

التطبيقات

الدراسة الأولى *
بعض العوامل النفسية وعلاقتها
بسلوك الإخلال بالنظام المدرسي
لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

* ملخص دراسة منشورة عام ١٩٩٢ .

تشكل مشكلات النظام أحد المخاطر والمقدمات الوظيفية لعملية التدريس في الوقت الحاضر ، نظراً لأن النظام المدرسي *Scholastic Discipline* يُعد أول مشكلة تربوية تحتل الصدارة لأهميتها لأنها أكثر المشكلات وقوعاً واستنفاداً للجهد ، بحيث لا يمكن للمعلمين أن يمارسوا عملهم إلا إذا كان التلاميذ متبهيئين لهم ، وأيضاً بدون نظام لا يستطيع التلاميذ أن ينهمكوا في عمليات التعلم في فترة وجيزة ، ولا يمكنهم أن يتعلموا أى نشاط هادف ، كما أنه لا يمكن لأى برنامج تعليمي أن يتقدم فى ظل ظروف فوضوية . ولذا تُعد مشكلة الإخلال بالنظام المدرسي من أكثر المشاكل التى تظهر فى الفصل الدراسى وتؤثر تأثيراً سلباً سواء على العملية التعليمية أو على الصحة النفسية لكل من المعلم والتلميذ ، فهى تقلل من دافعية التلميذ نحو التعلم ، وتثبط من همة المعلم ، وتخفف معنوياته تجاه عمله وتلاميذه .

ويذكر " ويكمان " *Wickman* أن المعلمين يميلون إلى اعتبار أن مخالفة النظام فى الفصل سمة أشد وأخطر من سمة الانقباض والانطواء فى الشخصية فيما يتصل بسير العملية التعليمية داخل الفصل ، ويعلل ذلك بأن سمة الانقباض والانطواء لا ينتقل أثرها إلى باقى تلاميذ الفصل أو المعلم ، فالتلميذ المنطوى لا يعطل العملية التعليمية ولا يعوقها ، أما التلميذ غير المنضبط (التلميذ المخل بالنظام) ، فإنه يعوق هذه العملية بل أحياناً ما يجعلها مستحيلة .

(فى : جون كونجر وآخرين ، ١٩٧٠ ، ص ص ٥٩٠ - ٥٩١)

وتؤكد البحوث والدراسات التى أجريت فى السنوات الأخيرة على أن مستوى حفظ النظام فى المدارس قد انخفض إلى حد كبير ، وأن إدارة الفصل قد أصبحت تشكل عبئاً كبيراً على كاهل المعلمين وخاصة المبتدئين منهم . فقد توصل " تيببل " *Tibble* من نتائج استبيان وجهه إلى عينة من الطلاب المعلمين

أن نسبة ٧٥ % منهم يعتبرون أن حفظ النظام داخل الفصل يمثل أحد المخاوف الرئيسية التى تقابلهم فى بدء حياتهم العملية .

(In: Warg & Dooly, 1984, PP. 22-23)

وتوصل " ديوتش " Deutsch من دراسته لأساليب حفظ النظام فى بعض الفصول الدراسية أن أكثر من ٧٥ % من وقت المعلم يُنفق فى إصدار التعليمات ، والأوامر الخاصة بحفظ النظام ، ويتبقى أقل من ٢٥ % للتدريس الفعال (المرجع السابق) .

وتوصل " سيفيرث " Seiferth و " بورسيل " Purcell إلى أن مشكلة حفظ النظام داخل حجرة الدراسة كانت من أهم المشكلات التى تواجه الطلاب المعلمين فى ثلاث جامعات أمريكية .

(فى : صلاح صديق ، فايز عبده ، ١٩٩٠ ، ص ٧٤)

وتوصل " محمد حسن " (١٩٨٩) من دراسته لتحديد أهم المشكلات التى تواجه معلمى المرحلتين المتوسطة والثانوية فى منطقة مكة المكرمة أن بعض المشكلات المتعلقة بإدارة حجرة الدراسة مثل : المحافظة على النظام والهدوء داخل الفصل ، ومساعدة التلاميذ على التخلص من السلوك غير الملائم ، واستخدام طرق مرضية لتأديب التلاميذ ، تقع ضمن أهم المشكلات التى توصل إليها .

ولما كان التلميذ المخل بالنظام يُعد متغيراً أساسياً من متغيرات هذه المشكلة ، فإن الدراسة الحالية تتصدى لدراسة هذا التلميذ لمعرفة بعض العوامل النفسية والاجتماعية التى قد تكمن وراء سلوك الإخلال بالنظام المدرسى .

مشكلة الدراسة :

نبعت مشكلة الدراسة الحالية أثناء قيام الباحث بالإشراف على طلاب التربية العملية بكلية التربية بقنا الذين يتدربون فى المدارس الإعدادية

والثأثرية ، فقد لاحظ الباحث أن الطلاب المعلمين يبذلون مجهوداً كبيراً فى إدارة وتنظيم حجرة الدراسة ، وضبط النظام داخل الفصل ، ومواجهة السلوك غير السوى الصادر من بعض التلاميذ مما يؤدى إلى عرقلة سير العملية التعليمية واستنفاد جزء كبير من الزمن المخصص للتدريس فى ضبط النظام داخل الفصل ، نظراً لأن الزمن المخصص لتدريس الحصة الواحدة لا يزيد عن (٤٥) دقيقة . كما لاحظ الباحث أيضاً أن عينات من التلاميذ داخل الفصل يُطلق عليهم التلاميذ المشاغبون ، وهؤلاء التلاميذ مخلصين بالنظام ، ويسلكون أساليب سلوكية غير سوية يهدفون من وراءها إلى ضياع وقت الحصة ، مما لفت انتباه الباحث إلى دراسة العوامل النفسية التى تكمن وراء هذا السلوك المخل بالنظام المدرسى لهؤلاء التلاميذ ، بالإضافة إلى ذلك فإن مشكلة الإخلال بالنظام فى الفصل قد حظيت بالعديد من البحوث والدراسات الأجنبية ، بينما كانت الدراسات والبحوث النفسية والتربوية التى تناولت هذه المشكلة فى مدارسنا محدودة ، ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة الحالية لدراسة بعض العوامل النفسية التى تكمن وراء سلوك الإخلال بالنظام المدرسى والتى يمكن صياغتها فى الأسئلة الآتية :

- ١- هل ذكاء التلاميذ له علاقة بسلوك الإخلال بالنظام فى الفصل ؟
- ٢- هل تحصيل التلاميذ له علاقة بسلوك الإخلال بالنظام فى الفصل ؟
- ٣- هل الاتجاهات الوالدية ذات علاقة بسلوك الإخلال بالنظام فى الفصل ؟

أهمية الدراسة :

تُعد مشكلة الإخلال بالنظام فى الفصل مطلباً ملحاً نظراً لما لهذه المشكلة من أثر بالغ وأهمية حيوية لاستمرار العملية التعليمية ، كما أن الكشف عن التلاميذ المخلصين بالنظام فى الفصل يُمكن المسؤولين عن العملية التعليمية من تقديم المساعدة لهم بالتوجيه والعلاج حتى يمكن أن يستمر هؤلاء التلاميذ فى العملية التعليمية بدلاً من أن يكونوا عاملاً معوقاً لها وبذلك تُصبح

دراسة هذه المشكلة أساسية لأي برنامج يمكن وضعه لتوجيه وإرشاد التلاميذ المخلين بالنظام المدرسي ، بالإضافة إلى ذلك فإن معرفة بعض العوامل النفسية التي تقف وراء السلوك المخل بالنظام داخل الفصل تساعد المسؤولين عن التربية والتعليم على معالجتها والتحكم فيها ، ومما يزيد أيضاً من أهمية هذه الدراسة أنها تقوم بإعداد مقياس الانضباط المدرسي تتوفر فيه جميع الشروط السيكومترية للاختبار النفسي الجيد نظراً لأن البيئة العربية بصفة عامة ، والبيئة المصرية بصفة خاصة - في حدود علم الباحث - تفتقر إلى مثل هذه الأنواع من المقاييس ، كما أن هذا المقياس يمكن استخدامه في مدارسنا وفي أبحاثنا النفسية التربوية المستقبلية المرتبطة بمشكلة الانضباط المدرسي .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التعرف على :

- ١- الدور الذي يلعبه الذكاء في الموقف من الإخلال بالنظام في الفصل .
- ٢- الدور الذي يلعبه التحصيل الدراسي في الموقف من الإخلال بالنظام في الفصل .
- ٣- الدور الذي تلعبه الاتجاهات الوالدية في الموقف من الإخلال بالنظام في الفصل .

حدود الدراسة :

تحدد نتائج هذه الدراسة بالعينة المستخدمة والتي بلغ عدد أفرادها (٣٠٠) تلميذ من التلاميذ الذكور ، ومن تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة التحرير الإعدادية بمدينة قنا خلال العام الدراسي ١٩٩١ - ١٩٩٢ ، وعينة من آباء هؤلاء التلاميذ ، كما تتحدد نتائجها أيضاً بالأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة .

مصطلحات الدراسة :

تتناول الدراسة بعض العوامل النفسية (الذكاء العام ، التحصيل الكلى ، الاتجاهات الوالدية) ، بناءً على نتائج البحوث والدراسات السابقة والتي قد يكون لها دوراً وراء سلوك الإخلال بالنظام المدرسى ، وذلك لتأكيد نتائج البحوث والدراسات السابقة أو دحضها فى البيئة المصرية .

١- الذكاء العام :

يذكر " سليمان الخضرى " (١٩٨٢ ، ٥٢ - ٥٤) عدة تعريفات للذكاء منها : تعريف *Pintner* للذكاء بأنه قدرة الفرد على التكيف بنجاح مع ما يستجد فى الحياة من علاقات ، وتعريف *Glovin* للذكاء بأنه القدرة على تعلم التكيف للبيئة ، وتعريف *Dearborn* للذكاء بأنه القدرة على اكتساب الخبرة والإفادة منها ، وتعريف *Edwards* للذكاء بأنه القدرة على التكيف بنجاح مع ما يستجد فى الحياة من علاقات ، وتعريف *Spearman* للذكاء بأنه القدرة على إدراك العلاقات والمتعلقات بين الأشياء ، وتعريف *Terman* للذكاء بأنه القدرة على التفكير المجرد ، وتعريف *Wechsler* للذكاء بأنه قدرة الفرد الكلية لأن يعمل فى سبيل هدف أو يفكر تفكيراً رشيداً وأن يتعامل بكفاءة مع بيئته ، وتعريف *Garret* للذكاء بأنه القدرة على النجاح فى المدرسة أو الكلية ، وتعريف *Boring* للذكاء بأنه القدرة على الأداء الجيد فى اختبارات الذكاء .

وتبنى الدراسة الحالية تعريف " حامد العبد " للذكاء العام بأنه القدرة العامة لثلاث قدرات عقلية أولية هى : القدرة على فهم معانى الكلمات ، والقدرة على التفكير الاستدلالي والقدرة العددية تعريفاً إجرائياً فى الدراسة الحالية نظراً لاستخدام اختبار دى اى ايتس وأعد للبيئة المصرية " محمد مصطفى " (١٩٨٤ ، ص ص ١ - ١٤) .

٢. التحصيل الدراسي :

يعرفه الباحث تعريفاً إجرائياً فى هذه الدراسة بأنه مقدار ما يحصله التلميذ من خبرات ومهارات فى جميع المواد الدراسية المقررة نتيجة لأدائه الامتحان الذى يعقد فى نهاية العام الدراسى ١٩٩٢ م ، ويقاس بالدرجة الكلية فى جميع المواد الدراسية .

٣. الاتجاهات الوالدية :

تقوم الدراسة بدراسة بعض الاتجاهات الوالدية (التسلط ، الحماية الزائدة ، الإهمال ، القسوة ، التدليل ، التفرقة) . والتى يقيسها مقياس الاتجاهات الوالدية الذى أعده " محمد عماد الدين إسماعيل ، رشدى فام منصور " (١٩٨٥) .

وتبنى الدراسة الحالية تعريفات الباحثين السابقين لهذه الاتجاهات الوالدية كتعريفات إجرائية على النحو الآتى :

أ - التسلط :

ومعناه فرض الوالد أو الوالدة لرأيه على الطفل ويتضمن ذلك الوقوف أمام رغبات الطفل التلقائية أو منعه من القيام بسلوك معين . وقد يستخدم الوالدان فى سبيل ذلك أساليب متنوعة تختلف خشونة ونعومة كأن يستخدموا ألوان التهديد المختلفة أو الخصام أو الإلحاح أو الضرب أو الحرمان أو غير ذلك . ولكن النتيجة النهائية هى فرض رأى سواء بالعنف أم اللين ، وهذا هو المحور الأساسى الذى يدور حوله هذا الاتجاه .

ب- الحماية الزائدة :

ويُقصد بها القيام نيابة عن الطفل بالواجبات أو المسئوليات التى يمكنه أن يقوم بها والتى يجب تدريبه عليها إذا كان له أن يكون شخصية استقلالية ، فالأبوان اللذان يتخذان من أبنيهما اتجاه الحماية الزائدة فى التربية لا يعطيانه الفرصة للتصرف فى كثير من الأمور كالمصروف أو

اختيار الملابس أو اختيار الأصدقاء أو الدفاع عن النفس أو ما إلى ذلك ، بل يستحلمان هما نيابة عنه كل هذه الأمور . وقد يتدخل في هذا الاتجاه أحياناً اتجاه التسلط لأنه ليس في كل مرة يكون الطفل راضياً عن مثل هذا التدخل في أموره .

ج - الإهمال :

ويقصد به ترك الطفل دون تشجيع على السلوك المرغوب فيه أو استحسان له ، وكذلك دون محاسبته على السلوك غير المرغوب . كذلك ترك الطفل دون توجيه إلى ما يجب أن يفعله أو يقوم به أو إلى ما ينبغي أن يتجنبه .

د - القسوة :

ويقصد بها استخدام أساليب العقاب البدني (الضرب) ، والتهديد به والحرمان ، أي كل ما يؤدي إلى إثارة الألم الجسمي كأسلوب أساسي في عملية التطبيع الاجتماعي .

هـ - التدليل :

ويقصد به تشجيع الطفل على تحقيق رغباته بالشكل الذي يحلو له مع عدم توجيهه لتحمل أي مسئوليات تتناسب مع مرحلة النمو التي يمر بها . وقد يتضمن هذا تشجيع الطفل على القيام بألوان من السلوك الذي يعتبر عادة من غير المرغوب فيه اجتماعياً . كذلك قد يتضمن هذا الاتجاه دفاع الوالدين عن هذه الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها ضد أي توجيه أو نقد قد يصدر إلى الطفل من الخارج .

و - التفرقة :

ويقصد بها عدم المساواة بين الأبناء جميعاً ، والتفضيل بينهم بناءً على المركز أو الجنس أو السن أو أي سبب عرضي آخر .

واختيرت الاتجاهات الوالدية السابقة لأنها أكثر شيوعاً من غيرها في تعامل الآباء مع الأبناء .

٤- الانضباط (النظام) المدرسى :

يذكر " حامد العبد " (*El-Abd, H., PP. 34-37*) أن كلمة الانضباط (النظام) لها أكثر من معنى ، فقد ذكر قاموس *Morry* الإنجليزي تسعة تعريفات لكلمة النظام ، وذكر قاموس *Webster* الأمريكي سبعة معاني لكلمة النظام ، وتوجد معاني كثيرة لكلمة النظام في الحوليات التي تصدر عن المنظمة العالمية للتعليم الثانوى . ومن أشهر التعريفات لكلمة النظام بأنه : الضبط الذاتى أو الطاعة أو العقاب أو الطاعة الإجبارية أو التدريب أو التعليمات أو القيادة الجماعية .

ويعرف " شفيا كوف " *Sheviakov* و " ريدل " *Redl* النظام بأنه : الخضوع الاختيارى من جانب الفرد لمصلحة الجماعة .

(فى : لويس كامل مليكة ، ١٩٦٣ ، ص ٥٤٧)

ويعرف " ميلز " (*Mills, 1977, P. 44*) النظام المدرسى بأنه الوصول إلى مستوى محدد من التواصل الضرورى بين المعلم وتلاميذه من أجل تحقيق تدريس أفضل ومشاركة أفراد الفصل مع إيجاد علاقات شخصية جيدة ، وتعلم مناسب . ويرى " ميلز " أن كل معلم يستطيع الوصول إلى تحقيق نوع من النظام الفعال وفق قدراته الشخصية .

ويعرف " رياض منقريوس " (ب : ت ، ص ٢٤٠) النظام بأنه : " طاعة التلاميذ أو التلميذات للمسؤولين طاعة قائمة على الرغبة والاحترام لا الرهبة فتفسير بذلك الأمور فى نظام محكم ويعتاد التلاميذ احترام القانون فلا تصدر عنهم أمور لا يكون بينها وبين القانون توافق تام ، وبذلك يكون النظام وسيلة لجعل الجو المدرسى يسوده الوئام والسعادة ويؤهل التلاميذ لحياة اجتماعية منظمة " .

ونعرف " أوجيني مدانات ، برزة كمال " (١٩٨٧ ، ص ٢٠١) النظام المدرسى بأنه حالة من الضبط فى الصف أو البيئة المدرسية تسمح لعملية التعلم بالتقدم بيسر وإنتاجية واعتبرت أن القدرة على ضبط حجرة الدراسة تُعد من سمات المعلم الجيد .

ويذكر " كامبل " أن مصطلح النظام يجب أن يشتمل على المحددات الآتية : عدم التظاهر طلباً للمدح ، وعدم الكلام بدون إذن ، وتلافى إحداث الضوضاء ، وعدم إزعاج الغير .

(فى : آرثر جيبس وآخرين ، ١٩٦٦ ، ص ١١٢)

وتوصل " حامد العبد " (El Abd, H., 1973, PP. 34-37) من دراسته على الطلاب الأوغنديين إلى عدة مظاهر سلوكية تشير إلى عدم الالتزام بالنظام منها : عدم حضور الحصص الدراسية ، والخروج فى أثناء الحصص الدراسية ، وعدم التعاون والمشاركة فى الأنشطة المدرسية ، وعدم الطاعة للمعلمين ، والوقوف ضد المعلمين وتهديدهم ، وعدم الاستجابة لأوامر المسؤولين فى المدرسة ، وعمل حركات داخل الفصل مثل : طرق الأقدام ، وفرقة الأصابع ، والالتفات إلى النوافذ ، والانتقال من مكان لآخر ، والبكاء بصوت مرتفع ، عدم الانتباه داخل الفصل فى أثناء الحصة الدراسية ، والعنف ضد النظام مثل : إلقاء الحجارة ، وإشعال النار ، وكسر الشبابتيك .

ويذكر " ألفريد " (Alfred, 1980, P. 29) بعض السلوكيات غير السوية التى تصدر من التلاميذ المخلين بالنظام المدرسى وهى : الاتصال والحديث مع الزملاء فى الموضوعات غير المرتبطة بالدرس (الوحوشة ، الحديث ، القراءة الشفهية ، وغيرها) ، إحباط المعلم بالأسئلة مثل : لماذا ؟ ولأى ؟ وكيف ؟ التهتهة ، وهز الأكتاف ، والحملقة فى وجه المعلم فى أثناء الإجابة ، الاحتكاك الجسمى بالزملاء داخل الفصل مثل : اللمس والدفع والضرب ، وإلقاء أشياء

على بعض الزملاء ، وعمل ضوضاء مثل : الطرق بالأقدام ، والطرق على المقعد ، والفرقة بواسطة قفل وفتح ولاعة السجائر ، والفرقة بالأسنان ، والضحك باستهزاء ، وعدم الانتباه داخل الفصل مثل : السرحان وتمشيط الشعر ، والنوم ، والرسم ، والاطلاع على أشياء غير مرتبطة بموضوع الحصة ، الهروب من الحصص الدراسية مثل : القفز من السور ، والتظاهر بالمرض للذهاب للوحدة الصحية ، والدخول بغير إذن مثل : الحضور متأخراً عن ميعاد الحصة ، واللعب بملامح الوجه من خلال زجاج نافذة الباب ، وغيرها .

وتوصلت " فيولا البلاوى " (١٩٩٠) إلى أن السلوك المخل بالنظام يتمثل فى السلوك الذى لا يراعى قواعد الضبط والنظام وعدم الطاعة والتغيب والهروب من المدرسة وجذب الانتباه والعصبية والثرثرة أو المقاطعة أثناء الحديث .

ويعرف الباحث التلميذ المخل بالنظام المدرسى (التلميذ غير المنضبط) تعريفاً إجرائياً يقيسه مقياسه المعد فى الدراسة الحالية بأنه التلميذ الذى يتصف بالسلوكيات الآتية :

- ١- العلاقة السيئة مع زملائه .
- ٢- لا يحترم تعليمات إدارة المدرسة .
- ٣- عدم الانتباه والتركيز داخل الفصل .
- ٤- الغياب عن المدرسة بدون عذر .
- ٥- عدم الاستفادة من الوقت وإعداد الدروس .
- ٦- الخروج من الفصل بين الحصص .
- ٧- عدم الترتيب أو التنظيم .
- ٨- كثرة الحديث والثرثرة داخل مكتبة المدرسة .
- ٩- الهروب من الحصص الأساسية والإضافية .

- ١٠- لا يؤدى الواجبات المنزلية .
 - ١١- السخرية من بعض الزملاء إذا أخطأ فى الإجابة عن أسئلة المعلم .
 - ١٢- الكلام بدون إذن المعلم .
 - ١٣- عمل ضوضاء داخل الفصل .
 - ١٤- يحضر متأخراً عن ميعاد الحصة .
 - ١٥- حب التظاهر داخل الفصل .
 - ١٦- إلقاء بعض الأشياء على زملائه .
 - ١٧- عدم المقدرة على الضبط الذاتى .
- والمقصود بالتلميذ المنضبط (التلميذ الذى يتميز بالنظام) فى هذه الدراسة هو التلميذ الذى لا تصدر عنه السلوكيات السابقة أو بعضها .

فروض الدراسة :

الفرض الأول :

لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات ذكاء التلاميذ المنضبطين ودرجات ذكاء التلاميذ غير المنضبطين .

الفرض الثانى :

لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات تحصيل التلاميذ المنضبطين ودرجات تحصيل التلاميذ غير المنضبطين بعد تثبيت الذكاء .

الفرض الثالث :

لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات آباء التلاميذ المنضبطين ودرجات آباء التلاميذ غير المنضبطين فى الاتجاهات الوالدية (التسلط ، الحماية الزائدة ، الإهمال ، القسوة ، التدليل ، التفرقة) بعد تثبيت ذكاء التلاميذ .

إجراءات الدراسة

أولاً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة فى صورتها النهائية من (٣٠٠) تلميذ من التلاميذ الذكور بالصف الثانى الإعدادى من مدرسة التحرير الإعدادية بمدينة قنا ، وذلك بعد استبعاد التلاميذ الذين لا يعيشون مع آبائهم الأصليين والتلاميذ اليتامى ، والتلاميذ الذين أبأؤهم خارج أرض الوطن ، والتلاميذ الراسبين فى العام السابق ، والتلاميذ الذين أبأؤهم غير متعلمين ، أى التلاميذ الذين أبأؤهم لا يحصلون على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها . وتم معرفة ذلك من التلاميذ أنفسهم ، ومن سجلاتهم بالمدرسة ، ومن المعلمين رواد الفصول التى اختيرت منها عينة التلاميذ السابقة ، ومن التلاميذ رواد الفصول (رؤساء الفصول) ، وتم اختيار عينة من أباء بعض التلاميذ عينة الدراسة عشوائياً بلغ عدد أفرادها (١٠٨) من الآباء .

ثانياً : أدوات الدراسة :

١- مقياس الانضباط المدرسى : *Scale of Scholastic Discipline*

(إعداد : الباحث)

خطوات بناء المقياس :

يهدف المقياس إلى الكشف عن التلاميذ المنضبطين والتلاميذ غير المنضبطين (التلاميذ المخلون بالنظام المدرسى) ، وذلك من خلال السلوكيات التى تضمنتها عبارات المقياس والتى تم ذكرها سابقاً فى الإطار النظرى لهذه الدراسة .

تحديد مفردات المقياس :

استفاد الباحث من الدراسات السابقة التى تناولت مشكلة الإخلال بالنظام فى الفصل والتى تم عرضها فى الإطار النظرى لهذه الدراسة ، بالإضافة إلى ذلك قام الباحث بتطبيق استبياناً مباشراً مفتوحاً على عينة من

المعلمين المنتحقين بالدراسات العليا (دبلوم خاص ، دبلوم عام) ، بكلية التربية بقنا بلغ عدد أفرادها (١٠٠) معلم متضمناً السؤال الآتى :

- أذكر أهم السلوكيات التى تصدر من التلميذ المخل بالنظام (المشاغب) داخل الفصل أو المدرسة ؟

ثم قام الباحث بتحليل إجابات المعلمين حسب تكرارها فى الجدول الآتى :

جدول (١)

السلوكيات غير السوية التي تصدر من التلميذ المخل بالنظام
من وجهة نظر المعلمين

م	السلوكيات	النسبة %	م	السلوكيات	النسبة %
١	عدم التركيز داخل الفصل	٩٥	١٧	عدم الاستفادة من الوقت في عدم إعداد الدروس	٧٥
٢	الكلام بدون إذن	٩٥	١٨	مناقشة المعلم في موضوعات غير مرتبطة بموضوع الحصة	٧٣
٣	عدم طاعة المعلمين	٩٤	١٩	الاعتداء على زملائه	٧٠
٤	الهروب من الحصص	٩٤	٢٠	التظاهر بالمرض للهروب من الحصة	٦٧
٥	الحضور متأخراً	٩٢	٢١	السخرية من إجابات زملائه الخاطئة	٦٧
٦	الخروج من الفصل بين الحصص الدراسية	٩٠	٢٢	استخدام أدوات زملائه دون استئذانهم	٦٣
٧	عدم الترتيب أو التنظيم	٩٠	٢٣	إلقاء بعض الأشياء على زملائه أثناء الحصة	٦٣
٨	لا يعمل الواجبات المنزلية	٩٠	٢٤	لا يحضر كل كتبه التي يحتاجها في اليوم المدرسي	٦٢
٩	الهروب من المدرسة	٩٠	٢٥	حب التظاهر	٥٩
١٠	علاقته سيئة بزملائه	٨٨	٢٦	الحملقة في وجه المعلم	٥٧
١١	العيب بأدوات زملائه	٨٥	٢٧	عمل أصوات داخل الفصل	٥٧
١٢	كثرة الحديث داخل المكتبة	٨٣	٢٨	عدم المحافظة على مرافق المدرسة	٥٦
١٣	كثرة الحركة داخل الفصل	٨١	٢٩	عدم تحمل المسؤولية	٥٤
١٤	عمل ضوضاء داخل الفصل	٧٩	٣٠	العدوان	٥٤
١٥	عدم الالتزام بتعليمات إدارة المدرسة	٧٨	٣١	القلق والتوتر داخل الفصل	٦٦
١٦	عدم احترام آراء زملائه	٧٨	٣٢	الطرق بالأقدام	٦٢

واستفاد الباحث من إجابات المعلمين السابقة في صياغة عبارات
مقياسه والتي بلغ عددها (٨٠) عبارة ، ثم عرض المقياس على مجموعة

من المتخصصين فى علم النفس * . وذلك بعد تحديد التعريف الإجرائى للتلميذ المنضبط والتلميذ غير المنضبط لأخذ آرائهم تجاه هذه العبارات بالموافقة أو عدم الموافقة عليها ، وإضافة وحذف بعض العبارات التى يرونها مناسبة أو غير مناسبة ، وفى ضوء آراء السادة المحكمين تم أخذ العبارات التى حظيت باتفاق (١٠٠%) وبالتالى أصبح عدد عبارات المقياس (٦٥) عبارة .

كتابة تعليمات المقياس :

تم كتابة تعليمات المقياس بما يتناسب مع نوع مفرداته ، وتم التأكيد على كتابة البيانات الشخصية ، والتأكيد على الإجابة عن كل عبارات المقياس مع إعطاء مثال يوضح كيفية الإجابة عن عبارات المقياس .

تحليل مفردات المقياس :

تم تطبيق المقياس على عينة من التلاميذ بلغ عددها (١٠٠) تلميذ كعينة تقنين فى الدراسة الحالية ، ومن تلاميذ الصف الثانى الإعدادى لحساب صدق وثبات المقياس وبعض الشروط السيكومترية الأخرى كما يأتى :

١- صدق المقياس :

أ - صدق التجانس الداخلى :

تم حساب معامل ارتباط كل عبارة (معامل اتساق) من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس حتى لا تؤثر فى قيمة معامل الاتساق الناتج كما هو موضح فى الجدول الآتى :

* أ. د / أبو الغزايم الجمال : أستاذ علم النفس التعليمى ووكيل كلية التربية بسيوط .

أ. د / حسنين الكامل : أستاذ علم النفس التعليمى ووكيل كلية التربية بسيوهاج .

د / صلاح الشريف : مدرس علم النفسى التعليمى بكلية التربية بسيوط .

جدول (٢)

معاملات الاتساقات الداخلية لعبارات المقياس (ن = ١٠٠)

م	معامل الارتباط	الدلالة	م	معامل الارتباط	الدلالة	م	معامل الارتباط	الدلالة
١	٠,٣٠١	٠,٠١	٢٣	٠,٤١١	٠,٠١	٤٥	٠,٢٣٦	٠,٠٥
٢	٠,٣٢٦	٠,٠١	٢٤	٠,٣٧٥	٠,٠١	٤٦	٠,٢٨٧	٠,٠١
٣	٠,٢٩٥	٠,٠١	٢٥	٠,٢٩٨	٠,٠١	٤٧	٠,٢٩٣	٠,٠١
٤	٠,٢٨٨	٠,٠١	٢٦	٠,٢٣٨	١,٠٥	٤٨	٠,٣٢٦	٠,٠١
٥	٠,٢٢٨	٠,٠٥	٢٧	٠,٣١٨	٠,٠١	٤٩	٠,٢٤٧	٠,٠٥
٦	٠,٢٤٣	٠,٠٥	٢٨	٠,٣٧٦	٠,٠١	٥٠	٠,٢٦٧	٠,٠١
٧	٠,٣٤٨	٠,٠١	٢٩	٠,١٣٧	غير دالة	٥١	٠,١٦٠	غير دالة
٨	٠,١١٢	غير دالة	٣٠	٠,٢٤٥	٠,٠٥	٥٢	٠,٣٢٠	٠,٠١
٩	٠,٢١٦	٠,٠٥	٣١	٠,٢٥٠	٠,٠٥	٥٣	٠,٤١٥	٠,٠١
١٠	٠,٢٧٧	٠,٠١	٣٢	٠,٢٤٤	٠,٠٥	٥٤	٠,٥١٧	٠,٠١
١١	٠,٢٩٣	٠,٠١	٣٣	٠,٢٨٧	٠,٠١	٥٥	٠,٥٠٣	٠,٠١
١٢	٠,٢٢١	٠,٠٥	٣٤	٠,٢٢١	٠,٠٥	٥٦	٠,٢٨٦	٠,٠١
١٣	٠,٣٠٤	٠,٠١	٣٥	٠,٣٣٤	٠,٠١	٥٧	٠,٢٩٥	٠,٠١
١٤	٠,٣١٠	٠,٠١	٣٦	٠,٣٤٦	٠,٠١	٥٨	٠,٢٥٠	٠,٠٥
١٥	٠,١١٤	غير دالة	٣٧	٠,٤٠١	٠,٠١	٥٩	٠,٣١٩	٠,٠١
١٦	٠,٢٢١	٠,٠٥	٣٨	٠,٥١٢	٠,٠١	٦٠	٠,٤١٦	٠,٠٥
١٧	٠,٢٢٣	٠,٠٥	٣٩	٠,٤١٩	٠,٠١	٦١	٠,٣٣٧	٠,٠١
١٨	٠,٣٣٢	٠,٠١	٤٠	٠,٥١٠	٠,٠١	٦٢	٠,٣٢٨	٠,٠١
١٩	٠,٣٥٣	٠,٠١	٤١	٠,٢٣٠	٠,٠٥	٦٣	٠,٢٦٩	٠,٠١
٢٠	٠,٣٠٥	٠,٠١	٤٢	٠,٤٢٢	٠,٠١	٦٤	٠,٣٥٥	٠,٠١
٢١	٠,١٨٠	غير دالة	٤٣	٠,٥١٤	٠,٠١	٦٥	٠,٣٠٤	٠,٠١
٢٢	٠,٢٣٤	٠,٠٥	٤٤	٠,٢٤٠	٠,٠٥			

نلاحظ من الجدول (٢) أن جميع عبارات المقياس دالة إحصائياً ما عدا العبارات (٨ ، ١٥ ، ٢١ ، ٢٩ ، ٥١) .

وتذكر " انستازى " (Anastasi, 1976, PP. 412-417)

أن العبارة ذات الاتساق المنخفض بالدرجة الكلية للاختبار عبارة لا يمكن الاطمئنان عليها ، ويجب حذفها من الاختبار ، فبناءً على ذلك تم حذف العبارة السابقة من الاختبار ، وأصبح عدد عباراته (٦٠) عبارة .

تم حساب معامل صدق التجانس الداخلى عن طريق استخدام
تكنيك التجزئة النصفية ، أى تم حساب معامل ارتباط درجات العبارات
ذات الأرقام الفردية بالدرجة الكلية للمقياس فكان مساوياً (٠,٧٧) ،
وهو دال عند مستوى (٠,٠٠١) ، وتم حساب معامل ارتباط درجات
العبارات ذات الأرقام الزوجية بالدرجة الكلية للمقياس فكان مساوياً
(٠,٧٦) وهو دال عند مستوى (٠,٠٠١) .

ب- الصدق المرتبط بالمحك :

تم حساب معامل الصدق عن طريق استخدام المحك ، وذلك
بتطبيق قائمة ملاحظة سلوك الطفل (إعداد : مصطفى محمد
كامل ، ١٩٨٧) والتي تتضمن خمسة أبعاد هى : التوافق الشخصى
والتوافق الأسرى ، والتوافق الاجتماعى ، والتوافق المدرسى
والتوافق الجسمى ، ومقياس الانضباط المدرسى الحالى على عينة
التقنين (١٠٠ تلميذ) ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات
التلاميذ على مقياس الانضباط المدرسى ودرجاتهم على بعد
التوافق المدرسى ، فكان مساوياً (٠,٨٠) . وهو دال إحصائياً عند
مستوى (٠,٠٠١) .

ج- صدق تمييز المقارنة الطرفية للمقياس :

تم ترتيب درجات التلاميذ على مقياس الانضباط المدرسى
ترتيباً تنازلياً ، وتم أخذ أعلى ٢٧ % من التلاميذ المنضبطين وأدنى
٢٧ % من التلاميذ غير المنضبطين (الدرجة المرتفعة تشير إلى
الانضباط) ، وتم حساب النسبة الحرجة (فؤاد أبو حطب ، آمال
صادق ، ١٩٩١ ، ص ٣٦٣) بين متوسطى درجات أعلى ٢٧ %
وأدنى ٢٧ % من الدرجات فكانت قيمة النسبة الحرجة مساوية (٧,١٦)
وهى دالة عند مستوى (٠,٠٠١) . وهذا يدل على أن المقياس

يميز تمييزاً واضحاً بين التلاميذ المنضبطين والتلاميذ غير المنضبطين .

ولإيجاد القيمة العددية للصدق تم استخدام معامل الارتباط الثنائي الأصيل (فؤاد البهى السيد ، ١٩٧٩ ، ص ٣٥٠) فكان مساوياً (٠,٨٢) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) .

٢- ثبات المقياس :

أ - طريقة إعادة الاختبار :

تم حساب معامل ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيقه على عينة التفتين (١٠٠ تلميذ) ، بعد (١٥) يوماً من إجراء التطبيق الأول ، وفى ظروف مشابهة لإجراء التطبيق الأول ، وتم حساب معامل ارتباط " بيرسون " للدرجات الخام (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١ ، ص ٢٥٥) بين درجات التلاميذ فى التطبيق الأول والثاني فكان مساوياً (٠,٨٦) ، وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) .

ب - طريقة تحليل التباين :

تم حساب معامل ثبات الاختبار عن طريق استخدام معادلة " كيو دور-ريتشاردسون " (فؤاد البهى السيد ، ١٩٧٩ ، ص ٥٣٥) فكان معامل الثبات مساوياً (٠,٨١) ، وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، ويذكر " فؤاد البهى السيد " (المرجع السابق ، ص ٥٣٧) أن طريقة تحليل التباين تعطى أدنى قيمة للثبات .

٣- الإعتدالية :

تم دراسة مدى إعتدالية درجات التلاميذ على المقياس وذلك عن طريق حساب معامل الالتواء (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١ ، ص ٣٠٦) فكان مساوياً (-٠,١٧٦) ، وحيث أن الالتواء يمتد من (+٣) إلى (-٣)

وقيمة الالتواء (-٠,١٧٦) تؤول إلى انصفر فيمكن القول أن درجات التلاميذ على المقياس تتوزع توزيعاً اعتدالياً .

٤- التفريط :

تم حساب معامل التفريط بالمعادلة التي ذكر السيد محمد خيرى (١٩٥٧ ، ص ١٩٤) فكان مساوياً (٤.٤٢) . وحيث إن قيمة تفريط المنحنى الاعتدالى تساوى (٣) ، كما ذكرها فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (١٩٩١ ، ص ٣٠٦) إذن توزيع درجات التلاميذ على المقياس توزيع اعتدالى ومنحنى التوزيع له قمة مديبة وذيلاً طويلاً (المرجع السابق ، ص ٣٠٧) .

٥- زمن المقياس :

تم حساب زمن المقياس عن طريق حساب متوسط الزمن الذى يستغرقه أول تلميذ يقوم بالإجابة عن المقياس وآخر تلميذ يقوم بالإجابة عنه فكان مساوياً (٢٥) دقيقة .
الصورة النهائية للمقياس :

يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٦٠) عبارة نصفها موجب ونصفها الآخر سالب ، تتطلب الإجابة عنها اختيار إجابة من ثلاث إجابات هى : (نعم ، أحياناً ، لا) .

جدول (٣)
مفتاح تصحيح المقياس

العبارة	الاتجاه	العبارة	الاتجاه	العبارة	الاتجاه	العبارة	الاتجاه	العبارة	الاتجاه
١	سالية	١٣	سالية	٢٥	موجبة	٣٧	سالية	٤٩	سالية
٢	موجبة	١٤	سالية	٢٦	موجبة	٣٨	موجبة	٥٠	موجبة
٣	موجبة	١٥	موجبة	٢٧	موجبة	٣٩	سالية	٥١	سالية
٤	سالية	١٦	موجبة	٢٨	موجبة	٤٠	سالية	٥٢	سالية
٥	موجبة	١٧	سالية	٢٩	موجبة	٤١	سالية	٥٣	موجبة
٦	موجبة	١٨	سالية	٣٠	موجبة	٤٢	سالية	٥٤	موجبة
٧	سالية	١٩	موجبة	٣١	موجبة	٤٣	سالية	٥٥	سالية
٨	سالية	٢٠	موجبة	٣٢	موجبة	٤٤	سالية	٥٦	موجبة
٩	سالية	٢١	موجبة	٣٣	سالية	٤٥	موجبة	٥٧	موجبة
١٠	موجبة	٢٢	سالية	٣٤	سالية	٤٦	سالية	٥٨	سالية
١١	سالية	٢٣	موجبة	٣٥	سالية	٤٧	موجبة	٥٩	موجبة
١٢	موجبة	٢٤	سالية	٣٦	موجبة	٤٨	موجبة	٦٠	سالية

وتأخذ العبارات الموجبة الدرجات (١ ، ٢ ، ٣) المقابلة للإجابات (نعم ، أحياناً ، لا) ، وتأخذ العبارات السالبة الدرجات (٣ ، ٢ ، ١) المقابلة للإجابات (نعم ، أحياناً ، لا) ، والدرجة العظمى على المقياس تساوى (١٨٠) درجة والدرجة الصغرى تساوى (٦٠) درجة ، والدرجة المحايدة (١٢٠) درجة ، وتعنى الدرجة المرتفعة على المقياس أن التلميذ يتميز بالانضباط المدرسى ، بينما تعنى الدرجة المنخفضة على المقياس أن التلميذ يتميز بالإخلال بالنظام المدرسى (غير منضبط) .

٢. اختبار (العبد) (المقدرة العامة (الذكاء)) للمرحلة الإعدادية :

هذا الاختبار صممه فى الأصل " حامد العبد " بعنوان :

General Verbal Ability Tests Suitable for use in African Schools.

وقد نشره فى كتابه *Educational Psychology Research and the African Teacher* وذلك بغرض تطبيقه على طلاب الصفوف النهائية

بالمرحلة الابتدائية فى أوغندا . وقام " محمد على مصطفى " (١٩٨٤) باقتباسه

وإعداده بما يتفق مع البيئة المصرية ، ويتكون الاختبار من (٦٠) سؤالاً ويقس القدره العامه من خلال ثلاث قدرات عقلية أولية هي : القدره على فهم معانى الكلمات ، القدره على التفكير الاستدلالي والقدره العدديه .

والزمن المحدد لتطبيق هذا الاختبار (٣٠) دقيقة ، وللاختبار ورقة إجابة خاصة به (لمعرفة المزيد عن الاختبار يمكن الرجوع إلى محمد على مصطفى . (١٩٨٤) .

وحسب الباحث الحالى معامل ثبات هذا الاختبار فى بحثه لدرجة الدكتوراه (١٩٨٩) بواسطة طريقة إعادة الاختبار على عينة من تلاميذ الصف الثانى الإعدادى (٨٠ تلميذاً) من مدارس مدينة قنا فكان مساوياً (٠,٨٥) وهو دال عند مستوى (٠,٠٠١) . وكان معامل ثباته بواسطة معادلة " ألفا كرونباك " مساوياً (٠,٨٣) . وهو دال عند مستوى (٠,٠١) ، وكان معامل صدقه مساوياً (٠,٨٦) ، وهو دال عند مستوى (٠,٠١) ، وذلك عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار الذكاء الإعدادى (إعداد : السيد محمد خيرى ، ب : ت) .

يتضح مما سبق أن هذا الاختبار يتميز بثبات وصدق عال فى البيئة

القنانية التى اختيرت منها عينة الدراسة الحالية .

اختبار (العبد) (المقدرة العامة (الذكاء)) للمرحلة الإعدادية :

هذا الاختبار صممه فى الأصل " حامد العبد " بعنوان :

General Verbal Ability Tests Suitable for use in African Schools.

وقد نشره فى كتابه *Educational Psychology Research and the African Teacher* وذلك بغرض تطبيقه على طلاب الصفوف النهائية

بالمرحلة الابتدائية فى أوغندا . وقام " محمد على مصطفى " (١٩٨٤) باقتباسه

وإعداده بما يتفق مع البيئة المصرية ، ويتكون الاختبار من (٦٠) سؤالاً ويقس القدره العامه من خلال ثلاث قدرات عقلية أولية هي : القدره على فهم معانى الكلمات ، القدره على التفكير الاستدلالي والقدره العدديه .

والزمن المحدد لتطبيق هذا الاختبار (٣٠) دقيقة ، وللاختبار ورقة إجابة خاصة به (لمعرفة المزيد عن الاختبار يمكن الرجوع إلى محمد على مصطفى . (١٩٨٤) .

٣. مقياس الاتجاهات الوالدية :

(إعداد : محمد عماد الدين إسماعيل ، رشدى فام منصور ، ١٩٨٥)

يتكون هذا المقياس فى صورته الجماعية من (١٤٦) عبارة تقيس الاتجاهات الوالدية فى أبعادها المختلفة بطريقة التقدير الذاتى ، أما فى صورته الفردية فيتكون من ٧٢ سؤالاً تعكس الاتجاه الوالدى السائد عن طريق المقابلة الشخصية وهو فى كلتا الحالتين يهدف إلى إعطاء الباحث صورة متكاملة عن الأبعاد السائدة فى اتجاه الوالد (أو الوالدة) ، فى عملية التنشئة الاجتماعية وتتمثل هذه الصورة فى درجات على المقاييس الفرعية المختلفة والتى يتضمنها المقياس الجماعى وهى : التسلط ، والحماية الزائدة ، والإهمال والقسوة ، وإثارة الألم النفسى ، والتفرقة ، والسوء ، والكذب . وكل عبارة من عبارات المقياس لها ثلاث استجابات هى (موافق ، معترض ، متردد) والدرجة المرتفعة على أى مقياس فرعى تدل على زيادة فى ممارسة هذا الاتجاه . أى تعبر عن درجة انحراف سلوك الفرد عما ينبغى أن يكون عليه . أما بالنسبة لمقياس الكذب فهو مقياس يستهدف إبراز مدى الثقة التى نضعها فى استجابة مبحوث بذاته على المقياس . فكلما زادت الدرجة قلت درجة الثقة وبالعكس ، (لمزيد من التفاصيل عن المقياس يمكن الرجوع إلى معدى المقياس) .

٤. مقياس المستوى الاقتصادى والاجتماعى للأسرة :

(إعداد : عبد التواب عبد اللاه ، ١٩٨٨)

يضم هذا المقياس أربعة أبعاد لقياس المستوى الاقتصادى والاجتماعى للأسرة هى : دخل الأسرة ، والمستوى التعليمى ، والمستوى المهنى للوالدين ، وأسلوب الحياة التى تعيشها الأسرة ، واستخدمت الدرجات الخام على هذا المقياس - كما أشار ذلك معد المقياس - فى دراسة تجانس عينة تلاميذ الدراسة الحالية فى هذا المتغير ، وذلك عن طريق حذف الدرجات

المتطرفة (المرتفعة جداً والمنخفضة جداً) . على هذا المقياس ، بالإضافة إلى ذلك فإن العينة مختارة من منطقة واحدة هي مدينة قنا ، ومن مدرسة واحدة .

٥- التحصيل الدراسي :

قام الباحث برصد درجات التلاميذ التحصيلية في جميع المواد الدراسية في نهاية العام الدراسي ١٩٩١ - ١٩٩٢ م . من السجلات الموجودة بالمدرسة التي اختيرت منها عينة الدراسة . وكان المجموع الكلي للدرجات ٢٨٠ درجة .

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً : نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات ذكاء التلاميذ المنضبطين ودرجات ذكاء التلاميذ غير المنضبطين " .

تم اختبار صحة الفرض السابق عن طريق ترتيب درجات التلاميذ على مقياس الانضباط المدرسي ترتيباً تنازلياً وتم أخذ أعلى ٢٧ % من درجات التلاميذ المنضبطين وأدنى ٢٧ % من درجات التلاميذ غير المنضبطين أو المخلون بالنظام . وكان عدد أفراد كل منها (٨١) تلميذاً . وتم حساب متوسط درجات الذكاء وانحرافها المعياري لكل مجموعة (الأعلى والأدنى) على اختبار الذكاء ، وتم استخدام اختبار " ت " (فؤاد البهي السيد ، ١٩٧٩) لإيجاد الفروق بين المتوسطات ، كما هو موضح بالجدول الآتي :

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطى درجات ذكاء مجموعة التلاميذ المنضبطين
ودرجات ذكاء مجموعة التلاميذ غير المنضبطين

التلاميذ	م	ع	ت	الدلالة
المنضبطون	١١٩,٥	٥,٦	٧,٥٢	٠,٠١
غير المنضبطين	١١٣,٣	٤,٨		

نلاحظ من الجدول (٣) أنه توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات ذكاء التلاميذ المنضبطين ودرجات التلاميذ غير المنضبطين، لصالح التلاميذ المنضبطين ، أى أن الدراسة لم تحقق صحة فرضها الأول .

تفسير نتائج الفرض الأول :

نلاحظ من نتيجة الفرض السابق أنها قد تبدو متعارضة أحياناً مع الفهم العام العابر عن بعض الحقائق السيكلوجية ، إذ قد يتوقع أن يكون التلميذ الذكى أكثر شقاوة وحركة ، وبالتالي يكون مصدراً للإخلال بالنظام فى الفصل ، بينما التلميذ الأقل حظاً من الذكاء يركن إلى الهدوء والبعد عن مصادر الشغب والمشاكل الناتجة من كثرة الاحتكاك بالآخرين ، إلا أن البحوث التى تناولت الذكاء أثبتت أن الذكاء هو فى الأصل قدرة على التوافق النفسى والاجتماعى ، فالذكاء عند " بنتنر " *Pintner* هو : " قدرة الفرد على التكيف بنجاح مع ما يستجد فى الحياة من علاقات " ، والذكاء عند " وكسلر " *Wechsler* هو : " قدرة الفرد الكلية لأن يعمل فى سبيل هدف ، وإن يفكراً تفكيراً رشيداً وأن يتعامل بكفاءة مع بيئته " (سليمان الخضرى ، ١٩٨٢ ، ص ٥٢-٥٤) . وهذا التعريف أكثر شمولاً للذكاء ويتفق مع نتائج الدراسة الحالية . والذكاء عند " ثورنديك " هو : " القدرة على عمل الاستجابات

الملائمة " ، والذكاء عند " شترن " هو : القدرة على التكيف العقلي لمشاكل الحياة وظروفها الجديدة " (إبراهيم وجيه ، ١٩٧٣ ، ص ص ١٠٣ - ١٠٦) . وأشار " خليل معوض " (١٩٧٣) في دراسته لدرجة الدكتوراه أن ارتفاع حظ التلميذ من الذكاء يساعد على التوافق النفسى الاجتماعى . أى أن الدراسة الحالية أثبتت أنه كلما زاد حظ التلميذ من الذكاء كلما كان متمسكاً بنظام الفصل ، محافظاً عليه ، مما يؤدي إلى زيادة انتباهه واستيعابه لما يُلقى عليه من دروس ، وكلما قل حظ التلميذ من الذكاء ، كلما أدى ذلك إلى أن يكون هذا التلميذ مصدراً للشغب لمحاولاته المتكررة لكسر نظام الفصل والإخلال به .

وتتفق الدراسة الحالية فى هذه النتيجة مع بعض البحوث والدراسات السابقة التى تم عرضها فى الدراسة الحالية .

ثانياً : نتائج الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على أنه : لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات تحصيل التلاميذ المنضبطين ودرجات تحصيل التلاميذ غير المنضبطين بعد تثبيت الذكاء " .

لاختبار صحة الفرض السابق كان لزاماً على الباحث أن يجانس بين التلاميذ المنضبطين والتلاميذ غير المنضبطين فى الذكاء العام ، وتم ذلك عن طريق أخذ التلاميذ متوسطى الذكاء (٩٠ - ١١٠) ، من تلاميذ العينة الكلية (٣٠٠ تلميذ) ، أى تم استبعاد التلاميذ الذين يحصلون على درجة أقل من (٩٠) ، والتلاميذ الذين يحصلون على درجة أكبر من (١١٠) على اختبار الذكاء ، فأصبح عدد التلاميذ متوسطى الذكاء مساوياً (٢٠١) تلميذاً ، واستبعد الباحث أحد التلاميذ لسهولة العمليات الإحصائية . فأصبح عدد التلاميذ متوسطى الذكاء مساوياً (٢٠٠) تلميذ . وبعد ذلك تم ترتيب درجات هؤلاء التلاميذ على مقياس الانضباط المدرسى ترتيباً تنازلياً ، وتم أخذ أعلى ٢٧ %

من التلاميذ المنضبطين ، وأدنى ٢٧ % من التلاميذ غير المنضبطين فكان عدد كل منهما مساوياً (٥٤) تلميذاً ، وتم حساب متوسط درجات تحصيل كلتا المجموعتين من التلاميذ والانحراف المعياري لدرجات التحصيل ، واستخدم اختبار " ت " فى إيجاد دلالة الفروق بين متوسطى درجات تحصيل التلاميذ المنضبطين ودرجات تحصيل التلاميذ غير المنضبطين .

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطى درجات تحصيل التلاميذ المنضبطين ودرجات تحصيل التلاميذ غير المنضبطين

التلاميذ	م	ع	ت	الدلالة
المنضبطون	٢٣٩,٤	٦,٧٠	٢٥,٥٨	٠,٠١
غير المنضبطين	٢٠٧,٥	٦,١٣		

نلاحظ من الجدول (٤) أنه توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تحصيل التلاميذ المنضبطين ودرجات تحصيل التلاميذ غير المنضبطين ، لصالح التلاميذ المنضبطين . بذلك أثبتت الدراسة عدم تحقق صحة الفرض الثانى .

تفسير نتائج الفرض الثانى :

يمكن تفسير نتائج الفرض الثانى فى ضوء السلوكيات التى يتميز بها التلميذ المنضبط فهو تلميذ يواظب على حضور جميع الحصص الدراسية ويتميز بالانتباه والتركيز داخل الفصل ، كما أنه تلميذ منظم ومرتب ويعمل واجباته الدراسية ، ويذاكر دروسه أولاً بأول ، وذلك ليرضى رغبته فى إتمام واجبه ، وليدخل السرور على والديه وعلى معلميه ، ولينافس زملائه . كما أن التلميذ المنضبط يتميز بالتوافق الدراسى ، وبالاتجاهات الموجبة تجاه المدرسة والمعلم ، ويتميز بالضبط الداخلى أى يرجع جميع أسباب فشله إلى قصور منه ، ولا يرجع ذلك إلى القضاء والقدر أو إلى الآخرين

(سناء سليمان ، ١٩٨٨) ، وعلى العكس من ذلك تماماً التلميذ غير المنضبط . وهذه السلوكيات السوية قد ترفع من تحصيل التلاميذ المنضبطين بالإضافة إلى ذلك فإن التلميذ المخل بالنظام تظهر لديه السمات الآتية : إظهار العدوان ، اتجاه القيم للستهور ، والانسحاب الانعزالي ، والنظرة العقلية الذاتية ، والعصاب (غريب عبد الفتاح ، ١٩٧٦) . وهذه السمات ربما قد تؤدي إلى خفض تحصيله المدرسي .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه : لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات آباء التلاميذ المنضبطين ودرجات آباء التلاميذ غير المنضبطين في الاتجاهات الوالدية (التسلط ، الحماية الزائدة ، الإهمال ، القسوة ، التدليل ، التفرقة) بعد تثبيت ذكاء التلاميذ .

لاختبار صحة الفرض السابق تم حساب متوسط درجات آباء التلاميذ المنضبطين (٥٤ من الآباء مقابل ٥٤ من الأبناء) ، ومتوسط درجات آباء التلاميذ غير المنضبطين (٥٤ من الآباء مقابل ٥٤ من الأبناء) ، على أبعاد مقياس الاتجاهات الوالدية (التسلط ، الحماية الزائد ، الإهمال ، القسوة ، التدليل ، التفرقة) ، المستخدم في الدراسة الحالية ، وتم استخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الاتجاهات الوالدية السابقة لآباء التلاميذ المنضبطين ومتوسطات درجات الاتجاهات الوالدية لآباء التلاميذ غير المنضبطين ، كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات آباء التلاميذ المنضبطين
ومتوسطات درجات آباء التلاميذ غير المنضبطين في الاتجاهات الوالدية

الاتجاهات الوالدية	آباء التلاميذ المنضبطين		آباء التلاميذ غير المنضبطين		ت	الدلالة
	ع	م	ع	م		
التسلط	١٤,٧٥	٤,٦٠	٢٢,٨٧	٥,٣٠	٨,٤٢-	٠,٠١
الحماية الزائدة	١٥,٨٦	٥,١٢	٢٠,١٤	٥,٨٦	٤,٠١-	٠,٠١
الإهمال	١٧,٦٤	٥,٦٧	٢٥,٣٢	٦,١٣	٦,٦٩-	٠,٠١
القسوة	١٢,١٣	٦,٢٣	١٥,١٣	٦,٧٩	٢,٣٧-	٠,٠٥
التدخل	١٢,١٥	٥,١٦	١٦,٨٧	٦,١١	٤,٢٩-	٠,٠١
التفرقة (التفضيل)	١٧,٥٣	٦,٦٩	٢٥,٦٤	٧,١٢	٦,٠٤-	٠,٠١

نلاحظ من الجدول (٥) ما يأتي :

١- توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات آباء التلاميذ المنضبطين ودرجات آباء التلاميذ غير المنضبطين فى اتجاه التسلط ، لصالح آباء التلاميذ المنضبطين . (الدرجة المرتفعة على مقياس الاتجاهات الوالدية السابقة تدل على زيادة فى ممارسة هذا الاتجاه) ، أى أن آباء التلاميذ المنضبطين أقل تسلطاً فى معاملة أبنائهم من آباء التلاميذ غير المنضبطين .

٢- توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات آباء التلاميذ المنضبطين ودرجات آباء التلاميذ غير المنضبطين فى اتجاه الحماية الزائدة ، لصالح آباء التلاميذ المنضبطين . أى أن آباء التلاميذ المنضبطين أقل مبالغة فى رعاية ووقاية وتدليل أبنائهم من آباء التلاميذ غير المنضبطين .

٣- توجد فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات آباء التلاميذ المنضبطين ودرجات آباء التلاميذ غير المنضبطين فى اتجاه الإهمال ، لصالح آباء التلاميذ المنضبطين . أى أن آباء التلاميذ المنضبطين يشجعون أبناءهم على السلوك المرغوب فيه ، ويحاسبونهم على السلوك غير المرغوب فيه ، ويوجهونهم على ما يجب أن يفعلوه ، وما ينبغى أن يتجنبوه . أكثر من آباء التلاميذ غير المنضبطين الذين يتركون أبناءهم دون إرشاد أو توجيه .

٤- توجد فروق دالة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات آباء التلاميذ المنضبطين ودرجات آباء التلاميذ غير المنضبطين فى اتجاه القسوة ، لصالح آباء التلاميذ المنضبطين . أى أن آباء التلاميذ المنضبطين أقل قسوة فى التعامل مع أبنائهم من آباء التلاميذ غير المنضبطين .

٥- توجد فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات آباء التلاميذ المنضبطين ودرجات آباء التلاميذ غير المنضبطين فى اتجاه التدليل ، لصالح آباء التلاميذ المنضبطين . أى أن آباء التلاميذ المنضبطين أقل ممارسة فى اتجاه التدليل من آباء التلاميذ غير المنضبطين الذين يشجعون أبناءهم على تحقيق رغباتهم بالشكل الذى يحلو لهم مع توجيههم لتحمل أى مسئوليات تتناسب مع مرحلة النمو التى يمر بها أبناؤهم ، بالإضافة إلى ذلك فإنهم يدافعون عن الأنماط السلوكية غير السوية التى تصدر من أبنائهم ضد أى توجيه أو نقد يوجه إليهم من الخارج . وهذا الاتجاه قد ينتج عنه تلميذاً لديه نشاط زائد ، وكثير الحركة داخل الفصل وعدم الانتباه ، والمشاجرة مع زملائه ، وهذه السلوكيات قد تؤدى إلى إثارة الشغب فى الفصل المدرسى .

٦- توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات آباء التلاميذ المنضبطين ودرجات آباء التلاميذ غير المنضبطين فى اتجاه التفرقة أو التفضيل ، لصالح آباء التلاميذ المنضبطين . أى أن آباء التلاميذ المنضبطين لا يفرقون بين أبنائهم ، ولا يفضلون أحد الأبناء عن الآخر ، بعكس آباء التلاميذ غير المنضبطين الذين يفرقون بين أبنائهم .

وتتفق الدراسة الحالية فى هذه النتائج مع الدراسات التى تم عرضها فى الدراسة الحالية .

مناقشة عامة لنتائج الفرض الثالث :

يلعب المنزل دوراً أساسياً فى تحديد موقف التلميذ من النظام بوصفه أحد نماذج العلاقات الجماعية التى يتعرض لها التلميذ خارج الأسرة . وأن الأسرة ليست أولى خطوات الفرد نحو الارتباط بالغير ، ولكنها نموذج للعلاقات الاجتماعية التالية . فالفرد ينقل إلى الجماعة التى يلعب معها ، أو يدرس معها اتجاهاته الشعورية واللاشعورية الهامة نحو نفسه ونحو الوالدين وهى نفس الاتجاهات التى تكونت فى مجرى الحياة الأسرية . فأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التى يستخدمها الآباء فى تربية وإعداد الأبناء قد تؤدى إلى أن يسلك الأبناء سلوكاً غير سوى أو سلوكاً غير مرغوب فيه اجتماعياً .

فالآباء المتسلطون يفرضون رأيهم على أبنائهم ويقفون أمام تحقيق رغباتهم أو يمنعونهم من القيام بسلوك معين ، ويستخدمون فى ذلك وسائل عقاب مختلفة مثل التهديد ، والخصام ، والإلحاح ، والضرب ، والحرمان دون مراعاة مرحلة النمو التى يمر بها هؤلاء الأبناء ، وخاصة أن عينة الدراسة الحالية من مرحلة المراهقة المبكرة التى لها خصائص تميزها عن مرحلة الطفولة .

ويعرف " سيموندز " Symonds الآباء المتسلطين بأنهم " الذين يفرضون قدراً كبيراً من السيطرة على أبنائهم ، ويستخدمون أساليب الشدة والصرامة والتهديد والتأنيب ، ودفعهم إلى مستويات لا تلائم سنهم ونموهم " .
(فى : مصطفى فهمى . ١٩٦٣ . ص ٩٣)

وغالباً ما يحاول الأبناء وخاصة المراهقين إلى مقاومة السيطرة الأبوية فتتحول هذه المقاومة غالباً إلى نضال من أجل النفوذ بين أنفسهم وبين آباءهم ويرى كل من " رينهارد وفولر " أن العقاب غير العادل يعد عاملاً مهماً فى انحراف المراهقين ، وأن المراهق يلجأ أحياناً إلى العصيان أو إلى بعض الأساليب العدوانية كرد فعل لعدم موافقته على الأوامر الصادرة من الخارج .
(المرجع السابق ، ص ٩٨)

ونستنتج من ذلك أن التسلط كأسلوب من أساليب المعاملة الوالدية فى تربية الأطفال يمكن أن ينتج عنه تلميذ متمرد ، وعدوانى لا يخضع للسلطة ومخل بالنظام المدرسى .

والأب الذى يبالغ الإشراف فى الحماية فى تربية أبنائه لا يعطى الابن فرصته كى يتصرف فى كثير من الأمور ، كالمصروف أو اختيار الملابس أو اختيار الأصدقاء أو الدفاع عن النفس أو ما إلى ذلك بل يتحمل الأب نيابة عن أبنه كل هذه الأمور ، وقد يتدخل فى اتجاه الحماية الزائدة أحياناً ، اتجاه التسلط لأنه ليس فى كل مرة يكون الطفل راضياً عن مثل هذا التدخل فى أموره . وهذا الأسلوب من أساليب المعاملة قد يؤدى بالطفل بالتدريج إلى عدم الاعتماد على نفسه ، ومحاولته إخضاع العالم لمطالبه بنوع من السلوك العدوانى ، نظراً لأنانيته وتركزه حول ذاته ، وإصراره على ما يريد دائماً ، وتمرده على السلطة ، واستجابته استجابات ضعيفة للواجبات التى لا تتصل بميوله من قريب . وقد يبدو الطفل واثقاً من نفسه ولكن هذه الثقة تخفى عادة قلقاً كامناً .

وتتضح مشكلة التلميذ - الذى أسرف فى حمايته - فى الفصل فى محاولاته العديدة للظهور وأنانيته ، ومحاولة إخضاع الفصل وتلاميذه ومعلميه لمطالبه ، ولكن هذه المحاولات تُقابل بالمعارضة ، ومن هنا يحدث التمرد على السلطة فى الفصل وإثارة الشغب .

والأب الذى يتميز باتجاه الإهمال يترك الطفل دون أدنى تشجيع على السلوك المرغوب فيه أو استحسان له ، وكذلك دون أية محاسبة على السلوك غير المرغوب فيه . كذلك يترك الطفل دون أى توجيه إلى ما يجب أن يفعله أو يقوم به أو إلى ما ينبغى أن يتجنبه . وهذا الأسلوب من أساليب المعاملة الوالدية قد ينتج عنه تلميذ يسلك سلوكاً غير سوى داخل الفصل المدرسى ، لأنه لا يفرق بين السلوك المرغوب فيه ، والسلوك غير المرغوب فيه ، ومن هنا يحاسبه المعلم عن السلوكيات غير السوية فلا يخضع للمعلم ، بل يقاومه ويظهر سلوكاً عدوانياً ضد زملائه ، ويهاجم القواعد والنظم التعليمية ، ويكون مصدراً لإثارة الشغب داخل الفصل المدرسى .

والأب الذى يتبع أسلوب القسوة فى معاملة أبنائه مثل الضرب والتهديد والحرمان (العقاب البدنى) ، أو كل ما يؤدى إلى إثارة الألم الجسمى كأسلوب أساسى فى عملية التطبيع الاجتماعى قد ينتج عنه تلميذاً يميل إلى إظهار القوة والسيطرة والعنف داخل الفصل المدرسى ، وذلك لأنه يتصور - بعملية إسقاط - أن من حولهم هم القاسون ، وهم المسيطرون وأيضاً يكون موقفه من مصادر السلطة وخاصة المواقف المشوبة بعدم الثقة والاطمئنان وبالتالي يفقد الثقة بالآخرين ، ودائم الشكوى منهم فقد يشكو التلميذ من بعض المدرسين لأنهم يطردوه من الفصل مثلاً ، أو قد يشكو مدير المدرسة ويعلن أنه سوف يتوجه للوزارة لتقديم شكواه لعدم عدالته وطرده المستمر له ، ثم يتراجع ويقول الوزارة نفسها لن تفعل شيئاً ، وأخيراً يثق التلميذ بأنه ليس هناك من يهتم به فى هذا المجتمع ، وبالتالي فإنه نم يكن حريصاً على هذا المجتمع

وتقاليد ونظمه وقواعد السلوك فيه ، ويظهر سلوكه المخل بالنظام داخل الفصل كأحد مظاهر رد فعله إزاء المجتمع كما يتصوره هو .

والأب الذى يتبع أسلوب التفضيل بين أبنائه بمعنى أنه يفضل ابناً على الابن الآخر يجعل الابن الأول يُعَد إلى الاعتداء الجسمى على أخيه المفضل ، وكثيراً ما يودى شعوره بالظلم وافتقاده إلى الحنان الكافى إلى ظهور السلبية ، والقلق ، وحب المشاجرة لجذب انتباه الآخرين .

وهذه السلوكيات التى تصدر من هذا التلميذ سلوكيات غير مرغوب فيها اجتماعياً ، وربما قد تؤدى إلى الإخلال بالنظام داخل الفصل .

يتضح مما سبق أن الإفراط فى الأساليب الوالدية فى التنشئة الاجتماعية وخاصة الأساليب التى أشارت إليها الدراسة الحالية ، يمكن أن تكون من الأسباب الرئيسية التى تكمن وراء سلوك التلميذ المتمرد على السلطة غير المطيع ، وغير المنضبط فى الفصل ، والعوانى فى سلوكه مع زملائه ومدرسيه .

التوصيات التربوية :

فى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ومن خلال إطلاع الباحث على موضوع الانضباط المدرسى رأى اقتراح التوصيات الآتية :

أولاً : يجب على المعلم استخدام الأساليب الآتية لضبط النظام فى الفصل :

١- استخدام العلامات أو الإشارات لحظة إحساسه ببدء السلوك المخل للنظام مثل : طرق المنضدة أو التوقف لبضعة ثوانى عن شرح الدرس أو دعوة التلميذ باسمه .

٢- استخدام أسلوب الاقتراب ، أى الاقتراب من التلميذ مثل : وضع اليد على كتفه أو التجول داخل الفصل .

٣- جذب الاهتمام ، أى استخدام عبارات التشجيع والتعزيز من جانب المعلم .

٤- استخدام أسلوب التحويل ، أى تحويل انتباه التلاميذ لحظة إحساس المعلم بسلوك ما قد نشأ ويمكن أن يؤدي إلى خلل بالنظام فى الفصل وذلك لأن التحويل يقوم بتوقيف تتابع استجابة المثير ، وينبه فى نفس الوقت التلميذ ، ويزيد من إقباله على التعلم .

٥- تجاهل سوء السلوك من جانب التلميذ ، وذلك عندما يرى المعلم أن انتشار هذا السلوك غير محتمل ، أو عندما يبدو على التلميذ أن له أغراضاً أخرى خفيه من وراء هذا السلوك ، وهذا الأسلوب قريب الشبه بالمثل العام " الاعتداء يولد الاعتداء " ، و " السلوك المتكامل يولد السلوك المتكامل " .

ثانياً : الاهتمام بقياس نسبة ذكاء التلميذ قبل التحاقه بالمدرسة ، وأخذ التلميذ مرتفعى الذكاء وذلك لأن الدراسة أثبتت أن التلميذ المرتفع الذكاء يتميز بالمحافظة على النظام داخل المدرسة .

ثالثاً : اعتدال الآباء فى ممارسة أساليب المعاملة الوالدية فى تربية أبنائهم ، وعدم المبالغة والإسراف فى ممارستها مثل : الإسراف فى التسلط ، والحماية الزائدة ، والإهمال ، والقسوة ، والتدليل ، وتفضيل أحد الأبناء على الآخر . نظراً لأن الإسراف فى ممارسة الأساليب السابقة ينتج عنها تلميذاً مغل بالنظام المدرسى ، وبالتالي ينخفض مستوى تحصيله .

المراجع

- ١- إبراهيم وجيه محمود (١٩٧٣) : الفروق الفردية فى القدرات العقلية . منشورات كلية التربية . الجامعة الليبية .
- ٢- آرثر جيتس وآخرون (١٩٦٦) : علم النفس التربوى ، الكتاب الثالث ، ترجمة : محمد أبو العزم ، القاهرة : النهضة المصرية .
- ٣- السيد محمد خيرى (١٩٥٧) : الإحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، ط ٢ ، القاهرة : دار الفكر العربى .
- ٤- السيد محمد خيرى (ب : ت) : مقياس الذكاء الإعدادى ، القاهرة : مكتبة النهضة العربية .
- ٥- أوجينى مدانسات ، برزة كمال (١٩٨٧) : الإشراف التربوى التعليمى ، عمان : دار مجدلاوى للنشر .
- ٦- جون كونجر وآخرون (١٩٧٠) : سيكولوجية النمو والشخصية ، ترجمة : جابر عبد الحميد جابر ، أحمد سلامة ، القاهرة : النهضة العربية .
- ٧- خليل معوض (١٩٧٣) : دراسة تحليلية لزمرة من تلاميذ فى مصر ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- ٨- رياض منقريوس (ن : ت) : الإدارة المدرسية ، الجزء الثالث ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٩- سليمان الخضرى الشيخ (١٩٨٢) : الفروق الفردية فى الذكاء ، ط ٢ ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .
- ١٠- سناء سليمان (١٩٨٨) : " الانضباط لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وعلاقته بالمستوى الاجتماعى - الثقافى ووجهة الضبط والاتجاهات الدراسية ، مجلة علم النفس ، العدد السادس ، ص ص ٦٠ - ٧٣ .

- ١١- صلاح صديق ، فايز عبده (١٩٩٠) : " تحليل السلوك الإدارى والانضباط
الصفى داخل حجرة الدراسة " ، مجلة كلية التربية
بينها .
- ١٢- عبد التواب عبد اللاه (١٩٨٨) : مقياس المستوى الاقتصادى -
الاجتماعى للأسرة " الصورة المعدلة " ، كلية
التربية ، جامعة أسيوط .
- ١٣- عبد المنعم أحمد الدردير (١٩٨٩) : " الأساليب المعرفية لدى معلمى
وتلاميذ المرحلة الإعدادية وعلاقتها بأداء التلاميذ
فى اختبارات التحصيل العادية والموضوعية " ،
رسالة دكتوراه ، كلية التربية بقنا ، جامعة أسيوط .
- ١٤- غريب عبد الفتاح (١٩٧٦) : " دراسة سمات الشخصية للتلميذ المتعلقة
بمشكلة الإخلال بالنظام فى الفصل " ، رسالة
ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .
- ١٥- فؤداد أبو حطب ، آمال صاق (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق
التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية
والاجتماعية ، القاهرة : الأنجلو المصرية .
- ١٦- فؤاد البهى السيد (١٩٧٩) : علم النفس الإحصائى وقياس العقل
البشرى ، القاهرة : دار الفكر العربى .
- ١٧- فيولا الببلاوى (١٩٩٠) : مشكلات السلوك عند الأطفال ، القاهرة :
الأنجلو المصرية .
- ١٨- لويس كامل مليكة (١٩٦٣) : سيكولوجية الجماعات والقيادة ، الجزء
الثانى ، القاهرة : النهضة المصرية .
- ١٩- محمد عماد الدين إسماعيل ، رشدى فام منصور (١٩٨٥) : مقياس
الاتجاهات الوالدية (الدليل والمعايير الإحصائية) ،
الكويت : دار القلم .

٢٠- محمد حسن (١٩٨٩) : " المشكلات التى تواجه معلمى المرحلتين المتوسطة والثانوية - دراسة ميدانية فى منطقة مكة المكرمة التعليمية " . مجلد بحوث مؤتمر نحو رؤية نقدية للفكر التربوى ، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، المجلد الثالث ، ص ١١٥٣-١١٩٣ .

٢١- محمد على مصطفى (١٩٨٤) : كراسة تعليمات اختبار " العبد " للقدرة العامة (الذكاء) للمرحلة الإعدادية ، القاهرة : النهضة العربية .

٢٢- مصطفى فهمى (١٩٦٣) : الصحة المدرسية فى الأسرة والمدرسة والمجتمع ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة .

٢٣- مصطفى محمد كامل (١٩٨٧) : قائمة ملاحظة سلوك الطفل ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

24- Alfred, S. A. (1980): School discipline a socially literate solution, New York: McGraw-Hill Book company.

25- Anastasi, A. (1976): Psychological Testing, New York: Macmillan Publishing Company.

26- El Abd, H. A. (1973): Educational Psychology Research and the African Teacher, Cairo, Dar El-Hana Printing House.

27- Mills, H. R. (1977): Teaching and Traning. A handbook for Instructors, (3rd ed.), New York: The Macmillan Press Ltd.

28- Wragg, E. C. & Dooly, P. A. (1984): "Class Management during Teaching Practice", In Wragg, E. C.; Classroom Teaching Skills, New York: Nichols Publishing Company.

ملحق الدراسة الأولى
مقياس الانضباط (النظام) المدرسى

مقياس الانضباط ، النظام المدرسي

اسم التلميذ : المدرسة :
 الفصل : تاريخ الميلاد : / /
 الجنس : (ذكر - أنثى)

التعليمات

عزيز التلميذ :

- ١- إملأ البيانات الشخصية السابقة والخاصة بك .
 - ٢- أقرأ كل عبارات المقياس بعناية ثم ضع علامة (✓) تحت كلمة " نعم " إذا كانت العبارة تنطبق عليك تماماً ، أو تحت كلمة " أحياناً إذا كانت العبارة تنطبق عليك نوعاً ما ، أو تحت كلمة " لا " إذا كانت العبارة لا تنطبق عليك . علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصراحة وبصدق .
 - ٣- لا تترك أية عبارة من عبارات المقياس دون الإجابة عنها .
 - ٤- لا يوجد زمن محدد للمقياس ، ولكن يفضل الإجابة بسرعة .
- وإليك المثال التالي :

نعم	أحياناً	لا
✓		
	✓	
		✓

مثال : دائماً أفضل الدخول في الفصل بعد دخول المعلم .

- إذا كانت هذه العبارة تنطبق عليك تماماً ضع العلامة هكذا ...
- إذا كانت هذه العبارة تنطبق عليك نوعاً ما ضع العلامة هكذا ...
- إذا كانت هذه العبارة لا تنطبق عليك تماماً ضع العلامة هكذا ...

يجب الإجابة عن كل عبارات المقياس علماً بأنه لا يوجد زمن محدد للإجابة عنه

ونشكر تعاونكم معنا

الباحث

م	العبــــــــــــــــارات	نعم	أحياناً	لا
١	أحب قراءة القصص والمجلات في أثناء الحصة الدراسية			
٢	أحرص دائماً على حضور طابور الصباح			
٣	أفضل دائماً الالتزام بتعليمات إدارة المدرسة			
٤	أهرب من الحصة الدراسية بحجة الذهاب للوحدة الصحية			
٥	أحافظ دائماً على أدوات زملائي في الفصل			
٦	أفضل دائماً عدم التغيب عن المدرسة بدون عذر			
٧	أقوم دائماً بإلقاء الأسئلة دون استئذان المعلم			
٨	أسخر من إجابات زملائي الخاطئة عن أسئلة المعلم داخل الفصل			
٩	أتحدث مع زملائي في أثناء الحصة الدراسية			
١٠	أفضل عمل واجباتي المنزلية في مواعيدها المحددة وبطريقة منظمة			
١١	يضايقني مراقبة المعلم لى فى كل تصرفاتى داخل الفصل			
١٢	لا أفضل تبادل الأشياء مع زملائي فى أثناء الحصة الدراسية			
١٣	دائماً يأخذ منى المعلم أشياء كنت ألعب بها فى أثناء الحصة الدراسية			
١٤	لا أفضل الجلوس على مقعد واحد أثناء الحصة الدراسية.			
١٥	أفضل دائماً أن أضع كل شئ فى مكانه لذلك أعرف أين أجده فى الحال			
١٦	ألتزم بتعليمات إدارة المدرسة فى الامتحانات			
١٧	أقوم بتنظيم وتسطير كراساتى فى أثناء الحصة الدراسية.			
١٨	لا أهتم بحضور جميع الحصص الدراسية			
١٩	استمع إلى آراء وأفكار زملائي ولا استهزأ بها			

م	العبــــــــــــــــارات	نعم	أحياناً	لا
٢٠	أحاول أن أستفيد بالوقت بين الحصص (٥ دقائق) فى القراءة			
٢١	أفضل دائماً أن يكون معى كل كتيب وأدواتى التى احتاجها فى اليوم المدرسى			
٢٢	لا أستجيب كثيراً لتعليمات المعلم داخل الفصل			
٢٣	أحب المعلم الذى يحافظ على النظام داخل الفصل			
٢٤	فى كثير من الأحيان أسئ إلى زملاى واعتدى عليهم ...			
٢٥	أفضل التحدث وإبداء الرأى فى الفصل بطريقة منظمة ومهذبة			
٢٦	دائماً أنظم عملى حتى أستطيع الاستفادة من الوقت بصورة جيدة			
٢٧	أفضل دائماً مشاركة زملاى فى الأنشطة المدرسية			
٢٨	أفضل دائماً أن تكون الحجرة التى أذاكر فيها مرتبة ومنظمة			
٢٩	أثناء الحصة ألتزم الصمت وانتبه إلى شرح المعلم			
٣٠	يضايقتنى كثيراً أن المعلم لا يعاقب التلاميذ المخنين بالنظام			
٣١	أفضل دائماً أن أسأل المعلم الأسئلة المرتبطة بموضوع الحصة			
٣٢	أحرص دائماً على تعويض ما فاتنى من دروس إذا تغيبت بعذر عن المدرسة			
٣٣	أقوم بعمل بعض الواجبات المنزلية فى أثناء الحصة حتى لا تأخذ منى وقتاً فى المنزل			
٣٤	يحلو لى النظر إلى النوافذ فى أثناء الحصة الدراسية			

م	العبارات	نعم	أحياناً	لا
٣٥	يحلولى الطرق بالأقدام أو فرقة الأصابع فى أثناء الحصة الدراسية			
٣٦	أفضل دائماً المحافظة على نظافة حديقة المدرسة			
٣٧	لا يهمنى إذا غضب منى بعض مدرسى المدرسة			
٣٨	لا أفضل المزاحمة على أى سؤال يوجهه المعلم فى الفصل			
٣٩	استخدم دائماً أدوات زملاى داخل الفصل دون استئذانهم.			
٤٠	أقوم فى كثير من الأحيان بالقفز من سور المدرسة هرباً من بعض الحصص الدراسية			
٤١	عند الخروج للفسحة فبانى أفضل أن أكون أول التلاميذ الخارجين من الفصل			
٤٢	يحلولى الأكل فى أثناء الحصة الدراسية			
٤٣	أشعر برغبى فى التغيب عن المدرسة عندما يطلب منى عمل بعض الواجبات المنزلية			
٤٤	يحلولى الحديث مع زملاى داخل المكتبة			
٤٥	أفضل الالتزام بنظام معين فى المذاكرة			
٤٦	لا أنتبه إلى المدرس فى أثناء الحصة إلا إذا نادانى باسمى فقط			
٤٧	ألتزم بتعليمات إدارة المدرسة فى المحافظة على مرافق المدرسة			
٤٨	عندما أكون فى المعمل فبانى ألتزم بتعليمات أمين المعمل			
٤٩	لا أركز انتباهى داخل الفصل لأننى أعتمد على الدروس الخصوصية			
٥٠	أفضل أن يكون أصدقائى بالمدرسة من التلاميذ المنظمين			

م	العبــــــــــــــــارات	نعم	أحياناً	لا
٥١	يحلو لى رسم بعض الأشياء فى أثناء الحصة الدراسية .			
٥٢	أفضل دائماً الدخول فى الفصل بعد دخول المعلم			
٥٣	لا أفضل مغادرة المدرسة إلا بعد انتهاء اليوم المدرسى ..			
٥٤	عندما يوجه المعلم سؤالاً فإتنى أرفع أصبعى طلباً للإجابة			
٥٥	أقوم فى كثير من الأحيان بتبادل النكات مع زملاى فى أثناء الحصة الدراسية			
٥٦	أفضل دائماً أن أحافظ على برنامج منظم لأنشطتى المدرسية			
٥٧	أفضل دائماً السبع عن الهرج الزائد (الهزار) ، لأنه يغضب منه زملاى			
٥٨	عندما يسألنى المعلم فإتنى أحملق فى وجهه فى أثناء الإجابة			
٥٩	لا أفضل أن ألفت انتباه زملاى إلى بئارة الشغب داخل الفصل			
٦٠	أقوم بعمل بعض الألعاب الورقية فى أثناء الحصة الدراسية			

الدراسة الثانية *
المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ
ذوي الصعوبات الإدراكية
بالمرحلة الابتدائية

* ملخص دراسة منشورة عام ١٩٩٣ .

مقدمة :

تُعد دراسة السلوك الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من أهم موضوعات علم النفس الاجتماعي ، فهذا النمط من أنماط السلوك يرتبط بحياة الطفل وتنشئته الاجتماعية ويؤثر في حياته الاجتماعية بصفة عامة وحياته المدرسية بصفة خاصة . خاصة لأنه - في هذه المرحلة - يكتسب مختلف المهارات والعادات السلوكية والاتجاهات الأساسية اللازمة لتكوينه كإنسان ، ويتمكن الطفل في هذه المرحلة من تنمية قدراته واستعداداته العقلية والعلاقات الاجتماعية الصحيحة وكيفية ممارستها .

وتُعد العلاقات الاجتماعية جزءاً مهماً في حياة الطفل مستقبلاً ويتوقف نجاحه في الأسرة والمدرسة وفي الحياة الاجتماعية بصفة عامة على قدرته على تكوين علاقات اجتماعية لأنها من أهم العوامل التي تؤدي إلى التكيف السليم وتدل على التوافق وتعتبر معياراً للصحة النفسية للأفراد .

وتذكر " مشيرة اليوسفي " (١٩٩١ ، ص ٤٨٨) أن Cauce توصل إلى أن المهارة الاجتماعية لدى التلميذ تؤثر على كفاءته المدرسية ومستوى أدائه .

ويذكر " محمود الزياي " (١٩٦٤ ، ص ١٤) أن المهارات الاجتماعية تُعد محكاً هاماً في الحكم على الإنسان السوي ، لذا فإن غرس المهارات الاجتماعية وحب العمل الجماعي بروح للفريق وإيثار المصلحة العامة في الشباب منذ الصغر وتعويدهم على العطاء وتحمل المسؤولية أمور تتطلب الاهتمام الفوري من كل مؤسسات ورعاية الأسرة والطفولة والشباب التي تساعد في تنشئة الأجيال المقبلة على أسس سليمة .

ويرى " سليمان الخضري " (١٩٧٥ ، ص ٢٣١) أن نمو الفرد النفسي لا يتم عن طريق تفتح الخبرة النوعية الداخلية ، وإنما عن طريق استيعاب الخبرة الاجتماعية الخارجية ، مما جعله يشير إلى أن النمو النفسي للفرد

يخضع أصلاً للقوانين الاجتماعية التي تحكم نشاطه الاجتماعي وتفاعله مع منتجات البيئة .

ويذكر " مصطفى فهمي " (ب. ت ، ص ٢٣١) أن السلوك الاجتماعي للفرد ما هو إلا عبارة عن عملية مستمرة تطورية ، فعلى حسب ازدياد سعة البيئة التي يتعامل معها الطفل تتشكل طريقة سلوكه .

وتعد المهارة الاجتماعية استجابة متعلمة ، فالفرد منذ طفولته تنمو لديه القدرة بالتدرج على إنشاء العلاقات الاجتماعية الفعالة مع الآخرين فهو يكتسب الأساليب السلوكية والاجتماعية والاتجاهات والقيم والمعايير ويتعلم الأدوار الاجتماعية ، ويتعلم التفاعل الاجتماعي مع رفاق السن ويتعلم المشاركة في المسؤولية الاجتماعية وبذلك يحقق لنفسه التوافق الاجتماعي السوي ، وينمي ذكاءه الاجتماعي .

ويذكر " سيد عثمان " (١٩٧٩ ، ص ص ١٧ - ١٨) أن كل من يتعلم يواجه صعوبة أو مشكلة أو توافقاً في سيره وحركته في طريق التعلم عند اكتساب مهارة حركية جديدة ، عند اكتساب معلومات جديدة ، عند محاولة حل مشكلة معقدة ، عند محاولة فهم مشكلة صعبة ، عند محاولة التصرف أو التوافق في مواقف جديدة ، وفي كل هذه المحاولات يواجه المتعلم صعوبة أو عقبة أو توافقاً والمتعلم الكبير الراشد والمتعلم الصغير المبتدئ في هذا سواء يواجه الراشد صعوبات أو عقبات في التعلم ، كما يواجهها الصغير مما يجعل كما لو أن صعوبات التعلم جزءاً من التعلم .

ويذكر " أنور الشرقاوي " (١٩٨٤ ، ص ٤) أن صعوبات التعلم *Learning Disabilities* من المجالات المهمة التي تتضح فيها الفروق الفردية بين الأفراد حيث نجد في هذا المجال أطفالاً غالباً ما يبدوون وكأنهم عاديون تماماً في معظم المظاهر النفسية ، إلا أنهم يعانون من عجز واضح في مجال أو آخر من مجالات التعلم ، كذلك قد نجد بعض الأطفال يبدوون

وكانهم متخفون عقلياً فقد يظهرون تخلفاً في تعلم الكلام أو في إدراك العلاقات أو فهم واستيعاب ما يسمعون . إى أنهم يملكون قدرات عادية في بعض المجالات ، فقد نجد في مجال التعلم المدرسي عدداً من الأطفال لا هم بالصم ، ولا بالمكفوفين ، ولا بالمتخلفين عقلياً ، إلا أنهم غير قادرين على التعلم في إطار النظم التعليمية العادية ، وهذه المجموعة من الأطفال هي التي تصنف في الوقت الحاضر تحت ما يعرف بأصحاب " الصعوبات الخاصة في التعلم " *specific Learning Disabilities* .

ويذكر " كيرك وكالفانت " (١٩٨٨ ، ٣٤ - ٣٥) أن " مايكلبيست وبوشز " *Myklebust & Boshes* وجد أن نسبة شيوع صعوبات التعلم تبلغ (١٥ %) في الولايات المتحدة الأمريكية وذلك عندما استخدموا محكاً واحداً لتحديد نسبة الشيوع ، وحين استخدموا محكاً آخر فقد وجدوا أن نسبة الشيوع تبلغ (٧ %) ، ووجد *Meier* الذي درس (٢٤٠٠) طالب أمريكي أن (٤,٧ %) منهم يعانون من صعوبات التعلم . وتوصل *Wissink* وآخرون أن نسبة شيوع صعوبات التعلم بين تلاميذ المدارس تراوحت بين (٢ - ٢٠ %) . ومن هنا يتضح أن صعوبات التعلم ملازمة للتعلم لذا يجب الاهتمام بمعرفة أسبابها حتى يمكن تقديم برامج العلاج لهذه الفئة من التلاميذ لإقلال الفاقد في التعليم وكان لزاماً علينا أن نبدأ بتلاميذ المرحلة الابتدائية لأنها القاعدة العريضة للتعليم بمراحله المختلفة .

مشكلة الدراسة :

أطلع الباحث على البحوث والدراسات العربية التي درست المهارات الاجتماعية وتمكن من حصرها في الدراسات الآتية : دراسة " أسامة أبو سريع " (١٩٨٦) للماجستير عن " اضطرابات المهارات الاجتماعية لدى المرضى النفسيين " ، دراسة " حمدي حسنين " (١٩٩٠) عن " المهارات الاجتماعية في ضوء أبعاد كورنى للشخصية والمعايير الاجتماعية للمعلمين

تحت التخرج " ، ودراسة " مشيرة اليوسفى " (١٩٩١) عن " الصداقة فى مرحلة المراهقة وعلاقتها بمفهوم الذات والمهارات الاجتماعية " .

بذلك نلاحظ أن قياس المهارات الاجتماعية فى البيئة العربية بصفة عامة ، والبيئة المصرية بصفة خاصة لم يحظ باهتمام الباحثين العرب ، وخاصة قياس المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى الصعوبات الإدراكية مقارنة بالتلاميذ العاديين ، فى الوقت الذى اهتمت فيه البحوث والدراسات الأجنبية الحديثة بقياس المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الفئة من التلاميذ . ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة الحالية لقياس المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى الصعوبات الإدراكية بالمرحلة الابتدائية من خلال الأسئلة الآتية :

١- هل يختلف التلاميذ ذوو الصعوبات الإدراكية (البصرية والسمعية) عن التلاميذ من غير ذوى الصعوبات الإدراكية (العاديين) فى المهارات الاجتماعية وأبعادها موضوع الدراسة ؟

٢- هل يختلف التلاميذ ذوو الصعوبات البصرية عن التلاميذ ذوى الصعوبات السمعية فى المهارات الاجتماعية موضوع الدراسة ؟

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من عدة اعتبارات أهمها :

١- أن الاهتمام بصعوبات التعلم بصفة عامة والصعوبات الإدراكية بشكل خاص يقتضى الاهتمام المبكر بها عند بداية ظهورها لدى يكون علاجها أفضل وأيسر كما يساعد على تصحيح مسار تعلم التلميذ فى بدايته حتى تقل احتمالات تعرضه لصعوبات تالية . ويذكر " سيد عثمان " (١٩٧٩ ، ص ص ١٨ - ٢١) أن الاهتمام المبكر بدراسة صعوبات التعلم يساعد على تخلص التلاميذ من الإحساس

بالفشل الأكاديمي والشعور بعدم الكفاية ، وكراهية المعلمين والأقران والاشتمزاز من المدرسة .

٢- تساعد نتائج هذه الدراسة المسؤولين عن وزارة التربية والتعليم والمعلم ، والأخصائي الاجتماعي ، والباحث النفسي في الفرز السريع لبعض حالات ذوى صعوبات التعلم من بين التلاميذ حتى يمكن تقديم البرامج العلاجية لهم .

٣- إعداد مقياس المهارات الاجتماعية في هذه الدراسة والذي تتوفر فيه جميع الشروط السيكومترية للمقياس الجيد . وذلك لأن البيئة المصرية تفتقر إلى مثل هذه الأنواع من المقاييس ، يمكن استخدامه في البحوث التربوية والنفسية المستقبلية التي تبحث في المهارات الاجتماعية .

٤- ومما يزيد من أهمية هذه الدراسة أنه لا توجد - في حدود علم الباحث - أية دراسة عربية تناولت موضوع الدراسة الحالية ، بالإضافة إلى ذلك فإن المرحلة التي اختيرت منها العينة هي المرحلة الابتدائية التي تمثل القاعدة العريضة لجميع مراحل التعليم والتي تضم أكثر مراحل التعليم عدداً من التلاميذ .

بذلك تعد هذه الدراسة إضافة جديدة في مجال البحوث النفسية والتربوية في البيئة العربية التي تبحث في معرفة المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى الصعوبات الإدراكية .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التعرف على :

١- الفروق في المهارة الاجتماعية وأبعادها بين التلاميذ ذوى الصعوبات الإدراكية والتلاميذ العاديين .

٢- الفروق فى المهارات الاجتماعية بين التلاميذ ذوى الصعوبات فى مهارات الإدراك البصرى والتلاميذ ذوى الصعوبات فى مهارات الإدراك السمعى .

حدود الدراسة :

تحدد نتائج الدراسة بالعينة المستخدمة والتي تكونت من (٤٠٠) تلميذ من التلاميذ الذكور بالصفين الثالث والرابع الابتدائى من مدارس مدينة قنا الابتدائية ، كما تتحدد نتائجها أيضاً بالأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة خلال العام الدراسى ١٩٩٢ - ١٩٩٣ م .

مصطلحات الدراسة

١- المهارات الاجتماعية : *Social Skills*

يذكر " فؤاد أبو حطب ، آمال صادق " (١٩٨٠ ، ص ٤٧٨) أن " بورجر وسبورن " عرفا مصطلح مهارة *Skill* بأنها لها عدة معانٍ مرتبطة بوصف الشخص بأنه على درجة من الكفاءة فى الأداء . بينما يعرفها " فؤاد أبو حطب ، محمد السروجى " (١٩٨٠ ، ص ٤٧) بأنها قدرة تمت ممارستها وتتضمن إدراكاً مدرباً ، وحكماً خبيراً فعلاً على درجة كبيرة من الكفاءة . ويذكر " ممدوح الكنانى " (١٩٩٠ ، ص ٢٩) أن قاموس *Webster* عرف المهارة بأنها القدرة على استخدام معرفة الفرد بفاعلية فى التنفيذ والأداء . ويعرف *Good* فى قاموس التربية (١٩٥٦ ، ص ٢٣٦) المهارة بأنها " أى شئ يتعلمه الفرد ليعمله بسهولة وكفاءة وقد يكون فى صورة أداء عقلى أو بدنى " . ويعرفها " أحمد زكى : صالح " (١٩٧٢ ، ص ٣٢) بأنها السهولة والدقة فى إجراء عمل من الأعمال .

ويعرف " فؤاد البهى السيد " (١٩٨٠ ، ص ٢٤٤) المهارة بأنها نظام متناسق من النشاط الذى يستهدف تحقيق هدف معين . وتصبح المهارة

اجتماعية عندما يتفاعل فرد مع فرد آخر ، ويقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارة ليوائم بين ما يقوم به الفرد الآخر وبين ما يفعله هو ، وليصحح مسار نشاطه ليحقق بذلك هذه المواءمة .

ويذكر " عطية هنا " (١٩٦٥ ، ص ص ٢ - ٧) أن المهارات الاجتماعية يُقصد بها أن يظهر التلميذ مودته نحو الآخرين بسهولة ، كما أنه يبذل من راحته ومن جهده وتفكيره ليساعدهم ويسرهم ويتصف مثل هذا التلميذ بأنه لين في معاملاته مع معارفه ومع الغرباء .

ويعرف *Gresham & Elliott* (١٩٩٠ ، ص ١) المهارة الاجتماعية بأنها عبارة عن سلوكيات المتعلم المقبولة اجتماعياً والتي تمكنه من التفاعل مع الآخرين والتأثير فيهم وتجنب ردود الأفعال الاجتماعية غير المقبولة ومن أمثلة المهارات الاجتماعية : المشاركة والمساعدة ، والعلاقات الودية ، وطلب العون وإلقاء التحيات وقول من فضلك أو شكراً .

ويعرف *Matson* وآخرون (١٩٨٨ ، ص ٥) الشخص ذا انمهارة الاجتماعية *Social Skilled Person* بأنه الشخص الذي يستطيع أن يتكيف جيداً مع بيئته والذي يتجنب الصراعات المعنوية والطبيعية أثناء تفاعلاته مع الآخرين .

ويذكر " مجدى عبد الكريم حبيب " (١٩٩٠ ، ص ٩) أن *Sarason* وآخرين عرفوا الكفاءة الاجتماعية بأنها : " درجة إحساس الفرد بالارتياح فى المواقف الاجتماعية المختلفة ، واستعداده للمشاركة فى الأعمال والأنشطة الاجتماعية ، واستعداده لبذل كل جهد لتحقيق الرضا فى العلاقات الاجتماعية والاندماج جيداً داخل الجماعة ، والشعور بالثقة تجاه سلوكه الاجتماعى " .

وأشارت دراسة *Marlow* (١٩٨٦ ، ص ص ٥٢ - ٥٨) بأن الكفاءة *Competence* مهارة *Skill* وأن المهارات الاجتماعية هي إحدى مكونات الذكاء الاجتماعي .

وتوصلت دراسة *Gresham & Elliott* (١٩٩٠) إلى مكونات ثلاث للمهارة الاجتماعية لطفل المرحلة الابتدائية هي : توكيد الذات (المبادرة بالسلوكيات أو الحديث) ، والتعاون ، والضبط الذاتى .

ويذكر " حمدى حساتين " (١٩٩٠ ، ص ١٩) أن *Jennifer* توصل إلى أربعة عوامل عند تقديره للكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة هي : المبادرة الإيجابية ، والنشاط اللفظى ، والمبادرة السلبية ، والتقييم الناجح .

وتوصل " أسامة أبو سريع " (١٩٨٦) فى دراسته لدرجة الماجستير إلى مجموعة مكونات للمهارة الاجتماعية على المرضى النفسيين هي : القدرة على تأكيد الذات ، وفهم منظور الشخص الآخر ، والإفصاح عن الذات ، وإظهار الاهتمام بالآخرين ، ومشاركة الآخرين فى أنشطة اجتماعية مختلفة .

وتوصل " حمدى حساتين " (١٩٩٠ ، ص ٢٢) إلى ستة أبعاد للمهارات الاجتماعية هي : الأنشطة اللفظية والتعبيرية ، وتوكيد النجاح ومستوى الكفاءة الشخصية ، والتعاون ومساعدة الآخرين ، والاتصال الاجتماعى ، والسلوك الانفعالى ، والتطبيع والتنشئة الاجتماعية .

ويذكر " السيد السمدونى " (١٩٩١ ، ص ١ - ٢٦) أن *Riggio* توصل إلى سبعة جوانب للمهارات الاجتماعية هي : التعبير اللفظى ، والضبط الانفعالى ، والتعبير الاجتماعى ، والحساسية الاجتماعية ، والضبط الاجتماعى ، والمراوغة الاجتماعية .

ويعرف الباحث التلميذ ذا المهارة الاجتماعية بأنه التلميذ الذى يتصف بالسلوكيات الآتية :

١- يُكون له أصدقاء بسهولة .

٢- المبادرة بالحديث .

٣- المشاركة (التعاون) فى الأنشطة تجاه الآخرين .

٤- يتحكم فى انفعالاته وردود أفعاله تجاه الآخرين .

- ٥- يحترم مشاعر الآخرين .
- ٦- محبوب من قبل أترابه ومدرسيه .
- ٧- يتبع التعليمات المدرسية .
- ٨- القدرة على التحدث والاستماع الجيد .
- ٩- يتقبل اقتراحات زملائه .
- ١٠- يظهر الاهتمام بالآخرين .

وهذا ما يقيسه مقياس تقدير المعلم للمهارات الاجتماعية المستخدم فى الدراسة الحالية (إعداد الباحث) ، فى ضوء الأبعاد الآتية : المبادرة بالنشاط الاجتماعى ، والتعاون مع الآخرين ، وتقبل الأتراب (العلاقة بالأتراب) ، والضبط الانفعالى .

٢. الصعوبات الإدراكية :

ويذكر " كيرك ، كالفانت " (١٩٨٨ ، ص ٢٢) أن الصعوبات الخاصة بالتعلم تنقسم إلى نوعين هما : صعوبات التعلم النمائية ، صعوبات التعلم الأكاديمية . وتتضمن صعوبات التعلم النمائية ، المهارات التى يحتاجها الطفل بهدف التحصيل فى الموضوعات الأكاديمية . فكى يتعلم الطفل أسمه لابد أن يطور كثيراً من المهارات الضرورية فى الإدراك ، والتناسق الحركى وتناسق حركة العين واليد ، والتسلسل ، والذاكرة ، وغيرها . ولكى يتعلم الطفل الكتابة أيضاً فلا بد أن يطور تمييزاً بصرياً وسمعيّاً مناسباً ، وذاكرة سمعية وبصرية ولغة مناسبة ، وغيرها من العمليات ولحسن الحظ فإن هذه الوظائف تتطور بدرجة كافية لدى معظم الأطفال لتمكنهم من تعلم الموضوعات الأكاديمية فحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة واضحة ويعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى . عندئذ تكون لديه صعوبة فى تعلم الكتابة أو السهجى أو إجراء العمليات الحسابية وتعد الصعوبات النمائية أكثر انتشاراً لدى الأطفال نوى صعوبات التعلم ،

وتتضمن الانتباه والذاكرة ، والإدراك ، والتفكير واللغة الشفهية أى اضطراب اللغة الشفوية .

بينما يتضمن مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية على : الصعوبات الخاصة بالقراءة ، والصعوبات الخاصة بالكتابة ، والصعوبات الخاصة بالتهجى ، والصعوبات الخاصة بنطق الكلام والتعبير الكتابى ، والصعوبات الخاصة بالحساب . وهناك علاقة بين الصعوبات النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية ، فقد يكون عجز الطفل عن القراءة كصعوبة أكاديمية راجع إلى عدم قدرته على تركيب وجمع الأصوات فى كلمة واحدة ، أو قد ترجع إلى صعوبة فى الذاكرة البصرية إذا لم يتمكن الطفل من إعادة كلمة عرضت بصرياً من الذاكرة . أى أن صعوبة التعلم النمائية المتمثلة فى ضعف توليف الأصوات " إدراك سمعى ، أو ضعف التصور " ، " ذاكرة بصرية " هى التى تمنع الطفل من القراءة " صعوبات أكاديمية " ، وهناك دراسات عديدة عن صعوبات التعلم النمائية وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية فقد توصل *Gonyo* (١٩٧٧ ، ص ٧٥٩١) من دراسته إلى وجود علاقة بين الإدراك البصرى والإدراك الحركى والقدرة الحسابية ، كما توصل إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية يعانون من قصور فى قدرات الإدراك البصرى وقدرات الإدراك البصرى الحركى مقارنة بالتلاميذ العاديين (من غير ذوى صعوبات التعلم) .

وتوصل *Rourke & Finlayson* (١٩٧٨ ، ص ص ١٢١ - ١٣٣) إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من قصور فى مهارات الإدراك البصرى ومهارات الإدراك السمعى والقدرات اللفظية مقارنة بالعاديين ، كما توصل إلى أن ارتباط قدرات الإدراك البصرى وإدراك العلاقات المكانية بالحساب أعلى من ارتباطها بالقراءة والتهجى ، بينما ارتباط القدرة اللفظية وقدرات الإدراك السمعى بالقراءة أعلى من ارتباطها بالحساب .

وتوصل *Ehnis* (١٩٧٨ ، ص ص ٦١٤٥ - ٦١٤٦) إلى أن درجات الحساب ترتبط بذاكرة التسلسل البصرى ، ودرجات القراءة ترتبط بذاكرة التسلسل السمعى ، كما توصل إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية يعانون من قصور فى مهارات الإدراك البصرى ومهارات الإدراك السمعى مقارنة بالتلاميذ العاديين .

وتوصل *Harber* (١٩٨١ ، ص ١٦٧) إلى وجود فروق دالة فى الوظائف الإدراكية والوظائف الإدراكية - الحركية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين . لصالح التلاميذ العاديين . وأشار إلى أنه يمكن التمييز بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين فى ضوء الوظائف الإدراكية والوظائف الإدراكية - الحركية . وتوصل *Judy* (١٩٨٨ ، ص ص ١٨٤ - ١٩١) إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يتصفون بالكسل وسوء تطبيق المعارف وسوء التكيف وقصور فى القدرات الإدراكية ، والإدراكية - الحركية . وتوصل جابر محمد عبد الله (١٩٩٢) فى دراسته لدرجة الماجستير إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى الرياضيات يعانون من قصور فى قدرات التذكر البصرى ، والتذكر السمعى ، والسرعة الإدراكية وتذكر الحروف والأشكال مقارنة بالتلاميذ العاديين .

نلاحظ مما سبق أن صعوبات التعلم الأكاديمية قد ترجع إلى صعوبات تعلم نمائية ، وهذا قد ساعد الباحث فى اختيار المحك المناسب للكشف عن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم النمائية فى الدراسة الحالية وهو استبيان أعده *Donald* لقياس المهارات الإدراكية (البصرية والسمعية) ، والذي قام بنقله إلى البيئة المصرية " عبد الرقيب أحمد إبراهيم ، عبد القادر فتحى فراج " *

* عبد الرقيب أحمد إبراهيم ، عبد القادر فتحى فراج : استبيان المهارات الإدراكية ، القاهرة : النهضة المصرية ، تحت الطبع . (حصل الباحث على هذا الاستبيان فى صورته الأجنبية من أ.د/ عبد الرقيب أحمد إبراهيم) .

بذلك يتفق الباحث مع Donald (١٩٨٣) فى تعريفه للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بأنهم التلاميذ الذين يحصلون على درجات أقل من متوسط العينة الكلية فى مهارات الإدراك البصرى (التمييز البصرى ، الذاكرة البصرية ، التعرف على الأشياء ، التأزر البصرى - الحركى) ، ومهارات الإدراك السمعى (التمييز السمعى ، الذاكرة السمعية ، التتابع السمعى ، الربط السمعى) .

فروض الدراسة :

الفرض الأول :

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوى الصعوبات الإدراكية (البصرية والسمعية) ، والتلاميذ من غير ذوى الصعوبات الإدراكية (العاديين) ، فى المهارات الاجتماعية وأبعادها (المبادرة بالنشاط الاجتماعى ، التعاون مع الآخرين ، العلاقة بالآخرين ، الضبط الانفعالى) .

الفرض الثانى :

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوى الصعوبات البصرية والتلاميذ ذوى الصعوبات السمعية فى المهارات الاجتماعية .

إجراءات الدراسة

أولاً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) تلميذ من التلاميذ الذكور بالصف الثالث والرابع الابتدائي من مدارس مدينة قنا وهي : مدرسة قنا البحرية المشتركة ، مدرسة الشبان المسلمين الابتدائية ، مدرسة سيدى عمر الابتدائية خلال انعام الدراسى ١٩٩٢ / ١٩٩٣ م . وقد روعى أن تتميز عينة الدراسة بما يأتى : أن تكون من مدارس حكومية . وأن تكون متجانسة فى الذكاء والمستوى الاقتصادى والاجتماعى للأسرة ، وأن تكون خالية من التلاميذ ذوى الإعاقات والإعاقات الحسية التى قد تكون سبباً مباشراً فى حدوث صعوبات التعلم ، وأن تكون العينة خالية من التلاميذ اليتامى والتلاميذ الذين من أسر متصدعة حتى لا يؤثر ذلك على تكيفهم الاجتماعى ، وتم معرفة ذلك من خلال بعض أدوات الدراسة ، ومن سجلات التلاميذ فى المدارس اتى اختيرت منها عينة تلاميذ الدراسة ، ومن بعض معلمى هؤلاء التلاميذ .

ثانياً : أدوات الدراسة :

١ - استبيان المهارات الإدراكية :

Inventory of Perceptual Skills (IPS)

هذا الاستبيان أعده *Donald* (١٩٨٣) وقام بنقله إلى البيئة المصرية " عبد الرقيب أحمد إبراهيم . عبد القادر فتحى فراج " ويتكون من كراسة الأسئلة وبطاقات المثيرات المصورة *Stimulus Cards* والتى تمكن معلم التربية الخاصة من تقييم المهارات الإدراكية البصرية والسمعية للتلميذ ، وهذا الاستبيان يقيس (٨) مجالات لمهارات الإدراكية ، نصفها لمهارات الإدراك البصرى والنصف الآخر لمهارات الإدراك السمعى وهى :

أ - مهارات الإدراك البصرى : *Visual Perception Skills*

وتتكون من :

(١) التمييز البصرى : *Visual Discrimination*

وهى مهارة إدراكية أساسية تمكن التلميذ من التمييز بصرياً بين بنود الاختبار ، وفيه يُطلب من التلميذ معرفة التشابه والاختلاف فى الصور والأحرف والأرقام والكلمات ، ويتكون من (١٠) فقرات وكل إجابة صحيحة للتلميذ تُعطى درجة واحدة ، والتلميذ الذى يحصل على درجة أدنى من متوسط العينة الكلية يكون لديه صعوبة فى هذه المهارة .

(٢) الذاكرة البصرية : *Visual Memory*

وهى المهارة التى تساعد التلميذ على تذكر أشكال بصرية أو الإطار العام لشكل ما . وفيها تُعرض بطاقات المثير العشرة على التلميذ لمدة (٥) ثوانى لكل منها ، ثم نبعد البطاقة ونجعل التلميذ يقوم بإعادة نسخ الشكل على يسار الرقم المخصص لذلك ، ثم نكرر نفس العمل على بقية البطاقات . وتُعطى كل إجابة صحيحة درجة واحدة ، والتلميذ الذى يحصل على درجة أدنى من متوسط العينة الكلية يكون لديه صعوبة فى هذه المهارة .

(٣) التعرف على الأشياء : *Object Recognition*

وهى مهارة تتضمن ذاكرة قصيرة - المدى *Short-Term Memory* لأشكال بصرية أساسية مثل المربعات والمثلثات ، وهى تتطلب من التلميذ أن يكون لديه مهارات حركية دقيقة لنسخ تلك الأشكال البصرية على الورق . وهى تتكون من (١٠) فقرات يُطلب من التلميذ أن يذكر أسماء الأشياء ، والحروف ، والأشكال والأعداد المعروضة أمامه ،

وتُسجل الإجابة على اليسار . وتُعطى كل إجابة صحيحة درجة واحدة ، والتلميذ الذى يحصل على درجة أدنى من متوسط العينة الكلية فى هذه المهارة يكون لديه صعوبة فى هذه المهارة .

(٤) التآزر البصرى - الحركى : *Visual- Motor Coordination*

وهى مهارة تكامل حركة العين والجسم لأداء أنشطة عديدة ، فعلى سبيل المثال القراءة والكتابة أنشطة ذات أهمية كبيرة تحتاج إلى مثل هذا التكامل . وهى تتكون من (٩) فقرات يُطلب من التلميذ أن يرسم خطأً لتكملة الشكل وتُعطى كل إجابة صحيحة درجة واحدة والتلميذ الذى يحصل على درجة أدنى من متوسط العينة الكلية فى هذه المهارة يكون لديه صعوبة فى هذه المهارة .

ب- مهارات الإدراك السمعى : *Auditory Perceptual Skills*

وتتكون من :

(١) التمييز السمعى : *Auditory Discrimination*

وهى مهارة تمكن التلميذ من التعرف على أصوات مختلفة وفهمها ، أى قدرة التلميذ على التمييز بين الصوت والكلمات المنطوقة . وهى تتكون من (١٠) فقرات يُطلب فيها من التلميذ أن يكرر ما سمعه من كلمات ، وتُعطى لكل إجابة صحيحة درجة واحدة والتلميذ الذى يحصل على درجة أدنى من متوسط العينة الكلية فى هذه المهارة يكون لديه صعوبة فى هذه المهارة .

(٢) الذاكرة السمعية ، (٣) التتابع السمعى :

(2) *Auditory Memory*, (3) *Auditory Sequencing*:

تُعد الذاكرة السمعية والتتابع السمعى مهارات تمكن التلميذ من تذكر سلسلة من الأصوات ذات المعنى فى سلسلة وهى مهمة حتى يستطيع التلميذ أن يتذكر سلسلة من التعليمات الملقاة عليه فى

الفصل . وتتكون كل منها من (١٠) فقرات يُطلب فيها من التلميذ أن يردد الكلمات أو الأرقام والحروف المنطوقة له فى نظام غير متتابع . وتُعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة ، والتلميذ الذى يحصل على درجة أدنى من متوسط العينة الكلية فى هاتين المهارتين يكون لديه صعوبة فيهما .

(٤) الربط السمعى : *Auditory Blending*

وهى مهارة تتعلق بالقدرة على تكوين الكلمات والعبارات والطلاقة اللغوية فى المحادثات والقراءة وتساعد التلميذ على تكوين الأصوات والمقاطع النغمية للكلمات والعبارات . وهى تتكون من (١٠) فقرات يقوم الباحث نفسه بنطق أصوات الكلمات ثم يظب من التلميذ التعرف على الكلمة مثل (مر - كز - مركز) ، وتُعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة ، والتلميذ الذى يحصل على درجة أدنى من متوسط العينة الكلية فى هذه المهارة يكون لديه صعوبة فيها .

ويطبق المدرسون أو المتخصصون هذا الاستبيان بسهولة على التلاميذ ، جزء منه يُطبق بصورة جماعية ، والجزء الآخر يُطبق بصورة فردية وتوجد فى قمة كل اختبار فرعى التعليمات الخاصة به .

ج- ثبات الاستبيان فى الدراسة الحالية :

تم تطبيق هذا الاستبيان على (٢٠٠) تلميذ من مدرسة السادات الابتدائية المشتركة بمدينة قنا ، ومن تلاميذ الصف الثانى ، والثالث ، والرابع ، والخامس بواسطة الباحث نفسه واستخدمت معادلة " ألفاكرونباك " كما ذكرها " السيد محمد خيرى " (١٩٥٧ ، ص ٤٢٩) فى إيجاد معاملات ارتباط كل من المهارات البصرية والمهارات السمعية بالدرجة الكلية للاستبيان (درجات المهارات البصرية + درجات

المهارات السمعية) . فكانت معاملات الارتباط مساوية (٠,٨٧) و (٠,٨٤) على الترتيب وهى دالة عند مستوى (٠,٠٠١) .
 وكان معامل الثبات بواسطة طريقة تحليل التباين " كيودر - ريتشاردسون " كما ذكرها " السيد محمد خيرى " (المرجع السابق) مساوياً (٠,٨٤) ، وهو دال عند مستوى (٠,٠٠١) .
 د - صدق الاستبيان فى الدراسة الحالية :

تم حساب صدق التجانس الداخلى للاستبيان عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على المهارات الفرعية لبعـد الإدراك البصرى (التمييز البصرى ، الذاكرة البصرية ، التعرف على الأشياء ، والتآزر البصرى - الحركى) ، والدرجة الكلية لهذا البعـد فكانت مساوية (٠,٨١) و (٠,٧٩) و (٠,٨٣) و (٠,٨٠) ، على الترتيب وهى دالة عند مستوى (٠,٠٠١) ، وبالمثل كانت معاملات الارتباط بين درجات المهارات الفرعية لبعـد الإدراك السمعى (التمييز السمعى ، الذاكرة السمعية ، التتابع السمعى ، الربط السمعى) ، والدرجة الكلية له مساوية (٠,٨١) و (٠,٨٢) و (٠,٧٨) و (٠,٧٤) على الترتيب وهى دالة عند مستوى (٠,٠٠١) .

٢- اختبار " رسم الرجل " للذكاء :

(إعداد : مصطفى فهمى ، ب. ت . ص ص ١ - ٥)

أعدت هذا الاختبار الباحثة الأمريكية " جودانف " *Goodenough* كاختبار لقياس القدرة العقلية العامة " الذكاء " ولم يكن يتطلب من الطفل أكثر من رسم صورة لرجل طبقته على (٤٠٠٠) طفل أمريكى من تلاميذ رياض الأطفال والسنوات الأربع الأولى فى مدارس المرحلة الابتدائية فى مدينة من مدن ولاية نيوجرسى ، وانتهت بعد دراسة إحصائية موضوعية إلى أنه يمكن اتخاذ (٤٠) عنصراً كمقياس للقدرة العقلية عند الأطفال ، وكانت تُعطى درجة

واحدة لكل عنصر من العناصر الأربعة ، ثم تحسب مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطفل وتتخذ أساساً لمعرفة عمره العقلي .

وتذكر " صفاء غازي " (١٩٨٣ ، ص ٢٢٢) أن أهم ما يميز هذا الاختبار بجانب سهولة تطبيقه وتصحيحة أنه مفيد بشكل خاص لقياس ذكاء الأطفال فيما بين الرابعة والثانية عشرة ، كما أن معامل الارتباط بينه وبين اختبار " ستانفورد بينيه " يصل إلى (٠,٧٦) .

وقد لاحظ الباحث الحالي بعد تطبيق هذا الاختبار على عينة من تلاميذ مدرسة السادات الابتدائية المشتركة (١٠٠ تلميذ) ، أن رسومات التلاميذ تتضمن تفاصيل أخرى غير ما ذكره مع هذا الاختبار (٤٠ عنصراً) ، ومنها على سبيل المثال لا الحصر : العمامة (كبيرة ، صغيرة) ، الكم (واسع ، ضيق) ، وانعصا ، والقيطان ، والحذاء ، وغيرها . فقد وضع الباحث التفاصيل الجديدة في الحساب عند التصحيح .

وتم استخدام الاختبار السابق لضبط متغير الذكاء لدى تلاميذ عينة الدراسة الحالية .

أ - ثبات الاختبار في الدراسة الحالية :

تم حساب معامل ثبات هذا الاختبار بواسطة طريقة تحليل التباين فكان مساوياً (٠,٨٣) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) .

ب - صدق الاختبار في الدراسة الحالية :

تم حساب صدق الاختبار في الدراسة الحالية عن طريق حساب معامل الارتباط الثنائي الأصيل (معامل فلانجان) ، بين متوسطي أعلى ٢٧ % ذكاء وأدنى ٢٧ % ذكاء ، وذلك بعد ترتيب درجات التلاميذ (١٠٠ تلميذ) ترتيباً تنازلياً ، وكان عدد كل منهم (٢٧) تلميذاً فكان مساوياً (٠,٨٩٥) ، وهو دال عند مستوى (٠,٠١) .

٣- مقياس المستوى الاقتصادي-الاجتماعي للأسرة : الصورة المعدلة
أعد هذا المقياس "عبد التواب عبد اللاه" (١٩٨٨) لقياس أربعة
جوانب هي : أسلوب الحياة التي تعيشها الأسرة ، ودخل الأسرة ، والمستوى
التعليمي للأسرة ، والمستوى المهني للأسرة ، وتم استخدام الدرجات الخام
على هذا المقياس لضبط متغير المستوى الاقتصادي - الاجتماعي لدى التلاميذ
عينة الدراسة .

٤- مقياس تقدير المعلم للمهارات الاجتماعية : (إعداد : الباحث)
تم إعداد هذا المقياس نظراً لأن البيئة المصرية تفتقر إلى مثل هذه
الأنواع من المقاييس ، وخاصة التي تقيس المهارات الاجتماعية في مرحلة
الطفولة المقابلة للمرحلة الابتدائية ، وتم بناء هذا المقياس كما يأتي :

أ - استفاد الباحث في إعداد مقياسه من البحوث والدراسات السابقة التي
اهتمت بقياس المهارات الاجتماعية والتي تم عرضها في الدراسة
الحالية ، كما استفاد الباحث من مقياس *Gresham & Elliott*
(١٩٩٠) والذي يتكون من (٣٠) عبارة لقياس المهارات الاجتماعية
لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء الأبعاد الآتية : توكيد الذات ،
والتعاون ، والضبط الذاتي .

ب- طبق الباحث استفتاءً مباشراً مفتوحاً على معلمي المرحلة الابتدائية
الملتحقين بمركز التأهيل التربوي بكلية التربية بقنا (طلاب المستوى
الرابع) ، متضمناً السؤال الآتي : اذكر أهم ما يميز السلوك
الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ؟ تم تحليل إجابات المعلمين
وتم الاستفادة منها في صياغة عبارات المقياس الحالي .

ج- تم كتابة عبارات المقياس (٥٠ عبارة) تقابلها الإجابات (دانماً ،
أحياناً ، أبداً) ، وتم كتابة تعميماته بما يتناسب مع نوع مفرداته
مع إعطاء مثلاً يوضح كيفية الإجابة عن المقياس ، ثم طبق
المقياس على عينة قوامها (٢٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ

الصف الثالث ، والرابع ، والخامس بمدرسة السادات الابتدائية المشتركة ، ومدرسة مدينة العمال الابتدائية المشتركة بمدينة قنا وذلك بواسطة المعلمين الذين قاموا بتقدير المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ (الإجابة عن المقياس) ، ويشترط فى هؤلاء المعلمين الذين قاموا بالإجابة عن المقياس أن يكونوا قد قاموا بتدريس هؤلاء التلاميذ فى الأعوام السابقة . وتم تصحيح المقياس ، وتم التحقق من أهم الشروط السيكومترية للمقياس الجيد (الصدق ، الثبات ، الاعتدالية) ، كما هو موضح فيما يأتى :

أولاً : صدق المقياس :

أ - صدق التجانس الداخلى :

تم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس حتى لا تؤثر فى قيمة معامل الارتباط الناتج باستخدام الكمبيوتر كما هو موضح بالجدول (١) :

جدول (١)

معاملات ارتباط عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس (ن = ٢٠٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٧١٥	١١	٠.٢٢١	٢١	٠.٥٥٣	٣١	٠.٦٠١	٤١	٠.٥٣٣
٢	٠.٧٣٨	١٢	٠.٢٥١	٢٢	٠.٥١٦	٣٢	٠.٧٢٧	٤٢	٠.١٣١
٣	٠.٣٨٩	١٣	٠.٣٩٦	٢٣	٠.٤٠٦	٣٣	٠.٥٢٣	٤٣	٠.٤٨٢
٤	٠.٥٥١	١٤	٠.٦٢٢	٢٤	٠.٥٣٦	٣٤	٠.٥٠٧	٤٤	٠.٤٦٨
٥	٠.٦٣٤	١٥	٠.٥٠٨	٢٥	٠.٥٨٣	٣٥	٠.٥٠٣	٤٥	٠.٦٠٤
٦	٠.٥٦٥	١٦	٠.٤٢٥	٢٦	٠.٣٦٠	٣٦	٠.١٩٨	٤٦	٠.٦٤٠
٧	٠.١٣٤	١٧	٠.٣٢	٢٧	٠.٧٢١	٣٧	٠.٥٩٢	٤٧	٠.٤٨٠
٨	٠.١٣٨	١٨	٠.٥٥٤	٢٨	٠.٦٤٠	٣٨	٠.٤٣٥	٤٨	٠.١٩٦
٩	٠.٥٦٨	١٩	٠.٥٧٥	٢٩	٠.٧٢٤	٣٩	٠.١٩٩	٤٩	٠.٣٦٥
١٠	٠.٥٧٦	٢٠	٠.٤٥٨	٣٠	٠.٥٩٨	٤٠	٠.٤٣٥	٥٠	٠.٤٢٢

** دالة عند مستوى ٠.٠٠١

* دالة عند مستوى ٠.٠١

نلاحظ من الجدول (١) أن جميع عبارات المقياس دالة إحصائياً ما عدا العبارات ٧ ، ٨ ، ١٧ ، ٤٢ غير دالة إحصائياً بالدرجة الكلية للمقياس ، بذلك تم حذف العبارات السابقة غير الدالة ، وأصبح المقياس يتكون من (٤٦) عبارة .

ب- الصدق العاملي :

تم استخدام الصدق العاملي في حساب صدق المقياس بواسطة استخدام التحليل العاملي المتعامد (طريقة الفاريماكس) ، بواسطة الكمبيوتر عن طريق استخدام البرنامج *Spss/pc+* وطبقاً للمحكات الآتية : الجذر الكامن ≤ 1 ، التشبع ≤ 0.3 ، تم حذف العبارات التي تشبعت على أكثر من عاملين ، وأخذت العبارات ذات التشبعات العالية بالعامل (العبارات التي تشبعت بعاملين تم درجها تحت العامل الذي تشبعت به تشبعاً أعلى) ، وتمكن الباحث من تفسير العوامل المستنتجة وكان عددها أربعة عوامل أسفر عنها التحليل لعامل المتعامد وهي :

العامل الأول : المبادرة بالنشاط الاجتماعي :

استوعب هذا العامل ٢٧,٦ % من التباين الكلي للمصفوفة وكان جذره الكامن ١٢,٧٠١ والمتغيرات المتشعبة به (١٧ عبارة) كما هي موضحة بالجدول (٢) :

جدول (٢)
العبارات المتشعبة بالعامل الأول

رقم العبرة	العبارات	التشعب
٣٣	يعرف نفسه لزملائه الجدد بالمدرسة دون أن يطلب منه .	٠,٦٣٨٠
٣٤	يدعو زملاءه للمشاركة في الأنشطة المدرسية .	٠,٦١٨٦
٤٦	ينضم إلى مجموعة النشاط بالمدرسة دون أن يطلب منه .	٠,٦٠٥٩
٥	يرحب بزملائه بعبارات ترحيب جيدة .	٠,٦٠٠٤
٣٠	يدعو زملاءه إلى النظام .	٠,٥٧٨٨
٩	يعقد محادثات مع زملائه .	٠,٥٧١٥
٢١	يتطوع لمساعدة زملائه في ترتيب الفصل .	٠,٥٧١٢
٢٥	يكون له أصدقاء بسهولة .	٠,٥٦٠٧
٢٩	يحكى لزملائه مواقف مضحكة .	٠,٥٥٥٦
٢٣	يدلى بأشياء لطيفة عن نفسه عندما يكون مسروراً .	٠,٥٤٢٩
٦	يسعى إلى إقامة علاقات مع زملائه .	٠,٤٦٨٥
١٦	يستفيد من المناقشات التي يصفى إليها .	٠,٤٦٦٠
٢٤	يهنئ زملاءه في المناسبات .	٠,٤٦٤٦
٤٥	يبادر في تقديم ما يطلب منه في الفصل في الزمن المحدد .	٠,٤٦٣٥
٣٩	يبادر بحل النزاع (يصلح) بين زملائه .	٠,٤٤٦٥
٤١	يسأل زملاءه عن المعلومات غير الواضحة له .	٠,٤٢٣٩
٣٨	يسعى إلى إرضاء زملائه .	٠,٣٤٦٢

نلاحظ من الجدول (٢) أن العبارة (٣٣) تشبعت تشعباً عالياً
(٠,٦٣٨٠) ، بهذا العامل ، كما نلاحظ أيضاً أن جميع العبارات توضح
مبادرة التلميذ بالنشاط ليؤكد ذاته ولذا سُمي هذا العامل بالمبادرة
بالنشاط الاجتماعي .

العامل الثانى : التعاون مع الآخرين :

استوعب هذا العامل ٥,١ % من التباين الكلى للمصفوفة وكان جذره الكامن ٢,٣٤٦ والمتغيرات المتشعبة به (١٣ عبارة) كما هو موضح بالجدول (٣) :

جدول (٣)

العبارات المتشعبة بالعامل الثانى

رقم العبارة	العبارات	التشعب
١٥	يتعاون مع زملائه فى إعداد وسائل تعليمية جيدة .	٠,٦٢٢٤
١	يساعد فى تنظيف حديقة المدرسة .	٠,٦٠٧٩
٤	يشارك فى الأنشطة الخاصة بفصله والأنشطة الخاصة بالفصول الأخرى	٠,٦٠٤١
١٧	يطيع أوامر المعلم داخل الفصل	٠,٥٧٤٨
٢٨	يحافظ على نظافة مقعده	٠,٥٥٢٧
٣٧	عندما يقدم إليه أحد زملائه خدمة فانه يرد الجميل .	٠,٥١٥٨
٤٠	يستغل وقت فراغه فيما يفيده	٠,٥١٠٩
١٠	يحافظ على تعليمات المدرسة	٠,٥٠٦٩
٤٣	يقدم الاحترام لزملائه	٠,٥٠٣٧
٣	يتبع القواعد عند اللعب مع زملائه	٠,٤٩٠٨
٣٥	يحافظ على نظافة فصله	٠,٤٧٨٠
٢٢	يحافظ على أدوات زملائه داخل الفصل	٠,٤٥٩٣
٣١	يهتم بآراء زملائه داخل الفصل	٠,٤٤١٥

نلاحظ من الجدول (٣) أن العبارة (١٥) تشعبت بالعامل الثانى تشعباً عالياً لذا يمكن تسمية هذا العامل " التعاون مع الآخرين " بالإضافة إلى ذلك نلاحظ أن الاتجاه العام للعبارات يتضمن تعاون التلميذ مع الآخرين . وتطبق القواعد والقوانين المدرسية .

العامل الثالث : العلاقة بالأتراپ :

استوعب هذا العامل ٤,٥ % من التباين الكلى للمصفوفة وكان جذره الكامن مساوياً ٢,٠٧١ والمتغيرات المتشعبة به (٨ عبارات) يوضحها الجدول (٤) :

جدول (٤)

العبارات المتشعبة بالعامل الثالث

رقم العبرة	العبارات	التشعب
٢٠	يتمتع بحب زملاؤه بدرجة كبيرة .	٠,٦٨٦٢
٢٧	يسعى زملاؤه إلى إقامة علاقات طيبة معه .	٠,٥٨٣٩
٤٤	يمدحه ويثنى عليه زملاؤه .	٠,٥٥٨٩
١٢	يتقبل اقتراحات زملاؤه بصدر رحب .	٠,٤٦٦٤
١٣	يميل إلى العزلة (الانطواء) .	٠,٤٦٤٩-
٣٦	يتجنبه زملاؤه فى المدرسة .	٠,٤٦١٢-
١٨	عدوانى مع زملاؤه .	٠,٤٠٨٣-
٧	يتجاهل مشاعر زملاؤه .	٠,٣٩٢٩-

نلاحظ من الجدول (٤) أن العبرة (٢٠) تشبعت بالعامل الثالث تشعباً عالياً كما نلاحظ أن الاتجاه العام للعبارات يوضح العلاقة بالأتراپ لذا يمكن تسمية هذا العامل " العلاقة بالأتراپ " وهو عامل قطبى .

العامل الرابع : الضبط الانفعالى :

استوعب هذا العامل ٤,٢ % من التباين الكلى للمصفوفة وكان جذره الكامن ١,٩٤٧ والمتغيرات المتشعبة به (٤ عبارات) يوضحها الجدول (٥) :

جدول (٥)

العبارات المتشعبة بالعامل الرابع

رقم العبارة	العبارات	التشبع
٨	يضبط أعصابه فى مواقف الصراع مع أترابه .	٠,٦٨٩٧
٤٢	لا ينفعل بسرعة عندما يضايقه أترابه .	٠,٦٤٦٥
٢٦	يرد على أى دفع أو ضرب من أترابه .	٠,٣٥٩٨-
١١	يستجيب تماماً لضغوط زملائه عليه .	٠,٣٠٥٣-

نلاحظ من الجدول (٥) أن العبارة (٨) تشبعت بالعامل الرابع تشبعاً عالياً وهى تعنى الضبط الانفعالى ، كما نلاحظ أيضاً أن باقى العبارات تدل فى معناها على الضبط الانفعالى لذا سُمى هذا العامل بالضبط الانفعالى وهو عامل قطبى .

جـ- صدق تمييز المقارنة الطرفية للمقياس :

تم أخذ أعلى ٢٧ % مهارة وأدنى ٢٧ % مهارة اجتماعية وذلك بعد ترتيب درجات الأفراد ترتيباً تنازلياً (٢٠٠ تلميذ وتلميذة) وكان عدد كل منهم (٥٤) تلميذاً وتلميذة ، وتم حساب النسبة الحرجة بين متوسطى أعلى ٢٧ % وأدنى ٢٧ % فكانت مساوية (٤,٧٢) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١) . أى أن المقياس يميز تمييزاً واضحاً بين التلاميذ المرتفعين فى المهارات الاجتماعية والتلاميذ المنخفضين فى المهارات الاجتماعية . وتم حساب معامل الارتباط الثنائى الأصيل بين متوسطى درجات أعلى ٢٧ % وأدنى ٢٧ % فكان مساوياً (٠,٨٩) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) .

ثانياً : ثبات المقياس :

أ - تم استخدام معادلة " ألفا كرونباك " فى إيجاد معامل ثبات المقياس وأبعاده الأربعة (الدرجة الكلية للمقياس ، المبادرة بالنشاط الاجتماعى ، التعاون مع الآخرين ، العلاقة بالأترب ، الضبط الانفعالى) ، وذلك عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس فكانت معاملات الارتباط مساوية (٠,٩٠) و (٠,٨٤) و (٠,٨٢) و (٠,٧٨) و (٠,٨٩) ، على الترتيب ، وكانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) .

ب- وتم حساب معامل ثبات المقياس بواسطة طريقة تحليل التباين فكان مساوياً (٠,٨٦) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يتفق مع " فؤاد البهى السيد " (١٩٧٩ ، ص ٥٣٧) على أن طريقة تحليل التباين تعطى أدنى قيمة لمعامل الثبات .

ثالثاً : الإعتدالية :

تم حساب معامل الالتواء لدرجات التلاميذ (٢٠٠ تلميذ وتلميذة) كما ذكره " فؤاد البهى السيد " (١٩٧٩ ، ص ١٢٦) فكان مساوياً (٠,٤٢٨) ، وبما أن قيمة الالتواء تمتد من (٣ +) إلى (٣ -) وقيمة الالتواء المحسوبة تقترب أو تؤول إلى الصفر ، إذن يمكن القول أن درجات التلاميذ على المقياس تقترب فى توزيعها من التوزيع الاعتدالى . وهذا شرط مهم من شروط المقياس النفسى الجيد .

رابعاً : الصورة النهائية للمقياس :

يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٤٢) عبارة موزعة على الأبعاد الآتية لقياس المهارات الاجتماعية :

١- المبادرة بالنشاط الاجتماعى : ويتضمن قدرة التلميذ على المبادرة بالسلوكيات الاجتماعية الإيجابية ، والعلاقات الودية مع زملائه

ومع الآخرين ، والاستفادة من المناقشات وقدرته على انتقاء كلمات الترحيب الجيدة . ويتكون من (١٧) عبارة تأخذ الأرقام من (١ - ١٧) .

٢- التعاون مع الآخرين : ويتضمن قدرة التلميذ على مشاركة زملائه فى الأنشطة المدرسية ، وقدرته على اتباع التعليمات . والقواعد المدرسية ، ويتكون من (١٣) عبارة تأخذ الأرقام من (١٨ - ٣٠) .

٣- العلاقة بالآخرين : ويتضمن مهارة التلميذ فى أن يجعل أترابه يحبونه ، وذلك بعلاقاته الجيدة معهم ، أى قدرته على أن يحصل على القبول الاجتماعى من قبل أترابه . ويتكون من (٨) عبارات تأخذ الأرقام من (٣١ - ٣٨) .

٤- الضبط الانفعالى : ويتضمن قدرة التلميذ على أن يتحكم فى أعصابه عند الشجار مع زملائه ، ويتكون من (٤) عبارات تأخذ الأرقام من (٣٩ - ٤٢) .

ويصحح المقياس بإعطاء الدرجات (٢ ، ١ ، ٠) للإجابات (دائماً ، أحياناً ، أبداً) وذلك للعبارات الموجبة ، بينما العبارات السالبة تأخذ الدرجات (٠ ، ١ ، ٢) على الترتيب . بذلك تكون أقصى درجة على الاختبار هى (٨٤) درجة ، وأدنى درجة (صفر) والدرجة المحايدة (٤٢) درجة ، وتعنى الدرجة المرتفعة على المقياس أن التلميذ لديه مهارات اجتماعية جيدة والعكس صحيح .

ويطبق هذا الاختبار على المهتمين برعاية الطفل فى المدرسة سواء كان المعلم أو الأخصائى الاجتماعى أو المتخصص ويمكن أن تستخدم درجات أبعاد المقياس كمغيرات ويمكن استخدام الدرجة الكلية للمقياس لتدل على المهارات الاجتماعية :

ثالثاً : ضبط المتغيرات :

تم تطبيق استبيان المهارات الإدراكية على عينة التلاميذ المكونة من (٤٠٠) تلميذ قبل تطبيق أية أداة من أدوات الدراسة الحالية وفي ضوء تعليمات تصحيح الاستبيان تمكن الباحث من الحصول على مجموعات التلاميذ الآتية :

١- مجموعة التلاميذ (أ) : وهى تتضمن التلاميذ الذين حصلوا على درجات أدنى من متوسط العينة الكلية فى كل مهارة من مهارات الإدراك البصرى ، وبلغ عدد أفرادها (١١٢) تلميذاً . أى أن مجموعة التلاميذ (أ) هى المجموعة التى تعانى من صعوبات إدراكية بصرية .

٢- مجموعة التلاميذ (ب) : وهى تتضمن التلاميذ الذين حصلوا على درجات أدنى من متوسط العينة الكلية فى كل مهارة من مهارات الإدراك السمعى ، وبلغ عد أفرادها (١٠٩) من التلاميذ . أى أن مجموعة التلاميذ (ب) هى المجموعة التى تعانى من صعوبات إدراكية سمعية .

٣- مجموعة التلاميذ (جـ) : وهى تتضمن التلاميذ الذين لديهم صعوبات بصرية وصعوبات سمعية بمعنى أنها تتضمن التلاميذ الذين يقعون فى المجموعة (أ) ، والمجموعة (ب) معاً ، وتم معرفة ذلك عن طريق الفرز والتصنيف . وبلغ عدد أفرادها (٨٨) تلميذاً ، وهذه المجموعة هى مجموعة التلاميذ التى تعانى من صعوبات التعلم النمائية (الإدراكية) فى الدراسة الحالية .

٤- مجموعة التلاميذ (أ ع) : وهى تتضمن التلاميذ الذين يقعون فى المجموعة (أ) ولا يقعون فى المجموعة (ب) ، بمعنى أنها تتضمن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات بصرية ولا يعانون من صعوبات سمعية وبلغ عدد أفرادها (٢٤) تلميذاً .

٥- مجموعة التلاميذ (ب ع) : وتتكون هذه المجموعة من التلاميذ الذين يقعون في المجموعة (ب) والذين لا يقعون في المجموعة (أ) . بمعنى أنها تتضمن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات سمعية ولا يعانون من صعوبات بصرية ، وبلغ عدد أفرادها (٢١) تلميذاً .

٦- مجموعة التلاميذ (د) : وهي مجموعة التلاميذ العاديين الذين لا يعانون من أية صعوبات بصرية أو سمعية (المجموعة الضابطة) ، وذلك في ضوء أدائهم على استبيان المهارات الإدراكية المستخدم في الدراسة الحالية ، وبلغ قوامها (٨٨) تلميذاً . وتم اختيار (٨٨) تلميذاً حتى تكافئ هذه المجموعة مجموعة التلاميذ ذوي الصعوبات الإدراكية (مجموعة جـ) ، في عدد أفرادها لسهولة إجراء العمليات الإحصائية . ثم طبقت جميع أدوات الدراسة الحالية على مجموعات التلاميذ السابقة .

جدول (٦)

الفروق في الذكاء بين مجموعة التلاميذ ذوي الصعوبات الإدراكية (مجموعة جـ) ومجموعة التلاميذ العاديين (مجموعة د)

الدالة	قيمة ت	مجموعة التلاميذ (د) العاديين			مجموعة التلاميذ (جـ) ذوي الصعوبات الإدراكية		
		ع	م	ن	ع	م	ن
غير دالة	١,١٤	٧,١	٣٤,٨	٨٨	٦,٨	٣٣,٦	٨٨

نلاحظ من جدول (٦) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء بين مجموعة التلاميذ ذوي الصعوبات الإدراكية (مجموعة جـ) ، ومجموعة التلاميذ العاديين (مجموعة د) ، وهذا يتفق مع كل من " سوزان " Susan (١٩٨٢ ، ص ١٠٨٧) ، و " نولان " Nolan (١٩٨٣ ، ص ص ٢٢ - ٢٣) على أنه لا توجد فروق في الذكاء بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ

العاديين من غير ذوى صعوبات التعلم . أى أن المجموعة (جـ) ، والمجموعة (د) متجانستان فى الذكاء .

جدول (٧)

الفروق فى الذكاء بين تلاميذ المجموعة (أ خ) وتلاميذ المجموعة (ب خ)

الدلالة	قيمة " ت "	المجموعة (ب خ) (صعوبات سمعية فقط)			المجموعة (أ خ) (صعوبات بصرية فقط)		
		ع	م	ن	ع	م	ن
غير دالة	٠,١٦	٦,٤	٣٤,٢	٢١	٥,٩	٣٣,٩	٢٤

نلاحظ من جدول (٧) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية فى الذكاء بين التلاميذ ذوى الصعوبات البصرية (مجموعة أ خ) ، والتلاميذ ذوى الصعوبات السمعية (مجموعة ب خ) ، أى أن المجموعة (أ خ) والمجموعة (ب خ) متجانستان فى الذكاء .

جدول (٨)

الفروق فى المستوى الاقتصادى - الاجتماعى بين تلاميذ

المجموعة (جـ) وتلاميذ المجموعة الضابطة (د)

الدلالة	قيمة " ت "	مجموعة التلاميذ (د) العاديين			مجموعة التلاميذ (جـ) ذوى الصعوبات الإدراكية		
		ع	م	ن	ع	م	ن
غير دالة	١,١٤	١٤,٤	١٤٨,٩	٨٨	١٥,٦	١٥١,٥	٨٨

نلاحظ من الجدول (٨) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية فى المستوى الاقتصادى - الاجتماعى بين مجموعة التلاميذ ذوى الصعوبات الإدراكية (المجموعة جـ) ، ومجموعة التلاميذ العاديين (المجموعة الضابطة د) ، أى أن المجموعتين متجانستان فى متغير المستوى الاقتصادى - الاجتماعى للأسرة .

جدول (٩)

الفروق فى المستوى الاقتصادى - الاجتماعى

بين مجموعة التلاميذ (أ ع) ومجموعة التلاميذ (ب ح)

القيمة الدالة	ت	المجموعة (ب ع) (صعوبات سمعية فقط)			المجموعة (أ ع) (صعوبات بصرية فقط)		
		ع	م	ن	ع	م	ن
غير دالة	١,٠١	٨,٦	١٤٢,٥	٢١	٩,٥	١٤٥,٣	٢٤

نلاحظ من جدول (٩) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى الصعوبات البصرية (مجموعة أ ع) ومجموعة التلاميذ ذوى الصعوبات السمعية (مجموعة ب ع) فى المستوى الاقتصادى - الاجتماعى ، أى أن المجموعتين متجانستان فى هذا المتغير .

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً : نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص الفرض الأول على أنه : " لا توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ ذوي الصعوبات الإدراكية والتلاميذ العاديين في المهارات الاجتماعية وأبعادها (المبادرة بالنشاط الاجتماعي ، التعاون مع الآخرين ، العلاقة بالأترب ، الضبط الانفعالي) موضوع الدراسة " ..

تم اختبار هذا الفرض باستخدام اختبار " ت " على النحو الآتي :

١ - بالنسبة للمهارات الاجتماعية (الدرجة الكلية على المقياس) :

جدول (١٠)

الفروق بين التلاميذ ذوي الصعوبات الإدراكية (المجموعة جـ)
والتلاميذ العاديين (المجموعة الضابطة د) في المهارات الاجتماعية

الدالة	قيمة " ت "	مجموعة التلاميذ (د)			مجموعة التلاميذ (جـ)		
		ع	م	ن	ع	م	ن
٠,٠١	١٣,٦٥	٧,٤٠	٣١,٥٠	٨٨	٤,٦٠	١٨,٧٥	٨٨

نلاحظ من جدول (١٠) أنه توجد فروق دالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين التلاميذ ذوي الصعوبات الإدراكية (مجموعة جـ) ، والتلاميذ العاديين (المجموعة الضابطة د) . وكانت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠١) ، لصالح التلاميذ العاديين . أي أن التلاميذ ذوي الصعوبات الإدراكية يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية مقارنة بالتلاميذ العاديين .

٢ - بالنسبة لأبعاد المهارات الاجتماعية الفرعية

أ - بالنسبة لبعد المبادرة بالنشاط الاجتماعي :

جدول (١١)

الفروق بين التلاميذ ذوي الصعوبات الإدراكية (مجموعة جـ)
والتلاميذ العاديين (مجموعة د) في بعد المبادرة بالنشاط الاجتماعي

الدالة	قيمة ت	مجموعة التلاميذ (د)			مجموعة التلاميذ (جـ)		
		ع	م	ن	ع	م	ن
٠,٠١	٦,٤٥	٣,٢٥	١١,٧٥	٨٨	٥,٢٢	٧,٥٠	٨٨

نلاحظ من جدول (١١) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين التلاميذ ذوي الصعوبات الإدراكية والتلاميذ العاديين في بعد المبادرة بالنشاط الاجتماعي ، لصالح التلاميذ العاديين .

ب- بالنسبة لبعد التعاون مع الآخرين :

جدول (١٢)

الفروق بين التلاميذ ذوي الصعوبات الإدراكية (مجموعة جـ)
والتلاميذ العاديين (مجموعة د) في بعد التعاون مع الآخرين

الدالة	قيمة ت	مجموعة التلاميذ (د)			مجموعة التلاميذ (جـ)		
		ع	م	ن	ع	م	ن
٠,٠١	٧,٩٧	٢,٦٤	٩,٤٠	٨٨	٣,١٣	٥,٩٠	٨٨

نلاحظ من الجدول (١٢) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين التلاميذ ذوي الصعوبات الإدراكية والتلاميذ العاديين في بعد التعاون مع الآخرين ، لصالح التلاميذ العاديين . بمعنى أن التلاميذ العاديين أكثر تعاوناً مع الآخرين من نظرائهم التلاميذ ذوي الصعوبات الإدراكية .

جـ- بالنسبة لبعد العلاقة بالأتراب :

جدول (١٣)

الفروق بين التلاميذ ذوى الصعوبات الإدراكية (مجموعة جـ)
والتلاميذ العاديين (مجموعة د) فى بعد العلاقة بالأتراب

الدالة	قيمة ت "	مجموعة التلاميذ (د)			مجموعة التلاميذ (جـ)		
		ع	م	ن	ع	م	ن
٠,٠١	١١,٠٢	١,٢٢	٦,٧٥	٨٨	٢,٧٠	٣,٢٥	٨٨

نلاحظ من الجدول (١٣) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين التلاميذ ذوى الصعوبات الإدراكية والتلاميذ العاديين فى بعد العلاقة بالأتراب ، لصالح التلاميذ العاديين . بمعنى أن علاقة التلاميذ العاديين الذين لا يعانون من أية صعوبات إدراكية بأترابهم أفضل من علاقة نظرائهم الذين يعانون من صعوبات إدراكية بأترابهم .

د - بالنسبة لبعد الضبط الانفعالى :

جدول (١٤)

الفروق بين التلاميذ ذوى الصعوبات الإدراكية (مجموعة جـ)
والتلاميذ العاديين (مجموعة د) فى بعد الضبط الانفعالى

الدالة	قيمة ت "	مجموعة التلاميذ (د)			مجموعة التلاميذ (جـ)		
		ع	م	ن	ع	م	ن
٠,٠١	٧,٣٢	٠,٣٢	٣,٦٥	٨٨	١,٩٥	٢,١٠	٨٨

نلاحظ من الجدول (١٤) أنه توجد فروق بين التلاميذ ذوى الصعوبات الإدراكية والتلاميذ العاديين فى بعد الضبط الانفعالى ، وكانت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠١) ، لصالح التلاميذ العاديين . بمعنى أن التلاميذ العاديين أكثر تحكماً فى انفعالاتهم وسلوكهم من نظرائهم ذوى الصعوبات الإدراكية .

تفسير نتائج الفرض الأول :

- أثبتت الدراسة عدم تحقق صحة فرضها الأول حيث أثبتت ما يأتي :
- ١- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين التلاميذ ذوي الصعوبات الإدركية والتلاميذ العاديين في المهارات الاجتماعية (الدرجة الكلية) لصالح التلاميذ العاديين .
 - ٢- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين التلاميذ ذوي الصعوبات الإدركية والتلاميذ العاديين في أبعاد المهارات الاجتماعية (المبادرة بالنشاط الاجتماعي ، التعاون مع الآخرين ، العلاقة بالأتراب ، الضبط الانفعالي) ، لصالح التلاميذ العاديين .

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء أن صعوبات التعلم تجعل سلوك الأطفال مختلفاً لذلك فإن الأطفال الآخرين يتجنبونهم لأن سلوكهم عادة ما يكون شاذاً وغير متوقع فإن زملاءهم في الفصل المدرسي قد ينظرون إليهم بوصفهم غير جديرين بصداقاتهم وعدوانيين وغير مؤدبين وتفسر أعمالهم كأعمال وقحة ونزاعة إلى السيطرة ومعوقة وخاصة حين يمارسون الألعاب وبالتالي فإن زملاءهم قد لا يشاركونهم في أنشطتهم ولا يصادقونهم .

وتوصل Fox وآخرون (١٩٨٩) إلى أن اتجاهات التلاميذ العاديين نحو نظرائهم ذوي صعوبات التعلم اتجاهات سلبية . وتوصل Toro وآخرون (١٩٩٠) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرة ضعيفة على إيجاد حلول للمشكلات الاجتماعية ، ويظهرون مشكلات سلوكية داخل الفصل ، كما أن كفاءتهم الشخصية أقل من العاديين .

ويذكر " مصطفى محمد كامل " (١٩٩٠ ، ص ١٧) أن الأطفال أصحاب صعوبات التعلم لديهم كفاءة ذاتية بمعنى عدم ضرورة الاعتماد على الآخرين في طلب المساعدة ، كما أنهم يقعون تحت المتوسط في نمو عادات مساعدة الذات *Help-Self* والعناية بالنفس *Self-Care* ويصعب عليهم تعلم

تحمل المسؤولية ، كما أنهم يصعب عليهم إدراك التعليمات التى يتطلب تنفيذها وإتمامها ، فقد يخطنون فى إدراك معنى ما هو مطلوب أو يفشلون فى أداء الأعمال لأنها بالنسبة لهم تحتاج إلى مزيد من الوقت ، كما أنهم لا يتمتعون باللباقة والقدرة على إدراك رغبات أقرانهم فى الفصل ، بمعنى عدم قدرة الطفل على فهم ما يفعله الآخرون ، أى أنهم يعانون من قصور فى الإدراك الاجتماعى ومظهره الأساسى عدم القدرة على فهم التلميحات *Gestures* وحركات الجسم والابتسامات والضحكات وتعبيرات الوجه لدى الأفراد الذين يتصل بهم الطفل ، ولذلك فإنهم يستجيبون بطريقة غير لينة بسبب عدم وعيهم بأهمية العلاقة البينشخصية *Interpersonal Relationships* لذلك فهم لا يحترمون مشاعر الآخرين بينما الأطفال العاديون يظهرون وعياً بأفعال واتجاهات الآخرين ويحاولون التكيف معهم ويراعون مشاعر الآخرين . كما أن النشاط التعاونى صعب بالنسبة للأطفال ذوى صعوبات التعلم لأنهم لا يستطيعون التحكم فى سلوكهم ، فقد يتكلمون بدون إذن دون انتظار لدورهم فى الكلام وتظهر عليهم علامات الإحباط لأنهم لا يدركون معنى المشاركة الجماعية والهدف منها ، كما أن هؤلاء الأطفال ليس لديهم قدرة على التنظيم مقارنة بالتلاميذ العاديين .

ويذكر " كيرك وكالفانت " (١٩٨٨ ، ص ٣٩٧) أن *Bryne* توصل إلى أن التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم قد وصفهم زملاؤهم بالقلق ، والخوف ، والكآبة والحزن ، وعدم التكيف ، وعدم القبول ، وعدم الاستمتاع بوقتهم وغالباً ما سيتم رفضهم وتجاهلهم بشكل أكبر من التلاميذ العاديين . وتوصل *Strag* إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لا يتحكمون فى انفعالاتهم ، وغير قادرين على استقبال العواطف والمشاعر ، كما يظهرون عدم احترام لحقوق الآخرين ومشاعرهم .

ويذكر *Wiener* (١٩٨١) أن الأطفال أصحاب صعوبات التعلم لديهم مشكلات في اكتساب العلاقات الإيجابية مع الرفاق وقد يكون ذلك ناتجاً عن أخطاء الإدراك الاجتماعي والتنافر المعرفي لديهم . ويفسر " كيرك وكالفانت " (١٩٨٨ ، ص ص ٣٩٧ - ٣٩٨) صعوبة الإدراك الاجتماعي (القدرة الفورية على معرفة وتفسير معنى ودلالة سلوك الآخرين وأهميته) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بسبب انخفاض مفهوم الذات ، واضطرابات التواصل اللفظي التي ينتج عنها عدم فهم الأطفال لما يُقال أو إلى صعوبة في التعبير عن أنفسهم ، والنشاط الزائد ، ونقص الفهم في التعبيرات اللفظية والانفعالية والمستوى المنخفض لمهارات حل المشكلات .

ثانياً : نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :

ينص الفرض الثاني على أنه : " لا توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ ذوي الصعوبات البصرية والتلاميذ ذوي الصعوبات السمعية في المهارات الاجتماعية بصفة عامة " .

تم استخدام النسبة الحرجة في اختبار صحة الفرض السابق وذلك لإيجاد الفروق بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات بصرية ولا يعانون من صعوبات سمعية (مجموعة أ) ، والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات سمعية ولا يعانون من صعوبات بصرية (مجموعة ب) في المهارات الاجتماعية .

جدول (١٥)

الفروق بين المجموعتين (أ) . (ب) في المهارات الاجتماعية
(الدرجة الكلية على المقياس)

الدالة	مجموعة التلاميذ (أ)				مجموعة التلاميذ (ب)				قيمة ت
	ن	م	ع	ع*	ن	م	ع	ع	
٢٤	٢٦,٧	٦,٢٠	١,٢٧	٢١	٢٢,٥	٥,٢٠	١,١٤	٢,٤٧	٠,٠٥

* ع م = الخطأ المعياري للمتوسط .

نلاحظ من الجدول (١٥) أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين التلاميذ ذوى الصعوبات البصرية (مجموعة أ) ، والتلاميذ ذوى الصعوبات السمعية (مجموعة ب) فى المهارات الاجتماعية ، لصالح التلاميذ ذوى الصعوبات البصرية . أى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات بصرية ولا يعانون من صعوبات سمعية أفضل من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات سمعية ولا يعانون من صعوبات بصرية فى اكتساب المهارات الاجتماعية ، بذلك أثبتت الدراسة عدم تحقق صحة فرضها الثانى . ويمكن تفسير النتيجة السابقة عندما نتدبر آيات القرآن الكريم فإننا نرى أن القرآن الكريم يركز على مهارة السمع ويجعلها الأولى من بين المهارات الإدراكية التى منحها الله للإنسان

﴿ والله أخرجكم من بطون أمماتكم لا تعلمون شيئاً ، وجعل لكم السمع ،

والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون ﴾ (النحل : الآية ٨٧)

﴿ إن الله كان سميعاً بصيراً ﴾ (النساء : الآية ٥٨)

﴿ ليس كمثله شئ وهو السميع البصير ﴾ (الشورى : الآية ١١)

﴿ حتى إذا جاءوها شهد عليهم سمعهم وأبصارهم ﴾ (فصلت : الآية ٢٠)

﴿ إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولاً ﴾

(الإسراء : الآية ٣٦)

﴿ ولو شاء الله لذهب بسمعهم وأبصارهم ﴾ (البقرة : الآية ٢٠)

﴿ أولئك الذين لعنهم الله فأصمهم وأعمى أبصارهم ﴾ (محمد : الآية ٢٣)

بهذا التكرار المقصود يذكر القرآن السمع مقدماً على البصر فى أكثر من سبعة وعشرين موقعاً وهذا يؤكد أن مهارات أو طاقة السمع أدق وأرهف من مهارات أو طاقة البصر .

ويذكر " محمد منير مرسى ، إسماعيل أبو العزائم " (١٩٨٤ ،

ص ص ١٣٢ - ١٣٣) أنه يمكن للمرء إدراك ما للقدرات السمعية من أهمية

إذا عرف أن كل طفل يتعلم معتمداً على ما استوعبه أو ما اكتسبه من لغة تأثرت بدورها بما سمعه من مفردات وتركيب لغوية . بالإضافة إلى ذلك فإن عيوب النطق والكلام ترتبط بمهارات الإدراك السمعية التى تجعل التلميذ يشعر بالحرَج وعدم الميل إلى الاشتراك مع زملائه فى الأنشطة وفى المناقشات التى تدور فى الفصل كما يشعر بأنه غريب عن أقرانه .

فالأطفال الذين يعانون من صعوبات سمعية يعانون من مشكلة دمج الأصوات لتكوين كلمات أو مفردات والتعرف على معانيها ولا يستفيدون من الأساليب الصوتية عند التعلم بالإضافة إلى ذلك فإنهم يعجزون عن فهم التعليمات التى تلقى عليهم فى الفصل ، كما أن مهارات الاتصال بالآخرين تعتمد على مهارات الإدراك السمعية ، زيادة على ذلك فإن هؤلاء الأطفال يتميزون بعدم المثابرة والميل إلى العزلة عن أقرانهم وعدم الانتباه والخوف والقلق والخضوع والإلحاح .

ويذكر " كيرك وكالفانت " (١٩٨٨ ، ص ٢١) أن التلاميذ الذين يعانون من عجز فى مهارات الاستماع يعانون من اضطرابات اللغة الشفهية *Oral Language Disorders* التى ترجع إلى الصعوبة التى يواجهها الأطفال فى اللغة ، وتكامل اللغة الداخلية والتعبير عن الأفكار لفظياً ، بالإضافة إلى ذلك فإن مهارات الاستماع خاصة بتوليف الأصوات . بينما مهارات الإدراك البصرى خاصة بالتصور ، فالأطفال الذين لديهم عجز فى مهارات الإدراك السمعى يعرفون عجزهم عن إدراك البصرى وليس لديهم عجز فى مهارات الإدراك السمعى يعرفون زملاءهم عندما يتكلمون ويشاركون فى المناقشة معهم . ويظهرون مودتهم نحو الآخرين بسهولة ويتصفون بالمباقة فى معاملاتهم مع معارفهم والغرباء ، كما أنهم مرغوب فيهم من قبل زملائهم ويحترمون القواعد والتعليمات التى تحدد العلاقة بينهم وبين الآخرين .

المراجع

- ١- أحمد زكى صالح (١٩٧٢) : علم النفس التربوى ، القاهرة : النهضة المصرية .
- ٢- أسامة أبو سريع (١٩٨٦) : " اضطرابات المهارات الاجتماعية لدى المرضى النفسيين " ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة .
- ٣- أنور الشرقاوى (١٩٨٤) : استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية (كراسة التعليمات) ، القاهرة : الأنجلو المصرية .
- ٤- السيد السمدونى (١٩٩١) : مقياس المهارات الاجتماعية (كراسة التعليمات) ، القاهرة : الأنجلو المصرية .
- ٥- السيد محمد خيرى (١٩٥٧) : الإحصاء فى البحوث النفسية والتربوية الاجتماعية ، ط ٢ ، القاهرة : دار الفكر العربى .
- ٦- جابر محمد عبد الله (١٩٩٢) : " بعض العوامل المعرفية والوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بقنا ، جامعة أسيوط .
- ٧- حمدى حساتين (١٩٩٠) : " المهارات الاجتماعية فى ضوء أبعاد كومرى للشخصية والمعايير الاجتماعية للمعلمين تحت التخرج " ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، العدد الرابع ، المجلد الثالث ، ص ص ١٥ - ٣٨ .
- ٨- سليمان الخضرى (١٩٧٥) " المدخل الاجتماعى - التاريخى فى الدراسات النفسية " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، الكتاب السنوى الثانى ، ص ص ٣٠٣ - ٣٢٢ .

- ٩- سيد عثمان (١٩٧٩) : صعوبات التعلم ، القاهرة : الأنجلو المصرية .
- ١٠- صفاء غازى (١٩٨٣) : نمو مفهوم العدد لدى الأطفال فى مرحلتى رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- ١١- عبد التواب عبد اللاه (١٩٨٨) : مقياس المستوى الاقتصادى - الاجتماعى للأسرة - الصورة المعدلة " ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .
- ١٢- عبد الرقيب أحمد إبراهيم ، عبد القادر فتحى فراج : استبيان المهارات الإدراكية ، القاهرة : النهضة المصرية .
- ١٣- عطية محمود هنا (١٩٦٥) : اختبار الشخصية للأطفال (كراسة التعليمات) ، القاهرة : النهضة المصرية .
- ١٤- فؤاد البهى السيد (١٩٧٩) : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ، ط ٣ ، القاهرة : دار الفكر العربى .
- ١٥- فؤاد البهى السيد (١٩٨٠) : علم النفس الاجتماعى ، القاهرة : دار الفكر العربى .
- ١٦- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (١٩٨٠) : علم النفس التربوى ، القاهرة : الأنجلو المصرية .
- ١٧- فؤاد أبو حطب ، محمد السروجى : مدخل إلى علم النفس التعليمى ، القاهرة : الأنجلو المصرية .
- ١٨- كيرك وكالفانت (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الإدراكية والنمائية ، ترجمة : زيدان أحمد السرطاوى ، عبد العزيز السرطاوى ، الرياض : الصفحات الذهبية .
- ١٩- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٠) : اختبار الكفاءة الاجتماعية (كراسة التعليمات) ، القاهرة : النهضة المصرية .

- ٢٠- محمد منير مرسى ، إسماعيل أبو العزائم (١٩٨٤) : الضعف فى القراءة ، تشخيصه وعلاجه ، القاهرة : عالم الكتب .
- ٢١- محمود الزيدى (١٩٦٤) : " دراسة تجريبية فى التوافق الدراسى لطلبة الجامعات " ، رسالة دكتوراه ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .
- ٢٢- مشيرة اليوسفى (١٩٩١) : " الصداقة فى مرحلة المراهقة وعلاقتها بمفهوم الذات والمهارات الاجتماعية " ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، العدد (٤) ، المجلد الرابع ، ص ص ٤٧٩-٥١١ .
- ٢٣- مصطفى فهمى (ب : ت) : اختبار رسم الرجل - تطبيقه وتقنيته على بيئة مصرية ريفية ، القاهرة : دار مصر للطباعة .
- ٢٤- مصطفى فهمى (ب : ت) : سيكولوجية الطفولة والمراهقة ، القاهرة : مكتبة مصر
- ٢٥- مصطفى محمد كامل (١٩٩٠) : مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (كراسة التعليمات) ، القاهرة : الأنجلو المصرية .
- ٢٦- ممدوح الكنانى (١٩٩٠) : " أثر جنس المفحوص وخبرته المباشرة - غير المباشرة على تعلم المهارات الإدراكية " ، دراسات وقراءات فى علم النفس التربوى ، الجزء الأول ، المنصورة : مكتبة ومطبعة النهضة .

27- Ehnis, C. R. (1978): "Visual and Auditory Memory Components of Reading and Arithmetic in Learning Disabled Children", Diss. Abs., Vol. 39, No. 12 (B), PP. 6145-6146.

- 28- Fox, C. et al., (1989): "Social Acceptance of Students Identified as Learning Disabled", Teacher Educ. and Special Educ., Vol. 12, No. 3, PP. 83-90.
- 29- Gonyo, N. E. (1977): The Relationship between Visual Perception and Arithmetical Computation Skills among learning Disabled Second and Thired Grade Children", Diss. Abs., Vol. 37, No. 12 (A), P.7591.
- 30- Good, V. C. (1956): Dictionary of Education, (3rd ed.), New York: McGraw -Hill Book Co.
- 31- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990): "Social Skills Rating System (Manual), American Guidance Service.
- 32- Harber, J. R. (1981): "Differentiating LD and Normal Children the Utility of Selected Perceptual and Perceptual Motors Test", Psycho. Abstract, Vol. 65, No. 2, P. 176.
- 33- Judy, A. B. (1988): "Problem-Solving Strategies in Learning Disabled and Normal Boys: Developmental in Structional Effects", J. of Educ. Psycho., Vol. 80, No. 2, PP. 184-191.
- 34- Marlow, H. A. (1986): "Social Intelligence: Evidence for Multidimensionality and Construct Independence", J. of Educ. Psycho., Vol. 78, No.1, PP. 52-58.
- 35- Matson, J. et al., (1988): Enhancing Children's Social Skills Assessment and Training, New York: Pergamon Press.
- 36- Nolan, D. R. et al., (1983): "Acomparison of the Patterns of the Neuro Psychological Performance in two Groups of Learning Disabled Children", J. of Clinical Child Psycho., Vol. 12, No. 3, PP. 22-27.
- 37- Rourke, B, P. & Finlayson, M. A. (1978): "Neuro Psychological Significance of Variations of Patterns of Academic Performance Verbal and Visual Spatial Abilities", J. of Abnormal Child-Psycho., Vol. 6, No. 1, PP. 121-133.

- 38- Susan, E. (1982): "An Empirical Analysis of Fourteen Definition of Learning Disabilities with Elementary Students", Diss. Abs., Vol. 43, No. 4(A), P.1087.
- 39- Wiener, J. (1981): "A Theoretical Model of the Acquisition of Peer Relationship of Learning Disabled Children", Psycho. Abstract, Vol. 65, No. 2, P. 380.

ملحق الدراسة الثانية

**مقياس تقدير المعلم للمهارات الاجتماعية
لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**

مقياس تقدير المعلم للمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

اسم التلميذ : المدرسة :
 الفرقة : الصف :
 تاريخ الميلاد : / / اسم المعلم :

التعليمات

يهدف المقياس إلى قياس المهارات الاجتماعية (السلوك الاجتماعي)
 لتلاميذ فصلك ، المرجو منك قراءة كل عبارة بعناية ودقة ثم ضع علامة (✓)
 تحت الإجابة التي تراها تنطبق على التلميذ الذي تقوم بتقييمه وفقاً لكل عبارة ،
 وذلك بعد ملء البيانات الشخصية السابقة الخاصة بالتلميذ .

دائماً	أحياناً	أبداً
✓		
	✓	
		✓

مثال : يتبع تعليمات المعلم داخل الفصل

- فإذا كانت العبارة السابقة تنطبق على التلميذ دائماً ضع العلامة هكذا
- فإذا كانت العبارة السابقة تنطبق على التلميذ أحياناً ضع العلامة هكذا
- وإذا كانت العبارة السابقة لا تنطبق على التلميذ ضع العلامة هكذا

يجب الإجابة عن كل عبارات المقياس علماً بأنه لا يوجد زمن محدد للإجابة عنه

ونشكر تعاونكم معنا
 الباحث

م	العبارات	دائماً	أحياناً	أبداً
أولاً : المبادرة بالنشاط الاجتماعي :				
١	يعرف نفسه لزملائه الجدد بالمدرسة دون أن يطلب منه			
٢	يدعو زملاءه للمشاركة في الأنشطة المدرسية			
٣	ينضم إلى مجموعة النشاط بالمدرسة دون أن يطلب منه			
٤	يرحب بزملائه بعبارات ترحيب جيدة			
٥	يدعو زملاءه إلى النظام			
٦	يعقد محادثات مع زملائه			
٧	يتطوع لمساعدة زملائه في تزيين الفصل			
٨	يكون له أصدقاء بسهولة			
٩	يحكى لزملائه مواقف مضحكة			
١٠	يدلى بأشياء لطيفة عن نفسه عندما يكون مسروراً			
١١	يسعى إلى إقامة علاقات مع زملائه			
١٢	يستفيد من المناقشات التي يصغى إليها			
١٣	يهنئ زملاءه في المناسبات			
١٤	يبادر في تقديم ما يطلب منه في الفصل في الزمن المحدد ...			
١٥	يبادر بحل النزاع (يصلح) بين زملائه			
١٦	يسأل زملاءه عن المعلومات غير الواضحة له			
١٧	يسعى إلى إرضاء زملائه			
ثانياً : التعاون مع الآخرين :				
١٨	يتعاون مع زملائه في إعداد وسائل تعليمية جيدة			
١٩	يساعد في تنظيف حديقة المدرسة			
٢٠	يشارك في الأنشطة الخاصة بفصله والأنشطة الخاصة بالفصول الأخرى			
٢١	يطيع أوامر المعلم داخل الفصل			
٢٢	يحافظ على نظافة مقعده			

م	العبارات	دائماً	أحياناً	أبداً
٢٣	عندما يقدم إليه أحد زملائه خدمة فأنه يرد الجميل			
٢٤	يستغل وقت فراغه فيما يفيد			
٢٥	يحافظ على تعليمات المدرسة			
٢٦	يقدم الاحترام لزملائه			
٢٧	يتبع القواعد عند اللعب مع زملائه			
٢٨	يحافظ على نظافة فصله			
٢٩	يحافظ على أدوات زملائه داخل الفصل			
٣٠	يهتم بأراء زملائه داخل الفصل			
ثالثاً : العلاقة بالأترباب				
٣١	يتمتع بحب زملائه بدرجة كبيرة			
٣٢	يسعى زملاؤه إلى إقامة علاقات طيبة معه			
٣٣	يمتدحه ويشي عليه زملاؤه			
٣٤	يتقبل اقتراحات زملائه بصدر رحب			
٣٥	يميل إلى العزلة (الاتطواء)			
٣٦	يتجنبه زملاؤه في المدرسة			
٣٧	عدواني مع زملائه			
٣٨	يتجاهل مشاعر زملائه			
رابعاً : الضبط الانفعالي :				
٣٩	يضبط أعصابه في مواقف الصراع مع أترابه			
٤٠	لا ينفعل بسرعة عندما يضايقه أترابه			
٤١	يرد على أي دفع أو ضرب من أترابه			
٤٢	يستجيب تماماً لضغوط زملائه عليه			

الدراسة الثالثة *
الوحدة النفسية لدى الأطفال المعوقين
وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية

* دراسة منشورة عام ١٩٩٩ ، اشترك في إعداد هذه الدراسة د. جابر محمد عبد الله .

مقدمة :

إن العصر الحالى يتميز بالتقدم العلمى والتكنولوجى السريع وهذا التقدم تتبعه أيضاً تغيرات سياسية واقتصادية سريعة مما جعلت أساليب التكيف والمواكبة والموائمة معها أكثر تعقيداً والى أن الأفراد فى هذا المجتمع يشعرون بضغط وتوتر شديد . وأصبحت الحياة تطفو فيها القيمة المادية مما أدى إلى نقص الألفة والترابط بين أفراد المجتمع و أدى ذلك إلى أن البعض منهم يشعرون بالوحدة النفسية *Loneliness* التى تكون بداية للكثير من المشكلات مثل الشعور بعدم السعادة والتشاؤم والإحساس بالعجز الذى يؤدى إلى تكرار الفشل فى الحياة والذى يسبب اضطرابات نفسية للفرد .

كما أن الظروف الاقتصادية والاجتماعية تؤدى إلى زيادة الوحدة النفسية والانعزال عن المجتمع الذى لا يساعد أفراداه للتخفيف عن انفعالاتهم وشعورهم ولم يساعد على تحقيق طموحاتهم التى من الممكن أن تزيد من الشعور بالوحدة كما أن استجابة الأباء للظروف الاقتصادية ، تجعلهم يلتحقون بأكثر من عمل مما يؤدى إلى انشغالهم عن الأبناء وهذا يؤدى إلى زيادة الشعور بالوحدة لدى الأبناء .

كما أن الأفراد يشعرون بالوحدة النفسية ولكن هذا الشعور بالوحدة النفسية يكون بدرجات مختلفة (Medora & Wood Ward, 1986) . ومن هنا نجد أن الشعور بالوحدة النفسية يصيب التلاميذ المعوقين ولكن بدرجات متفاوتة بين الأفراد . وكذلك يختلف الشعور بالوحدة النفسية تبعاً لاختلاف المرحلة العمرية . ولقد أثبتت الدراسات أن المعوقين عقلياً أقل فى العلاقات الاجتماعية والتعاون من العاديين وأنهم أكثر خجلاً من العاديين ويشعرون بعدم الرضا عن العلاقات الاجتماعية أكثر من العاديين .

(Taylor, et al., 1986; Rusch, et al., 1992).

كما أن الأطفال ذوو الإعاقة العقلية أقل قبولاً من قبل زملائهم العاديين ، وأنهم يعانون من نقص المهارات الاجتماعية ونقص التفاعل الاجتماعي الذي يرتبط بالشعور بالوحدة النفسية (Circk & Ladd, 1988) .

وأيضاً نجد الطفل الأصم يعيش بين الناس وليس معهم لأن اتصالاته مقطوعة ومشاعره حزينة كئيبة وانفعالاته مكبوتة ، ويحيطه جدار سميك من الصمت وأن الطفل الأصم له خصائص نفسية منها الجمود (وهو يعنى صعوبة تغيير السلوك لتغيير الظروف) وسوء التكيف الذاتى والاجتماعى ومستوى الطموح غير واقعى وعدم الاتزان الانفعالى وزيادة الحزن ولوم النفس والانتواء (وهو يعنى الانسحاب من المجتمع ويعتبر غير ناضج اجتماعياً بدرجة كافية) ، كما يعاني من العجز فى التفاعل مع المجتمع بسبب غياب اللغة ، ونقص القدرة على التعبير الذاتى وصعوبة فهم الآخرين ولذا فالطفل الأصم يعيش فى عزلة (حسين مصطفى عبد الفتاح، ١٩٩٦، ص ص ١-١٠) .

إن عجز الطفل الكفيف عن الرؤية يؤثر على سلوكه لأن الطفل الكفيف لا يدرك الأشياء من حوله إلا عن طريق الاحساسات التى تأتيه عن طريق حاسة اللمس والسمع والتذوق والشم ولكن هذه الحواس لا تؤدي وظيفة الإدراك عن طريق البصر . ويعتمد الكفيف على غيره فى الحركة أو قد يثور ضد أى مساعدة وقد يتطور ذلك إلى كراهية عامة لمجتمع المبصرين ، ويوصف الطفل الكفيف بأن تعلمه بطيئاً لأنه لا يستطيع التقليد المبني على الإبصار ولذلك يكون الكفيف أكثر تعرضاً للإجهاد العصبى والشعور بعدم الأمن والإحباط (لويس كامل مليكة ، ١٩٩٨ ، ص ص ١٨-١٩) .

مشكلة الدراسة :

لقد تناولت العديد من الدراسات الشعور بالوحدة النفسية *Loneliness* سواء كانت دراسات عربية أو أجنبية لدى الصغار أو البالغين والكبار فى السن إلا أن الدراسات العربية لا تولى اهتماماً بالشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال

الصم أو المكفوفين أو المعوقين عقلياً ، حيث لا توجد دراسات عربية تناولت الشعور بالوحدة النفسية - فى حدود علم الباحثين - إلا دراسة " أماتى عبد القصود " (١٩٩٣) التى تناولت مدى فاعلية برنامج لتخفيف حدة الشعور بالوحدة النفسية لعينة من المكفوفين ، بينما الدراسات الأجنبية اهتمت بدراسة الشعور بالوحدة النفسية لفئات المعوقين ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر الدراسات التى اهتمت بالشعور بالوحدة النفسية للمكفوفين : دراسة " ايفنس وجيورجى " (*Evans & Jaureguay, 1982*) . ومن الدراسات التى اهتمت بالشعور بالوحدة لذوى الإعاقة العقلية دراسة " تايلور " وآخرين (*Taylor, et al., 1986*) ، ودراسة " لوفتج " (*Luftig, 1988*) ، ودراسة " راتش " وآخرين (*Rusch, et al., 1992*) ، ودراسة " وليامز وآشير " (*Williams & Asher, 1992*) ، ودراسة " راتش " (*Rauch, 1993*) .

ودراسة " بتروفسكى وجليسون " (*Petrovski & Gleeson, 1997*) ، ودراسة " جايلس وآخرين " (*Gillis, et al., 1999*) . أما الدراسات التى تناولت الشعور بالوحدة لدى الأفراد الصم فمنها على سبيل المثال دراسة " مورفاى ونيولون " (*Murphy & Newlon, 1987*) ، ودراسة " تشارلسون " وآخرين (*Charlson, et al., 1992*) ، ودراسة " كاتس " (*Cates, 1994*) .

ومن هنا نلاحظ أن مشكلة الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال المعوقين (عقلياً - بصرياً - سمعياً) . لم تحظ باهتمام الباحثين العرب فى البيئة العربية بوجه عام ، وفى البيئة المصرية على وجه الخصوص . ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات الآتية :

- ١- ما مدى كفاءة مقياس الشعور بالوحدة النفسية فى استخدامه كأداة مقننة لقياس الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال (الصم - المكفوفين - المعوقين عقلياً) ؟

٢- هل يختلف الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال عينة الدراسة باختلاف نوع الإعاقة (عقلية - سمعية - بصرية) بغض النظر عن الجنس (ذكور - إناث) ؟

٣- هل يختلف الأطفال الذكور المعوقين (عقلياً - بصرياً - سمعياً) عن الإناث المعوقات (عقلياً - بصرياً - سمعياً) فى الشعور بالوحدة النفسية ؟

٤- هل توجد علاقة بين درجات الأطفال المعوقين عقلياً فى الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم فى كل من مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز بغض النظر عن الجنس ؟

٥- هل توجد علاقة بين درجات الأطفال الصم فى الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم فى كل من مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز بغض النظر عن الجنس ؟

٦- هل توجد علاقة بين درجات الأطفال المكفوفين فى الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم فى كل من مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز بغض النظر عن الجنس ؟

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من عدة اعتبارات أهمها :

١- ترجع أهمية البحث إلى أهمية الشعور بالوحدة النفسية وما يترتب عليه من مشكلات فى التوافق الشخصى والاجتماعى كما ترجع أهمية الدراسة لإعداد أداة لقياس الشعور بالوحدة النفسية .

٢- أن هذا البحث يطبق على التلاميذ المعوقين (بصرياً - سمعياً - عقلياً) حيث تناول علاقة المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز بالشعور بالوحدة النفسية يستفيد من نتائجه الأخصائى النفسى والمدرس بالمدرسة وأيضاً أفراد الأسرة لكى تهيئ الأسرة مناخ ملائم نفسياً واجتماعياً للمعوق .

٣- إن الشعور بالوحدة النفسية يتزايد بين التلاميذ حيث يتراوح ما بين ٢٢% فى الصف الثانى الابتدائى . ١٢% فى الصف السادس لدى العاديين بالولايات المتحدة الأمريكية (Page, 1991) ، كما أن معظم الدراسات أكدت أن انتشار الوحدة النفسية أكثر لدى المعوقين من العاديين .

٤- إن الشعور بالوحدة النفسية منبئ بمشكلات التكيف والمخاطرة فى الفشل الأكاديمى والجنوح ، ومن هنا يمكن اكتشاف وتحديد ذوى الشعور بالوحدة النفسية المرتفعة وعمل برامج علاجية وإرشادية .

٥- وفى دراسة طبق استفتاء على المدرسين عن أهمية برامج تحديد وعلاج الشعور بالوحدة النفسية والعزلة بالولايات المتحدة قرر ٢٧,١% بأنها هامة جداً ، ٤١,٣% هامة ، ١٧% لم يحددوا مدى أهميتها (Page, 1991) .

٦- ترجع أهمية البحث أيضاً لزيادة عدد المعوقين فى جمهورية مصر العربية كما يوضحها جدول (١) .

جدول (١)

يوضح تقديرات الإعاقات فى مصر حتى سنة ٢٠١٦

البندان	١٩٩٦	٢٠٠٦	٢٠١٦
الإعاقة البصرية	١٥١٥١٠	١٨٣.٩٨	٢١٣١٧٥
الإعاقة السمعية	٩.٩٠٦	١.٩٨٥٩	١٢٧٩.٥
الإعاقة العقلية	١,٥١٥,١٠	١٨٣.٩٧٥	٢١٣١٧٥.

(لويس كامل مكيّة . ١٩٩٨ . ص ٤)

٧- ترجع أهمية الدراسة الحالية أيضاً لأهمية المهارات الاجتماعية فى انسجام الأطفال فى المدارس فقد قررت العديد من البحوث أن ٥ %

إلى ١٠% من الأطفال فى المدارس غير مألوفين من قبل زملائهم وتقريباً ٢٠% من الأطفال قرروا أنهم يشعرون بالوحدة النفسية ويتمنوا أن يكون لهم العديد من الأصدقاء .

(Bjorklund & Bjorklund, 1992, P. 368)

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التعرف على :

- ١- مدى كفاءة مقياس الشعور بالوحدة النفسية فى تحديد الشعور بالوحدة لدى التلاميذ المعوقين (عقلياً - سمعياً - بصرياً) .
- ٢- مدى اختلاف الأطفال المعوقين فى الشعور بالوحدة النفسية باختلاف نوع الإعاقة (عقلية - بصرية - سمعية) .
- ٣- مدى الفروق بين التلاميذ الذكور المعوقين (عقلياً - سمعياً - بصرياً) والتلميذات المعوقات (عقلياً - سمعياً - بصرياً) فى الشعور بالوحدة النفسية .
- ٤- مدى وجود علاقة ارتباطية بين درجات التلاميذ المعوقين عقلياً على مقياس الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم على كل من مقاييس المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز .
- ٥- مدى وجود علاقة ارتباطية بين درجات التلاميذ الصم على مقياس الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم على مقاييس كل من المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز .
- ٦- مدى وجود علاقة ارتباطية بين درجات التلاميذ المكفوفين على مقياس الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم على مقاييس كل من المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز .

حدود الدراسة :

تحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة والتي بلغ عددها (١١٦) تلميذاً وتلميذة منهم (٤٥) تلميذاً وتلميذة معوقين عقلياً و (٣٦) تلميذاً وتلميذة من الصم و (٣٥) تلميذاً وتلميذة من المكفوفين . والعينة من مدارس قنا ونجع حمادى (التربية الفكرية - المحافظة على البصر - مدرسة الأمل للصم) خلال العام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩ م .

مصطلحات الدراسة :

١- الشعور بالوحدة النفسية *Loneliness*

يعرف الشعور بالوحدة النفسية بأنه خبرة تشمل المشاعر الحادة التى كونها الفرد من خلال الوعى الذاتى لتحطيم الشبكة الأساسية لعلاقة الواقع بعالم الذات (عبد الرقيب البحيرى ، ١٩٨٥ ، ص١٣) .

وتعرف الشعور بالوحدة النفسية أيضاً بأنها إحساس الفرد بوجود فجوة نفسية *Psychological Gap* تباعد بينه وبين أشخاص وموضوعات مجاله النفسى إلى درجة يشعر معها بافتقار التقبل والود والحب من جانب الآخرين بحيث يترتب على ذلك حرمان الفرد من أهلية الانخراط فى علاقات مثمرة مشبعة مع أى من أشخاص وموضوعات الوسط الذى يعيش فيه ويمارس دوره من خلاله ((إبراهيم قشوش ، ١٩٨٨ ، ص١٩) .

كما يعرف (Peplau & Perlman) الشعور بالوحدة النفسية بأنها عدم الرضا الذاتى بالعلاقات البينشخصية الناتج عن أى من التغير الحقيقى فى العلاقات الاجتماعية أو التغير فى حاجات الفرد ورغباته فى العلاقات " (Schmitt & Kurdek, 1985, P. 485) وأن الوحدة النفسية تحدث : عندما تكون العلاقات لا تقابل الحاجات الاجتماعية وعند الفشل فى تحقيق الرغبات الشخصية أو نقص المكافآت الاجتماعية *Social reward* .

(Schmitt & Kurdek, 1985, 485)

ويعرف " سولانو " وآخرون (١٩٨٢) الوحدة النفسية بأنها " حالة ذاتية يعرفها الفرد عن نفسه ويقررها الآخرون عنه وهذه الحالة تتضمن مكونات معرفية وعاطفية وسلوكية ودافعية .

(Solano, et al., 1982, P524)

وقد ذكر " هوفر " وآخرون (١٩٧٩) فى دراستهم التى تناولت الشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة أن هناك فرق بين العزلة الاجتماعية *Social Isolation* وهى تعنى غياب العلاقات الاجتماعية ، والعزلة العاطفية *Emotional Isolation* وهى تعنى نقص العلاقات الاجتماعية المشبعة أو المرضية (Hoover, et al., P1979) .

ويعرف أيضاً الشعور بالوحدة النفسية على أنه حالة من الضغوط العاطفية التى تنمى لدى الفرد مشاعر الاغتراب ، وعدم الفهم والرفض من قبل الآخرين ونقص المشاركة الاجتماعية. للأنشطة الملائمة والمرغوب فيها وبخاصة الأنشطة التى تقدم الإحساس بالتكامل الاجتماعى وفرص الألفة الاجتماعية " (Mcwhirter, 1990, P418) .

وقد أكد (Peplau & Perlman) على ثلاث وجهات نظر من تعاريف الشعور بالوحدة النفسية وهى :

أ - أن نقص العلاقات الاجتماعية تؤدى إلى الشعور بالوحدة النفسية وهذا النقص فى العلاقات احتمال أن يكون بسبب أحداث خاصة (مثل موت الصديق) أو نقص المهارات الاجتماعية التى تجعل من الصعب على الأفراد أن يشكلوا العلاقات المرضية (المشبعة) مع الآخرين .

ب- أن الشعور بالوحدة النفسية هى مشاعر ذاتية وأن الشخص حوله الكثير من الناس معظم الوقت إلا أنه مازال يشعر بالوحدة النفسية .

ج- الشعور بالوحدة النفسية مشاعر غير سعيدة ويمكن أن تمثل نوعاً من الضغوط (Rusch, et al., 1992, P. 86) .

وقد أكد (Williams&Solano) أن للوحدة النفسية جانبين هما الوحدة النفسية الاجتماعية *Social Loneliness* وتعنى النقص فى عدد الأصدقاء . والوحدة النفسية العاطفية *Emotional Loneliness* وهى تعنى عدم الرضا عن العلاقات الاجتماعية الموجودة نظراً لأنها غير مشبعة .
(Sabini, 1995, P. 483)

وأن الشعور بالوحدة النفسية يحدث عندما تكون العلاقات البينشخصية أقل من المطلوب أو أن العلاقات غير مرضية أو مشبعة والوحدة النفسية ليست أن يقضى الشخص وقتاً منفرداً ، ولكن قد يشعر الأفراد بالوحدة النفسية وحولهم الآخرين حتى ولو كانوا (فى حفلة) .
(Weiten & Lloyd, 1994, P. 255)

وقد حدد " يونج " ثلاثة أنواع من الشعور بالوحدة النفسية وهى : الشعور بالوحدة النفسية المزمن *Chronic Loneliness* وفى هذه الحالة يتأثر به الأفراد غير القادرين على تطوير الرضا عن شبكة العلاقات البينشخصية عبر السنوات . والشعور بالوحدة المؤقتة *Transitional Loneliness* يحدث للأفراد الذين لديهم رضا بالعلاقة الاجتماعية فى الماضى ، ولكن أصبحوا يشعرون بالوحدة النفسية فى الحاضر بسبب تمزق العلاقات الاجتماعية (موت الصديق ، الطلاق . أن يرحل الصديق إلى مكان بعيد) ، والشعور بالوحدة العابرة *Transient Loneliness* يتضمن شعوراً وجيزاً أو قصيراً ومتقطعاً والذي من المحتمل أن يمر به الناس حتى عندما تكون حياتهم الاجتماعية مناسبة ومعقولة (Weiten & Lloyd, 1994, P. 255) .

وقد اهتم علماء النفس بتحديد أنواع العلاقات الاجتماعية التى قد يكون حدوث نقص فيها يؤدي إلى الشعور بالوحدة النفسية وهى :

١- العلاقات الرومانسية . ٢- الصداقات / أو العلاقات مع الأصدقاء .

٣- العلاقات الأسرية . ٤- العلاقات مع المجتمع .

(Weiten & Lloyd, 1994, P. 244)

ويعرف الباحثان الشعور بالوحدة النفسية بأنها شعور مؤلم ناتج عن افتقاد التقبل والحب والفهم من قبل الآخرين ، وعدم الإحساس بالثقة الذي يمنع مشاركة الآخرين أسرارهم ، والشعور بالإهمال من قبل الآخرين وعدم الثقة في كفاءته الاجتماعية . ويعبر عن ذلك بالدرجات التي يحصل عليها الطفل في المقياس المعد في الدراسة الحالية لقياس الشعور بالوحدة النفسية .

٢- المهارات الاجتماعية : *Social Skills*

وتعرف المهارات الاجتماعية في ضوء أبعادها وهي : المبادرة بالنشاط الاجتماعي ، التعاون مع الآخرين ، تقبل الأتراب (العلاقات بالأتراب) والضبط الانفعالي (عبد المنعم الدريز ، ١٩٩٣ ، ص ١٤١) .
وتعرف المهارات الاجتماعية على أنها القدرة على التواصل وأخذ وجهة نظر الآخرين بناء على الثقة المتبادلة مع الزملاء و إعادة حل الصراعات بطريقة بناءة ويعطى ويستقبل التقبل والمساندة .

(Johnson, 1979, P. 432)

ويعرف الباحثان المهارات الاجتماعية تعريفاً إجرائياً في هذه الدراسة بأنها قدرة الطفل على المبادرة في التفاعل مع الآخرين والتعاون مع الزملاء واتباع التعليمات في المدرسة وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي وحل الصراعات بين الزملاء وتقبل الزملاء ومساعدتهم له . وهذا ما يقيسه مقياس تقدير المعلم للمهارات الاجتماعية للأطفال (تقنين : الباحثين) في ضوء أبعاده وهي : المبادرة بالسلوك الاجتماعي و التعاون و الأداء الأكاديمي وتعزيز الزميل .

٣- مفهوم الذات : *Self-Concept*

يعرف مفهوم الذات بأنه " صورة الشخص عن نفسه كما تتمايز عن الأشخاص الآخرين بهوية ذاتية .

(طلعت منصور وحليم بشاي ، ١٩٨٢ ، ص ٦)

ويعرف مفهوم الذات " بأنه تكوين معرفى منظم موحد ومتعلم للمدرجات الشعورية والتطورات والتعميمات الخاصة بالذات ببلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته كما أنه يحدد إنجاز المرء الفعلى ويظهر جزئياً فى خبرات الفرد بالواقع واحتكاكه به ويتأثر تأثيراً كبيراً بالأحكام التى يتلقاها من الأشخاص ذوى الأهمية الانفعالية فى حياة الفرد وتفسيراته لاستجاباتهم نحوه (عادل الأشول ، ١٩٨٤ ، ص ٥) . وتتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف تعريفاً إجرائياً نظراً لاستخدام اختبار مفهوم الذات (إعداد : عادل الأشول ، ١٩٨٤) .

٤- دافعية الإنجاز *Achievement Motivation*

دافعية الإنجاز هى هدف ذاتى ينشط ويوجه السلوك ، وتعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسى للأطفال (فاروق عبد الفتاح ، ١٩٩١ ، ص ٥) ويعبر عنها فى الدراسة الحالية بالدرجة التى يحصل عليها الطفل على مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين (إعداد : رشاد عبد العزيز موسى ، ١٩٨٨) .

٥- الأطفال المعوقون عقلياً : *Mental Retardation*

هم فئة الأطفال الذين يحصلون على درجة ذكاء أقل من ٧٠ درجة . وعينة الدراسة الحالية هم فئة الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة *Mild mental retardation* وهم القابلين للتعليم *Educable* والذين تتراوح نسبة ذكائهم فيما بين ٥٠ - ٧٠ درجة والذين يقبلون فى مدارس التربية الفكرية طبقاً لمعايير القبول بهذه المدارس التى اختيرت منها عينة الدراسة من المعوقين عقلياً .

٦- الأطفال الصم : *Deaf*

هم الأطفال الذين لا يمكنهم الانتفاع بحاسة السمع فى أغراض الحياة العادية سواء فقدوا السمع قبل أو بعد الميلاد مما يترتب عليه افتقارهم المقدرة على الكلام وتعلم اللغة . وعينة الدراسة الحالية من الأطفال

المقبولين بمدارس الصم طبقاً لمعايير القبول بهذه المدارس التى اختيرت منها عينة الدراسة الحالية .

٧-الأطفال المكفوفون : *Blind*

وهم الأطفال فاقدى البصر تماماً ويحتاجون إلى تعليم خاص من خلال الحواس الأخرى . وعينة الدراسة الحالية من الأطفال فاقدى البصر تماماً طبقاً لمعايير قبولهم بمدارس المكفوفين التى اختيرت منها عينة الدراسة الحالية .

الدراسات المرتبطة وفروض الدراسة

أولاً : الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية :

دراسة " ايفنس وجيورجى " (Evans & Jaureguy, 1982) تناولت مدى فاعلية العلاج عن بعد باستخدام التليفون للكبار المكفوفين . بلغت عينة الدراسة (٤٢) فرداً من الكبار الذين فقدوا البصر منذ سنوات عديدة ويتم التفاعل والمناقشة للعلاج عن طريق التليفون لحل بعض المشكلات ومناقشة طرق الطبع *Coping methods* أوضحت نتائج الدراسة أن البرنامج أدى إلى نقص مشاعر اليأس والشعور بالوحدة النفسية كما أدى إلى زيادة الأنشطة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة .

دراسة " تايلور " وآخرين (Taylor, et al., 1982) تناولت هذه الدراسة الشعور بالوحدة النفسية والعلاقات الاجتماعية : تكيف الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة داخل فصول التلاميذ العاديين . وتم استخدام أسلوب التقييم بواسطة المدرس والزميل وبلغت عينة الدراسة (٣٤) طفلاً من المعاقين عقلياً القابلين للتعليم فى الصفوف من الثالث إلى السادس فى ٩ مدارس عامة بالولايات المتحدة الأمريكية . وتم اختيار عينة من العاديين مساوية تماماً لمجموعة المعوقين فى الجنس والعرق والمستوى الصفى وتم استخدام مقياس

العلاقات الاجتماعية وهو يقيس اختيار الأطفال لأفضل صديق ومقياس الشعور بالوحدة النفسية ، وتم استخدام تكنيك تقييم المدرس والزميل للسلوك الاجتماعي للأطفال باستخدام المقياس المكون من أربعة أبعاد هي الصداقة أو التعاون والانسحاب أو التجنب والدكتاتورية أو السيطرة والعدوان أو العنف . وتم استخدام مقياس الرضا الاجتماعي ، وباستخدام تحليل التباين توصلت الدراسة لنتائج منها :

- تلاميذ المعوقين عقلياً أقل في العلاقات الاجتماعية والتعاون من العاديين .

- التلاميذ المعوقين عقلياً أكثر خجلاً وأقل كفاءة في القيادة ويتم وصفهم بالخجل أكثر من وصفهم بالعدوان والعنف .

- التلاميذ المعوقين عقلياً أكثر شعوراً بالوحدة النفسية وعدم الرضا بالعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة من التلاميذ العاديين .

دراسة " مورفي ونيولون " (Murphy & Newlon, 1987) تناولت هذه الدراسة الشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الكلية المعاقين سمعياً *Hearing Impaired* وبلغت عينة الدراسة (١٧٠) طالباً من ذوى الإعاقة السمعية ، وتوصلت لنتائج منها أن الطلاب المعاقون سمعياً أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من الطلاب العاديين سمعياً ، كما لا توجد فروق بين الصم *Deaf* والذين يعانون من ضعف السمع *Hard of Hearing* في الشعور بالوحدة النفسية ، ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في الشعور بالوحدة النفسية و أيضاً لا توجد فروق في الوحدة النفسية ترجع إلى عدد السنوات التي قضها الطلاب بالكلية .

دراسة " لوفتج " (Luftig, 1988) تناولت هذه الدراسة المقارنة بين التلاميذ المعوقين عقلياً والتلاميذ العاديين في الشعور بالوحدة النفسية والعزلة ، وتم تحديد ٧٣ تلميذاً من التلاميذ المعوقين عقلياً ونظرائهم العاديين

بمتوسط عمرى ١٣,٥ سنة وتم استخدام مقياس الشعور بالوحدة النفسية وكان من نتائجها : أن التلاميذ المعوقين عقلياً أعلى شعوراً بالوحدة النفسية والعزلة من نظرائهم العاديين .

دراسة " كنتسون ولانسنج " (Knutson & Lansing, 1990) والتي هدفت لبحث العلاقة بين مشكلات التواصل *Communication Problems* والصعوبات النفسية لدى أفراد فاقدى السمع تماماً *Hearing Loss* بلغت عينة الدراسة (٢٧) فرداً من الأفراد فاقدى السمع و طبق عليهم بروفيل التواصل لفاقدى السمع والعديد من الاختبارات الأخرى عن الوظائف النفسية والتوافق واستراتيجيات التواصل غير المناسبة . وتوصلت لنتائج منها نقص التكيف لدى فاقدى السمع يرتبط بالاكتئاب والاحتواء الاجتماعى *Social Introversion* والشعور بالوحدة النفسية والقلق الاجتماعى .

دراسة " كليج وستاندن " (Clegg & Standen, 1991) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصداقة بين البالغين ذوى الصعوبات النمائية بلغ عدد أفراد العينة (٣٦) فرداً من البالغين ذوى الصعوبات النمائية والذين يجتمعون مع زملائهم فى مركز اجتماعى ، أوضحت نتائج هذا البحث أن الأفراد الذين ليس لديهم أصدقاء يتشابهون تماماً فى الشعور بالوحدة مع الأفراد الذين لا يعانون من صعوبات نمائية (فى اثنين فقط من الأبعاد الثلاثة لمقياس الشعور بالوحدة) بينما الذين لديهم أصدقاء وصفوا أنفسهم بطريقة إيجابية على كل أبعاد مقياس الشعور بالوحدة النفسية .

دراسة " تشارلسون " وآخريين (Charlson, et al., 1992) وتناولت هذه الدراسة العزلة والطبع *Coping* لدى التلاميذ المراهقين الصم . فتم دراسة (٢٣) حالة من حالات التلاميذ المعوقين سمعياً فى المدارس العليا ، ومن نتائجها أن معظم التلاميذ يعانون من درجات العزلة عن زملاء أو الأسرة أو الاثنين معاً ولكن لديهم استراتيجيات طبع إيجابية . وتؤكد النتائج أيضاً على أن

المراهقين المعوقين سمعياً يجب أن يفهموا أن شعورهم بالوحدة النفسية والعزلة شئ طبيعي بالنسبة لهم .

دراسة " راتش " وآخرين (Rusch, et al., 1992) هدفت هذه الدراسة لقياس الشعور بالوحدة النفسية للعمال ذوي الإعاقة العقلية ، والتأكد من مدى صلاحية استفتاء لقياس الشعور بالوحدة للعمال المعوقين عقلياً ، بلغ عدد أفراد العينة (٥١) فرداً يمثلون ثلاث مجموعات من العمال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ، وذوي الإعاقة العقلية المتوسطة ، وذوي الإعاقة العقلية الحادة وتوصلت لنتائج منها : أن المقياس أداة صالحة لقياس الشعور بالوحدة النفسية لهذا المجتمع (المعوقين) ، كما أن بعض الأفراد يعانون من الشعور بالوحدة ولكن ليست هذه مشاعر عامة لدى كل العمال المعوقين عقلياً .

دراسة " وليامز وأشير " (Williams, Asher, 1992) هدفت هذه الدراسة لقياس الشعور بالوحدة النفسية بين أطفال المدرسة ذوي الإعاقة العقلية وتم تطبيق مقياس الشعور بالوحدة النفسية على عينة (٦٢) تلميذاً من المعوقين عقلياً بمدى عمرى (٨ - ١٣) سنة و (٦٢) تلميذاً من التلاميذ العاديين . بعد أن فهم أطفال المجموعتين معنى مفهوم الشعور بالوحدة النفسية ، ومن نتائج هذه الدراسة : أن مقياس الشعور بالوحدة النفسية المعد للأطفال المعوقين المكون من (٢٠) عبارة له ثبات داخلي وصدق مناسب وأن التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من الأطفال العاديين بالنسبة للذكور ، أما بالنسبة للبنات فلا توجد فروق ذات دلالة بين المعوقات عقلياً وغير المعوقات عقلياً في الشعور بالوحدة النفسية .

دراسة " راتش " (Rauch,1993) تناولت هذه الدراسة الشعور بالوحدة لدى الأفراد الذين يعانون من مشكلات في الصحة العقلية وعلاقته بالعلاقات الاجتماعية والمساندة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) فرداً من الذين يعانون من مشكلات مزمنة في الصحة

العقلية والذين يعيشون داخل مجتمع العاديين . وتوصلت إلى نتائج منها : أن الشعور بالوحدة النفسية ينتشر بشكل عام ولكنه أعلى ظهوراً وأكثر حدة لدى ذوى المشكلات العقلية من العاديين ، والمهارات الاجتماعية ترتبط بالشعور بالوحدة النفسية إلا أنها ليست منبئاً بالوحدة النفسية . كما أن الشعور بالوحدة النفسية يرتبط بعدم الرضا بالعلاقات الاجتماعية و نقص عدد الأصدقاء والمهارات الاجتماعية .

دراسة " أمانى عبد المقصود " (١٩٩٣) هدفت هذه الدراسة لتحديد مدى فعالية برنامج إرشادى لخفض حدة الشعور بالوحدة النفسية لعينة من المراهقين المكفوفين بلغ عدد أفراد العينة (٧٦) فرداً من المكفوفين منهم (٣٨ ذكور ، ٣٨ إناث) وتم استخدام اختبار الشعور بالوحدة النفسية واختبار الذكاء الاجتماعى ومقياس المستوى الاقتصادى الاجتماعى وقد أظهرت الدراسة فعالية البرنامج فى تخفيف حدة الشعور بالوحدة النفسية لدى المكفوفين .

دراسة " كاتس " (Cates,1994) التى هدفت لتحديد تأثير العزلة اللغوية أثناء الطفولة على البالغ الأصم *Hearing Impaired* فى الشعور بالوحدة النفسية ، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٥٥) فرداً من البالغين الصم الذين نشأوا فى أسر عادية سمعياً . وتوصلت الدراسة إلى أن العزلة اللغوية الشفوية أثناء الطفولة لها علاقة قوية بالشعور بالوحدة التى يعانى منها البالغ الأصم ، وأن أنماط التواصل بين الطفل والأب أكثر دلالة من الأم ، نظراً لأن العديد من الباحثين اهتموا بالتركيز على العلاقة بين الطفل وأمه وتجاهلوا دور الأب وهو الأهم ، ولذا فإن دور الأب يجب ألا يُهمل فى تنمية التواصل مع الأطفال المعوقين سمعياً .

دراسة " بتروفسكى وجليسون " (Petrovski & Gleeson, 1997) تناولت هذه الدراسة العلاقة بين الرضا عن العمل والصحة النفسية للأفراد

ذوى الإعاقة العقلية وتم قياس الرضا عن العمل والصحة النفسية *Psychological Health* (تقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية ومستوى الطموح) وتم جمع البيانات من عينة بلغت (٣١) عاملاً من العمال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة والذين يتراوح المدى العمرى لهم فيما بين (١٨-٤١) سنة وتوصلت الدراسة لنتائج منها أن هناك تأثير متبادل بين الرضا عن العمل وكل من تقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية ومستوى الطموح .

دراسة "جايلس" وآخرين (Gillis, et al., 1998) تناولت هذه الدراسة بعض الأبعاد النفسية لذوى الإعاقة العقلية المجرمين جنسياً وتمت المقارنة بين (٢٢) فرداً من المعوقين عقلياً ومجرمون جنسياً ومجموعة المعوقين وغير المجرمين جنسياً وتم استخدام مقاييس الإساءة نحو السيدات والإساءة للأفراد بوجه عام و تقدير الذات و الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب وتم التوصل لنتائج منها : أن المجرمين جنسياً أكثر عدوانية نحو السيدات من غير المجرمين جنسياً وأن المجرمين جنسياً أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من غير المجرمين .

تعقيب على الدراسات المرتبطة :

هدفت بعض الدراسات إلى علاج الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المكفوفين مثل دراسة (Evans, Jaureguy, 1982) ودراسة أماتى عبد المقصود (١٩٩٣) وطبقت على عينة عددها ٤٢ ، ٧٦ فرداً من الأفراد المكفوفين على الترتيب .

وبعض الدراسات تناولت الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات والاكتئاب والعدوان والعنف والخجل لدى الأطفال المعوقين عقلياً مقارنة بالعاديين ومن هذه الدراسات : دراسة (Taylor, et al., 1986) ، دراسة (Williams & Asher, 1992)

ودراسة (Luftig,1988) وكانت العينات التى طبقت عليها تتراوح فيما بين (٣٤ - ٧٣) طفلاً من المعوقين عقلياً ، وبعض الدراسات تناولت الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته ببعض المتغيرات للعمال ذوى الإعاقة العقلية ومن هذه الدراسات (Rusch, et al., 1992; Petrovski & Gleeson, 1997) وتراوح عدد أفراد العينة فيما بين (٣١ - ٦٢) عاملاً من المعوقين عقلياً .

كما أن البعض الآخر من الدراسات بحث الشعور بالوحدة النفسية لدى الأفراد الصم ومن هذه الدراسات : (Murphy & Newlon,1987;Knutson & Lansing, 1990; Charlson, et al., 1992; Cates, 1994) ، وتم تطبيق هذه الدراسات على عينات تراوح أعدادها فيما بين (٢٧ - ١٧٠) فرداً من الأفراد الصم .

ومن هنا نجد أن موضوع الدراسة الحالية لم تتناوله الدراسات السابقة نظراً لأن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على الفروق بين الأطفال المعوقين (عقلياً - بصرياً - سمعياً) ، فى الشعور بالوحدة النفسية وكذلك علاقة الشعور بالوحدة بكل من المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات والدافع للإنجاز لدى هؤلاء الأطفال ، وكذلك تحديد عما إذا كانت هناك فروقاً بين الذكور والإناث فى الشعور بالوحدة النفسية ، كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فى الأداة المستخدمة فى قياس الشعور بالوحدة النفسية .

أما من حيث نتائج الدراسات السابقة فإننا نجد :

- أن البرنامج العلاجى للمكفوفين أدى إلى خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية (Evans & Jaureguay,1982) ، (أمانى عبد المقصود ، ١٩٩٣) . أن التلاميذ المعوقين عقلياً أقل فى العلاقات الاجتماعية والتعاون من العاديين ، وأن المعوقين يمكن وصفهم بالخجل أكثر من العاديين (Taylor, et al., 1986; Rusch, et al., 1992) .

- الأفراد المعوقون عقلياً أعلى شعوراً بالوحدة النفسية والعزلة من العاديين
(Taylor, et al., 1986; Rusch, et al., 1992; Luftig, 1988; Williams & Asher, 1992).
- لا توجد فروق فى الشعور بالوحدة النفسية بين الذكور والإناث نوى الإعاقة العقلية (Williams & Asher, 1992).
- أن هناك تأثير متبادل بين الرضا عن العمل وكل من تقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية ومستوى الطموح .
(Petrovski & Gleeson, 1997)
- لا توجد فروق فى الوحدة النفسية بين البنين والبنات الصم .
(Murphy & Newlon, 1987)
- أن المعوقين سمعياً أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من العاديين ، وأن نقص التكيف لدى الصم يرجع إلى الوحدة النفسية والاكنتاب والانتواء الاجتماعى والقلق الاجتماعى .
(Knutson & Lansing, 1990; Charlson, et al., 1992; Cates, 1994)
- يوجد ارتباط سالباً بين المهارات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية .
(Rauch, 1993)

ثانياً : فروض الدراسة :

الفرض الأول :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعوقين عقلياً والتلاميذ الصم والتلاميذ المكفوفين فى الشعور بالوحدة النفسية بغض النظر عن الجنس (ذكور - إناث) .

الفرض الثانى :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور (المعوقين عقلياً ، الصم ، المكفوفين) والتلميذات (المعوقات عقلياً ، الصم ، الكفيفات)

الفرض الثالث :

لا توجد علاقة دالة بين درجات التلاميذ (ذكور - إناث)
المعوقين عقلياً فى الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم فى كل من
مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز .

الفرض الرابع :

لا توجد علاقة دالة بين درجات التلاميذ الصم (ذكور - إناث)
فى الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم فى كل من مفهوم الذات و
المهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز .

الفرض الخامس :

لا توجد علاقة داله بين درجات التلاميذ المكفوفين (ذكور -
إناث) فى الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم فى كل من مفهوم
الذات والمهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز .

إجراءات الدراسة

أولاً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ١١٦ طفلاً من الأطفال المعاقين عقلياً وبصرياً وسمعيّاً (٤٥ : طفلاً معاق عقلياً تراوحت نسبة ذكائهم فيما بين ٥٠-٧٠ درجة ، ٣٥ طفلاً من الأطفال المكفوفين ، ٣٦ طفلاً من الأطفال الصم) وذلك من مدرسة المحافظة على البصر بمدينة قنا ، ومدرسة التربية الفكرية بمدينة قنا ونجع حمادى ومن مدرسة الأمل للصم بمدينة قنا وذلك طبقاً لمعايير قبول هؤلاء الأطفال بهذه المدارس ومن ذوى الأعمار ٨-١٣ سنة وذلك خلال العام الدراسى ١٩٩٨/١٩٩٩ م .

ثانياً : أدوات الدراسة :

١ - مقياس الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال المعوقين :

(إعداد : الباحثين)

اهتمت البحوث والدراسات العربية بإعداد مقاييس الشعور بالوحدة النفسية لدى تلاميذ المدارس وطلاب الجامعات ومنها مقياس (Russell, et al., 1978) الذى نقله للبيئة المصرية عبد الرقيب البحيرى (١٩٨٥) ومقياس إبراهيم قشقوش (١٩٨٨) فى البيئة المصرية ومقياس مايسه النبال (١٩٩٣) فى البيئة القطرية ، ومقياس فهد الربيعه (١٩٩٧) فى البيئة السعودية ومقياس (Russell, 1982) الذى نقله للبيئة السعودية كل من على خضر ، محمد محروس (١٩٨٨) وبالتالى لم يتحصل الباحثان - فى حدود علمهما - على مقياس الشعور بالوحدة النفسية للأطفال المعوقين . عينة الدراسة الحالية ومن هنا رأينا إعداد هذا المقياس لاستخدامه للأطفال المعاقين فى البيئة المصرية وقد مر إعداد هذا المقياس بالخطوات الآتية :

١- تم الاستفادة من البحوث والدراسات والأطر النظرية التي تناولت الشعور بالوحدة النفسية في إعداد فقرات المقياس الحالي .

٢- تم مراجعة مقاييس الشعور بالوحدة النفسية المعدة في البيئة العربية والتي تم ذكرها سابقاً .

٣- تم الاستفادة من مقاييس الشعور بالوحدة النفسية التي أعدت في البيانات الأجنبية ومنها مقياس الشعور بالوحدة النفسية الذي أعده "وليامز وآشير" (Williams & Asher, 1992) للأطفال المعوقين عقلياً والذي يتكون من ٢٠ فقرة ومقياس الشعور بالوحدة النفسية الذي أعده "روبرتز" وآخرون (Roberts, et al., 1993) للمراهقين والذي يتكون من ٨ فقرات . ومقياس الشعور بالوحدة النفسية الذي أعده "راش" وآخرون (Rusch, et al., 1992) للعمال ذوي الإعاقة العقلية والذي يتكون من ٢١ فقرة .

٤- تم كتابة فقرات المقياس الحالي وبلغ عددها (٣٠) فقرة ، تم صياغتها في صور تساؤلات في ضوء خصائص الأفراد ذوي الشعور بالوحدة النفسية كما أوضحنا في الإطار النظري للدراسة وأمام كل فقرة أو تساؤل ثلاثة اختيارات هي (دائماً - أحياناً - نادراً) وتم كتابة تعليمات المقياس بما يتناسب مع نوع مفرداته وطبق المقياس على عينة بلغ عددها ٦٠ طفلاً من الأطفال المعوقين (٢٥ طفلاً من ذوي الإعاقة العقلية ، ٢٠ طفلاً من ذوي الإعاقة السمعية ، ١٥ طفلاً من ذوي الإعاقة البصرية) من نفس المدارس التي اختيرت منها عينة الدراسة الأساسية وذلك لحساب أهم الشروط السيكمترية للمقياس وهي :

أ - صدق المقياس :

(١) صدق الاتساق الداخلي :

تتم حساب معامل ارتباط درجات كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بواسطة استخدام حزمة البرامج الإحصائية في العلوم الاجتماعية *Spss/pc+* واستخدم الحاسب الآلي *IBM* وذلك بعد حذف درجة الفقرة من الدرجة الكلية للمقياس حتى لا تؤثر في قيمة معامل الاتساق الناتج كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (٢)

معاملات اتساق درجات فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الاتساق	الدالة	الفقرة	معامل الاتساق	الدالة
١	٠,٤١١	٠,٠١	١٦	٠,٣٩٥	٠,٠١
٢	٠,٣٨٨	٠,٠١	١٧	٠,٤٢٨	٠,٠١
٣	٠,٣٠٩	٠,٠٥	١٨	٠,٥٢٦	٠,٠١
٤	٠,٣٥٨	٠,٠١	١٩	٠,٢٤٠	غير دالة
٥	٠,٤٠١	٠,٠١	٢٠	٠,٣٧٩	٠,٠١
٦	٠,٤٢٣	٠,٠١	٢١	٠,٤٦٨	٠,٠١
٧	٠,٣٢٥	٠,٠٥	٢٢	٠,٥١١	٠,٠١
٨	٠,٣٩٩	٠,٠١	٢٣	٠,٤٥٦	٠,٠١
٩	٠,٤٥٥	٠,٠١	٢٤	٠,٢٣٠	غير دالة
١٠	٠,٤١٢	٠,٠١	٢٥	٠,٣٩٠	٠,٠١
١١	٠,٤٧٤	٠,٠١	٢٦	٠,٤٠٥	٠,٠١
١٢	٠,٥٢٢	٠,٠١	٢٧	٠,٣١٥	٠,٠٥
١٣	٠,٥٠١	٠,٠١	٢٨	٠,٥٣٣	٠,٠١
١٤	٠,٢٤١	غير دالة	٢٩	٠,٢٤٨	غير دالة
١٥	٠,٥٣٣	٠,٠١	٣٠	٠,٥٢٢	٠,٠١

نلاحظ من الجدول السابق أن معاملات اتساق درجات فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، (٠,٠١) ماعدا معاملات اتساق درجات الفقرات ذات الأرقام ١٤ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٩ غير دالة ، لذا تم حذفها من المقياس حيث أشارت استاذى (Anastasi,1976,PP.413-414) إلى أن دلالة الارتباط - الاتساق - تُعد أساساً كافياً للإبقاء على المفردات فى الاختبار حيث أن العبارة ذات الاتساق المنخفض بالدرجة الكلية للاختبار عبارة لا يمكن الاطمئنان إليها ويجب حذفها من الاختبار . بذلك تم حذف العبارات غير الدالة إحصائياً ، وأصبح عدد فقرات المقياس ٢٦ فقرة .

(٢) صدق تمييز فقرات المقياس :

تم ترتيب درجات أفراد عينة الدراسة (٦٠) طفلاً ترتيباً تنازلياً وتم أخذ أعلى ٢٧% من الدرجات لتمثل مجموعة الأطفال مرتفعى الشعور بالوحدة النفسية وعددها ١٦ طفلاً وأدنى ٢٧% من الدرجات لتمثل مجموعة الأطفال منخفضى الشعور بالوحدة النفسية وكان عددها ١٦ طفلاً أيضاً وتم استخدام النسبة الحرجة (فؤاد أبو حطب ، وأمال صادق ١٩٩١ ، ٣٦٣) فى مقارنة متوسطى درجات مجموعتى الأطفال (أعلى وأدنى ٢٧%) فى كل فقرة من فقرات المقياس وذلك باعتبار الدرجة الكلية للمقياس محكاً خارجياً للحكم على فقراته كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (٣)

معاملات تمييز فقرات المقياس بين الأطفال مرتفعي الشعور بالوحدة النفسية والأطفال منخفضي الشعور بالوحدة النفسية في ضوء الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل التمييز	الدالة	الفقرة	معامل التمييز	الدالة	الفقرة	معامل التمييز	الدالة
١	٢,١٢	٠,٠٥	١٠	٢,٧٨	٠,٠١	١٩	٢,٥١	٠,٠٥
٢	٢,٥٠	٠,٠٥	١١	٣,٢٨	٠,٠١	٢٠	٢,٨٦	٠,٠١
٣	٣,١٥	٠,٠١	١٢	٢,٤٦	٠,٠٥	٢١	٢,٤٠	٠,٠٥
٤	٢,٥٠	٠,٠٥	١٣	٢,٧٧	٠,٠١	٢٢	٢,٨٥	٠,٠١
٥	٢,٩٨	٠,٠١	١٤	٢,٨٨	٠,٠١	٢٣	٣,٠٩	٠,٠١
٦	٣,٠٢	٠,٠١	١٥	٢,٣٠	٠,٠٥	٢٤	٢,٧٣	٠,٠١
٧	٣,١٦	٠,٠١	١٦	٢,١٤	٠,٠٥	٢٥	٢,٦٠	٠,٠١
٨	٢,٤٥	٠,٠٥	١٧	٢,٣٨	٠,٠٥	٢٦	٢,٥٢	٠,٠٥
٩	٢,٣٧	٠,٠٥	١٨	٢,٩٦	٠,٠١			

نلاحظ من الجدول السابق أن معاملات تمييز فقرات المقياس بين الأطفال مرتفعي الشعور بالوحدة النفسية و الأطفال منخفضي الشعور بالوحدة النفسية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ، (٠,٠١) ، أى أن فقرات المقياس تميز تمييزاً واضحاً ودالاً بين مجموعتي الأطفال وهذا يدل على أن المقياس يقيس الغرض الذي أعد من أجله وهو الشعور بالوحدة النفسية .

ب- ثبات المقياس :

(١) ثبات التجزئة النصفية :

تم استخدام معادلة سبيرمان - براون (فؤاد البهي السيد ، ١٩٨٦ ، ص ٥٢٣) المصححة في حساب معامل ثبات المقياس حيث أن فقرات المقياس غير متدرجة في صعوبتها وذلك بعد حساب معامل ارتباط " بيرسون " بين درجات الفقرات الزوجية والفقرات الفردية

والذى كان مساوياً ٠,٨٧ ، فكان معامل ثبات المقياس مساوياً ٠,٩٣ ، وهو دال عند مستوى ٠,٠١ وذلك على عينة الأطفال السابقة (٦٠ طفلاً) .

ثبات تحليل التباين : تم استخدام معادلة " كودر- ريتشاردسون" (فؤاد البهى السيد ، المرجع السابق ، ص ٥٣٥) فى حساب معامل ثبات المقياس على عينة الأطفال (٦٠ طفلاً) فكان معامل الثبات مساوياً ٠,٨٨ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .

بذلك تتفق الدراسة الحالية مع " فؤاد البهى السيد " (١٩٨٦) على أن طريقة التجزئة النصفية تعطى أعلى قيمة لمعامل ثبات المقياس ، بينما طريقة تحليل التباين تعطى أدنى قيمة لمعامل الثبات .

الصور النهائية للمقياس :

أعد هذا المقياس لقياس الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال المعوقين عقلياً وبصرياً وسمعيّاً فى البيئة المصرية ويتكون من ٢٦ فقرة تم صياغتها فى صورة تساؤلات بعضها موجبة والبعض الآخر سالباً وأمام كل منها ثلاث إجابات هى (دائماً - أحياناً - نادراً) ويطبق المقياس بدون ذكر الهدف منه على هؤلاء الأطفال بمساعدة معلمى هؤلاء الأطفال والدرجة المرتفعة على المقياس تدل على زيادة الشعور بالوحدة النفسية ويصحح المقياس بإعطاء الفقرات الموجبة الدرجات (٣-٢-١) المقابلة للإجابات (دائماً - أحياناً - نادراً) بينما الفقرات السالبة تأخذ الدرجات (١-٢-٣) المقابلة للإجابات السابقة وفقاً لمفتاح التصحيح الآتى :

جدول (٤)

مفتاح تصحيح مقياس الشعور بالوحدة النفسية

الفقرة	الإجابات			الفقرة	الإجابات		
	دائماً	أحياناً	نادراً		دائماً	أحياناً	نادراً
١	٣	٢	١	١٤	٣	٢	١
٢	٣	٢	١	١٥	٣	٢	١
٣	١	٢	٣	١٦	٣	٢	١
٤	٣	٢	١	١٧	٣	٢	١
٥	١	٢	٣	١٨	٣	٢	١
٦	١	٢	٣	١٩	٣	٢	١
٧	٣	٢	١	٢٠	١	٢	٣
٨	١	٢	٣	٢١	٣	٢	١
٩	٣	٢	١	٢٢	١	٢	٣
١٠	٣	٢	١	٢٣	١	٢	٣
١١	١	٢	٣	٢٤	٣	٢	١
١٢	١	٢	٣	٢٥	٣	٢	١
١٣	٣	٢	١	٢٦	١	٢	٣

٢ - مقياس تقدير المعلم للمهارات الاجتماعية للأطفال :

(تقنين : الباحثين)

أعد هذا المقياس كلارك وآخرون (Clark, et al., 1985, 350-351)

لقياس المهارات الاجتماعية للأطفال بعنوان :

Teacher Reating of Social Skills Children (TRoss - C)

ويتكون المقياس من ٥٢ عبارة موزعة على أربعة أبعاد كما وصفها

(Stinnett, et al., 1989,P.529) وهي :

أ - الأداء الأكاديمي : *Academic Performance*

وتقيس عبارته انتباه التلاميذ للمهارات وإكمال المهمة والاستخدام المثمر لوقت الفراغ ، واتباع التعليمات ويتضمن ١٣ عبارة .

ب- المبادرة الاجتماعية : *Social Initiation*

وتقيس عباراته السلوك الذي يقوم به التلميذ ليبدأ التفاعل مع زملائه ويتضمن ١٥ عبارة .

ج- التعاون : *Cooperation*

وتقيس عباراته مشاركة التلميذ لزملائه ، وتجنب السلوكيات غير المرغوبة والسلوكيات التي تعالج مواقف الصراع بطريقة مناسبة ويتضمن ١٧ عبارة .

د- تعزيز الزميل : *Peer Reinforcement*

وتقيس عباراته السلوكيات اللفظية مع الآخرين ويتضمن سبع عبارات . ويتميز هذا المقياس بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة في البيئة الأجنبية وقام الباحثان بتعريب هذا المقياس ونقله للبيئة العربية على النحو التالي : تم ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية وتم عرض النسخة الأصلية للمقياس (الإنجليزية) والنسخة العربية على بعض الزملاء المتخصصين في اللغة الإنجليزية (د/ محمد أبو اليسر مدرس المناهج وطريقة تدريس اللغة الإنجليزية بكلية التربية بقنا ، د/ عامر بكير مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية بكلية التربية بقنا) ، لمراجعته وتم عمل بعض التعديلات في صياغة العبارات لكي تكون ملائمة لعينة الدراسة الحالية .

وتم تطبيق المقياس بواسطة المعلمين على عينة بلغ حجمها ٦٠ طفلاً من الأطفال المعوقين عقلياً وبصرياً وسمعيّاً وذلك بعد أن فهم المعلم الغرض

من المقياس وكيفية الإجابة عنه وذلك لحساب كفاءة المقياس السيكومترية في بيئة اندراسة الحالية وهي :

أ - صدق المقياس :

(١) صدق الاتساق الداخلي :

تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لدرجات عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية بواسطة الحزمة الإحصائية في العلوم الإجتماعية *Spss* واستخدام الحاسب الآلى *IBM* كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (٥)

معاملات الاتساقات الداخلية

لدرجات عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

الدرجة	الاتساق	الدرجة	الفرقة	الاتساق	الدرجة	الفرقة	الاتساق	الدرجة	الفرقة	الاتساق	الدرجة
١	٠,٢٩	١٤	٠,٠٥	٢٧	٠,٣٠	٤٠	٠,٣٧	٥٣	٠,٠١	٦٦	٠,٠٥
٢	٠,٣١	١٥	٠,٠٥	٢٨	٠,٣١	٤١	٠,٣٢	٥٤	٠,٠١	٦٧	٠,٠٥
٣	٠,٤٠	١٦	٠,٠١	٢٩	٠,٤٣	٤٢	٠,٣٨	٥٥	٠,٠١	٦٨	٠,٠١
٤	٠,٤٢	١٧	٠,٠١	٣٠	٠,٤٥	٤٣	٠,٤٠	٥٦	٠,٠١	٦٩	٠,٠١
٥	٠,٥١	١٨	٠,٠١	٣١	٠,٥٢	٤٤	٠,٢٩	٥٧	٠,٠٥	٧٠	٠,٠٥
٦	٠,٤٧	١٩	٠,٠١	٣٢	٠,٣٠	٤٥	٠,٣٠	٥٨	٠,٠٥	٧١	٠,٠٥
٧	٠,٣٣	٢٠	٠,٠٥	٣٣	٠,٣٢	٤٦	٠,٣٢	٥٩	٠,٠٥	٧٢	٠,٠٥
٨	٠,٤٤	٢١	٠,٠١	٣٤	٠,٥٣	٤٧	٠,٥٥	٦٠	٠,٠١	٧٣	٠,٠١
٩	٠,٤٩	٢٢	٠,٠١	٣٥	٠,٥٦	٤٨	٠,٤٩	٦١	٠,٠١	٧٤	٠,٠١
١٠	٠,٥٢	٢٣	٠,٠١	٣٦	٠,٥٠	٤٩	٠,٤٠	٦٢	٠,٠١	٧٥	٠,٠١
١١	٠,٣١	٢٤	٠,٠٥	٣٧	٠,٤١	٥٠	٠,٣٠	٦٣	٠,٠٥	٧٦	٠,٠٥
١٢	٠,٤٧	٢٥	٠,٠١	٣٨	٠,٤٠	٥١	٠,٤٢	٦٤	٠,٠١	٧٧	٠,٠١
١٣	٠,٥٠	٢٦	٠,٠١	٣٩	٠,٣٩	٥٢	٠,٤٣	٦٥	٠,٠١	٧٨	٠,٠١

نلاحظ من الجدول السابق أن معاملات اتساق درجات عبارات المقياس

بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠,٠٠٥ ، ٠,٠١

وتتم حساب معاملات اتساق درجات عبارات كل بعد من أبعاد
المقياس الأربعة بالدرجة الكلية لهذا البعد وأيضاً بعد حذف درجة
العبرة من الدرجة الكلية للبعد الذي يتضمنها كما هو موضح في
الجدول التالي :

جدول (٦)

معاملات اتساقات درجات عبارات الأبعاد بالدرجة الكلية لهذه الأبعاد

تعزيز الزميل (٧ عبارات)			التعاون (١٧ عبارة)			المبادرة الاجتماعية (١٥ عبارة)			الأداء الأكاديمي (١٣ عبارة)		
الدالة	الانساق	الفقرة	الدالة	الانساق	الفقرة	الدالة	الانساق	الفقرة	الدالة	الانساق	الفقرة
٠,٠١	٠,٥٦	٤٦	٠,٠١	٠,٤٣	٢٩	٠,٠١	٠,٤٠	١٤	٠,٠١	٠,٣٥	١
٠,٠١	٠,٥٠	٤٧	٠,٠٥	٠,٣٠	٣٠	٠,٠١	٠,٥٤	١٥	٠,٠١	٠,٣٦	٢
٠,٠١	٠,٤٣	٤٨	٠,٠١	٠,٣٤	٣١	٠,٠٥	٠,٣٢	١٦	٠,٠١	٠,٤٣	٣
٠,٠٥	٠,٣١	٤٩	٠,٠١	٠,٥٤	٣٢	٠,٠١	٠,٤٧	١٧	٠,٠١	٠,٥١	٤
٠,٠١	٠,٤٧	٥٠	٠,٠٥	٠,٢٨	٣٣	٠,٠١	٠,٤٣	١٨	٠,٠٥	٠,٣٠	٥
٠,٠١	٠,٥٣	٥١	٠,٠١	٠,٤٧	٣٤	٠,٠١	٠,٣٩	١٩	٠,٠١	٠,٣٧	٦
٠,٠١	٠,٤٩	٥٢	٠,٠١	٠,٥٤	٣٥	٠,٠٥	٠,٢٩	٢٠	٠,٠١	٠,٤١	٧
			٠,٠١	٠,٤٤	٣٦	٠,٠١	٠,٤٠	٢١	٠,٠٥	٠,٣٢	٨
			٠,٠١	٠,٤٣	٣٧	٠,٠١	٠,٣٦	٢٢	٠,٠١	٠,٤٧	٩
			٠,٠٥	٠,٣١	٣٨	٠,٠١	٠,٣٤	٢٣	٠,٠١	٠,٥٠	١٠
			٠,٠١	٠,٣٩	٣٩	٠,٠١	٠,٥٠	٢٤	٠,٠١	٠,٥٣	١١
			٠,٠١	٠,٤١	٤٠	٠,٠٥	٠,٣٢	٢٥	٠,٠٥	٠,٣٢	١٢
			٠,٠١	٠,٤٢	٤١	٠,٠٥	٠,٣٠	٢٦	٠,٠٥	٠,٣٠	١٣
			٠,٠١	٠,٥١	٤٢	٠,٠٥	٠,٢٨	٢٧			
			٠,٠٥	٠,٣٠	٤٣	٠,٠١	٠,٤٧	٢٨			
			٠,٠٥	٠,٣٢	٤٤						
			٠,٠١	٠,٥٠	٤٥						

نلاحظ من الجدول السابق أن معاملات اتساق درجات عبارات الأبعاد
بالدرجة الكلية لكل بعد دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، ٠,٠١

٩. تم حساب معاملات اتساق درجات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس (مجموع درجات أبعاده الأربعة) ، وأيضاً بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس ، كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (٧)

معاملات اتساقات درجات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الاتساق	الدالة
الأداء الأكاديمي	٠,٨٤	٠,٠١
المبادرة الاجتماعية	٠,٨٦	٠,٠١
التعاون	٠,٨٨	٠,٠١
تعزيز الزميل	٠,٨١	٠,٠١

نلاحظ من الجدول السابق أن معاملات اتساق درجات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠,٠١

(١) الصدق التكويني :

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الأربعة وذلك لأن أى بعد من أبعاد المقياس يمكن أن يكون محكاً خارجياً للأبعاد الأخرى كما هو موضح فى المصفوفة الآتية :

جدول (٨)

مصفوفة معاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس الأربعة

الأبعاد	الأداء الأكاديمي	المبادرة الاجتماعية	التعاون	تعزيز الزميل
الأداء الأكاديمي	—	٠,٧٨	٠,٧٥	٠,٧١
المبادرة الاجتماعية		—	٠,٨٠	٠,٦٨
التعاون			—	٠,٧٣
تعزيز الزميل				—

نلاحظ من الجدول السابق أنه توجد معاملات ارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أبعاد المقياس الأربعة وهذا يدل على أن المقياس يقيس جانب واحد هو المهارات الاجتماعية .

ب- ثبات المقياس :

تم حساب معامل ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيق المقياس مرة ثانية على عينة الأطفال (٦٠ طفلاً) ، بعد فاصل زمني قدره ١٧ يوماً من التطبيق الأول ، وتم حساب معاملات الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين درجات التلاميذ في كلا التطبيقين ، كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول (٩)

معاملات ثبات أبعاد المقياس والدرجة الكلية بطريقة إعادة التطبيق (ن = ٦٠)

الأبعاد	معامل الثبات	الدالة
الأداء الأكاديمي	٠,٨٣	٠,٠١
المبادرة الاجتماعية	٠,٨٥	٠,٠١
التعاون	٠,٨٧	٠,٠١
تعزيز الزميل	٠,٨١	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٨٦	٠,٠١

نلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ثبات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة عند المستوى ٠,٠١ .

وتم حساب معامل ثبات المقياس أيضاً بواسطة معادلة " كودر-ريتشاردسون " (تحليل التباين) فكان مساوياً ٠,٨٢ وهو دال عند مستوى ٠,٠١ .

نلاحظ مما سبق أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة في البيئة المصرية ، وهذا يؤكد صلاحية استخدامه في البيئة العربية .

الصورة النهائية للمقياس :

يتكون المقياس من ٥٢ عبارة تقيس المهارات الاجتماعية للأطفال في ضوء أربعة أبعاد هي :

١- الأداء الأكاديمي : ويتضمن العبارات من ١ - ١٣ .

٢- المبادرة الاجتماعية : ويتضمن العبارات ١٤-٢٨ .

٣- التعاون : ويتضمن العبارات من ٢٩ - ٤٥ .

٤- تعزيز الزميل : ويتضمن العبارات من ٤٦ - ٥٢ .

وأمام كل عبارة خمس إجابات هي (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً) ويصحح المقياس بإعطاء الدرجات (١-٢-٣-٤-٥) المقابلة للإجابات السابقة ، والدرجة المرتفعة تشير إلى تمتع التلميذ بالمهارات الاجتماعية ويطبق المقياس على الأطفال بواسطة المعلمين لأنه من مقاييس التقدير .

٣- مقياس مفهوم الذات للأطفال :

(إعداد : عادل عز الدين الأشول ، ١٩٨٤)

يتكون المقياس من ٨٠ بنداً يمثل كل منها مظهراً من مظاهر مفهوم الذات لدى الأطفال وتدرج كل منها تحت أربع من العوامل التي تعبر عن مفهوم الذات وهي : البعد العقلي والأكاديمي ويتضمن هذا العامل ١٨ بنداً على مدى تفهم الطالب لإمكاناته العقلية من حيث قدرته على استذكار دروسه وشرح الدروس أمام تلاميذ فصله ، ومدى إعجاب المدرس به ، وقدرته على الاستيعاب ، ومدى شعوره بأهميته كعضو في الفصل الدراسي والبعد الثاني هو البعد الجسمي ويتضمن ١٦ بنداً تشير إلى مفهوم الطالب عن مظهره الجسمي ، صورة وجهه ، هيئته العامة ، ومدى اقتناعه بما هو عليه من خصائص جسمية . والبعد الثالث هو البعد الاجتماعي ويتكون من ٢٧ بنداً تشير إلى فكرة الفرد عن ذاته داخل الجماعة سواء كانت الأسرة أو المدرسة أو

المجتمع بصورة عامة ، وتشير إلى مدى اقتناع الفرد بنفسه ، هل يشعر بحب الآخرين له ومدى قدرته على تكوين صداقات وغيرها والبعد الرابع هو بعد القلق ويتكون من ١٩ بنداً تشير إلى مدى إحساس الفرد بنفسه هل يشعر بسعادة ، تقلب المزاج ، الخوف ، هل يشعر أنه يتفق مع الآخرين أو يختلف عنهم وغيرها .

وللمقياس مفتاح تصحيح خاص به والدرجة المرتفعة فى أبعاد المقياس تشير إلى مفهوم إيجابى للذات ، فيما عدا البعد الرابع (القلق) الذى يشير إلى مفهوم سلبى للذات ، وهو أحد مقاييس التقدير الذاتية (لمزيد من التفاصيل عن المقياس يمكن الرجوع إلى معد المقياس) .

أ- ثبات المقياس فى الدراسة الحالية :تم حساب معامل ثبات المقياس بواسطة معادلة كودر - ريتشارد سون " وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة بلغ قوامها ٦٠ طفلاً من الأطفال المعوقين عقلياً وبصرياً وسمعيّاً فكان معامل الثبات مساوياً ٠,٨٥ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .

ب- صدق المقياس فى الدراسة الحالية : تم حساب معامل صدق المقياس عن طريق حساب معاملات اتساق درجات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (١٠)

معاملات اتساق درجات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الاتساق	الدلالة
البعد العقلى والأكاديمى	٠,٨٩	٠,٠١
البعد الجسمى	٠,٨٥	٠,٠١
البعد الاجتماعى	٠,٨٧	٠,٠١
بعد القلق	٠,٦٦	٠,٠١

نلاحظ من الجدول السابق أن معاملات أتساق درجات أبعاد المقياس
بأندرجة الكلية دالة عند مستوى ٠.٠١

٤ - مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين :

(إعداد : رشاد موسى ١٩٨٨)

قام " فينر " *B. Weiner* بإعداد هذا المقياس للأطفال لقياس دافعية
الإنجاز وتم اشتقاق هذا المقياس من نظرية اتكنسون *Atkison* (١٩٥٧)
للدافعية للإنجاز ، ومن خلال البحوث الأمبيريقية التي أمكن الحصول عليها
من الدراسات السابقة للتمييز بين المجموعات مرتفعى ومنخفضى ناتج الدافعية
وقد صممت عبارات المقياس فى ضوء نوع الأثر (الأمل أو الفشل) ، اتجاه
السلوك (الإقدام أو الإحجام) ، وتفضيل نوع المخاطرة (متوسطة فى مقابل
سهلة أو صعبة) ويتكون المقياس فى صورته النهائية من ٢٠ عبارة من
عبارات الاختيار الجبرى . ويصلح المقياس للتطبيق فردياً وجماعياً ويتم
تسجيل الإجابات فى ورقة مستقلة ويصحح عن طريق المفتاح المثقّب حيث
تعطى درجة واحدة لكل إجابة تظهر من خلال ثقب المفتاح ويتراوح مدى
الدرجات على عبارات المقياس من صفر (تمثل الدافعية المنخفضة) وهى
الحد الأدنى للمقياس إلى ٢٠ وهى تمثل الحد الأقصى لدرجة المقياس (تمثل
الدافعية للإنجاز المرتفعة) وقد تم حساب الكفاءة السيكومترية لمقياس الدافعية
للإنجاز للأطفال والمراهقين حيث تبين أن للمقياس ثبات وصدق فى البيئة
الأجنبية . وهكذا قام معد المقياس بحساب الثبات للمقياس على البيئة المصرية
عن ريق التجزئة النصفية بعد تطبيقه على عينة من الأطفال والمراهقين عددها
١٣٦ طفل وطفلة وكان معامل الثبات ٠.٨٤ وهو دال عند مستوى ٠.٠١
وعن طريق إعادة الاختبار ٠.٨٣ وهو دال عند مستوى ٠.٠١ تم حساب من
المقياس الصدق عن طريق معامل الارتباط بين درجات ٢٧٢ من الأطفال

والمراهقين على المقياس ودرجاتهم فى التحصيل الدراسى فكان معامل الصدق ٠,٨٣ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ .

أ- ثبات المقياس فى الدراسة الحالية : تم حساب معامل ثبات هذا المقياس بعد تطبيقه على ٦٠ طفلاً من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية والبصرية والسمعية بواسطة طريقة " سبيرمان براون " المصححة للتجزئة النصفية فكان معامل الثبات مساوياً ٠,٨٨ وهو دال عند مستوى ٠,٠٠١ .

ب- صدق المقياس فى الدراسة الحالية : تم حساب معاملات اتساق درجات فقرات المقياس (٢٠ فقرة) بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة الفقرة من الدرجة الكلية كما هو موضح فى الجدول التالى :

جدول (١١)

معاملات اتساقات درجات فقرات المقياس بالدرجة الكلية

الفقرة	الاتساق	الدالة	الفقرة	الاتساق	الدالة
١	٠,٣٩٨	٠,٠١	١١	٠,٣٢٢	٠,٠٥
٢	٠,٤١١	٠,٠١	١٢	٠,٤٧٨	٠,٠١
٣	٠,٤٧٦	٠,٠١	١٣	٠,٥٠١	٠,٠١
٤	٠,٣٢٢	٠,٠٥	١٤	٠,٣١٧	٠,٠٥
٥	٠,٣٨٨	٠,٠١	١٥	٠,٤٨٢	٠,٠١
٦	٠,٤١٦	٠,٠١	١٦	٠,٥٠١	٠,٠١
٧	٠,٣٢٠	٠,٠٥	١٧	٠,٤٧٠	٠,٠١
٨	٠,٣١١	٠,٠٥	١٨	٠,٤٠٠	٠,٠١
٩	٠,٤٥٨	٠,٠١	١٩	٠,٤١٥	٠,٠١
١٠	٠,٥١١	٠,٠١	٢٠	٠,٣١٠	٠,٠٥

نلاحظ من الجدول السابق أن معاملات اتساق درجات فقرات المقياس

بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، ٠,٠١ ،

المعالجة الإحصائية :

استُخدمت في الدراسة الأساليب الإحصائية التالية

- ١- اختبار "ت"
- ٢- تحليل التباين البسيط
- ٣- معادلة Scheffe
- ٤- معاملات الارتباط

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً : نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعوقين عقلياً والتلاميذ الصم والتلاميذ المكفوفين في الشعور بالوحدة النفسية بغض النظر عن الجنس (ذكور - إناث) .

تم التأكد من صحة الفرض السابق باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه بين ثلاث مجموعات كما ذكره " فؤاد البهي السيد " (١٩٨٦ ، ص ص ٦٨٠ - ٦٨٤) كما هو موضح في الجدولين التاليين :

جدول (١٢)

الخواص الإحصائية لدرجات مجموعات التلاميذ الثلاث في الشعور بالوحدة النفسية والداخلية في تحليل التباين

المجموعة	ن	م	ع
المعوقون عقلياً	٤٥	٥٧,٥	٦,٤
الصم	٣٦	٦٦,٦	٦,٨
المكفوفون	٣٥	٤٤,٥	٤,٥

جدول (١٣)

نتائج تحليل التباين بين درجات مجموعات التلاميذ الثلاث في الشعور بالوحدة النفسية

مصدر التباين	درجات الحرية	م.ج. المربعات	م. المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	٢	٨٧٥٦,٢٤	٤٣٧٨,١٢		
داخل المجموعات	١١٣	٤٢١٦,٥٩	٣٧,٣٢	١١٧,٣١	٠,٠١
المجموع	١١٥	١٢٧٢,٨٣			

نلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات مجموعات التلاميذ الثلاث (المعوقون عقلياً - الصم - المكفوفون) في الشعور بالوحدة النفسية ، بذلك أثبتت الدراسة عدم تحقق صحة فرضها الأول ، ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث تم استخدام معادلة شيفي *Scheffe* كما ذكرها " صفوت فرج " (١٩٨٥ ، ص ٤٠٩) .

جدول (١٤)

المقارنة بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث في الشعور بالوحدة النفسية

المجموعة	ن	م	ع	المجموعة	ن	م	ع	ف	الدلالة
المعوقون عقلياً	٤٥	٥٧,٥	٦,٤	الصم	٣٦	٦٦,٦	٦,٨	٤٤,٨	٠,٠١
المعوقون عقلياً	٤٥	٥٧,٥	٦,٤	المكفوفون	٣٥	٤٤,٥	٤,٥	٨٩,١٥	٠,٠١
الصم	٣٦	٦٦,٦	٦,٨	المكفوفون	٣٥	٤٤,٥	٤,٥	٢٣٢,٢٥	٠,٠١

نلاحظ من الجدول السابق ما يأتى :

١- توجد فروق دالة عند مستوى ٠.٠٠١ بين متوسطى درجات التلاميذ المعوقين عقلياً ، والتلاميذ الصم فى الشعور بالوحدة النفسية لصالح التلاميذ الصم ، أى أن التلاميذ الصم أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من التلاميذ المعوقين عقلياً .

٢- توجد فروق دالة عند مستوى ٠.٠٠١ بين متوسطى درجات التلاميذ المعوقين عقلياً والتلاميذ المكفوفين فى الشعور بالوحدة النفسية لصالح التلاميذ المعوقين عقلياً ، أى أن التلاميذ المعوقين عقلياً أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من التلاميذ المكفوفين .

٣- توجد فروق دالة عند مستوى ٠.٠٠١ بين متوسطى درجات التلاميذ الصم والتلاميذ المكفوفين فى الشعور بالوحدة النفسية لصالح التلاميذ الصم ، أى أن التلاميذ الصم أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من التلاميذ المكفوفين .

٤- نلاحظ أن التلاميذ المكفوفين أقل شعوراً بالوحدة النفسية مقارنة بالتلاميذ المعوقين عقلياً والتلاميذ الصم .

إن التلاميذ المعوقون عقلياً أقل شعوراً بالوحدة النفسية من التلاميذ الصم وذلك يرجع إلى أن التلاميذ الصم يفتقدون أهم وسائل التواصل وهى اللغة وبالتالي يكون التلاميذ الصم أقل فى العلاقات الاجتماعية من ذوى الإعاقة العقلية .

إن الأطفال الصم يتعرضون لكثير من مواقف الإحباط التى تترتب على نتائج التفاعل بين العاديين والصم . كما أنهم يصعب عليهم التعبير عن أنفسهم وصعوبة فهمهم للآخرين سواء فى مجال الأسرة أو العمل أو المحيط الاجتماعى بشكل عام ، ولذا يبدو الفرد وكأنه يعيش فى عزلة عن الأفراد العاديين الذين لا يستطيعوا فهمه . وأيضاً عجز الطفل عن التواصل اللفظى

يلقى أثقالاً على الآباء ويولد لديهم ردود أفعال سلبية نحو أطفالهم لأن اتجاهات الآباء تلعب دوراً مهماً في تنمية صورة إيجابية لدى الطفل عن ذاته .

(حسين مصطفى عبد الفتاح ، ١٩٩٦ ، ص ص ١١-١٢)

كما إن نقص مهارات التواصل لدى الطفل الأصم تؤدي إلى مشكلات في

العلاقات الشخصية وتعوق النمو الاجتماعي الطبيعي (Kirk, 1972, P.14) .

كما أن هناك فروق بين ذوي الإعاقة العقلية والمكفوفين في الوحدة النفسية حيث أن التلاميذ المعوقين عقلياً أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من المكفوفين . حيث أن المعوقين عقلياً لهم خصائص منها أنهم يعانون من قصور في اللغة اللفظية ويوصفون بالتبذل الانفعالي ويؤثرون الانعزال والانسحاب في المواقف الاجتماعية والشعور بالدونية والإحباط وضعف الثقة بالنفس (عبد المطلب القرطبي ، ١٩٩٦ ، ص ص ٨٩ - ٩٠) . ونجد أن الطفل الكفيف مستواه عادي عقلياً وأيضاً يشعر بالاغتراب والإحساس بالفشل والإحباط وانخفاض احترام الذات وهم أقل توافقاً اجتماعياً وشخصياً وأنهم أكثر انطواء مقارنة بالعائدين (عبد المطلب القرطبي ، ١٩٩٦ ، ص ١٩٧) . ورغم ذلك عند مقارنة الشعور بالوحدة بين المكفوفين والمعوقين عقلياً نجد أن المعوقين عقلياً أعلى شعوراً بالوحدة النفسية من المكفوفين ولكن نظراً لندرة الأبحاث التي تقارن بين الفئات الثلاث (صم - مكفوفين - معوقين عقلياً) فإنه توجد بعض الدراسات التي تؤكد أن المعوقين عقلياً أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من العائدين وأيضاً المكفوفين والصم أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من العائدين ومن الدراسات التي تؤكد هذه النتيجة الدراسات التالية :

(Evans & Jaureguy, 1982; Taylor, et al. 1986; Urphy & Newlon, 1987; Luftig, 1988; Knutson & Lansing, 1990; Clegg & Stonden, 1991; Charlson, et al. 1992; Rusch, et al., 1992; Williams, Asher, 1992; Rauch, 1993)

ثانياً . نتائج الفرض الثانى وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور (المعوقون عقلياً - الصم - المكفوفون) والتلميذات (المعوقات عقلياً - الصم - الكفيفات) فى الشعور بالوحدة النفسية .

تم التأكد من صحة الفرض السابق بواسطة اختبار " ت " كما ذكره " فؤاد البهى السيد " (١٩٨٦ ، ص ص ٤٧٢ - ٤٧٣) كما هو موضح فى الجدول التالى :

جدول (١٥)

الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ومتوسطات درجات التلميذات فى الشعور بالوحدة النفسية

المجموعة	ن	م	ع	ف للتجانس	ت	الدلالة
التلاميذ الذكور المعوقون عقلياً	٢٥	٥٣,٥	٣,٨	٠,٢	٢,٨٤	٠,٠١
التلميذات المعوقات عقلياً	٢٠	٦٢,٥	٥,٤	دالة عند (٠,٠٥)		
التلاميذ الذكور الصم	١٧	٦٨,٥	٥,٢	٢,١٣	١,٦٠	غير دالة
التلميذات الصم	١٩	٦٤,٩	٧,٥٨	غير دالة		
التلاميذ الذكور المكفوفون	٢٠	٤٢,٥	٤,١	١,٣٧	٣,٤٢	٠,٠١
التلميذات المكفوفات	١٥	٤٧,٢	٣,٥	غير دالة		

نلاحظ من الجدول السابق تحقق صحة الفرض الثانى جزئياً حيث أنه :

- ١- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات التلاميذ الذكور المعوقين عقلياً والتلميذات المعوقات عقلياً فى الشعور بالوحدة النفسية لصالح التلميذات المعوقات عقلياً ، أى أن التلميذات المعوقات عقلياً أكثر إحساساً وشعوراً بالوحدة النفسية مقارنة بالتلاميذ الذكور المعوقين عقلياً .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ الذكور الصم والتلميذات الصم فى الشعور بالوحدة النفسية ، وعلى الرغم من أن الفرق غير دال إلا أن التلاميذ الذكور (م = ٦٨,٥ أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من التلميذات (م = ٦٤,٩) .

٣- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات التلاميذ الذكور المكفوفين والتلميذات المكفوفات فى الشعور بالوحدة النفسية لصالح التلميذات الكفيفات ، أى أن التلميذات الكفيفات أكثر إحساساً وشعوراً بالوحدة النفسية من التلاميذ الذكور المكفوفين ، ومن هنا نجد أن الإناث أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من الذكور (المعوقين عقلياً ، المكفوفين) بينما بالنسبة للصم لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى الشعور بالوحدة النفسية وقد يرجع السبب فى الفروق بين الذكور والإناث فى الشعور بالوحدة النفسية (المعوقين عقلياً ، المكفوفين إلى أن عادات وتقاليد المجتمع تضع قيوداً على البنات أكثر من الذكور وبالأخص إذا كن كفيفات أو معوقات عقلياً حيث أن الذكور تسمح لهم ظروفهم بعمل صداقات مع الآخرين والخروج خارج المنزل . وأيضاً قد يرجع السبب إلى أن الإناث أكثر صراحة من الذكور وأنهن أكثر عرضة للاستسلام لوحدهن النفسية (Medora & Woodward, 1986) .

ولكن بالنسبة لمجموعة التلاميذ الصم كان الذكور أعلى شعوراً بالوحدة النفسية من الإناث بفرق غير دال وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور أكثر احتكاكاً مع المجتمع ولكن فقدان أهم عناصر التواصل وهى اللغة تجعل الأصم يشعر بنوع من الضيق والإحباط كلما حاول التواصل مع الآخرين الذين لا يدركون لغة الإشارة أو طريقة قراءة الشفاه ومن هنا يكون الذكور أكثر إحباطاً وفشلاً من الإناث وهذا ما يشعرهم بالوحدة النفسية أكثر من البنات . ولا توجد

دراسات فى حدود علم الباحثين - تناولت المقارنة بين الفئات الثلاث (المكفوفين - الصم - المعوقين عقلياً) وكذلك بين الذكور والإناث فى الشعور بالوحدة النفسية ولكن هناك العديد من الدراسات التى تناولت الفروق بين الذكور والإناث فى الشعور بالوحدة النفسية لدى العاديين . " فى مسح لمجموعة من الدراسات حول الفروق بين الذكور والإناث فى الشعور بالوحدة النفسية وجد فى ١٣ دراسة أن درجات الذكور أعلى من درجات الإناث على مقياس الشعور بالوحدة النفسية ولكن هذه الفروق غير دالة إحصائياً ، وفى ثمانى دراسات أخرى كانت درجات الإناث أعلى من درجات الذكور فى الشعور بالوحدة النفسية ولكن الفروق غير دالة إحصائياً ، وفى تسع دراسات أخرى وجد أن الإناث يصفن أنفسهن بأنهن وحيدات وأن الذكور أكثر رفضاً للوحدة النفسية مقارنة بالإناث " (Borys & Perlman, 1985, PP. 63-64) .

ومن الدراسات التى أكدت أن الإناث أكثر شعوراً بالوحدة النفسية (Modora & Woodward, 1986) ، (Borys & perlman, 1985) ، (فاروق السعيد جبريل ، ١٩٩٠) ، (مایسه أحمد النیال ، ١٩٩٣) ، بينما بعض الدراسات أكدت أن الذكور أعلى شعوراً بالوحدة النفسية ومن هذه الدراسات (Russell, et al., 1980) ، (Pretorius, 1993) بينما البعض الآخر من الدراسات يؤكد بأنه لا توجد فروق بين الجنسين فى الشعور بالوحدة النفسية ومنها (Solano, 1980) ، (Booth, 1994) ، (Barretta, et al., 1995) ، (زينب عبد اللطيف خلف الله ، ١٩٩٣) ، (محمد عبد المؤمن ومنى راشد ، ١٩٩٤) ، (فهد عبد الله الربیعة ، ١٩٩٧) .

تستقى الدراسة الحالية مع دراسة (Murphy & Newton, 1987) التى أكدت بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث الصم فى الشعور بالوحدة النفسية برغم اختلاف الثقافة ونمط التربية بين المجتمع الشرقى والمجتمع الغربى .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد علاقة دالة بين درجات التلاميذ (ذكور وإناث) ، المعوقين عقلياً فى الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم فى كل من مفهوم الذات و المهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز .

تم التأكد من صحة الفرض السابق باستخدام معامل ارتباط " بيرسون "

بين درجات التلاميذ المعوقين عقلياً فى الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم فى كل من مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز كما هو موضح فى الجدول التالى :

جدول (١٦)

العلاقة بين درجات التلاميذ المعوقين عقلياً فى الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم فى كل من مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز

المتغيرات التابعة	مفهوم الذات	المهارات الاجتماعية	دافعية الإنجاز
الوحدة النفسية لدى المعوقين عقلياً (ن = ٤٥)	٠,٦٨ -	٠,٨٢ -	٠,٧٤ -

نلاحظ من الجدول السابق أنه توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجات التلاميذ المعوقين عقلياً فى الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم فى كل من مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز ، أى أنه كلما زاد شعور التلاميذ بالوحدة النفسية كلما كان مفهومهم عن ذاتهم منخفضاً وأيضاً تنخفض مهاراتهم الاجتماعية وتقل دافعية إنجازهم . بذلك نلاحظ عدم تحقق صحة الفرض الثالث .

وتم التحقق من صحة الفرض السابق أيضاً عن طريق ترتيب درجات التلاميذ المعوقين عقلياً (ذكور وإناث) ترتيباً تنازلياً وتم تقسيمهم إلى مجموعتين هما: مجموعة التلاميذ مرتفعى الشعور بالوحدة النفسية وهم التلاميذ

الذين يحصلون على درجات فى الشعور بالوحدة النفسية أكبر من الدرجة (م + ع) ، ومجموعة التلاميذ منخفضى الشعور بالوحدة النفسية وهم التلاميذ الذين يحصلون على درجات فى الشعور بالوحدة النفسية أقل من الدرجة (م - ع) ، وذلك باعتبار الدرجة (م ± ع) درجة فاصلة أو تشخيصية بين مجموعتى التلاميذ مرتفعى ومنخفضى الشعور بالوحدة النفسية ، وتم التأكد من حسن التقسيم بواسطة النسبة الحرجة كما هو موضح فى الجدول التالى :

جدول (١٧)

الفروق بين متوسطى درجات التلاميذ المعوقين عقلياً
مرتفعى ومنخفضى الشعور بالوحدة النفسية

المجموعات	ن	م	ع	ع م °	النسبة الدرجة	الدالة
التلاميذ مرتفعو الشعور بالوحدة النفسية	٢٩	٦٢,٤	٥,٣	٠,٩٨	١٥,١	٠,٠١
التلاميذ منخفضو الشعور بالوحدة النفسية	١١	٤٠,٢	٣,٦	١,١		

نلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات التلاميذ المعوقين عقلياً مرتفعى الشعور بالوحدة النفسية والتلاميذ منخفضى الشعور بالوحدة النفسية ، لصالح التلاميذ مرتفعى الشعور بالوحدة النفسية ، وهذا يدل على حسن التقسيم بين المجموعتين بواسطة (م ± ع) .

وتم إيجاد الفروق بين متوسطى درجات التلاميذ مرتفعى الشعور بالوحدة النفسية فى كل من مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز كما هو موضح فى الجدول التالى :

جدول (١٨)

الفروق بين متوسطى درجات التلاميذ المعوقين عقلياً مرتفعى ومنخفضى الشعور
بالوحدة النفسية فى كل من مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز

المتغيرات	التلاميذ مرتفعو الشعور بالوحدة				التلاميذ منخفضو الشعور بالوحدة				النسبة الدرجة	الدالة
	١ ن	١ م	١ ع	١٠ ع	٢ ن	٢ م	٢ ع	١٠ ع		
مفهوم الذات	٢٩	٤٠.٥	٤.٦	٠.٨٥	١١	٥٧.٥	٥.٢	١.٥٧	٩.٥٢	٠.٠١
المهارات الاجتماعية	٢٩	٦٠.٥	٥.٣	٠.٩٨	١١	٢٦.٧	٥.٨	١.٧٥	٨.١	٠.٠١
دافعية الإنجاز	٢٩	٩.١	٢.٢	٠.٤١	١١	١٢.٧	٢.٤	٠.٧٢	٤.٣٥	٠.٠١

نلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطى درجات التلاميذ مرتفعى ومنخفضى الشعور بالوحدة النفسية فى كل من مفهوم الذات ، المهارات الاجتماعية ، ودافعية الإنجاز لصالح التلاميذ منخفضى الشعور بالوحدة النفسية ، أى أن التلاميذ مرتفعو الشعور بالوحدة النفسية لديهم مفهوم ذات ومهارات اجتماعية ودافعية إنجاز منخفضة مقارنة بالتلاميذ منخفضى الشعور بالوحدة النفسية ، وبما أن الفروق كبيرة ودالة عند مستوى (٠.٠١) فيمكن القول أنه توجد علاقة سالبة بين درجات التلاميذ المعوقين عقلياً فى الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم فى كل من مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز .

كما أن الشعور بالوحدة النفسية قد ينشأ بسبب بعض الخصائص النفسية والاجتماعية التى تتمثل فى تقدير الذات المنخفض والقلق والخجل والصعوبة فى التواصل ونقص المهارات الاجتماعية والاكتئاب .

(Spetzberg, 1980 , PP. 1-2)

أما عن علاقة الشعور بالوحدة النفسية بكل من الدافع للإنجاز والمهارات الاجتماعية ومفهوم الذات فنجد الدراسات تناولت المهارات

* الخطأ المعيارى للمتوسط .

الاجتماعية أو العلاقات الاجتماعية لدى المعوقين عقلياً والشعور بالوحدة .
مقارنة بالعاديين حيث أن المعوقين عقلياً أعلى شعوراً بالوحدة النفسية وأكثر
نقصاً في العلاقات الاجتماعية من العاديين ومن هذه الدراسات

(Taylor, et al., 1986; Luftig, 1988; Rusch, et al., 1992;
Williams & Asher, 1992)

أما عن العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والمهارات الاجتماعية
ومفهوم الذات ومستوى الطموح والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى العاديين
أكدت الدراسات وجود علاقات سالبة ومن هذه الدراسات دراسة (ميخائيل
رزق ، ١٩٨٨) التي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين الشعور بالوحدة
النفسية وتقدير الذات ، وأيضاً دراسة (Levin & Stokes, 1986) و (ممدوحة
سلامه ، ١٩٩١) . بينما توصلت دراسة (على عبدالفتاح ، ١٩٩٧) إلى
عدم وجود علاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والدافع للإنجاز لدى عينة
مكونه من (١٥) حالة من طلاب الجامعة وأرجع سبب التعارض لظروف
العينة .

بينما بعض الدراسات أكدت على العلاقة السالبة بين الشعور
بالوحدة النفسية والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات (Spetzberg, 1980) ،
(Rauch, 1993) ، (على السيد خضر ، محمد محروس الشناوى ، ١٩٨٨) ،
(Warren, 1982) ، (زينب محمود شقير ، ١٩٩٣) .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه "لا توجد علاقة دالة بين درجات التلاميذ
الصم (ذكور وإناث) في الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم في كل من مفهوم
الذات ، المهارات الاجتماعية ، ودافعية الإنجاز ."

تم التأكد من الفرض السابق باستخدام معامل ارتباط بيرسون كما
هو موضح في الجدول التالي :

جدول (١٩)

العلاقة بين درجات التلاميذ الصم فى الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم فى كل من مفهوم الذات ، المهارات الاجتماعية ، ودافعية الإنجاز

المتغيرات التابعة	مفهوم الذات	المهارات الاجتماعية	دافعية الإنجاز
الوحدة النفسية للتلاميذ الصم (ن = ٣٦)	- ٠,٧٢	- ٠,٨٨	- ٠,٦٦

نلاحظ من الجدول السابق أنه توجد علاقة سالبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين درجات التلاميذ الصم فى الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم فى كل من مفهوم الذات ، المهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز ، أى أنه كلما زادت درجات التلاميذ الصم فى الشعور بالوحدة النفسية كلما انخفض مفهوم الذات لديهم وانخفضت مهاراتهم الاجتماعية ودافعتهم للإنجاز . بذلك أثبتت الدراسة عدم تحقق صحة فرضها الرابع .

وتم التأكد من صحة الفرض الرابع أيضاً بنفس الطريقة التى استخدمت فى التأكد من صحة الفرض الثالث كما هو موضح فى الجدولين التاليين :

جدول (٢٠)

الفروق بين متوسطى درجات التلاميذ الصم مرتفعى ومنخفضى الشعور بالوحدة النفسية

المجموعات	ن	م	ع	م ع	النسبة الحرجة	الدالة
التلاميذ مرتفعو الشعور بالوحدة النفسية	١٩	٦٩,٧	٤,٩٠	١,١٢	٦,٥٢	٠,٠١
التلاميذ منخفضو الشعور بالوحدة النفسية	١٣	٥٧,٥	٥,٤	١,٥		

نلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات التلاميذ الصم مرتفعى ومنخفضى الشعور بالوحدة النفسية

لصالح التلاميذ مرتفعى الشعور بالوحدة النفسية ، وهذا يدل على أن تقسيم التلاميذ الصم إلى مرتفعى ومنخفضى الشعور بالوحدة النفسية بواسطة (م ± ع) تقسيماً جيداً .

جدول (٢١)

الفروق بين متوسطى درجات التلاميذ الصم مرتفعى ومنخفضى الشعور بالوحدة النفسية فى كل من مفهوم الذات ، المهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز

المتغيرات	التلاميذ مرتفعى الشعور بالوحدة					التلاميذ منخفضى الشعور بالوحدة					النسبة الدرجة	الدالة
	١٠	١٢	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١		
مفهوم الذات	١٩	٢٥.٥	٥.٤	١.٢٤	١٣	٥.٥	٥.٨	١.٥١	٦.٤	٠.٠١		
المهارات الاجتماعية	١٩	٥٧.٢	٤.٣	٠.٩٢	١٣	١٢.١	٥.٢	١.٥٥	٨.٤٣	٠.٠١		
دافعية الإنجاز	١٩	١٠.١	٢.٤	٠.٥٥	١٣	١٣.١	٢.٨	١.٥٥	٣.٢٤	٠.٠١		

نلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة عند ٠.٠١ بين متوسطى درجات التلاميذ الصم مرتفعى ومنخفضى الشعور بالوحدة النفسية فى كل من مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز لصالح منخفضى الشعور بالوحدة النفسية وهذا يؤكد وجود علاقة سلبية بين درجات التلاميذ الصم فى الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم فى كل من مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز . وهذا ما تؤكده بعض الدراسات من أن نقص التكيف يرتبط إيجابياً بالشعور بالوحدة النفسية والاحتئاب والإطواء الاجتماعى والقلق الاجتماعى لدى الأفراد الصم (Knutson & Lansing, 1990) وأن الصم يعانون من العزلة عند الزملاء والأسرة (Charlson, et al., 1992) . وأن الإعاقة السمعية بدورها تؤدى إعاقة النمو الاجتماعى للطفل حيث نجد من مشاركاته وتفاعلاته مع الآخرين واندماجه فى المجتمع مما يؤثر سلباً على توافقه الاجتماعى وعلى مدى اكتسابه المهارات الاجتماعية الضرورية واللازمة لحياته فى المجتمع .

(عبدالمطلب أمين القريطى ، ١٩٩٦ ، ١٣٦-١٣٧)

ولذا نجد أن التلاميذ الصم لديهم الشعور بالوحدة النفسية مرتفع (Charlson, et al., 1992) وأنهم يعانون من نقص المهارات الاجتماعية وانخفاض فى مفهوم الذات والدافعية للإنجاز ولذا ترتبط درجات شعورهم بالوحدة النفسية سلبياً بكل من مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز .

خامساً : نتائج الفرض الخامس وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد علاقة دالة بين درجات التلاميذ المكفوفين (ذكور وإناث) فى الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم فى كل من مفهوم الذات ، المهارات الاجتماعية ، ودافعية الإنجاز " .
تم التأكد من صحة الفرض السابق باستخدام معامل ارتباط " بيرسون " كما هو موضح فى الجول التالى :

جدول (٢٢)

العلاقة بين درجات التلاميذ المكفوفين فى الشعور بالوحدة النفسية

و درجاتهم فى كل من مفهوم الذات ، المهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز

المتغيرات التابعة	مفهوم الذات	المهارات الاجتماعية	دافعية الإنجاز
الوحدة النفسية للتلاميذ المكفوفين (ن = ٣٥)	٠,٨٥ -	٠,٦٢ -	٠,٤٨ -

نلاحظ من الجدول السابق أنه توجد علاقة سالبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين درجات التلاميذ المكفوفين فى الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم فى كل من مفهوم الذات ، المهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز ، أى أنه كلما زادت درجات التلاميذ المكفوفين فى الشعور بالوحدة النفسية كلما انخفض مفهوم الذات لديهم وانخفضت مهاراتهم الاجتماعية ودافعية إنجازهم . بذلك أثبتت الدراسة عدم تحقق صحة فرضها الخامس .

وتم التأكد من صحة الفرض الخامس أيضاً بنفس الطريقة التي استخدمت في التأكد من صحة الفرض الثالث والرابع كما هو موضح في الجدولين التاليين :

جدول (٢٣)

الفروق بين متوسطى درجات التلاميذ المكفوفين
مرتفعى ومنخفضى الشعور بالوحدة النفسية

المجموعات	ن	م	ع	م ع	النسبة الدرجة	الدالة
التلاميذ مرتفعو الشعور بالوحدة النفسية	١٧	٤٧,٢	٤,٢	١,٠٢	٧,٥	٠,٠٠١
التلاميذ منخفضو الشعور بالوحدة النفسية	١٠	٣٥,٤	٣,٨	١,٢		

نلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطى درجات التلاميذ المكفوفين مرتفعى ومنخفضى الشعور بالوحدة النفسية ، لصالح التلاميذ مرتفعى الشعور بالوحدة النفسية ، وهذا يدل على أن تقسيم التلاميذ إلى مرتفعى ومنخفضى الشعور بالوحدة النفسية بواسطة (م $\pm$ ع) تقسيم جيد .

جدول (٢٤)

الفروق بين متوسطى درجات التلاميذ المكفوفين مرتفعى ومنخفضى الشعور
بالوحدة النفسية فى كل من مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز

المتغيرات	التلاميذ مرتفعو الشعور بالوحدة				التلاميذ منخفضو الشعور بالوحدة				النسبة الدرجة	الدالة
	ن	م	ع	م ع	ن	م	ع	م ع		
مفهوم الذات	١٧	٥١,٥	٥,٧	١,٣٨	١٠	٦٢,٥	٦,٢	١,٩٦	٤,٥٩	٠,٠٠١
المهارات الاجتماعية	١٧	٦٠,٧	٥,٥	١,٣٣	١٠	٧٩,٥	٦,١	١,٩٣	٨,٠٢	٠,٠٠١
دافعية الإنجاز	١٧	١٠,٧	٢,٦	٠,٦٣	١٠	١٣,٩	٢,٩	٠,٩٢	٢,٨٧	٠,٠٠١

نلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطى درجات التلاميذ المكفوفين مرتفعى ومنخفضى الشعور بالوحدة النفسية فى كل من مفهوم الذات ، المهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز لصالح التلاميذ منخفضى الشعور بالوحدة النفسية ، وهذا يؤكد وجود علاقة سالبة بين درجات التلاميذ المكفوفين فى الشعور بالوحدة ودرجاتهم فى كل من مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز . وقد يرجع ذلك إلى أن الأطفال المكفوفين يعانون من الخجل وأكدت الدراسات أن الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة فى الخجل كانت درجاتهم مرتفعة فى الشعور بالوحدة النفسية (Page & Hammermeister, 1995) .

وأيضاً أن الإعاقة البصرية تؤثر سلباً على الفرد فى اكتسابه المهارات الاجتماعية لتحقيق الاستقلالية والاكتفاء الذاتى (عبدالمطلب أمين القريطى ١٩٩٦ ، ١٩٨٠) .

وبرغم من أن المكفوفين تحصيلهم يساير العاديين ولا توجد فروق بينهم فى التحصيل أو الذكاء إلا أنهم يشعرون ببعض المشكلات العاطفية وسوء التكيف الاجتماعى ، وهذه المشكلات تتأثر باتجاه المبصرين نحوهم برغم أن المكفوفين أكثر تقبلاً من المعوقين عقلياً عند المبصرين .

(Kirk, 1972, PP. 311-312)

وبرغم من أن مجموعة التلاميذ المكفوفين أقل مجموعات الدراسة شعوراً بالوحدة النفسية إلا أنها تعاني أيضاً من نقص فى المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز وهذه المتغيرات ترتبط سلبياً بالشعور بالوحدة النفسية . وهذا ما تؤكدته الدراسات السابقة بأن الشعور بالوحدة النفسية يرتبط سلبياً مع كل من مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية .

(De Jong-Gierveld, 1987; Vaux, 1988; Rokach, 1988)

وختلصة مما سبق نرى أن الدراسة الحالية توصلت إلى أن :

١- التلاميذ الصم أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من التلاميذ المعوقين عقلياً .

٢- أن التلاميذ المكفوفين أقل شعوراً بالوحدة النفسية مقارنة بالتلاميذ المعوقين عقلياً والتلاميذ الصم .

٣- أن التلميذات الكفيفات والمعوقات عقلياً أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من التلاميذ المكفوفين والمعوقين عقلياً . بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث الصم في الشعور بالوحدة النفسية .

٤- توجد علاقات ارتباطية سالبة بين الشعور بالوحدة النفسية وبين كل من المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات والدافعية للإجاز لدى كل من التلاميذ المعوقين عقلياً . والتلاميذ المكفوفين ، والتلاميذ الصم .

بحوث مقترحة :

١- إجراء دراسة تتناول مدى فعالية برنامج لتخفيف حدة الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ المعوقين .

٢- دراسة مقارنة بين العاديين والمعوقين في الشعور بالوحدة النفسية .

٣- إجراء دراسة تتناول أثر حدة الإعاقة على الشعور بالوحدة النفسية .

٤- أثر المعاملة الوالدية على الشعور بالوحدة النفسية .

٥- إجراء دراسة تتناول الشعور بالوحدة النفسية لدى كبار السن .

٦- إجراء دراسة تتناول الشعور بالوحدة النفسية وبعض المتغيرات النفسية الأخرى .

٧- إجراء دراسة تتناول الشعور بالوحدة النفسية لدى السيدات المطلقات .

المراجع

- ١- إبراهيم زكى قشوش (١٩٨٨) : مقياس الإحساس بالوحدة النفسية لطلاب الجامعات (كراسة التعليمات)، القاهرة : الأجلو المصرية .
- ٢- أمانى عبد المقصود (١٩٩٣) : " مدى فاعلية برنامج إرشادى فى خفض الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين المعوقين بصرياً " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- ٣- حسين مصطفى عبد الفتاح (١٩٩٦) : أساليب الاتصال لتعليم ذوى الاحتياجات السمعية الخاصة الصم وضعاف السمع ، القاهرة : مكتبة الطلبة .
- ٤- رشاد عبد العزيز موسى (١٩٩٨) : مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين (كراسة التعليمات) ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- ٥- زينب عبد اللطيف خلف الله (١٩٩٣) : " الإحساس بالوحدة النفسية وعلاقتها بالسلوك التكيفى لدى أبناء مؤسسات الرعاية " ، مجلة معوقات الطفولة ، المجلد الثانى ، العدد الأول ، ص ص ٢٥١-٢٨٠ .
- ٦- زينب محمود شقير (١٩٩٣) : " تقدير الذات والعلاقات الاجتماعية المتبادلة والشعور بالوحدة النفسية لدى عينتين من تلميذات المرحلة الإعدادية فى كل من مصر والمملكة العربية السعودية " ، مجلة العلوم الاجتماعية ، الكويت ، المجلد الحادى والعشرون ، العدد (الأول / الثانى) ، ص ص ١٢٣-١٤٩ .

٧- صفوت فرج (١٩٨٥) : الإحصاء فى علم النفس ، القاهرة : دار النهضة العربية .

٨- طلعت منصور وحليم بشاى (١٩٨٢) : مقياس مفهوم الذات للأطفال فى مرحلتى الطفولة الوسطى والمتأخرة (كراسة التعليمات) ، القاهرة : الأنجلو المصرية .

٩- عادل عز الدين الأشون (١٩٨٤) : مقياس مفهوم الذات للأطفال (كراسة التعليمات) ، القاهرة : الأنجلو المصرية .

١٠- عبد الرقيب أحمد البحيرى (١٩٨٥) : مقياس الشعور بالوحدة (كراسة التعليمات) ، القاهرة : النهضة المصرية .

١١- عبد المطلب أمين القريطى (١٩٩٦) : سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، القاهرة : دار الفكر العربى .

١٢- عبد المنعم أحمد الدردير (١٩٩٣) : المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم النمائية بالمرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية بأسوان ، جامعة أسيوط ، العدد التاسع ، ص ص ١٣٨-١٥٥ .

١٣- على السيد خضر ، محمد محروس الشناوى (١٩٨٨) : " الشعور بالوحدة النفسية والعلاقات الاجتماعية المتبادلة " ، رسالة الخريج العربى ، يصدرها مكتب التربية العربى لدول الخليج ، العدد الخامس والعشرون ، ص ص ١١٩-١٥٠ .

١٤- على على عبد الفتاح (١٩٩٧) : بعض سمات الشخصية لمدمن الهيرويين وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والشعور بالوحدة " دراسة على بعض طلاب كلية التربية والآداب جامعة عين شمس . مجلة البحوث النفسية والتربوية . كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد الثاينى ، ص ص ٣٢٠-٣٥٤ .

- ١٥- فاروق السعيد جبريل (١٩٩٠) : " الوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد الرابع عشر ، الجزء الثالث ، ص ص ٢٤٢-٢٦١ .
- ١٦- فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٩١) : اختبار الدافع للإجاز للأطفال والراشدين ، ط ٤ ، القاهرة : النهضة المصرية .
- ١٧- فهد عبد الله الربيعه (١٩٩٧) : " الوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة - دراسة ميدانية " ، مجلة علم النفس ، العدد (٤٣) ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ص ص ٣٠-٤٩ .
- ١٨- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة : الأنجلو المصرية .
- ١٩- فؤاد البهى السيد (١٩٨٦) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى ، ط ٥ ، القاهرة : دار الفكر العربى .
- ٢٠- لويس كامل مليكة (١٩٩٨) : " مشروع رعاية وحماية الأطفال متحدى الإعاقة المكون التدريبى للأخصائيين النفسيين " ، منشورات رئاسة مجلس الوزراء ، المجلس القومى للطفولة والأمومة ، القاهرة .
- ٢١- مایسة أحمد الفیال (١٩٩٣) : " بناء مقياس الوحدة النفسية ومدى انتشارها لدى مجموعات عمرية متباينة من أطفال المدارس بدولة قطر " ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ص ص ١٠٢-١١٨ .

٢٢- محمد عبد المؤمن ، منى الزياتى (١٩٩٤) : " الشعور بالوحدة النفسية لدى الشباب فى مرحلة التعليم الجامعى دراسة تحليلية فى ضوء الجنس والجنسية ونوع الدراسة " ، مجلة علم النفس ، العدد (٣٠) ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ص ص ٦-٢٤ .

٢٣- ممدوحة محمد سلامة (١٩٩١) : المعاناة الاقتصادية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة ، دراسات نفسية ، ج ٣ ، ص ص ٤٧٥-٤٩٦ .

٢٤- ميخائيل رزق (١٩٨٨) : " دراسة لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية التى ترتبط بالإحساس بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة " ، رسالة دكتوراد ، كلية التربية بسوهاج ، جامعة أسيوط .

- 25- Anastasi, A. (1976): Psychological testing. New York, London: Mac. Publishing Company.
- 26- Barretta, D., Dantzler, D., & Kayson, W. (1995): " Factors related to Loneliness", Psychological Reports, Vol. 76, PP. 827-830.
- 27- Bjorklund, D.F., & Bjorklund, B.R. (1992): Looking at children: An introduction to child development. Pacific Grove, California: Publishing Company. Brooks/Cole.
- 28- Booth, J.R. (1994): "Examination of the relationship between Loneliness and the ability to love (Happiness, Intimacy)", Diss. Abs. Inter, Vol. 55, No. (12-B), P. 5559.
- 29- Borys, S. & Perlman, D. (1985): "Gender differences in Loneliness", Personality and Social Psychology bulletin, Vol. 11, No. 1, PP. 63-74.
- 30- Cates, M.A. (1994): "Childhood linguistic isolation and Loneliness in the hearing impaired adult", Diss. Abs. Inter, Vol. 33, No. 3, P. 778.

- 31- Charlson, E. & et al. (1992): "How successful deaf Teenagers experience and cope with isolation", American Annals of the Deaf, Vol. 137, No. 3, PP. 261-270.
- 32- Cirk, N.R. & Ladd, G.W. (1988): "Rejected and neglected children's perceptions of their peer experiences: Loneliness, social and social avoidance", Paper Presented at the Meeting of the Southeastern Conference on Human Development, Charleston.
- 33- Clark, L., Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1985): "Development and Validation of a Social Skills assessment measure: The TROSS- C", Journal of Psychological Assessment. Vol. 4, PP. 347-356.
- 34- Clegg, J.A. & Standen, P.J. (1991): "Friendship among adults who have developmental disabilities". American Journal on Mental Retardation, Vol. 95, No. 6, PP. 663-671 .
- 35- Crick, N.R. & Ladd, G.W. (1993): "Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, Loneliness, social anxiety and social avoidance", Developmental Psychology, Vol. 29, No. 2, PP. 244-254.
- 36- De Jong- Gierveld, J. (1987): "Developing and testing a model of Loneliness", Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 53, No.1, PP. 119-128.
- 37- Evans, R. L., & Jauregui, B.M. (1982): "Phone therapy outreach for blind elderly", Gerontologist, Vol. 22, No. 1, PP. 32-35.
- 38- Gillis, M. A.; Deluca, R.V., Hume, M.M., & Rennpferd, R. (1998): "Some psychological dimensions of mentally retarded sex offenders", Journal of Offender Rehabilitation, Vol. 26, No. 3, PP. 127-139.

- 39- Hoover, S.; Skuja, A. & Cosper, J. (1979): "Correlations of college students Loneliness", Psychological Reports, Vol. 44, PP. 1116.
- 40- Johnson, D. W. (1979): Educational psychology, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall.
- 41- Kirk, S.A. (1972): Educating exceptional children (2nd ed.), Boston: New York, Atlanta, Genva/ Illinois, Dallas, Palo Alto: Houghton Mifflin Company.
- 42- Knight, R.G.; Chisholm, B.J.; Marsh, N.V., & Godfrey, H.P. (1988): "Some normative reliability and factor analytic data for the revised UCLA Loneliness Scale", Journal of Clinical Psychology, Vol.44, No. 2, PP.253-206.
- 43- Knutson, J.F, & Lansing, C.R. (1990): "The relationship between Communication problems and psychological difficulties in persons profound acquired hearing loss", Journal of Speech and Hearing Disorders, Vol. 55, No.4, PP. 656-664.
- 44- Levin, I. & Stokes, J. P. (1986): "An examination of rotation of individual difference variables to Loneliness", Journal of Personality Assessment, Vol. 54, No. 4, PP. 717-733.
- 45- Luftig, R.L. (1988): "Assessment of the perceived school Loneliness and isolation of mentally retarded and non retarded students", American Journal on Mental Retardation, Vol. 92, No. 5, PP. 472-475.
- 46- Matson, J.L.; Heinze, A., Helsel, W. J., & Kapperman, G. (1986): "Assessing social behaviors in the visually handicapped: The Matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY) ", Journal of Clinical Child Psychology, Vol. 15, No.1, PP. 78-87.

- 47- Mc Whirter, B.T. (1990): "Loneliness: Review of current literature with implications for counseling and research", Journal of Counseling and Development, Vol. 68, pp. 417-421.
- 48- Medora, N.p. & Woodwarf, J.C. (1986): "Loneliness among adolescent college students at Midwestern university", Adolescence, Vol. 21, PP. 391-401.
- 49- Murphy, J.S. & Newlon, B. J. (1987): "Loneliness and the mainstreamed hearing impaired college student", American Annals of the Deaf, Vol. 32, No. 1, PP. 21-25.
- 50- Page, R. M. (1991): "Assisting children avoid loneliness and isolation: Perceptions of importance and effectiveness among elementary school teachers", Journal of Instructional Psychology, Vol. 18, No. 1 PP. 69-72 .
- 51- Petrovski, P. & Gleeson, G. (1997): "The relationship between job satisfaction and psychological health in people with an intellectual disability in competitive employment", Journal of Intellectual and Developmental Disability, Vol. 22, No. 3, PP. 199-210.
- 52- Pretorius, T.B. (1993): "The metric equivalence of the UCLA Loneliness scale for a sample of south African students", Educational and Psychological Measurement, Vol. 91, PP. 233-239.
- 53- Rage, R.M. & Hammermeister, J. (1995): "Shyness and Loneliness: Relationship to the exercise frequency of college students". Psychological Reports, Vol. 76, PP. 395- 398.
- 54- Rauch, R.J. (1993): "Loneliness in people with Long – term mental health problems: The influence of social networks, social skills", Diss. Abs. Inter, Vol. 55, No. (3-c), P. 1017.

- 55- Roberts, R.E.; Lewinsohn, P.M. & seeley, J.R. (1993): "A Brief measure of loneliness suitable for use with adolescents", Psychological Reports, Vol. 72, PP. 1379-1391.
- 56- Rokack, A. (1988): "Antecedents of loneliness factorial analysis", The Journal of Psychology, Vol. 123, No. 4, PP.369-384.
- 57- Rusch, J.C.; Destefano,L.; O'Reilly, M.; Genzalez, P. & Klingenberg, L. C. (1992): "Assessing the Loneliness of workers with mental retardation", American Journal on Mental Retardation, Vol.30,No.2,PP.85-92.
- 58- Russell, D.; Peplau, L.A. & Ferguson, M.L. (1978): "Developing a measure of Loneliness", Journal of Personality, Vol. 42, No.3, PP. 290-294.
- 59- Russell, D.; Peplau, L.A. & Cutrona, C.E. (1980): "The revised UCLA Loneliness scale: Concurrent and discriminate validity evidence", Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 39, PP. 472-480.
- 60- Sabini, J. (1995) Social psychology (2nd ed.), New York: London: W. W. Norton Company.
- 61- Scalise, J. J. & Ginter, E.J. (1984): "A multidimensional loneliness measure: The Loneliness rating scale(LRS)", Journal of Personality Assessment, Vol. 48, No. 5, PP. 525-530.
- 62- Schmidt, N. & Sermat, V. (1983): "Measuring loneliness in different relationships", Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 44, No. 5, PP. 1038-1047.
- 63- Schmitt, J. P. & Kurdek, L. A. (1985): "Age and gender differences in and personality Correlate of Loneliness in different relationships", Journal of Personality Assessment, Vol. 49, No. 5, PP. 485- 496.

- 64- Solano, C. H. (1980): "Two measures of loneliness: A comparison", Psychological Reports, Vol. 46, PP. 23-28.
- 65- Solano, C. H.; Batten, P. G. & Parish, E. A. (1982): "Loneliness and patterns of self-disclosure", Journal of Personality and Social Psychology, Vol.43, No.3, PP.524-531.
- 66- Spetzberg, B.H. (1980): "Interpersonal competence and Loneliness", Paper presented at the Annual of Western Speech and Communication Association.
- 67- Stinnett, T. A.; Oehler-Stinnett, J. & Stout, L. J. (1989): "Ability of the social skills rating system-teacher version to discriminate behavior disordered emotionally disturbed and no handicapped students", School Psychology Review, Vol. 18, No. 4, PP. 526-536.
- 68- Taylor, A.R. and others (1986): "Loneliness, Goal orientation mildly retarded children's adaptation to the mainstream classroom", Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (67th, San Francisco, CA, April 16-20).
- 69- Vaux, A. (1988): "Social and personal Factors in Loneliness", Journal of social and clinical Psychology, Vol. 6, No. 3 / 4, PP. 462-471.
- 70- Warren, D.H. (1982): "Loneliness and social skills defect". Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 42, No. 4, PP. 682-689.
- 71- Weiten, W. & Lloyd, M.A. (1994): Psychology applied to modern life adjustment in the 90s. (4th ed.) Pacific Grove, California: Brooks/Cole.
- 72- Williams, G. A. & Asher, S.R. (1992): "Assessment Loneliness at school among children with mild mental retardation", American Journal on Mental Retardation, Vol. 96, No. 4, PP. 373-385.

ملاحق الدراسة الثالثة

- ١ - مقياس (L.) للأطفال المعوقين
- ٢ - مقياس تقدير المعلم للمهارات الاجتماعية للأطفال

مقياس (L.) للأطفال المعوقين

اسم التلميذ : السن :
 المدرسة : الصف الدراسي :
 الفصل :

التعليمات

عزيزي التلميذ فيما يلي مجموعة من العبارات التي يمكن أن يشعر بها
 أى منا فى مواقف الحياة اليومية ، ويوجد أمام كل عبارة من هذه العبارات
 ثلاث استجابات هى : (دائماً - أحياناً - نادراً) ، المطلوب منك أن تقرأ
 كل عبارة من هذه العبارات بدقة ثم ضع علامة (✓) أمام الاستجابة التي
 ترى أنها تعبر عن رأيك من بين الاستجابات الثلاثة . مع العلم بأنه
 لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما الاستجابة يجب أن تعبر عن رأيك
 بصدق .

مثال : هل تشعر أنك غريب عن حولك ؟

دائماً	أحياناً	نادراً
✓		
	✓	
		✓

- فإذا كانت إجابتك بـ (دائماً) ضع العلامة هكذا
- وإذا كانت إجابتك بـ (أحياناً) ضع العلامة هكذا
- وإذا كانت إجابتك بـ (نادراً) ضع العلامة هكذا

نشكرك على التعاون معنا

الباحثان

م	العبــــــــــــــــارات	دائماً	أحياناً	نادراً
١	هل تشعر أنك محبوب من الآخرين ؟			
٢	هل تجد من الزملاء من ترجع إليه عندما تحتاج مساعدة ؟			
٣	هل تشعر أن زملائك ملتفتين من حولك ولكن ليس معك ؟			
٤	هل يشاركك زملائك أفكارك واهتماماتك ؟			
٥	هل علاقاتك الاجتماعية سطحية ؟			
٦	هل تشعر أنك وحيد بالمدرسة ؟			
٧	هل تشعر أنك منسجم مع الزملاء من حولك ؟			
٨	هل تشعر أنك مهمل من قبل زملائك ؟			
٩	هل تشعر أن زملائك يفهمونك ؟			
١٠	هل يوجد من زملائك من يتحدث إليهم ؟			
١١	هل تشعر بأنه لا يوجد من الزملاء من تلعب معهم في المدرسة؟			
١٢	هل تشعر بأنك في عزلة عن الآخرين ؟			
١٣	هل يوجد من الزملاء من تشاركهم الأسرار ؟			
١٤	هل لك صداقات حميمة مع زملائك ؟			
١٥	هل تشعر أن زملائك بالمدرسة يفضلونك عند التخطيط لنشاط ما ؟			
١٦	هل تشعر بأنك مكروه من زملائك ؟			
١٧	هل تشعر أن زملائك يتجاهلونك عند التخطيط لنشاط ما ؟			
١٨	هل تشعر بأنك موضع احترام من قبل زملائك ؟			
١٩	هل تفضل أداء العمل مع الزملاء عن أدائه بمفردك ؟			
٢٠	هل تشعر بأنك غريب وسط الزملاء ؟			
٢١	هل تشعر أنك جزء من مجموعة الأصدقاء ؟			
٢٢	هل تشعر أن زملائك يهتموا بك ؟			
٢٣	هل تشعر بأن زملائك لا يفهموا مشاعرك ؟			
٢٤	هل تشعر بالرضا عن علاقاتك بالآخرين ؟			
٢٥	هل تشعر أنه من الصعب عليك تكوين صداقات ؟			
٢٦	هل تشعر بأنك وحيد رغم كثرة معارفك ؟			

مقياس تقدير المعلم للمهارات الاجتماعية للأطفال

اسم التلميذ : السن :
المدرسة : الجنس : ذكر () أنثى ()

التعليمات

عزيزى المعلم

أمامك مجموعة من العبارات التى توضح المهارات الاجتماعية للتلاميذ الذين تقوم بالتدريس لهم ، وأمام كل عبارة ثلاث اختيارات هى (دائما - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً) والمطلوب منك أن تختار إجابة واحدة من هذه الاختيارات بحيث تدل على طريقة التلميذ فى التعامل مع الآخرين وذلك بوضع علامة (✓) أمام الإجابة المناسبة .

لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وأفضل إجابة هى التى تتفق مع ما يفعله التلميذ .

مثال : يهتم بالآخرين ويساعدهم .

دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
✓				
	✓			
		✓		
			✓	
				✓

- فإذا كانت إجابتك بـ (دائماً) ضع العلامة هكذا
- وإذا كانت إجابتك بـ (غالباً) ضع العلامة هكذا
- وإذا كانت إجابتك بـ (أحياناً) ضع العلامة هكذا
- وإذا كانت إجابتك بـ (نادراً) ضع العلامة هكذا
- وإذا كانت إجابتك بـ (أبداً) ضع العلامة هكذا

ولكم الشكر والتقدير على تعاونكم معنا ...

الباحثان

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	ينجز أعماله داخل الفصل في الوقت المحدد					
٢	ينتقل من نشاط إلى آخر بسهولة					
٣	يستثمر الوقت جيداً أثناء انتظار حضور المدرس					
٤	يستغل وقت الفراغ بطريقة مقبولة					
٥	ينجز العمل الأكاديمي بنجاح					
٦	يتبع التوجيهات اللفظية للمدرس					
٧	يستجاهل مشاتات الانتباه من الزملاء أثناء العمل داخل الفصل					
٨	يضع الأشياء الخاصة بالمدرسة في مكانها المناسب بعناية					
٩	ينتبه إلى شرح المدرس					
١٠	يحافظ على مقعدة نظيف					
١١	ينتبه إلى أى شخص يتحدث داخل الفصل					
١٢	يبادر بعرض العمل المدرسي أمام الفصل أو أمام مجموعة صغيرة					
١٣	يحاول حل المهام المدرسية قبل أن يطلب مساعدة المدرس					
١٤	يتفاعل مع الأقران					
١٥	يبدأ المحادثة مع الآخرين					
١٦	يتفاعل مع عدد من الأقران المختلفين					
١٧	يدعو أقرانه للعب					
١٨	يقدم نفسه للأفراد الجدد بمبادرة ذاتية					
١٩	يشارك في الألعاب والأنشطة					
٢٠	يظهر الإحساس بالطف والبشاشة					
٢١	يبادر بالمحادثة مع زملائه الجدد في الفصل أو الزائرين					

م	العبارات	دوماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢٢	يدعو زملائه للانضمام إلى نشاط أو جماعة ...					
٢٣	يشترك في جماعة أو نشاط بطريقة مناسبة					
٢٤	يستفاعل بطريقة غير لفظية مع الأطفال الآخرين (بالأيدى ، بالحركات)					
٢٥	يمدح نفسه (أنا ممتاز) عندما ينجز شيئ يستحق ذلك					
٢٦	يقدر المدح والمجاملة من الآخرين					
٢٧	يستخدم نغمة صوتية مناسبة عند المناقشة داخل الفصل					
٢٨	يدعو زملائه للعب					
٢٩	ينتظر دوره عندما يشترك في لعبة					
٣٠	يضبط انفعالاته في مواقف الصراع					
٣١	يتشارك مع الآخرين في الأدوات					
٣٢	يتعاون مع الآخرين بدون تحفيز أو تلميح					
٣٣	يترك المجال للأطفال الآخرين أولاً للمشاركة في الألعاب					
٣٤	يتسامح مع الزملاء المختلفين في السمات (المعوقين ،)					
٣٥	يتبع القواعد عند مزاولته الألعاب					
٣٦	يجذب انتباه الآخرين بطريقة مناسبة					
٣٧	يقبل اقتراحات وأفكار الزملاء لاختيار طرق اللعبة أو نوعيته					
٣٨	يستجيب للاعتداء البدني من الزملاء بتركه للمكان					
٣٩	يتوافق مع الزملاء في مواقف الصراع بتعديل أفكاره					

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٤٠	يستجيب بطريقة مناسبة للنقد البناء					
٤١	يفرق بين الحق والباطل					
٤٢	يرفض بأدب الطلبات غير المعقولة من الآخرين.					
٤٣	يظهر المشاركة الوجدانية مع الزملاء					
٤٤	يعرف عواقب السلوك الخاطئ					
٤٥	يستأذن من الزملاء لاستخدام أدواتهم					
٤٦	يمدح الزملاء					
٤٧	يقدم ملاحظات إيجابية للآخرين					
٤٨	يهنئ الزملاء على انجازاتهم					
٤٩	يلفت انتباه الزملاء نحو صديق لم تنصفه المجموعة					
٥٠	يناقش القواعد التي قد تكون غير عادلة بطريقة مناسبة					
٥١	يستجيب للإغظة والألقاب غير المحببة بالتجاهل أو تغيير الموضوع					
٥٢	يطلب المساعدة والشرح من المعلم					