قيم مرتفعة؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لبعدها، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٦٥٨، ٠.٨٧٤) لعبارات البعد الأول، وبين (٠.٥٥٦، ٠.٧٩٦) لعبارات البعد الثاني، وبين (٠.٥٧٤، ٠.٧٨٩) لعبارات البعد الثالث، وبين (٠.٦٩٨، ٠.٨٠٤) لعبارات البعد الرابع، وبين (٠.٥٥٧، ٠.٨٧٤) لعبارات البعد الخامس. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٦٦٩، ٠.٨٧٧)، وهي دالة إحصائيًا عند (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

مقياس الإدراك الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إعداد/ الباحثة:

تم إعداد المقياس الحالي بعد مراجعة الأدب السيكولوجي الذى تناول الإدراك الاجتماعي وقياسه، أمثال: سماح زهران (٢٠٠٤)، وشانتز (Shantz., 2005)، ونوريوس وبيرلين (Nurius & Berlin., 2010)، وإردلي وآخرين (Erdle et al., 2013)، وحميدة العربي ورشا مبروك (٢٠١٤)، وفيرناندیس وروبيرتس (Fernandes., & Roberts., 2014)، ورأفت قابيل وأحمد زيدان (٢٠١٥)، وبدير عقل (٢٠١٦)، وأسماء العقيل وفؤاد الجواله (٢٠١٨)، وشعبان أبو الفتوح وسميرة عبد السلام ورشاد موسى (٢٠١٩)، ويحيى

الدهيمات (٢٠٢٠)، ومطلق المطيري (٢٠٢١)؛ حيث تم تحديد وصياغة أربعة أبعاد هي: (القدرة على تفسير الإشارات الاجتماعية، والقدرة على تفسير وتمييز تعبيرات الوجه ونبرات الصوت، والقدرة على استنتاج دوافع الآخرين، والقدرة على اتخاذ قرار الاستجابة الملائمة) يشتمل كل بعد على عشرة (١٠) مفردات باعتبارها الصورة الأولية لمقياس الإدراك الاجتماعي بحيث تكون جاهزة للعرض على السادة المحكمين. وتتراوح الإجابة علي المقياس في ثلاث مستويات (دائمًا – أحيانًا – نادرًا) والدرجة (٣ – ٢ – ١) وجميعها عبارات موجبة، ثم تجمع درجات المفردات التى تعبر عن الدرجة الإجمالية لها عن درجة الفرد فى الإدراك الاجتماعي، وبذلك تتراوح درجات المقياس ما بين (٤٠ – ١٢٠) وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من إدراك الفرد الاجتماعي، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الإدراك الاجتماعي للفرد.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

صدق المحكّمين:

بعد أن تم صياغة فقرات المقياس، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة (ملحق ١)، وذلك لتحديد مدى صلاحيته لما وضع لقياسه، حيث حازت جميعها على نسبة اتفاق لا تقل عن ٩٠%؛ وتم إجراء بعض التعديلات بناء على توجيهات السادة المحكمين، وأعتبر ذلك مؤشرًا لصدق المقياس.

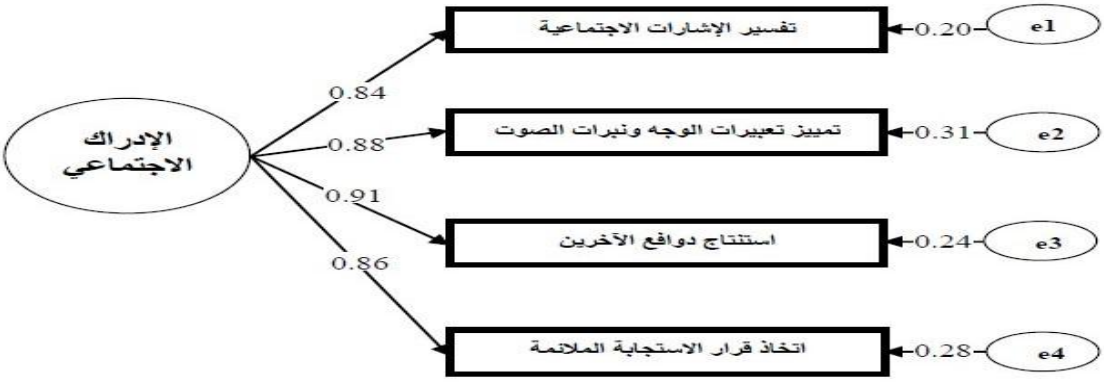
الصدق التلازمي:

تم الاعتماد على مقياس الإدراك الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من إعداد حميدة العربي ورشا مبروك (٢٠١٤) للتحقق من صدق المقياس الحالي، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الخصائص السيكومترية على المقياسين، حيث بلغت (٠.٨٣)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق المقياس.

الصدق العاملي التوكيدي:

تحققت الباحثة من الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis (CFA) بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum

likelihood التي أسفرت عن تشبع جميع العوامل على عامل واحد، وكانت قيمة كا٢ تساوي [صفر] بدرجات حرية [صفر]، وهي غير دالة إحصائيًا، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح، ويطلق عليه في هذه الحالة بالنموذج المثالي، وهو أربعة عوامل فرعية، وكانت تشبعاتها على الترتيب: (٠.٨٤٩، ٠.٨٨١، ٠.٩١٤، ٠.٨٦٣). ويوضح شكل (٢) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإدراك الاجتماعي. كما يوضح جدول (٤) ملخصًا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لأربعة متغيرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد).



شكل (٢) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإدراك الاجتماعي

جدول (٤) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأربعة متغيرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد) في مقياس الإدراك الاجتماعي

المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الاحصائية	معامل الثبات R2
تفسير الإشارات الاجتماعية	٠.٨٤٩	٠.٢٠٥	١١.٤٢٥	٠.٧٤٥
تمييز تعبيرات الوجه ونبرات الصوت	٠.٨٨١	٠.٣١٤	١٢.٥٠٣	٠.٨١٩
استنتاج دوافع الآخرين	٠.٩١٤	٠.٢٤٧	١١.٣٦٩	٠.٧٠٢
اتخاذ قرار الاستجابة الملائمة	٠.٨٦٣	٠.٢٨٧	١١.٣٣٤	٠.٧٠٩

تؤكد نتائج التحليل العاملي التوكيدي في جدول (٤) صدق العوامل الأربعة في مقياس الإدراك، حيث كانت جميع القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وأن أكثر المتغيرات المشاهدة تشبعًا بالعامل الكامن هو عامل "استنتاج دوافع الآخرين"، حيث بلغ معامل صدقه أو

تشبعه (٠.٩١٤)، ومن ثم يمكنه تفسير (٩١.٤%) من التباين الكلي في المتغير الكامن (الإدراك الاجتماعي).

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وبلغت معاملات الثبات (٠.٧٩٨، ٠.٨٠١، ٠.٨١٢، ٠.٧٩٠، ٠.٨٠٧) للأبعاد (القدرة على تفسير الإشارات الاجتماعية، والقدرة على تفسير وتمييز تعبيرات الوجه ونبرات الصوت، والقدرة على استنتاج دوافع الآخرين، والقدرة على اتخاذ قرار الاستجابة الملائمة، والدرجة الكلية) على الترتيب، وجميعها قيم مرتفعة؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لبعدها، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٥٤٧، ٠.٧٩٥) لعبارات البعد الأول، وبين (٠.٥٩٨، ٠.٧٩٩) لعبارات البعد الثاني، وبين (٠.٦٠١، ٠.٨٠٤) لعبارات البعد الثالث، وبين (٠.٥٢٦، ٠.٨١٣) لعبارات البعد الرابع. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٥٨٩، ٠.٨٦٥)، وجميعها دال إحصائيًا عند (٠.٠١) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

مقياس الثقة الانفعالية لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إعداد/ الباحثة:

تم إعداد هذا المقياس إستنادًا إلى الأُطر النظرية والدراسات والبحوث والاختبارات والمقاييس التى تناولت الثقة الانفعالية أو بعض أبعادها، ومنها: سُليمان عبد الواحد (٢٠١٠ أ؛ ٢٠١٢)، وسانداري وسيفاكاما وبيلاي وكولاسيكارا بيريومال (Sundari., Sivakama., & Pillai., Kulasekara Perumal, 2013)، وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٤)، ولينديفيلد (Lindenfield., 2014)، وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٥)، وسليمان محمد وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٥)، ورؤى صدام (٢٠١٦)، وعلي جابر ورؤى صدام (٢٠١٦)، وأحمد داؤود (٢٠١٩)، وسهاد سعيد وآخرين (٢٠١٩)، وخديجة آل معدي (٢٠٢٠)، وسُليمان عبد الواحد وأمل غنايم (٢٠٢٠)، وعبد الباري الحمداني ومهند الجبوري (٢٠٢٠). ولقد انتهت الباحثة

إلى تحديد وصياغة (٣٠) مفردة موزعة على أربعة (٤) أبعاد هي: (ترويض الطبع، وتهدئة الحساسية الانفعالية، وتسخير العادات، وديمومة الثقة الانفعالية)، ويشتمل كل بعد من الأبعاد الثلاثة على (٧) سبع مفردات؛ أما البعد الرابع والأخير فيشتمل على (٩) تسع مفردات. وأمام كل مفردة خمس بدائل هي (تنطبق عليّ كثيرًا جدًا – تنطبق عليّ كثيرًا – تنطبق عليّ إلى حد ما – لا تنطبق عليّ كثيرًا – لا تنطبق عليّ إطلاقًا) ويتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء الاختيارات السابقة الدرجات التالية (٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١) على الترتيب، ومن ثم فإن مدى الدرجات التي يحصل عليها كل متعلم على المقياس يتراوح ما بين (٣٠ – ١٥٠)؛ حيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى الثقة الانفعالية، في حين تدل الدرجة المنخفضة على انخفاضها لدى الفرد.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

صدق المحكّمين:

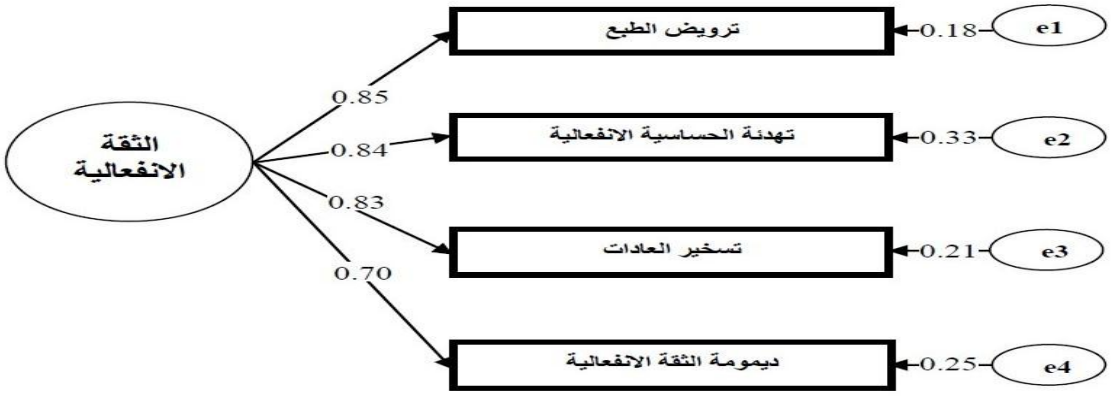
بعد أن بعد الانتهاء من بناء المقياس الحالي ومراجعته وفق ما تم التوصل إليه في الإطار النظري والدراسات السابقة تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة (ملحق ١)، وذلك لتحديد مدى صلاحيته لما وضع لقياسه، حيث حازت جميعها على نسبة اتفاق لا تقل عن ٩٠%؛ وتم إجراء بعض التعديلات بناء على توجيهات السادة المحكمين، وأعتبر ذلك مؤشراً لصدق المقياس.

الصدق التلازمي (المحك):

تم حساب صدق المقياس الحالي من خلال صدق التلازمي (المحك) حيث تم حساب معامل الارتباط بين مقياس الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم إعداد/ سُليمان عبد الواحد وأمل غنايم (٢٠٢٠) ومقياس الثقة الانفعالية المُعد بالدراسة الحالية، من خلال تطبيقهما على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وقد بلغت معاملات الارتباط بينهما (٠.٨١) وهو معامل مرتفع.

الصدق العاملي التوكيدي:

تحققت الباحثة من الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis (CFA) بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum likelihood التي أسفرت عن تشبع جميع العوامل على عامل واحد، وكانت قيمة كا٢ تساوي [صفر] بدرجات حرية [صفر]، وهي غير دالة إحصائيًا، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح، ويطلق عليه في هذه الحالة بالنموذج المثالي، وهو أربعة عوامل فرعية، وكانت تشبعاتها على الترتيب: (٠.٨٥٣، ٠.٨٤٢، ٠.٨٣٠، ٠.٧٠٥). ويوضح شكل (٣) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الثقة الانفعالية. كما يوضح جدول (٥) ملخصًا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لأربعة متغيرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد).



شكل (٣) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الثقة الانفعالية

جدول (٥) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأربعة متغيرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد) في مقياس الثقة الانفعالية

م	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعيارى للتشبع	معامل الثبات R2	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	ترويض الطبع	٠.٨٥٣	٠.٠٣٤	٠.٨٠٥	٦.٤٠١	٠.٠١
٢	تهدئة الحساسية الانفعالية	٠.٨٤٢	٠.٠٣٢	٠.٧٥٨	١٢.٠٢٨	٠.٠١
٣	تسخير العادات	٠.٨٣٠	٠.٠٢٥	٠.٧٤٣	٥.٧٠٣	٠.٠١
٤	ديمومة الثقة الانفعالية	٠.٧٠٥	٠.٠٢١	٠.٦٤٠	٤.٢٢٨	٠.٠١

تؤكد نتائج التحليل العاملي التوكيدي في جدول (٥) صدق العوامل الأربعة في مقياس الثقة الانفعالية، وأن أكثر المتغيرات المشاهدة تشبعًا بالعامل الكامن هو عامل "ترويض الطبع"، حيث بلغ معامل صدقه أو تشبعه (٠.٨٥٣)، ومن ثم يمكنه تفسير (٨٥.٣%) من التباين الكلي في المتغير الكامن (الثقة الانفعالية).

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وبلغت معاملات الثبات (٠.٨٠٤، ٠.٨١١، ٠.٧٩٣، ٠.٨٦٣، ٠.٨٢٥) للأبعاد (ترويض الطبع، وتهدئة الحساسية الانفعالية، وتسخير العادات، وديمومة الثقة الانفعالية، والدرجة الكلية) على الترتيب، وجميعها قيم مرتفعة؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لبعدها، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٦٩٨، ٠.٨٧٩) لعبارات البعد الأول، وبين (٠.٤٩٨، ٠.٧٨٤) لعبارات البعد الثاني، وبين (٠.٥٩٤، ٠.٨٢٨) لعبارات البعد الثالث، وبين (٠.٥٨٠، ٠.٩٠١) لعبارات البعد الرابع. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٥٥٠، ٠.٨٩٥)، وجميعها دال إحصائيًا عند (٠.٠١) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي- الوجداني لتحسين كل من الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إعداد/ الباحثة:

قامت الباحثة بتصميم البرنامج فى ضوء ما اطلعت عليه من الأطر النظرية فى المراجع والدوريات العلمية المتخصصة، والبرامج التدريبية والإرشادية المتاحة ذات الصلة بالتعلم الاجتماعي- الوجداني وحددت عنواناً للبرنامج: (مهارتك الاجتماعية- الوجدانية .. طريقك إلى النجاح فى المواقف الحياتية).

أهداف البرنامج الإرشادي للتعلم الاجتماعي- الوجداني:

- أن يُنشط مهارات التعلم الاجتماعي- الوجداني.
- أن يزود المشاركين بخبرات دائمة ومتجددة.
- أن يعمل على تحسين الكفاءة الاجتماعية- الوجدانية لدى المشاركين.
- أن يعمل على تنمية بعض السلوكيات الاجتماعية- الوجدانية الإيجابية لدى المشاركين.
- أن يكون فرصة للمشاركين للابتعاد عما يشعرون به من انفعالات سلبية.
- هذا وقد تم تحديد أهدافًا إجرائية لكل جسلة من الجلسات الإرشادية تساعد فى تحقيق الهدف العام للبرنامج.
- الأسس النفسية والتربوية التى يقوم عليها البرنامج الإرشادي:

حددت الباحثة بعض الأسس النفسية والتربوية التى يتم فى ضوئها التخطيط وتنفيذ البرنامج الإرشادي وهى كما يلى:

- أن تتناسب جلسات البرنامج مع مستوى فهم ومدركات المشاركين.
- أن تتناسب محتويات كل جلسة مع المدى الزمني المخصص لها.
- تستخدم الباحثة فى البرنامج مبدأ التعزيز الإيجابي لاستجابات المشاركين المتوافقة مع أهداف الجلسة وذلك بالمدح والثناء.
- التركيز على الواجبات المنزلية المتعلقة بإعطاء الباحثة للمشاركين تكليفات ترتبط بالواقع الاجتماعي- الوجداني لمعرفة ردود أفعالهم تجاه المواقف المختلفة.
- التركيز على التغذية المرتدة كأحد أساليب التقويم المستمر خلال جلسات البرنامج.

الإجراءات العملية لإعداد البرنامج الإرشادي وتنفيذه:

مصادر البرنامج ومحتواه:

اعتمدت الباحثة فى سبيل إعداد الجلسات الإرشادية على العديد من البحوث والدراسات التى اهتمت بالتعلم الاجتماعي- الوجداني والتدريب عليه وتنمية مكوناته، مثل دراسات: خضرة حواس (٢٠١٥)؛ وأحمد الليثي (٢٠١٧)؛ وياجير (Yeager., 2017)، وسيفاي وبارتولو وكافيوني ودونيس (Cefai., Bartolo., Cavioni., & Downes.,

(2018؛ وهالة لطفي (٢٠١٩)؛ ومنال الخولي (٢٠٢٠)؛ ومحمود المكاوي (٢٠٢١). ويحتوى البرنامج الإرشادي الحالى على (٢٤) جلسة إرشادية (ملحق ٥)، موزعين على ثمان (٨) وحدات إرشادية، الأولى: التعريف بالبرنامج الإرشادي واشتملت على (١) جلسة واحدة؛ والثانية: التعرف عن التعلم الاجتماعي- الوجداني ومكوناته واشتملت على (٢) جلستان؛ والثالثة: التدريب على (الوعي بالذات) واشتملت على ثلاث (٣) جلسات، والرابعة: التدريب على (الوعي الاجتماعي) واشتملت على (٥) خمس جلسات، والخامسة: التدريب على (إدارة الذات) واشتملت على (٤) أربعة جلسات، والسادسة: التدريب على (إدارة العلاقات الاجتماعية) واشتملت على (٤) أربعة جلسات، والسابعة: التدريب على (اتخاذ القرار) واشتملت على (٤) أربعة جلسات، والثامنة مراجعة وختام وتقييم البرنامج الإرشادي واشتملت على (١) جلسة واحدة.

الفنيات المستخدمة:

استخدمت الباحثة فى البرنامج الإرشادي الحالي مجموعة من الفنيات التي استخدمت فى البرامج التى قامت على وأسهمت فى تنمية التعلم الاجتماعي- الوجداني وهي: (المحاضرة والمناقشات الجماعية، والنمذجة، والحوار، ولعب الدور، والتعزيز الإيجابى، والتغذية المرتدة).

الوسائل والأدوات المستخدمة:

استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات فى جلسات البرنامج الإرشادي الحالي وهى: (البطاقات الورقية مثل بطاقة التعارف وبطاقة البيانات – البطاقات الورقية المصورة).

الحدود المكانية والزمنية لتطبيق البرنامج:

تم تنفيذ البرنامج التدريبى الحالى والمكون من (٢٤) جلسة إرشادية بمدرسة التل الكبير المحطة الابتدائية حيث إنها تتوسط مدارس عينة الدراسة الأساسية، واستغرقت عملية تطبيق البرنامج الإرشادي (٨) أسابيع بواقع (٣) جلسات أسبوعيًا، وتراوحت مدة الجلسة الواحدة ما بين (٥٠ – ٦٠ دقيقة) تبعًا لطبيعة محتوى كل جلسة.

تقويم البرنامج الإرشادي:

تم استخدام أربعة أنواع من التقويم: التقويم المبدئي: وذلك بعرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق ١) لإبداء آرائهم في محتواه، وتعديله وفق ما تجمع عليه هذه الآراء، والتقويم البنائي: ويتمثل في التقويم المصاحب لعملية تطبيق هذا البرنامج، والتقويم النهائى: وذلك من خلال مقارنة درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مع درجاتهم قبل تطبيقه، وأخيرًا التقويم التتبعي من خلال تطبيق مقياسي الإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية على أفراد المجموعة التجريبية فقط بعد مرور شهر تقريبًا من إجراء القياس البعدي وإجراء المقارنة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: بالنسبة للفرض الخاص بالتنبؤ: (الفرض الأول):

الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه "يُسهم التعلم الاجتماعي- الوجداني (كمتغير مستقل) في التنبؤ بكل من الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية (كمتغيرين تابعين) لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائيًا قامت الباحثة بإجراء تحليل الانحدار البسيط (Simple Regression Analysis) للتنبؤ بكل من الإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية (كمتغيرين تابعين) لدى أفراد عينة الدراسة من خلال درجاتهم على مقياس التعلم الاجتماعي- الوجداني (كمتغير مستقل)، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٦) انحدار التعلم الاجتماعي- الوجداني على الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية

المتغير التابع	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R square	معامل الارتباط المتعدد المعدل R square	الخطأ المعياري للتقدير
الإدراك الاجتماعي	٠.٨١١	٠.٦٥٨	٠.٦٤٤	٨.٨٩٢
الثقة الانفعالية	٠.٧٨٣	٠.٦١٣	٠.٥٩٧	٩.٣٦٨

جدول (٧) نتائج تحليل تباين انحدار التعلم الاجتماعي-الوجداني على كل من الإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الإدراك الاجتماعي	الانحدار	٣٦٤٨.٨١٧	١	٣٦٤٨.٨١٧	٤٦.١٤٤	٠.٠٠٠
	البواقي	١٨٩٧.٠٠٠٧٩٩	٢٤	٧٩.٠٧٥		
	الكلى	٥٥٤٦.٦١٥	٢٥			
الثقة الانفعالية	الانحدار	٣٣٣٥.٤٧٤	١	٣٣٣٥.٤٧٤	٣٨.٠٠٤	٠.٠٠٠
	البواقي	٢١٠٦.٤١٠	٢٤	٨٧.٧٦٧		
	الكلى	٥٤٤١.٨٨٥	٢٥			

يتضح من جدول (٧) السابق أن هناك فروق بين الانحدار والبواقى باعتبارهما مصدرين للتباين، ومن ثم يمكن التنبؤ بكل من الإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية من خلال التعلم الاجتماعي- الوجداني، والجدول التالى يوضح نسبة إسهام التعلم الاجتماعي- الوجداني في كل من الإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية.

جدول (٨) نتائج تحليل الانحدار البسيط للتعلم الاجتماعي-الوجداني على كل من الإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية

المتغير التابع	مصدر الانحدار	المعامل البائى B	الخطأ المعياري للمعامل البائى	قيمة معامل بيتا Beta	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الإدراك الاجتماعي	الثابت	٤.٦٤٨	٩.٣١٠	٠.٨١١	٠.٤٩٩	٠.٦٢٢
	التعلم الاجتماعي - الوجداني	٠.٩٩٥	٠.١٤٧		٦.٧٩٣	٠.٠٠٠
الثقة الانفعالية	الثابت	٣.٤٩٤	١٤.٠٩٥	٠.٧٨٣	٠.٢٤٨	٠.٨٠٦
	التعلم الاجتماعي - الوجداني	١.١٥٦	٠.١٨٨		٦.١٦٥	٠.٠٠٠

يتضح من الجداول (٦)، (٧)، (٨) السابقة وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) للتعلم الاجتماعي- الوجداني على كل من الإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، الأمر الذي يشير إلى دلالة المتغير المستقل (التعلم الاجتماعي- الوجداني) في المتغيرين التابعين (الإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية) وهذا يعني أنه يمكن التنبؤ بكل من الإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية لدى أفراد عينة الدراسة من خلال درجاتهم في التعلم الاجتماعي- الوجداني.

كما يتضح أيضًا ارتفاع قيمة معامل الارتباط المتعدد R حيث بلغت (٨١.١ %) للإدراك الاجتماعي؛ (٧٨.٣ %) للثقة الانفعالية وهما تُعدان نسبتان مرتفعتان من التباين. كما

تبين أيضًا ارتفاع قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) R square والذى يدل على نسبة التباين فى المتغير التابع التى يمكن تفسيرها باستخدام بيانات المتغير المستقل حيث بلغت (٦٥.٨ %) للإدراك الاجتماعي؛ (٦١.٣ %) للثقة الانفعالية وهما نسبتان مقبولتان من التباين.

كما يتضح أيضًا ارتفاع قيمة معامل بيتا للتعلم الاجتماعي- الوجداني حيث بلغت (٠.٨١١) للإدراك الاجتماعي؛ (٠.٧٨٣) للثقة الانفعالية وهذا يعني أن ارتفاع مهارات التعلم الاجتماعي- الوجداني يُسهم إسهامًا كبيرًا في ارتفاع وتحسين كل من الإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية لدى أفراد عينة الدراسة، وبناء على ذلك يمكن صياغة المعادلتين المستخدمتان في حساب القيمة التنبؤية لكل من الإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بمعلومية التعلم الاجتماعي- الوجداني كما يلي:

ص١ = ٤.٦٤٨ + ٠.٩٩٥ س

ص٢ = ٣.٤٩٤ + ١.١٥٦ س

حيث ص١: تمثل الإدراك الاجتماعي، ص٢: تمثل الثقة الانفعالية، س: تمثل درجة المتعلم في التعلم الاجتماعي- الوجداني.

أي أن المعادلتان يمكن أن تصاغا كالتالي:

الإدراك الاجتماعي = ٤.٦٤٨ + ٠.٩٩٥ التعلم الاجتماعي- الوجداني

الثقة الانفعالية = ٣.٤٩٤ + ١.١٥٦ التعلم الاجتماعي- الوجداني

وتشير المعادلتين السابقتين إلى أنه كلما ارتفعت درجة المتعلم في التعلم الاجتماعي- الوجداني ارتفع كل من الإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية لديه والعكس. والنتائج السابقة تشير إلى تحقق الفرض الأول.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى العلاقة بين التعلم الاجتماعي- الوجداني وكل من الإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية؛ حيث تتضمن مجالات التعلم الاجتماعي الوجداني المهارات الاجتماعية المتمثلة في (الوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الاجتماعية)، والعمليات الوجدانية المتمثلة في (الوعي بالذات، وإدارت الذات) إضافة إلى التنظيم المعرفي المتمثل في (اتخاذ القرار)؛ الأمر الذي يجعل التعلم الاجتماعي- الوجداني جزء لا يتجزأ من

التعلم الاكاديمي على المستوى العالمي خاصة في المرحلة الإبتدائية؛ حيث إن التعلم المعتمد على مدخل التعلم الاجتماعي- الوجداني يُكوّن لدى المتعلم روابط قوية بالمدرسة ويقلل الغياب والتسرب، كما تتحسن معتقداته، وعادات الدراسة لديه، ويجعله اكثر ضبطًا لذاته، وأكثر نجاحًا في التعامل الآخرين، ويقلل السلوكيات الخطرة والعدونية، وغير المرغوبة اجتماعيًا، مما يؤدي إلى تحقيق قدر أكبر من التحصيل الدراسي ويزيد من النضج الاجتماعي والانفعالي؛ الامر الذي يمكن ان يؤدي بدوره غلى التخفيف من صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية (Osterman, 2000., Elias., O'Brien., & Weissberg., 2006., Takahashi., Kawashima., & Yoshikawa., 2010., Sklad., Diekstra., Ritter., Ben., & Gravesteijn., 2012., Zinsser., Weissberg., & Dusenbury., 2013., Schonert., Reichl., & Weissberg., 2015., Pennsylvania University, 2017).

ثانيًا: بالنسبة للفروض الخاصة بالبرنامج الإرشادي:

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لحساب دلالة الفروق من خلال الجدول التالي:

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلى ومتوسط رتب درجاتهم في القياس البعدى فى الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية.

	متغيرات الدراسة	الفـروق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "T" الصغرى	قيمة "Z"	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير
الإدراك الاجتماعي	تفسير الإشارات الاجتماعية	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	٣.١٩٨-	دالة	٠.٨٩
		الرتب الموجبة	١٣	٧	٩١				
		المحايد	صفر						
		المجموع	١٣						
	تفسير وتمييز تعبيرات الوجه ونبرات الصوت	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	٣.١٨٧-	دالة	٠.٨٨
		الرتب الموجبة	١٣	٧	٩١				
		المحايد	صفر						
		المجموع	١٣						

	متغيرات الدراسة	الفـروق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "T" الصغرى	قيمة "Z"	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير
الثقة الانفعالية	استنتاج دوافع الآخرين	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	-٢.١٩٠	دالة	٠.٦١
		الرتب الموجبة	١٣	٧	٩١				
		المحايد	صفر						
		المجموع	١٣						
	اتخاذ قرار الاستجابة الملائمة	الرتب السالبة	١	١	١	١	-٣.١١٥	دالة	٠.٨٦
		الرتب الموجبة	١٢	٧.٥٠	٩٠				
		المحايد	صفر						
		المجموع	١٣						
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	-٣.١٨٣	دالة	٠.٨٨
		الرتب الموجبة	١٣	٧	٩١				
		المحايد	صفر						
		المجموع	١٣						
	ترويض الطبع	الرتب السالبة	١	٢.٥٠	٢.٥٠	٢.٥٠	-٣.٠٠٨	دالة	٠.٨٣
		الرتب الموجبة	١٢	٧.٣٨	٨٨.٥٠				
		المحايد	صفر						
		المجموع	١٣						
	تهدئة الحساسية الانفعالية	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	-٣.٠٦٤	دالة	٠.٨٥
		الرتب الموجبة	١٢	٦.٥٠	٧٨				
		المحايد	١						
		المجموع	١٣						
	تسخير العادات	الرتب السالبة	١	١.٥٠	١.٥٠	١.٥٠	-٣.٠٨٢	دالة	٠.٨٥
		الرتب الموجبة	١٢	٧.٤٦	٨٩.٥٠				
		المحايد	صفر						
		المجموع	١٣						
	ديمومة الثقة الانفعالية	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	-٣.٢٠١	دالة	٠.٨٩
		الرتب الموجبة	١٣	٧	٩١				
		المحايد	صفر						
		المجموع	١٣						
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	-٣.١٨٢	دالة	٠.٨٨
		الرتب الموجبة	١٣	٧	٩١				
		المحايد	صفر						
		المجموع	١٣						

* قيمة "T" الجدولية (ن= ١٣) عند مستوى (٠.٠١) = ١٣، وعند مستوى (٠.٠٥) = ٢١؛ (ن= ١٢) عند مستوى (٠.٠١) = ١٠، وعند مستوى (٠.٠٥) = ١٧ لدلالة الطرف الواحد؛ وذلك بعد استبعاد الرتب المحايدة.

يتضح من جدول (٩) وجود فروق دالة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية فى كل من الإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية في القياسين القبلي والبعدي، حيث إن قيمة "T" الصغرى "المحسوبة" دالة إحصائيًا عند مستويي (٠.٠١، ٠.٠٥) لصالح القياس البعدي مما يؤكد فعالية البرنامج الإرشادي القائم على التعلم الاجتماعي- الوجداني فى تحسين أبعاد الإدراك الاجتماعي والمتمثلة فى: (تفسير الإشارات الاجتماعية، وتفسير وتمييز تعبيرات الوجه ونبرات الصوت، واستنتاج دوافع الآخرين، واتخاذ قرار الاستجابة الملائمة) ودرجته الكلية؛ وكذا تحسين أبعاد الثقة الانفعالية والمتمثلة فى: (ترويض الطبع، وتهدئة الحساسية الانفعالية، وتسخير العادات، وديمومة الثقة الانفعالية) ودرجتها الكلية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما تم حساب حجم التأثير Effect Size فى حالة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test (علي ماهر خطاب، ٢٠٠٩، ٦٨٦)؛ حيث جاءت قيمة حجم أثر البرنامج الإرشادي في تحسين أبعاد الإدراك الاجتماعي (٠.٨٩؛ ٠.٨٨؛ ٠.٦١؛ ٠.٨٦، ٠.٨٨) ودرجته الكلية على الترتيب، وكذا تحسين أبعاد الثقة الانفعالية (٠.٨٣؛ ٠.٨٥؛ ٠.٨٥؛ ٠.٨٩، ٠.٨٨) ودرجتها الكلية على الترتيب؛ كما هو موضح بجدول (٩) السابق، وهي قيم تدل على حجم تأثير كبير مما يشير إلى تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية الأمر الذي يؤكد على فعالية البرنامج الإرشادي بما تضمنه من أنشطة وتدريبات في تحسين الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية موضع الدراسة لدى أفراد المجموعة التجريبية. وبذلك تحقق الفرض الثاني للدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث التي تناولت برامج لتحسين أو تنمية الجانب الاجتماعي والانفعالي لذوى صعوبات التعلم وأظهرت نتائجها فعالية تلك البرامج، ومنها دراسات: بول (Poul, 2003)؛ وكارتلدج (Cartledge, 2005)؛ وسامر عدنان (٢٠٠٧)؛ ونجلاء الكلية (٢٠٠٩)؛ وأحمد خزاعلة (٢٠١٢)؛ وحميدة العربي ورشا مبروك (٢٠١٤)؛ وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٥)؛ ومريم جرجس (٢٠١٦)؛ ودواليا زكي (٢٠١٨)؛ وسُليمان عبد الواحد وامل غنايم (٢٠٢٠).

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء ما اعتمد عليه البرنامج الإرشادي الحالي من محاور اساسية للتعلم الاجتماعي- الوجداني وخاصة فيما يتعلق بوعي الفرد بذاته ، وتنظيمه

لانفعالاته، والحديث الذاتي الإيجابي الذي يسهم في قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته وإدراتها وكذا وعيه بالأخرين، وإدارة علاقاته الاجتماعية وقدرته على اتخاذ القرارات في المواقف الحياتية المختلفة.

كما تفسر الباحثة هذه النتيجة أيضًا فى إطار ما تضمنه البرنامج الإرشادي القائم على مكونات التعلم الاجتماعي- الوجداني من أنشطة حياتية جاذبة للمشاركين تنبع من حياتهم الواقعية، وإليه تعزى الفروق الناتجة بين القياسين القبلى والبعدى، وذلك فى أبعاد الغدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية موضع الدراسة ودرجتهما الكلية.

كما يمكن عزو هذه النتيجة أيضًا إلى تضمين البرنامج التدريبى لمقوم معرفى ساعد على إعطاء المشاركين تعليمات أثناء التدريب فى شكل نماذج وأمثلة وتدريبات عن طبيعة ما يقومون به، وتقديم معلومات عن ماهية التعلم الاجتماعي- الوجداني، ومكوناته، وأهميته، والهدف من التدريب، فضلاً عن تعلمهم معانٍ ودلالات يقصر عن تحقيقها التدريب والإرشاد الذى يركز على المهارات فحسب، جعلهم قادرين على أن يستجيبوا للتدريبات بشكل ملائم. إضافة إلى تضمين البرنامج التدريبى لمقوم انفعالى "وجدانى" ساعد على توفير مناخ مناسب من خلال تعاون المشاركين فى المناقشة والحوار وفى توجيه الأسئلة حول المثيرات المقدمة جو يتصف بالسعادة والطمأنينة وخالى من القلق بقدر الإمكان، إضافة إلى توافر جو من الألفة بين الباحثة والمشاركين أثناء التدريب والقيام ببعض الأنشطة التى حققت بهجة التعلم لدى المشاركين. وفى هذا الصدد يشير محمد سعفان (٢٠١١، ٧٣) إلى أن المجال الوجداني جزء من المحتوى الذي يدرس في المدارس لأن مايحتاج التلاميذ تعلمه في هذا المجال ينبغي ألا يترك للصدفة، لذلك فإن المتعلمين يحتاجون إلى المساعدة لكي يفهموا الجوانب الانفعالية والجوانب التقويمية في حياتهم ويتقبلوا ويمهدوا ويعدلوا معتقداتهم ومشاعرهم، ويكونوا قادرين على اتخاذ القرارات الجيدة المناسبة. لذلك قامت الباحثة الحالية بمراعاة هذه الجوانب الأمر الذى مكّنها من خلق بيئة وجدانية مناسبة للمشاركين أفراد المجموعة التجريبية جعلتهم أكثر وعيًا بذواتهم وبالآخرين، وأكثر تحكمًا في ذواتهم وإدارة لها ولعلاقاتهم الاجتماعية، واكثر قدرة على اتخاذ القرار. كما راعت الباحثة أن يكون هناك جو من المرح والمتعة وساعدها علي ذلك فنيات البرنامج الإرشادي الحالي التي كان لها تأثير جيد علي المشاركين منها القصص التى كانوا يتشوقون لسماعها وأيضًا كانوا يقومون بحكايتها لآبائهم وأمهاتهم

في المنزل، وأيضًا لزملائهم (غير أفراد المجموعة التجريبية). وكذلك يمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً فى ضوء تضمين البرنامج التدريبى لمقوم أدائى "مهارى" ساعد على استخدام المثيرات والأنشطة المتنوعة المقدمة فى البرنامج القائم على مكونات التعلم الاجتماعي- الوجداني ممثلة فى: (الوعى بالذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة الذات، وإدارة العلاقات الاجتماعية، وإتخاذ القرار) أظهر لديهم مستويات أعلى من المعرفة العامة ونمو السلوك الاجتماعي متمثلاً في "الإدراك الاجتماعي" وكذا نمو السلوك الوجداني أو الانفعالي متمثلاً في "الثقة الانفعالية". إضافة إلى حرص الباحثة على إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة التجريبية "المشاركين" للتعبير والمشاركة وإبداء الرأي طيلة جلسات البرنامج الإرشادي مما شجعهم على أن يفكروا فى النتائج الإيجابية للمهمة أو النشاط الذين يقومون به، وخلق لديهم أيضًا إتجاهات إيجابية للمشاركة والإندماج في أنشطة البرنامج الإرشادي؛ مما أدى في النهاية إلى فعالية البرنامج القائم على التعلم الاجتماعي- الوجداني في تحسين كل من الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية، وهذا ما أوضحته نتائج القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلى قبل التعرض للتدخل بالبرنامج الإرشادي لأفراد المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح أفراد المجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتنى Mann - Whitney Test لحساب دلالة الفروق بين درجات توزيعين يمثلان مجموعتين مستقلتين، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى فى الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية.

	متغيرات الدراسة	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U" الصغرى	قيمة "Z"	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير
الإدراك الاجتماعي	تفسير الإشارات الاجتماعية	التجريبية	١٣	٢٠	٢٦٠	صفر	-٤.٣٧٥	دالة	١.٢١
		الضابطة	١٣	٧	٩١				
	تفسير وتمييز تعبيرات الوجه ونبرات الصوت	التجريبية	١٣	١٩.٩٢	٢٥٩	١	-٤.٣١٧	دالة	١.٢٠
		الضابطة	١٣	٧.٠٨	٩٢				
	استنتاج دوافع الآخرين	التجريبية	١٣	١٩.٥٨	٢٥٤.٥٠	٥.٥٠٠	-٤.٠٨٤	دالة	١.١٣
		الضابطة	١٣	٧.٤٢	٩٦.٥٠				
	اتخاذ قرار الاستجابة الملائمة	التجريبية	١٣	١٩.٩٢	٢٥٩	١	-٤.٣٠٠	دالة	١.١٩
		الضابطة	١٣	٧.٠٨	٩٢				
	الدرجة الكلية	التجريبية	١٣	٢٠	٢٦٠	صفر	-٤.٣٤٧	دالة	١.٢٠
		الضابطة	١٣	٧	٩١				
الثقة الانفعالية	ترويض الطبع	التجريبية	١٣	١٨.١٥	٢٣٦	٢٤	-٣.١١٥	دالة	٠.٨٦
		الضابطة	١٣	٨.٨٥	١١٥				
	تهدئة الحساسية الانفعالية	التجريبية	١٣	١٨.١٢	٢٣٥.٥٠	٢٤.٥٠٠	-٣.٠٩٢	دالة	٠.٨٦
		الضابطة	١٣	٨.٨٨	١١٥.٥٠				
	تسخير العادات	التجريبية	١٣	١٩.٢٣	٢٥٠	١٠	-٣.٨٣٧	دالة	١.٠٦
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١				
	ديمومة الثقة الانفعالية	التجريبية	١٣	١٧.٥٤	٢٢٨	٣٢	-٢.٧٠٩	دالة	٠.٧٥
		الضابطة	١٣	٩.٤٦	١٢٣				
	الدرجة الكلية	التجريبية	١٣	١٩.٥٨	٢٥٤.٥٠	٥.٥٠٠	-٤.٠٥٣	دالة	١.١٢
		الضابطة	١٣	٧.٤٢	٩٦.٥٠				

* قيمة "U" الجدولية عند مستوى (٠.٠١) = ٣٩، وعند مستوى (٠.٠٥) = ٥١ لدلالة الطرف الواحد.

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد كل من الإدراك الاجتماعي، والثقة الانفعالية موضع الدراسة ودرجتهما الكلية؛ حيث كانت قيمة "U" الصغرى "المحسوبة" دالة إحصائيًا عند مستويي (٠.٠١، ٠.٠٥)، مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما تم حساب حجم التأثير Effect Size في حالة اختبار مان – ويتنى Mann - Whitney Test (علي ماهر خطاب، ٢٠٠٩، ٦٦٤)؛ حيث جاءت قيمة حجم أثر البرنامج الإرشادي في تحسين أبعاد الإدراك الاجتماعي (١.٢١؛ ١.٢٠؛ ١.١٣؛ ١.١٩، ١.٢٠) ودرجته الكلية على الترتيب، وكذا تحسين أبعاد الثقة الانفعالية (٠.٨٦؛ ٠.٨٦؛ ١.٠٦؛ ٠.٧٥، ١.١٢) ودرجتها الكلية على الترتيب؛كما هو موضح بجدول (١٠) السابق، وهي قيم تدل على حجم تأثير كبير. وبذلك تحقق الفرض الثالث للدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: ديسون (Dyson, 2003)؛ ودرين (Deerin, 2005)؛ وأحمد خزاعلة (٢٠٠٧)؛ ويوسف مقدادي وجمال أبو زيتون (٢٠١٠)؛ وسعاد مهدي (٢٠١٢)؛ وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٤)؛ وسليمان محمد وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٥)، وعادل شمس الدين وآخرين (٢٠٢٠) والتي أشارت إلى وجود تحسن فى أداء أفراد مجموعاتها التجريبية في الجانب الاجتماعي والانفعالي لذوي صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من حيث حدوث تحسن فى أداء أفراد المجموعة التجريبية في إطار الأسس والأهداف التي قام عليها برنامج التعلم الاجتماعي– الوجداني الحالي حيث ساهمت فى جعل أفراد المجموعة التجريبية قادرين على التحكم في نزعاتهم وأن يقرأو ويفهوا مشاعر الآخرين الدفينة، ويتعاملوا بمرونة في علاقاتهم معهم، إضافة إلى زيادة قدرتهم على توظيف ما يمتلكوه من قدرات للقيام بمهامهم العادية في حياتهم اليومية. إضافة إلى تلقى أفراد المجموعة التجريبية تدريبات على أنشطة عديدة ومتنوعة لمكونات التعلم الاجتماعي – الوجداني، واشتمل البرنامج على عددٍ كافٍ من الجلسات الإرشادية، وخصصت الباحثة مدة زمنية كافية لكل جلسة، بالإضافة إلى أنه تم استخدام فنيات متنوعة وطرق مختلفة أثناء التدريب، كما أن التقويم البنائى المستمر طوال الجلسات الإرشادية، والتقويم النهائي لكل جلسة، والتقويم الذي كان يتم فى نهاية مجموعة الجلسات، الهدف منه هو تحديد مدى استفادة المشاركين من التدريب الخاص بالبرنامج الإرشادي، وتحديد نقاط القوة لتدعيمها، وكذلك تحديد نقاط الضعف والتركيز عليها وبذل أقصى جهد للتخفيف من حدتها، كل ما سبق كان له أثر كبير فى احتفاظ المشاركين بالخبرات المكتسبة ونموها من خلال ممارسة نقل الخبرة إلى المواقف المختلفة. وبتضافر جميع العوامل سابقة الذكر كانت النتيجة

هى فعالية البرنامج الإرشادي الحالي القائم على التعلم الاجتماعي- الوجداني في تحسين الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية موضع الدراسة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية بين كل من القياسين البعدي الأول (بعد انتهاء البرنامج الإرشادي مباشرة) والبعدي الثاني (المتابعة) بعد انتهاء مدة البرنامج بشهر تقريبًا". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لدلالة الفروق بين توزيعى مجموعتين مرتبطتين من خلال الجدول التالي:

جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدى ومتوسط رتب درجاتهم فى القياس التتبعى فى الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية.

	متغيرات الدراسة	الفروق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "T" الصغرى	قيمة "Z"	مستوى الدلالة الإحصائية
الإدراك الاجتماعي	تفسير الإشارات الاجتماعية	الرتب السالبة	٤	٥.٥٠	٢٢	٢٢	-٠.٥٧٠	غير دالة
		الرتب الموجبة	٦	٥.٥٠	٣٣			
		المحايد	٣					
		المجموع	١٣					
	تفسير وتمييز تعبيرات الوجه ونبرات الصوت	الرتب السالبة	٦	٦.٤٢	٣٨.٥٠	٢٧.٥٠	-٠.٤٩٤	غير دالة
		الرتب الموجبة	٥	٥.٥٠	٢٧.٥٠			
		المحايد	٢					
		المجموع	١٣					
	استنتاج دوافع الآخرين	الرتب السالبة	٤	٤.٣٨	١٧.٥٠	١٧.٥٠	-٠.٦١١	غير دالة
		الرتب الموجبة	٥	٥.٥٠	٢٧.٥٠			
		المحايد	٤					
		المجموع	١٣					
	اتخاذ قرار الاستجابة الملائمة	الرتب السالبة	٦	٤.٦٧	٢٨	٢٨	-٠.٤٤٦	غير دالة
		الرتب الموجبة	٥	٧.٦٠	٣٨			
		المحايد	٢					
		المجموع	١٣					

	متغيرات الدراسة	الفروق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "T" الصغرى	قيمة "Z"	مستوى الدلالة الإحصائية
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٦	٥.٩٢	٣٥.٦٧	٣٥.٦٧	-٠.٧٠١	غير دالة
		الرتب الموجبة	٧	٧.٩٣	٥٥.٥٠			
		المحايد	صفر					
		المجموع	١٣					
الثقة الانفعالية	ترويض الطبع	الرتب السالبة	٣	٧.٨٣	٢٣.٥٠	٢٣.٥٠	-٠.٤٣٢	غير دالة
		الرتب الموجبة	٧	٤.٥٠	٣١.٥٠			
		المحايد	٣					
		المجموع	١٣					
	تهدئة الحساسية الانفعالية	الرتب السالبة	٤	٥.٥٠	٢٢	٢٢	-١.٠٦٩	غير دالة
		الرتب الموجبة	٧	٦.٢٩	٤٤			
		المحايد	٢					
		المجموع	١٣					
	تسخير العادات	الرتب السالبة	٤	٧	٢٨	٢٨	-١.٣٨٧	غير دالة
		الرتب الموجبة	٩	٧	٦٣			
		المحايد	صفر					
		المجموع	١٣					
	ديمومة الثقة الانفعالية	الرتب السالبة	٥	٦	٣٠	٣٠	-٠.٧٧٥	غير دالة
		الرتب الموجبة	٧	٦.٨٦	٤٨			
		المحايد	١					
		المجموع	١٣					
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٢	٧.٧٥	١٥.٥٠	١٥.٥٠	-١.٦٥٨	غير دالة
		الرتب الموجبة	٩	٥.٦١	٥٠.٥٠			
		المحايد	٢					
		المجموع	١٣					

* قيمة "T" الجدولية (ن= ١٣) عند مستوى (٠.٠١) = ١٠، وعند مستوى (٠.٠٥) = ١٧؛ (ن= ١٢) عند مستوى (٠.٠١) = ٧، وعند مستوى (٠.٠٥) = ١٤؛ (ن= ١١) عند مستوى (٠.٠١) = ٥، وعند مستوى (٠.٠٥) = ١١؛ (ن= ١٠) عند مستوى (٠.٠١) = ٣، وعند مستوى (٠.٠٥) = ٨؛ (ن= ٩) عند مستوى (٠.٠١) = ٢، وعند مستوى (٠.٠٥) = ٦؛ (ن= ٨) عند مستوى (٠.٠١) = صفر، وعند مستوى (٠.٠٥) = ٤؛ (ن= ٧) عند مستوى

(٠.٠١) = صفر، وعند مستوى (٠.٠٥) = ٢؛ (ن= ٦ فأقل) عند مستوى (٠.٠١) = صفر، وعند مستوى (٠.٠٥) = ١ لدلالة الطرفين؛ وذلك بعد استبعاد الرتب المحايدة.

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فروق دالة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية فى أبعاد الإدراك الاجتماعي موضع الدراسة ودرجته الكلية، وكذا أبعاد الثقة الانفعالية موضع الدراسة ودرجتها الكلية في القياسين البعدي والتتبعى، حيث إن قيمة "T" الصغرى "المحسوبة" غير دالة إحصائيًا عند مستويي (٠.٠١، ٠.٠٥) مما يؤكد استمرار فعالية البرنامج الإرشادي القائم على التعلم الاجتماعي- الوجداني فى تحسين أبعاد الإدراك الاجتماعي موضع الدراسة ودرجته الكلية، وكذا أبعاد الثقة الانفعالية موضع الدراسة ودرجتها الكلية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: جولي (Guli., 2005)؛ وإبتسام الحلو (٢٠٠٨)؛ وكاليوفا وأجاليوتيس (Kalyva & Agalioties., 2009)؛ ولمياء بيومي وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٣)؛ وحسام الدين جابر (٢٠٢٠) والتي أشارت إلى استمرار فعالية برامج التدخل فى تحسين الجوانب الاجتماعية والانفعالية لدى أفراد المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم وبقاء أثرها خلال فترة المتابعة.

ويمكن عزو تلك النتيجة من إستمرار أثر الإرشاد القائم على نظرية التعلم الاجتماعي- الوجداني وعدم حدوث انتكاسة خلال فترة المتابعة والتي استمرت شهر تقريبًا إلى ما قامت به الباحثة خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج الإرشادي حيث قامت بإعادة تدريب أفراد المجموعة التجريبية على المكونات الأساسية للبرنامج بما احتوى من أنشطة وجلسات إرشادية والتي أدت إلى تحسين كل من إدراكهم الاجتماعي، وثقتهم الانفعالية وذلك بعد تدريبهم عليها خلال المرحلة السابقة وهو الأمر الذي من شأنه أسهم بشكل أساسي في استمرار الأثر خلال فترة المتابعة. كما يمكن عزو هذه النتيجة أيضًا إلى استخدام مجموعة من الفنيات اعتمدت عليها الباحثة خلال تطبيق البرنامج حيث أسهمت بشكل كبير في عدم حدوث إنتكاسة بعد انتهاء الجلسات الإرشادية، واستمرار ما يمكن أن يكون قد حدث من تحسن والإبقاء عليه.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا في إطار المشاركة الإيجابية للمتدربين أثناء التدريب مما كان له عظيم الأثر فى احتفاظهم بالخبرات المكتسبة ونموها من خلال ممارسة

نقل الخبرة إلى المواقف المختلفة، مما أدى إلى استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي في إحداث تحول واضح وملموس في تواصل أفراد المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وتأثرهم بالبرنامج تأثرًا حقيقيًا خلال فترة المتابعة.

وأخيرًا؛ تستنتج الباحثة من نتائج الدراسة الحالية أهمية وفعالية مهارات التعلم الاجتماعي- الوجداني في بناء شخصية المتعلم في مختلف مراحل التعليم وخاصة المرحلة الإبتدائية بما لا يدع مجالاً للشك، خاصة وأن هذه المهارات لا تحققها المناهج الدراسة الحالية، ومن ثم ضرورة تضمين تلك المهارات في المناهج الدراسية المختلفة التي أثبتته الأدبيات والدراسات والبحوث أمثال: جودة شاهين (٢٠١٣؛ ٢٠١٤)؛ خضرة حواس (٢٠١٥)؛ وجودة شاهين (٢٠١٦)؛ وياجير (Yeager., 2017)؛ وسيفاي وآخرين (Cefai et al., 2018)؛ وهالة لطفي (٢٠١٩)؛ ومنال الخولي (٢٠٢٠)؛ ومحمود المكاوي (٢٠٢١)، وأنها أصبحت من متطلبات رؤية مصر المستقبلية للتعليم ٢٠٣٠ للتنمية المستدامة وضرورة تطوير التربية الوجدانية بالمدارس عامة ومدارس التعليم الابتدائي خاصة والإعتماد على برامج أثبتت فاعليتها إقليميًا وعالميًا في العملية التربوية والتعليمية من أجل المساهمة في بناء شخصية الإنسان المصري بمفهومها الشمولي للجوانب الاجتماعية والانفعالية.

التوصيات والمقترحات:

لعل من الملائم أن تُختتم هذه الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تؤدي- إذا ما أُخذت في الاعتبار ووجدت طريقًا للتنفيذ- إلى زيادة الاهتمام بالأفراد ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في مصر والعالم العربي، والتي ينعكس آثارها على النواحي الأكاديمية والانفعالية والاجتماعية لدى هؤلاء المتعلمين، ومن ثم التخفيف من حدة صعوبات التعلم التي يعانون منها. ومن تلك التوصيات والمقترحات ما يلي:

- توظيف نتائج الدراسة الحالية في تطوير الممارسات التربوية لمفاهيم الكفاءة الاجتماعية والانفعالية وتطوير مهارات الأفراد ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وذلك من خلال تقديم ورش عمل وحلقات نقاشية وتدريبات مهنية للمعلمين والمتعاملين مع

هؤلاء الأفراد بهدف نشر الثقافة النفسية حول سبل البناء الاجتماعي والانفعالي للشخصية.

- يجب أن تولي أقسام التربية الخاصة بكليات التربية، وكذا الكليات المعنية بالتربية الخاصة وذوي الاحتياجات الخاصة وعلوم الإعاقة والتأهيل اهتمامًا خاصًا ببرامج إعداد المعلمين؛ بحيث تشتمل علي مقررات تتعلق بالتشخيص المبكر للحالات الخاصة ليتمكنوا من التعرف علي ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وكيفية التعامل معها.
- ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين وخاصة بالمدارس الابتدائية علي كيفية التعامل مع تلاميذهم الذين يعانون من صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، والنهوض بمستواهم التحصيلي والتغلب علي صعوبات تعلمهم من خلال تطبيق الأنشطة المناسبة لقدراتهم داخل حجرة الدراسة وخارجها.
- إجراء مزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول هذه الفئة من الأفراد– التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية– والمساعدة في الكشف عنهم من أجل المساهمة فى القيام بإجراءات تدخلية سيكولوجية مناسبة للتخفيف من حدة هذه الصعوبات قدر الإمكان.

المراجـــع

إبتسام عبد المجيد الحلو (٢٠٠٨). فاعلية برنامج لعلاج القصور في المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.

أحمد حسن الليثي (٢٠١٥). نموذج مقترح للتعلم الاجتماعي/ الوجداني لخفض ظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي. دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢١ (٤)، ٨٤٧ – ٨٦٠.

أحمد حسن الليثي (٢٠١٧). فاعلية برنامج للتعلم الاجتماعي/ الوجداني في تنمية مهارات إدارة الغضب لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٧ (٩٥)، ٤٩ – ٨٢.

أحمد حسن عاشور، ومحمد مصطفى طه، وحسني زكريا النجار (٢٠١٤). مدخل إلى صعوبات التعلم (الاسس النظرية – الصعوبات النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية – الخدمات المساندة). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

أحمد خالد خزاعلة (٢٠٠٧). المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين: دراسة مقارنة. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

أحمد خالد خزاعلة (٢٠١٢). المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظة عنيزة. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت، ٣٨ (١٤٥)، ١٢٣ – ١٥٩.

أحمد عودة داؤود (٢٠١٩). الثقة العاطفية وعلاقتها بعادات العقل المنتجة لدى المشرفين التربويين. مجلة مركز البحوث النفسية، جامعة بغداد، ٢ (٣٠)، ٢٥١ – ٢٨٦.

أسماء علي العقيل، وفؤاد عيد الجوالدة (٢٠١٨). الفروق في الذكاء الاجتماعي والانفعالي بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم. دراسات، العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ٤٥ (٤)، ٢، ٤٣ – ٦١.

السيد عبد الحميد سُليمان (٢٠٠٣). صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها (ط ٢). القاهرة: دار الفكر العربي.

أمل عبد المحسن الزغبي (٢٠١٨). تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديميًا في جامعة طيبة بالمدينة المنورة. مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، ٣٤ (٦)، ٣٨٩ – ٤٤٦.

أمينة محمد كاظم، وليد كمال القفاص، حنان محمود، منى الطنطاوي، وإكرام السيد (٢٠٠٥). دليل مقياس المصفوفات المتتابعة المطور. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

بدير عبد النبي عقل (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي أسري لامهات الأطفال المعاقين فكريًا في تنمية الإدراك الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في فصول الدمج. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ٢، ٥٩ – ٨٠.

جودة السيد شاهين (٢٠١٣). منظور تكاملي ناقد للنماذج الحديثة للتعلم الاجتماعي الوجداني في برامج إعداد المعلمين. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، ١٥٤، ٢، ١٢ – ٧٥.

جودة السيد شاهين (٢٠١٤). دراسة تحليلية لبعض نماذج التعلم الاجتماعي الوجداني المعاصرة. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، ١٦١، ٣، ١١ – ٥٩.

جودة السيد شاهين (٢٠١٦). تصور مقترح لإعداد الطالب المعلم بكلية التربية للتعلم الاجتماعي الوجداني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، ١٧١، ٢، ١٢ – ٥٦٤.

جودة السيد شاهين، ومصطفى محمود عبد الرازق، وهليل زايد زايد (٢٠١٥). ما وراء التعلم والتعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الأزهر: دراسة تنبؤية فارقة. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، ١٦٦، ٢، ١٢ – ٧٠.

حسام الدين جابر السيد (٢٠٢٠). فعالية برنامج إرشادي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٢٠ (٣)، ٣٧ – ٦٧.

حلمي أحمد الوكيل، ومحمد أمين المفتي (٢٠١٢). أسس بناء المناهج وتنظيماتها (ط ٥). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حميدة السيد العربي، ورشا محمد مبروك (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي لتحسين الإدراك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٥٥، ٣، ٣٤٩ – ٣٩٢.

خديجة عبود آل معدي (٢٠٢٠). الثقة الانفعالية لدى طالبات جامعة الملك خالد. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، كلية الآداب، جامعة ذمار، ٧، ٤٣ – ٦٨.

خضرة حواس (٢٠١٥). نحو برامج إرشادية مستندة على التعلم الاجتماعي العاطفي SEL. مجلة دراسات لجامعة الأغواط، جامعة عمار ثليجي بالاغواط، الجزائر، ٣٤، ١٠٦ – ١٢٣.

داليا عبده زكي (٢٠١٨). برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض بعض المشكلات السلوكية وتحسين المهارات الإجتماعية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

رأفت عبد الباسط قابيل، وأحمد محمد أبو زيد (٢٠١٥). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتعديل الإدراك الاجتماعي الخاطىء للفرد تجاه الآخر لتحقيق التوافق المجتمعي. مجلة كلية الآداب، جامعة بورسعيد، ٦، ٤١١ – ٤٦٠.

رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٣). التحليل الاحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS. القاهرة: دار النشر للجامعات.

رؤى مديح صدام (٢٠١٦). اليقظة العقلية على وفق الثقة الانفعالية لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القادسية.

سامر عدنان عبد الهادي (٢٠٠٧). برنامج تدريبي لتنمية الكفاية الاجتماعية وخفض السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة صعوبات التعلم، وبطئ التعلم، واضطراب السلوك. المؤتمر العلمي الأول (التربية الخاصة الواقع والمأمول)، كلية التربية، جامعة بنها، ٣، ٩٦٥ – ٩٨٩.

سعاد مهدي (٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات الإدراك الاجتماعي وأثره في خفض حدة بعض المشكلات السلوكية (تشتت الانتباه- الإندفاعية) لدى ذوي

صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات الإنسانية بنات، جامعة الأزهر الشريف.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٠ أ). المخ الإنساني والذكاء الوجداني (رؤية جديدة في إطار نظرية الذكاءات المتعددة). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٠ ب). صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بين الفهم والمواجهة. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١١ أ). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١١ ب). ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية "خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم". عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٢). أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني ومهارات ما وراء المعرفة من طلاب التعليم الثانوي الفني الزراعي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٢ (٧٥)، ١١٩ – ١٦٨.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٤). الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مدخل لخفض التنمر المدرسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنساني. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤٧، ١، ١٤٥ – ١٨٦.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٥). أثر التدريب القائم على الكفاءة الاجتماعية–الانفعالية في خفض الألكسيثيميا والانفعالات الأكاديمية السلبية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٦١، ٢، ١٧ – ٦٠.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٨). الكفاءة السيكومترية لاختبار المسح النيورولوجى "الفرز العصبي" السريع (QNST) وفاعليته في الكشف عن الأفراد ذوي صعوبات التعلم

"دراسة ميدانية تقييمية نقدية مقارنة للنسختين العربيتين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٨ (١٠٠)، ٣٠٥ – ٣٤٦.

سُليمان عبد الواحد يوسُف، وأمل محمد غنايم (٢٠١٧ أ). تصور مقترح لإعداد وتدريب معلم/ أخصائي صعوبات التعلم بجمهورية مصر العربية لمواجهة متطلبات مجتمع المعرفة "رؤية نفس – تربوية". مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، عدد خاص لنشر البحوث المقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول لمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة بنها "تطوير منظومة التدريب وضمان جودة التنمية المهنية والعمل المؤسسي"، والمنعقد بقاعة الاحتفالات الكبرى بالجامعة يوم الخميس ٩ مارس، عدد مارس، ٣٧٧ – ٣٨٦.

سُليمان عبد الواحد يوسُف، وأمل محمد غنايم (٢٠١٧ ب). صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بمختلف المراحل التعليمية: مراجعة للتراث البحثي في البيئة العربية. المؤتمر العلمي مشكلات التعليم بصعيد مصر (الواقع والحلول)، الذي نظمته كلية التربية، جامعة أسيوط بالتعاون مع نقابة المهن التعليمية بمحافظة أسيوط، والمنعقد بالقاعة الثمانية بالمبنى الإداري بجامعة أسيوط يوم الثلاثاء الموافق ٢٦ ديسمبر، ٤١٣ – ٤٢٧.

سُليمان عبد الواحد يوسُف، وأمل محمد غنايم (٢٠٢٠). أثر التدريب القائم على مكونات الذكاء الانفعالي فى تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لذوى صعوبات التعلم غير اللفظية بالمرحلة الإبتدائية "دراسة تنبؤية – تجريبية". مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٦ (١)، ٢٠١ – ٢٥٦.

سليمان محمد سليمان، وسُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبى فى تنمية الذكاء الانفعالى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم وأثره فى تحصيلهم الدراسى. مجلة التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٠، ٢٢٣ – ٢٦١.

سماح خالد زهران (٢٠٠٤). الإدراك الاجتماعي: كيف تفهم نفسك وتفهم الآخرين. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر.

سهاد قاسم سعيد، وساهرة رزاق كاظم، ورغدة حسن إبراهيم (٢٠١٩). الثقة الانفعالية لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات. مجلة علوم التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية، جامعة بابل، ١٢ (١)، ٤٥ – ٦١.

شعبان سعد أبو الفتوح، وسميرة أبو الحسن عبد السلام، ورشاد علي موسى (٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الإدراك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، ١٢، ٣٣ – ٥٣.

صفوت أرنست فرج (١٩٩١). التحليل العاملي في العلوم السلوكية (ط ٢). القاهرة: دار الفكر العربي.

عادل محمد شمس الدين، وسناء محمد سليمان، وشادية عبد العزيز مهتدي (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك الاجتماعي ولتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم التربية، جامعة عين شمس، ٢١، ١٤، ٢٤١ – ٢٦٧.

عبد الباري مايح الحمداني، ومهند رزاق الجبوري (٢٠٢٠). الثقة الانفعالية لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة ذي قار، ١٠ (٣)، ١٩٢ – ٢١٨.

عبد النعيم عرفة محمد، وإبراهيم سيد أحمد عبد الواحد (٢٠١٩). أثر التدريب على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة. العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢٧ (٤)، ٢، ١٠٦ – ١٧٩.

عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٣). قائمة الملاحظات السلوكية للأطفال ذوى صعوبات التعلم، كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٧). اختبار المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم عند الأطفال، كراسة تعليمات. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عزت عبد الحميد حسن (٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي صكر جابر، ورؤى مديح صدام (٢٠١٦). الثقة الانفعالية لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ٢٩، ٤٨٢ – ٥٠٢.

علي ماهر خطاب (٢٠٠٢). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

علي ماهر خطاب (٢٠٠٩). الإحصاء الاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٠). مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. القاهرة: دار النشر للجامعات.

لمياء عبد الحميد بيومي، وسُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على السيكودراما في خفض اضطراب قصور الانتباه وعلاقته بمستوى القلق الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، جامعة الزقازيق، ٧٨، ١٣٣ – ١٦٩.

محمد إبراهيم سعفان (٢٠١١). التعلم الاجتماعي الوجداني الطريق لتحقيق جودة الحياة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

محمود ربيع المكاوي (٢٠٢١). أثر برنامج قائم على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الاكاديمي لدى عينة من المراهقين ذوي الغعاقة البصرية. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الازهر الشريف، ١٨٩، ٤، ١٢٣ – ١٧٤.

مريم إبراهيم جرجس (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية في خفض صعوبات التعلم الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

مصطفى محمد كامل (١٩٩٠). مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مطلق عيد المطيري (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الانتباه في تحسين الإدراك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بدولة الكويت. العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢٩ (٢)، ٣٦٥ – ٤٢٥.

معتز سيد عبد الله (٢٠٠٠). بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية. المجلد ٢، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

منال علي الخولي (٢٠٢٠). فاعلية برنامج للتعلم الاجتماعي الوجداني في معتقدات الهوية المهنية والاندماج الاكاديمي لدى طالبات الدبلوم العام التربوي. المؤتمر الدولي السادس "الشراكة المجتمعية وتطوير التعليم- دراسات وتجارب"، كلية التربية للبنين بالقاهرة، جامعة الأزهر الشريف، أغسطس، ٣، ٤٩٤ – ٥٤٩.

ميادة أحمد خربوش (٢٠١٦). برنامج إرشادي لتحسين نوعية الحياة الأسرية لخفض حدة الانفعالات السلبية لدى أخوة المعاقين عقليًا. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

نادية يوسف جمال الدين (٢٠٢٠). التعلم الوجداني الاجتماعي ضرورة لاكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين ولجودة الحياة في مجتمع المعرفة. بحوث في التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة القاهرة، ٣٧، ٦٥ – ٨٩.

نجلاء عبدالله الكلية (٢٠٠٩). فعالية برنامج تدريبي فى تنمية بعض المهارات الاجتماعية وأثره فى التحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٩ (٦٤)، ٣٥٩ – ٣٩٣.

نجلاء عبدالله الكلية (٢٠١٥). أثر تنمية الكفاءة الاجتماعية الانفعالية في خفض القلق الاجتماعي وتحسين الثقة بالذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٥ (٨٨)، ٣٩١ – ٤٢٧.

نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠١). التعلم المدرسي: بحوث نظرية وتطبيقية في علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

هالة محمد لطفي (٢٠١٩). تصور مستقبلي لتضمين مدخل التعلم الاجتماعي والوجداني في مناهج المرحلة الابتدائية وتأثير مهاراته على تنمية تحصيل العلوم والذكاء الوجداني. المجلة المصرية للتربية العلمية، ٢٢ (١١)، ١٦٧ – ٢١٨.

يحيى أحمد الدهيمات (٢٠٢٠). الإدراك الاجتماعي والمعرفة وعلاقتهما باتجاهات الوالدين نحو الدمج الاكاديمي. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، ٦ (٢)، ٩١ – ١١٦.

يوسف موسى مقدادي، وجمال عبد الله أبو زيتون (٢٠١٠). أثر برنامج تدريبي مستند إلى التربية العقلانية الانفعالية في تحسين الكفاءة الاجتماعية ومهارة حل المشكلات لدى

طلبة الصفين السابع والثامن الأساسيين. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٨ (٢)، ٥٢١ – ٥٥٥.

Cartledge, G. (2005). Learning disabilities and social skills. Journal Learning Disability Quarterly, 28, 179-183.

Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni. V., & Downes, P. (2018). Strengthening Social and Emotional Education as a Core Curricular area Across the EU. A review of the international evidence, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 29.

Cristovao., A. M., Candeias., A., & Verdasca., A. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in portuguese schools: A bibliometric study. Frontiers in Psychology, 8 (1913), 1-12.

Deerin, J. (2005). Giving youth the social and emotional skills to succeed. New Directions For Youth Development, 108, 117-125.

Dyson, L. L. (2003). Children with learning disabilities within the family context: A comparison with siblings in global self - concept, academic self perception, and social competence. Learning Disabilities Research and Practice, 18 (1). 1-9.

Elias, M.; O'Brien, M. U.; Weissberg, R. P. (2006). Transformative leadership for social-emotional learning. Principal Leadership 7 (5), 10-13.

Erdley ,A., Rivera ,S., Shepherd ,J.,& Holleb., J. (2013). Social-Cognitive Models and Skills, Department of Psychology, 5742 Little Hall, University of Maine, Orono.

Fernandes, M. ,& Roberts., L. (2014). Social cognition and interaction training : the role of metacognition, social cognition metacognition in schizophrenia Elsevier inc.all rights reserved.

Guli, A. (2005). The Effects of Creative Drama-Based Intervention for children with Deficit in Social Perception, Dissertation Abstracts International, 65 (10-A), P. 3690.

Kalyva., E. & Agaliotis., I. (2009). Can Social Stories Enhance The Interpersonal Conflict Resolution Skills of Children with LD?. Research in Developmental Disabilities, 30 (1), 192-202.

Lindenfield, G. (2014). Emotional Confidence, E3, Harpe thorsons, London.

Mckey, Z. (2017). Control your insecurities Emotional Confidence, Middletown , USA. https://www.scientificamerican.com.

Meyers, D., Domitrovich, C., Dissi, R., Trejo, J., & Greenberg, M. (2019). Supporting systemic social and emotional learning with a schoolwide implementation model. Evaluation and Program Planning, 73, 53-61.

Nurius, P. & Berlin, S. (2010). Cognition and Social cognitive theory, in R. Edwards, etal, (ED), Encyclopedia of Social work, (19 ed.), Washington, DC: NASW.

Osterman, K. F. (2000). Students' Needs for Belonging in the School Community. Review of Educational Research, 70 (3), 323-367.

Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. Contemporary Educational Psychology, 56, 193-204.

Pennsylvania State University & Robert Wood Johnson Foundation. (2017). Social Emotional Learning in Elementary School :Preparation for Success. 2-12.

Poul D. L. (2003). Children with learning disabilities within the family context a comparison with sibling in global self concept, academic self perception and social competence, Learning Disabilities Research & Practice, 18 (1), 1-9.

Schonert., Reichl, K. A., & Weissberg, R. P. (2015). Social and Emotional Learning: Children. In T. P. Gullotta & M. Bloom (Eds.). Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion, Part II (2nd ed.) New York: Springer, 936-949.

Shantz, C. (2005). Social Cognition In Mussen, P. (Ed). Carmichaels Manual of Child Psychology, 3 (4), 495-555.

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteijn, C. (2012). Effectiveness of School-based Universal Social, Emotional, and Behavioral Programs: Do they Enhance Students' Development in the Area of Skill, Behavior, and Adjustment?. Psychology in the Schools, 49 (9), 892-909.

Stutherland, S. (2014). Macmillan Dictionary of Psychology. Landon & Basingtoke . The Macmillan Press.

Sundari, T. Sivakama & Pillai, S. Kulasekara Perumal (2013). Development & Standardization of an Emotional Confidence Scale (ECS), Indian Streams Research Journal, 3 (7), 2230-2255.

Takahashi, S., Kawashima, Y., Yoshikawa, E. (2010). An Examination of School Group and Social Skills (1). The Seisen Review, 18, 1-13.

Tan, K., Sinha, G., Shin, O., & Wang, Y. (2018). Patterns of socialemotional learning needs among high school freshmen students. Children and Youth Services Review, 86, 217-225.

Yeager, D. (2017). Social and Emotional Learning Programs for Adolescents. The Future of Children, 27 (1), 73- 94.

Zinsser, K. M., Weissberg, R. P. & Dusenbury, L. (2013). Aligning Preschool through High School Social & Emotional Learning Standards: A Critical & Doable Next Step. Chicago, IL: CASEL.