[٧]

# فعالية برنامج إرشادي فى تنمية الكفاءة الاجتماعية وأثره على مفهوم الذات الأكاديمية لذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية

د. محفوظ عبد الستار أبو الفضل
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية بالغردقة
جامعة جنوب الوادي

د. أسامة أحمد عطا
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية بالغردقة
جامعة جنوب الوادي

# فعالية برنامج إرشادي فى تنمية الكفاءة الاجتماعية وأثره على مفهوم الذات الأكاديمية لذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية

د. محفوظ عبد الستار أبو الفضل ★، د. أسامة أحمد عطا ★★

**الملخص:**

هدف البحث الحالى إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادى فى تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، وكذلك التحقق من أثر تنمية الكفاءة الاجتماعية فى تحسين مفهوم الذات الأكاديمية لديهم، وتكونت عينة الدراسة النهائية من (٢١) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الاعدادية (١٦) ذكوراً، (٥) إناثاً ممن لديهم صعوبات تعلم ولديهم قصور فى الكفاءة الاجتماعية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية قوامها (١١) تلميذاً وتلميذة والأخرى ضابطة قوامها (١٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الاعدادية بمدينة الغردقة وباستخدام استبيان المهارات الإدراكية، ومقياس سلسون لذكاء الأطفال والكبار، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمية، ومقياس الكفاءة الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم، وكذلك برنامج إرشادى لتنمية الكفاءة الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم أسفرت نتائج البحث عن ما يلى: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث على مقياسي الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي. وتوجد فروق

★ أستاذ الصحة النفسية المساعد – كلية التربية بالغردقة – جامعة جنوب الوادي.

★★ مدرس علم النفس التربوي –كلية التربية بالغردقة – جامعة جنوب الوادي.

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقياسي الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلي ومتوسطات رتب درجاتها فى القياس البعدى على مقياسي الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي لصالح القياس البعدى.

**Abstract:**

The current study aims at investigating the effectiveness of counseling program on developing social efficacy of intermediate stage LD students. It also aims at assessing the effect of developing social efficacy on improving their academic self-concept.

The total sample of the study consists of (21) intermediate stage students; (16) male students and (5) female students suffering from lack of social efficacy. The sample was divided into two groups; an experimental group consisting of (11) students and a control group consisting of (10) students in the intermediate schools in Hurgada.

The researchers used perceptual skills questionnaire, Slosson Intelligence Test for Children and Adults, academic self-concept scale, social efficacy scale for LD students, and the counseling program. Results of the study indicated that there is a statistically significant correlation between the mean score of the participants in the efficacy scale and the academic self-concept scale.

In addition, there are statistically significant differences between the mean scores of the ranks of the experimental and control group students in the post testing of social efficacy scale as well as academic self-concept scale in favor of the experimental group students. Also, there are statistically significant differences between the mean ranks of the pretesting and the post testing of social efficacy scale as well as academic self-concept scale in favor of post testing.

**أولاً: مقدمة:**

يعد مجال صعوبات التعلم (Learning Disabilities) سواء كانت نمائي (Developmental) أو أكاديمية (Academic) من المجالات المهمة التي تهتم بها المجتمعات المعاصرة وتوليها أهمية بالغة ويعنى بدراسته العديد من الباحثين والمتخصصين في التربية وعلم النفس، وذلك بهدف التعرف إلى مظاهرها، وتقديم البرامج والخطط التي تستهدف معالجتها والتخفيف من آثارها.

وتعتبر صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة، بل إنها تعد من أكثر تلك الفئات عدداً وهى كإعاقة تستمر مدى الحياة وقد يصاحبها بعض المشكلات الأخرى في الإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي والتنظيم الذاتي وهى المشكلات التي لا تمثل في حد ذاتها أي صعوبة من صعوبات التعلم، إلا إن وجودها يعد أمرا خطيرا يؤدى إلى تفاقم ما يتعرض له من مشكلات (عادل عبدالله، ٢٠٠٥، ١٩٥).

وبالوقوف على طبيعة صعوبات التعلم يلاحظ وجود تباين كبير في وصفها وتشخيصها وذلك نظراً لتباين المنطلقات النظرية التي تؤكد كل منها على خصائص أو أبعاد أو جوانب معينه لمفهوم صعوبات التعلم (فتحي الزيات، ٢٠٠١، ٦٥٤). فالدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل [DSM-IV-TR] عام (٢٠٠٤) الصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية (APA) يشير إلي أن صعوبات التعلم تشخص عندما يكون أداء الطالب على اختبارات التحصيل المقننة في القراءة والرياضيات أو التعبير الكتابي بصورة أساسية دون المستوى المتوقع من الطلاب في عمره، ويؤثر هذا الاضطراب بشكل عام في جميع أنشطة الحياة اليومية التي تتطلب القراءة، والرياضيات، ومهارات الكتابة. كما أن

لصعوبات التعلم آثاراً وأبعاداً تتجاوز المجالات الأكاديمية لتشمل جميع أمور الحياة اليومية بما فيها السلوكيات والتفاعلات الاجتماعية لذا لا يكفى التعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الآثار الاجتماعية المترتبة عليها (Kavale & Fornes, 1996, 55).

وتعد دراسة السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة، لأن هذا النمط من السلوك يرتبط بحياة الطفل وتنشئته الاجتماعية ويؤثر في حياته الاجتماعية بصفة عامة وحياته فى حجرة الدراسة بصفة خاصة لأنه في هذه المرحلة يكتسب مختلف المهارات والعادات السلوكية والاتجاهات الأساسية اللازمة لتكوينه كإنسان، وتشير الأدله النظرية والواقعية أن هناك حداً أدنى من مستويات التفاعل الاجتماعي التي ينبغي أن تتوافر لكل شخص فإذا حرم منهما يصبح قريباً إلى الشعور بالوحدة النفسية ويتهدد توافقه النفسي، وإن انخفاض مهارات الكفاءة الاجتماعية يؤدى إلى فشل الحياة الاجتماعية (دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ١٦٥).

وتعد الكفاءة الاجتماعية Social Competence مؤشراً من مؤشرات الصحة النفسية والشعور بالسعادة، ولها أهمية كبيرة في نمو الشخصية وتطورها وفى النمو العقلي والتنشئة الاجتماعية للطفل (Lewis & Denham , 1996, 150). وتشير آمال أباظه (٢٠٠٣، ١١) إلي أن الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة تكثر لديهم الاضطرابات النفسية والسلوكية نظراً لشيوع اضطرابات التواصل لدى غالبية تلك الفئات بما فيها ذوى صعوبات التعلم مما يجعلهم في حاجه إلى أساليب تعويضية وبرامج مساعده لتحقيق التواصل الجيد ونقل الخبرة إليهم.

وأوضح ليرنر Lerner (2000, 232) أن اكتساب الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة للمهارات الاجتماعية يمكنهم من ممارسة الحياة اليومية بنجاح حيث يتفاعلون مع الأقران والمعلمين وغيرهم فيعبرون عن رغباتهم بطرق اجتماعية مقبولة ويندمجوا في المجتمع الذي يعيشون فيه. كما أن الأفراد ذوي الكفاية الاجتماعية المتدنية غالبًا ما تنقصهم المعرفة لما هو متوقع منهم في المواقف الاجتماعية، فقد يكونوا مندفعين، أو مزعجين، وغالبًا ما يستجيب لهم الأقران بالابتعاد، أو الرفض، أو الاستهزاء.

ويترتب على ذلك مشكلات داخلية، مثل: الوحدة، أو مشكلات خارجية، مثل: العدوان، ويكون لديهم تقدير ذات متدن، ويصبحون أكثر حساسية لتعليقات الأقران وملاحظاتهم، ويظهرون ثقة أقل في القدرة على التحدث مع الآخرين، وينسحبون في مواقف التفاعل الاجتماعي والنشاطات الاجتماعية (Webster,1999, 315) وفى هذا الصدد تشير اليزابث Elizabeth (2003) إلي أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم أكثر إهمالاً ويفتقرون إلى المهارات الاجتماعية مما يكشف عن وجود قصور فى الكفاءة الاجتماعية لديهم إلى جانب القصور فى التعامل مع الأقران مما يستلزم وجود تدخلات فعالة، وتلك المشكلة تستحق الدراسة، بحثاً عن أسبابها وكيفية التعامل معها وتحديد العلاج المناسب لها.

**ثانياً: مشكلة البحث:**

يعد مجال صعوبات التعلم Learning Disabilities من المجالات المهمة في ميدان التربية الخاصة، وقد بدأت معظم الحكومات

والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية بتقديم الدعم والرعاية للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وذلك في ضوء ما تنادي به التشريعات الدولية في التربية الخاصة من تقديم سُبل الدعم والرعاية لذوي الحاجات الخاصة، وإتاحة فرص التعليم للجميع، والعمل على دمجهم مع أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه.

ونظراً لتزايد حجم مشكلة ذوى صعوبات التعلم مقارنة بمشاكل الإعاقات الأخرى حيث يقدر الخبراء أن من ٦% إلي ١٠% من تلاميذ المدارس بالولايات المتحدة يعانون من صعوبات التعلم، وأن حوالي ٤٠% من تلاميذ المدارس ذوي الاحتياجات الخاصة هم من ذوي صعوبات التعلم.

وتشير المؤسسات المهتمة بتربية التلاميذ إلي أن هناك حوالي ٦ مليون بالغ يعانون من صعوبات التعلم ( Child Development Institute, 2006). ويوضح محمد عبد الظاهر الطيب (٢٠٠٦، ١١٦) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدي الطلاب الذين يعانون من انخفاض في مستوي التحصيل تتراوح ما بين ٢% – ٢٠% من طلاب المدارس وفي جميع المراحل التعليمية، وأن هذه الصعوبات في تزايد مستمر في المدارس المصرية.

حيث توصلت دراسة عبد الرقيب البحيري وجابر عبد الله (٢٠٠٦) إلي أن نسبة انتشار صعوبات القراءة بين الأطفال فى المرحلة العمرية من ٤.٦ الى ٦.٥ فى محافظتى اسيوط وقنا بلغت ٢١.٠٨%. وتؤكد هلا السيد (٢٠١٠، ١٦١) أن صعوبة القراءة تبدو واضحة عند ١٠% من الأطفال.

ونظراً لانتشار صعوبات التعلم، حيث تقدرها المراجع العلمية بنسبة تتراوح ما بين ٥% – ١٠ % من مجموع التلاميذ في المدارس المصرية. وصعوبات التعلم أمام تزايد نسبة انتشارها من الممكن أن يؤدى إلى مشكلات متعددة في الجوانب الشخصية أو الاجتماعية مثل تدنى الكفاءة الاجتماعية وتدنى مفهوم الذات واضطراب السلوك والشعور بالانعزال. وهذا ما أكدته دراسة بريت (2011) Brett التي توصلت إلي أن العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم صعوبات اجتماعية في المنزل وفى المدرسة تؤدى إلى العديد من المشاكل الاجتماعية، من شأنها التأثير على التكيف الاجتماعي والإنجاز الأكاديمى لديهم.

وأوصت دراسة كل من ماك كاى وكيزا ( McCay & Keyes 2002) بضرورة زيادة التفاعلات الاجتماعية لدى ذوى صعوبات التعلم حتى يرتفع لديهم مستوى الكفاءة الاجتماعية. حيث توصلت العديد من الدراسات ( McConnell & Odom, 1999; Tova, et al., 2000; Taylor, et al., 2000; Moor, 2003; Bers, 2002; Megan & Christine, 2008) إلي أن معلمي أطفال ذوي صعوبات التعلم أشاروا إلي أن هؤلاء الأطفال لديهم العديد من المشكلات من أهمها انخفاض مستوى الكفاءة الاجتماعية التي تؤثر على العملية التعليمية لديهم وتؤثر بالسلب على توافقهم الاجتماعي مع معلميهم ومع الأقران مقارنة بالأطفال العاديين.

وفى هذا الصدد أكدت دراسة شيرين (2006) Shireen على أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يظهرون مشكلات في المجالين: الأكاديمي والاجتماعي، مقارنة مع أقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم، وهذه المشكلات لها علاقة بمستوى المهارات الاجتماعية التي

يتصفون بها، كما أنهم يعانون من مشكلات في مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل، حتى أصبحت هذه المشكلات من الخصائص الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية التي يتصفون بها.

وإضافة لما سبق أكدت العديد من الدراسات على أن كثيراً من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبة في إنجاز الأشياء الأساسية مثل: التسوق، تعبئة نموذج طلب وظيفة، كما أن لديهم مشكلة في إيجاد الأصدقاء، كما أن ذوي صعوبات التعلم من الأطفال يظهرون أحيانا مشاكل انفعالية وسلوكية تؤثر في إنجازهم المدرسي، وفي مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، كما أن انخفاض التحصيل الأكاديمي لديهم يعود إلى ضعف الثقة بالنفس، وانخفاض تقدير الذات (Moor, 2003: إسراء احمد ضرار، ٢٠١٤).

وتأثر مفهوم الذات الأكاديمى للأطفال ذوي صعوبات التعلم يأتي نتيجة لضعف التحصيل الاكاديمى لديهم. ومفهوم الذات الاكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم هو أحد الجوانب الرئيسية لمفهوم الذات العام (مصطفى القمش، ٢٠٠٦، ٢٩).

وهو يشير إلى معرفة الفرد وتفكيره في ماضيه، ومستقبله الأكاديمي، وهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الدراسي (Lozano, 1997, 10)، كما يشير إلى اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد، أو من تقرير الفرد عن درجاته، وعلاماته في الاختبارات التحصيلية المرتفعة (صالح أبو جادو، ٢٠٠٠، ١٣٩).

وفى هذا الصدد يذكر ليرنر Lerner (2000, 220) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم انطباع سلبي عن الذات فهم يشعرون بعدم الأمان ويتبنون نظرة سلبية عن أنفسهم لعدم تعاملهم مع الأمور الحياتية بكفاءة ولتدني مستوى التحصيل لديهم وفشلهم الأكاديمي وإخفاقهم في تكوين علاقات اجتماعية وشعورهم بالفشل والإحباط، كل هذه الأمور تؤدي إلي أنخفاض مستوى احترام وتقدير الذات لديهم ومن جهة أخرى يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم من عدم التقدير من قبل الآخرين ويشعرون بالرفض وهذا يولد لديهم شعوراً باليأس وفقدان الأمل بالمستقبل وكل هذا يؤثر سلباً في مفهوم الذات الأكاديمي لديهم في المدرسة والمنزل.ويؤكد ذلك دراسة مونتجمري Montgomery (2003) أن تقدير المعلمين لمفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم غالباً ما يكون منخفضاً مقارنة بتقدير الطلبة أنفسهم لمفهوم ذواتهم لأن المعلمين يحكمون على هؤلاء الطلبة من خلال تحصيلهم الأكاديمي المتدني.

ومما سبق نلاحظ أنه يوجد تدنٍ في مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، والسبب في ذلك يعود لتدني التحصيل لديهم، وفشلهم الأكاديمي، وإخفاقهم في تكوين علاقات اجتماعية، وشعورهم بالفشل والإحباط. وبالتالي هذا يولد لديهم شعوراً باليأس، وفقدان الأمل بالمستقبل، لذا يجب البحث عن برامج تعمل على تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى هذه الفئة من الطلبة في المدارس. ويؤكد عبد الحميد محمد (٢٠٠٦، ١٦٣) أن التربية الخاصة ربطت بين التعلم الأكاديمى من جهة والتكيف الاجتماعى من جهة أخرى لما لهما من أثار متبادلة، وكل منهما يؤثر فى الآخر، فضعف الإنجاز الأكاديمى يؤثر سلباً على الكفاءة الاجتماعية، والعكس صحيح، فالقصور فى

الكفاءة الاجتماعية يؤثر سلباً فى عملية التعلم. لذا باتت صعوبة التعلم معوقاً للتوافق الانفعالى والاجتماعى لدى التلميذ، مما قد تترك بصماتها على مجمل شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصى والانفعالى والاجتماعى وميل نحو الانطواء أو الانسحاب، وصورة سالبة عن الذات (فتحى الزيات، ٢٠٠١، ٦٥٩).

وأمام هذا الانخفاض الذي أشارت إليه الدراسات في الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم أوصت بتقديم بعض الأنشطة والتدريبات التي من شأنها رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وأيدت ذلك دراسة لوبو وونسلر Lobo & Winsler (2006) في ضرورة تقديم برامج تدريبية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة منخفضي الكفاءة الاجتماعية.

وفى نفس السياق أشارت دراسة هيبرت وآخرين (Hebert, et al., 2006) إلي أن الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة يتميزون بانخفاض مستوى الكفاءة الاجتماعية مما يؤثر على علاقتهم بالأقران فتظل متوترة واقترحت برنامج تدخلي لإزالة هذا التوتر يعتمد على بعض المهارات السلوكية.

كما أوصت دراسة هيدا وجيمز Hedda & James (2004) بضرورة الاهتمام بتنمية الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية لدى ذوى صعوبات التعلم من اجل توفير الدعم الاجتماعي لهم والاستمرار في دراستهم.

مما سبق يتضح أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم انخفاض في الكفاءة الاجتماعية وهذا الانخفاض من شأنه التأثير على مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، وتؤدى إلى عزوفهم عن الدراسة وعن التواصل مع الأقران سواء في حجرة الدراسة أو في المنزل، مما يؤدى بالطفل إلي أن يصبح عرضه للمشكلات النفسية، ومن هنا سعت الدراسة الحالية إلى محاولة التدخل مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم منخفضي الكفاءة الاجتماعية لرفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لديهم ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

- ما فعالية برنامج إرشادي في تنمية الكفاءة الاجتماعية وأثره على مفهوم الذات الأكاديمي للأطفال ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية؟

**ثالثاً: أهداف البحث:**

تهدف الدراسة الحالية إلي الكشف عن مدى فعالية برنامج إرشادي قائم علي فنيات العلاج السلوكي في زيادة الكفاءة الاجتماعية وأثره على مفهوم الذات الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية بمدينة الغردقة.

**رابعاً: أهمية البحث:**

١- تعد هذه الدراسة محاولة تطبيقية من خلال تصميم برنامج تدريبي يعتمد على بعض فنيات العلاج السلوكي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم قد يفيد المتخصصين فى هذا المجال فى كيفية التعامل مع هذه الفئة من الأطفال.

٢- تركز على الكفاءة الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم وهى بذلك تمس قضية مهمة فى رعاية أفراد هذه الفئة التى تحتاج إلى مزيد من الدعم والمساندة الاجتماعية.

٣- تتناول متغيرى الكفاءة الاجتماعية والذات الأكاديمى لدى أفراد هذه الفئة لما لها من أثر بالغ فى توافقهم كمحاولة لمساعدتهم فى الاعتماد على أنفسهم وتأهيلهم ودمجهم فى المجتمع.

٤- إن معرفة مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم يساعد في الكشف عن مواطن الضعف في مدركاتهم نحو أنفسهم بالنسبة لأدائهم في المواد التعليمية المختلفة. ويكون الهدف من هذا الكشف عن مواطن الضعف هو تحديد المواضيع الدراسية التي يحتاج فيها الأطفال إلى المساعدة وتطوير القدرات.

**خامساً: مصطلحات البحث:**

**١- البرنامج الإرشادي (Program Counseling):**

يعرف البرنامج الإرشادي بأنه مجموعة من الخطوات المخططة والمنظمة، والتي ترمي إلى تحقيق أهداف معينة بحيث تمهد كل خطوة للخطوة التي تليها، وبحيث تصبح في النهاية مترابطة معاً، وتؤدي إلى تعديل الأساليب السلوكية الخاطئة، والمعارف السلبية لدى الأفراد، واستبدالها بأساليب سلوكية جديدة، وأفكار واتجاهات أكثر إيجابية مما يترتب عليه تحقيق التوافق النفسي لدى المشاركين في البرنامج الإرشادي (حسين نورى، ٢٠٠٦، ٢٨٢).

ويعرف البرنامج الإرشادي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: مجموعة من الفعاليات، والإجراءات، والأساليب الإرشادية المستمدة من نظرية الإرشاد المتمركز حول الفرد، وتهدف إلى إيجاد حالة شعورية داخلية عند طلبة ذوي صعوبات التعلم تساعدهن على تنمية الكفاءة الاجتماعية لديهم عن طريق الاستبصار بمشكلاتهم، والشعور بالمسؤولية تجاهها، والاهتمام بإيجاد الحلول المناسبة لها وينفذ هذا البرنامج من خلال (١٦) جلسة إرشادية، تطبق بواقع جلستين أسبوعياً، وتتراوح المدة الزمنية للجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة.

**٢- الكفاءة الاجتماعية Social Competence:**

ويعرفها إبراهيم المغازي (٢٠٠٤، ٤٧٩) بأنها الإحساس بالارتياح في المواقف الاجتماعية وبذل الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي وتحقيق التوازن المستمر بين الأفراد وبيئته لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية للفرد.

**التعريف الإجرائي:**

امتلاك التلميذ لبعض المهارات الاجتماعية المعينة والتى تمكنه من التواصل الإيجابي الفعال مع الآخرين وتتضمن هذه المهارات مهارة التعاون والمشاركة والتعبير عن المشاعر والأفكار وضبط النفس والقدرة على حل المشكلات والتى تمكن التلميذ من التفاعل والتعامل بشكل إيجابي مع البيئة المحيطة التي ينميها البرنامج الإرشادي المراد تطبيقه في هذا البحث ويتم تقديرها إجرائياً من خلال الدرجة التي سيحصل عليها التلميذ على مقياس الكفاءة الاجتماعية.

**٣- مفهوم الذات الأكاديمي (Academic Self-Concept):**

يعرف مفهوم الذات الأكاديمي بأنه الرؤية التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية، والرؤية المستقبلية له، وإدراكه لأبعاد القوة لديه، وقدرته على تحمل مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع الآخرين من طلاب صفه الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها (هيثم الريموني، ٢٠٠٨، ٢٢). وكما يعرف بأنه مزيج من معتقدات الطلاب وأفكارهم نحو مهاراتهم التعليمية وأدائهم الأكاديمي(Freeman,2008,5). ويعرفه صالح أبو جادو (١٩٩٨، ١٣٩) بأنه اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد أو هو تقرير الفرد عن درجاته وعلاماته في الاختبارات التحصيلية المرتفعة.

التعريف الإجرائى لمفهوم الذات الأكاديمي إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المبحوث على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي المستخدم في هذا البحث.

**٤- صعوبات التعلم (Learning Disability):**

تعرف صعوبات التعلم بأنها ويشير مفهوم صعوبات التعلم (Learning disabilities) إلي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المرتبطة بالحديث، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو التهجئة. ويعتقد أن هذه الصعوبات تنشأ عن وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية (Kirk, 1962).

وتعرفها الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم بأنها "حالة مزمنة عصبية المنشأ تؤثر سلباً على النمو والتكامل، كما أنها تؤثر أيضاً على كل من القدرات اللفظية وغير اللفظية، أو على أحدهما، وتنشأ صعوبات التعلم كحالة إعاقة مميزة، وتختلف في مظهرها، وفي درجة حدتها، ويمكن أن تمتد على امتداد حياة الفرد وقد تؤثر على تقديره لذاته، وعلى مستوى تعلمه، وأدائه الوظيفي والمهني، وتنشئته الاجتماعية، وأنشطة الحياة اليومية (Center for Mental, Health in School at UCLA 2002: 10).

ويعرفها دانيال هلالاهان وآخرون (٢٠٠٧، ٥٩) بأنها تعني اضطرابات التعلم والمعرفة التي تعتبر جوهرية بالنسبة للفرد، وهذه الاضطرابات نوعية بمعني أن كلاً من هذه الاضطرابات التي تتضمنها تؤثر بشكل دال نسبياً علي مدي محدود من نواتج الأداء والنواتج الأكاديمية.

وقد تحدث صعوبات التعلم النوعية مع إعاقة أخري إلا أن تلك الصعوبات لا ترجع في أساسها إلي مثل هذه الإعاقات وهي: التخلف العقلي أو الاضطرابات السلوكية أو نقص الفرص اللازمة للتعلم أو أوجه القصور الحسية الأولية.

وتعرف صعوبات التعلم إجرائياً في هذه الدراسة بأنها اضطرابات في عمليات التعلم الأساسية القراءة والكتابة والرياضيات، والتي تعيق التقدم في عملية التعلم، وهي ليست ناتجة عن تلف دماغي أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي حاد، وكذلك ليست ناتجة عن مؤثرات خارجية مثل الفروق الثقافية والتعلم غير الكافي أو غير المناسب.

**سادساً: الاطار النظري:**

**١- مفهوم الكفاءة الاجتماعية Social Competence:**

تعد "الكفاءة الاجتماعية" واحدة من أكثر المفاهيم شيوعاً فى مجال العلوم السلوكية، إلا أنها تعتبر من المفاهيم الخلافية التى أثارت جدلاً كبيراً حولها، نظراً لتداخلها الشديد مع مفاهيم أخرى قريبة الصلة كـ (مفهوم الذكاء الاجتماعى، والمهارات الاجتماعية، والذكاء الانفعالى والتوافق الاجتماعى والتوكيدية وغيرها من المفاهيم الأخرى) فالتوافق الاجتماعى الذى تعكسه الشخصية الجذابة يعد شكلاً من أشكال التأثير الذى ينطوى على دلالات اجتماعية، وانفعالية وجدانية تحتاج بدورها إلى أداة قياسية يمكن عن طريقها أن نقيس مدى التأثير الذى أحدثته هذه الشخصية ولهذا تعامل البعض مع "الكفاءة الاجتماعية" على أنها أحد مكونات الذكاء الاجتماعى والذى يعد سلوكاً مركباً يتكون من عدة مهارات كالتعاطف والإدراك الاجتماعى (أحمد عبد المنعم الغول، ١٩٩٣).

وفى هذا السياق عرف لافرنيير( 2000) Lafreniere الكفاءة الاجتماعية بأنها "القدرة على القيام بسلوكيات اجتماعية مناسبة تعزز التفاعلات بين الأفراد دون أن تسبب أذى". كما عرفها فوخن وآخرون Voughen, et al., (2000,25) بأنها: التنظيم المرن للوجدان، والمعرفة والسلوك بهدف تحقيق الأهداف الاجتماعية بدون تقييد فرص الآخر فى تحقيق أهدافه أيضاً، وبدون حجب فرص تحقيق الأهداف المستقبلية.

كما عرف مكابى وكيز(McCabe & Keyes (2002: 75 الكفاءة الاجتماعية" بأنها: ذخيرة من المهارات التي تتضمن المعرفة

بالمعايير الاجتماعية والسلوك المقبول اجتماعياً، والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية والتعرف على الانفعالات وفهمها والكفاءة اللغوية.

وبالرجوع للتعريفات السابقة نجد أن معظم هذه التعريفات جاء ليؤكد على أن الكفاءة الاجتماعية ما هى إلا مهارات متعلمة تساعد الفرد على التواصل بفعالية مع الآخرين لأنها تعكس حدود المعرفة بالمعايير الاجتماعية للسلوك المقبول اجتماعياً.

**٢- أهمية الكفاءة الاجتماعية:**

تعتبر الكفاءة الاجتماعية من ضمن متطلبات النمو الاجتماعى الإيجابى للطفل، حيث تؤدى الكفاءة دورا فى إعطاء نتائج إيجابية من خلال مساعدة الطفل على النجاح الاجتماعى سواء فى البيت والمدرسة أو فى المواقف الاجتماعية المختلفة. حيث إن قدرة الطفل على التفاعل بنجاح مع أقرانه سواء فى المدرسة أو فى محيط الأصدقاء تعتبر سمة أساسية للنمو الاجتماعى الجيد، وقد لاحظ العديد من العلماء العلاقة البارزة بين الكفاءة الاجتماعية والتوافق النفسي في مرحلة الرشد (Kimmel, 2000,21). حيث أكد على ذلك رانك وفارس ( Renk &Phares (2004, 240 حيث أشارا إلي أن نمو الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين مرتبط بشكل كبير بنتائج إيجابية فى الحياة المستقبلية الخاصة بهم.

ويشير كينيث واخرون (Kenneth , et al.,(2001 إلي أن تحقيق الأفراد للكفاءة الاجتماعية يساعدهم على النجاح فى المهام الاجتماعية المختلفه وذلك عندما يلتحقون ببيئات اجتماعية واكاديمية جديده حيث إن الطفل عندما يلتحق برياض الأطفال تواجهه العديد من التحديات التى تحتاج الى توافر مهارات معينه لديه تم اكتسابها فى البيئة

المحيطة، وتعتبر من أفضل المهارات التى يجب ان نعد الطفل من خلالها لمواجهة هذه التحديات مهارة القدرة على الاتصال والقدرة على مواجهة المشكلات.

وتشير العديد من الدراسات إلى علاقة ارتباطية بين النقص فى المهارات الاجتماعية والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية والصعوبات الأكاديمية والنمو الاجتماعى والانفعالى السلبى وبين الكفاءة الاجتماعية المنخفضة لدى الأطفال، مما يدعم أهمية التدخل المبكر لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال (McConnell & Odom, 1999; Tova, et al., 2000; Taylor, et al.,2000 ; Megan & Christine,2008).

مما سبق يتضح أهمية الكفاءة الاجتماعية فى كونها عاملاً مهماً فى تحديد طبيعة النفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به فى المواقف الاجتماعية المختلفة، كما أنها تعد الأساس اللآزم والضرورى لإحداث النمو الاجتماعى السليم وتحقيق التوافق النفسى والاجتماعى للطفل فى المستقبل.

**٣- الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم:**

تسعى معظم المؤسسات التعليمية بما فيها المدرسة الإعدادية إلى إعداد أفراد ناجحين فى المجتمع وهذا لن يكون إلا بتمتع هؤلاء الأفراد بدرجة كبيرة من الكفاءة الاجتماعية.

والأطفال ذوى صعوبات التعلم بصفة عامة يختلفون عن نظرائهم العاديين فى الجانب الاجتماعى من شخصياتهم، ومما لاشك فيه أن معاناة الطفل ذوى الاحتياجات الخاصة من صعوبة فى عملية التواصل الاجتماعى يؤثر بشكل كبير فى نمو الكفاءة الاجتماعية لديهم.

وهذا ما أكدته دراسة بريت (2011) Brett التى توصلت إلي أن العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى القراءة لديهم صعوبات اجتماعية فى المنزل وفى المدرسة تؤدى إلى العديد من المشاكل من شأنها التأثير على التكيف الاجتماعي والإنجاز الأكاديمى لديهم.

وأوضح هيارد (2006) Heward أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، إذ يعانون من صعوبات اجتماعية متمثلة فى مشاعر العزلة، والوحدة والاضطرابات العاطفية والسلوكية، كما يعانون من اضطرابات فى التواصل اللفظى، لذلك يحتاجون إلى التدريب على مهارات التواصل واحترام آراء الآخرين والاهتمام بانفعالاتهم، ومهارة المشاركة ولعب الدور، إلى جانب حاجتهم المستمرة لتنظيم بيئة التعلم لتلبية حاجاتهم الأكاديمية.

ويؤكد ذلك ما أشارت إليه دراسة هيدا وآخري Hedda,et al.,(2008, 160) من ضرورة معالجة الحاجات الاجتماعية للطلاب ذوى صعوبات التعلم داخل قاعات تعليم الدروس، وقيام المعلمين بخلق البيئات التى تدعم وتنمى الكفاءة الاجتماعية، وذلك من خلال معالجة معلومات الطلاب الاجتماعية ومعرفتهم بالمهارات الاجتماعية المطلوبة لكى يطورا لديهم أعلى مستويات الكفاءة الاجتماعية.

وفى نفس السياق توصل كل من ماك كاى وكيزا McCay & Keyes (2002) من خلال فحص تطور الكفاءة الاجتماعية فى الفصل الدراسى لدى أطفال المدرسة الابتدائية لدى مجموعات مختلفه من التلاميذ غير العاديين وذوى صعوبات التعلم والمتخلفين عقليا المدمجين بالفصول العادية، توصلا إلي أن الأطفال العاديين يتمتعون بمستوى عال من الكفاءة الاجتماعية بينما يوجد انخفاض فى مستوى الكفاءة الاجتماعية

لـدى الأطفـال ذوى صـعوبات الـتعلم. كمـا توصـلت دراسـة دايسـون Dyson (2003) إلي أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم انخفاض فى مفهوم الذات الاكاديمى والكفاءة الاجتماعية.

بالاضافة لما سبق فأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم قصوراً في مهارات التواصل التي تعد بمثابة المؤشر الرئيسي للكفاءة الاجتماعية التي تظهر قدرات الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفاعلية مع الآخرين وهذا ما أشارت إليه دراسة هديا وجيمز Hedda & James, (2004,76) أن تضمين الطلاب ذوى صعوبات التعلم فى فصول الطلاب العاديين قد تكون فرصة مناسبة لهم لتنمية التفاعل الاجتماعي لديهم مع الآخرين ويزودهم بمزايا اجتماعية.

ويتضح مما سبق أن تحقيق الكفاءة الاجتماعية يساعد التلميذ ذوى صعوبات التعلم على غرس وتنمية الأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل، وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين ويكسبه المهارات التى تمكنه من الحركة النشيطة فى البيئة المحيطة، والاندماج فى المجتمع مما يقلل من شعوره بالقصور والدونية وعدم الرضا عن ذاته، كما أن تحقيق الكفاءة الشخصية يساعد على الاستقلالية فى حياته، والاكتفاء والتوجيه الذاتى والاعتماد على النفس.

وهذا ما أشارت إليه دراسة جريشان وآخرين Gresham, et al., (1996,575) على أن الكفاءة الاجتماعية أصبحت عاملاً مهماً فى النقاش حول حالات صعوبات التعلم فى مراحل العمر المختلفة حيث أنها تزود الفرد بالأساس الهام الذي يؤدي إلى علاقات قوية مع الرفاق، وإلى النجاح الدراسي، وأن الكفاءة الاجتماعية غير المناسبة أثناء مرحلة

الطفولة ترتبط بعدد من النتائج السلبية بما فيها انحراف الأحداث ومشكلات الصحة العقلية، وتطور نماذج من السلوك اللاجتماعى.

**٤- مفهوم الذات الاكاديمي لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم:**

يعتمد مفهوم الذات الأكاديمي بشكل كبير على خبرات النجاح والفشل التي واجهها الطالب في السنوات الأولى من المدرسة، وعلى تقييم الآخرين لذلك، بغض النظر عن ما إذا كان ذلك التقييم صحيحاً أم مبالغاً فيه (إبراهيم المغازي، ٢٠٠٤، ٢٦). كما يعتمد مفهوم الذات الأكاديمي على مدى إدراك الطالب لمكانته الأكاديمية بين زملائه، ومعتقداته بمدى قدرته على إنجاز المهام الأكاديمية المتنوعة مقارنة مع أقرانه في الصف)سالم الكحالي، ٢٠٠٥، ٢٠).

وعند الانتقال إلى مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة صعوبات التعلم بصفته أحد المتغيرات التابعة في هذا البحث فتجدر الإشارة إلي أن هذا المفهوم هو أحد الجوانب الرئيسية لمفهوم الذات العام مصطفى القمش (٢٠٠٦، ٢٩)؛ Huitt, 2009 ,25؛ (Valentin, 2007,552 وهو يشير إلى معرفة الفرد وتفكيره في ماضيه، ومستقبله الأكاديمي وهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الدراسي (Lozano, 1997,10). كما يشير إلى اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد، أو من تقرير الفرد عن درجاته، وعلاماته في الاختبارات التحصيلية المرتفعة (صالح أبو جادو، ٢٠٠٠، ١٣٩).

ويظهر الطلاب ذوو صعوبات التعلم مشكلات في المجالين: الأكاديمي، والاجتماعي، مقارنة مع أقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم، وهذه المشكلات لها علاقة بمستوى المهارات الاجتماعية التي يتصفون بها (Vaughn, et al.,2010). كما أنهم

يعانون من مشكلات في مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل، حتى أصبحت هذه المشكلات من الخصائص الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية التي يتصفون بها (Linda,et al.,2013).

فيتصف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم ببعض الخصائص النفسية والاجتماعية كالقلق، والاندفاعية، وتشتت الانتباه، والاحساس بالعجز مع الشعور بالفشل، وتدنى مفهوم الذات، والسلوك الاجتماعى غير السوى، وغيرها من الخصائص الأخرى التى يظهر تاثيرها واضحاً على مستوى تقدم التلميذ فى المدرسة، وعدم قابليته للتعلم، بل وتؤثر أيضاً على مجمل شخصيته وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء كان داخل المدرسة أو خارجها، وتختلف حدة هذه المشكلات من فرد إلى آخر حسب درجة ونوع صعوبة التعلم لديه (أحمد عواد ومجدى الشحات، ٢٠٠٤، ٩٩).

وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات أكاديمية، إلا أن العديد من المربين يرون أن صعوبات التعلم ذات أثار وأبعاد تتجاوز المجالات الأكاديمية، وانطلاقا من ذلك يجب أن يتجه الاهتمام إلى مشكلات وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، حيث إنه لا يكفي التعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن المشكلات الاجتماعية والانفعالية (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٦٦٢).

أما عن خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم فمن الملاحظ أن هناك العديد من الخصائص البارزة التي قد تميز هؤلاء الطلبة عن غيرهم من الطلبة العاديين، فمن الجانب المعرفي يعاني الطلبة ذوي صعوبات التعلم من قصور في استخدام الاستراتيجيات المعرفية، ومن

صعوبات في عمليات التفكير وقد يعانون من ضعف في التفكير المجرد، إضافة إلى الاعتماد الزائد على المدرس، وعدم القدرة على التركيز، وعدم المرونة، وعدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل، أو معاني الكلمات.

والأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبة في إنجاز الأشياء الأساسية كل يوم مثل: التسوق، تعبئة نموذج طلب وظيفة، كما أن لديهم مشكلة في إيجاد الأصدقاء، كما أن ذوي صعوبات التعلم من الأطفال يظهرون أحيانا مشاكل انفعالية وسلوكية تؤثر في إنجازهم المدرسي، وفي مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، كما أن انخفاض التحصيل الأكاديمي لديهم يعود إلى ضعف الثقة بالنفس، وانخفاض تقدير الذات لديهم، لذلك يحاول التربويون جاهدين تقديم برامج تربوية تسعى لتحسين هذا الوضع (Moor, 2003 ; Bers, 2002).

وقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات إبتسام عبد المجيد (٢٠٠٨)، أحمد أحمد عواد وأشرف شريت (٢٠٠٤) وجود علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم، والمشكلات الاجتماعية، والانفعالية، فالمشكلات الأكاديمية ينتج عنها مشكلات اجتماعية وانفعالية، والعكس صحيح.

كما أن الأطفال الذين لديهم قصور في الكفاءة الاجتماعية المبكرة في المدرسة عادة ما يكونون معرضين للخطر في عديد من المخرجات النمائية: سلوك عدواني، وتسرب من المدرسة، وسوء التوافق المدرسي، والإهمال، ومشكلات في التحصيل الأكاديمي، ومشكلات في الصحة النفسية في سن البلوغ.

ومما سبق نلاحظ أنه يوجد تدنٍ في مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والسبب في ذلك يعود لتدني التحصيل لديهم وفشلهم الأكاديمي وإخفاقهم في تكوين علاقات اجتماعية وشعورهم بالفشل والإحباط. وبالتالي هذا يولد لديهم شعورًا باليأس وفقدان الأمل بالمستقبل. لذا يجب البحث عن برامج تعمل على تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى هذه الفئة من الطلبة في المدارس.

**سابعاً: الدراسات السابقة وفروض الدراسة:**

**١ – الدراسات السابقة:**

**أ- دراسات تناولت الكفاءة الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم ومنها:**

سعى دفرينبارش Diffenbarch (1991) إلى البحث عن العلاقة بين قدرات فك الشفرة المباشرة والكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين. ومن أجل ذلك الهدف اشتملت الدراسة على (١٠١) طفلاً من ذوى صعوبات التعلم، استخدمت الدراسة اختبار التعرف على التعبيرات الوجهية للأطفال لـ Wilchesky (1980) ومقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق العام لـ Mcconnell & Walker, 1988 وتوصلت الدراسة إلي أنه لم توجد علاقة دالة إحصائياً بين متغيرات الدراسة، كما أن ذوى صعوبات التعلم لديهم تدنى فى الكفاءة الاجتماعية، إلا أن هذه الدراسة لم تدعم العلاقة بين قدرات فك الشفرة المباشرة والكفاءة الاجتماعية.

وقام سيكر Cyker (1992) بالتنبؤ بالتواصل غير اللفظى بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وكيف يرتبط بالكفاءة الاجتماعية لديهم. ومن أجل ذلك الهدف اشتملت الدراسة علي (٦٦) من تلاميذ المرحلتين

الثالثة والرابعة من ذوى صعوبات التعلم والعاديين، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين. استخدمت الدراسة اختبار التواصل غير اللفظى ومقياس الكفاءة الاجتماعية لواكر– ماكنويل لـ Mcconnell & Walker, 1988، قائمة النشاط الذائد. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها أن أداء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم كان أقل سواء على اختبار التواصل غير اللفظى بالمقارنة بأقرانهم العاديين، وكذلك أن ذوى صعوبات التعلم أظهروا انخفاضاً فى الكفاءة الاجتماعية بالمقارنة بزملائهم.

وقارن بويكيس Poikkeus(1993) الكفاءة الاجتماعية وخبرات الصداقة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بين ثلاث مجموعات من الذكور فى المدراس النظامية. ومن أجل ذلك الهدف اشتملت الدراسة على (٨١) من الذكور فى المدى العمرى من (٨–١١) قسموا إلى ثلاث مجموعات (٢٥ من الذكور ذوى صعوبات التعلم، ٢٨ من الذكور ذوى مشكلات التعلم، ٢٨من الذكور العاديين). واستخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الاجتماعية، واستبيان خبرات الصداقة، وتوصلت الدراسة إلي أن مجموعة الذكور ذوى صعوبات التعلم لديهم مشكلات سلوكية كثيرة وعلاقات صداقة أقل، وكفاءة اجتماعية منخفضة، وأقل قبولاً من أقرانهم، أما مجموعة ذوى مشكلات التعلم فقد احتلوا مكانة وسط بين المجموعتين.

ووضع كل من فوجن وهوجن Vaughan & Hogan (1994) تصنيف يأخذ فى اعتباره الفروق الفردية للأفراد على مقاييس الكفاءة الاجتماعية عبر الوقت لعينة صغيرة من الصغار ذوي صعوبات التعلم ابتداء من مرحلة الحضانة حتي المرحلة الخامسة. تكونت العينة من

(٢٣٩) تلميذا (١٢٠ ذكوراً، ١١٩ إناثاً)، وتوصلت الدراسة إلي أن الإناث أقل من الذكور في قبول النظير ولديهم مفهوم الذات الاجتماعي منخفض بالمقارنة بالذكور، كما أن مفهوم الذات الاجتماعي كان أكثر ارتباطاً بالكراهية لديهم حيث كان الارتباط سلبياً، فمنخفضي مفهوم الذات الاجتماعي كان لديهم كراهية مرتفعة وبخاصة الذكور عن الإناث، كما أن الذكور أكثر تفوقاً في المهارات الاجتماعية.

وبحث زارجوزا Zaragoza (1996) الخصائص الاجتماعية للأطفال الذين تم وصفهم مبكراً بأنهم ذوى صعوبات تعلم فى بعض أبعاد الكفاءة الاجتماعية والعلاقات مع الآخرين، والمعرفة الاجتماعية، والسلوكيات الاجتماعية الفعالة، والتوافق السلوكى. تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات من التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم منخفضى التحصيل بواقع (١٦) تلميذاً لكل مجموعة. وتوصلت الدراسة إلي أنه لم تظهر أى فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين على استمارة تقديرات الأقران فى القبول الاجتماعى، تقديرات المعلمين للمهارات الاجتماعية، والأدراك الذاتى للقبول الاجتماعى، فى حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين فى المشكلات السلوكية، والمكانة الاجتماعية، والكفاءة الاجتماعية ككل.

وفحص كل من بروان وهس Brown & Heath (1998) الوظيفة الاجتماعية والانفعالية لقبول النظير ذوى صعوبات التعلم ضمن إطار نظرى يعتمد على نموذج فوجن وهوجن للكفاءة الاجتماعية، حيث تم تقييم الوظيفة الاجتماعية الانفعالية لقبول النظير وبالتالى تفسير الخصائص المستقبلة للقبول الاجتماعى للأطفال ذوى صعوبات التعلم

فى ثلاث مجالات: المهارات الاجتماعية، والتوافق السلوكى، ومفهوم الذات غير الأكاديمى. اشتملت الدراسة على (٥٧) من الأطفال ذوى صعوبات التعلم، (٣٩) من الأطفال العاديين. واستخدمت الدراسة مقياس المهارات الاجتماعية، وتقديرات المعلمين، ومقياس الإدراك الذاتى للكفاءة غير الأكاديمية وتوصلت الدراسة إلي أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أقل فى المهارات الاجتماعية، كما أشارت تقديرات المعلمين بالمقارنة بأقرانهم العاديين. وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق بين العاديين وذوى صعوبات التعلم فى الإدراك الذاتى للكفاءة غير الأكاديمية.

وبحثت جلين (2002) Glenn الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين المكتئبين وغير المكتئبين. اشتملت العينة على ١٤٥ تلميذاً تم تقسيمهم إلى (٤٥) من ذوى صعوبات التعلم غير المكتئبيين، (٢٧) من ذوى صعوبات التعلم المكتئبيين، (٥٩) من العاديين غير المكتئبين، (١٤) من العاديين المكتئبين واستخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الاجتماعية، مقياس الاكتئاب. وتوصلت الدراسة إلي أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم المكتئبين والعاديين المكتئبين أظهروا قصوراً فى كل مجالات الكفاءة الاجتماعية، وأن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم غير المكتئبيين أظهروا قصوراً فى قبول النظير، المهارات الاجتماعية، المشكلات السلوكية، وإدراكات الذات الأكاديمية.

وقارنت ليلى (2003) Lily مفهوم الذات العام وإدراك الذات الأكاديمية والكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية للأطفال ذوى صعوبات التعلم بأخواتهم. اشتملت العينة على (١٩) طفلاً من ذوى صعوبات التعلم فى المدى العمرى ٨:١٣ سنة. واستخدمت الدراسة

مقاييس مفهوم الذات العام، وإدراك الذات الأكاديمية، الكفاءة الاجتماعية، تقديرات الوالدين. وتوصلت الدراسة إلي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم وأخواتهم فى مفهوم الذات العام، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم وأخواتهم فى إدراكات الذات الأكاديمية، إلا أنه قد أشارت تقديرات الوالدين للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلي أنخفاض الكفاءة الاجتماعية لديهم بالإضافة إلى وجود مشكلات سلوكية لديهم.

كذلك قارنت إليزابيث Elizabeth (2003) الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ومنخفضي التحصيل. واجرت الدراسة تحليلاً لـ (٢٣) دراسة أجريت فى مجال الكفاءة الاجتماعية بين ذوى صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ومنخفضي التحصيل. وتوصلت الدراسة إلي أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم، منخفضى التحصيل لديهم كفاءات اجتماعية منخفضة مقارنة بالعاديين، وكذلك الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا يمتلكون إدراكات ذاتية فعالة للقبول الاجتماعي مقارنة بالعاديين.

أما دراسة أحمد عواد وأشرف شريت (٢٠٠٤) فقد هدفت إلى التعرف على طبيعة الفروق فى مكونات الكفاءة الاجتماعية (السلوك المفضل لدى المعلم، السلوك المفضل لدى الأقران، سلوك التوافق المدرسى) فيما بين التلاميذ المتفوقين والعاديين وذوى صعوبات التعلم، ومدى اختلاف الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ باختلاف النوع، وذلك على عينة قوامها (١٦٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بواقع (٤٣) تلميذاً وتلميذة من المتفوقين، (٨١) تلميذاً وتلميذة

من العاديين، (٣٦) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوى صعوبات التعلم.

أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ المتفوقين والعاديين وأيضاً ذوى صعوبات التعلم فى الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسى، وذلك لصالح المتفوقين، أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم فى الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسى وذلك لصالح العاديين، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسى.

وأخيراً قام ماج (2005) Maag بتدريس المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم والصعوبات السلوكية والوجدانية. واستخدمت الدراسات مقياس المهارات الاجتماعية ومجموعة من الجلسات التدريبية للمهارات الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلي أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، لديهم كفاءات اجتماعية منخفضة.

**ب- دراسات مفهوم الذات الأكاديمي لذوى صعوبات التعلم ومنها:**

وبناء على كل ما تقدم حظي مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة صعوبات التعلم باهتمام كبير من قبل الباحثين، إلا أن معظم دراستهم قد ركزت على المقارنة بين طلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين في مفهوم الذات الأكاديمي أو العام، أو بحثت في علاقة مفهوم الذات الأكاديمي أو العام بالإنجاز الأكاديمي، ولم يتسن للباحثين (حسب حدود علمهما) واطلاعهما العثور إلا علي عدد قليل من الدراسات هدفت إلى بناء برامج لتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم،

وفيما يلي عرض لدراسات سابقة ذات صلة بمشكلة هذا البحث مرتبة تنازلياً من الأقدم إلى الأحدث.

هدفت دراسة Wachelka, & Katz (1999) إلى تقصي فاعلية برنامج سلوكي معرفي في خفض قلق الاختبار، وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، في ولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (٢٧) طالباً تم توزيعهم إلى مجموعتين، واستمر تطبيق البرنامج مدة (٨) أسابيع، وقد استخدمت فيه أساليب الاسترخاء التدريجي، والتدريب الذاتي للتعليمات، والتدريب على المهارات الدراسية، وقد أشارت نتائج اختبار إلى فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي في خفض قلق الاختبار وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي.

أما دراسة شانغ Chang (2002) فقد هدفت إلى البحث في العلاقة بين تقدير الذات لطلاب المدارس المتوسطة والعالية من ذوي صعوبات التعلم وبين دمجهم في صفوف أكاديمية منتظمة ونشاطات غير أكاديمية داخل وخارج المدرسة وكانت الدراسة مسحية لجميع الطلبة في هذه المدارس، فكانت النتائج وجدت الدراسة أن مؤشر تقدير الذات للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين قاموا بأنشطة غير أكاديمية كان أعلى من مؤشر تقدير الذات للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين لم يقوموا بأي أعمال. أظهرت الدراسة أن الطلبة والآباء، والمعلمين وصفوا الأنشطة الأكاديمية التي تنفذ في المدرسة بأنها تزيد من تقدير الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة دايسون Dyson (2003) إلى دراسة مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمي والكفاية الاجتماعية والمشكلات السلوكية

عند أطفال ذوي صعوبات التعلم داخل سياق العائلة. وكانت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين من إخوانهم في مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمي، أظهرت الدراسة أن تقدير أولياء الأمور لأطفالهم من ذوي صعوبات التعلم في موضوع الكفاية الاجتماعية كان اقل كفاية اجتماعية من إخوانهم. كما أظهرت الدراسة أن تقدير أولياء الأمور لأطفالهم من ذوي صعوبات التعلم أقل لأنهم أكثر مشاركة في المشكلات السلوكية من إخوانهم.

وهدفت دراسة جمال أبو زيتون(٢٠٠٤) إلى بناء برنامج تدريبي في المهارات الدراسية لطلبة صعوبات التعلم، وقياس أثر تحسن مهارتهم الدراسية وتحصيلهم الدراسي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لديهم. اشتملت العينة على (٦٨) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات أو القراءة أو كليهما معاً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائج التباين المشترك مفهوم الذات الأكاديمي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة.

أما دراسة كارلسون وهوبر Carlson & Hopper (2004) فقد هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مفهوم الذات بأبعاده (الأكاديمي والاجتماعي)، ورفع المستوى التحصيلي لعينة تكونت من (١٥) طالباً من ذوي صعوبات التعلم، وتكون البرنامج من أساليب وأنشطة تُحسن تصور الذات في المجالات الأكاديمية، وتُساعد على إدراك جوانب القوة والتخلص من الأفكار الهدامة، وكيفية التعبير عن المشاعر، واستخدام الحديث الذاتي، وكذلك التعزيز الإيجابي، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي التدريبي المستخدم في الدراسة في تنمية

مفهوم الذات بأبعاده، إضافة إلى رفع المستوى التحصيلي لأفراد عينة الدراسة.

أجرى نشأت محمود أبو حسونة (٢٠٠٤) دراسة لاستقصاء أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاية الاجتماعية والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وهدف البرنامج التدريبي إلى تنمية مهارة التعرف إلى الأفكار التكيفية المنطقية، والأفكار غير التكيفية الهدامة للذات، ومهارة التفكير المنطقي لحل المشكلات، ومهارة الإصغاء للمحتوى، ومهارة توكيد الذات. تألفت العينة من(٣٨) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم. وزع أفراد الدراسة عشوائيًا إلى مجموعتين متساويتين احداهما تجريبية والأخري ضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في مفهوم الذات، والكفاية الاجتماعية، والتحصيل الدراسي.

قام ناجى منور(٢٠٠٤) بدراسة أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغ عدد أفرادها (٣٠) طالبًا و(٣٠) طالبة من ذوي صعوبات التعلم، وقسمت عينة الدراسة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية في حين لم يتعرض أفراد المجموعة الضابطة لبرنامج تدريبي. وخلصت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى لينج وآخرون Leung,et al., (2005) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية الإرشاد من خلال الأقران في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي

وغير الأكاديمي لعينة من الطلبة بلغ عددهم (٣٥) طالباً وطالبة من إحدى المدارس في مدينة سيدني بأستراليا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (١٦) طالباً وطالبة، وضابطة تألفت من (١٩) طالباً وطالبة، ولقد تطوع (١١) طالباً وطالبة للمشاركة في برنامج الإرشاد بالأقران، لمدة عشرة أسابيع وبواقع جلسة واحدة أسبوعياً. وقد أشارت النتائج إلى فاعلية الإرشاد بالأقران في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي وغير الأكاديمي لدى أفراد الفئة المستهدفة.

هدفت دراسة أمجد هياجنة وفتحية الشكيرى (٢٠١٣) إلى بناء برنامج إرشاد جمعي وتقصي فاعليته في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات صعوبات التعلم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمنطقة الشرقية في سلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة من جميع طالبات صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس الأساسي والبالغ عددهم (٢٠) طالبة تم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، تلقى أفراد المجموعة التجريبية برنامج إرشاد جمعي قائم على نظرية الإرشاد المتمركز حول الفرد، بينما لم يتلق أفراد المجموعة الضابطة أية معالجة.

وقد أظهرت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح أفراد المجموعة التجريبية على كل من القياسين البعدي والمتابعة، وهذا يدل على فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في هذه الدراسة في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وباستقراء الدراسات والبحوث السابقة فقد وجد أن:

- الكفاءة الاجتماعية متغير مهم يتطلب ارتفاعاً فى العديد من القدرات المعرفية لظهورها.
- الكفاءة الاجتماعية مفهوم مرن قابل للبحث والدراسة.
- معظم الدراسات والبحوث فقد أشارت أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم قصور فى الكفاءة الاجتماعية، كما أنهم لديهم مخاطرة اجتماعية مرتفعة.
- كانت عينات معظم الدراسات من تلاميذ المدارس الابتدائية بأعمار تتراوح من (٧-١١) وأهملت المراحل التعليمية الآخرى.
- الدعم الاجتماعي له أهمية كبيرة في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- الاشتراك ببرامج لصعوبات التعلم وذلك لتنمية مفهوم الذات الأكاديمي ودافعية الإنجاز الدراسي لديهم له أثر في تحسين المهارات الأكاديمية لدى هؤلاء الأطفال.
- هناك تدني فى الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمى لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمقارنة بالأطفال العاديين.

**٢- فروض البحث:**

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقياسي الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي على مقياسي الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي لصالح القياس البعدى.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي.

**ثامناً: إجراءات الدراسة:**

**١- منهج الدراسة:**

تعتمد هذه الدراسة علي المنهج التجريبي حيث تهدف إلي التعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي لتنمية مفهوم الكفاءة الاجتماعية وأثره على مفهوم الذات الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، استخدمت الدراسة التصميم التجريبي ذي المجموعتين، لفحص أثر المتغيرات.

**٢- عينة الدراسة:**

**أ- عينة الدراسة الاستطلاعية:**

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٤٥) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الاعدادية بمدينة الغردقة بمتوسط عمري قدره (١٥٥.٤٥) شهراً والهدف من هذه العينة هو التحقق من الشروط السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

**ب- عينة الدراسة الأساسية:**

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢١) تلميذاً (ذكور- إناث) من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتراوح العمر الزمني لأفراد العينة بين ١٢-١٤ سنة حيث بلغ متوسط العمر الزمني لأفراد العينة (١٥٦.٣٨) شهراً بانحراف معياري قدره (٩.٤٧) شهراً، تم اختيارها من عينة كلية

قوامها (٤٥٠) تلميذاً (ذكور –إناث) موزعة على الصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية بمدينة الغردقة.

تم تطبيق استبيان المهارات الادراكية (عبد الرقيب أحمد وعبد القادر فتحي فراج، تحت النشر) علي عينة التلاميذ الأساسية البالغ عددهم (٤٥٠) تلميذاً وذلك للتأكد من صعوبات التعلم لديهم وفي ضوء هذا الاختبار تم استبعاد التلاميذ الذين يحصلون علي درجة مرتفعة في هذا الاختبار وبلغ عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعد التطبيق ٤١ تلميذاً (٢٩ تلميذاً– ١٢ تلميذة).

تم استبعاد التلاميذ الذين يحصلون علي درجة أقل من المتوسط في الذكاء (IQ=90) وذلك بتطبيق اختبار سلوسون المعدل لذكاء الأطفال والكبار Slosson Intelligence Test – Revised(SIT-R) (عبد الرقيب أحمد ومصطفي أبو المجد , ٢٠١١) وذلك علي عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والبالغ عددهم (٤١) تلميذاً. ولم يتم استبعاد أي من التلاميذ نتيجة لحصولهم على درجات أعلي من (٩٠) على مقياس الذكاء.

تم تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية على عينة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، كما تم تحديد الأطفال منحفضي الكفاءة الاجتماعية من خلال درجة القطع م+ع وكانت وفقاً لدرجات المقياس المصحح = ١٠٥.٢٥ (م = ٩٥.٧١، ع = ٩.٥٤) ونتيجة لذلك بلغ عدد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم منحفضى الكفاءة الاجتماعية (٢١) تلميذاً (١٦ ذكور – ٥ إناث) يمثلون العينة النهائية للبحث.

تم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من ١١ تلميذاً والأخري ضابطة مكونة من ١٠ تلميذاً.

**ج- تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة:**

كان من الضروري التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى العوامل التي يمكن أن تؤثر على نتائج التجربة، ولقد تم التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث:

**١) الكفاءة الاجتماعية:**

قام الباحثان بالتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، في درجات الكفاءة الاجتماعية على القياس القبلي، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي الحالي، وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار مان ويتنىMann-Whitney Test لحساب دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، والجدول (١) يوضح نتائج ذلك:

**جدول (١)**

**دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى**

**القياس القبلى على متغير الكفاءة الاجتماعية**

| المتغير | المجموعة | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة " Z" | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الكفاءة الاجتماعية | الضابطة | ١٠ | ١٠.٥٠ | ١٠٥ | - ٠.٣٥٣ | غير دالة |
| | التجريبية | ١١ | ١١.٤٥ | ١٢٦ | | |

يتضح من الجدول السابق عند حساب الفرق بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية أن قيمة (z) المحسوبة هي- ٠.٣٥٣ وهى أقل من قيمة (z) الجدولية عند درجة حرية ١٩ عند أى مستوى من مستويات الدلالة، وبذلك يكون الفرق بين متوسطى رتب

الدرجات فى مقياس الكفاءة الاجتماعية للمجموعتين الضابطة والتجريبية ليس له دلالة إحصائية. وهذا يشير إلى تكافؤ أفراد المجموعتين في درجات الكفاءة الاجتماعية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

**٢) مفهوم الذات الأكاديمى:**

قام الباحثان بالتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، في درجات مفهوم الذات الأكاديمى على القياس القبلي؛ حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات مفهوم الذات الأكاديمى لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي الحالي، وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار مان ويتنىMann-Whitney Test لحساب دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، والجدول (٢) يوضح نتائج ذلك:

**جدول (٢)**

**دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى على متغير مفهوم الذات الأكاديمى**

| المتغير | المجموعة | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة " Z" | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مفهوم الذات الأكاديمى | الضابطة | ١٠ | ١٠.٤٠ | ١٠٤ | - ٠.٤٢٦ | غير دالة |
| | التجريبية | ١١ | ١١.٥٥ | ١٢٧ | | |

يتضح من الجدول السابق عند حساب الفرق بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية أن قيمة (z) المحسوبة هي- ٠.٤٢٦ وهى أقل من قيمة (z) الجدولية عند درجة حرية ١٩ عند أى مستوى من مستويات الدلالة، وبذلك يكون الفرق بين متوسطى رتب الدرجات فى مقياس مفهوم الذات الأكاديمى للمجموعتين الضابطة

والتجريبية ليس له دلالة إحصائية. وهذا يشير إلى تكافؤ أفراد المجموعتين في درجات مفهوم الذات الأكاديمى قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

**أدوات الدراسة:**

**أ- مقياس الكفاءة الاجتماعية:**

فى سبيل إعداد المقياس تم مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة للكفاءة الاجتماعية، والاطلاع على بعض مقاييس الكفاءة الاجتماعية، ومنها مقياس مجدى حبيب (٢٠٠٣)، ومقياس إبراهيم محمد المغازى (٢٠٠٤)، ومقياس نشأت محمود أبو حسونة (٢٠٠٤)، ومقياس Junttila et al., (2006) ثم قام الباحثان بإعداد مقياس للكفاءة الاجتماعية المستخدم فى الدراسة وفقاً لما يلي:

- تعريف مفهوم الكفاءة الاجتماعية.
- تحديد أبعاد المقياس.
- صياغة المفردات التي تقع تحت كل بعد من أبعاد المقياس.
- صياغة التعليمات.
- تحديد نوع الاستجابة.
- العرض على المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية بالجامعات المصرية للتأكد من مناسبة الفقرات للأبعاد ودقة صياغتها ووضوحها وحذف أو تعديل بعض الفقرات حيث تكون المقياس من أربعة أبعاد وهى (الثقة وتوكيد الذات، مهارات الذكاء الاجتماعي، مهارات التواصل والتوافق الاجتماعي، مهارات المرونة الاجتماعية)، حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفقاً لطريقة ليكرت حيث يتضمن المقياس على فقرات ايجابية ترتبط بمهارات الكفاءة الاجتماعية ويطلب من الطالب وضع علامة (√) على درجة تدرج المقياس الذي

درج تدريجاً خماسياً (دائماً–كثيراً–أحياناً–نادراً–أبداً) وتم اختيار طريقة ليكرت لأنها أكثر ثباتاً وتمتاز بالسهولة فى التصميم والتطبيق والتصحيح.

**صدق المقياس:**

قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:

- **صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية بالجامعات المصرية حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس، ومدى انتماء الفقرات إلى كل بعد من الأبعاد الأربعة للمقياس، وقد بلغ عدد فقرات مقياس الكفاءة الاجتماعية قبل التعديل (٤٥) وفى ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات المقياس (٣٦) فقرة موزعين كما موضح بالجدول (٣).

**جدول (٣)**

**أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية وعدد فقرات كل بعد**

| البعد | عدد الفقرات |
|---|---|
| الثقة وتوكيد الذات | ٨ |
| الذكاء الاجتماعي | ١٠ |
| التواصل والتوافق الاجتماعي | ١٠ |
| المرونة الاجتماعية | ٨ |
| المجموع | ٣٦ |

- **صدق تمييز المفردات:**

جرى التحقق من صدق تمييز مفردات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٤٥) من ذوى صعوبات التعلم من مجتمع الدراسة غير العينة الفعلية، حيث تم حساب صدق تمييز مفردات مقياس الكفاءة الاجتماعية من خلال أخذ الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية (أربعة أبعاد) محكاً على صدق مفرداته عن طريق ترتيب الدرجة الكلية لكل بعد ترتيباً تنازلياً، وتم أخذ أعلى ٢٧% وأدنى ٢٧% من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧% من درجات الطلاب ذوى المستوى الأعلى، وبلغ عددها ١٢ طالباً، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧% من درجات الطلاب ذوى المستوى الأدنى، وبلغ عددها ١٢ طالباً.

وتم حساب متوسطات درجات مجموعتي الطلاب في كل مفردة من مفردات المقياس، وتم استخدام النسبة الحرجة Critical Ratio في المقارنة بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب لمعرفة معاملات تمييز المفردات، فإذا كانت قيمة النسبة الحرجة ≤ ١,٩٦ فإن ذلك يحدد لنا مستوى ثقة مقدارها ٩٥, وشك مقداره ٠٥, فى ضوء المساحات المعيارية، أما إذا كانت قيمة النسبة الحرجة ≤ ٢,٥٨ فإن ذلك يحدد لنا مستوى ثقة مقداره ٩٩, وشك مقداره ٠١, في ضوء المساحات المعيارية.

ويؤكد ذلك أن الفرق القائم بين المتوسطين له دلالة إحصائية أكيدة ولا يرجع إلى الصدفة، أي أن هذه النسبة تميز تمييزاً واضحاً بين المستويين الأعلى والأدنى (فؤاد أبو حطب، آمال صادق، ١٩٩١: ٣٦٤).

**جدول (٤)**

**معاملات تمييز مفردات مقياس الكفاءة الاجتماعية**

| م | البعد الأول | م | البعد الثاني | م | البعد الثالث | م | البعد الرابع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التمييز | | التمييز | | التمييز | | التمييز |
| ١ | ٧.١٣** | ١ | ٤.١٣** | ١ | ٧.١٢** | ١ | ٩.٤٤** |
| ٢ | ٩.٧٨** | ٢ | ٤.٠٧** | ٢ | ٣.٧٨** | ٢ | ٧.١٩** |
| ٣ | ٤.٧٠** | ٣ | ٤.٧٤** | ٣ | ٢.٩٤** | ٣ | ٢.٧٩** |
| ٤ | ٤.١٢** | ٤ | ٣.٨٢** | ٤ | ٤.٢٦** | ٤ | ٣.١٨** |
| ٥ | ٥.٢٨** | ٥ | ٦.٢٦** | ٥ | ٣.٦٢** | ٥ | ٢.٠٤* |
| ٦ | ٥.٧٤** | ٦ | ٦.٥٩** | ٦ | ٩.٤٥** | ٦ | ٤.٣٣** |
| ٧ | ٢.٦٢* | ٧ | ٧.٦٥** | ٧ | ٨.٨٦** | ٧ | ٣.٠٤** |
| ٨ | ٣,٩٤** | ٨ | ٢.٩٢** | ٨ | ٤.٣١** | ٨ | ٦.٩٧** |
| | | ٩ | ٣.٧٥** | ٩ | ٣,١٤** | | |
| | | ١٠ | ٤.٥١** | ١٠ | ٥.٧٥** | | |

** دالة عند مستوى ٠١, * دالة عند مستوى ٠٥,

**ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية:**

- **طريقة إعادة تطبيق المقياس:**

تم حساب ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية بعد تطبيقه على عينة التقنين (٤٥) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة الغردقة وذلك بطريقة إعادة تطبيق الاختبار وبفاصل زمني قدره (١٥) يوماً من إجراء التطبيق الأول.

وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٠.٥٢– ٠.٨٤) كما هي موضحة في جدول (٥):

**جدول (٥)**

**معاملات الثبات لمقياس الكفاءة الاجتماعية**

**بطريقة إعادة الاختبار**

**(ن=٤٥)**

| الأبعاد | البعد الأول | البعد الثاني | البعد الثالث | البعد الرابع | الاختبار ككل |
|---|---|---|---|---|---|
| معاملات الثبات | **,٧٦ | **,٨٤ | **,٧٩ | **,٥٢ | **,٨١ |

** دال عند مستوى ٠١,

**ثبات الفا كرونباك:**

تم استخدام معادلة آلفا كرونباك لحساب ثبات المقياس وكانت النتائج كما في جدول (٦).

**جدول (٦)**

**معاملات الثبات لمقياس الكفاءة الاجتماعية**

**بطريقة آلفا كرونباك**

**(ن=٤٥)**

| الأبعاد | البعد الأول | البعد الثاني | البعد الثالث | البعد الرابع | الاختبار ككل |
|---|---|---|---|---|---|
| معاملات الثبات | **,٧٨ | **,٧١ | **,٦٩ | **,٦٧ | **,٧٨ |

** دال عند مستوى ٠١,

**تصحيح المقياس:**

يتم تصحيح المقياس طبقاً لطريقة ليكرت Likert بحيث يختار الطالب بديلاً من البدائل الخمسة وهى على الترتيب: دائماً- كثيراً- أحياناً- نادراً- أبداً.

بحيث يكون التصحيح مقابلاً للدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) لتقابل على الترتيب الاختيارات السابقة.

**ب- مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم:**

وقد اتبع الباحثان عدة خطوات لإعداد المقياس، حيث تم بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، ومقاييس الذات الأكاديمى، ومنها مقياس هيثم يوسف راشد (٢٠٠٥)، ومقياس أمجد محمد هياجنة، فتحية محمد الشكيرى (٢٠١٣)، ومقياس بيرز– هاريس لمفهوم ذات الأطفال تعريب وتقنين روضة المطوع (١٩٩٨).

ثم تم إعداد مقياس الذات الأكاديمى، ليناسب العينة المستهدفة عن طريق الخطوات التالية:

- تعريف مفهوم الذات الأكاديمى.
- تحديد أبعاد المقياس.
- صياغة المفردات التي تقع تحت كل بعد من أبعاد المقياس.
- صياغة التعليمات.
- تحديد نوع الاستجابة.
- العرض على المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية بالجامعات المصرية للتأكد من مناسبة الفقرات للأبعاد ودقة صياغتها ووضوحها وحذف أو تعديل بعض الفقرات حيث تكون المقياس من أربعة أبعاد وهى (الشعور بالأمان، الشعور بالهوية الذاتية، الشعور بالانتماء، الشعور بالكفاية الشخصية).
- حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفقاً لطريقة ليكرت حيث يتضمن المقياس على فقرات ايجابية وفقرات سلبية ترتبط بأبعاد الذات الأكاديمى.

- ويطلب من الطالب وضع علامة (√) على درجة تدرج المقياس الذي درج تدريجاً خماسياً (دائماً–كثيراً–أحياناً–نادراً–أبداً).
- وتم اختيار طريقة ليكرت لأنها أكثر ثباتاً وتمتاز بالسهولة فى التصميم والتطبيق والتصحيح.

**صدق المقياس:**

- **صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية بالجامعات المصرية حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس، ومدى انتماء الفقرات إلى كل بعد من الأبعاد الأربعة للمقياس، وقد بلغ عدد فقرات مقياس الذات الأكاديمى قبل التعديل (٤٠).

وفى ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات عدد المقياس (٣٢) فقرة موزعين كما موضح بالجدول (٧).

**جدول (٧)**

**أبعاد مقياس الذات الأكاديمى وعدد فقرات كل بعد**

| البعد | عدد الفقرات |
|---|---|
| الشعور بالأمان | ٧ |
| الشعور بالهوية الذاتية | ٩ |
| الشعور بالانتماء | ٩ |
| الشعور بالكفاية الشخصية | ٧ |
| المجموع | ٣٢ |

- **صدق تمييز المفردات:**

جرى التحقق من صدق تمييز مفردات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٤٥) من ذوى صعوبات التعلم من مجتمع الدراسة غير العينة الفعلية، حيث تم حساب صدق تمييز مفردات مقياس الذات الأكاديمى من خلال أخذ الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الذات الأكاديمى (أربعة أبعاد) محكاً على صدق مفرداته عن طريق ترتيب الدرجة الكلية لكل بعد ترتيباً تنازلياً.

وتم أخذ أعلى ٢٧% وأدنى ٢٧% من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧% من درجات الطلاب ذوى المستوى الأعلى، وبلغ عددها ١٢ طالباً، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧% من درجات الطلاب ذوى المستوى الأدنى، وبلغ عددها ١٢ طالباً، وتم حساب متوسطات درجات مجموعتي الطلاب في كل مفردة من مفردات المقياس.

وتم استخدام النسبة الحرجة Critical Ratio في المقارنة بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب لمعرفة معاملات تمييز المفردات، فإذا كانت قيمة النسبة الحرجة ≤ ١,٩٦ فإن ذلك يحدد لنا مستوى ثقة مقدارها ٩٥, وشك مقداره ٠٥,.

فى ضوء المساحات المعيارية، أما إذا كانت قيمة النسبة الحرجة ≤ ٢,٥٨ فإذن ذلك يحدد لنا مستوى ثقة مقداره ٩٩, وشك مقداره ٠١, في ضوء المساحات المعيارية.

ويؤكد ذلك أن الفرق القائم بين المتوسطين له دلالة إحصائية أكيدة ولا يرجع إلى الصدفة، أي أن هذه النسبة تميز تمييزاً واضحاً بين المستويين الأعلى والأدنى (فؤاد أبو حطب، أمال صادق، ١٩٩١:٣٦٤).

**جدول (٨)**

**معاملات تمييز مفردات مقياس الذات الأكاديمى**

| م | البعد الأول التمييز | م | البعد الثاني التمييز | م | البعد الثالث التمييز | م | البعد الرابع التمييز |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٣.٠١** | ١ | ٦.٢٤** | ١ | ٧.١٢** | ١ | ٢.٥٩** |
| ٢ | ٤.١١** | ٢ | ٤.٠٧** | ٢ | ٣.٧٨** | ٢ | ٢.٧٩** |
| ٣ | ٦.٢٤** | ٣ | ٢.٤٤* | ٣ | ٣.٨٥** | ٣ | ٣.٩٩** |
| ٤ | ٣.٢٢** | ٤ | ٣.٨٢** | ٤ | ٤.٢٦** | ٤ | ٣.١٨** |
| ٥ | ٥.٢٨** | ٥ | ٦.٢٦** | ٥ | ٣.٦٢** | ٥ | ٢.٠٤* |
| ٦ | ٧.١٧** | ٦ | ٥.٠٤** | ٦ | ٧.٦٢** | ٦ | ٦.٣٣** |
| ٧ | ٢.٥٢* | ٧ | ٤.٠١** | ٧ | ٨.٨٦** | ٧ | ٣.٠٤** |
| | | ٨ | ٢.٩٢** | ٨ | ٢.٣١* | | |
| | | ٩ | ٣.٧٥** | ٩ | ٥.١٦** | | |

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

**ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمى:**

- **طريقة إعادة تطبيق المقياس:**

تم حساب ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمى بعد تطبيقه على عينة التقنين (٤٥) طالباً من طلاب الصف الثاني بالمرحلة الإعدادية بمدينة الغردقة وذلك بطريقة إعادة تطبيق الاختبار وبفاصل زمني قدره (١٥) يوماً من إجراء التطبيق الأول.

وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٠.٥٢- ٠.٨١) كما هي موضحة في جدول (٩):

**جدول (٩)**

**معاملات الثبات لمقياس الذات الأكاديمى بطريقة إعادة الاختبار**

**(ن=٤٥)**

| الأبعاد | البعد الأول | البعد الثاني | البعد الثالث | البعد الرابع | الاختبار ككل |
|---|---|---|---|---|---|
| معاملات الثبات | **,٥٢ | **,٥٤ | **,٦٣ | **,٧٢ | **,٨١ |

** دال عند مستوى ٠١,

- **ثبات الفا كرونباك:**

تم استخدام معادلة آلفا كرونباك لحساب ثبات المقياس وكانت النتائج كما في جدول (١٠)

**جدول (١٠)**

**معاملات الثبات لمقياس الذات الأكاديمب بطريقة آلفا كرونباك**

**(ن=٤٥)**

| الأبعاد | البعد الأول | البعد الثاني | البعد الثالث | البعد الرابع | الاختبار ككل |
|---|---|---|---|---|---|
| معاملات الثبات | **,٦٦ | **,٧٨ | **,٦٨ | **,٧٤ | **,٧٩ |

** دال عند مستوى ٠١,

- **تصحيح المقياس:**

يتم تصحيح المقياس طبقاً لطريقة ليكرت Likert بحيث يختار الطالب بديلاً من البدائل الخمسة وهى على الترتيب: دائماً – كثيراً – أحياناً– نادراً– أبداً.

بحيث يكون التصحيح مقابلاً للدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) لتقابل على الترتيب الاختيارات السابقة.

**ج- استبيان المهارات الإدراكية Inventory of Perceptual Skills (IPS):**

**(تعريب/ عبد الرقيب أحمد البحيري.عبد القادر فتحي فراج. تحت النشر)**

هذا المقياس أعده "Donald" (١٩٨٣) وقام بنقله إلي البيئة المصرية (عبد الرقيب أحمد البحيري. عبد القادر فتحي فراج– تحت النشر). ويتكون من كراسة الأسئلة وبطاقات المثير العشرة Stimulus Cards والتي تمكن معلم التربية الخاصة من تقييم المهارات الادراكية البصرية والسمعية للتلميذ وهذا الاستبيان يقيس ٨ مجالات للمهارات الادراكية التي نصفها لمهارة الإدراك البصري والنصف الآخر لمهارة الادراك السمعي والمجالات هي: مهارات الادراك البصري.. Visual Perception Skills وتتكون من: التمييز البصري.. Visual Discrimination والذاكرة البصرية..Visual Memory والتعرف علي الأشياء..Object Recognition والتآزر البصري–الحركي .Visual-Motor Coordinationاما مهارات الادراك السمعي.. Auditory Perceptual Skills فتتكون من التمييز السمعي.. Auditory Discrimination والذاكرة السمعية.. Auditory Memory والتتابع السمعي..Auditory Sequencing والربط السمعي.. Auditory Blending.

**صدق استبيان المهارات الادراكية (سمعي – بصري):**

تم حساب صدق استبيان المهارات الإدراكية في الدراسة الحالية عن طريق الصدق المرتبط بالمحك (الصدق التلازمى), ولحساب الصدق بهذه الطريقة تم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ

علي استبيان المهارات الادراكية (تمييز بصري– ذاكرة بصرية– تعرف علي الأشياء– تآزر بصري حركي– تمييز سمعي– ذاكرة سمعية– تتابع سمعي– ربط سمعي) ودرجاتهم علي مجموعة الاختبارات الادراكية (التحليل البصري– التداعي البصري الحركي– التحليل البصري– التكامل البصري الحركي– التمييز السمعي– سعة الذاكرة السمعية– الذاكرة السمعية التتابعية– التحليل السمعي) إعداد (راضي الوقفي وعبدالله زيد, ١٩٩٨), وذلك علي عينة قوامها ٤٥ تلميذاً وتلميذة من العينة الاستطلاعية, فكانت قيمة معامل الارتباط بين الاستبيان والمحك هي (٠.٧٠٦– ٠.٥٥٢– ٠.٦٦٧– ٠.٨١١– ٠.٧٩٠– ٠.٧٧٨– ٠.٦٩٩– ٠.٧٦٦) علي الترتيب وهذه القيمة دالة عند مستوي (٠.٠١).

**ثبات استبيان المهارات الادراكية (سمعي– بصري):**

الثبات بإعادة تطبيق الاختبار حيث تم التحقق من ثبات الاختبار علي عينة من ٤٥ تلميذاً من تلاميذ المرحلة الاعدادية بطريقة إعادة الاختبار وذلك بفاصل زمني قدره أسبوعان.وباستخدام معادلة بيرسون كان معامل الثبات مساوياً ٠.٨٠٥.

**د- مقياس سلسون لذكاء الأطفال والكبار (S I T- R) :**

**ترجمة وإعداد / عبد الرقيب البحيري . مصطفي أبو المجد (٢٠٠٦)**

يستخدم هذا الاختبار في المواقف التي يلزم فيها تقدير للقدرة المعرفية العامة، وصمم هذا الاختبار ليستخدمه المعلمون والمربون ومرشدو التوجيه ومعلمو التربية الخاصة وصعوبات التعلم والأخصائيون والباحثون وغيرهم من المسئولين الذين يلزمهم في الغالب أن يقيموا القدرة العقلية لفرد في عملهم المهني. وظهر هذا الاختبار عام ١٩٩٠ على يد "ريتشارد ل. سلسون Richard L. Slasson" وعدل عام ١٩٩٨ على

يد كل من " تشارلز نيكلسون وتيرى هيشمان Charles Nicholson & Terry Hebpshman" يستخدم اختبار سلسون للذكاء مع فئات عمريه مختلفة حيث يبدأ من سن ٤سنوات حتى ١٨ سنة فأكثر.

تم حساب صدق المقياس باستخدام الصدق التلازمى مع مقياس ستانفورد بينية الصورة الرابعة (ترجمة لويس كامل، ١٩٩٨) وكانت معاملات الارتباط ٠.٦٦٥.

أما الثبات فتم حسابه باستخدام إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعان وكان معامل الارتباط بين التطبيقين مساويا لـ ٠.٧٨٥، تم استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية لتثبيت معامل ذكاء العينة التجريبية.

**ه- البرنامج الارشادي لتنمية الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم:**

**١) أهداف البرنامج:**

يهدف البرنامج الحالى إلى: تحسين الكفاءة الاجتماعية ومن ثم السلوك الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم. وذلك من خلال التدريب على بعض فنيات العلاج السلوكى هو أحد الأساليب السلوكية المبينة على التعلم ويهدف هذا الأسلوب من التدريب إلى تعليم الأطفال ذوى صعوبات التعلم الذين لديهم ضعف فى الكفاءة الاجتماعية وفى الأداء الاجتماعى بعض المهارات الاجتماعية الضرورية لمساعدتهم على القيام بالأداء الاجتماعى السليم فى المواقف المختلفة.

**٢) الفئة المستهدفة:**

الأطفال ذوى صعوبات التعلم عينة المجموعة التجريبية ولديهم قصور واضح فى الكفاءة الاجتماعية.

**٣) المصادر الأساسية لمادة البرنامج:**

تم الاطلاع على محموعة من البرامج التى اهتمت بتنمية الكفاءة الاجتماعية برنامج هيبرت وآخرون (Hebert, etal.,(2006 وبرنامج لوبو ووينسلر (Lobo & Winsler(2006، وبرنامج مروان سليمان سالم (٢٠٠٨).

**٤) محتوى البرنامج:**

البرنامج يتضمن مجموعة من المهارات التى تعتمد على بعض فنيات العلاج السلوكي التي من الممكن أن تنمى الكفاءة الاجتماعية لدى ذوى صعوبات التعلم والتي يتم اكتسابها من خلال مجموعة من الأنشطة والإجراءات ولا تدرس مهارة بمعزل عن المهارات الأخرى والبرنامج التدريبي مصمم بحيث يتضمن الأنشطة والمهارات التي تخدم أكثر من هدف تعليمي واحد، ويشمل محتوى البرنامج على: (٢٣) جلسة يمكن تطبيقها بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيا ويتراوح مدة الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة.

**٥) الأنشطة والوسائل:**

يتضمن البرنامج بعضاً من الأنشطة والوسائل التعليمية والتي تهدف إلى تيسير بعض المهارات الاجتماعية الكفاءة الاجتماعية التي يتضمنها البرنامج ويمكن استخدام بعض المواد بعد تجهيزها للمساعدة فى تنفيذ البرنامج.

**٦) الفنيات المستخدمة فى البرنامج:**

يستخدم فى البرنامج بعض الفنيات مثل النمذجة، التدريب، التعزيز، المناقشة الواجبات المنزلية، لعب الدور، السيكودراما، الأنشطة الفنية، القصص المصورة.

**٧) تقويم البرنامج:**

تم إتباع إستراتيجية ذات ثلاثة محاور لتقويم البرنامج:

**المحور الأول:** التقويم المبدئي: ويتمثل فى عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم وتعديل البرنامج وفق ما تجمع عليه هذه الآراء.

**المحور الثاني:** التقويم البنائي: ويتمثل فى التقويم المصاحب لعملية تطبيق البرنامج والذي يضمن نمو البرنامج وتقدمه فى تحقيق أهدافه خلال الجلسات من خلال التقويم الذي يتم عقب كل جلسة ومن خلال استمارة المتابعة السلوكية.

**المحور الثالث:** التقويم النهائي: ويتمثل في تقويم البرنامج باستخدام مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال للتعرف على فعالية البرنامج في تنمية الكفاءة الاجتماعية المتضمنة في البرنامج.

**٨) خطوات إعداد الصورة الأولية للبرنامج:**

بعد الاطلاع على المصادر السابقة تم إعداد الصورة الأولية للبرنامج بعد أن تم إعداد الصورة الأولية للبرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين بعد تعريفهم بأهدافه ومحتواه وأساليب تقويمه وبلغ عددهم ١٠ من بعض أساتذة ومدرسى علم النفس بالجامعات المصرية بالإضافة إلى بعض المدرسين ذوى الخبرة ممن تزيد فترتهم فى

مجال التدريس على خمس سنوات وذلك للتأكد من مدى ملائمة البرنامج ومحتواه للتطبيق وهل يحقق هذا المحتوى الهدف الموضوع من اجله وتم تعديل البرنامج فى ضوء آرائهم واقتراحاتهم. وبناء على نتيجة التحكيم تم إعادة صياغة البرنامج مرة أخرى وفق آراء لجنة التحكيم ويوضح جدول (١١) الصورة النهائية للبرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية:

**جدول (١١)**

**مكونات الصورة النهائية للبرنامج المستخدم فى الدراسة**

| م | موضوعات البرنامج | عدد الجلسات | زمن الجلسة |
|---|---|---|---|
| ١ | الافتتاحية (التعارف والالفة) | ٢ | ٤٥ دقيقة |
| ٢ | مهارات الاتصال | ٢ | ٤٥ دقيقة |
| ٣ | مهارة التعبير عن الذات | ٢ | ٤٥ دقيقة |
| ٤ | مهارة الذكاء الاجتماعي | ٢ | ٤٥ دقيقة |
| ٥ | مهارة التساؤل | ٢ | ٤٥ دقيقة |
| ٦ | مراجعة | ١ | ٤٥ دقيقة |
| ٧ | مهارة المشاركة فى عمل جماعي | ٢ | ٤٥ دقيقة |
| ٨ | مهارة تكوين الأصدقاء | ٢ | ٤٥ دقيقة |
| ٩ | مهارة إتباع التعليمات والإرشادات | ٢ | ٤٥ دقيقة |
| ١٠ | مهارة التحكم الضبط الذاتى | ٢ | ٤٥ دقيقة |
| ١١ | المرونة الاجتماعية | ٢ | ٤٥ دقيقة |
| ١٢ | مراجعة | ١ | ٤٥ دقيقة |
| ١٣ | ختام البرنامج | ١ | ٤٥ دقيقة |
| | المجموع | ٢٣ | |

وبذلك فقد تضمن البرنامج ٢٠ جلسة بالإضافة إلى٢ جلسة افتتاحية وجلسة مراجعة وجلسة ختامية فيصبح العدد الكلى للجلسات (٢٣) جلسة.

**ثامناً: نتائج الدراسة وتفسيراتها:**

**١- نتائج الفرض الأول وتفسيرها:**

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات عينة البحث على مقياسي الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب دلالة وجاءت النتائج كما في جدول (١٢).

**جدول (١٢)**

**معاملات الارتباط بين مفهوم الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمى**

| المتغيرات | الارتباط بمفهوم الذات الأكاديمى | حجم التأثير | |
|---|---|---|---|
| الكفاءة الاجتماعية | ٠.٦٤** | ٠.٤ | متوسط |

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة بالنسبة لمهارات الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمى. وهذا ما يؤكد على العلاقة الوثيقة بين الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمى حيث تمثل الذات نواة الشخصية تتضمن نشاط موحد مركب للاحساس والتذكر والتصور والشعور والتفكير. وذلك ما اشارت إليه دراسة ابراهيم الخطيب (٢٠٠٣) أن افتقار الطالب للمهارات الاجتماعية قد يسبب ضعف كفاءته فى التعلم وتدنى تحصيله وانخفاض مفهوم الذات لديه. وهذا ما توصلت إليه نتائج البحث الحالى من تأثير ايجابى على مفهوم الذات الاكاديمى نتيجة لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى عين البحث، ويتفق هذا مع دراسة أبو حسونة (٢٠٠٤) التى أكدت على العلاقة الوثيقة ما بين المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات ومدى ارتباطهم. إلى جانب دراسة

كارلسون وهوبر Carlson & hopper, (2004) التى أشارت إلى مدى فعالية البرنامج الارشادى التدريبى فى تنمية مفهوم الذات بابعاده المختلفة إضافة إلى رفع المستوى التحصيلى لأفراد عينة الدراسة. ويتفق ذلك مع دراسة ناى Nye(2009) حول مدى ارتباط المهارات الاجتماعية بمفهوم الذات بأبعاده (الأكاديمى– الجسمى– الاجتماعى).

وتتفق نتائج البحث الحالى مع كل ما سبق عرضه أن اهتمام البرنامج الارشادى بتحقيق الشعور بالانتماء والتوافق الاجتماعى لدى عين البحث كان له دور مهم فى تنمية مفهوم الذات الأكاديمى لديهم ويعزز ذلك ما أشارت إليه الدراسات السابقة (أبو حسونة ٢٠٠٤؛ Carlson & hopper, 2004؛ ابتسام عبد المجيد ٢٠٠٨؛ Montgomar, 2003) عندما أكدوا أن الطلاب كى يشعروا بالرضا عن النفس فإنه يتعين عليهم أن يشعروا أولاً بالقبول من قبل الأخرين وأن الشعور بالعزلة يمكن أن يكون له أثر سلبى كبير على مفهوم الذات الأكاديمى لديهم.

**٢– نتائج الفرض الثاني:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقياسي الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test لحساب دلالة الفروق بين عينتين غير مرتبطتين، والجداول التالية توضح نتائج هذا الفرض.

**جدول (١٣)**

**دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة**

**فى القياس البعدى على متغير الكفاءة الاجتماعية**

| المتغير | المجموعة | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة "Z" | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مفهوم الذات الأكاديمى | الضابطة | ١٠ | ٥.٥٠ | ٥٥.٠٠ | – ٣.٨٧ | دالة عند مستوى ٠.٠١ |
| | التجريبية | ١١ | ١٦.٠٠ | ١٧٦.٠٠ | | |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات رتب درجات المجموعتين بالنسبة لمهارات الكفاءة الاجتماعية، وذلك لان قيمة (z) المحسوبة وهى– ٣.٨٧ أكبر من قيمة (Z) الجدولية وبالتالي فإن الفروق بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية.

وهذا يشير إلي أن أفراد المجموعة التجريبية يمتلكوا مهارات الكفاءة الاجتماعية أكثر من أفراد المجموعة الضابطة مما يؤكد فعالية البرنامج الإرشادى فى تنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى عينة البحث.

كما تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية فى القياس البعدى فى مقياس مفهوم الذات الأكاديمى وكانت النتائج كما فى جدول (١٤).

**جدول (١٤)**

**دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى**

**القياس البعدى على متغير مفهوم الذات الأكاديمى**

| المتغير | المجموعة | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة "Z" | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مفهوم الذات الأكاديمى | الضابطة | ١٠ | ٥.٦٠ | ٥٦.٠٠ | - ٣.٨٠ | دالة عند مستوى ٠.٠١ |
| | التجريبية | ١١ | ١٥.٩١ | ١٧٥.٠٠ | | |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات رتب درجات المجموعتين بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمى، وذلك لان قيمة (z) المحسوبة وهى- ٣.٨٠ أكبر من قيمة (z) الجدولية وبالتالي فإن الفروق بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية.

وهذا يشير إلى حدوث تحسن ذى دلالة إحصائية فى مفهوم الذات الأكاديمى لدى المجموعة التجريبية نتيجة للتدريب على برنامج تنمية الكفاءة الاجتماعية.

**ب- حجم تأثير البرنامج الإرشادي على مهارات الكفاءة الاجتماعية.**

توجد العديد من المقاييس الإحصائية لتحديد تأثير المتغير المستقل، ومن هذه المقاييس قيمة (d) لكوهنCohen، وهى تعبر عن حجم التأثير فى التجربة لعينتين مستقلتين، وهى يعبر عنها بمعادلة يتم فى ضوئها حساب حجم التأثير. ويتحدد حجم التأثير سواء كان صغيراً أم متوسطاً أم كبيراً، كالآتي:

قيمة (d) = ٠.٢ حجم التأثير صغير.

قيمة (d) = ٠.٥ حجم التأثير متوسط.

قيمة (d) = ٠.٨ حجم التأثير كبير (صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠: ٢٤٦).

للتأكد من فاعلية البرنامج الإرشادى فى تنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية، تم حساب حجم التأثير للبرنامج الإرشادى فى تنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية، كما هو موضح بجدول (١٥) التالى:

**جدول (١٥)**

**مقدار حجم التأثير بالنسبة لمهارات الكفاءة الاجتماعية**

| العامل المستقل | العوامل التابعة | قيمة(d) | مقدار حجم التأثير |
|---|---|---|---|
| البرنامج الإرشادى | مهارات الكفاءة الاجتماعية | ١.٧٧ | كبير |

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير العامل المستقل (البرنامج الإرشادى) فى العامل التابع (مهارات الكفاءة الاجتماعية) كبير نظراً لان قيمة (d) أعلى من (٠.٨).

للتأكد من فعالية البرنامج الإرشادى فى تحسين مفهوم الذات الأكاديمى، تم حساب حجم التأثير البرنامج الإرشادى فى تحسين مفهوم الذات الأكاديمى، كما هو موضح بجدول (١٦) التالى:

**جدول (١٦)**

**مقدار حجم التأثير بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمى**

| العامل المستقل | العوامل التابعة | قيمة (d) | مقدار حجم التأثير |
|---|---|---|---|
| البرنامج الإرشادى | مفهوم الذات الأكاديمى | ١.٧٤ | كبير |

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير العامل المستقل (البرنامج الإرشادى) فى العامل التابع (مفهوم الذات الأكاديمى) كبير نظراً لان قيمة (d) أعلى من (٠.٨).

**مما سبق يمكن تلخيص الإجابة عن الفرض الثاني فى النقاط التالية:**

- صحة الفرض الثاني من فروض البحث بما يعنى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس مفهوم الذات الأكاديمى لصالح القياس البعدى للمجموعة التجريبية، مما يدل على أن البرنامج الإرشادى كان له أثراً ايجابياً فى تحسين مفهوم الذات الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادي.
- حجم تأثير البرنامج الإرشادى على مهارات الكفاءة الاجتماعية كبير حيث أن قيمة (d) أكبر من (٠.٨)، وكل ذلك يشير إلي أن البرنامج الإرشادى ذو فعالية فى تنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادي.
- حجم تأثير البرنامج الإرشادى على مفهوم الذات الأكاديمى كبير حيث أن قيمة (d) أكبر من (٠.٨)، وكل ذلك يشير إلي أن البرنامج الإرشادى ذو فعالية فى تحسين مفهوم الذات الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادي.

**٣- نتائج الفرض الثالث:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلي ومتوسطات رتب درجاتها فى القياس البعدى على مقياسي الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي لصالح القياس البعدى.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلككسون Wilcoxon Signed Rank Test لحساب دلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين، والجداول التالية يوضح نتائج هذا الفرض.

**جدول (١٧)**

**دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسيين القبلى والبعدى على متغير "الكفاءة الاجتماعية"**

| المجموعة | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة " Z" | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الرتب السالبة | ٠ | ٠ | ٠ | – ٢.٩٣ | دالة عند مستوى ٠.٠١ |
| الرتب الموجبة | ١١ | ٦.٠٠ | ٦٦.٠٠ | | |
| المحايد | ٠ | | | | |
| المجموع الكلى | ١١ | | | | |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى بالنسبة لمهارات الكفاءة الاجتماعية، وذلك لان قيمة (Z) المحسوبة وهى– ٢.٩٣ أكبر من قيمة (Z) الجدولية وبالتالي فإن الفروق بين درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى دالة إحصائياً لصالح القياس البعدى، وهذا يعنى فعالية البرنامج الإرشادى فى تنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

**جدول (١٨)**

**دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسيين القبلى والبعدى على متغير "مفهوم الذات الأكاديمى"**

| المجموعة | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة " Z" | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الرتب السالبة | ٠ | ٠ | ٠ | – ٢.٩٤ | دالة عند مستوى ٠.٠١ |
| الرتب الموجبة | ١١ | ٦.٠٠ | ٦٦.٠٠ | | |
| المحايد | ٠ | | | | |
| المجموع الكلى | ١١ | | | | |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمى، وذلك لان قيمة (Z) المحسوبة وهى- ٢.٩٤ أكبر من قيمة (Z) الجدولية وبالتالي فإن الفروق بين درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى دالة إحصائياً لصالح القياس البعدى، وهذا يعنى حدوث تحسن ذو دلالة إحصائية فى مفهوم الذات الأكاديمى لدى أفراد المجموعة التجريبية نتيجة للتدريب على برنامج تنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية.

**٤- نتائج الفرض الرابع:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلككسون Wilcoxon Signed Rank Test لحساب دلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين، والجداول التالية يوضح نتائج هذا الفرض.

**جدول (١٩)**

**دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسيين البعدى والتتبعى على متغير "الكفاءة الاجتماعية"**

| المجموعة | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة " Z" | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الرتب السالبة | ٥ | ٥.٩٠ | ٢٩.٥٠ | - ٠.٣١٢ | دالة عند مستوى ٠.٠١ |
| الرتب الموجبة | ٦ | ٦.٠٨ | ٣٦.٥٠ | | |
| المحايد | ٠ | | | | |
| المجموع الكلى | ١١ | | | | |

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى بالنسبة لمهارات الكفاءة الاجتماعية، وذلك لان قيمة (Z) المحسوبة وهى- ٠.٣١٢ أقل من قيمة (Z) الجدولية.

وهذا يعنى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادى فى تنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

**جدول (٢٠)**

**دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسيين البعدى والتتبعى على متغير "مفهوم الذات الأكاديمى"**

| المجموعة | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة " Z" | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الرتب السالبة | ٤ | ٧.٠٠ | ٢٨.٠٠ | - ٠.٤٤٥ | دالة عند مستوى ٠.٠١ |
| الرتب الموجبة | ٧ | ٥.٤٣ | ٣٨.٠٠ | | |
| المحايد | ٠ | | | | |
| المجموع الكلى | ١١ | | | | |

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمى، وذلك لان قيمة (Z) المحسوبة وهى- ٠.٤٤٥ أقل من قيمة (Z) الجدولية.

وهذا يعنى استمرارية تحسن ذو دلالة إحصائية فى مفهوم الذات الأكاديمى لدى أفراد المجموعة التجريبية نتيجة للتدريب على برنامج تنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية.

**مناقشة وتفسير نتائج الفروض الثاني والثالث والرابع:**

يعزى تفوق المجموعة التجريبية إلى فعالية البرنامج الإرشادي الذي استهدف تنمية الكفاءة الاجتماعية لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. وتقدم نتيجة البحث الحالى دعماً إضافياً فالدراسات السابقة حول البرامج التدريبية لتنمية الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية، أظهرت إسهام تلك البرامج في تعديل السلوك الاجتماعي، واكتساب المتدربين مهارات اجتماعية وتعميمها في المواقف المختلفة، وزيادة القبول من قبل الأقران، وكذلك تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لديهم حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي سواء بين القياس البعدى للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة أو بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسات، ( Elliot etal.,(2001؛ نشأت محمود أبو حسونة (٢٠٠٤) ؛ Carlson & Hopper, (2004)؛ إبتسام عبد المجيد الحلو (٢٠٠٨)؛ سمية طه جميل (٢٠٠٥)؛ صبحي عبد الفتاح الكفورى (٢٠٠١)؛ Montgomery, (2003)؛ Maag,(2005).

ويمكن تفسير زيادة معدل السلوك المقبول اجتماعيًا لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى العوامل التالية:

قدم البرنامج التدريبي خبرة مباشرة ومنظمة لأطفال المجموعة التجريبية حيث تبين مسبقًا أنهم بحاجة إلى مثل هذا التدريب. حيث يرى ناجي عبد العظيم (٨٦:٢٠٠٣) أن المهارات الاجتماعية يمكن تعلمها من خلال طرق متعددة مثل الألعاب، والمجموعات وتعديل السلوك

وتمارين حل المشكلة ويؤكد عبد الحميد سعيد (٢٠٠٩) أن المهارة الاجتماعية عنصرا حيويا ومهما في تنشئة الطفل والرفع من كفاءته الاجتماعية، حيث يكتسب معظم الأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة مهاراتهم الاجتماعية (السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تم خلالها التفاعل مع الآخرين) من خلال المحاكاه للأحداث اليومية. ومن هنا جاء البرنامج الإرشادي المقترح والذي هدف الى تنمية الكفاءة الاجتماعية لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث أتاح البرنامج الفرصة لهؤلاء الأطفال القيام بمجموعة من الأنشطة المختلفة لم تكن متوفرة لهم من قبل.

هذا ما يؤكده مروان سليمان (٢٠٠٨) من أن ممارسة السلوك قبل الدخول في العلاقات الاجتماعية من خلال لعب الأدوار الملائمة والاكثار من الممارسة والتنويع منها بحيث تشمل على مواقف متنوعة ستمد الطفل برصيد هائل من المعلومات النفسية الملائمة عندما يواجه المواقف التي تتطلب فيه ثقة بالنفس، ومثل هذا الطفل سيجد نفسه أكثر قدرة على الانطلاق بإمكاناته إلى آفاق انفعالية واجتماعية أكثر خصوبة وامتداداً مما كانت عليه من قبل.

وأمام هذا الانخفاض الذي أشارت إليه الدراسات في الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم أوصت دراسة شيرين Shireen (2006) بتقديم بعض الأنشطة والتدريبات التي من شأنها رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى العسر القرائي. وأيدت ذلك دراسة لوبو ووينسلر Lobo & Winsler (2006) في ضرورة تقديم برامج تدريبية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة منخفضي الكفاءة الاجتماعية، ورأت انه وجدت فعالية لبرنامج تدريبي يعتمد على استخدام

الرقص والحركة الإبداعية لرفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

وفى نفس السياق أشارت دراسة هيبرت واخرين ( Hebert, etal., 2006) إلي أن الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة يتميزون بانخفاض مستوى الكفاءة الاجتماعية مما يؤثر على علاقتهم بالأقران فتظل متوترة واقترحت برنامج تدخلي لإزالة هذا التوتر يعتمد على بعض المهارات السلوكية. كما أوصت دراسة هيدا وليزا ( Hedda & Lisa 2008) بضرورة الاهتمام بتنمية الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية لدى ذوى صعوبات التعلم من اجل توفير الدعم الاجتماعي لهم والاستمرار في دراستهم. كما أن أوجه القصور في السلوك الاجتماعي عند الذين يعانون من اضطرابات نفسية: العجز الواضح في التعامل مع المشاعر الخاصة والشخصية في المواقف الاجتماعية والطريقة غير الملائمة في التعبير عن تلك المشاعر والتي قد تتمثل إما في العجز والصمت عندما يتطلب الأمر التعبير عن مشاعرنا الحقيقية إيجابية كانت مثل التعبير عن الرضا والشكر أو سلبية مثل التعبير عن الاحتجاج أو الرفض، كما أن اللغة البدنية غير الملائمة للتعبير تشكل أيضًا أحد جوانب التعبير غير الملائم عن الانفعالات والمشاعر (Xin,Jennifer,& Debra,2014).

وبتطبيق هذا الفهم على حالة الأطفال ذوى صعوبات التعلم يتضح أن لديهم القصور في مهارات فهم وضبط وتنظيم الانفعالات يكمن وراء انخفاض كفاءتهم الاجتماعية( Tova, et al., 2000; Taylor, et al., 2000; Megan & Christine, 2008) وبالتالي فإن تنمية هذه المهارات ترتبط بتحسين الكفاءة الاجتماعية لديهم ويتطلب

ذلك استخدام فنيات تدخل متنوعة: السيكودراما، لعب الدور، النمذجة، والأنشطة الفنية والقصصية وهى التى تم تضمينها في البرنامج الحالي وتسمح بتطبيق الأساليب المختلفة لتنمية الكفاءة الاجتماعية.

حيث تم توظيف فنية السيكودراما فى التعرف علي الانفعالات والمشاعر وضبطها وفهم دلالاتها والتعبير الإيجابي عنها، والارتباط بالمجال الذي يترجم فيه، فإذا ما وضع في الاعتبار كذلك أن الإرشاد النفسي هو في أساسه عملية تعلم وأن عملية التعلم لدى الأطفال ذاتها قد تكون مشكلة لأسباب عديدة منها عدم مناسبة مادة التعلم من حيث تنظيمها ومستواها إضافة إلى تقليدية طرق التعليم أو التدريس المتبعة، لأمكن القول بأن فينة السيكودراما تساعد المتعلمين في توضيح أسباب مشكلاتهم والمصاعب التي تجابههم وغالبًا ما يتغلبون عليها بتمثيل معاركهم وصراعاتهم ومخاوفهم وأيضًا تمثيل نجاحهم الممكن والمحتمل في المستقبل حتى يخبروا مشاعر السرور(عبد الرحمن سيد سليمان، ١٩٩٤،٤٤٠). مما يتوقع معه زيادة اندماجهم في أنشطة تفاعل تمكنهم من تعلم مهارات الوعي الاجتماعي ومهارات حل مشكلات التفاعل مع الآخرين وبالتالي الدفع باتجاه تحسين الكفاءة الاجتماعية العامة لديهم.

كما أن توظيف البرنامج الارشادي المعد فى الدراسة الحالية لفنية النمذجة ولعب الدور أو الإقتداء بالنماذج يتسق مع ما تشير إليه أدبيات مجال تعليم الكفاءة الاجتماعية بما في ذلك الكثير من جوانب السلوك الإيجابي وما يتطلبه من مهارات اجتماعية وذلك من خلال مشاهدة الآخرين وملاحظة النماذج السلوكية المطلوب أداؤها (عبد الستار إبراهيم، ١٩٩٤:٢٠٦). حيث قام الأطفال بلعب أدوار مختلفة ولشخصيات متعددة طلب منهم القيام بها حيث قاموا بالتقليد عن طريق

الأصوا ت والحركـــات والمواقف المختلفة وأظهر الأطفـــال خلال ذلك الارتياح والانسجام والشعور بالسعادة.

الألعاب الترفيهية والرياضية: حيث طلب من الأطفـــــال القيام بمجموعة من الأنشطة الترفيهية ومجموعة من الألعاب الرياضية حيث قاموا بتنفيذها في جو من الارتياح والسعادة والضحك وأظهروا قدرة على المشـــاركة والتفاعل مع زملائهم وهذه الألعاب الهدف منها تنمية الحواس والإدراك من خلال المحاكاه والتمثيل والتنفيس الاجتماعي حيث تؤكـد سهام، ١٩٩٧، ٢٩٥) على أن اللعب يستفاد منه في تحقيق النمو المتوازن لدى الطفل كمـــا يعمل على حماية الطفل ووقايته من الوقوع في مشكلات انفعالية حادة ويتيح له فرص التخلص من التوتر الانفعالي. كما أن تضمين المواقف التي تم لعب الدور فيها مواقف تفاعل ذات مضمون انفعالي وذلك لكون لعب الدور صورة مصغرة لما يجرى في الحياة وهو بالتالي فرصة في غاية الأهمية يتعلم منها الطفل معنى الدور في شبكة العلاقات الاجتماعية كما يتعلم معنى التكامل بين هذه الأدوار بكونها وسيلة للتوافق في الحياة الاجتماعية فيما بعد (حامد عبد السلام زهران، ١٩٧٨، ١٣٦).

كما أن استخدام الأنشطة الفنية مثل الرسم والتمثيل من أنسب وسائل تعليم الأطفال إذ يتسق ذلك مع ما تكشف عنه أدبيات مجال الصحة النفسية العلاج النفسي من أن للنشاط الفني أهمية تتمثل في النقاط التالية: وسيلة تعبيرية تعطي للطفل فرصة لعكس الأفكار الكامنة لدية والتي تقلقه من آن لآخر. وتحرر الأطفال من الانطواء والانعزال وتكسبهم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية سليمة وإكسابهم المهارات الاجتماعية، وزيادة إيجابية في مفهوم الذات لدى الأطفال وتنمية ثقتهم

بأنفسهم، بالإضافة إلي أن اسقاط الطفل لخبراته السلبية والإيجابية وانفعالاته المكبوتة في عمل فني يحدث ذلك نوعاً من الإخراج والتخفيف والتنفيس، وما يشوبها ويعوقها عن النمو السليم والنضج، ويساهم هذا في تنمية صورة الذات وتنمية ديناميات التوافق وتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي (حامد عبد السلام زهران، ١٩٩٧، ١٨٦؛ محمد عبد العزيز، ١٩٩٩، ٩٥).

بالإضافة لما سبق فإن دعم البرنامج لدور الأسرة في تعزيز النمو الاجتماعي للطفل، وذلك من خلال إطلاع الأهل كتابياً على أهداف البرنامج التدريبي والمهارات التي يسعى البرنامج إلى إكسابها للأطفال المتدربين. كما أن الأسرة ممثلة في الوالدين لا تعطي اهتماماً كبيراً للمهارات الاجتماعية والحياتية لأبنائها وكذلك عدم قيامها بتشخيص ما يعاني منه أبنائها من اضطرابات سلوكية ونفسية والعمل على علاجها بل يكتفون بتوفير الحاجات الأساسية وخاصة المادية لأطفالهم اعتقادا منهم أن الأهم هو توفير الطعام والشراب والملابس لاطفالهم وإغفالهم للجانب النفسي وهو الجانب الأهم علي عملية التربية والتنشئة التي يقومون بها اتجاه أطفالهم (Vaughn,&Fletcher,2012). هذا يؤكد أن الدعم الذي قدم لأفراد المجموعة التجريبية من خلال جلسات البرنامج الإرشادي كان بديلاً عن الدعم الأسري الذي لم يقدم من قبل الأسرة مما كان له عظيم الأثر فى زيادة الكفاءة الاجتماعية لديهم بينما لم تتح هذه الفرصة لأفراد المجموعة الضابطة.

ويعزى الباحثان استمرار فعالية البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية في فترة المتابعة إلي تكرار المهارات التي يتم تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم عليها مع تعزيز تلك المهارات للحفاظ على تكرار

المهارة المستهدفة مستقبلاً، بالإضافة إلي المرونة في التطبيق وتنوع أماكن الجلسات التي تم تطبيق البرنامج بها، حيث ركز البحث على الأماكن التي يقضي فيها الطفل معظم الوقت مثل الفصل الدراسي وحجرة الموسيقى وحجرة التربية الفنية حتى تتم عملية تعميم المهارة المتعلمة بصورة طبيعية.

كما أن تدريب الأطفال على الانتظام فى أداء الواجب المنزلي المكلفون به أعطي الأطفال فرصة الاعتماد على النفس فى ممارسة العمل بمفردهم وتكرار المواقف المتعلمة فى المنزل وربما أيضاً تكرارها بعد الانتهاء من البرنامج مما أعطي الفرصة للحفاظ على ما اكتسبوه مستقبلاً وهو ما ظهر اثره فى فترة المتابعة للبرنامج.

وبناء على نتائج البحث، يقترح الباحثان مجموعة من التوصيات هي:

- تصميم برامج تدريبية لتنمية مهارات اجتماعية مختلفة عن المهارات الاجتماعية المستهدفة في الدراسة الحالية بحيث يتم تطبيق هذه البرامج إما بشكل مستقل أو من خلال مواد دراسية معينة.
- حث الباحثين في ميدان علم النفس على القيام بدراسات وبحوث لتقييم فعالية البرامج التدريبية في تنمية الكفاءة الاجتماعية على المدى البعيد، بدلاً من الاكتفاء باستقصاء فعالية تلك البرامج من خلال التحقق من النتائج قصيرة المدى.
- الاستفادة من الإجراءات، والأنشطة، والمهمات المستخدمة في البحث الحالي، وإدراجها ضمن المناهج المدرسية حتى يمكن أن يعمل ذلك على تفعيل عملية التعلم والتعليم.

**المراجع:**


- إبتسام عبد المجيد الحلو (٢٠٠٨). فاعلية برنامج لعلاج القصور فى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.
- إبراهيم الخطيب (٢٠٠٣). التنشئة الاجتماعية للطفل. عمان: الدار العلمية للنشر والتوزيع.
- إبراهيم محمد المغازى (٢٠٠٤). مفهوم الذات بين التربية والمجتمع. المنصورة: مكتبة جزيرة الورد.
- إبراهيم محمد المغازى (٢٠٠٤). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. دراسات نفسية، ١٤ (٤) ٤٦٩-٤٩٣.
- أحمد أحمد عواد وأشرف شريت (٢٠٠٤). الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين وذوى صعوبات التعلم. مجلة الطفولة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، أبريل. ص ص ١-٣٤.
- أحمد أحمد عواد ومجدى محمد أحمد الشحات (٢٠٠٤). سلوك التقرير الذاتي لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم والقابلية للتعلم. المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، المجلد الأول فى الفترة من (٢٤-٢٥ مارس) ٩١-١٣٨.
- أحمد عبد المنعم الغول (١٩٩٣). الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتها ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.

- آمال عبد السميع أباظة (٢٠٠٣). اضطرابات التواصل وعلاجها. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أمجد محمد هياجنة وفتحية محمد الشكيرى (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢١ (١) ١٨٩-٢٢٥.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٠). نظريات الشخصية. القاهرة: دار النهضة.
- جمال أبو زيتون (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان.
- جمال الخطيب ومنى الحديدي (٢٠٠٤). التدخل المبكر في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.
- حسنى الجبالى (٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- حسين نوري الياسرى (٢٠٠٦). صعوبات التعلم الخاصة. بيروت: الدار العربية للعلوم.
- دانيال هلالاهان وجيمس كوفمان ومارجريت ويس (٢٠٠٧). صعوبات التعلم: مفهومها. طبيعتها. ترجمة: عادل عبد الله محمد. عمان: دار الفكر العربي
- دانييل جولمان (٢٠٠٠). الذكاء العاطفى. ترجمة ليلى الجبالى. عالم المعرفه، الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والاداب.
- روضة المطوع (١٩٩٨). تقنين مقياس بيرز- هاريس لمفهوم ذات الأطفال برنامج لتعديل مفاهيم الذات السلبية لدى الأطفال دولة الإمارات: دراسة تحليلية. رسالة دكتوراه معهد

الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

- زينب محمود شقير (٢٠٠١). سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين. ط٢، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- سالم ناصر الكحالى (٢٠٠٥). مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان. رسالة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط.
- سمية طه جميل (٢٠٠٥). فاعلية برنامج للأنشطة المدرسية لتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ١ (٣٤) ٣٧٧-٤٢٠.
- صالح أبو جادو(٢٠٠٠). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- صبحي عبد الفتاح الكفورى (٢٠٠١). فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية فى زيادة فعالية الذات وتحسين السلوك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية، ١٦ (١) ٢٢٩-٢٦٠.
- صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥). المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة. القاهرة: دار الرشاد.
- عبد الحميد محمد على (٢٠٠٦). الكفاءة الاجتماعية والقلق لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً فى مدارس التربية الخاصة وأقرانهم فى الفصول الملحقة بالمدارس العادية

"دراسة مقارنة". مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي (٢٠) ١٦١-٢١٢.

- عبد الرحمن محمود جرار (٢٠٠٣). أثر العوامل البيئية في صعوبات التعلم. مجلة صعوبات التعلم، عمان، (٣) ٤٠-٤٢.
- عبد المجيد نشواتي (١٩٩٧). علم النفس التربوي. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- عبدالحميد سعيد حسن (٢٠٠٩). دراسة مقارنه بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم والأطفال الاسوياء فى المهارات الاجتماعية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية١(١)٧٠-١١٢.
- عبدالرقيب احمد البحيرى، جابر محمد عبد الله (٢٠٠٦). المفاهيم الكمية ومفهوم الذات لدى الأطفال ذوى العسر القرائى والعاديين. المجلة المصرية للدراسات النفسية ٦(٥٢) ١- ٥٠.
- عبد الرقيب احمد البحيري ومصطفي أبو المجد سليمان(٢٠٠٦). مقياس سلسون المعدل لذكاء الأطفال والكبار. أسيوط: دار مختار.
- عبد الرقيب أحمد البحيري وعبد القادر فتحي فراج (تحت النشر). استبيان المهارات الادراكية. اسيوط: مكتبة مختار.
- علا محمد زكى الطيبانى (٢٠٠٨). الكفاءة الاجتماعية والاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.
- غائب راشد عدنان (٢٠٠٢). سيكولوجية الأطفال ذوى الصعوبات التعليمية: بطيئى التعلم. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

- فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠١). علم النفس المعرفى. الجزء الأول- دراسات وبحوث. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصة والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- لطفي عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٦). مكونات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد العاشر، السنة الخامسة، ص ص ١٩٩-٢٣٨.
- مجدى عبد الكريم حبيب (٢٠٠٣). الخصائص النفسية لذوى الكفاءة الاجتماعية "دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، العدد ١١٠، جامعة طنطا، القاهرة. ص ص١-٣٢.
- محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب واليأس لدى الأطفال:دراسات في الصحة النفسية. القاهرة: دار قُباء للنشر والتوزيع.
- مروان سليمان سالم (٢٠٠٨). فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين فى مرحلة التعليم الاساسى. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزه.
- مصطفى القمش (٢٠٠٦) الفروق فى مركز التحكم وتقدير الذات بين صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،٤(١) ١٢-٣٥.
- ممدوحة محمد سلامة (١٩٩٠). الكاريزمية- القدرة على التأثير فى الآخرين: عرض وتلخيص لكتاب من تأليف رونالد ريجيو. مجلة علم النفس(١١)١٥٥-١٩٢.

- ناجي عبد العظيم مرشد (٢٠٠٣). فعالية برنامج إرشادي للتدريب علي المهارات الاجتماعية فى خفض الخجل لدي الأطفال. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ١(٤٥) ٨١-١١٣.

- ناجي منور السعايدة (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان.

- نشأت محمود أبو حسونة (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان.

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

- هيثم يوسف الريمونى (٢٠٠٨). أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات. عمان: دار الحامد.

- **American Psychiatric Association APA (2004). DSM- IV-TR, Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fourth Edition, Text Revision.**

- **Banadura. A.(1978). The self system in Recipbacal Determinism.Journal of American Psychologist,33 (4),343-358.**

- **Banadura. A. (1995). The efficacy in changing societies cambridge university. Press, New York**

- **Bateman, D.(1995). Identifying students who have learning disabilities. University of Oregon.**

- **Bers,M., (2002). Closing the gap: Assistive technology and the self for children with learning disabilities.Yu-ling hsu, Abst (PP.3-6).**
- **Brett M.,(2011). Moving closer to a public health model of language and learning disabilities: The role of genetics and the search for etiologies. Journal of Behavioural Genet. 41:1–5**
- **Brown, E. & Heath N. (1998). Social competence in accepted children with and without learning disabilities.Paper Presented At The Annual National Convention Of National Association Of School Psychologists, 30th:Orlando.**
- **Calson, M & Hopper, J. (2004). Increasing the self-concept of elementary school students with learning disabilities. Retrieved: January 4, 2011. Retrieved: www. wa-schoolcounselor.org{22-5-2014}**
- **Center for Mental Health in Schools at UCLA. (2002). An introductory packet on learning problems and disabilities. Los Angeles, CA: Author.**
- **Chang, H., (2002). The effects of inclusion of students with learning disabilities in academic and non-academic activities on self-Esteem. University of south Dakota.**
- **Choi, H. & Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. Early Childhood Education Journal, 31(1), 41-46.**
- **Cyker, B., (1992). Perception of nonverbal communication in children with learning disabilities and how it relates to social competnce, Dissertation Abstracts International (53-11 A) 3846.**

- **Dieffenbach T., (1991). The relationship between facial affect decoding abilities and social competencies of students with specific iearning disabilities. Dissertation Abstracts International, (52-04 A) 1285.**
- **Dyson, L. (2003). Children with learning disabilities within the family context: A comparison with siblings in global self-concept, academic self-perception, and social competence, faculty of education. university of victoria, canada. Learning Disabilities Research and Practice,18(1) 1-9**
- **Elizabeth, N. (2003). Ameta- analysis of social competence of children with iearning disabilities compared to classmates of low average to high achievement. Learning Disability Quarterly. 38 (19) 28.**
- **Elliot, N., Malecki, C., Demaray, K., (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. Exceptionality, 9(1)19-32.**
- **Freeman, G. (2008). Academic achievement, academic self-concept and academic motivetion of immigrant adolescents in the Greater Toronto area secondary schools. Journal of Advance Academic, 19 (4) 700-743.**
- **Glenn E. (2002). Learning disabilities, depression And Social competence. Dissertation Abstracts International, (41-01)316.**
- **Gresham. M., MacMillan, L., & Bocian, M. (1996). Learning disabilities, low achievement, and mild mental retardation: More alike than different? Journal of learning Disabilities, 29, 570-581.**

- **Hebert,M., Guttentag,C., Swank,P., Smith,K.& Landry,S. (2006). The importance of language, social, and behavioral skills across early and later childhood as predictors of social competence with Ppeers. Applied Developmental Science, 10 (4)174-187.**
- **Hedda M. & James W. (2004). Social perceptions of students with learning disabilities who differ in social status.Learning Disabilities Research & Practice, 19(2), 71–82**
- **Heward, L., (2006). Exceptional children: An introduction to special education. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.**
- **Huitt, W. (2009). Self- concept and self- esteem. retrieved: http://eprints.qut.edu.au{13/12/2009}**
- **Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. Educational and Psychological Measurement, 66(5), 874–895.**
- **Kavale,K.&Forness,S.(1996). Social skill Dificits and Learning Disabilities: AMeta Analysis, Jou of Learning Disability, 29(2)52-63.**
- **Kenneth,W., Jennifer,A.,Gilbert,J.,& Richard, L.(2001). Social competence and substance use among rural youth:mediating role of social benefit expectancies of use. Journal of Youth and Adolescence, 30(4)485-498.**
- **Kimmel, J.(2002). The effect of social skills education on the social Sskills of sixth grad student. Development Psychology.5 (1)15-22.**
- **Kirk, A., (1962). Educating exceptional children. Boston: Houghton Mifflin.**

- **Lafreniere, M. (2000). How to Promote children's social Emotional and competence, Carolyn Webster Statton. SAGE Publication Ltd.**
- **Lerner, J. C. (2000). Learning disabilities: Theories diagnosis and teaching strategies. U.S.A: Houghton Mifflin Company.**
- **Leung, C., Marsh, W., Craven, G., & Yeung, S., (2005). Relation of domain specificity between peer support and self-concept: Validation by the effects of peer support program in educational settings. Retrieved. {22-5-2014}**
- **Lewis,M& Denham,L.(1996). Preschool social california competency scale. ERIC Hom, ED.399077.**
- **Lily, L. (2003). Children with learning disabilities within family context A comparison with sibling in global self concept. Academic self perception and social competence. Learning Disabilities Reseach & Practice, 18 (1) 1-9.**
- **Linda F., Stefan G., Tomas T., Mikael H., & Idor S., (2013). Computer-assisted intervenetions targeting reading skills of children with reading disabilities–A longitudinal study. Dyslexia (19) 37–53.**
- **Lobo, B & Winsler, A.(2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start Preschoolers. Social Development. 15(3)501-519.**
- **Lozano, A. (1997). Accompan ying gulliver personal counselin in secondary school education. unpublished study. University of Sevilla.**

- **Maag, W.(2005). Social skills training for youth with emotional and behavioral disorders and learning disabilities: problems, conclusions, and Suggestions. Exceptionality, 13(3), 155-172**
- **McCay, L. & Keyes, D. (2002). Developing social competence in the inclusive primary classroom. Childhood Education.78 (2)70.**
- **McConnell, S. & Odom, S. (1999). A multimeasure performance-based assessment of social competence in young children with disabilities. Topics in Early Childhood Special Education. 19 (2)67- 75.**
- **Megan, W. & Christine (2008). Social competence and iearning difficulties: teacher percceptions. Australian Occupational Therapy Journal.55(4) 256-265.**
- **Mobya, M. (1993). Parental behavior and african adolescents self-concept. School Psychology international. 14(1) 317-326.**
- **Moison A, (1998). Identification and remediation of social skills deficits in learning disabled children. Master's Research Paper: Chicago. U.S.A.**
- **Montgomery, M., (2003). Self-concept and children with learning disabilities observer-child concordance across context-dependent-domains. Journal of Learning Disabilities. 20(2)66-86.**
- **Moor, K. & Lagoni. M. (2003). Learning disabilities. colorado state university cooperative extension. Retrieved: http://www.est colostate. Edul{22-5-2014}**
- **Pajares, F. (1996). Current divections in self research self efficacy. paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, New York.**

- **Poikkeus, M. (1993). Social competence and friendship experiences of children with learning disabilities. A group comparison and a subtybe analysis. Dissertation Abstracts International.(54- 60 B) 3363.**
- **Reddy L., Ramar, R, & Kusuma A. (2003). Learning disabilities: A practical guide to practitioners. 2nd ed., Discovery Publishing House: New Delhi, India.**
- **Renk,K,.& Phares,V.(2004). Cross-informant rating of social competenc in Children and Adolescent. Clinical Psychology Review. (24)239-254.**
- **Schult. Z. (1990). Theories of personality words worth. Inc Belmont, California.**
- **Shireen, P. (2006). Introduction: school-based intervenetions to promote social and emotional competence in students with reading difficulties. Reading & Writing Quarterly.22(2)99-101.**
- **Sze, S & Valentin, S. (2007). Self-concept and children with disabilities. Education Journal, 127(4)552.**
- **Taylor, H., Marcia,A., Foreman, A., Christopher, S., & Jennifer, A. (2000). Utility of kindergarten teacher judgments in identifying early iearning problems. Journal of Learning Disabilities.33 (2) 200-211.**
- **Tova, M., Michal, L., Hana, T., & Malka, M. (2000). Phonological awareness, peer nominations, and social competence among preschool children at risk for devel-opping learning disabilities. International Journal of Disability, Development & Education.47(1)23.**
- **Vaughn, A. & Hogan, S. (1994). The Social competence of students with learning disabilities over time: A within individual**

examination. Journal Of Learning Disabilities, 27 (5) 292-303.

- Vaughn, S., & Fletcher, J. (2012). Response to intervention with secondary school students with reading difficulties. Journal of Learning Disabilities, 45(3), 241–253.
- Vaughn, S., Cirino, P. T.,Wanzek, J.,Wexler, J., Fletcher, J.M., Denton, C. A., et al. (2010). Response to intervention for middle school students with reading difficulties: Effects of a primary and seconddary intervention. School Psychology Review. 39(1), 3–21.
- Vaughn, S., Hogen, M. & Hagger, D., (2000). Friendship and social competence in a sample of preschool children attending head start. Development Psychology. 6(2) 19-22.
- Wachelka, D., & Katz, A., (1999). Reducing test anxiety and improving academic self-esteem in high school and college students with learning disabilities. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry,30(31)191-198.
- Webster-Stratton, C. (1999). How to promote children's social and emotional competence. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Xin, W., Jennifer, W., & Debra, S.,(2014). Longitudinal effects of ADHD in children with learning disabilities or emotional disturbances. Exceptional Children. 80 (2) 205-219.
- Zaragargoza, F., (1996). A prospective examination of social charactertistics of Learning disabilities children. Dissertation Abstracts International, (51-12-A) 4091.