

جامعة البحرين

كلية التربية

قسم علم النفس

برنامج ماجستير علم النفس الإرشادي

مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية
لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسياً

إعداد الباحث

جبران يحي عبد الله المخظي

بحث مقدم لاستكمال متطلبات الحصول
على درجة الماجستير في علم النفس الإرشادي

إشراف

أ.د. مایسة محمد شکري

أستاذ علم النفس – جامعة البحرين

يناير ٢٠٠٥

مستخلص الدراسة

مقدمة:

يقصد بالمهارات الاجتماعية بأنها القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعياً أو ذات قيمة وفي الوقت نفسه تعد ذات فائدة للفرد ذاته ولمن يتعامل معه (عبد الرحمن، ١٩٩٨).

ويعرف الباحث المهارات الاجتماعية إجرائياً بأنها " قدرة الطفل في المرحلة الابتدائية على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين ، والتعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية إزاء الآخرين ، والقدرة على ضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي بما يتناسب مع طبيعة الموقف وكما يدل على ذلك الدرجة المرتفعة على مقياس المهارات الاجتماعية للصغار .

ويعد مفهوم المهارات الاجتماعية من المفاهيم الرئيسية في ميدان الصحة النفسية لاعتباره من أهم عوامل التوافق ومن أهم عناصر التفاعل الاجتماعي الإيجابي ،ومما يؤكد ذلك اتجاه دراسات الطفولة في السنوات الأخيرة نحو دراسة المناحي الاجتماعية خاصة بعدما ثبت أن التفاعل الاجتماعي الإيجابي من أهم أسس نمو الشخصية (جيدة، ١٩٩٧)

وكانت تهدف الدراسة الحالية لاختبار مدى فاعلية برنامج إرشادي من إعداد الباحث يستند على فنيات المدرسة السلوكية في تنمية المهارات الاجتماعية بهدف تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى فئة من المتأخرين دراسياً الذين يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية ، مما قد يساهم في تكيفهم النفسي والاجتماعي ويقلل من السلوكيات السلبية داخل المجتمع المدرسي وبهذا تم صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي :

"ما مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسياً الذين يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية"

تساؤلات الدراسة :

في ضوء الدراسات السابقة ، والتصميم التجريبي للدراسة الحالية ، يمكن صياغة التساؤلات على النحو الآتي :

التساؤل الأول:

هل يؤدي تقديم برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسياً كما تظهر في :

أ- الفرق بين متوسطي درجات العينة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج

ب- الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج

التساؤل الثاني:

هل يمكن أن يحدث نمو في المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة الضابطة كما يظهر في :

أ- الفرق بين متوسطي درجات العينة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية في بداية الدراسة وبعد انتهائها .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الحالية من [٦٠] طالباً العينة الكلية للدراسة ، [٣٠] ضمن العينة التجريبية و [٣٠] ضمن العينة الضابطة ، من الصف الخامس والسادس الابتدائي ، تراوحت أعمارهم بين (١١ - ١٥) سنة ، بمتوسط عمري

(١١،٩٣) وانحراف معياري (٠،٩٦) وتراوحت نسبة ذكاء (٨٥ - ١٠٠) بمتوسط (٩٣،٥٨) وانحراف معياري (١٠،٣٣) ،وينتمي جميع أفراد العينة للمستويات الاقتصادية والاجتماعية دون المتوسط .

أدوات الدراسة :

أستخدم الباحث الأدوات التالية :

أ- الأدوات السيكومترية:

١-مقياس المهارات الاجتماعية للصغار من إعداد ماتسون

٢- اختبار الذكاء للأطفال (مناهات بورتوس)

٣-السجل الشامل للتلاميذ .

ب - برنامج المهارات الاجتماعية من إعداد الباحث .

الأسلوب الإحصائي:

أستخدم الباحث في معالجة بيانات الدراسة الحالية اختبار (ت) T.test لاختبار الفروق بين المتوسطات .

نتائج الدراسة :

تلخص ابرز نتائج الدراسة الحالية فيما يلي :

- ١- أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب على مقياس المهارات الاجتماعية قبل تنفيذ البرنامج وبعد تنفيذ البرنامج وذلك لصالح الاختبار البعدي.
- ٢ - أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح المجموعة التجريبية

٢- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسيا على مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال في بداية الدراسة وعند انتهائها .

الرقم	الموضوع	الصفحة
١	مستخلص الدراسة	أ-ج
٢	فهرس الموضوعات	د
	الفصل الأول	
٣	مقدمة	٢-١
٤	إشكالية الدراسة	٦-٣
٥	هدف الدراسة	٧
٦	أهمية الدراسة	٩-٧
٧	مصطلحات الدراسة	١١-٩
٨	حدود الدراسة	١٢
	الفصل الثاني	
٩	مفهوم المهارات الاجتماعية	١٧-١٢
١٠	مكونات المهارات الاجتماعية	٢٢-١٨
١١	أبعاد المهارات الاجتماعية	٢٣
١٢	دور المدرسة في تنمية المهارات الاجتماعية	٢٧-٢٤
١٣	أهمية المهارات الاجتماعية للطلاب المتأخرين دراسياً	٢٩-٢٨
١٤	قياس المهارات الاجتماعية	٣٢-٣٠
١٥	التدريب على المهارات الاجتماعية	٣٩-٣٣
١٦	برامج التدريب على المهارات الاجتماعية	٤٢-٤٠
	الفصل الثالث - الدراسات السابقة	
١٧	دراسات تشير إلى قصور في المهارات الاجتماعية لدى منخفضي التحصيل الدراسي	٥١-٤٣
١٨	دراسات تؤكد علاقة التأخر الدراسي بالعديد من السلوكيات السلبية والاضطرابات النفسية والسلوكية وسوء التكيف النفسي والاجتماعي	٥٧-٥١
١٩	دراسات تؤكد علاقة القصور في المهارات الاجتماعية بالعديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية وسوء التوافق النفسي والاجتماعي	٦٠-٥٧

٢٠	دراسات اهتمت بتتمية المهارات الاجتماعية لدى عينات مختلفة تعاني من قصور في المهارات الاجتماعية ٠	٦٧-٦٠
	الفصل الرابع - منهج الدراسة واجراءاتها	
٢١	المنهج العلمي والتصميم التجريبي	٦٨
٢٢	تساؤلات الدراسة	٦٨
٢٣	عينة الدراسة	٧١-٦٩
٢٤	أدوات الدراسة	١١٢-٧١
	الفصل الخامس - نتائج الدراسة ومناقشتها	
٢٥	نتائج التساؤل الأول	١١٧-١١٣
٢٦	نتائج التساؤل الثاني	١٢٠-١١٨
	المراجع	١٣٤-١٢١
	الملاحق	

الفصل الأول

المدخل إلى مشكلة الدراسة

أولاً: المقدمة

ثانياً : مشكلة الدراسة

ثالثاً : هدف الدراسة

رابعاً : أهمية الدراسة

خامساً : مصطلحات الدراسة

سادساً : حدود الدراسة

الفصل الأول

المدخل إلى مشكلة الدراسة

أولاً: المقدمة:

إن التخطيط التربوي الهادف ، والبرامج المدرسية الناجحة هي التي تضع بعين الاعتبار كفسفة موجهة وكهدف أسمى بناء الإنسان بكل أبعاده النفسية والاجتماعية والعقلية والبدنية ، (الأبعاد المادية والمعنوية) (مصطفى، ٢٠٠٢)

وتتأثر وتؤثر هذه الأبعاد في بعضها البعض ، إلا أن السلوك الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية المتبادلة والبيئة الاجتماعية ، تعتبر من أهم العوامل المؤثرة في نمو الشخصية وبالتالي السلوك بشكل عام ، وفي هذا يرى "آدلر" أن الناس لديهم ميول فطرية للارتباط بالآخرين وهو ما أسماه بالاهتمام الاجتماعي أو الشعور بالترابط Community Feeling ، وهذا يتضمن أكثر من مجرد العضوية في جماعة ، وهذا يرجع إلى إحساسنا بنوع من إنسانيتنا وهو ما يمكننا من التغلب على ضعفنا الفيزيقي من خلال التعاون مع الآخرين ، ويربط "آدلر" السلوك الاجتماعي بالتوافق ويرى أن الشخص غير المتوافق تغلب عليه الفردية وإنكار الشعور بالترابط الاجتماعي . (عبد الرحمن ، ١٩٩٨)

أما (كارن هورني) ترى أن العصاب "المرض النفسي" ينتج في علاقات اجتماعية مضطربة أكثر من كونه يرجع إلى دوافع فطرية غريزية ، وهذا ما أسمته بالقلق القاعدي Basic Anxiety وهو المكون الأساسي للعصاب ، والصراعات الداخلية التي تحدث للطفل ما هي إلا انعكاسات وتداعيات للصراعات الخارجية . (عبد الرحمن ، ١٩٩٨)

من هذه الفلسفة ينطلق اهتمام الباحث بالسلوك الاجتماعي وبالتحديد أحد مكونات هذا السلوك وهي "المهارات الاجتماعية" . ويدخل السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية في كل مظهر من مظاهر حياة الطفل ويؤثر في تكيفه وسعادته ، كما أن قدرته على تكوين علاقات اجتماعية ، تحدد درجة شعبيته بين أقرانه

ومعلميه والراشدين ، وترتبط المهارات الاجتماعية بالعديد من مفاهيم الصحة النفسية المركزية مثل مفهوم الذات وتقدير الذات (عبد الله ، ٢٠٠٢)

وفقدان هذه المهارات يرتبط بالعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية ، وقد أظهرت العديد من الدراسات أن الأطفال الذين لديهم قصور في المهارات الاجتماعية عادةً ما يكونون معرضين للخطر في العديد من المخرجات النمائية developmental outcomes ؛ سلوك لا اجتماعي anti social behavior ؛ العدوانية aggressiveness وسوء التوافق المدرسي School maladjustment ، ومشكلات في التحصيل الأكاديمي academic achievement problems ، ومشكلات في الصحة العقلية في سن البلوغ mental health problems of adulthood (عواد ، ١٩٩٦).

ويميز القصور في المهارات الاجتماعية العديد من الفئات منها فئة المتخلفين عقليا (بخش، ٢٠٠١) ومرضى الاكتئاب (الزيادات، ٢٠٠١) وذوي اضطراب المسلك (يوسف، ٢٠٠٠) وذوي نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد (الحامد ، ٢٠٠٢) والجانحون (حجازي، ١٩٩٥) .

ويؤكد (ماتسون وولينديك ، ١٩٩٠) على أن قضية المهارات الاجتماعية وتأثيرها في السلوك من القضايا الجديرة بالبحث ، حيث أن المشكلات الناتجة عن اضطرابها لا يتوقف عند مرحلة معينة (العرجي ، ٢٠٠٣) .

وكما لاحظنا أن القصور في المهارات الاجتماعية القاسم المشترك في العديد من المشكلات ، ومنها مشكلة التأخر الدراسي والتي ترتبط بها مشكلة القصور في المهارات الاجتماعية سواء كسبب أو نتيجة أو علاقة تبادلية (يوسف ، ١٩٩٤)

ومن هذا المنطلق تهدف هذه الدراسة إلى اختبار مدى فاعلية برنامج إرشادي جماعي يقوم على فنيات النظرية السلوكية ، لتدريب عينة من طلاب المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسيا يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية ، بهدف تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى هذه العينة ، والذي قد ينعكس على تفهمهم النفسي والاجتماعي داخل المجتمع المدرسي .

ثانيا : مشكلة الدراسة

من المعروف سيكولوجيا أن الإنسان كائن اجتماعي بطبيعته ، وهذا يتطلب ضرورة أن يكتسب في طفولته خصائص ومقومات جدارة التعامل مع الآخرين (جيدة ، ١٩٩٧) ويعتبر تعلم السلوك الاجتماعي تجاه الآخرين أهم المشكلات التي يواجهها الأفراد في المراحل النمائية وخصوصاً مرحلة المراهقة (ريمرز وآخرون، ١٩٨٧)

ويعرف الكثير من علماء التربية أن وظيفة التربية هي نقل الإنسان من الشكل البيولوجي إلى الشكل الاجتماعي وأي خلل في هذا الانتقال يعد خللاً في الوسائل والعوامل المحددة لتعامل الفرد مع الآخرين ، وتعد المهارات الاجتماعية أحد العوامل المهمة والمحددة لتفاعل الفرد مع الآخرين وقدرته على الاستمرار في هذا التفاعل (أبو سريع ، ١٩٨٦) .

وتعد مشكلة هذه الدراسة " إكساب الأطفال المهارات الاجتماعية " (في كون المهارات الاجتماعية) الوسيلة المسؤولة عن مدى نجاح الفرد في التفاعلات الاجتماعية (سويف ، ١٩٧٠) .

كما أوضحت نتائج العديد من الدراسات أهمية المهارات الاجتماعية للفرد وقدرته على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين ، واكتساب الطفل للمهارات الاجتماعية تكتسب أهمية في كونها عاملاً حيوياً لأنها تساعد الطفل وتمكنه من الانتقال من حياة الإكالية والاعتمادية على الآخرين إلى حياة الاستقلالية والاعتداد بالنفس . (Hardwick,et al,١٩٨٥)

وهذه المهارات تؤثر في نمو شخصية الإنسان من خلال احتكاكه بالآخرين وهذا ما أوضحه (ريتشارد لازروس) في أن كل شخص يمر خلال مراحل نموه ومنذ اللحظات الأولى للحياة بعد الولادة ، بعدد من الخبرات مع الآخرين وهذه الخبرات تؤثر في بناء الشخصية النامية والتي تحكم بدورها سلوكه الاجتماعي (لازاروس ، ١٩٨٤)

وفي ضوء ذلك اكتسب موضوع العلاقات بين الأشخاص بوجه عام والمهارات الاجتماعية بوجه خاص ، خصائص متميزة جعلت منه فرعاً غير تقليدي إلى درجة دفعت بعض الباحثين إلى الظن بان هذا الفرع سوف يحتل مكان الصدارة في علم النفس الاجتماعي . (أبو سريع ، ١٩٩٣) .

وتتبلور هذه المشكلة في افتقار طلاب المرحلة الابتدائية للمهارات الاجتماعية ، وهذا ما أشارت إليه الدراسات الميدانية في أن فئة الطلاب ، وخاصة في المراحل الدراسية المبكرة يفتقدون للعديد من المهارات الاجتماعية وخصوصاً التعبير عن المشاعر الإيجابية ، والثقة بالنفس ، والتعبير عن المشاعر السلبية أو التوكيدية . (علوان ، ١٩٩١) .

وفي دراسة عبد الستار إبراهيم وجد أن ٥٢ ٪ من عينة مكونة من (٣٠٠) طالب وطالبة يعانون من قصور ومشكلة أثناء التفاعلات الاجتماعية أهمها ضعف التوكيدية والثقة بالنفس والمهارات الاجتماعية (الشمسان ، ١٩٩٦) . وتشير إحدى الدراسات المسحية إلى أن (٩٠ ٪) من المبحوثين كانوا غير راضين عن أسلوب تعاملهم مع مشكلاتهم ومع الآخرين فهم إما سلبيون أو عدوانيون وهو ما يولد لديهم الشعور بعدم الكفاءة الاجتماعية (فرج عبد القادر ، ١٩٩٨) وقد يترتب على افتقار الفرد للمهارات الاجتماعية إخفاقه في مجالات عديدة ، وقد يسوء تكيفه النفسي والاجتماعي ويصبح عرضه للاضطرابات والأمراض النفسية (Mesch,etal, ١٩٨٦)

وكثيراً ما يترتب على القصور في المهارات الاجتماعية العديد من السلوكيات السلبية التي تحول بين الفرد وإمكانية التعايش الكفاء في الجماعة التي يعيش فيها وينتمي إليها ، فكثيراً ما يلجأ للعدوان والسلوك التخريبي والانحرافات الجنسية وتكثر شكواه لعدم تمكنه من الاندماج مع الآخرين فيصبح أكثر استهدافاً للمعاناة ؛ من النبذ الاجتماعي والقلق والاكتئاب والشعور بالوحدة ، وينخفض تقديره لذاته ويكون صورة سلبية عنها . (Wilkinson & Canter, ١٩٨٢) .

وقد تبين أيضا أن افتقاد المهارات الاجتماعية يترتب عليه تزايد معدلات العنف والعدوان في العديد من المجتمعات (Tocho, ١٩٨٠) .

وبالرغم من أهمية تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال في المرحلة الابتدائية ، المرحلة التي تبدأ تتشكل فيها العديد من السمات والخصائص والاتجاهات وخصوصا السمات الاجتماعية في مرحلة الطفولة المتأخرة حيث يزداد فيها الاحتكاك بجماعة الرفاق ويزداد تأثر الطفل بهم . (حامد زهران ، ١٩٩٩) (المفدي ، عبد الرحمن ، ٢٠٠٣) . إلا أنها تبدو أكثر أهمية لدى فئة المتأخرين دراسيا داخل المجتمع المدرسي وهي الفئة التي تلقى اهتماما ورعاية أقل داخل هذا المجتمع المتميز على معيار التحصيل ، وما يترتب على هذا التمايز من عزل وانسحاب وسوء تكيف . فالأطفال المتأخرون دراسياً يعانون من العزل الاجتماعي وهم ضحايا العديد من الظروف الأسرية والاجتماعية والمدرسية المحيطة بهم (الطحان ، ١٩٨٤)

وتشير العديد من الدراسات على أن التأخر الدراسي يرتبط بالعديد من السمات الشخصية السلبية مثل القلق والانطواء والتوتر (عبد الله سلمان ، ١٩٨٥) (سليم محمد سليم ، ١٩٨٣)

ويصف كيوغ (Keogh, ١٩٧٢) الأطفال ذوو التحصيل المنخفض بأن لديهم صفات الإزعاج والنشاط الزائد ولديهم فترات انتباه قليلة وأنهم عدوانيون وانطوائيون ، وليس لديهم إحساس بالمسؤولية والكفاية الذاتية ، وأن علاقتهم الاجتماعية ضعيفة (في: يوسف ، ١٩٩٤) .

وبالرغم من اتفاق العديد من الدراسات السابقة على أهمية المهارات الاجتماعية لنمو شخصية الفرد بالشكل الطبيعي ، إلا أنه يلاحظ أن المدارس والمناهج تزود التلاميذ بالمهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة والكتابة ، وأهملت تنمية الجوانب الاجتماعية ، على الرغم من أنها مؤسسة اجتماعية ، لاتهتم فقط بالمهارات الأكاديمية إنما السلوكيات والاتجاهات الاجتماعية . وقد كان تركيز المدارس على المهارات الاجتماعية قليلاً عبر الحقب الزمنية المتلاحقة (يوسف ، م ، ١٩٩٤)

وقد انتقد " ارجايل " تركيز اهتمام الباحثين على الوظائف والعمليات المعرفية على حساب الجانب الاجتماعي ، على الرغم مما يمثله هذا الجانب من أهمية بالنسبة للأفراد. فقد تبين أن افتقاد الفرد لمهارة التفاعل الاجتماعي الناجحة مع الآخرين يدفعه للانسحاب والشعور بالعزلة وعدم التقبل والعجز وبالتالي تضعف مقاومة الفرد فينهار تحت وطأة الضغوط النفسية (يوسف ، ع ، ١٩٨٩) .

مما سبق يتضح لنا أهمية التدخل لعلاج مشكلة القصور في المهارات الاجتماعية والتي تشير الدراسات إلى انتشارها لدى فئة ذوي المشكلات التحصيلية والمتأخرين دراسياً ، ومنها دراسة هاجروفون (Haager&vauhn, ١٩٩٥) ، ودراسة قرين وآخرون (Green,etal, ١٩٨٠) ، ودراسة ونتزل (Wentzel, ١٩٩١) ، ودراسة كولمان ومنيت (Coleman&Minnet, ١٩٩٢) ، مما يؤكد أهمية إعداد برامج تنمية المهارات الاجتماعية لدى هذه الفئة (المتأخرين دراسياً) بهدف التغلب على العديد من المشكلات السلوكية التي تنتشر لدى هذه الفئة داخل المجتمع المدرسي مثل السلوك العدواني - التخريبي - والانسحاب - والانطواء وغيرها من السلوكيات السلبية .

هذا ما دعى الباحث في هذه الدراسة لاختبار مدى فاعلية برنامج إرشادي من إعدادة يستند على فنيات المدرسة السلوكية في تنمية المهارات الاجتماعية بهدف تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى فئة من المتأخرين دراسياً الذين يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية ، مما قد يساهم في تكيفهم النفسي والاجتماعي ويقلل من السلوكيات السلبية داخل المجتمع المدرسي وبهذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي :

" ما مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسياً الذين يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية "

ثالثاً : هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسياً والذين يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية .

رابعاً : أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الجانب الذي تتناوله وهو تنمية بعض المهارات الاجتماعية ، حيث تمثل المهارات الاجتماعية مع القدرات العقلية جناحي الكفاءة والفعالية الشخصية (طريف ، ١٩٨٩) .

وترتبط المهارات الاجتماعية إيجابياً بالعديد من متغيرات الشخصية مثل تقدير الذات (شقير ، ١٩٩٣) والقدرات الإبداعية (خليفة ، ١٩٧٩) ، وترتبط إيجابياً بمفهوم التوافق النفسي والاجتماعي، وسلباً بالعديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية (أبو سريع ، ١٩٨٦) .

وتتضح أهمية الدراسة في المرحلة النمائية التي تتعرض لها وهي مرحلة الطفولة وهي المرحلة التي يتفق عليها معظم علماء النفس والتربية على أنها أهم المراحل في تحديد شخصية الفرد كراشد ومسار توافقه النفسي والاجتماعي (ناي ، روتري ، ٢٠٠١) وتترك الخبرات والتجارب التي يتعرض لها الأطفال في السنوات المبكرة أثراً بعيد المدى في نموهم المستقبلي، إضافة إلى ذلك فإن معظم نظريات علم النفس ترى أن ما نحن عليه اليوم في شخصياتنا وسلوكياتنا يعود في جانب كبير منه إلى نمونا وخبراتنا في الطفولة (اوزي ، ١٩٩٨) .

وهي المرحلة التي تتميز بسرعة النمو واستمراريته في جميع الجوانب النمائية ، ويلقى الطفل خلالها دروساً للعادات والتقاليد ، وهي المرحلة التي تتميز بالمرونة والقابلية للتعلم ، وهي الوقت الذي يكتسب فيه الطفل المهارات الاجتماعية (القوصي ، ١٩٨٠) .

كما يرى (عاقل ، ١٩٧٩) أن المهارات الاجتماعية تنمو وتكتسب في العقدين الأول والثاني من حياة الإنسان وهي تعد إحدى المهام النمائية الكبرى والتي تتمثل في قبول الآخرين والتحلي بصفات هامة مثل التفهم والصبر وترك الأنانية والتمركز حول الذات والتي تزيد من إمكانية تقبله للآخرين .

وفي هذه المرحلة ينشط الطفل مع أقرانه حيث تلعب الأنشطة والصدقات والعلاقات الاجتماعية دوراً أساسياً في نضج الطفل اجتماعياً واتزانه انفعاليا ويسعى لكسب مكانه مقبولة داخل الجماعة . (عبد الرحمن وحسن ، ٢٠٠٣)

ويتعلم في هذه المرحلة كيف يقيم علاقات اجتماعية وكيف يواجه المواقف التي تحملها تلك العلاقات من التزامات ومسؤوليات وأدوار مختلفة ، ويستوعب الطفل في هذه الفترة من حياته معايير السلوك الاجتماعي ، ويكتسب بالتالي القدرة على التنظيم الواعي لسلوكه وفقاً للمعايير والقيم المقبولة اجتماعياً (عباس ، ١٩٩٧)

وتتضح أهمية الدراسة في تناولها لفئة المتأخرين دراسياً الذين يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية وهي الفئة الأكثر عرضه للخطر At risk ، والتي إذا لم تجد رعاية سوف تلجأ للعدوان والتخريب ، وتزداد نسبة التسرب والهدر التربوي .

وفي مجمل الأبحاث التي قام بها (ستيرن كوك وإيلولوني (١٩٧٦) Strain,cookc&Appollioni عن أسباب سوء التصرف لدى أطفال المرحلة الابتدائية توصلوا إلى أن ما يقارب ١٥ ٪ من مجموع أطفال المرحلة الابتدائية يظهرون عجزاً أو تخلفاً في السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية ، الأمر الذي يلفت الانتباه ويستدعي التدخل وعليه فإن تقييم المهارات الاجتماعية في مراحل العمر الأولى للتعرف على الأطفال الذين يواجهون مشكلات ضروري وحاسم لوضع البرامج العلاجية والوقائية والنمائية (إبراهيم ، ١٩٩٥) .

وتبدو أهمية الدراسة أيضاً في ندرة الدراسات العربية في هذا الجانب ، وعلى الرغم من نتائج الدراسات الأجنبية التي أكدت على أهمية المهارات الاجتماعية

الوظيفية ومدى ارتباطها بالذكاء والتحصيل وحاجة الطلاب المتأخرين دراسيا للمهارات الاجتماعية (حسانين ، ١٩٩٠) .

خامسا : مصطلحات الدراسة

١- المهارات الاجتماعية : Social Skills

تتنوع تعريفات المهارات الاجتماعية بحسب أهدافها والنتائج المترتبة عليها ، فبعض الباحثين تناول المهارات الاجتماعية كسمة شخصية ولهذا تناول مفهوم المهارات الاجتماعية بمفهوم الكفاءة الاجتماعية Social Competance

وبعضهم تناول المهارات الاجتماعية من خلال مفاهيم جزئية مثل مصطلح التوكيدية ، التوكيدية الإيجابية Postive Assertive والتوكيدية السلبية Negative Assertive (Gresham,et al,١٩٨٧) .

وهناك من ركز على مفهوم تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين Interpersonal Skills . متضمنة أهدافها والنتائج المترتبة عليها ومتضمنة التدييمات السلبية والإيجابية ٠ ومن هذه التعريفات الآتي :

تعريف كومبس وسلابي (Combs & Sloby,١٩٧٧) حيث تعرف المهارات الاجتماعية بأنها القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعياً أو ذات قيمة وفي الوقت نفسه تعد ذات فائدة للفرد ذاته ولمن يتعامل معه (عبد الرحمن، ١٩٩٨).

تعريف رين وماركل (Rinne&Morkll,١٩٧٧) بأن المهارات الاجتماعية هي مجموعة من الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي يستجيب بها الفرد للآخرين في مواقف التفاعل (عبد الرحمن، ١٩٩٨).

أما ريجيو (Riggio,١٩٩٠) يعرف المهارات الاجتماعية بأنها مكون متعدد الأبعاد تتضمن مهارة إرسال واستقبال وتنظيم وضبط المعلومات الشخصية في مواقف التواصل سواء كان هذا التواصل لفظياً أو غير لفظياً .

ويعرف ارجايل (Argyle , ١٩٦٩) المهارات الاجتماعية بأنها نشاط منظم ومتآزر يرتبط بموضوع وموقف معين ويتضمن هذا النشاط مجموعة أو سلسلة من الميكانزمات الادراكية والحسية والمعرفية الحركية (في خليفة ، ١٩٩٧) .

أما كل من كارتلديج وميلبرن (Gartledee & Milburn, ١٩٨٩) فيعرفان المهارات الاجتماعية بأنها سلوكيات متعلمة ومقبولة تجعل الفرد قادراً على التفاعل مع الآخرين بطريقة تمكنه من إظهار استجابات إيجابية تساعد على تجنب استجابات الآخرين السلبية نحوه .

ويعرف الباحث المهارات الاجتماعية إجرائياً بأنها " قدرة الطفل في المرحلة الابتدائية على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين ، والتعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية إزاء الآخرين ، والقدرة على ضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي بما يتناسب مع طبيعة الموقف وكما يدل على ذلك الدرجة المرتفعة على مقياس المهارات الاجتماعية للصغار "

٢- التأخر الدراسي Low academic achievement

هناك العديد من التعريفات التي استخدمت للإشارة إلى الأطفال الذين يواجهون مشكلات تربوية معينة تحول دون نجاحهم في المدرسة فمنهم من يستخدم مصطلح التأخر الدراسي ومصطلح التخلف الدراسي أو الضعف الدراسي والبعض ينتقل إلى وصف الفئة بوصفهم بالمعوقين أكاديمياً .

ويشير احمد طنطاوي إلى أن الطلاب المتأخرين دراسياً هم الذين يكون تحصيلهم الدراسي اقل من مستوى أقرانهم العاديين الذين يكونون في مستوى أعمارهم ومستوى فرقهم الدراسية (الشبانات ، ١٩٩٧) .

ويعرفه (زهران وآخرون ، ١٩٧٨) أن الطالب المتأخر دراسياً هو الطالب المتخلف تحصيلياً أي الذي تحصيله الدراسي اقل من مستوى قدرته التحصيلية .

ويعرفه (الزراد ، ١٩٨٨) بأن التلميذ المتأخر دراسياً بأنه ذلك التلميذ الذي يقصر تقصيراً ملحوظاً عن بلوغ مستوى معين من التحصيل وذلك بالنسبة لما هو منتظر من تلميذ عادي أو متوسط من نفس العمر وفي نفس الفصل وعلى أن يكون ذلك في حدود (١- ع) فاكثراً .

ويعرفه الباحث إجرائياً : بأن يكون مستوى تحصيله اقل من (٧٥ ٪) بالنسبة لمستوى أقرانه في نفس العمر وفي نفس الصف ، وأن يكون حاصلاً على تقدير ضعيف أو مقبول في نصف المواد التعليمية أو أكثر كما يتضح من خلال نتائج الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٢٤ - ١٤٢٥ هـ ، وأن يتفق معظم المدرسين الذين يقومون بتدريسه على أنه من فئة المتأخرين دراسياً . *

٣- البرنامج Program

يعرفه زهران (١٩٨٠) هو برنامج مخطط في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعلق لتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها .

ويقصد بالبرنامج في هذه الدراسة هو عبارة عن مجموعة من المهارات الاجتماعية (مهارة المبادأة بالتفاعل - مهارة التعبير عن المشاعر السلبية ومهارة التعبير عن المشاعر الإيجابية ومهارة الضبط الانفعالي والاجتماعي ، مبنية في إطار مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية وتربوية ونفسية تستند إلى فنيات المدرسة السلوكية ونظريات التعلم الاجتماعي تقدم في شكل تدريبات مباشرة وبشكل جماعي من خلال عدد من الجلسات الإرشادية والتي تستهدف تنمية هذه المهارات الاجتماعية لدى الأطفال عينة الدراسة .

* اختار الباحث هذا المعيار الذي يمثل الربيع الأدنى ، كما تعتمد وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية الطالب المتأخر دراسياً الذي يستوجب رعاية المرشد المدرسي الطالب الذي يحصل على تقدير ضعيف في نصف المواد التعليمية أو أكثر

سادسا : حدود الدراسة

تحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة التي أجريت عليها الدراسة وهي مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسياً ممن يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية ، كما تتحدد مكانياً بالمملكة العربية السعودية ، إدارة تعليم المنطقة الشرقية ، محافظة الخبر ، مدرسة المأمون الابتدائية . كما تتحدد نتائج هذه الدراسة زمانياً بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٤-١٤٢٥ حسب التاريخ الهجري المعتمد في المملكة العربية السعودية.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

- أولاً : مفهوم المهارات الاجتماعية
- ثانياً : مكونات المهارات الاجتماعية
- ثالثاً : أبعاد المهارات الاجتماعية
- رابعاً : دور المدرسة في تنمية المهارات الاجتماعية
- خامساً : أهمية المهارات الاجتماعية للطلاب المتأخرين دراسياً
- سادساً : قياس المهارات الاجتماعية
- سابعاً : التدريب على المهارات الاجتماعية
- ثامناً : برامج التدريب على المهارات الاجتماعية

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

أولاً : مفهوم المهارات الاجتماعية

يعرف (السيد ، ١٩٨١) المهارات الاجتماعية بأنها التفاعلات التي تحصل بين الفرد والآخرين ، ويقوم الفرد بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارة ليوائم بين ما يقوم به الآخرين وبين ما يفعله هو ويصحح نشاطه ليحقق بذلك هذه الموازنة المطلوبة .

وتعرف (بخش ، ٢٠٠٢) المهارات الاجتماعية بأنها عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعياً يتدرب عليها الطفل إلى درجة الإتقان من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يعد عملية مشاركة بين الأطفال من خلال مواقف الحياة اليومية والتي من شأنها أن تفيد في إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين في محيط مجالته النفسي .

ويعرف (Gesten, ١٩٨٧) المهارات الاجتماعية بأنها نماذج محددة من السلوك المتعلم والخاضع للملاحظة يستطيع الفرد بواسطتها التأثير على الآخرين والحصول على حاجاته .

ويعرف فليبس Phillips في ضوء تناوله للخصال المميزة للشخص الذي يمتلك المهارات الاجتماعية ، بان لديه القدرة على التواصل مع الآخرين ويحقق الأهداف والالتزامات والواجبات بدرجة مقبولة دون الإضرار بالآخرين (خليفة ، ١٩٩٧) .

ويعرف سبنس (Spence) بأنها تشير إلى مكونات السلوك الاجتماعي اللازمة لتحقيق رغبات وأهداف الأفراد من التفاعل الاجتماعي .

أما (Buck, ١٩٩١) فيرى أن المهارات الاجتماعية تشير إلى قدرات نوعية للتعامل بفاعلية مع الآخرين في مواقف محددة وتتضمن أهدافاً سواء فيما يتعلق بالشخص أو العلاقات بين الأشخاص (في السمادوني ، ١٩٩١) .

كما يعرفها كل من شوماكر ودونالد (Schumaker & Donald , ١٩٩٥) بأنها سلوكيات كلية معرفية يستخدمها الشخص في تفاعلاته مع الآخرين والتي تتراوح بين السلوكيات غير اللفظية كالتواصل البصري وإيماءات الرأس والسلوكيات اللفظية المعقدة كتقديم حلول ترضي حاجات الجيمع . في المضحى ، (٢٠٠٣) .

ويعرف ميكلسون وآخرون (Michelson. et al, ١٩٧٨)

المهارات الاجتماعية من خلال أسس معينة على النحو التالي :

- تتألف المهارات الاجتماعية من سلوكيات لفظية وغير لفظية محددة أو غير محددة
- تزيد المهارات الاجتماعية من عملية التعزيز .
- تترك المهارات الاجتماعية تأثيرات واستجابات ملائمة .
- تعتبر المهارات الاجتماعية ذات طبيعة تفاعلية .
- يتأثر أداء المهارات الاجتماعية بخصائص البيئة (موقف خاص) .
- يمكن تحديد القصور أو الاضطراب في الأداء الاجتماعي ومواجهته من خلال برامج التدخل . (هارون ، ١٩٩٦) .

ويعرف (Macfall,et al, ١٩٨٢) المهارات الاجتماعية على أنها قدرات

محددة تمكن الفرد من القيام بأداء المهام الاجتماعية الضرورية بمهارة وكفاءة ، وهو يفرق بين المهارات الاجتماعية وبين الكفاءة الاجتماعية باعتبار الكفاءة الاجتماعية (Social Competance) سمة عامة غير قابلة للملاحظة ، وهي مؤشر تقديري لمهارة الفرد الاجتماعية ، وتوجد لدى الأفراد على شكل أداء وبدرجات متفاوتة وتعكس تقدير الشخص المقدر وذلك بناء على معايير ثقافية وهو يصنف التعريفات التي قام بمراجعتها في هذا السياق إلى نموذجين :

- النموذج الأول : يعرف المهارات كسمات عامة Trait Model .

- النموذج الثاني : ينظر للمهارات الاجتماعية كجزئيات سلوكية صغيرة.

ويعتمد أصحاب النموذج الأول (السمة) على المرتكزات التالية :

- ارتباط المهارات الاجتماعية كتكوينات فرضية بسمات شخصية .
- عدم إمكانية ملاحظة المهارات الاجتماعية بشكل مباشر .
- أن ما يمكن ملاحظته من سلوكيات الفرد ما هو إلا انعكاس لتلك الدرجة أو لذلك المقدار الضمني لقدرة الفرد الاجتماعية .
- أن أداء الفرد مرتبط في المواقف الاجتماعية بمستوى المهارات الاجتماعية أي كلما كان الفرد أكثر ملائمة للموقف الاجتماعي كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية .
- يفترض هذا النموذج أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الفرد ينبغي أن يكون مستقراً نسبياً في الزمان والمكان .

أما النموذج الثاني (نموذج الجزئيات) فيعتمد في تعريفه للمهارات الاجتماعية على الأسس التالية :

- أن المهارات الاجتماعية تعتبر وحدات سلوكية محددة .
- إمكانية اكتساب المهارات الاجتماعية .
- إمكانية ملاحظة المهارات الاجتماعية كسلوكيات ظاهرة للعيان نتيجة لما يظهره الفرد من استجابات متعددة تتغير حسب الموقف والوقت
- ارتباط المهارات الاجتماعية بسلوك معين أو موقف محدد رغم أنها لا ترجع إلى السمات الشخصية الضمنية .

ويعرف هارجي وزملاءه (Hargie,et al, ١٩٨١)

بان المهارات الاجتماعية تتضمن وجهة الهدف والسلوكيات الاجتماعية الملائمة للموقف والمرتبطة فيما بينها وتخضع لتحكم الفرد .

تعريف رين و ماركل (Rin& Markler, ١٩٧٧)

المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي يستجيب بها الأطفال للأشخاص (كالأقران ، والوالدين ، الأشقاء ، المعلمين) في تفاعلاتهم الشخصية وهذه المجموعة من التفاعلات تعمل كميكانيزم فيما يؤثر به الأطفال في بيئتهم عن طريق التحرك نحو ، والتحرك بعيدا عن ، لتحقيق المكاسب المرغوبة في البيئة الاجتماعية بدون إلحاق الأذى والضرر بالآخرين. (عبد الرحمن ، ١٩٩٨)

ويعرف (Riggfio, ١٩٨٦) المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي ، واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها ، ووعيه بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل ، ومهارته في ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية ، وقدرته على لعب الدور وتحضير الذات اجتماعيا وهو بهذا يرى أن المهارات الاجتماعية تشمل الآتي :

أ - مهارات التواصل غير اللفظي وتتمثل في :

١- التعبير الانفعالي (EE) Emotional Expressivity

وهو عبارة عن مهارة في الإرسال غير اللفظي Nonverbal Sending والتي تشتمل على المهارة في إرسال الرسائل الانفعالية ، كما تشمل أيضا على التعبير غير اللفظي للاتجاهات ، والسيطرة وأيضا ملامح التوجه الشخصي ، والأشخاص ذوو المهارة العالية في التعبير الانفعالي لديهم قدرة عالية على جذب الآخرين لهم وقادرون على أن يثيروا مشاعرهم و يحوزوا انتباه الآخرين .

٢- الحساسية الانفعالية Emotional Sensitivity

وهي مهارة في استقبال انفعالات الآخرين وقراءة وتفسير رسائلهم الانفعالية غير اللفظية ، والأفراد ذوو الحساسية الانفعالية العالية يكون لديهم حساسية للرسائل الانفعالية غير اللفظية الصادرة عن الآخرين ، كما أن لديهم مهارة فائقة في القدرة على تفسير الاتصال الصادر عنهم وخاصة المتعلق بالمشاعر والانفعالات .

٣- الضبط الانفعالي Emotional Control

وهي عبارة عن القدرة على ضبط وتنظيم التعبيرات غير اللفظية والانفعالية والقدرة على إخفاء الملامح الحقيقية للانفعالات والتحكم فيما يشعر به من انفعالات، مع عمل قناع مناسب للموقف الاجتماعي، ويتميز صاحبه بقدر كبير من ضبط التعبير الظاهري للانفعال

ب - مهارات التواصل اللفظي وتتمثل في :

١ - التعبير الاجتماعي Social Expresssivity

وهي عبارة عن مهارة التعبير اللفظي والقدرة على لفت أنظار الآخرين عند التحدث في المواقف الاجتماعية ، ويتميز صاحب هذه المهارة بأن لديه عدد كبير من الأصدقاء والمعارف لقدرته على الطلاقة اللغوية ، والبدء في المحادثات والتحدث بتلقائية في موضوع معين والظهور العام بالانبساط والاجتماعية .

٢ - الحساسية الاجتماعية Social Sensitivity

تشير إلى القدرة على الإنصات (الاستقبال) اللفظي والحساسية والوعي بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي، والفهم الكامل لأداب السلوك الاجتماعي والاهتمام بالسلوك بالطريقة اللائقة في المواقف الاجتماعية .

٣ - الضبط الاجتماعي Social Control

وهي مهارة لعب الدور وتحضير الذات اجتماعيا أي انه نوع من التمثيل الاجتماعي، ويتميز الشخص بالثقة بالنفس في المواقف الاجتماعية (شقير ،

(١٩٩٧)

ثانيا : مكونات المهارات الاجتماعية

١- المكونات المعرفية :

تحدد المهارات الاجتماعية بمكوناتها المعرفية وبالقدرة على ترجمتها سلوكياً ، إلا أن الطفل في بعض الأحيان لا يتصرف بكفاية في المواقف الاجتماعية على الرغم من امتلاكه من المعارف التي تمكنه من أداء السلوك بمهارة ، وعلى هذا يمكن التفريق بين المشكلات البينشخصية الناتجة عن إفتقار الجوانب المعرفية وبين عدم القدرة على ترجمتها في صورة سلوك . (Spence, ١٩٩١)

ويرى جريشهام وايفانس (١٩٨٧) Greaham & Evana أن القصور المعرفي للمهارة يكمن في عدم توافر معلومات كافية لدى الفرد بخصوص السلوك الماهر . لان المعرفة الاجتماعية للفرد تقوم بدور هام في فهمه لطبيعة وماهية المعايير الاجتماعية وفي الالتزام بها سلوكياً (فوستر ، ١٩٨٢ ، Foster في :جيده ، ١٩٩٧)

ويرى (السماودني ، ١٩٩٤) أن الافتقار للمهارة الاجتماعية الذي يظهره بعض الأفراد قد يرجع إلى نقص في المعرفة بالاستجابات اللائقة والتي يمكن استخدامها بفعالية في مواقف مختلفة .

٢- كما تساعد درايته للمعايير الاجتماعية على معرفته للمحصلات الاجتماعية المترتبة على إثيان سلوكيات معينة (ايزلر وفريدريكسين Eisler & Frederiksen ١٩٨٠) وتتضمن الجوانب المعرفية للمهارة عدة جوانب هي :

- الجانب المعرفي الخاص بمفاهيم وقواعد المهارة .
- الجانب المعرفي الخاص بأهداف الموقف الاجتماعي .
- الجانب المعرفي الخاص بالسياق الاجتماعي .
- الجانب المعرفي الخاص بتأثير السلوك على الآخرين .

أ - الجانب المعرفي الخاص بمفاهيم وقواعد المهارة

يرى بعض الباحثين تأثير القصور المعرفي للمهارة على السلوك في المواقف الاجتماعية فكثير ما يتجنب الطفل مشاركة زميله والتفاعل معه في نشاط ما وينسحب عنه نتيجة عدم درايته باستراتيجيات المشاركة . (جيد ، ١٩٩٧)

ب- الجانب المعرفي الخاص بأهداف المواقف الاجتماعية :

يتحدد سلوك الطفل في الموقف الاجتماعي في ضوء الهدف الذي يسعى لتحقيقه ، فمثلا حينما يلعب الطفل لعبة الطاولة بهدف الفوز فهو يستخدم أساليب غير اجتماعية مثل الغش والسيطرة رغم درايته بأساليب التعاون متجاهلاً علاقته الاجتماعية مع الأقران ، بينما الأطفال الذين يكون هدفهم المرح والحفاظ على علاقاتهم الاجتماعية فهم يحافظون على هذه العلاقة حتى وإن كان هدفهم الفوز (جيد ، ١٩٩٧) .

أن غالبية الأفراد لا يفكرون في السلوك الاجتماعي من ناحية النتائج المتوقعة ، بالرغم من أن هذه العوامل لها أثرها أثناء التفاعل (الجمعة ، ١٩٩٦)

ج- الجانب المعرفي الخاص السياق الاجتماعي :

يرى لاد ومايز Ladd & Mize (١٩٨٣) أنه كثيراً ما يتعرض الطفل للنبد أو التجاهل من جانب الأقران وهذا يعود إلى تصرفه غير المتسق مع المعايير الخاصة بجماعة الأقران وعدم درايته بأن المواقف تتغير حسب تغير المواقف الاجتماعية .

٢- المكونات السلوكية أو الأدائية

يتحدد هذا المكون في القدرة على ترجمة المعرفة إلى مهارة والتعبير عنها في سلوك ماهر ، ويتفق كل من جريشام وزملاؤه (Greaham et al, ١٩٨٧)

في تحديد مصطلح القصور الأدائي Skill performance deficit وفي مصطلح كف المهارة Skill inhibition وهو ما يشير إلى فشل الطفل في موقف ما نتيجة لسبب معين من التصرف بالسلوك الماهر على الرغم من أن لديه حصيلة معرفية تكفي للقيام بذلك، ويحدد جريشام هذا الإخفاق في :

- ضعف الدافعية .
- نقص التدعيم الصادر من الآخرين .
- الظروف قد تكون غير مناسبة .
- المفهوم السالب عن ذاته .
- الأفكار الخاطئة عن الآخرين وعن النواتج والأهداف وتفسير العلاقات .
- القلق ، الذي يعد في نظر كوران (Curran, ١٩٧٩) من أبرز الاستجابات الانفعالية التي يمكن أن تؤدي إلى كف المهارات .

ويشير ايزلر وفريد ركسن ١٩٨٩ (Eisler& Frederiksen)

إلى وجود عدد من العناصر السلوكية للمهارة الاجتماعية يمكن قياسها خلال العديد من المواقف الاجتماعية ، كما يمكن وضع المكونات السلوكية للمهارة الاجتماعية في تصنيفين رئيسيين هما :

- ١- السلوك اللفظي Verbal Behavior .
- ٢- السلوك غير اللفظي Non verbal behavior .

١- السلوك اللفظي Verbal Behavior

السلوك اللفظي "الكلامي" له أهمية كبرى في نقل ما يقصده الفرد بطريقة مباشرة ، وهو يعكس مدى مهارة الفرد الاجتماعية ، وله أهمية كبرى في تقييم المهارة الاجتماعية في مواقف التفاعل الاجتماعي .

وتدخل ضمن السلوك اللفظي كل مهارات اللغة والكلام ويقصد بمهارات اللغة كل ما يتعلق باستقبال اللغة وفهمها والتعبير بها كالتتابع اللغوي وتنظيم الجمل في سياق تعبيرى صحيح .

أما مهارات الكلام فتتقسم إلى قسمين :

- مهارات الصوت مثل شدة الصوت - خشونته - علوه أو انخفاضه أو التحدث بصوت بمستوى أو طبقة صوتية واحدة .
- مهارات النطق وهي إتقان نطق صوتيات الكلمة .

وتتأثر المهارات الاجتماعية ، بل يتأثر تكيف الطفل الاجتماعي داخل المجتمع المدرسي بسبب العيوب أو المشكلات التي تصيب السلوك اللفظي ومن أهم هذه العيوب والمشكلات :

- ١- عيوب اللغة : صعوبة وعسر التعبير وفهم الكلمات المنطوقة .
 - ٢- عيوب النطق : الحذف - الإبدال - التحريف - اللجاجة - التأناة - الحبسه (يوسف، ج، ٢٠٠٠)
- ويترتب على مشكلات السلوك اللفظي (اللغة والكلام) العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية مما قد تتسبب في تخلف الطالب دراسياً وانسحابه من المجتمع المدرسي بشكل عام (جرجس ، ١٩٩٠)

٢- السلوك غير اللفظي Nonverbal behavior

ويقصد بالسلوك غير اللفظي التعبيرات الجسدية داخل الحيز الاجتماعي ، وقد تتناغم هذه السلوكيات مع السلوك اللفظي أو تتعارض معه ، وقد يكون التعبير غير اللفظي ابلغ في بعض المواقف من التعبير اللفظي ، مثل الشخص الذي يعبر لك عن سعادته وفرحه بلقائك إلا أن مظاهر تعبير وجهه توحى بعكس ذلك .

ومن السلوكيات غير اللفظية :

- الإشارات ومظاهر النطق التي تتمثل في مستوى الصوت ونغمته ، المسافات الاجتماعية (التقارب أو التباعد) والتي تشير إلى الحيز الشخصي أثناء عملية التفاعل ، و تعبيرات الوجه - التواصل البصري - وقفة الجسم - إيماءات المشي .

ويعتقد العديد من الباحثين وخصوصاً أصحاب العلاج الجشطلتي بأهمية السلوك غير اللفظي أو ما يسمى بلغة الجسد ، و القائم بالعلاج أو الإرشاد المستخدم لفنيات العلاج الجشطلتي، ليس من الضروري لديه أن يشرح المسترشد له المشكلة لأنها ستعبر عن نفسها في شكل سلوكيات غير لفظية (باترسون ، ١٩٨١) .

ويرى بعض الباحثين في إن التواصل الجيد مع الغير يتم عن طريق لغة الجسم المتمثلة في لغة العيون وإيماءات الوجه (عدس ، ١٩٩٧) .

ويذكر جنسون في دراسة توضح أن (٦٥ ٪) من المعاني التي تدور في المحادثة بين اثنين ترجع إلى الإشارة غير اللفظية وبهذا لا يمكن تجاهل السلوك غير اللفظي كأداة مهمة في المهارات والتواصل الاجتماعي . (العرجي ، ٢٠٠٣)

ثالثا : أبعاد المهارات الاجتماعية

١- المهارات الاجتماعية العامة

وتشمل السلوكيات المختلفة المقبولة اجتماعيا والتي يمارسها الفرد بشكل لفظي أو غير لفظي .

٢- المهارات الاجتماعية الشخصية

وتشمل القدرة على التعامل والتفاعل بشكل إيجابي مع الأحداث والمواقف الذاتية والاجتماعية والتي تحدث من حين إلى آخر في جميع المجالات البيئية .

٣- مهارات المبادرة أو المبادأة التفاعلية :

وتتمثل في القدرة على المبادرة بالحوار أو طلب المشاركة والمساهمة في شئ ما مع الآخرين وتشمل مهارة طلب المساعدة .

٤- مهارات الاستجابات التفاعلية :

وتتمثل في القدرة على الاستجابة لمبادرة الغير من حوار أو تفاعل مع شكوى أو مشاركة في أي نشاط مطلوب وتشمل تقديم المعونة.

٥- المهارات الاجتماعية ذات العلاقة بالبيئة المدرسية :

وتتمثل في القدرة على إظهار المهارات اللازمة للتفاعل مع أفراد ومجريات واحداث البيئة المدرسية .

٦- المهارات الاجتماعية ذات العلاقة بالبيئة المنزلية :

هي القدرة على إظهار المهارات اللازمة للتفاعل مع أفراد الأسرة ، وكذلك مع إحداث ومجريات البيئة المنزلية .

٧- المهارات الاجتماعية ذات العلاقة بالبيئة الاجتماعية المحلية :

هي القدرة على إظهار المهارات اللازمة للتعامل مع مجريات البيئة الاجتماعية المحلية من جيران ورفاق ومرافق وخدمات عامة (الوابلي ، ١٩٩٦) .

رابعاً: دور المدرسة في تنمية المهارات الاجتماعية

تلعب المدرسة دوراً في عملية التنشئة الاجتماعية بشكل عام ، وتعتبر المدرسة المؤسسة الثانية بعد الأسرة من حيث الترتيب والأهمية في الاضطلاع بهذه المهمة الشاقة والمعقدة ، وتشكل المدرسة من حيث تكوينها البنيوي والوظيفي عاملاً طبيعياً يساعد على النمو النفسي والاجتماعي للطالب (أوزي ، ٢٠٠٠) .

وتنعكس العلاقة الاجتماعية بين الطلاب سلباً أو إيجاباً على صحة التلميذ نفسياً وعلى تكيفه وتحصيله بمقدار ما يحظى بالقبول والانتماء إلى جماعة الرفاق المتكيفة . هنا تقوم عملية تعلم اجتماعي منمية ومُعززة للتلاميذ ويحبون المدرسة والدرس بفضل القبول والانتماء من قبل المجتمع المدرسي والمعلمين والأقران والعكس صحيح عندما يتعرض الطالب للنبد والاعتداء والتحالف (حجازي ، ٢٠٠٠)

ومن أدوار المدرسة التي ينبغي على المعلمين وإدارة المدرسة أن يتعاملوا معها ، المشكلات غير المعرفية التي تقلق تلاميذهم والتي وان كانت لا تبدوا مرتبطة مع مهمة المدارس المعلنة إلا أنها يمكن أن تشل فصلاً دراسياً بنفس قوة وباء أو حريق . (جاردنر ، ٢٠٠١)

وقد أخذت المدرسة على كاهلها أعباء أكثر من التمكن من نظم الكتابة والحساب التي يثمنها المجتمع ، فقد كانت في الحقبة قبل الحديثة طريقاً رئيسية لنقل القيم الأخلاقية والسياسية ، ومع تراكم المعرفة حديثاً وتكاثر المجالات العلمية ، وتزايد أهمية تعلم الناس أضيفت إلى المدرسة مهام جديدة ، فقد أصبحت الموقع المنطقي لنقل الحكمة التي تتراكم بسرعة وكذلك لغرس المهارات التي تتيح المجال للقيام باكتشاف أكثر ، ولبزوغ ضروب من الفهم أكثر عمقا (الذكاءات المتعددة) ومنها الذكاء الاجتماعي ، تسند للمدرسة مهام تنموية جديدة . (جاردنر ، ٢٠٠١)

وتبدو انطلاقات المدرسة الحديثة من إحياء الدراسات الحديثة على الدماغ فقد أثبتت أن هناك تكاملاً ما بين التفكير والانفعال وكما يقول (جولمان ، ٢٠٠٠) أن هناك

دماغين يعملان بانسجام ، ذلك هو النموذج الجديد التي تنادي به الصحة النفسية الحديثة بعد أن كان تجاهل الانفعال والعاطفة والتكيف النفسي والاجتماعي منطق المدرسة التقليدية .

وفي هذا يذهب برنامج " هادستار للصحة النفسية (Mental health in head Start في: حجازي ، ٢٠٠٠) والذي صححته جامعة جورج تاون لحساب دائرة الطفولة والشبيبة والأسرة حيث يهدف هذا البرنامج إلى إدماج الصحة النفسية في كل مجالات وأبعاد البرنامج الدراسي فبالإضافة إلى الصحة الجسدية يخدم الأبعاد التالية :

- الأبعاد الانفعالية : كيف نشعر - كيف نعبر عن خبراتنا الوجدانية - القدرة على حل المشكلات الانفعالية - القدرة على الحب - التعامل مع الشدائد - القدرة على تحدي الذات - القدرة على ضبط الانفعالات السلبية .
- الأبعاد الاجتماعية : تكوين علاقات ذات معنى تنمية مهارات التفاعل والتواصل - اكتساب الأصدقاء - التصرف الاجتماعي الملائم ؛ هذا بالإضافة إلى الأبعاد المهنية والروحية والمعرفية .

هذا ما يوافق تطلعننا حول برنامج تنمية المهارات الاجتماعية كأحد أبعاد الصحة النفسية وهو الجانب الاجتماعي والانفعالي والمتمثل في تنمية العديد من المهارات الاجتماعية مثل تنمية مهارة المبادرة بالتفاعل - والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية - والضبط الانفعالي والاجتماعي ، ويمكن أن تترجم المدرسة هذه المهارات من خلال المنهاج .

عن طريق الكتاب المدرسي أو من خلال الأنشطة اللاصفية ومن خلال التفاعلات الاجتماعية داخل المجتمع المدرسي ومن أمثلة المهارات الاجتماعية التي يمكن تنميتها داخل المدرسة :

- ✓ التعاون مع الزملاء .
- ✓ مهارة طلب المساعدة .
- ✓ المبادرة في كسب الأصدقاء .
- ✓ الإنصات وخصوصا للمعلم .

- ✓ مهارة الإنصات والانتباه التي تعود على الطلاب بالفائدة التحصيلية وخصوصاً المتأخرين
- ✓ تنمية روح الايثار
- ✓ مهارة القيادة والتبعية .
- ✓ تنمية فهم الذات .
- ✓ مهارة حل المشكلات .
- ✓ تنمية ضبط الذات (الانفعالي والاجتماعي)
- ✓ التدريب على التوكيده والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية .
- ✓ مهارة تحمل المسؤولية من خلال مساعدة الطالب على الاندماج مع الجماعة والتوحد معها ومن خلال فهم المعايير والأدوار ومن خلال المشاركة .

وينبغي للمدرسة إلا يقتصر دورها على الجانب المعرفي، وتعد البرامج الشاملة التي تراعي الجوانب الانفعالية والاجتماعية والمعرفية والمهنية والروحية والدينية من خلال برنامج دراسي متكامل باستراتيجيات واضحة وأنشطة ومواد تخدم أنظمة هذا البرنامج ، مع توفير أساليب التقويم المناسبة التي تقيس هذه الجوانب المختلفة .

ويأتي التركيز على أهمية توفير المدرسة لجوانب الرعاية المختلفة خصوصاً الانفعالية والاجتماعية منها من أهمية احتياج الطفل للحنان والحب والتقبل ، ومن منطلق إشباع المدرسة للحاجات النمائية الأساسية للطفل . (انسكو ، ١٩٩٣) .

ومن ثم تجنب الآثار السلبية مثل العدوانية والتمرد والخجل والعصبية وسوء التوافق والخوف من المستقبل وهذا ما أثبتته البحوث العلمية عند افتقاد الطفل لأساليب الرعاية والمساندة والتنشئة الاجتماعية السليمة (النيال ، ٢٠٠٢)

وقد أثبتت البحوث وجود فروق بين الفئات الإكلينيكية والعاديين من حيث أساليب التنشئة الاجتماعية السليمة (شكري، ١٩٩٢)

وتلعب المدرسة دور توسيع الدائرة الاجتماعية للطفل حيث يلتقي بجماعات جديدة ، حيث يتعلم حقوقه وواجباته وأساليب ضبط انفعالاته والتوفيق بين حاجاته وحاجات

الآخرين ، كما يتعلم التعاون مع مدرسيه كقيادة ، وكسلطة ، وكنماذج مثالية . (شفيق ، ١٩٩٩) .

ويمكن تلخيص دور المدرسة في استخدام برامج المهارات الاجتماعية كالتالي :

١- البرامج الوقائية : وفي هذا يتم تدريب التلاميذ على بعض المهارات التي يحتاجها التلاميذ المعرضون للخطر مثل تدريب ضعاف الشخصية ، على التوكيدية .

٢- البرامج العلاجية : وفي هذا تدريب التلاميذ على بعض المهارات الاجتماعية التي يفتقرها بعض الطلاب الذين يعانون من اضطرابات سلوكية ونفسية مثل تدريب ذوي اضطراب النشاط الزائد وضعف الانتباه على مهارة الإصغاء والإنصات ومهارة إكمال المهام ومهارة التركيز .

ويمكن تدريب ذوي اضطرابات العدوان على مهارة ضبط النفس واحترام حقوق الآخرين ويمكن تدريب الطالب المنطوي والمنسحب اجتماعياً على مهارة المبادرة وطلب المساعدة والتعاون والمشاركة .

٣- البرامج النمائية : أما في الجانب النمائي ويقصد هنا فئة من الطلاب لا يعانون من أي اضطراب ولكن يتم تدريبهم على المهارات الاجتماعية ، بقصد تطوير قدراتهم وتنميتها واستغلال طاقاتهم إلى أقصى حد ممكن ، مثل التدريب على المسؤولية والقيام بالأدوار الاجتماعية .

خامساً : أهمية المهارات الاجتماعية للطلاب المتأخرين دراسياً

أثبتت العديد من الدراسات أن المتأخرين دراسياً لديهم العديد من السمات التي تميزهم عن الطلاب الآخرين من عاديين ومتفوقين ومن هذه السمات اجتماعية وانفعالية ونفسية ولديهم العديد من المشكلات الاجتماعية .
فقد أثبتت الدراسات أن ٥٩ ٪ يعانون من مشكلات اجتماعية تؤثر في دراستهم و ٥٠ ٪ يعانون من مشكلات نفسية تؤثر في دراستهم (الحامد ، ١٩٩٦)

وتؤكد العديد من الدراسات أن هناك العديد من الخصائص الانفعالية والاجتماعية تميز المتأخرين دراسياً، ومنها دراسة (بادبيان ، ٢٠٠٠) ، (الصبحي ١٩٩٦) ، (الجفيمان ٢٠٠٠) ، (محمود ، ١٩٨٣) ، (منسي ، ١٩٨١)
ومن أهم الخصائص والسمات الانفعالية غير المرغوبة التي أشارت الدراسات لانتشارها لدى المتأخرين دراسياً :

- ❖ العدوان .
- ❖ الكراهية .
- ❖ الميل إلى التحطيم .
- ❖ النشاط الزائد .
- ❖ إثارة الشغب .
- ❖ تشتت الانتباه والاستغراق في أحلام اليقظة .
- ❖ الحساسية الزائدة .
- ❖ الشعور بالنقص .
- ❖ عدم الثقة بالنفس .
- ❖ المخاوف المرضية .
- ❖ ارتفاع مستوى القلق .
- ❖ السرحان .
- ❖ الخجل والخوف والانطواء .
- ❖ استخدام الألفاظ النابية .
- ❖ الاندفاعية .

ومن الخصائص الاجتماعية السلبية :

الانطواء - الانسحاب - عدم الرغبة في تكوين صداقات (الشخص ، ١٩٩٢)
كما أوضحت دراسة (غنيم ، ١٩٨٨) عدم قدرة الأطفال المتأخرين دراسياً على تكوين علاقات اجتماعية مثمرة مع أقرانهم ، فقد اتسمت هذه العلاقة بالأنانية وعدم المشاركة الاجتماعية وعدم التعاون وعدم حب التفوق وعدم الاكتراث بالنظم الاجتماعية .

كل الصفات السلبية التي أكدت البحوث ارتباطها بشخصية الطالب المتأخر دراسياً ، تجعل هذه الفئة تعاني من صعوبة في التكيف النفسي والاجتماعي داخل المجتمع المدرسي ، مما ينعكس على مستواهم التعليمي وتجعلهم لا يتفاعلون على نحو موجب ومقبول مع الآخرين .

ويعزز تأخرهم الدراسي عدم تفاعل المعلمين والإدارة مع هذه الفئة ، مما يدخلهم في دائرة الإهمال والعزل وتصبح مشكلة التأخر تتفاعل مع باقي المشكلات الاجتماعية والنفسية كل منها يؤثر ويعزز ، الآخر مما قد يؤدي بالطالب إلى نوع من العزلة والانسحاب وقد يتسبب في تسرب الطلاب من المدرسة . (المهنا ، ٢٠٠١)

لذا ينبغي على المدرسة بشكل عام والمرشد المدرسي بشكل خاص أن تولي اهتماماً كبيراً بتطوير برامج المهارات الاجتماعية وتفعيلها لدى المتأخرين دراسياً ، لما تشكله مظاهر العجز في النمو والتوافق النفسي والاجتماعي لدى هذه الفئة من خطورة فمظاهر العجز وسوء التكيف تشكل مشكلة في الوقت الحالي وتنبئ باضطراب مسلكي Conduct خطير في المستقبل .

ومن خلال التدخل الإرشادي بتدريب الطلاب المتأخرين دراسياً على العديد من المهارات الاجتماعية ، قد يساعد الطالب على علاج بعض مشكلاته النفسية والاجتماعية ، وقد تعيد توافقه النفسي والاجتماعي مما قد ينعكس على مستواه التعليمي .

وخصوصاً أن برامج المهارات الاجتماعية قد أثبتت فاعليتها في علاج المشكلات الانفعالية والاجتماعية . (أبو عباة و عبد الرحمن ، ١٩٩٥)

سادساً : قياس المهارات الاجتماعية

بدأ الاهتمام بقياس المهارات الاجتماعية منذ بدأت أصوات تظهر من بين المختصين في التربية الخاصة ، تنادي باتخاذ السلوك الاجتماعي كأحد العوامل المهمة في قياس أداء المتخلفين عقلياً ، بغية اتخاذ القرارات في الجوانب المتصلة بعمليات الفرز ، وتحديد الوضع الدراسي والتخطيط لبرامج التدخل المختلفة ، وبدأت المناداة باستخدام الكفاية الاجتماعية Social Competence أكثر من استخدام الكفاية الأكاديمية كأداة أساسية لتحديد برامج التدخل مثل برنامج Headstar ، واستخدامها في البرامج التربوية مع الأطفال غير المحظوظين Disadvantaged (هارون ، ١٩٩٦) .

وظهرت كاستجابة لتلك النداءات مجموعة من مقاييس المهارات الاجتماعية ، ومن أشهر طرق القياس والتشخيص استخداماً :

- الملاحظة الطبيعية Naturalistic Observations
- المقاييس السوسيومترية Sociometric measures
- مقاييس التقدير
- تقديرات المعلم Teacher Ratings
- التقديرات الذاتية
- تقديرات الآباء وأولياء الأمور .

(Conte et al, ١٩٩٤)

وتعد عملية قياس المهارات الاجتماعية من العمليات المعقدة ، ويعود هذا التعقيد إلى تداخل عناصر المهارات الاجتماعية وبعض أبعاد السلوك التكيفي التي تعتمد عليها اعتماداً وظيفياً في كثير من مواقف السلوك الاجتماعي .

ولمواجهة هذه الحساسية طرح بيلاك Belaick أربعة أسئلة يمكن أن تعين القائم بعملية القياس على توجيه واختيار الطريقة الأنسب والإجراءات المناسبة لقياس المهارات الاجتماعية لدى جميع الفئات التي تعاني من القصور في المهارات بهدف الوصول إلى نتائج عملية ، والأسئلة هي :

- هل يظهر الفرد أي خلل وظيفي في السلوك أثناء تبادل العلاقات الشخصية ؟
- ما هي المواقف التي يظهر الخلل الوظيفي من خلالها ؟

- ما هي المصادر المختلفة وراء وجود الخلل الوظيفي ؟
- ما هي جوانب القصور في المهارات الاجتماعية التي يعاني منها الفرد ؟
(الوابلي ، ٢٠٠١)

ومن أهم مقاييس المهارات الاجتماعية وأكثرها شيوعاً :

- ١- مقياس السلوك الاجتماعي لستيفنز (Stephens)
- ٢- قائمة تقدير سلوك الطفل للعالمين اشينباك وايدلبروك Achenbach& Edelroak
- ٣- مقياس الكفاية الاجتماعية (لكهون وردوزمان Kohin & Rosman)
- ٤- مقياس المهارات الاجتماعية للعالمين تايشلمان وفوستر Tiahelman & Foster
- ٥- نظام تقدير المهارات الاجتماعية لجريشام واليوت Gresham & Elliot
- ٦- مقياس ماتسون (Matson) للمهارات الاجتماعية للصغار (يوسف ، ١٩٩٤)
(عبد الرحمن ، ١٩٩٨) (الخطيب ، والحديدي ، ١٩٩٦)
- ٧- استخدام قوائم الملاحظة المقننة التي يمكن من خلالها رصد المهارات الاجتماعية في مواقف متعددة واستخدام معدلات تكرارها أو زمنها .
- ٨- اختبار المهارات الاجتماعية (رونالد ريجيو Riggio.R) (عبد الرحمن ، ١٩٩٣)

وتاريخياً يوجد غرضان أساسيين لتقييم المهارات الاجتماعية :

- ١- التعرف على بعض المهارات المفقودة أو أوجه القصور فيها
- ٢- تقييم ما ينتج عن هذا القصور في المهارات الاجتماعية (Elliott, ٢٠٠١)

وأكد شيردان (Sheridan, ١٩٩٩) أن مهارات الطفل الاجتماعية تحتاج إلى تقييم في البيئات الاجتماعية التي يكون الطفل جزءاً منها وتقييم الأهداف الاجتماعية الشاملة .

وأهداف هذا التقييم :

- ١- التعرف على السلوكيات والمهارات الهامة مثل الصلاحية الاجتماعية والتوافق الاجتماعي في إطار سياق اجتماعي معين .
- ٢- تحديد التوقعات ، الاحتياجات ، والعادات السلوكية في إطار معايير البيئة المناسبة .
- ٣- تحليل حالات البيئة التي تقوي وتحدد السلوك .
- ٤- التعرف على مهارات الطفل الفردية والتنافس وتحديد العجز .

- ٥- فحص الوظائف التي تخدمها السلوكيات في المواقف العادية .
- ٦- المساهمة في تطوير آليات التدخل الاجتماعي والعلاج المناسب .
- ٧- قياس النتائج في إطار مواقف اجتماعية مناسبة .

وقد قدم (Sheridan&Walker, ١٩٩٩) في نموذج التقييم الخاص بهم للطفل

- ١- مقاييس التقييم المدرسي ، ولي الأمر ، الطالب .
- ٢- مقابلات مع المعلم ، ولي الأمر ، الطالب .
- ٣- الاستكشاف المباشر ، استكشاف المقارنة .
- ٤- ترشيحات المعلمين ، مكانتهم الاجتماعية .
- ٥- تحليل السياق ، والتحليل الوظيفي .

سابعاً : التدريب على المهارات الاجتماعية

هناك العديد من الفنيات التي تستخدم في التدريب على المهارات الاجتماعية ، وقد أثبتت فعاليتها عندما استخدمت في العديد من البرامج ، ومنها :

١- تمثيل أو لعب الدور Role plaining

تعد فنيات تمثيل الدور Role plaining من أكثر فنيات التدريب شيوعاً وخصوصاً في بعض المهارات الاجتماعية مثل التوكيدية ، ويستخدم في إطار برامج تدريبية أخرى سواء في مجال الإدارة أو التدريب المهني أو الإبداعي أو العسكري أو العلاجي . (مظلوم ، ١٩٩٢)

ويعود إدخال هذا الأسلوب إلى الطبيب النفسي Moreno الذي أدخل أسلوب السيكو دراما ، والذي يتبع في العلاج الجماعي ، إلى الولايات المتحدة عام (١٩٢٥) حيث يقوم العميل بتمثيل الأدوار من واقع خبراته وذلك تحت إشراف المرشد أو المعالج وقد يقوم المعالج ، بتبادل بعض الأدوار مع الحالة أو العميل ويقوم المعالج أو المرشد بهذه العملية كسلسلة من التجارب البسيطة يحاول فيها أن يعرض العميل لمواجهات ترتبط بالمشكلة أو المهارة التي يريد التدريب عليها بهدف الوقوف على مدى تفاعل العميل مع المواقف الحقيقية .

٢ - البروفة السلوكية

أسلوب التمرين أو البروفة السلوكية حيث حدد لاد ومايز Ladd&Mize (١٩٨٣) التمرين السلوكي بالفعل الموجه إلى تحقيق التجانس بين الأداء الحالي ومعياري معين ، وهنا عملية التعلم لا تقتصر على المناقشات اللفظية حتى وإن كانت مثيرة ومحفزة للمتعلم . فالتدريب الفعال هو الذي يقترب بأسلوب أو بآخر من أساليب المرن السلوكي بحيث ينعكس فعاليته على الحياة الواقعية ، وثمة تباين بين ما يتعلمه الفرد أو يعرفه وما يعمل في مواقف فعلية (البيلوي ، ١٩٨٢)

٣- أسلوب التعليم

يرى كارتلديج وميلبرن (Gartledge & Milburn, ١٩٨٠) انه لا بد من حصول الطفل على معلومات خاصة بأساليب تأدية المهارة الاجتماعية ، ويشمل تزويد المتعلم بمعلومات عن مفهوم السلوك المستهدف ومعيار أدائه ووظيفته .

وتشمل المعلومات القاعدة الأساسية عن مفهوم السلوك المستهدف ومعيار أدائه ووظيفته ، وتشمل المعلومات القاعدة الأساسية التي تسبق الجانب الأدائي وزيادة الرغبة والدافعية لدى المتعلم ، بإتاحة معلومات عن النتائج والمكاسب التي يمكن أن يحققها من وراء أداء المهارات وتوضيح الضرر أو الخطر المترتب على نقص المهارات الاجتماعية .

- أسلوب النمذجة

تشكل النمذجة Modeling جزءاً مهماً وحيوياً من الأنماط السلوكية للفرد ، وبدونها قد يتعثر الفرد كثيراً في اكتساب مهارات الحياة الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها ، والنمذجة بهذا التصور تتضمن كثيراً من العمليات الشعورية واللاشعورية . كما أن النمذجة قد تتكون من نموذج واقعي كما تتشكل أحياناً من الخيال ، وتلعب عمليات عقلية كثيرة دوراً بارزاً في هذا التكوين كالملاحظة والتفكير والتذكر إلى جانب الأنشطة الاجتماعية .

وعادة يلعب كل من إحساس الفرد بالذات والضمير دوراً بالغ الأهمية في تشكيل أنماط القدوة .

وتزداد أهمية النموذج والحاجة إليه في سن الطفولة . إذ أن الأطفال يعتمدون في سلوكياتهم المختلفة على مرئياتهم ومشاهداتهم القريبة في البيت أو المدرسة أو المجتمع السكني المحيط (الخطيب ، ١٩٩٧)

وفي مرحلة الطفولة يتحكم اللاشعور في النمذجة أكثر من الشعور ، ثم يتم الانتقال من الشعور إلى اللاشعور تدريجياً و تسهم الجوانب الانفعالية والعاطفية في النمذجة

أكثر من الجوانب العقلية والمعرفية، وتتضمن النمذجة حالات من التقمص والاستبطان والاقتفاء والمحاكاة والتقليد والتشبه (الفاسي ، ١٩٨٩)

وقد وجد الباحثون أن هناك عدداً من الخصائص تؤثر على التعلم من خلال النموذج

هي

١. أن الأطفال يتعلمون من خلال النموذج بتأثر مستوى النمو لديهم حيث أن الأطفال الأكبر سناً يتعلمون بسبب انتباههم الأطول وقدرتهم على متابعة النموذج .
٢. أن كلاً من خصائص النموذج وخصائص الملاحظ يؤثران على التعلم من خلال النموذج .
٣. أن التعلم من خلال النموذج يتأثر بأنماط وأشكال التمثيل الرمزي للملاحظ وان التمثيل الرمزي يرتبط ارتباطاً موجباً بالسن .
٤. إن التعلم من خلال النموذج يمكن أن يتحسن ويعدل من خلال نماذج أخرى أو من خلال القواعد الاجتماعية يمكن أن يعدل ويحسن .
٥. إن التعلم من خلال النموذج ليس وقفاً على النماذج البشرية فقط بل يمكن لأجهزة الإعلام مثلاً كالتلفاز أن تعمل كنموذج عبر ما يقدمه للملاحظ من نماذج . (الخطيب ، ١٩٩٧) .

وحدد باندورا Bandura أربعة ميادين رئيسية للتعلم من خلال النموذج :

- ١- اكتساب الاستجابات الجديدة .
 - ٢- الآليات المتوسطة من الملاحظة والأداء .
 - ٣- العوامل المؤثرة على الطبيعة الانتقائية للتعلم بالملاحظة .
 - ٤- العوامل الدافعية المحددة للجوانب الانتقائية في الأداء القائم على المحاكاة .
- (غازدا وآخرون ، ١٩٨٧)

ويعتبر استخدام النماذج السلوكية (النمذجة Modeling) أحد الفنيات الهامة التي تستخدم في العلاج السلوكي والتي تستند إلى نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning) حيث يحدث تغير الأداء (التعلم) نتيجة ملاحظة سلوك يقوم به شخص

آخر، وقد يكون الأداء في هذه الحالة في وقت لاحق على المشاهدة وليس بالضرورة ان يشمل على التقليد الفوري للسلوك . (جابر ، ١٩٨٦) .

وبجانب اصطلاح النمذجة (Modleing) يستخدم مصطلحان آخران هما التقليد Imitation والتعلم بالملاحظة Learning bay observation ويستخدم التقليد فيما يتعلق بالمتعلم والنمذجة تتعلق بالنموذج اكثر والتعلم بالملاحظة يتعلق بملاحظة النموذج .

وتعتبر النمذجة فنية علاجية بسيطة في أساسها وفي تطبيقها ، وهي تقوم على إتاحة نموذج سلوكي مباشر أو ضمني تخيلي للمسترشد (العميل) حيث يكون الهدف توصيل معلومات حول نموذج السلوك المعروض للعميل بقصد إحداث تغيير في سلوكه .

وقد أظهرت العديد من الدراسات إمكانية استخدام هذا الأسلوب في علاج الكثير من المشكلات والاضطرابات وحالات القلق والعدوان وعيوب النطق وإكساب الأطفال المهارات والسلوك الاجتماعي وحالات الوسواس القهرية والخاوف الاجتماعية (الشناوي ، ١٩٩٨) .

هناك العديد من العوامل المؤثرة في نتائج فنية النمذجة وهذه العوامل :

- ١- خصائص متعلقة بالنموذج .
- ٢- خصائص المشاهد (المسترشد)
- ٣- خصائص متصلة بالإجراءات المستخدمة في النمذجة .

أولا : الخصائص المتصلة بالنموذج

مناسبة النموذج في السن والنوع

ثانيا : خصائص المشاهد أو المتعلم (المسترشد) :

يرى باندورا (١٩٧٦) أن هناك أربع جوانب يجب مراعاتها من قبل المسترشد حتى تؤدي النمذجة إلى النتائج المرغوبة :

- ١- عمليات الانتباه Attention processes

وفي هذا يجب على المرشد أن يبعد المشتتات ويتأكد من سلامة حواس المسترشد

٢- عمليات الحفظ Retention processes

٣- عمليات إعادة توليد السلوك (الاسترجاع) Motoric Reproduction

٤- عمليات الدافعية Motiravional processes

أي عندما يتقوع المسترشد نتائج إيجابية سيكون لديه دافع لعمل السلوك وإذا كان يتوقع نتائج سلبية لن يؤدي السلوك حتى وإن انتبه وحفظ السلوك واستطاع إعادة توليده (عبد الرحمن ، ١٩٩٢)

ثالثا : خصائص متصلة بالإجراءات

أنواع النمذجة

- ١- نمذجة حية overt modeling .
- ٢- نمذجة تخيلية covert modeling .
- ٣- نمذجة بالمشاركة participant modeling مشاركة المسترشد مع النموذج .

أسلوب التغذية المرتدة Feedback

وتعرف التغذية المرتدة على أنها المعلومات المشتقة عن الأداء التي في ضوءها يسهل للمتعلم ، تقييم مدى التجانس بين السلوك ومعيار الأداء . وقد تقوم على الملاحظة الذاتية أو يقوم آخرون بملاحظة السلوك ويمكن تقديمها بطرق متعددة ، فقد تأخذ طابعاً تقييمياً توضح للمتعلم أن عليه تعديل سلوكه ومفاهيمه دون أن يحدد له أسباب التجانس بين الأداء والمعيار السلوكي ، أو تأخذ طابعاً إخبارياً تحدد طرق وأساليب عدم تطابق السلوك مع المعيار السلوكي وكيفية تعديله . (جوده ، ١٩٩٧)

وبشير فرج عبد القادر (١٩٩٣) إلى أن التغذية المرتدة في ضوء المعلومات التي تعطى للمتعلم عن صحة استجابته أو خطئها وبناء على ذلك يستمر المتعلم أو يعدل أسلوبه - أو يتوقف لأنه حقق هدفه .

العوامل والمعايير التي يمكن أن تزيد فعالية التغذية الراجعة والمرتدة وهي :

- ١- يفضل تقديم التغذية في صورة سلوكيات محددة قام بها أو يقوم بها الشخص أي لا توجه التغذية للسلوك بشكل عام .
- ٢- أن تقدم بصورة مختصرة ودقيقة وصريحة مع الابتعاد عن التغذية المختلطة والتأولية .
- ٣- أن تبتعد التغذية المرتدة عن النقد وتقديم النصائح قدر الإمكان .
- ٤- أن تقدم التغذية المرتدة في الوقت المناسب فتأخيرها قد يجعل الشخص في موقف دفاعي يصعب تذكر سلوكياته .
- ٥- تعتبر التغذية المرتدة الإيجابية أكثر رغبة لدى المتلقي وأكثر قبولاً لها وتأثراً بها وأكثر فعالية في تعديل السلوك من التغذية المرتدة التصحيحية فالتغذية الإيجابية تركز على مواطن قوة الشخص .
- ٦- التغذية التصحيحية تكون ذات فائدة عندما تركز على السلوك الذي يمكن ملاحظته وعندما تأتي في نهاية حديث المتلقي أو عند نهاية الجلسة الإرشادية أو التدريبية وتكون مناسبة أكثر إذا سبقها تغذية مرتدة إيجابية .

٧- يجب على قائد المجموعة مناقشة أعضائها حول طبيعة التغذية المرتدة وفوائدها ويكفيه القيام بها والمخاوف التي يشعر بها بعض الأعضاء حين القيام بها أو تلقيها . (جمل الليل ، ٢٠٠١)

المهام أو الواجبات المنزلية :

تتمثل في تكليف المتدرب في نهاية كل جلسة تدريبية بواجبات معينة تتصل بما تعلمه منها ، ويطلب منه ممارستها بصورة منظمة مع من يتفاعل معه خارج الجماعة التدريبية أي في مواقف الحياة الواقعية .

ويطلب منه تقييم مدى نجاحه أو فشله في إتقان المهارة من عدمها ، ويتم مناقشة أدائه ويقدم له عائد من المدرب والزملاء وهناك بعض الضوابط والتي يجب أن تراعى في الواجبات المنزلية :

- ١- أن تكون الواجبات المنزلية متدرجة من السهولة إلى الصعوبة. لأن الصعوبة أو المهارات المتقدمة قد تؤدي إلى فشل المتدرب .
- ٢- يجب مراعاة الفروق الفردية في الواجبات .
- ٣- يجب تحديد المهارة بدقة وبطريقة إجرائية بحيث يكون في ضوء المواقف التي يحتمل أن يواجهها المتدرب في الحياة الاجتماعية .
- ٤- يجب تدوين الملاحظات .
- ٥- يجب أن يتلقى تعزيزاً على كل محاولاته (العرادي ، ٢٠٠٠) .

ثامناً : برامج التدريب على المهارات الاجتماعية

١- برنامج (المضحى، ٢٠٠٢)

وهو برنامج يهدف إلى تنمية المهارات التالية :

- المهارات الاجتماعية المتعلقة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين
 - المهارات الاجتماعية المتعلقة بالمبادرة التفاعلية
 - المهارات الاجتماعية المتعلقة بالاستجابة التفاعلية
 - المهارات الاجتماعية المتعلقة بالبيئة التفاعلية
- وأستغرق البرنامج مدة (٨) أسابيع واستهدف الباحث طلاب المرحلة الابتدائية ذوو صعوبات التعلم .

٢- برنامج (جيدة، ١٩٩٧)

وقد هدف البرنامج إلى إكساب طلاب المرحلة الابتدائية المنسحبين اجتماعياً مجموعة من المهارات الاجتماعية (مهارات المحادثة - مهارات المشاركة والمساعدة واعتمدت الباحثة على دمج المنحى السلوكي والاجتماعي في التدريب ،وقد أستغرق البرنامج مدة زمنية (٦) أسابيع

٢- برنامج شوماكر (Schomaker etal, ١٩٨٨)

ويشتمل البرنامج ثلاث مهارة ، مقسمة إلى ثلاثة أبعاد :

- ١- مهارة الحوار والصداقة conversation and frindship .
 - ٢- مهارات التعامل مع الآخرين Getting Along with others
 - ٣- مهارات حل المشكلات Probleming
- وتدرج المهارات من الأسهل إلى الأصعب ، ويتم تطبيق البرنامج على مراحل في كل مهارة وهذه المراحل هي :

- ١- مرحلة التوجيهات Orientation
 - ٢- مرحلة الوعي بالمهارة Awareness
 - ٣- مرحلة التدريبات practice
 - ٤- مرحلة التطبيق العملي Application
- وقد قام بنقله إلى العربية (العرجي ، ٢٠٠١)

٣- برنامج جولدشتاين وآخرون (Goldstein et al, ١٩٨٧) برنامج لتدريب المراهقين على المهارات الاجتماعية فقد وظفوا أسلوب التعلم المنظم والذي جمع بين أمثلة من مهارات سلوك الكفاية وفرص التدريب والتغذية الراجعة المنظمة ونقل المهارات إلى الأوضاع الطبيعية (محك الواقع) .

وقد اشتمل البرنامج على خمسين مهارة يختار المعلم المهارات التي تناسب تلاميذه الذين يظهر لديهم سلوكيات غير ملائمة .
- وصفها المهارات الاجتماعية الأولية ، المهارات الاجتماعية المتقدمة - مهارات التعامل مع مجموعة المشاعر - المهارات البديلة للعدوانية (في مكنمارو ، ١٩٩٨)

٤- برنامج لاد (Ladd ١٩٨١)

قدم لاد تدريباً لمجموعة من الأطفال غير المقبولين من زملائهم ، وسحبت العينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وشمل التدريب على مهارات التخاطب وأظهرت النتائج تحسناً للمجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج مقارنة مع المجموعة الضابطة .

٥- برنامج أودين وشر (Oden,s&Asher , ١٩٧٧)

استهدف برنامج (أودين وشر) تدريب مجموعة من الأطفال على المهارات الاجتماعية ، وقد طبق البرنامج على عينة من أطفال المدارس الابتدائية (الصف الثالث والرابع) ممن يعانون من الانسحاب الاجتماعي وضعف القدرة على عقد علاقات الصداقة وقد اشتمل على المهارات التالية :

المشاركة - التعاون - مهارة التخاطب اللفظي - مهارة الاستماع أو الإنصات - التعبير عن المشاعر والاهتمام - عرض المساعدات - تقديم العائد Feed back وقد طبق البرنامج على عينة تجريبية مع وجود عينة ضابطة وأوضحت نتائج التجربة بعد انتهاء التدريب الذي استغرق شهراً أن الذين تعرضوا للبرنامج ارتفعت مهاراتهم الاجتماعية

٦- برنامج : بورنشتين وبلاك وهرسن (١٩٧٧)

وهو برنامج قدم لطلاب المرحلة الابتدائية (من الثالث إلى السادس) وهم يعانون من مشكلة الانسحاب الاجتماعي وضعف الفاعلية ، وقد أثبت البرنامج فاعليته ، حيث أحدث تغيرات في السلوك . (أبو سريع ١٩٩٣)

٣- برنامج أوكونور (O'Conor ١٩٦٩)

وهذا البرنامج يعتمد على النمذجة وقد قدم فيلما يعرض سلوك مجموعة الطلاب المتفاعلين اجتماعياً على مجموعة من الطلاب المنسحبين اجتماعياً ، وأوضح البرنامج تزايد معدل التفاعل الاجتماعي بالنسبة للأطفال الذين شاهدوا هذا الفيلم . (المضحى ٢٠٠٣)

الفصل الثالث

فصل الدراسات السابقة

أولاً - دراسات تشير إلى وجود قصور في المهارات الاجتماعية لدى منخفضي التحصيل الدراسي .

ثانياً: دراسات تؤكد علاقة التأخر الدراسي بالعديد من السلوكيات السلبية والاضطرابات النفسية والسلوكية وسوء التكيف النفسي والاجتماعي .

ثالثاً: دراسات تؤكد علاقة القصور في المهارات الاجتماعية بالعديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية وسوء التوافق النفسي والاجتماعي.

رابعاً : دراسات اهتمت بتمية المهارات الاجتماعية لدى عينات مختلفة تعاني من قصور في المهارات الاجتماعية .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولاً - دراسات تشير إلى وجود قصور في المهارات الاجتماعية لدى منخفضي التحصيل الدراسي .

هدفت دراسة (حسيب، ٢٠٠١) إلى دراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والفاعلية العامة للذات لدى طلاب الجامعة. ودراسة الفروق بين طلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في المهارات الاجتماعية والفاعلية العامة للذات. ودراسة الفروق بين طلاب الجامعة الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية والفاعلية العامة للذات. ودراسة للفروق بين الطلاب الأصغر سناً (السنة الأولى) والأكبر سناً (السنة الرابعة) في المهارات الاجتماعية وفي الفعالية العامة للذات.

وقد تكونت العينة من (١٨٨) طالباً وطالبة (١٢٣) السنة الأولى (٦٥) السنة الرابعة من أقسام مختلفة من كلية التربية بالعرش جامعة قناة السويس وقد بينت النتائج التالي:

- وجود علاقة بين بعض المهارات الاجتماعية والفاعلية العامة للذات للمجموعات الفرعية (متفوقون - عاديون - متأخرون دراسياً)
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الفعالية العامة للذات وأبعاد اختبار المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية باستثناء بعد الحساسية الاجتماعية من المهارات الاجتماعية وذلك للعينة الكلية.
- وأوضحت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في أبعاد التعبير الاجتماعي والضبط الاجتماعي والدرجة الكلية لاختبار المهارات الاجتماعية والفروق لصالح المتفوقين.

وفي دراسة هاجر وفون (Haager&vauhn, ١٩٩٥) والتي هدفت إلى معرفة مدى اختلاف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، والتلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض ، والتلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المرتفع ، في تقدير المهارات الاجتماعية ، من خلال وجهات نظر الوالدين والمعلمين والأقران والذات ، وقد قاما الباحثان بملاحظة المهارات الاجتماعية لهؤلاء الطلاب في صف التعليم العام وصف التعليم الخاص وفي المنزل. وأجريت الدراسة على [١٤١] تلميذاً في الصفوف من الثالث إلى السادس ، وتضمنت المجموعة [٤٤]

تلميذ من ذوي صعوبات التعلم ، [٤٤] تلميذ من ذوي التحصيل المنخفض ، [٥٣] تلميذ من ذوي التحصيل المرتفع . واستخدم الباحثان مقياس تقييم المهارات للمعلمين وآخر للوالدين ، ومقياس المهارات الاجتماعية للتلاميذ ، ومقياس تقرير القرين . بالإضافة إلى استخدام سجلات الدرجات للطلاب . وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي الإنجاز المنخفض أقل في المهارات الاجتماعية من ذوي الإنجاز الأكاديمي المرتفع ، ومحبوبون بدرجة أقل من ذوي الإنجاز المرتفع حسب إفادة القرين .

وفي دراسة ويلسون ودنيس شولا (Wilson; Rand & Shulha; Dennis, ١٩٩٥) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية وبعض العوامل المدرسية كاتجاهات المعلمين والطلاب وبين الإنجاز الأكاديمي، وقد أجريت الدراسة على عينة عددها (١٠٠) طالب بالصف الثامن والتاسع بمدارس الأحداث العليا، وقد أشارت النتائج إلى أن المهارات الاجتماعية واتجاهات المعلمين والطلاب لها علاقة بمستوى التحصيل ويمكن أن تسهم بصورة فعالة في ارتفاع مستوى الإنجاز الأكاديمي للطلاب في مدارس الأحداث العليا.

وهدف دراسة ريموند وسكوت (Roymond & Scotte, ١٩٩٥) إلى الإجابة على سؤال: هل يمكن الاعتماد على سمات الشخصية كعامل تنبؤي لمستوى التحصيل (تفوق - تأخر) من خلال دراسة طويلة على بعض طلاب المدارس العليا بلغ عددهم (٢٠١) طالب حيث قاما في المقابلات التمهيديّة قبل التحاق الطلاب بالدراسة بتطبيق بعض اختبارات الشخصية الخاصة بتقدير الذات والقدرة على ضبط النفس كمهارة اجتماعية والثقة بالنفس والاستقلالية والموضوعية وتم اختيار مجموعتين إحداها تتسم بالمنظور الإيجابي في ارتفاع درجاتهم على المتغيرات السابقة (الارباعي الأعلى) والأخرى تتسم درجاتهم بالانخفاض على نفس المتغيرات (الارباعي الأدنى) ومن خلال تتبع مراحل تحصيلهم الأكاديمي من خلال خمس فصول دراسية ومن خلال استخدام أسلوب تحليل الانحدار اتضح للباحثين أن المجموعة الأولى كانت أكثر تميزاً من الثانية من حيث الدرجات الأكاديمية والمشاركات الدراسية داخل الصف وهذه النتيجة دعت الباحثين إلى التوصل إلى أهمية السمات السابقة وعلاقتها الإيجابية بالتحصيل.

كما هدفت دراسة ريتزل (Reutzel, ١٩٩٥) إلى الكشف عن الفروق في متوسطات درجات سمات الشخصية بين المتفوقات والمتأخرات دراسياً وقد تكونت العينة من (١٤٩) طالبة واستخدمت في الدراسة مقياس كاليفورنيا النفسي على أفراد العينة وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات كل من المتفوقات والمتأخرات دراسياً لصالح المتفوقات في السمات التالية (السيطرة، المكانة والعلاقات الاجتماعية، تقبل الذات، تحمل المسؤولية).

وقام (يوسف، ١٩٩٤) بدراسة تهدف إلى معرفة العلاقة بين المهارات الاجتماعية للطلبة وتحصيلهم الأكاديمي ، على عينة تألفت من (٦٠٠) طالب وطالبة، من المرحلة الابتدائية من المدارس التابعة لمديرية عمان، وقد أستخدم الباحث مقياس نظام المهارات الاجتماعية (نسخة المعلم) الذي طوره جريشام واليوت (Gresham&Elliot) عام (١٩٩٠) ، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط بين أبعاد المهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي .

بينما هدفت دراسة اليتا جريزي (Grisay Aletta, ١٩٩٤) إلى معرفة أثر بعض متغيرات البيئة المدرسية، كالمناخ المدرسي ووجود القواعد المدرسية الواضحة، وتعلم المهارات والنمو الاجتماعي والعاطفي للطلاب على الإنجاز الأكاديمي في مدارس الأحداث العليا في فرنسا، وقد أجريت الدراسة على عينة قدرها (٨٠٠) طالب، وتم الاستعانة بتقديرات المعلمين ومديري المدارس لتحديد مدى التقدم الذي حققه هؤلاء الطلاب ابتداء من الصف السادس حتى الصف التاسع وخرجت الدراسة بنتائج عديدة أهمها:

- ارتباط المتغيرات التالية بالإنجاز الأكاديمي المرتفع وهي تعلم المهارات والنمو الاجتماعي، التوقعات الإيجابية للطلاب، المناخ المدرسي، تنظيم الوقت، وجود القواعد المدرسية الواضحة.

- وفي تقديرات المعلمين ومديري المدارس حول مدى التحسن الذي حققه التلاميذ من الصف السادس وحتى الصف التاسع في كل من، تعلم المهارات، وصورة الذات، والكفاءة الاجتماعية، والاهتمام بالتعلم، والاتجاهات التعاونية، معرفة حقوق وواجبات المواطنة، القيم والإنجاز الأكاديمي، وأظهرت الإناث

تحسناً في تعلم اللغة الفرنسية وحقوق وواجبات المواطنة والمهارات الاجتماعية، والتعاون، كما أظهر الذكور تحسناً في درجات الرياضيات ومفهوم الذات.

وفي دراسة كل من كولمان ومنيت (Coleman & Minnet, 1992) حيث قاما بدراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأطفال آخرين من ذوي التحصيل المنخفض. قارنا [٨٥] طفلاً من الصف الثالث إلى الصف السادس (٥٤ من الذكور ، ٣١ من الإناث) من ذوي التحصيل المنخفض بمجموعة من النظراء من ذوي صعوبات التعلم وطبق على المجموعتين استبيان مفهوم الذات ، ومقياس العلاقات الاجتماعية خارج المدرسة ، ومقياس تقدير المعلمين للمهارات الاجتماعية ، وأوضحت الدراسة أن ذوي الإنجاز التعليمي المنخفض وذوي صعوبات التعلم متشابهون في معظم المقاييس ويتسمون في انخفاض المهارات الاجتماعية ، إلا أن ذوي التحصيل المنخفض كانوا أكثر عزلة وأقل جدارة بالحب من ذوي صعوبات التعلم .

كما قام ونتزل (Wentzel, 1991) بدراسة العلاقة بين الأداء الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية والمركز السوسيومترى وعمليات مراقبة الذات لدى عينة مكونة من (٤٢٣) تلميذ تراوحت أعمارهم بين (١٢-١٣) سنة ، وكشفت النتائج عن وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين مستوى التحصيل الدراسي والكفاءة الاجتماعية ، وتبين أن الكفاءة الاجتماعية إلى جانب قدرات التلميذ تعد مؤشراً جيداً للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي .

وفي دراسة أجراها سيربين ورفاقه (Serbin, et al, 1990) لفحص العلاقة بين التحصيل الأكاديمي وعدد من العوامل الاجتماعية والادراكية ، لعينة تتكون من (٣٧٥) طفلاً من المرحلة الابتدائية ، أظهرت النتائج أن التحصيل الكلي الأعلى للإناث كان نتيجة للتجاوب الاجتماعي الأكثر واتباع تعليمات الكبار في حين كان التحصيل لدى الذكور مرتبطاً بمهارات الحيز البصري.

كما ظهر في دراسة (Dishion, ١٩٩٠) التي أجراها بهدف دراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية متمثلة في العلاقات الاجتماعية والتحصيل الدراسي ، تبين أن الأطفال الذين يتمتعون بعلاقات اجتماعية وطيدة مع أقربائهم أكثر إنجازاً وتحصيلاً من الأطفال الذين يفتقدون هذه العلاقات .

في دراسة بيرسك (bursuck, ١٩٨٩) والتي هدفت إلى دراسة المهارات الاجتماعية بين تلاميذ المدارس الابتدائية الذين يعانون من صعوبات تعلم وآخرون من ذوي التحصيل المنخفض ، وذوي التحصيل المرتفع ، على ثلاثة أبعاد للمهارات الاجتماعية وهي : العلاقات الاجتماعية ، وتقييم المدرسين للسلوك الاجتماعي ، والتقييم الذاتي للمهارات الاجتماعية ، وتكونت العينة من [٢٤] طالباً من الصفوف الثاني والثالث والرابع والسادس الابتدائي . وقد أستخدم الباحث الأدوات التالية : مقياس تقدير الذات ، مقياس تقدير القرين ، مقياس ماتسون للمهارات الاجتماعية للصغار (وهو المقياس المستخدم في هذه الدراسة) ، وكانت النتائج أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أقل قبولا من الزملاء ، وأقل صداقة ، من الأطفال ذوي التحصيل المنخفض وكلاهما أقل من ذوي التحصيل المرتفع ، وينظر المدرسون لذوي صعوبات التعلم وذوي التحصيل المنخفض على أن لهم سلوكيات سلبية ، مما يشير إلى أنهم في خطر اجتماعي أكبر من ذوي التحصيل المرتفع . ورغم أن هذه الدراسة فرقت بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التحصيل المنخفض في المهارات الاجتماعية وبالتالي الكفاءة الاجتماعية إلا أن هناك دراسات تضع هاتين الفئتين في فئة واحدة ذوي الصعوبات الأكاديمية Academic disability وتصفها بنقص في العديد من المهارات وخاصة الاجتماعية .

وفي دراسة ماكونفي وريتير (Mcconauphy S.H. & Ritter D.R. ١٩٨٦) والتي هدفت إلى مقارنة الأطفال المعوقين دراسياً والمضطربين انفعالياً والأسوياء في المهارات الاجتماعية ، حيث كان عدد الأطفال المعوقين دراسياً (١٢٣) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (٦-١١) سنة ومتوسط ذكائهم (١٠١.١) على مقياس وكسلر للأطفال ، ومن خلال استجابات الآباء على مقياس الكفاية الاجتماعية ، والقائمة السلوكية للأطفال فكانت النتائج ، أن الأطفال الذين يعانون مشكلات في التعلم لديهم انخفاض

واضح في المهارات الاجتماعية ، ودرجة أكبر من المشكلات السلوكية ، مقارنة بالأطفال الأسوياء الذين كان عددهم (١٤٠) طفلاً ، على مقياس الكفاية الاجتماعية •

وبحث هيربرت ماركو (Herbert Marcow, ١٩٨٦) عن الأبعاد الرئيسية للذكاء الاجتماعي وأكدت نتائج تلك الدراسة أن الكفاءة الاجتماعية ترتبط بالذكاء والتحصيل وأهمية استمرار المهارات الاجتماعية الوظيفية للأطفال ، وأن الأطفال المتأخرين هم أقل كفاءة اجتماعية وأن أبعاد الذكاء الاجتماعي هي مهارات الأداء الاجتماعي والمهارات العاطفية والإدراك الإيجابي والتفاعل الاجتماعي وبعد القلق الاجتماعي (في: حسانين، ١٩٩٠)

وفي دراسة لورانس (Lwrance, ١٩٨٥) والتي هدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة على التحصيل ، وطبقت هذه الدراسة على (١٧١) طالباً (٧٣) إناث و (٩٨) ذكور وأوضحت الدراسة أن أهم العوامل المرتبطة بتحصيل الطالب هي مفهوم الذات والدافعية للتعلم وعلاقاته الاجتماعية المدرسية •

وفي دراسة (جابر ، وآخرون ، ١٩٨٤) والتي هدفت إلى معرفة الفروق بين المتفوقين والمتخلفين تحصيلياً في كل من : التوافق الشخصي ، والتوافق الاجتماعي ، وعادات الاستذكار ، والاتجاهات نحو الدراسة ، والمسؤولية . وشمل مفهوم التوافق الاجتماعي وهو ما يهتما في هذه الدراسة على المكونات التالية (المعايير الاجتماعية ، والمهارات الاجتماعية ، والميول نحو الاجتماعية ، والعلاقات الدراسية ، والعلاقات الأسرية ، العلاقات بالبيئة المحلية) وقد تكونت عينة الدراسة من [١٢٠] طالباً وطالبة [٦٠] طالباً من الصف الثاني الثانوي العلمي المنتظمين في مدرسة الاستقلال الثانوية بالدوحة و[٦٠] طالبة من الصف الثاني الثانوي علمي المنتظمات في ثلاث مدارس ثانوية بالدوحة ، واستخدم الوسيط للتفريق بين المتفوقين والمتأخرين في درجات التحصيل وانقسمت المجموعتين إلى عینتين متأخرين ومتفوقين عدد كل مجموعة [٦٠] من الذكور والإناث وكانت النتائج كالتالي :

- حصل المتفوقون من الجنسين على درجات أعلى في الذكاء من المتخلفين دراسياً •
- كان المتفوقون أكثر إحساساً بالقيمة الذاتية والحرية الشخصية وأقل معاناة مع الأعراض العصابية وكذلك حصل المتفوقون على درجات أفضل من المتأخرين في التوافق الاجتماعي بمكوناتها سابقة الذكر •

وفي دراسة فوسك وآخرون (Vosk B.et al, ١٩٨٢) قارن بين ١٠١ تلميذ من مرتفعي المهارات الاجتماعية، ومثلهم من منخفضي المهارات الاجتماعية بين رفاقهم في الصف الثالث والرابع الابتدائي، وتم تقييمهم بواسطة تقارير المدرسين والملاحظة في الفصل الدراسي في جوانب: التحصيل الدراسي، الاكتئاب، معدل الاشتراك في مواقف لعب الدور. وتبين أن الأطفال مرتفعو المكانة الاجتماعية بين الأقران وذوي المهارات الاجتماعية المرتفعة من خلال المقابلة والمواقف الافتراضية لديهم مستوى أكاديمي مرتفع أفضل من منخفضي المكانة الاجتماعية، وبينت مجموعة منخفضي المهارات الاجتماعية أنهم يقضون وقتاً أكبر في أداء المهام.

واكتشف سولي وديفاين (Soli & Devine ١٩٧٩) اختلافاً في السلوكيات الاجتماعية التنبؤية فيما بين الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المرتفع وذوي التحصيل المنخفض وهو أن السلوكيات الاجتماعية بشكل عام كانت أكثر قدرة على التنبؤ بالنجاح الصفّي لدى الطلاب منخفضي التحصيل إذا ما تم تعليمها لهم وهذه السلوكيات الاجتماعية مثل اتباع التعليمات والانتباه أو التركيز والتعاون.

وفي دراسة أجراها مور وفاين (Moore & Fine, ١٩٧٨) استخدموا فيها استبيانات وزعها على المعلمين لكي يجيبوا على عبارات وصفية تصف الأطفال ذوي التحصيل العادي وذوي التحصيل المنخفض من مستوى الصف الرابع الابتدائي فكان الأطفال ذوي التحصيل المنخفض لديهم ضعف في المهارات الاجتماعية ومحيطين إلى درجة معينة ومتشائمين وأقل في أدوار القيادة والثقة بالنفس والمساعدة.

وفي دراسة روبونسون (Robinson ١٩٧٥) قام الباحث بدراسة (العلاقة بين الشخصية ودرجة التحصيل المرتفع والمنخفض لتلاميذ المرحلة الثانوية) مستخدماً اختبار منيسوتا المتعدد الأوجه. وقام الباحث بإجراء الدراسة على عينة تكونت من (١١٢) طالباً وتوصل من خلال دراسته إلى عدة نتائج من أهمها:

- أ - ترتبط متغيرات التحصيل المرتفع لدى الإناث بالتصرفات الإيجابية المثمرة.
- ب- يرتبط التحصيل العالي بالضبط الانفعالي والاجتماعي والثقة في تولي المسؤوليات

في دراسة أجراها مكني ورفاقه (Mckinney et al, ١٩٧٥) استخدموا فيها الإنحدار المتعدد الارتباط ما بين السلوك الصفوي والتحصيل خلصوا إلى نتيجة أن السلوكيات الاجتماعية الملاحظة يمكن أن تستخدم للتنبؤ بالتحصيل، مستنتجين أن إجراءات التدخل المبكرة في العام الدراسي لتطوير أنماط محددة في السلوك الصفوي من مثل الانتباه والاستقلالية والسلوكيات المتعلقة بالمهمة قد يكون لها تأثير إيجابي على التحصيل الأكاديمي في نهاية العام.

وفي دراسة بريان وماك جري (Bryan & McGray, ١٩٧٢) والتي هدفت إلى دراسة بعض الخصائص الشخصية والاجتماعية لدى التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض تبين أن الأطفال ذوي التحصيل المنخفض حصلوا على تقديرات أقل بالمقارنة مع الأطفال الآخرين فيما يتعلق بالتعاون، والانتباه، والقدرة على التنظيم، والقدرة على التكيف في المواقف الجديدة والتقبل الاجتماعي، وتحمل المسؤولية، واللباقة، والمثابرة في إتمام الواجبات المنزلية، وكذلك قد حصلوا على تقديرات أقل على عوامل من مثل الانتباه والتركيز، والقدرة على فهم المناقشات الصفية والتعليمات. (في يوسف: ١٩٩٤)

وتعارضت دراسة (خليفة، ١٩٩٧) مع العديد من الدراسات التي أظهرت ارتباطاً يبين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي واعتبرت أن المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية يعتبر مؤشراً جيداً للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي. إلى أن دراسة خليفة التي أجراها على عينة مكونة من مائتي طالبة جامعية تم اختيارهن من الصفوف الدراسية الثلاثة (ثاني وثالث ورابع) بكلية الآداب جامعة القاهرة وبلغ متوسط أعمارهن ٢٠،٠١ سنة وانحراف معياري ٢٠،٢٣ سنة. كشفت عن عدم وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية ومستوى التحصيل الدراسي، ووجدت الدراسة ارتباطاً بين المهارات الاجتماعية والقدرات الإبداعية.

ويعلق الباحث الحالي على تعارض هذه الدراسة مع الدراسات العديدة التي أظهرت علاقة القصور في المهارات بالتخلف الدراسي بالفئة العمرية للعينة وهي طالبات الجامعة

ففي مرحلة الجامعة يصبح تأثير المهارات الاجتماعية على التحصيل ضعيف لان طالب الجامعة أصبح في مرحلة عمرية تتسم بالاستقلالية والاعتماد على الذات بعكس مرحلة الطفولة والمراهقة والتي تعد المهارات الاجتماعية فيها ذات شأن كبير نظراً لقوة تأثير الجماعة والأقران على الطالب وبالتالي على تحصيله العلمي في هذه المرحلة العمرية .

ثانياً: دراسات تؤكد علاقة التأخر الدراسي بالعديد من السلوكيات السلبية والاضطرابات النفسية والسلوكية وسوء التكيف النفسي والاجتماعي .

في دراسة (دسوقي، ١٩٩١) وهي دراسة مقارنة حيث كانت الباحثة تهتم بدراسة التحصيل الدراسي في كل من البيئة المصرية والسعودية وكان هدف الدراسة هو الكشف عن طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي وكل من التوافق النفسي ومفهوم الذات وقد طبقت الدراسة على عينة من الطالبات الجامعيات السعوديات والطالبات الجامعيات المصريات وقد توصلت الدراسة إلى نتائج: أن مفهوم الذات الأخلاقي والجسمي والاجتماعي والعصبي وكذلك التوافق الأسري والصحي والانفعالي كان أعلى عند الطالبات المتفوقات بالمقارنة مع زميلاتهن المتأخرات دراسياً في العينة السعودية وكذلك في العينة المصرية.

وقامت (السليم، ١٩٨٩) بدراسة بعض سمات الشخصية لدى المتأخرات دراسياً في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ، وكان الهدف من الدراسة الكشف عن الأسباب النفسية التي تقف وراء مشكلة التأخر في البيئة المحلية ، ومعرفة القوة النسبية لهذه الأسباب وكانت العينة تتكون من (١٢٧٧) طالبة ، وأستخدمت الأدوات التالية :

- الاستمارات الشخصية والأسرية من إعداد الباحثة
- بطارية اختبارات الإرشاد النفسي
- مقياس الصحة النفسية لماسلو maslow
- المرواز العربي الميسر في اختبار حاصل الذكاء
- اختبار الرضا عن الدراسة

- مقياس الانطواء الاجتماعي من اختبار الشخصية متعدد الأوجه وكانت النتائج كآلاتي :
 - هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين التأخر الدراسي ، وأعراض عدم الأمان النفسي والانفعالي ، فالمتأخرات لديهن شعور بالنبذ والقلق وعدم الثقة بالنفس أكثر من العاديات والمتفوقات .
 - هناك علاقة ارتباط دالة بين بين التأخر الدراسي والانطواء والخجل ، فالمتأخرات دراسيا أكثر انطواء ، ويظهرن عدم ارتياح في المواقف الاجتماعية أكثر من العاديات والمتفوقات
 - أظهرت الدراسة أن الطالبات المتأخرات دراسياً أكثر معاناة مع الصراع النفسي ، وأكثر إحساساً بالقلق وعدم الاستقرار الانفعالي ، وليس لديهن القدرة على تحمل المسؤولية ولديهن روح معنوية منخفضة ، ومعظمهن ينتمين إلى أسر ذات مستوى اقتصادي منخفض .
 - أظهرت الدراسة أن الطالبات المتأخرات غير راضيات عن المواد التي يدرسنها ، ولا عن الكتب المدرسية ، أو طريقة تعامل المعلمات أو الإدارة المدرسية ، وارتبط التأخر الدراسي بعامل الذكاء .
- كما قام (بياري ، ١٩٨٩) بدراسة العوامل المؤدية إلى التأخر الدراسي لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية بمدينة الرياض : وكان الهدف من الدراسة هو معرفة العلاقة بين العوامل الشخصية والاجتماعية التي يتعرض لها الطالب ، وتأخره الدراسي ، وكانت الأدوات المستخدمة هي أداة واحدة وهي الاستبيان كأداة لجمع البيانات ، وتكونت العينة من (٢٥٠) طالباً من
- (٦) مدارس بمدينة الرياض ، كما تم الاستعانة بآراء كل من المدرسين والإداريين العاملين بالمدارس وتم أخذ عينة عشوائية (٣٥) مسؤلاً ، وكانت اهم النتائج :
- تبين ارتفاع مستوى السن بين المتأخرين دراسيا
 - وجود علاقة بين العوامل الشخصية وتأخر الطلاب دراسيا: مثل الملل من الدراسة ، وعدم الثقة بالنفس ، والإهمال للدروس ، والرغبة في العمل
 - وجود عوامل أسرية تؤثر على الطلاب مثل الخلافات بين الوالدين ، وعدم تفهم الوالدين لمشكلات الأبناء ، والقسوة الزائدة أو التسامح الزائد ، وتفضيل الأبناء

على بعضهم البعض ، وعدم الرقابة الأسرية وانشغال الوالدين بالأشغال الخاصة

- وجود علاقة بين التأخر والصدقات غير الجيدة ، وعدم ملائمة النتائج ، ومعاملة المدرسين ، والإدارة المدرسية • والاصابة بالمرض وخصوصا المزمن •
- عدم وجود علاقة بين كل من مستوى الدخل ، والحي السكني ، ووسائل شغل الفراغ ، وتأخر الطلاب دراسيا •

وفي دراسة بلشمان وآخرون (Blechman E.A.et al, ١٩٨٥) اختبار العلاقة بين الكفاءة الأكاديمية والكفاءة الاجتماعية للأطفال ومشكلاتهم السلوكية لعينة عددها (٤٧٤) طفل بالصفوف الدراسية من الثاني إلى السادس الابتدائي • حيث أعتبر الواجب الدراسي يوميا يمثل الكفاءة الأكاديمية ، وتقريرات الرفاق عن المكانة الاجتماعية معيارا للكفاءة الاجتماعية ، وقسمت العينة الى أربع مجموعات : مرتفعو الكفاية الاجتماعية ، مرتفعو الكفاية الأكاديمية ، منخفضو الكفاية الاجتماعية ، منخفضو الكفاية الأكاديمية ، واستخدم مقياس هارت للكفاية Harter Competence scale ، وأوضحت النتائج تفوق مرتفعي الكفاية في الاتجاهات المقاسة على نمط الحياة Live Style وأوضحت تقريرات المدرسين على قائمة المشكلات السلوكية انخفاض نسبة المشكلات لدى هذه المجموعة ، واتصفت المجموعة منخفضة الكفاية (الاجتماعية والاكاديمية) بوجود مشكلات في التواصل وسهولة الاستثارة والعصبية ، وارتبط الاكتئاب بانخفاض الكفاية •

وفي دراسة (الحسيني ، ١٩٨٤) والتي هدفت إلى دراسة التأخر الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وكان مجتمع الدراسة طلاب وطالبات مدارس المرحلة الابتدائية بالإسكندرية وعينتها (٥٠٩) من التلاميذ والتلميذات. وقد دلت الدراسة على ارتباط التأخر الدراسي بزيادة عدد المشكلات المدرسية (النفسية والاجتماعية). (في : الشبانات، ١٩٩٧)

كما قام (الطحان ، ١٩٨٤) بدراسة الخلفية الاجتماعية والثقافية والنفسية للمتأخرين دراسيا في دولة الإمارات ، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن خصائص الخلفية الاجتماعية والثقافية والنفسية للمتأخرين دراسياً مثل الاتجاهات الوالدية في التنشئة

للمتأخرين دراسيا ، والمستوى الثقافى والاقتصادى والاجتماعى للأسرة التى ينتمى إليها هؤلاء، وكذلك معرفة بعض المشكلات التى يعانى منها المتأخرون دراسيا وقد أستخدم الباحث الأدوات التالية :

- مقياس الاتجاهات الوالدية فى التنشئة كما يدركها الأبناء
 - دليل المستوى الثقافى للأسرة
 - دليل المستوى الاقتصادى والاجتماعى
 - صحيفة ملاحظة من إعداد الباحث
- وكانت العينة مكونة من (٧٧) طالبا من الصف الرابع إلى السادس من الراسبين سنة أو أكثر فى ست مدارس ابتدائية من مدارس منطقة العين بالإمارات ، تتراوح أعمارهم بين (١٠ - ١٤) سنة وكانت النتائج :
- غالبية المتأخرين دراسيا ينتمون إلى مستوى اقتصادى اجتماعى دون المتوسط
 - ينتمون إلى مستوى ثقافى منخفض
 - ٧٨٪ من أفراد العينة يفتقدون للاستقلالية ومعاملتهم تتسم بالتقييد .
 - أن ٣٦٪ فقط من أفراد العينة تنشئتهم تتسم بالتسامح من قبل الأب والبقية عكس ذلك ، مع ملاحظة تأثير الأب أكبر من الأمهات على الأبناء الذكور .
 - ٢٥٪ من العينة يعاملون من قبل آبائهم معاملة تتسم بالإهمال وعدم الاهتمام بمطالبهم
 - إن معظم أفراد العينة لا يعاملون معاملة تتسم بالديموقراطية من قبل آبائهم
 - ٥٠٪ من أفراد العينة معاملتهم تتسم بالرفض والبقية تتسم بمعاملتهم بين الرفض والقبول .
 - وكذلك أظهرت الدراسة أن أهم المشكلات الصحية للمتأخرين دراسيا هي :
الوهم ، والتعب السريع والميل للنشاط الحركى الزائد ، ويتصفون بكراهية المواد الدراسية ، وضعف القدرة على التذكر ، وسوء التوافق الاجتماعى ، والميل للانسحاب ، والجبن ، والخوف ، وسوء التوافق الشخصى ، والكذب ، والقلق ، ومن المشكلات الاجتماعية المعاملة السيئة فى المنزل ، والخوف من العقاب والسخرية فى المدرسة والرفض من زملاء ، والغياب عن المدرسة وكراهية الامتحانات .

وقام (الرفاعي ، ١٩٨٣) بدراسة عن الأسباب المرتبطة بالتفوق والتأخر الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالعراق ، وكانت الأدوات المستخدمة هي :

١ - استفتاء يتناول العلاقات المدرسية والأسرية

٢ - البطاقة المدرسية

٣ - السجلات المدرسية

وتكونت العينة من (٤٥٢) تلميذ وتلميذة من المدارس الابتدائية وكانت النتائج كما يلي : العلاقات الأسرية غير القوية (فقدان الانسجام بين الوالدين ، وعدم التعاون بين أفراد الأسرة ، وتفضيل الأبوين لأحد الأبناء واستخدام القسوة ، وكثرة تغيب الأب عن البيت) عوامل ظهرت لدى المتأخرين ، وتبين أن هناك اختلافا بين المتفوقين والمتأخرين ، فسوء العلاقات المدرسية يؤدي إلى التأخر الدراسي ، وتبين أن المتأخرين دراسيا يعاملون معاملة سيئة من أقرانهم داخل المدرسة ، بينما يعامل المتفوقون معاملة أفضل وأحسن .

وقام (الزباد ، ١٩٨١) بدراسة تحليلية للمشكلات التي يعاني منها الطلبة المتخلفين دراسياً في المرحلة الثانوية في سورية ، وكان هدف الدراسة التعرف على المشكلات التي يعاني منها المتخلفون دراسيا ، والوقوف على أهم الأسباب التي أدت لهذه المشكلة ، وأستخدم الباحث الأدوات التالية :

١ - استفتاء مشاكل الشباب إعداد أحمد زكي صالح

٢ - قائمة موني للمشكلات

٣ - المقابلة الشخصية .

٤ - اختبار الشخصية (ايزنك ، Eysenck) إعداد جابر عبد الحميد ومحمد فخر الإسلام

٥ - اختبار التوافق من إعداد محمد نجاتي

٦ - اختبار الذكاء إعداد السيد محمد خيرى

٧ - الزيارة المنزلية لدراسة بعض حالات التخلف بصورة إكلينيكية ، وتكونت العينة من (٤٠٠) طالب من المتخلفين دراسيا و (٤٠٠) من العاديين ، واتضح أن الطلاب المتأخرين دراسياً يعانون من مشكلات أسرية ومدرسية ، وهذه المشكلات أكثر

بالنسبة للعاديين ، وتختلف هذه المشكلات من حيث الشدة والنوع والحجم عن المشكلات التي يعاني منها الطلاب العاديون ، والفروق ذات دلالة إحصائية .

وفي دراسة بارينتي (Banreti, ١٩٧٨) والتي كان الهدف منها معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الدراسة ، وكانت العينة من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي ، وقد أظهرت النتائج أن المتخلفين دراسياً كانوا يشعرون بالإرهاق والرغبة في النوم أثناء النهار ، ويرون أن آباءهم يطالبونهم بالذاكرة بكثرة ، وأن أسرهم غير راضية عنهم ، كما كانوا يجدون صعوبة في التركيز أثناء الإجابة على الاختبارات ، وكانت اهتماماتهم غير أكاديمية بدرجة كبيرة ، وكانوا يفضلون مشاهدة التلفاز على القراءة ، وكانوا يرون أن أدائهم يمكن أن يكون أفضل لو أن المدرسين أحبوهم ، ويشعرون أنهم محبطون ، وتقديرهم لأنفسهم متدنٍ ، وكانت علاقاتهم بغيرهم سيئة ، وعبرن الطالبات بأنهن منبوذات من زميلاتهن .

كما في دراسة أجراها (زهران وآخرون ، ١٩٧٨) على البيئة السعودية بعنوان : التخلف الدراسي في المرحلة الابتدائية (دراسة مسحية) وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على المتخلفين دراسياً وتحديد عوامل التخلف في البيئة السعودية وتحديد أنسب الوسائل الوقائية والعلاجية لهذه المشكلة ، وكان مجتمع الدراسة هم المتأخرون دراسياً بمكة المكرمة وطبقت على (٨٣٧) طالباً من طلاب ثماني مدارس ابتدائية بمكة المكرمة

بالصف الرابع الابتدائي. وقد وجدت الدراسة أن هناك علاقة بين الصحة الجسمية العامة والحالات الانفعالية والسلوك الدراسي وبين التخلف الدراسي. وفيما يتعلق بالسلوك المدرسي وهو الجزء الذي يهتما في هذه الدراسة بينت الدراسة حسب ما قرره مدرسو الفصول أن ١٦٪ من المتخلفين دراسياً يميلون للإنطوائية و ١٩٪ كثير الشجار و يتلفون محتويات الفصل و ٣٠٪ لديهم شعور بالنقص ، ٣٢٪ يعانون من الخجل ، ٢٥٪ يعانون من الخوف ، بالإضافة إلى بعض مظاهر الاضطرابات الانفعالية الأخرى التي تعبر عن فقدان التوازن الانفعالي، وانعدام الأمن، وضعف الثقة بالنفس ، ومشاعر النقص والفشل والعجز .

وقام (الرفاعي، ١٩٧٥) بدراسة عن بعض سمات الشخصية لدى المتأخرين والعاديين والمتفوقين دراسياً للكشف عن الفروق الجوهرية في سمات الشخصية لدى المتأخرين والعاديين والمتفوقين دراسياً وقد استخدم الباحث قائمة الاختبارات الشخصية تقيس هذه الاختبارات ٤ من سمات الشخصية. أثبتت الدراسة أن القدرة على كسب الأصدقاء والزعامة والمنافسة والنشاط الاجتماعي والتعاطف مع الأصدقاء والاكتشاف وحب الفضول والثقة بالنفس والقدرة على التمتع باللعب كانت بدرجة أقوى عند المتفوقين وعند المتوسطين مما هي عليه عند المتأخرين.

أجرى كل من نيلدوزون وثير ستون وبيننغ (Feldhasenaed; Huston & Bennis ١٩٧٤) دراسة طويلة لبحث العلاقة بين السلوك والتحصيل حيث أخذوا مجموعات من تلاميذ الثالث والسادس الابتدائي رشحهم المعلمون على أنهم يظهرون سلوكيات اجتماعية مقبولة، وقد تم أخذ علاماتهم على اختبارات تحصيلية بعد خمس سنوات مع تحديد عامل الذكاء، فوجدوا اختلافات جوهرية في التحصيل في مادتي القراءة والرياضيات بين هؤلاء التلاميذ والتلاميذ العدوانيين حيث كانت المجموعة الأولى أعلى في تحصيلها في المادتين وكانت تقديرات المعلمين لهم أعلى من المجموعة الثانية. واعتبر الباحثون أن السلوكيات العدوانية والفوضوية الموجهة ضد المجتمع نتيجة الفشل الأكاديمي والإحباط الذي يواجهه هؤلاء التلاميذ والنتائج أيضاً من بيانات منزلية سيئة.

ثالثاً: دراسات تؤكد علاقة القصور في المهارات الاجتماعية بالعديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية وسوء التوافق النفسي والاجتماعي.

قامت (الجمعة، ١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والإحساس بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات الجامعة والتي بلغ قوامها (١٠٢١) طالبة (٥٤١) من القسم العلمي و(٤٨٠) من القسم الأدبي ، واستخدمت الباحثة مقياس المهارات الاجتماعية إعداد السمدوني ومقياس الشعور بالوحدة إعداد الباحثة ،

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات ذوات المستويات المختلفة في درجات الإحساس بالوحدة النفسية الانفعالية في إدراكهن للمهارات الاجتماعية، في المقاييس الفرعية للمهارات والدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية. وكشفت نتائج الدراسة التي قام بها السمدوني (في: السمدوني ، ١٩٩٤) : عن ارتباط المقاييس الفرعية للمهارات الاجتماعية التي أعدها ريجيو Riggio والمتثلة في التعبير الانفعالي والحساسية الانفعالية والضبط الانفعالي والتعبير الاجتماعي والحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي والمراوغة الاجتماعية Social Manipulation وبين قائمة أيزنك للشخصية وقياس تقدير الذات للوريني وآخرين واختبار القلق لسبيلبيرجر وأنجل وقلق الاتصال والكفاءة الاجتماعية لساراسون. كما أوضحت نتائج هذه الدراسة أن هناك فروق دالة بين الطلاب الأسوياء والعصابيين والمكتئبين من الجنسين في جميع الأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الاجتماعية.

كما قام كازدين وآخرون (Kazdin, A. E. et al ١٩٨٦) بعداً آخر وهو اليأس في علاقته بالمهارات الاجتماعية للأطفال على عينة عددهم (٦٢) طفلاً لديهم اضطرابات نفسية ، تتراوح أعمارهم بين ٦-١٣ سنة طبقت عليهم مقاييس اليأس للأطفال ، والاكتئاب ، ومفهوم الذات ، ومقياس ماتسون للمهارات الاجتماعية ، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من اليأس والاكتئاب ، وعلاقة ارتباطية سالبة بين كل من اليأس وكل من مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية ، وأكدت النتائج تدني مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى عينة المضطربين نفسياً .

وفي دراسة لبليشمان وآخرين (Blechman E. A. et al ١٩٨٦) حاولت اختبار ما إذا كان الأطفال الذين لديهم نقص في المهارات الاجتماعية والأكاديمية لديهم اكتئاب من خلال ترشيحات الرفاق أو التقارير الذاتية ، وما إذا كانت مستويات الاكتئاب يمكن أن توضح الأطفال ذوي المهارات الأكاديمية من أولئك الذين لديهم مهارات اجتماعية ، وتم تصنيف (١٩٦) طفلاً بالصفوف من الثالث إلى السادس إلى أربع مجموعات :

مرتفعو الكفاية الاجتماعية والأكاديمية - منخفضو الكفاية الاجتماعية والأكاديمية

مرتفعو المهارة الأكاديمية - مرتفعو المهارات الاجتماعية
 وطبقت عليهم الأدوات التالية : مقياس الكفاية الاجتماعية للأطفال ، مقياس
 الاكتئاب للأطفال ، ومقياس تقييم الرفاق للأطفال المكتئبين .
 وكانت النتائج أن فقد كلاً من الكفاية الاجتماعية والأكاديمية معا ينبئان بمستوى
 الاكتئاب أكثر من أي متغير منهما منفردا ، كما كان تقييم الرفاق والتقرير الذاتي
 للاكتئاب مرتفعاً بين العينة منخفضة الكفاية ، ومنخفضا لدى العينة مرتفعة الكفاية ،
 وكان تقييم الرفاق مرتفعة للمجموعة مرتفعة المهارات الاجتماعية أكثر من المجموعة
 مرتفعة المهارات الأكاديمية •

كما قام هليسيل وماتسون (Helsel W.J & Matson J.L. ١٩٨٤) بدراسة
 هدفت إلى معرفة العلاقة بين الاكتئاب كما يقاس بمقياس كوفكس وبيك
 (Kovacs & Beck ١٩٧٧) والمهارات الاجتماعية كما تقاس بمقياس ماتسون
 للمهارات الاجتماعية ، وكانت العينة (٤٠ من الذكور) و (٣٦ من الإناث) تتراوح
 أعمارهم من (٤ - ١٠) سنوات بمتوسط عمري (٧ سنوات) حيث وجدت علاقة ارتباطية
 دالة إحصائياً بين درجة المهارات الاجتماعية ودرجة الاكتئاب ، وبين عاملي التوكيدية
 السلبية (الاندفاع غير الملائم Inappropriate imulsive من مقياس المهارات ،
 والمظهر الإكتئابي كما يوضحه عامل الشعور بالذنب / عدم الثبات / Guilt /
 irritailty • (في : عبد الرحمن، ١٩٩٨)

وتناولت دراسة أخرى لكازدين وآخرين (Kazdin A.E. et al ١٩٨١) بدراسة
 استهدفت كشف الفروق بين الأطفال الأسوياء والمضطربين نفسياً في المهارات
 الاجتماعية وذلك على عينة مكونة من ستين طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٦-١٢)
 بمتوسط ٩,٤٥ سنة (٣٠ طفلاً سوياً ، ٣٠ طفلاً مضطربين انفعالياً) وتتوزع الاضطرابات
 النفسية كما يلي:

- | | |
|-------------------------------|----------------------------|
| - اضطرابات التواصل (١٧ طفلاً) | - الاكتئاب (٥ أطفال) |
| - القلق (طفلان) | - الاندفاع والتهور (طفلان) |
| - سوء التكيف (طفل واحد) | - ضعف الانتباه (طفل واحد) |
| - رفض المدرسة (طفل واحد) | |

وتتجانس عينتا الأسوياء والمضطربين في كل من العمر والجنس والسلالة (البيض والسود).

كما طبقت عليهم المقاييس التالية : استبيان معرفي ومقياس لعب الدور كمقياس للمهارات الاجتماعية، ومقياس كفاءة الذات. وبينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في كل من المهارات الاجتماعية وكفاءة الذات لصالح الأسوياء. كما ثبت أن التدعيم الاجتماعي عامل أساسي في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ، حيث تلقى نصف مجموعة الأطفال المضطربين حفزاً وتغذية راجعة بينما لم يتلق النصف الآخر من المجموعة أية مساعدة أو حفز فأوضحت النتائج أن الأطفال الذين تلقوا حفزاً وتغذية راجعة زادت لديهم المهارات الاجتماعية كما تتضح من الأنماط السلوكية الدالة على ذلك مثل التلاحم البصري ، التعبير اللفظي ، عدد الكلمات المستخدمة .

رابعاً : دراسات اهتمت بتنمية المهارات الاجتماعية لدى عينات مختلفة تعاني من قصور في المهارات الاجتماعية

قام (المضحى، ٢٠٠٢) بدراسة تهدف إلى التعرف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم ، تكونت عينة البحث من (٢٤) من تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية ، قام الباحث بتقسيم العينتين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بمعدل (١٢) طالب لكل مجموعة ، وقد أستخدم الباحث اختبار الذكاء المصور من إعداد أحمد زكي صالح ، اختبار مايكلبست ١٩٧٦ Mykelebust للكشف عن صعوبات التعلم النمائية ، مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد الباحث ، برنامج المهارات الاجتماعية من إعداد الباحث ، وقد أظهرت النتائج وجود فاعلية للبرنامج لدى العينة المستهدفة التجريبية .

كما استقصى توماس (Tomas, ٢٠٠١) عن فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية والخبرة الواقعية لخفض السلوك العدواني لدى طلاب المدارس الابتدائية. إذ

فحص فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية والخبرة الواقعية لخفض السلوك العدواني والسلوكيات غير السوية وزيادة السلوك السوي لدى الأطفال ذوي السلوك العدواني. وقد أخضع (٤٠) طالباً من طلبة المدارس الابتدائية لهذا التصميم التجريبي لمدة ثمانية أسابيع، لوحظت سلوكياتهم وقيمت من قبل المعلمين في المدارس. وقد أوضحت نتائج التحليل الإحصائي وجود انخفاض ملموس في السلوك العدواني والسلوكيات غير السوية، ووجود تحسن ملحوظ في السلوكيات السوية داخل غرفة الصف وملاعب الأطفال، كما بينت الملاحظة المتتبعية للمعلمين على مدى شهرين بعد التدريب على المهارات الاجتماعية استمرارية انخفاض السلوك العدواني والسلوكيات غير السوية وزيادة السلوكيات السوية .

وقام (القحطاني، ٢٠٠٠) بدراسة استهدفت التعرف على أثر فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي التخلف البسيط بالملكة العربية السعودية، وتكونت العينة من (١٠) تلاميذ من ذوي التخلف البسيط تلاميذ الصف الخامس من معهد التربية الفكرية بالدمام، وتراوح أعمارهم من (١٢-١٦) سنة واستخدم الباحث برنامجاً للمهارات الاجتماعية من إعداد شوماخر وآخرين Schumacher et al ١٩٨٨ قام الباحث بتعريبه، كما استخدم العديد من الفنيات السلوكية مثل النمذجة والتعزيز، وتحليل المهمة، والقصص، ولعب الأدوار، وأسفرت النتائج عن إكساب التلاميذ العديد من المهارات .

وتتفق دراسة القحطاني مع العديد من الدراسات التي اهتمت ببرامج تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، والتي لا يتسع المجال لذكرها ومنها دراسة (بخش ٢٠٠١)، ودراسة (عايدة قاسم ١٩٩٧)، ودراسة (Mc Mahon et al ١٩٩٦).

كما درس سيسيل (Cecil, ١٩٩٧) أثر برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني، وزيادة السلوك التعاوني، وتحسين مهارات السلوك التوكيدي، وزيادة الشعور والتعاطف مع الآخرين، وتحسين ضبط الذات. وقد

صمم هذا البرنامج آرنولد جولدشتاين (Arnold Goldstein) استناداً على مبادئ نظرية باندورا (Bandura) في التعلم الاجتماعي. وتمثلت مجموعة الدراسة التجريبية ممن تطوعوا من المدارس، أما المجموعة الضابطة فكانت من الذين حولوا من مرشدي المحاكم. وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسن ملحوظ للمجموعة التجريبية في السلوك التعاوني، وتحسن مهارات السلوك التوكيدي، وزيادة التعاطف مع الآخرين، وتحسن ضبط الذات.

كما قامت (جيدة، ١٩٩٧) بدراسة مشابهة لمعرفة أثر برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال المرحلة الابتدائية المنسحبين اجتماعياً في مدارس القاهرة على عينة مقدارها (٣٤) تلميذ، من تلاميذ الصفين الرابع والخامس تتراوح أعمارهم من (٨-١١)، واستخدمت الباحثة اختبار رسم الرجل لجودانف Goodenough وجدول الملاحظة السلوكية من إعداد الباحثة ومقياس السلوك الانسحابي من إعداد الباحثة بالإضافة إلى البرنامج الإرشادي، وقد أظهرت النتيجة تحسناً واضحاً لدى العينة التجريبية في المهارات المستهدفة بعد تطبيق البرنامج.

أما في دراسة كريستال بروير وآخرون (Brauer- Crystal, et al, ١٩٩٧) والتي هدفت إلى تقييم أثر فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية، ومهارات التفكير النقدي على الإنجاز الأكاديمي، لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع والسادس الابتدائي، وقد أشارت النتائج إلى زيادة في مهارات التفكير النقدي، وتحسن في المهارات الاجتماعية للأطفال بعد تطبيق البرنامج.

وفي دراسة كونت ريتشارد وآخرين (Conte Richard et al, ١٩٩٥) والتي كانت بعنوان أثر الفنيات النفسية المستخدمة مع الطلاب على تحصيلهم الدراسي، وقد تم في هذه الدراسة تصميم برنامج يهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الذين يعانون من التأخر الدراسي، وقد أشرك الباحث في البرنامج مجموعة من المشرفين التربويين والأخصائيين النفسيين، وأسفرت النتائج أن أعضاء البحث تمكنوا من الوصول إلى حلول لبعض المشاكل التي تواجه هؤلاء الطلاب.

كما قام مارغليت (Margalit, ١٩٩٥) بدراسة استهدفت تعلم المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والاضطرابات السلوكية إذ تبحث هذه الدراسة بمساعدة

الحاسوب في أثار التدخل بين المهارات الاجتماعية والسلوك التكيفي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ، وتكونت عينة الدراسة من (١١٤) طالباً من الذكور ، قسمت إلى مجموعتين (٥٢) من ذوي صعوبات التعلم متوسط أعمارهم (١٢,٢٣) سنة وانحراف معياري (١,١٢) و (٦٢) طالباً من ذوي الاضطرابات السلوكية متوسط أعمارهم (١٢,٥٣) وانحراف معياري قدره (١,٣٤) وتم تدريب الطلاب على برنامج (وجدت حلاً) للمهارات الاجتماعية بمساعدة الحاسوب ، بالإضافة إلى تدخل المعلم ، وكانت المهارات التي تم تقييم الطلاب عليها قبل وبعد البرنامج ، مهارة ضبط النفس ، وزيادة التقبل الاجتماعي للزملاء ، والابتعاد عن الوحدة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج من خلال التحسن الذي أظهره أفراد المجموعة ، وقد صنفهم المعلمون بأنهم يظهرون مستويات أعلى من ضبط الذات ، وتكيف داخلي وخارجي ، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين لديهم مشكلات تحصيلية وسلوكية يعتبرون أهداف جيدة لبرامج تطوير المهارات الاجتماعية باعتبارهم يعانون من نفس المشكلة .

وفي دراسة جورج تايلور (Taylor-George, ١٩٩٣) التي هدفت إلى تقييم مدى فاعلية برنامج المهارات الاجتماعية في تحسين المهارات الأكاديمية والعلاقات الاجتماعية المتبادلة للذكور في الصف الرابع الابتدائي ، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :

- وجود حاجة ملحة للتدريب على المهارات الاجتماعية للذكور من الأمريكيين الأفارقة منذ فترة مبكرة
- التخطيط العلمي المنظم بين المنزل والمدرسة يمكن أن يعوض العجز في نمو المهارات الاجتماعية.
- أدى تطبيق البرنامج إلى تغيير دال في السلوك السلبي والعدواني وإلى تغيير صورة الذات ، وإلى تحسن في درجات الطلاب في القراءة والرياضيات.

كما قدمت بيرمان (Bierman, ١٩٨٦) دراسة تهدف إلى إكساب عينة من الأطفال يبلغ قوامها (١٤) تلميذاً و (١٤) تلميذة ، من الصف الخامس والسادس الابتدائي ومتوسط أعمارهم (١٢) سنة ، بعض المهارات الاجتماعية من مثل مهارة المحادثة وزيادة تقبلهم من الأقران ، واستخدمت الباحثة جدولاً للملاحظة السلوكية ومقياس مفهوم

مهارة المحادثة ومقياس المكانة السوسيوومترية ، ثم قامت بتقسيم العينة إلى ضابطة ومجموعتين تجريبيتين ، مجموعة تتلقى تدريب على المهارة مع مشاهدة بعض المشاهد لمهارة التعاون أما المجموعة الثانية تشاهد دون أن تتلقى تدريباً فعلياً على المهارات المستهدفة ، واستغرق البرنامج (١١) جلسة بمعدل (٩٠) دقيقة لكل جلسة ، وقد أظهرت المجموعة التي تلقت تدريباً تحسناً أكبر من المجموعة التي لم تجد تدريباً موجهها واكتفت بمشاهدة المواقف ، وكانت العلاقة موجبة بين مهارة المحادثة والاستجابة الايجابية الصادرة من الأقران نحوهم .

وقدم ستار (Star, ١٩٨٦) مقارنة بين برنامجين في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة مكونة من (١٣) تلميذ (١٣) تلميذة وهدفت الدراسة إلى المقارنة بين برنامجين الأول يعتمد على فنية البروفة السلوكية والنمذجة والثاني يعتمد على مهارة التمرين الموجه والمناقشة ، وقد احتوى كلا البرنامجين على التدعيم الاجتماعي والمهام المنزلية ، وقد استغرق تنفيذ البرنامج (٤) جلسات بواقع (١) ساعة واحدة للجلسة ، وتكونت أدوات الدراسة من استبيان تقدير المدرس لسلوك التلميذ ، واستبيان التقدير الذاتي ، واختبار لعب الدور ، ثم أعتمد الباحث في معالجة البيانات ، اختبار "ت" ، وأشارت النتائج الى وجود أثر لکلى البرنامجين وظهرت فروق لصالح البرنامج الذي أعتمد على فنية التعلم بالنمذجة والبروفة السلوكية .

وفي دراسة لبيрман وفيورمان (Bierman & Furman, ١٩٨٤) هدفت لدراسة أثر برنامج تدريبي على المهارات الاجتماعية التي تسهم في التوافق الاجتماعي للأطفال من مثل مهارة المحادثة وتوجيه الأسئلة والإفصاح عن الذات وتكونت العينة من (٢٨) تلميذ و (٢٨) تلميذة من تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي ، وتم اختيارهم بناء على قصورهم في المهارات الاجتماعية المستهدفة ، ونفذ البرنامج في (٦) أسابيع بواقع جلستين لكل أسبوع بمعدل (٣٠) دقيقة للجلسة وتكون أدوات الدراسة من مقياس المكانة السوسيوومترية واختبار الذات المدركة واختبار الكفاية الاجتماعية ومقياس مفهوم مهارة المحادثة من خلال ملاحظة المحادثة بين طرفين من المفحوصين ، ولمعالجة النتائج استخدم أسلوب تحليل التباين ، وكانت هناك فروق دالة إحصائية عند (٠,٠١) وكانت النتائج لصالح المجموعة الذين تلقوا تدريباً على المهارات المستهدفة

وقامت كسابو (Csapo, ١٩٨٣) بإجراء دراسة بهدف التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية مثل تشجيع الأقران وتوجيه الأسئلة ، وكان عدد العينة (٣٠) تلميذاً وتلميذة ممن يعانون من مشكلة الانسحاب الاجتماعي من الصف الثالث الابتدائي ، وقسمت العين إلى ثلاث مجموعات ، ضابطة ، ومجموعة ضبط الانتباه ، ومجموعة يتم تدريبها على المهارات المستهدفة ، ونفذ البرنامج في (١٢) جلسة بواقع (٤٥) دقيقة للجلسة ، واستخدمت الباحثة جدول الملاحظة السلوكية ومقياس المكانة السوسيوومترية ، وتقدير المعلم للسلوك الإنسحابي ، واختبار لغوي مصور ، وعولجت الدراسة باستخدام تحليل التباين ، وأوضحت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية عند (٠,٠١) لصالح المجموعة التي تلقت تدريب على المهارات الاجتماعية المستهدفة

في دراسة قام بها أيدلسون و روس (Edleson & Rose, ١٩٨٢) بحثا مدى فاعلية برنامج تدريبي جماعي قصير المدى في إنماء المهارات الاجتماعية لدى مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وتكونت عينة الدراسة من عينة قوامها (٢٢) تلميذة و (٢٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي ، بلغ متوسط عمرهم الزمني (١٢) سنة و (٨) شهور ، تم اختيارهم من (٣) مدارس في ضوء تدني مكانتهم السوسيوومترية بين الأقران وانخفاض معدل سلوك تفاعلهم الاجتماعي وكانوا يواجهون صعوبات في حل مشكلاتهم البين شخصية ، وقد استخدم الباحثان فنية البروفة السلوكية ، والتغذية المرتدة ، والمهام المنزلية ، وطبق البرنامج خلال (٨) جلسات بمعدل (١) ساعة للجلسة الواحدة ، وقد استخدم الباحثان في الدراسة مقياس المكانة السوسيوومترية وقائمة المدرس لسلوك التلميذ إعداد ميلر Miller (١٩٨٢) ، واختبار لعب الدور من إعداد Adleson (١٩٨١) ، وأشارت النتائج إلى أن الأفراد أظهروا تحسناً ، ولكن هذا التحسن كان محدوداً ويرجع الباحث هذا التحسن الطفيف إلى قصر مدة البرنامج ، وكان يفضل مضاعفة الوقت لكي يعطي البرنامج نتائج أفضل ٠ (في جيدة، ١٩٩٧)

وأجرى مانرينو وزملاؤه (Mannarinno et al, ١٩٨٢) دراسة تهدف إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج في تدريب طلاب المدارس على مهارات حل المشكلات الاجتماعية ، وزيادة تفهمهم الاجتماعي والتغلب على مشكلاتهم النفسية ، وبلغ قوام العينة (٢٢) تلميذة و (٤٢) تلميذ من تلاميذ الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي متوسط أعمارهم الزمنية (٧) سنوات و(٨) شهور ، وتم اختيارهم بناء على معاناتهم من الخجل والانسحاب الاجتماعي ، ونقص التفاعل الاجتماعي ، أستغرق تنفيذ البرنامج (١٤) أسبوعا بمعدل (١) ساعة للجلسة الواحدة وأستخدم مقياس المكانة السوسيومترية من إعداد كوين وزملائه Cowen ١٩٧٣ ، وأستخدم اختبار (ت) لمعالجة النتائج ، وتبين من نتائج القياس البعدي وجود نتائج دالة بالنسبة للتكيف الاجتماعي وزيادة تقبل هولاء الأطفال من جماعة الأقران .

كما قامت لاجريكا وسانتوجروسي (Lagreca & Santogrossi, ١٩٨٠) بإجراء دراسة للتأكد من مدى فاعلية المنحى السلوكي في إكساب بعض المهارات الاجتماعية لمجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وانطلاقا من مسلمة مؤداها أنه يمكن تعديل السلوك الاجتماعي للتلاميذ وزيادة درجة تقبلهم من جانب الأقران من خلال تدريبهم على مجموعة من المهارات الاجتماعية من مثل الضحك ، الابتسام ، التعاون ، المحادثة والمشاركة والإطراء اللفظي ، وتكونت العينة من (١٥) تلميذاً (١٥) تلميذة ، واستغرق تنفيذ البرنامج (٤) أسابيع بمعدل (٩٠) دقيقة أسبوعيا وكان مبنيا على استراتيجية التمرين الموجه باتباع فنية النمذجة والمهام المنزلية واستخدام أجهزة الفيديو في تصوير البروفة السلوكية وفي تقديم التغذية الراجعة . وتكونت أدوات الدراسة من المقياس المعرفي اللفظي للمهارة إعداد شيفر (Schaefer, ١٩٧١) واختبار لعب الدور ومقياس المكانة السوسيومترية إعداد سنجلتون وأشر (Singleton & Asher, ١٩٧٧) وجدول ملاحظة لتقدير السلوك الاجتماعي الإيجابي وسلوك المبادرة بالتفاعل الاجتماعي ، وعولجت النتائج بأسلوب تحليل التباين ، وتوصلت الباحثتان إلى نتائج تشير إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التي تلقت تدريباً على المهارات المستهدفة .

قامت كل من تيفن وسبنسي (Tiffen & Spence, ١٩٨٠) بإجراء دراسة تهدف لمعرفة مدى استجابة الأطفال المنعزلين اجتماعيا والمرفوضين من قبل زملائهم لبرنامج

تدريبي على المهارات الاجتماعية على عينة مكونة من (٥٠) تلميذا وتلميذة متوسط أعمارهم الزمنية (٨) سنوات (٦) شهور ينتمون للطبقة الاجتماعية والاقتصادية المتوسطة وذكاؤهم في المتوسط العام ، وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات ، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية ، ومجموعة ضبط الانتباه ، وكان البرنامج المقدم مبني على فنيات المناقشة الجماعية وأسلوب التعلم بالنموذج ولعب الدور والتغذية الراجعة ، وكانت المهارات المستهدفة في البرنامج : المحادثة ، الصداقة ، حل المشكلات البينشخصية ومهارات التغلب على الضغوط النفسية ، وقدم البرنامج في هذه الدراسة على مدار (١٢) جلسة أسبوعيا مدتها (٥٠) دقيقة لكل جلسة ، واستخدمت الباحثتان قائمة مشكلات المواقف الاجتماعية إعداد سبنسي Spence (١٩٨٠) واختبار مفهوم الذات ، ومقياس المكانة السوسيوومترية واستبيان المهارات الاجتماعية إعداد ديفيدسون وهنسلي Davidson & Hensley (١٩٨٤) . وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق لصالح الاختبار البعدي على العينة التجريبية مما يوضح وجود أثر للبرنامج المستخدم .

الفصل الرابع

منهج الدراسة واجراءاتها

أولا : المنهج العلمي والتصميم التجريبي

ثانيا : تساؤلات الدراسة

ثالثا : عينة الدراسة

رابعا : أدوات الدراسة

الفصل الرابع

المنهج وإجراءات الدراسة

أولاً : المنهج والتصميم التجريبي

اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي ، والتصميم التجريبي المستخدم القياس القبلي – البعدي ، والقائم على استخدام مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة .

ثانياً : تساؤلات الدراسة :

في ضوء الدراسات السابقة ، والتصميم التجريبي للدراسة الحالية ، يمكن صياغة التساؤلات على النحو الآتي :

التساؤل الأول:

هل يؤدي تقديم برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسياً
كما تظهر في :

١. الفرق بين متوسطي درجات العينة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج

٢. الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج

التساؤل الثاني:

هل يمكن أن يحدث نمو في المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة الضابطة
كما يظهر :

الفرق بين متوسطي درجات العينة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية في بداية الدراسة وبعد انتهائها .

ثالثاً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الحالية من [٦٠] طالباً العينة الكلية للدراسة ، [٣٠] ضمن العينة التجريبية و[٣٠] ضمن العينة الضابطة ، من الصف الخامس والسادس الابتدائي ، تراوحت أعمارهم بين (١١ - ١٥) سنة بمتوسط عمري (١١,٩٣) وانحراف معياري (٠,٩٦) وتراوحت نسبة ذكاء (٨٥ - ١٠٠) بمتوسط (٩٣,٥٨) وانحراف معياري (١٠,٣٣) ، وينتمي جميع أفراد العينة للمستويات الاقتصادية والاجتماعية دون المتوسط . وقد مرت خطوات اختيار العينة بالخطوات التالية *١ .

- ١- زيارة العديد من المدارس وتم اختيار مدرسة بطريقة عشوائية من عدة مدارس إلا أن مدير المدرسة التي وقع عليها الاختيار العشوائي في بداية الأمر تعذر وبرر ذلك بعدم قدرته على تفريغ التلاميذ على مدار شهرين ، وما قد يترتب على انضمام الطلاب للبرنامج من آثار ، وتعارض ذلك مع الجدول الدراسي .
- ٢- تم اختيار مدارس الجامعة بالظهران التابعة لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن كمدرسة مهياة بالعديد من الوسائل ، وكذلك وجود طاقم إداري متفهم ورحب بفكرة البرنامج وتعهد بتطويع جميع الصعوبات ، إلا أنه وبعد تطبيق اختبار المهارات الاجتماعية و تصحيح وتحليل النتائج ، اتضح وجود عدد قليل ممن لديهم قصور في المهارات الاجتماعية ، ويفسر الباحث هذا بالبيئة الأسرية والاجتماعية التي ينتمي إليها هؤلاء الطلاب .

- ٣- المرحلة الثالثة تم اختيار مدرسة المأمون وهي المدرسة التي عمل فيها الباحث لمدة ثلاث سنوات قبل العام الحالي ، وعلى خلفية تامة بتلاميذ هذه المدرسة ، وتربطه علاقة إرشادية قوية بمعظم طلاب هذه المدرسة ، ولديه خلفية تامة بحاجاتهم الإرشادية ، ثم قام الباحث باختيار العينة وفق الآلية التالية :

- حصر التلاميذ الذين لديهم تأخر دراسي وفق المعيار الذي وضعه الباحث لمصطلح التأخر ، وهم الحاصلون على تقدير ضعيف أو مقبول في نصف المواد التعليمية فأكثر من طلاب الصف الخامس والسادس الابتدائي من خلال

* وفقاً لبيانات السجل الشامل للطلاب

نتائج الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٢٤ - ١٤٢٥هـ)، وقد بلغ عددهم (١٣٢) طالب .

- الرجوع لسجلات التلاميذ خلال المراحل الدراسية السابقة ، وتم فرز التلاميذ الذين يعانون من مستوى تحصيلي ضعيف .
- تطبيق اختبار المهارات الاجتماعية على المتأخرين دراسيا الذين تم فرزهم سابقا
- تطبيق اختبار الذكاء (متهات بورتويس)
- اختيار التلاميذ الحاصلين على درجات تضعهم ضمن أدنى ٢٥٪ من المجموعة الكلية ، أي الواقعين ضمن الارباعي الأدنى بالنسبة لزملائهم من حيث المهارات الاجتماعية ، وقد تم استبعاد بعض التلاميذ من العينة للأسباب التالية:
- الأطفال الذين تتفاوت نسبة ذكائهم ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية عن أطفال العينة .
- عدم موافقة الطالب على المشاركة في البرنامج
- ذوو الإعاقات والأمراض أو من يخضع لبرنامج علاجي .

وفي ضوء هذه الحدود تكونت عينة الدراسة من [٦٠] طالبا تم تقسيمهم إلى [٣٠] طالبا عينة تجريبية [٣٠] عينة ضابطة ، مستخدما طريقة الضبط الانتقائي **Selective Control** فيما يتعلق بمتغير الصف الدراسي ، ويقصد به مقابلة كل طالب في المجموعة التجريبية بآخر من نفس الفصل في العينة الضابطة ، إلا أن ذلك تعذر بشكل كامل لان عدد الطلاب الذين لديهم قصور في المهارات الاجتماعية من الصف الخامس أكثر من طلاب الصف السادس من مجموع أفراد العينة الكلي ، وكان عدد طلاب الصف الخامس (٣٢) وعدد طلاب الصف السادس (٢٨) ، وهذا يدل على أن المجموعتين متجانستان فيما يتعلق بمتغير الصف الدراسي .

ثم قام الباحث باختبار التجانس بين العينتين التجريبية ، والضابطة في متغير العمر والذكاء والمهارات الاجتماعية قبل تطبيق البرنامج .

جدول رقم (١)

قيمة " ت " ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في المتغيرات الوسيطة التالية (العمر ، الصف ، الذكاء) ومتغير المهارات الاجتماعية قبل تنفيذ البرنامج .

المتغير	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العمر	التجريبية	٣٠	١١,٨٩	١,٠٥	٠,٦٢	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١١,٩٨	٠,٨٧		
الذكاء	التجريبية	٣٠	٩٣,٠٧	٢,٦٣	١,٣٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٩٤,١٠	٣,١٧		
المهارات الاجتماعية	التجريبية	٣٠	٥٧,٤٣	١٠,٣٤	١,٤٥	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٥٦,٦٠	١٠,٣٣		

ت دالة عند مستوى $٠,٠١ < ٢,٧٦$

ويتضح من الجدول تجانس المجموعتين في متغير العمر والذكاء والمهارات الاجتماعية قبل تطبيق البرنامج ، حيث كانت قيمة ت غير دالة لجميع المتغيرات السابقة .

رابعاً : أدوات الدراسة :

أستخدم الباحث في الدراسة الحالية الأدوات التالية :

أ- الأدوات السيكمترية :

١- مقياس المهارات الاجتماعية للصغار من إعداد ماتسون .

٢- اختبار الذكاء للأطفال (مناهات بورتويس)

٣- السجل الشامل للتلاميذ .

ب - برنامج المهارات الاجتماعية من إعداد الباحث .

أ- الأدوات السيكومترية :

١- مقياس المهارات الاجتماعية للصغار (SSI) Social Skills Inventory

وضع هذا المقياس ماتسون وآخرون ١٩٨٣ Matson, J.L. et al تحت عنوان مقياس ماتسون لتقييم المهارات الاجتماعية للصغار.

Matson Evaluation of skills with youngsters (MESSY)

وإعداده للعربية محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨)

وتكون في صورته المبدئية التي أعدها (ماتسون) من ٩٢ عبارة طبقت على ٧٤٤ طفلاً بمدارس عامة ودينية، ويمكن تقسيم العينة إلى مجموعتين :-

- عينة التقرير الذاتي وهم الأطفال الذين يجيبون على المقياس بأنفسهم وعددهم

٤٢٢ طفل (٢١٢ ذكور - ٢١٠ إناث) تتراوح أعمارهم بين ٤ - ١٨ سنة بمتوسط

١١,١٩ سنة .

- عينة تقرير المعلم وهم الأطفال الذين حدد المعلمون مستواهم في المهارات

الاجتماعية وعددهم ٣٢٢ طفل (١٧٦ ذكور - ١٤٦ إناث) وتتراوح أعمارهم بين

٤ - ١٥ سنة بمتوسط ٧,١٩ سنة .

وتتضمن عبارات المقياس مدى واسع من أنماط السلوك اللفظي وغير اللفظي التي

تركز على الكفاية الشخصية للطفل، ووضع الباحث (ماتسون) في اعتباره مختلف

التعريفات التي تتناولت المهارات الاجتماعية، كما قام بمراجعة العديد من المقاييس

المختلفة، في مجال سلوك الأطفال والاستفادة بها مثل: بروفيل سلوك الطفل child

Behavior profile الذي وضعه اشينباك (١٩٧٨) Achenback وقائمة

المشكلة السلوكية Behavior problem Checklist اعداد كواي وبترسون

١٩٧٥ Quay & Peterson ومقياس كونر لفرط الانفعالية والنشاط

• Connor's Hyperactivity scale اعداد كونر ١٩٦٩ Connor

وقد قام (عبد الرحمن، ١٩٩٨) بتعديلين على هذا المقياس ليتناسب مع البيئة العربية

الأول: جعل الإجابة على البنود ثلاثية (دائماً - أحياناً - نادراً) بدلاً من المقياس

الخماسي التي استخدمها ماتسون، لصعوبة تطبيقها، على الأطفال، على أن تعطى

الإجابة دائماً (درجتان) والإجابة أحياناً (درجة واحدة) والإجابة نادراً (صفر)، وبذلك

تدل الدرجة المرتفعة على كل بعد أو المقياس ككل على ارتفاع المهارات الاجتماعية

، والعكس بالنسبة للدرجة المنخفضة .

التعديل الثاني : وهو تصنيف البنود تحت مقاييس فرعية مستفيدا من ذلك من التحليل العملي في دراسة ماتسون ، والتي يرى أن بنود المقياس تندرج تحت أربعة أنواع من المهارات الاجتماعية هي المبادأة بالتفاعل ، والتعبير عن المشاعر السلبية ، والضبط الاجتماعي والتعبير عن المشاعر الإيجابية . ثم قام بتحكيم المقياس .

الصورة النهائية للمقياس في صورته العربية :

يتكون المقياس في صورته العربية النهائية من ٥٧ بندا بعد أن استبعدت الخمسة التي لم توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين درجاتها ودرجة البعد الذي تنتمي إليه وتتوزع بنود المقياس على البنود الأربعة الآتية :-

١- المبادأة بالتفاعل :

وتعرف بأنها قدرة الطفل على بدء التعامل من جانبه مع الأطفال الآخرين لفظيا أو سلوكيا كالتعرف عليهم أو مد يد العون لهم أو زيارتهم أو تخفيف الآمهم أو اضحاكهم ، (أساعد الأصدقاء الذين يتعرضون لضرر أو أذى) ويتكون هذا البند من ١٣ بندا أرقامها في المقياس ١١-١٢-١٧-٢٠-٢١-٢٥-٢٨-٣١-٣٣-٣٩-٤٣-٥١-٥٢

٢- التعبير عن المشاعر السلبية :

ويعرف بأنه قدرة الطفل على التعبير عن المشاعر لفظيا أو سلوكيا كاستجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة وممارسات الأطفال الآخرين التي لاتروق له مثال (أهدد الناس وأتصرف معهم بوحشية) ويتكون هذا البعد من ٢١ بندا أرقامها ١-٦-١٠-١٣-١٤-١٦-١٨-١٩-٢٢-٢٣-٢٦-٢٧-٣٤-٣٥-٣٧-٤٤-٤٥-٤٩-٥٠-٥٦-٥٧

٣- الضبط الاجتماعي والانفعالي :

ويعرف بأنه قدرة الطفل على التروي وضبط انفعالات في مواقف التفاعل مع الأطفال الآخرين وذلك في سبيل الحفاظ على روابطه الاجتماعية مثال ذلك (أغضب بسهولة) ويتكون هذا البعد من ١١ بندا أرقامها ، ٢-٣-٤-٥-٧-٣٠-٣٢-٤١-٤٧-٥٣-٥٤ .

٤- التعبير عن المشاعر الإيجابية :

ويعرف بأنه قدرة الطفل على إقامة علاقة اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين ومجايلتهم ومشاركتهم الحديث واللعب وكل ما يحقق الفائدة للطفل ولأن يتعامل معه ، مثال (أنظر الى الناس وأنا اتحدث اليهم - أشعر بالسعادة عندما يفعل أي شخص عملاً جيداً) ويتكون هذا البعد من ١٢ بندا أرقامها : ٨-٩-١٥-٢٤-٢٩-٣٦-٣٨-٤٠-٤٢-٤٦-٤٨-٥٤ .

صدق المقياس :

١-الصدق الظاهري :

يتمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق الظاهري حيث أظهر المحكمون على المقياس موافقة على ارتباط البنود بأبعادها وكما يتميز المقياس بوضوح تعليماته وسهولة صياغة البنود وقصرها ، وتمتعها بدرجة من الوضوح (عبد الرحمن ، ١٩٩٨)

٢-صدق المقارنة الطرفية :

يتمتع المقياس بدرجة جيدة من القدرة التمييزية بين مرتفعي ومنخفضي المهارة الاجتماعية حيث تم حساب قيمة ت للدلالة الفروق بين المتوسطات لدرجات الـ ٢٧٪ الأعلى من الوسيط ، ٢٧٪ الأدنى من الوسيط ، وكانت الفروق دالة عند ٠,٠١ لأبعاد المقياس أو الدرجة الكلية كما يوضح الجدول الآتي :-

جدول رقم (٢)

يوضح الصدق التمييزي لأبعاد المقياس بين مرتفعي المهارات ومنخفضي المهارات الاجتماعية .

الصفات الاجتماعية للمهارات	الإربعي الأدنى		الإربعي الأعلى		قيمة (ت) ودلالاتها
	م	ع	م	ع	
المبادأة بالتفاعل	١٠,٣٦	٣,١١	١٧,٢١	٣,١٩	٦,٦٩
التعبير عن المشاعر السلبية	١٩,٢٣	٤,٩٧	٢٩,٤٨	٤,٦١	٦,٨٣
الضبط الاجتماعي والانفعالي	٩,٢٨	٣,٧٠	١٦,٣٣	٣,٥١	٦,٢٤
التعبير عن المشاعر الايجابية	١١,٩٦	٤,١٠	١٦,١٣	٣,٨٧	٣,٣٤
الدرجة الكلية للمقياس	٤٨,٩٣	١٠,٣٧	٧٣,١٩	١١,٢٧	٧,١٨

وفي هذا قام الباحث الحالي، باختبار القيمة التمييزية بين مرتفعي المهارات الاجتماعية ومنخفضي المهارة الاجتماعية حيث تم حساب قيمة ت للدلالة الفروق بين المتوسطات لدرجات الـ ٢٧٪ الأعلى من الوسيط ، ٢٧٪ الأدنى من الوسيط ، وكانت الفروق دالة عند ٠,٠١ للدرجة الكلية كما يوضح الجدول الآتي رقم (٣)

جدول رقم (٣)

يوضح الصديق التمييزي للدرجة الكلية بين مرتفعي المهارات ومنخفضي المهارات الاجتماعية (ن=٢٠)

المهارات الاجتماعية للصغار	الإرباع الأدنى		الإرباعي الأعلى		قيمة (ت) ودلالاتها
	م	ع	م	ع	
الدرجة الكلية للمقياس	٥٨,١	٣,٨٩	٩٣,٧	٥,٦٥	٥٣,٧

ويتضح من الجدول رقم (٢) الصديق التمييزي للقيمة الكلية للاختبار بين مرتفعي المهارات ومنخفضي المهارات الاجتماعية ، حيث كانت قيمة ت دالة إحصائياً بين الارباعي الأعلى من العينة والارباعي الأدنى من العينة .

وتعد الدراسات التي استخدمت هذا المقياس ، مؤشر جيد لصديق المقياس الذاتي والموضوعي .

ثبات المقياس :

أجرى (محمد السيد عبدالرحمن، ١٩٩٨) ثباتاً للمقياس بطريقة الاتساق الداخلي وإعادة الاختبار ، وعند حساب معامل الارتباط بين درجات بنود مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه البنود لعينة التقنين أسفر ذلك عن حذف خمسة بنود لم يكن ارتباطها دالاً احصائياً ، وبذلك أصبح العدد النهائي للبنود ٥٧ بنود موزعة على أربعة أبعاد سابقة الذكر ، وكانت جميع البنود الـ ٥٧ دالة عند ٠,٠١

وفي عينة التقنين في هذا البحث قام الباحث الحالي بحساب الثبات باستخدام طريقة ∞ لكرونباخ ، على عينة عددها ٥٨ من طلاب المرحلة الابتدائية ، وكان معامل ∞ كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس (٠,٧٢) وهذه الدرجة تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات .

٢- اختبار الذكاء للأطفال (مناهات بورتويس) Porteus Mazes test

أعد هذا الاختبار " (ستانلي بورتويس " Stanley Porteus ، ١٩٢٤ وأعاد صياغتها فاينلاند Vinland في: عبد الرحيم ، ١٩٩٥) يتكون هذا الاختبار من ١٣ بطاقة منفصلة تتضمن مناهات متدرجة ومتزايدة الصعوبة من عمر عقلي ٣ سنوات حتى عمر عقلي ١٤ سنة (مرحلي الطفولة والمراهقة المبكرة) ، ثم العمر العقلي لمرحلة المراهقة الوسطى ، والمراهقة المتأخرة . وقد استخدم الباحث الحالي هذا الاختبار في العينة الحالية دون غيره لسهولة تطبيق هذا الاختبار ، لا يتطلب استخدام اللغة اللفظية ، الاختبار مقنن على البيئة السعودية وكانت عين التقنين من المنطقة الشرقية ، وهي نفس البيئة التي يجري فيها الباحث دراسته الحالية ، ويعتبر وسيلة سريعة لتقدير الذكاء العام لدى الأطفال .

الثبات :

قام بتقنين الاختبار على البيئة السعودية والمصرية عبد الرحيم، (١٩٩٥)، واستخدم لإجراء الثبات طريقة إعادة الإجراء **Test-retest**، وطريقة الثبات العاملي **Factorial Reliability** و يقصد بها قيم الشيوخ كانت عينة التقنين من المنطقة الشرقية ، من الأطفال العاديين بدور الحضانة وبلغ عددهم (٣٥) ومعامل الثبات (٠,٩٤) والابتدائية وبلغ عددهم (٤٠) تلميذ وتلميذة ، وكان معامل الثبات (٠,٨٩) وهو دال عند مستوى ٠,٠١

الصدق :

استخدم الباحث (عبد الرحيم، ١٩٩٥) طريقتين لإيجاد معاملات الصدق هما : الصدق بالمحك والصدق العاملي ، والمحكات التي استخدمت هي (وكسلر بليفيو لذكاء الأطفال) لعينة المرحلة الابتدائية ٠ وكان معامل الصدق بالمحك لعينة الابتدائي ٠,٤٠ وكانت دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وبإجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية وإجراء التدوير المتعامد للعوامل ، تبين من النتائج وجود عامل عام عام واحد يجمع التشبعات الجوهرية (لا تقل قيمتها عن ٠,٣٠) لاختبار متاهات بوتوريوس ، (٠,٨٥) لمقياس ستفورد بينيه ٠ (عبد الرحيم ، بخيت ، ١٩٩٥)

٣- السجل الشامل للتلاميذ :

وهو السجل الذي يحتوي على المعلومات الشاملة عن التلاميذ وأولياء أمورهم ، أعتمد الباحث هذا السجل مصدراً للمعلومات عن أعضاء العينة ، ويحتوي هذا السجل جميع البيانات الأولية والصحية والاجتماعية والاقتصادية عن الطالب ٠

ب- البرنامج :

الإطار العام للبرنامج

في الإطار العام للبرنامج قام الباحث بمراعاة الآتي:

أولاً: الاستناد للنموذج الذي يجب أن يحتوي عليه البرنامج التدريبي الجيد (عبد الحميد والأعسر، ١٩٩٧) والذي يجب أن يحتوي على الآتي :

١- تحديد هدف البرنامج العام وتحديد أهداف الوحدات أو الجلسات .

ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسياً وقد استهدفت الجلسات أربع مهارات هي :

- مهارة المبادرة بالتفاعل .
- مهارة التعبير عن المشاعر السلبية .
- مهارة التعبير عن المشاعر الإيجابية .
- مهارة الضبط الاجتماعي والانفعالي .

٢- تحديد محركات البرنامج وهي محركات تعتبر ضوابط بناء البرنامج ، وهي محركات علمية قام إزاكسن وترينفجر Treffinger عام ١٩٩٩ وعدد من الباحثين بصياغتها (المنصور، ١٩٩٩) ، يرى الباحث أنها محركات يجب مراعاتها في أي برنامج يهدف إلى تحقيق النمو في جانب أو أكثر من جوانب الشخصية .

• لابد أن يتوفر للبرنامج أساس نظري مدعم بالبحوث التطبيقية ، مما يتيح للمدرب رؤية منظومية لموضوع التدريب ، ويربط هذا الموضوع بموضوعات أخرى تفسره وتدعمه .

ويعتمد هذا البرنامج على مبادئ وأسس النظرية السلوكية ، ويستخدم معظم فنيات واستراتيجيات هذه النظرية ، من مثل النمذجة ولعب الأدوار ، والبروفة السلوكية ، والتغذية المرتجعة ، والواجبات المنزلية ، والتعزيز بأنواعه ، وتكلفة الاستجابة (الشناوي ، ١٩٩٤)

• تحقيق التوازن بين ثراء التدريب وإمكانية التطبيق في الواقع ، ويعني ذلك أن يقوم المدرب بتقدير المهمة التي يتولى مسئوليتها ، فقد يدفع الحماس البعض

لتقديم مادة تدريبية قد لا تتواءم مع الواقع ،سواء المؤسسة أو الثقافة أو السياسات العامة •

- تصميم مادة التدريب لتتواءم مع أهداف البرنامج .
- تقديم نماذج تطبيقية : من المحكات المهمة التي تقاس بها كفاءة برنامج التدريب أن يتضمن نماذج تظهر فيها فاعلية الاستراتيجيات التي يتم التدريب عليها ليكون موضوعا للتحليل والتقييم وتعديل المسار ، ويشجع المتدربون على استخلاص الجوانب السلبية والإيجابية فيما يقدم لهم من مهارات واستراتيجيات مما يدعم خبرات التدريب •
- الانغماس النشط ومعايشة الخبرة التدريبية : ويقصد بها أن لا يكون المتدرب مجرد مستمعاً ومشاهداً فقط بل صانعا لخبرة التغيير ولا يتحقق ذلك إلا بالانغماس والاشتراك في مهام التدريب وأن يستخلص منها معنى خاص به ليتحقق النمو (المنصور، ١٩٩٩)

٣- وصف وحدات أو جلسات البرنامج : (انظر جلسات البرنامج)

٤- استراتيجيات البرنامج : ويقصد بها الفنيات التي تستخدم لتحقيق الأهداف ويستخدم معظم فنيات واستراتيجيات النظرية السلوكية، من مثل النمذجة ولعب الأدوار ،والتعزيز بأنواعه ،والتشكيل ،وتكلفة الاستجابة ،والواجبات البيتية •

٥- المعينات أو الوسائل المستخدمة في البرنامج : (البطاقات – الأقلام – السبورة وسائل عرض (داتا شو) – أوراق عمل تطبيقية •

٦- تقييم البرنامج : يتم تقييم البرنامج الإرشادي (المتغير المستقل في الدراسة) باستخدام مقياس المهارات الاجتماعية ، من خلال مقارنة النتائج القبلية بالنتائج البعدية بالنسبة للمجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج عليها ، ومن ثم تحليل مدى التحسن من عدمه في مستوى المهارات الاجتماعية (المتغير التابع) ، وتحليل الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة .

ثانيا : اشتق الباحث الإطار العام للبرنامج التدريبي من التراث السيكلولوجي للمفاهيم الأساسية في تنمية المهارات الاجتماعية والتي من أهمها :

- أن المهارات الاجتماعية قابلة للتنمية والتعلم والملاحظة (Riggio, ١٩٨٧) ويرى ولبه (WOLPE, ١٩٥٨) ومن بعده لازروس (LAZARUSE, ١٩٦٦) أن المهارات الاجتماعية بما فيها التوكيدية قدرة يمكن تطويرها وتدريبها (فرج ، ١٩٩٨) .
- عجز الشخص عن التوافق في المواقف الاجتماعية إنما يرجع الى خلل في رصيده من المهارات الاجتماعية المناسبة للموقف أو نقص الخبرة أو التعلم الخاطئ لبعض التصرفات غير المتوافقة ، وعلى هذا يستلزم تقديم تدريب مناسب يوفر للشخص بدائل سلوكية أكثر مهارة . (المضحى، ٢٠٠٠)
- يرى (Michelson) أنه يتم اكتساب المهارات الاجتماعية بشكل رئيسي من خلال أساليب التعلم المختلفة (التعلم بالنمذجة - ملاحظة النموذج - التغذية الراجعة - التعزيز- لعب الدور-) (العرجي ، ٢٠٠٣) ويرى الباحث أهمية استخدام الأساليب الشائعة في تنمية وتعديل السلوك من مثل (تكلفة الاستجابة مبدأ بريماك - التشكيل - التنظيم والتعلم الذاتي)
- في ضوء العديد من الدراسات يتضح أن البرامج التدريبية والإرشادية المستخدمة تعمل من خلال ما تتضمنه من أنشطة على تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال ، وتؤدي إلى حدوث نقص في حدوث معدل سلوكياتهم غير المرغوب فيها ، وحدث زيادة في كم تفاعلاتهم الاجتماعية ، وتسهم في حدوث السلوك

التكفي من جانبهم ، إلى جانب زيادة نشاطهم التعاوني وهو ما يسهم في انخراطهم في الحياة مع أفراد المجتمع .(بخش، ٢٠٠١)

- مراجعة العديد من البرامج التي تناولت تنمية المهارات الاجتماعية

ثالثاً- استند الباحث في تصميم البرنامج على أهم مبادئ الإرشاد الجماعي :

- ١- تحديد الجماعة والعضوية ، تتحد العضوية وفق المحركات والأدوات التي استخدمت في هذا البحث .
- ٢- توضيح أهداف الجماعة . وهي في هذا رفع مستوى المهارات الاجتماعية لتحسين مستوى التكيف النفسي والاجتماعي .
- ٣- توضيح دور المرشد ، وهو في هذا دور نشط وفاعل .
- ٤- تحديد طريقة المشاركة ، وهي في هذا البرنامج غير إلزامية، وان يكون من الطلاب الذين تنطبق عليهم شروط العينة حسب الآلية المتبعة في اختيار العينة
- ٥- تحديد عدد الجلسات والمدة والمكان ، يحتوي هذا البرنامج على (١٩) جلسة ، موزعة على مدار شهرين بواقع ثلاث جلسات اسبوعياً ، مدة الجلسة (٤٥) دقيقة بواقع حصة دراسية .
- ٦- شرح قواعد العمل مع الجماعة(السرية، الحماية، التقبل، المقاطعة، التركيز، الإجابة على الأسئلة) . (فريدمان، ١٩٩٧) ، (جمل الليل، ٢٠٠١)

رابعاً: تحكيم البرنامج :

قام الباحث بعرض البرنامج على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والتربية في جامعة البحرين، لتحكيم إطار البرنامج ومحتواه ، وقد أستلم الباحث بعض التعديلات والملاحظات وقام بتضمينها في البرنامج قبل تطبيق البرنامج ومنها

- اختيار تصميم معين وتبرير الاختيار
- الإطار العام يجب أن يتضمن العناصر الأساسية للبرنامج (الأهداف العامة للبرنامج - المحتوى - الاستراتيجيات - التقييم)

- يتم تحليل المهارات وعرضها على المحكمين ، وفي هذا تم الاتفاق مع الأستاذ المشرف بالاتفاق على أربع مهارات يتم تدريبها للطلاب المتأخرين نظراً لأهميتها، ومناسبتها للفئة العمرية لعينة الدراسة .
- الاستراتيجيات يجب أن لا تقتصر على التلقين ، وقد اعتمد الباحث العديد من الفنيات التي تسمح للطلاب بتعلم المهارة بطريقة يكون فاعلاً ونشطاً في عملية التعلم .

جلسات البرنامج

الوحدة الأولى

وتتضمن الجلسة الأولى والثانية والثالثة، بالإضافة إلى نشاط اجتماعي ترفيهي.

الجلسة الأولى

الاختبار القبلي ، بعد اختيار عينة عشوائية من المتأخرين دراسيا ، من المرحلة الابتدائية (الصف السادس والخامس) ، يقوم المرشد بعمل الاختبار القبلي ، ويقدم في هذه الجلسة اختبار المهارات الاجتماعية وذلك لفرز المجموعة التي سوف تلتحق بالبرنامج وهم الطلاب الذين حصلوا على درجات متدنية على المقياس أي لديهم قصور في المهارات الاجتماعية .

الجلسة الثانية والثالثة

أهدافها :

١. أن يتعرف الأعضاء على البرنامج الإرشادي.
 ٢. أن يتعرف الأعضاء على سبب وجودهم في المجموعة الإرشادية وكيف اختيروا لها.
 ٣. أن يتعرف الأعضاء على مفهوم الإرشاد النفسي الجمعي.
 ٤. أن يتعرف المجموعة على الهدف من البرنامج الإرشادي
 ٥. أن يتعرف الأعضاء على محتويات البرنامج الإرشادي.
 ٦. معرفة رأي الأعضاء في هذا البرنامج الإرشادي.
 ٧. إنهاء الجلسة الإرشادية
- الأساليب والفنيات المستخدمة:

- الإلقاء والمحاضرة
- القراءة والمناقشة الجماعية
- عرض نموذج بالفيديو

الإجراءات:

- يرحب المرشد بالأعضاء ويشكرهم على حضورهم، ويقدم نفسه، ويوضح طبيعة عمله ، ويعطي مقدمة عن الإرشاد الجمعي.
- يقدم للأعضاء بطاقة تعريفية بالإرشاد الجماعي يطلب منهم قراءتها ثم يقوم

بشرحها ومن ثم نقاشها مع الأعضاء.

- عرض شريط فيديو يوضح طريقة الإرشاد الجماعي.
 - كما يوضح المرشد أنه قد تم اختيار أعضاء المجموعة الإرشادية عشوائياً نتيجة حصولهم على درجات منخفضة على مقياس المهارات الاجتماعية؛ وذلك لمساعدتهم للتغلب على هذه المشكلة. ويبين المرشد لأعضاء المجموعة الإرشادية أن الهدف من البرنامج الإرشادي هو تعليمهم مهارات يحتاجونها للتعامل مع الناس في حياتهم اليومية، ولتحكم بمشاعرهم للسيطرة على سلوكياتهم غير المرغوب فيها، والتعامل مع مواقف الضغط بصورة فعالة، ولزيادة فاعليتهم الاجتماعية، وتسهيل انخراطهم في علاقات اجتماعية مع الآخرين. ويوضح المرشد أن الهدف من ذلك هو تجنب الوقوع بالمتاعب والمشاكل، ويعطي أمثلة توضيحية على النحو التالي:
- سوف نعلمك بعض الطرق لتتصرف بطريقة أحسن مع والديك ومعلميك وأصدقائك، وسوف نبحث عن طرق تساعدك للبقاء بعيداً عن المتاعب. كما سنتدرب على طرق للتصرف بصورة أحسن مع الآخرين الذين تشعر أنهم لا يفهمونك، فمثلاً من المهارات التي سنعلمك إياها مهارة ضبط الذات .

ويوضح المرشد بعد ذلك الأساليب المستخدمة في التدريب وهي النمذجة، إعطاء التعليمات، التعزيز الاجتماعي، لعب الدور، تقديم التغذية الراجعة، وإعطاء الواجبات المنزلية، الإرشاد بقراءة الموديل، والإرشاد عن طريق أشرطة الفيديو، واستخدام بعض الأنشطة الاجتماعية والترفيهية مثل الرحلات بالإضافة للمناقشة. كما يؤكد على أهمية الالتزام بحضور الجلسات الإرشادية في موعدها المحدد وتنفيذ العضو للتدريبات المطلوبة منه.

ثم يخبر المرشد أعضاء المجموعة الإرشادية أن هذا البرنامج الإرشادي سيتكون من (١٩) جلسة تناقش فيها مواضيع مختلفة لزيادة مهاراتهم الاجتماعية، ثم يسأل المرشد الأعضاء عن رأيهم في البرنامج ويجيبهم عن أي استفسار لديهم حول البرنامج.

- ثم يقوم بتهيئة أعضاء المجموعة الإرشادية لالانتهاء من الجلسة، بطلب من أحد الأعضاء تلخيص ما دار في الجلسة بشكل سريع، ويطلب من بعض الأعضاء تذكير العضو الذي يقوم بالتلخيص.

الوسائل المستخدمة:

السبورة، والأقلام، جهاز الكمبيوتر، بطاقة تعريفية بالإرشاد الجماعي، شريط فيديو يعرض جلسة إرشاد جماعي.

الجلسة الرابعة

أهداف الجلسة:

١. أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على بعضهم البعض.
٢. التعرف على توقعات الطلاب من البرنامج الإرشادي.
٣. إنهاء الجلسة.

الفنيات المستخدمة

- المناقشة الجماعية
- التعزيز
- الواجب المنزلي

إجراء الهدف رقم (١):

يطلب المرشد من أعضاء المجموعة الإرشادية تقديم أنفسهم من خلال القيام بالتمرين التالي: يطلب المرشد من أحد الأعضاء التطوع لابتداء التمرين، حيث يقوم العضو بتقديم معلومات عن هويته الشخصية (اسمه، صفه، هواياته، نشاطاته) وهو ينظر إلى الآخرين وتستمر هذه العملية حتى آخر عضو في المجموعة.

❖ قام المرشد بإعداد لعبة تساعد على التعارف والتغذية الراجعة، وهي عبارة عن بطاقات يكتب فيها جميع الأعضاء (الاسم والصف) ويكتب في خلف البطاقة الهواية ثم توضع البطاقة بشكل لا تظهر إلا الهوايات فقط ثم يطلب من كل عضو بالترتيب اختيار بطاقة التوقع من يكون صاحبها بناء على التعرف على الهواية، ثم يعلق لماذا اختار ذلك العضو دون الآخرين ووصفه ببعض الصفات مع التركيز على التواصل البصري (تغذية راجعة) ثم يوضح المرشد أن ما تم في الجزء الأخير من الحديث عن العضو صاحب البطاقة هو تغذية راجعة، وتهدف هذه اللعبة لزيادة التعارف والاندماج وتشجيع الحديث بين الأعضاء.

يوضح المرشد أن ما تم في الجزء الثاني من التمرين عبارة عن إعطاء تغذية راجعة للشخص، حيث يعبر عن كيفية تأثير كلماته وأفعاله عليك. وهي تكسب الشخص الآخر الوعي بما تعنيه كلماته أو أفعاله للآخرين، حيث يتضمن تقديم التغذية الراجعة وصف سلوكاً محدداً للشخص الآخر، كما يتضمن مشاعرك حول هذا السلوك.

بعد الانتهاء من إعطاء التغذية الراجعة الإيجابية يطلب المرشد من كل عضو أن يذكر أسماء بقية أعضاء المجموعة الإرشادية، وإذا نسي بعض أسماء الأعضاء يشجعه المرشد على سؤالهم عن أسمائهم، فهذا أمر عادي مألوف يحدث مع جميع الناس وخاصة حين التعرف على أشخاص جدد.

ولزيادة التماسك والتفاعل بين أعضاء الجماعة الإرشادية يستخدم المرشد بعض المصادر الجاذبة لأعضاء الجماعة الإرشادية كاستخدام المدعمات المادية مثل: المرطبات والقهوة والشاي خاصة في الجلسات الأولى، وذلك لتوفير جواً غير رسمي يساعد على تخفيف التوتر والقلق بين أعضاء الجماعة الإرشادية.

كما يوضح المرشد أن هناك نشاط اجتماعي ترفيهي سوف نقوم به وهو عبارة عن رحلة خارجية تهدف إلى مزيد من التعارف والتفاعل بين أعضاء الجماعة. إجراءات الهدف رقم (٢):

يطلب المرشد من أعضاء المجموعة الإرشادية التحدث عما يريدون تحقيقه من خلال الاشتراك في البرنامج الإرشادي، ويقوم المرشد أثناء ذلك بكتابة وتلخيص هذه التوقعات على السبورة، مع تحفيز المرشد للأعضاء لإعطاء توقعاتهم حول البرنامج الإرشادي.

يناقش المرشد هذه التوقعات مع الأعضاء الآخرين للتعرف على التوقعات الخاطئة وتصحيحها في مقابل تثبيت التوقعات الواقعية الصحيحة، كذلك يقوم المرشد بتعريف الأعضاء بالتوقعات الممكنة من الإرشاد الجمعي وما هو متوقع منهم من تفاعل ونشاط داخل المجموعة مما يساعد على خلق الجو الملائم للإرشاد الجمعي وتحقيق الفائدة المرجوة منه.

❖ بعد ذلك يناقش المرشد مع أعضاء المجموعة الإرشادية إجراءات وقوانين الإرشاد الجمعي، كما يحدد لهم مكان وزمان الجلسات، ويؤكد على ضرورة الالتزام بالمواعيد، والمواظبة على الحضور، والنظام والاحترام المتبادل بين الأعضاء، والمشاركة في النشاطات، وتنفيذ ما يطلب من واجبات منزلية بدقة وأمانة؛ لأن الالتزام بذلك من شأنه أن يساعد على تحقيق نجاح البرنامج الإرشادي.

وبعد توضيح واجبات وحقوق ومسؤوليات الأعضاء يتم توزيع ورقة التعاقد الإرشادي وإضافة القواعد التي أقترحها الأعضاء عليها وتوقيعها من قبل كل الأعضاء على نسختين، يحتفظ المرشد بنسخة والأخرى يحتفظ بها العضو.

المواد اللازمة:

السبورة، أقلام، وورقة التعاقد الإرشادي لكل عضو على نسختين.

الهدف (٣):

- إنهاء الجلسة الإرشادية.
- تهيئة أعضاء المجموعة الإرشادية للانتهاء من الجلسة.
- إعطاء واجب بيتي للأعضاء.

الإجراءات:

يقوم المرشد بطلب تلخيص ما دار في الجلسة بشكل سريع، ويطلب من بعض الأعضاء تذكير العضو الذي يقوم بالتلخيص .

الواجب البيتي:

يطلب المرشد من الأعضاء أن يكتبوا تعليق أو مقال عن المجتمع المدرسي سلبياته وإيجابياته ، وعلاقاتهم بزملائهم .

المواد اللازمة:

السبورة، أقلام، بطاقات التعارف، وورقة التعاقد الإرشادي لكل عضو على نسختين.

ورقة تعاقد إرشادي

أنا الطالب :

أتعهد بالالتزام بمعايير الجماعة الإرشادية، وبحضور الجلسات الإرشادية حسب موعد ومكان انعقادها، وأن ألتزم بالنظام والاحترام المتبادل والمشاركة في النشاطات، والانتباه لما يقوله الأعضاء، وتقديم وتلقي التغذية الراجعة البناءة حول ما يطرح وما يمارس خلال الجلسات الإرشادية، وأن أقوم بأداء ما يطلب من واجبات وأنشطة خلال وبعد الجلسات، وأن أعمل كل ما بوسعي لتحسين نفسي، وممارسة المهارات الاجتماعية المطروحة ضمن هذا البرنامج. كما أتعهد بتقديم الدعم النفسي اللازم لزملائي في الجماعة الإرشادية، وعدم استخدام الألفاظ البذيئة والسيئة، والسعي إلى تحقيق أهداف البرنامج المنعقد حالياً وهو ممارسة المهارات الاجتماعية المطروحة ضمن البرنامج الإرشادي وذلك أثناء وبعد الجلسات الإرشادية ، بحيث لا تتعارض هذه الأمور مع الواجبات والالتزامات المدرسية.

اسم العضو:

توقيع العضو:

توقيع المرشد:

الوحدة الثانية

تتضمن هذه الوحدة الجلسات من الخامسة إلى الثامنة الجلسة الخامسة و السادسة تهدف إلى التعريف بالمهارات الاجتماعية ، وتنمية الدافعية لتعلم هذه المهارات والجلسة السابعة والثامنة تهدف للتدريب على مهارات أساسية أولية من المهارات الاجتماعية، يرى الباحث أهميتها كمهارات أولية تسبق المهارات المراد التدريب عليها في هذا البرنامج ، ومن هذه المهارات ، مهارة الاتصال البصري ومهارة السلوك الحضوري ومهارة الإصغاء.

الجلسة الخامسة

تتضمن هذه الجلسة على تعريف الأعضاء بالمهارات الاجتماعية عموماً ، وأهمية تعلمها لما لها من فوائد تعود على الفرد في تكوين العلاقات والصدقات والتوافق الاجتماعي وحسن التعامل مع الآخرين، بهدف إثارة الدافعية لدى المتدربين.

أهداف الجلسة:

- تهيئة الأعضاء ومراجعة الواجب البيتي أسئلة الأعضاء حوله.
- التعرف على استفسارات وأسئلة الأعضاء عن الجلسة السابقة ومناقشتها.
- التعرف على المهارات الاجتماعية وأهميتها لرفع مستوى الدافعية لتعلمها.
- أن يعرف الطلاب معنى المهارات الاجتماعية
- أن يعرف الطلاب أهمية المهارات الاجتماعية
- أن يؤمن بأهمية تعلمها.
- إنهاء الجلسة الإرشادية

الغنيات المستخدمة : قراءة الموديل – النقاشات الجماعية – التعزيزات
الإجراءات :

يقدم المرشد بعرض بطاقة توضح أهمية المهارات الاجتماعية بالنسبة للشخص ، وأهمية تعلمها ، وما هي الفوائد والمكاسب التي يحققها الشخص على المستوى الشخصي والاجتماعي إذا تعلم هذه المهارات ، وذلك بهدف رفع مستوى الدافعية لدى الأعضاء لتعلم المهارات الاجتماعية المراد تعليمها في هذا البرنامج .

المواد المستخدمة :

بطاقة التعريف بالمهارات الاجتماعية وأهميتها بالنسبة للطالب . نموذج كيف تكسب الأصدقاء وتؤثر فيهم .

- إعطاء واجب بيتي للأعضاء . وهو عبارة عن كتابة موضوع كيف تكسب الأصدقاء وما هي المهارات التي يجب أن تتمتع بها لجذب الأصدقاء حولك .

الجلسة السادسة والجلسة السابعة

تتضمن هذه الجلسة التدريب على مهارة الاتصال البصري.

أهداف رقم (١)

- تهيئة الأعضاء للجلسة ومناقشة الواجب البيتي وأسئلة الأعضاء حوله.
- التعرف على استفسارات وأسئلة الأعضاء عن الجلسة السابقة ومناقشتها.
- تهيئة الأعضاء لممارسة مهارة الاتصال البصري.

الإجراءات:

يرحب المرشد بأعضاء الجماعة الإرشادية ويشكر لهم حسن التزامهم ومواظبتهم على حضور الجلسات الإرشادية في مواعييدها المحددة، ويناقش معهم الصعوبات التي واجهتهم أثناء عمل الواجب البيتي.

أهداف رقم (٢)

- توضيح مهارة الاتصال البصري والتعرف على أهمية الاتصال البصري.. وبعض أساليب الاتصال الخاطئة .

- أن يتعرف الأعضاء على مهارة الاتصال البصري
- أن يتعرف الأعضاء على بعض أنماط الاتصال غير اللفظي الخاطئة.
- أن يتعرف الأعضاء على أهمية الاتصال البصري.

الإجراءات:

يقسم المرشد المجموعة الإرشادية إلى دائرتين متقابلتين، تعطى إحدى الدائرتين

بطاقات أساليب الاتصال البصري الخاطئ، وتعطى الأخرى بطاقات توضح موضوعات يمكن أن يتحدث بها الشخص. فيقوم كل عضو بلعب الدور المطلوب منه في البطاقة، ويشجع المرشد الأعضاء من خلال نمذجة كيفية القيام بما هو مكتوب. ثم يطلب المرشد من إحدى الدائرتين أن تتقدم مقعداً، ويتم قلب الأدوار بين الدائرتين، ويسمح للأعضاء بأخذ وقت كافٍ لذلك.

ويقدم المرشد مهارة الاتصال البصري بقوله: أن هنالك طرقاً كثيرة يتواصل بها الناس مع بعضهم البعض، ونستطيع أن ندرك ما يريد الآخرون إيصاله لنا من معلومات وأفكار ومشاعر، وذلك يتم بطريقتين: عن طريق الاتصال اللفظي؛ حيث نستخدم الكلام والتحدث مع الآخرين لفظياً، أو عن طريق الاتصال غير اللفظي؛ حيث نستخدم لغة العيون والاتصال البصري معهم، وحركات وأوضاع الجسم وغيرها من الطرق غير اللفظية، ويحتاج الفرد ليكون مؤكداً لذاته وذلك بأن ينظر في عيون الشخص الآخر وأن لا يخفض رأسه لإعطاء الفرد إحساساً بالثقة بالنفس، ويجعله مؤكداً لذاته وحقوقه طالما أنه لا يفعل شيئاً خاطئاً، واليوم سنتدرب على مهارة الاتصال البصري.

ثم يتم مناقشة الأدوار التي قام بها الأعضاء، وما فهموه من معاني أثناء تحدثهم مع العضو الآخر الذي كان ينظر إلى السقف أو الأرض أو منشغلاً بملابسه. ويلخص المرشد إجابات الأعضاء موضحاً أن أساليب الاتصال البصري الخاطئ تشير إلى الرغبة في الانسحاب من الموقف أو التوقف عن الحديث والشعور بعدم الراحة والحرج، أو أنه يحاول إخفاء شيء ما. بينما النظر إلى من يتحدث إلينا فإنه يدل على الاهتمام بالشخص الآخر والرغبة في تبادل الحديث والاستمرارية فيه، والتعبير عن مشاعرنا (فرح، غضب، ملل، ... الخ)

المواد اللازمة: بطاقات أساليب الاتصال البصري الخاطئ، وبطاقات المواضيع العامة.
أهداف رقم (٣)

- ممارسة الأعضاء لمهارة الاتصال البصري.
- أن يتعرف الأعضاء على طرق لتقوية عيونهم كي لا ترمش أو تدمع بسرعة عند نظرهم للآخرين.
- أن يتدرب الأعضاء على ممارسة الاتصال البصري.

الإجراءات:

• تمرين النظر إلى الإطار (سوزاريني، ١٩٩٥، في طشطوش ٢٠٠٢)

يمهد المرشد للتمرين بقوله: سنقوم الآن بعمل تمرينات تعطينا القدرة على النظر في عيون الأشخاص الآخرين دون الشعور بتعب في عضلات العين أو دمع أو رف في العين يوزع المرشد ورقة رسم عليها إطار ويطلب من الأعضاء النظر بتتبع اتجاه السهم دون أن يحركوا رؤوسهم من الزاوية العليا اليسرى إلى الزاوية السفلى اليمنى. ويستمر التمرين لمدة خمس دقائق، ثم يسأل المرشد الأعضاء عن ردود فعلهم حول التمرين وشعورهم بعده. يطلب المرشد من الأعضاء ممارسة هذا التمرين باستمرار والنظر إلى أي إطار كإطار التلفاز وهو مطفأ أو السبورة أو الشباك، كما يقترح تمارين أخرى لتقوية العين مثل النظر إلى بعض السطوح اللامعة (كالزجاج اللامع، الثلج، ... الخ) دون أن تسمح لعينيك أن ترف أو ترمش.

• تمرين الاتصال البصري بين الأعضاء

يقسم المرشد المجموعة إلى أزواج، ويطلب منهم الجلوس بشكل متقابل حيث تفصل بينهم مسافة متر إلى متر ونصف. ثم يقدم المرشد التمرين قائلاً: والآن سنتمرن على استخدام مهارة الاتصال البصري عند تحدثنا مع الآخرين وذلك بالنظر إلى عيون الشخص الآخر. ولكي لا تشعر عيناك بالتعب بسرعة أو تدمع أو ترمش فإننا سننظر إلى المنطقة ما بين العيون وسيظهر للشخص الآخر أننا ننظر لعينيه مباشرة. بعد ذلك يوضح المرشد الفكرة السابقة من خلال رسم مبسطة للمنطقة التي سيتم النظر إليها، ثم يطلب المرشد من الأعضاء البدء في التمرين دون تحدث مع بعضهم البعض لمدة خمس دقائق.

المواد اللازمة: ورقة الإطار.

أهداف رقم (٤)

- إنهاء الجلسة الإرشادية.
- تهيئة أعضاء المجموعة الإرشادية للانتهاء من الجلسة،
- إعطاء واجب بيتي للأعضاء.

الإجراءات:

يطلب المرشد من الأعضاء تلخيص ما دار في الجلسة الإرشادية، ويكلفهم بممارسة التمارين التي تدربوا عليها خلال الجلسة بشكل مستمر.

الواجب البيتي:

يطلب المرشد من الأعضاء تسجيل مجموعة من المواقف التي قام بها الأعضاء

باستخدام مهارة الاتصال البصري أثناء الحديث ، مع تسجيل شعورهم إزاء ذلك ، ومع من كانت هذه المواقف.

بطاقات أساليب الاتصال البصري الخاطئ

- أنت تنظر إلى السقف بينما يحدثك الشخص الذي يجلس مقابلك
- تنظر إلى الأرض وكأنك تبحث عن شيء ما
- تنظر من خلال النافذة وكأنك تراقب أحدهم
- تنظر من خلال الباب أثناء تحدث زميلك معك
- تنظر إلى ملابسك بشكل مستمر
- تنظر إلى الصورة المعلقة على الحائط أثناء تحدث زميلك معك
- تنظر إلى الخلف أثناء تحدث الشخص الذي يقابلك معك تنظر إلى ساعتك بشكل مستمر.

بطاقات المواضيع العامة

- تحدث عن المدرسة وعن المواد والمدرسين بشكل مفصل
- تحدث عن هواياتك التي تحب ممارستها بالتفصيل
- تحدث عن الجو وموسم الأمطار هذا العام
- تحدث عن المهنة التي تفكر أن تعمل بها وما هي مواصفاتها
- تحدث عن البرامج التلفزيونية المفضلة لق

الفيئات المستخدمة في الجلسة :

- النمذجة
- لعب الأدوار
- التعزيز
- الواجب المنزلي

الجلسة الثامنة

تتضمن هذه الجلسة التدريب على مهارة السلوك الحضوري ومهارة الإصغاء للمحتوى.

أهداف رقم (١)

- تهيئة الطلاب للجلسة ومناقشة الواجب البيتي.
- أن يناقش الأعضاء الواجب المتعلق بالاتصال البصري.
- أن يتهيأ الأعضاء ويتعرفون على مهارة التدريب على السلوك الحضوري.

الإجراءات:

يرحب المرشد بالأعضاء ويشكرهم على حضورهم ويناقش معهم الواجب البيتي ويتعرف مع بقية الأعضاء على مواقف الاتصال البصري التي قاموا بها. ثم يقدم المرشد مهارة السلوك الحضورى قائلاً: سنتعلم اليوم كيفية أداء السلوك الحضورى، أي أن تظهر للشخص الاحترام والتقدير، والاهتمام والعناية به، والاندماج معه، ولإقامة أساس لبناء علاقة جيدة معه

أهداف رقم (٢)

- تعريف الأعضاء بالسلوكيات الحضورية.
- ممارسة الأعضاء للسلوك الحضورى.

الإجراءات:

يقسم المرشد أعضاء المجموعة إلى أزواج، ويوزع بطاقات السلوك غير الحضورية حيث تكون متشابهة لكل زوج (دون أن يعرف أحدهما بما هو موجود في بطاقة زميله). ثم يطلب المرشد من الأعضاء أن يتحدثوا لمدة خمس دقائق مع إتباعهم للدور في البطاقة. يجمع المرشد البطاقات ويقوم بتوزيع بطاقات السلوك الحضورى لكل زوج، ويطلب منهم التحدث في أي موضوع لمدة خمس دقائق مع إتباعهم للدور في بطاقات السلوك الحضورى. ثم يتم مناقشة التمرين، والتعرف على أفكار ومشاعر الأعضاء حول التمرين، ويكلف المرشد عدد من الأعضاء لتلخيص السلوك الحضورى والسلوك غير الحضورى. يطلب المرشد من بعض الأعضاء قراءة خطوات السلوك الحضورى بصوت عالٍ، ويختار المرشد عدد من الأعضاء لتمثيل هذه السلوكيات بعد أن يقوم بنمذجتها لهم.

المواد اللازمة:

بطاقات السلوكيات غير الحضورى، وبطاقات السلوك الحضورى.

أهداف رقم (٣)

- أن يمارس الأعضاء مهارة الإصغاء وإعادة المحتوى.
- أن يتعرف الأعضاء على أهمية الإصغاء للمحتوى.
- أن يتعرف الأعضاء على خطوات الإصغاء وهي: الاتصال البصري، السلوكيات الحضورية الإيجابية، تحديد المشاعر والانفعالات، الانتباه لما يقوله الشخص الآخر، وقول شيء يظهر أن الشخص مصغ للشخص الآخر.
- أن يتمكن الأعضاء من إعطاء إعادة صياغة للمحتوى.

الإجراءات:

يقدم المرشد مهارة الإصغاء بقوله: أن أهم شيء في التعلم هو الإصغاء، فالطلبة الذين يسمعون المدرسين بشكل دقيق فإنهم يفهمون ما يقوله بشكل جيد، ولا يقومون بأخطاء كثيرة، لذلك فإن ما أخذناه في الجلسات السابقة وما تدرينا عليه اليوم يمكن جمعه ليكون مهارة الإصغاء بشكل متكامل. ثم يقسم المرشد الأعضاء إلى مجموعات فرعية كل واحدة مكونة من ثلاثة أعضاء بحيث يقوم الأعضاء بما يلي:

أ: يقوم بقراءة قصة قصيرة

ب: يستمع لما يقوله (أ) ويعيد النقاط الهامة التي قراءها (أ).

ج: يراقب إجابة (ب) ويقول ماذا نسي من معلومات هامة.

ويتم عكس هذه الأدوار في كل مجموعة بعد خمس دقائق، ليستمع كل الأعضاء ويعيدوا صياغة ما سمعوه بكلماتهم الخاصة. ثم يقرأ المرشد الجمل ويطلب من الأعضاء أن يجمعوا بين عكس المشاعر وإعادة محتوى الحديث أو الموقف التي تظهر فيها هذه المشاعر بإعطاء رد يظهر إصغائك واهتمامك. مثال:

أنا مرهق بسبب الواجبات الكثيرة المتراكمة من الأسبوع الماضي.

لاحظ: المشاعر - الإرهاق

الموقف (المحتوى) - الواجبات المتراكمة

الرد المطلوب منك: أنت تشعر بالتعب من كثرة الواجبات المطلوبة منك.

المواد اللازمة: ورقة جمل عكس المشاعر والمحتوى.

أهداف الجلسة رقم (٤)

- إنهاء الجلسة الإرشادية.
- تهيئة أعضاء المجموعة الإرشادية للانتهاء من الجلسة،
- إعطاء واجب بيتي للأعضاء.

الإجراءات:

يطلب المرشد من الأعضاء تلخيص ما دار في الجلسة مع توضيحهم أن استجابة الإصغاء تتضمن كل ما تعلمناه الآن من مهارات.

الواجب البيتي:

يكلف المرشد الأعضاء بواجب وهو الإصغاء إلى عدد من الأشخاص وتقييم كل عضو لنفسه من حيث:

- الاتصال البصري.

- السلوكيات الحضورية الإيجابية.
- تحديد المشاعر والانفعالات وعكسها.
- قول شيء للآخر أنك مصغ له (إعادة المحتوى).
- بطاقة السلوك الحضورى
 - واجه الشخص الآخر.
 - قم بعمل اتصال بصري معه.
 - مل باتجاه الشخص الآخر قليلاً.
 - أأخذ وضعاً جسمى منفتحاً ومسترخياً.
 - بين اهتمامك بما يطرحه الشخص الآخر.
 - أضف أفكارك ومشاعرك على الموضوع.
- بطاقات السلوكيات غير الحضورية
 - أجلس بشكل مسترخ جداً حيث تبدو شبه نائم أثناء أأحدث الشخص الآخر معك
 - أجلس وكأنك متجمد لا أأحرك أى شىء فى جسمك
 - أأمل بشكل مستمر وكأنك زهقان
 - أأرب ملابسك وساعتك بأاستمرار أثناء أأديث زميلك معك
 - أنظر جانباً، وأأاول أن لا أأنظر إلى الشخص الذى أأحدثك
 - أنظر إلى أأائط وأأصور المأودة عليه أثناء أأديث زميلك معك
 - قم بفك رباط أأائك ثم أأبطه أأانية أثناء أأديث زميلك معك
 - قم بهز أأرجلك بأاستمرار وبسرعة وأأضم أأأافرك

أأنيات المأخدمة : أأب أأور - أأمأة - أأعزىز - أأراءة أأوأل - أأأأب أأنزل

أأوة أأأة

وأأوى أأه أأوة أأ أأأرب أأ مأارة المأأأة أأأأأل وأأأأ أأأرب أأ مأارة المأأأة أأأأأ، ومأارة أأأأأ، ومأارة أأأأأ.

أأأة أأأة

أأأف أأه أأأة إلى أأأرب أأأأأ أأ مأارة المأأأة أأأأأ (أأأأة أأأأأ).

أهداف رقم (١)

- تهيئة الطلاب للجلسة ومناقشة الواجب البيتي.
- أن يناقش الأعضاء الواجب البيتي.
- أن يتهيأ الأعضاء للجلسة وزيادة تفاعلهم الاجتماعي.

الإجراءات:

يرحب المرشد بالأعضاء ويشكرهم على حضورهم والتزامهم بالمواعيد المحددة ويناقش معهم الواجب البيتي. ثم يقسم المرشد أعضاء الجماعة الإرشادية إلى أزواج، ويطلب من كل زوج أن يتحدثوا مع بعضهم البعض لمدة تتراوح ما بين خمس إلى عشر دقائق حول حياتهم الخاصة (رياضتهم المفضلة، هواياتهم، دراستهم، ...الخ). بعد انتهاء الوقت المحدد يتم جمع أعضاء المجموعة الإرشادية ضمن دائرة كبيرة بحيث يجلس كل زوج متقابلين، ليتحدث كل عضو لبقية أعضاء الجماعة بخصوص ثلاثة أشياء جديدة تعلمها عن زميله.

الهدف (١):

- أن يتعرف الأعضاء على مهارة بدء المحادثة مع الآخرين.

الهدف (٢):

- التدريب على مهارة المبادأة بالحديث .

الإجراءات:

يقدم المرشد مهارة بدء المحادثة مع الآخرين بقوله: هنالك كثير من المواقف التي قد تحدث عندما تريد المحادثة مع شخص آخر. ربما يكون هذا الشخص تعرفه جيداً، أو شخصاً لم تقابله من قبل ولكنك تحب التعرف عليه. وفي أحيان كثيرة قد يخجل بعض الناس في البدء بالمحادثة، ولكن هذا الخجل يمكن أن يتلاشى تدريجياً إذا تعلمت الكيفية الصحيحة للبدء بالمحادثة مع الآخرين.

يوزع المرشد بطاقات المهارة على الأعضاء، ويقوم بعمل أنموذج أمامهم لتوضيح خطوات المهارة، ثم يكلف الأعضاء لاستخدام هذه المهارة من خلال إعطائهم بعض المواقف كما يلي:

- عندما تكون في اجتماع عائلي.
- عندما تقابل شخصاً جديداً لأول مرة.

لتحقيق الهدف رقم (٢) تقوم المجموعة بعملية لعب أدوار على بدء المحادثة الجيدة ، وعلى بدء المحادثة الايجابي ثم تصور المجموعتين بآلة التصوير (كاميرا الفيديو) ثم تعرض على المجموعة ويتم مناقشتها والتعليق على المواقف الخاطئة والمواقف السلبية .
المواد اللازمة: بطاقات مهارة بدء المحادثة ، بطاقة الاستمرار في المحادثة وبطاقة إنها المحادثة ، آلة التصوير (كاميرا فيديو) .
المواد اللازمة:

بطاقات مهارة بدء المحادثة.

الهدف (٣):

- أن يتعرف الأعضاء على كيفية استمرارية المحادثة مع الآخرين.

الإجراءات:

يوضح المرشد لأعضاء الجلسة الإرشادية أن مهارة استمرارية المحادثة تنقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسية هي:

١. الحفاظ على المحادثة بطرح العديد من الأسئلة: يقوم المرشد بإعطاء شرح مبسط عن معنى هذه المهارة بالطريقة الآتية: في بعض الأحيان يجد الإنسان نفسه بحاجة إلى التحدث لفترة طويلة مع شخص ما ، وذلك لأنه يحب هذا الشخص ويرتاح إليه ويهتم بما يقوله. وعلى الرغم من ذلك نجد أن بعض الأشخاص لا يعرفون كيفية المحافظة على مواصلة المحادثة ، لذا فعليهم طرح الأسئلة التي تساعد على استمرار حديثهم مع الغير.

يوزع المرشد بطاقات المهارة على الأعضاء ، ويقوم بعمل أنموذج أمامهم لتوضيح خطوات المهارة ، ثم يكلف مجموعة من الأعضاء بالقيام بنموذج للعب الدور ، وبعد الانتهاء من لعب الدور يقدم المرشد تغذية راجعة للأعضاء حول أدائهم. ويفتح باب النقاش أمام الأعضاء حول المهارة وأنموذج لعب الدور.
مشاركة شخص في عمل ما ، كتنظيف غرفة الصف.

التحدث مع صديق بعد انقضاء عطلة العيد.

مشاهدة برامج تلفزيونية مع شخص آخر تعجبه نفس البرامج التي تعجبك.

٢. استمرارية المحادثة عن طريق إعطاء معلومات حقيقة والاستماع الجيد: يوضح المرشد المهارة بقوله: علمنا إذن أن طرح الأسئلة من الوسائل المهمة في المحافظة على استمرارية المحادثة ، والآن سوف نتعلم وسيلة أخرى تساعد على مواصلة المحادثة وهي إعطاء معلومات حقيقة للأشخاص الآخرين ، مما يسمح للأشخاص بفهم

بعضهم البعض وإدراك الأشياء المشتركة والشائعة بينهم. كما أن الاستماع الجيد مهم جداً لمواصلة المحادثة بين الأشخاص.

يوزع المرشد بطاقات المهارة على الأعضاء، ويقوم بعمل أنموذج للعب الدور أمامهم لتوضيح خطوات المهارة، ثم يكلف مجموعة من الأعضاء بالقيام بنموذج للعب الدور، وبعد الانتهاء من لعب الدور يقدم المرشد تغذية راجعة للأعضاء حول أدائهم. ويفتح باب النقاش أمام الأعضاء حول المهارة وأنموذج لعب الدور.

التحدث مع أحد أقاربك عن بعض الهوايات التي تهتم بها.
التحدث مع أحد أفراد عائلتك عن أحد الأفلام أو البرامج التلفزيونية التي شاهدتها حديثاً.

التحدث مع صديقك عن أهم الأحداث القريبة التي حدثت لك وحظيت باهتمامك.
٣. مواصلة المحادثة عن طريق التعبير عن الانفعالات والمشاعر: يتحدث المرشد عن المهارة بقوله: كما أشرنا إلى أن طرح الأسئلة وإعطاء المعلومات الحقيقية عن موضوع ما والإنصات الجيد من الأمور التي تساعدنا على استمرارية المحادثة. والآن سنتطرق إلى وسيلة أخرى تساعد على مواصلة المحادثة وهي أن تعبر للشخص الآخر عما تشعر به من خلال الأشياء والموضوعات التي تستثيرك من حولك وفي محيطك، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى أن تستجيب لانفعالات ومشاعر من يتحدث إليك. فهذا يساعد الأشخاص على التعرف على المشاعر والأحاسيس الشائعة والمشاركة بينهم. والمشاعر التي من الممكن التعبير عنها قد تكون مفرحة، أو محزنة، أو مخيبة للأمل، أو محبطة أو سعيدة.

يوزع المرشد بطاقات المهارة، ويقوم بعمل أنموذج أمامهم لتوضيح خطوات المهارة. ثم يكلف مجموعة من الأعضاء بالقيام بنموذج للعب الدور، وبعد الانتهاء من لعب الدور يقدم المرشد تغذية راجعة للأعضاء حول أدائهم. ويفتح باب النقاش أمام الأعضاء حول المهارة وأنموذج لعب الدور.

- التحدث مع أحد الأصدقاء عن حبك لبعض البرامج التلفزيونية.
- التحدث مع أحد أقاربك بأنك مصاب بخيبة أمل لأن الحفلة ألغيت.
- التحدث مع أحد الأصدقاء بأنك سعيد جداً لحصولك على علامة مرتفعة في الامتحان.

المواد اللازمة:

بطاقات مهارة الحفاظ على المحادثة بطرح الأسئلة، بطاقات مهارة استمرار المحادثة

عن طريق إعطاء معلومات حقيقة والإنصات الجيد ، وبطاقات مهارة مواصلة المحادثة عن طريق التعبير عن الانفعالات والمشاعر.
الهدف (٤):

أن يتدرب الأعضاء على مهارة إنهاء المحادثة مع الآخرين.
الإجراءات: يمهّد المرشد للمهارة بقوله: تبادلنا الحديث في بداية الجلسة عن بدء المحادثة واستمرارية المحادثة مع الآخرين، والآن سوف نتعلم كيفية إنهاء المحادثة. فالمحادثة لا تستمر دون وضع نهاية لها، فسواء كان عاجلاً أم آجلاً فلا بد من إنهاء المحادثة. وهناك كثير من الأسباب لإنهاء المحادثة منها: انتهاء الوقت، أو الرغبة في الذهاب إلى مكان ما، أو الرغبة في ذكر أشياء أخرى لم تذكرها في المحادثة.
يقوم المرشد بتوزيع بطاقات المهارة على الأعضاء، ويوضح خطوات هذه المهارة من خلال القيام بأنموذج للعب الدور، ثم يكلف مجموعة من الأعضاء بالقيام بنموذج للعب الدور، وبعد الانتهاء من لعب الدور يقدم المرشد تغذية راجعة للأعضاء حول أدائهم. ويفتح باب النقاش أمام الأعضاء حول المهارة وأنموذج لعب الدور.
التحدث مع أخيك خلال تناول وجبة الفطور، ولكنه حان الوقت للذهاب إلى المدرسة.
التحدث مع أحد الأصدقاء بالهاتف عن الواجب المدرسي، ولكنه حان الوقت لإنهاء المكالمات الهاتفية لمساعدة أحد أفراد أسرته في إعداد الطعام.
التحدث مع أحد أقاربك خلال حفل معين، ولكن عليك الرجوع مع أبيك إلى البيت.
المواد اللازمة: بطاقات مهارة إنهاء المحادثة.

الهدف (٣) إنهاء الجلسة الإرشادية:

- تهيئة أعضاء المجموعة الإرشادية لانتهاء من الجلسة.
- إعطاء واجب بيتي للأعضاء.

الإجراءات:

يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة بشكل سريع، ويطلب من بعض الأعضاء مراجعة الخطوات المختلفة لمهارات المحادثة.

الواجب البيتي:

يكلف المرشد الأعضاء بأكثر من واجب بيتي لتحقيق أهداف الجلسة الإرشادية كما يلي:

- فكر في شخص في المدرسة لا تتعامل معه أو لا تتحدث معه لكنك تمر به أو

تراه باستمرار، وإذا كان لديك شعور ما أن هذا الشخص قد ترغب في معرفته بشكل أفضل، أبتسم بصدق وقل له: "مرحباً، كيف حالك اليوم"، خلال مقابلتك له.

- فكر في شخص تعرفه بالوجه وليس بالاسم وتلتقي به باستمرار، في المرة القادمة التي تلتقي فيها بهذا الشخص حدثه قائلاً: يبدو أننا نتقابل كثيراً، أسمى هو...، وإذا ظهرت صادقاً مخلصاً في حديثك فإن الشخص الآخر سيعرفك بنفسه.

- اختر شخصاً ما علاقتك به سطحية وذات طبيعة حادة، وفي المرة القادمة التي تلتقي فيها بهذا الشخص حاول أن نشير موضوعاً للنقاش يكون خاصاً وشخصياً أو تحدث عن مشاعرك تجاه موضوع ما (فرحك، حزنك، قلقك، الخ...).

بطاقة مهارة بدء المحادثة:

- محادثة الشخص باسمه أو اللقب المفضل لديه إذا كنت تعرفه
- اختر الوقت والمكان المناسب.
- عرف بنفسك.
- رحب بالشخص الذي تود التحدث إليه.
- تحدث عن موضوعات قصيرة، على سبيل المثال: تحدث عن الجو أو عن الرياضة أو عن أي شيء آخر.

بطاقة مهارة إنهاء المحادثة:

- أنتظر حتى ينتهي الشخص الآخر من حديثه.
- استخدم الإيماءات غير اللفظية كعمل حركات سريعة مفاجئة، أو النظر في ساعتك.
- استخدم بعض الكلمات التي تدل على اللحظات النهائية في جلسة المحادثة مثل كلمة حسناً، علي الذهاب الآن...
- قل "مع السلامة".

بطاقة الحفاظ على المحادثة بطرح الأسئلة:

- رحب بالشخص.
- اسأل أسئلة عامة.

- تابع ما يقوله الشخص الآخر مع سؤاله بعض الأسئلة الخاصة المتعلقة بالموضوع.
- أحترم وقدر الشخص إذا كان يستمع إليك ويهتم بمواصلة الحديث معك.
- بطاقة استمرار المحادثة عن طريق إعطاء معلومات حقيقية والإنصات الجيد:
- الترحيب بالشخص.
- أعطي بعض المعلومات للشخص الآخر.
- أحترم وقدر الشخص إذا كان يستمع إليك ويهتم بمواصلة المحادثة معك.
- بطاقة مواصلة المحادثة عن طريق التعبير عن الانفعالات والمشاعر:
- الترحيب بالشخص.
- استخدام بعض الجمل القصيرة فيما يتعلق بالأشياء التي تستثير مشاعرك.
- أحترم وقدر الشخص إذا كان يستمع إليك ويهتم بمواصلة المحادثة معك.

الجلسة العاشرة

تهدف هذه الجلسة للتدريب على مهارة (الاستئذان) وهي مهارة جزئية من مهارات المبادأة بالتفاعل.

١. تهيئة الأعضاء للجلسة ومناقشة الواجب البيتي.

٢. التعرف على مهارة الاستئذان وأهميتها.

٣. التدريب على مهارة الاستئذان.

الإجراءات :

يقدم المرشد أهمية مهارة الاستئذان للمحاضرة على الروابط الاجتماعية واحترام حقوق الأصدقاء ، ويوضح لهم أن استخدام أدوات والعباب الآخرين دون طلب الإذن منهم يعتبر تعدي على حقوقهم ، وقد تخسر أصدقائك بسبب هذه التصرفات غير السليمة .

ويوضح المرشد أن الكثير من المشكلات التي تعرض عليه في المدرسة هي بسبب اعتداء الكثير من الطلاب على حقوق زملائهم دون طلب الأذن منهم ، ثم يعرض المرشد بطاقة الاستئذان لقراءتها ومن ثم النقاش حولها ويطلب المرشد هنا تصميم بعض المواقف التي يقوم بها بعض الأعضاء .(لعب ادوار).

بطاقة الاستئذان

- أعرف بنفسى للآخرين
- أطلب الأذن عند دخولي إلى الأماكن
- أطلب الأذن عند مشاركة زملائي في اللعب معهم
- أستأذن عند طلب الأدوات والأغراض المدرسية
- أستأذن أحد الأشخاص الذي أرغب مصادقته

الواجب البيتي

يطلب من الأعضاء تسجيل العديد من المواقف المنزلية التي تظهر فيها مهارة الاستئذان
الفنيات المستخدمة: لعب عب ادور - النمذجة - الواجب المنزلي - التعزيز - قراءة
 الموديل.

الجلسة الحادي عشر

تهتم هذه الجلسة للتدريب على مهارة التعاون الخاصة بالأعمال المدرسية وهي تتدرج
 تحت مهارة المبادرة بالتفاعل .

الأهداف

- أن يتعاون التلاميذ مع زملائهم في إنجاز المهام
- أن يشارك التلاميذ داخل الفصل بصورة مهذبة
- أن ينتظم في الصف لأخذ أدوارهم
- يتعاون التلاميذ في أخذ أدوارهم
- أن يحرص التلاميذ على أخذ مكانة بين زملاء في المدرسة

بطاقة مهارة التعاون داخل المدرسة:

- أن أتعاون مع زملائي في إنجاز الأعمال داخل المدرسة
- أشارك في المناقشة بصور فعالة
- اخذ دوري في المناقشة بصورة مهذبة
- أتعاون مع إدارة المدرسة في تطبيق اللوائح داخل المدرسة

الإجراءات :

تعرض البطاقات على التلاميذ وتوضح لهم أهم المهارات التي يجب أن يمارسها الطالب
 داخل المدرسة ، وتوضح للمجموعة أهمية هذه التعليمات للمحافظة على النظام
 المدرسي ، ويقوم أحد أفراد المجموعة بقراءته ومن ثم التعليق عليه ، وبعد ذلك يقوم

بدر لعب أدوار يقوم فيه أحد أفراد المجموعة بدور المعلم وبقية المجموعة الطلاب وتقوم المجموعة ببعض السلوكيات الخاطئة مثل عدم المشاركة أو عدم التفاعل مع المعلم أو عدم احترام بقية المجموعة ويقوم الطالب القائم بدور المعلم بتوجيه المجموعة ، وهكذا يتم تبادل الأدوار بين بقية المجموعة .

الوسائل :

بطاقة مهارات التعاون داخل المدرسة .

الواجب المنزلي :

تقسم المجموعة الى مجموعتين وكل مجموعة تقوم بإعداد لوحة جداريه للمدرسة تحتوي على أهم التعليمات والأنظمة التي يجب أن يقوم بها الطالب داخل المدرسة .

الفنيات المستخدمة: لعب ادور - النمذجة - الواجب المنزلي- التعزيز - قراءة الموديل

الوحدة الرابعة

تتضمن الجلسة الثانية عشر والثالثة عشر والرابعة عشر

تتضمن هذه الجلسة تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على تحديد المشاعر والانفعالات ، ومساعدتهم على التعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية.

الجلسة الثانية عشر

أهداف رقم (١):

- تهيئة الطلاب للجلسة ومناقشة الواجب البيتي.
- التعرف على استفسارات وأسئلة الأعضاء عن الجلسة السابقة ومناقشة الواجب البيتي.

- أن يتهيا الأعضاء ويتعرفون على مهارة تحديد المشاعر.

الإجراءات:

يرحب المرشد بالأعضاء ويشكرهم على حضورهم ويناقش معهم الواجب البيتي. ثم يقدم المرشد المهارة وذلك بسؤال الأعضاء: كيف تستطيع أن تعرف شعورك؟ وفي أي المواقف؟ وما الذي يجعلك تشعر بهذا الشعور؟ ثم يقوم المرشد بتوضيح خطوات المهارة

ونمذجتها متبعاً الخطوات التالية:

- يظهر المرشد انفعالات الغضب (يفرك يديه بشدة، يشد أسنانه، يقف... الخ).
- يبدأ بالنظر حوله ليكتشف الظروف الخارجية التي تجعله يشعر بهذه المشاعر، مثلاً يريد من زميله رمي الكرة له وزميله لا يستجيب له.
- يقول المرشد: إذن أنا أشعر الآن بالغضب من زميلي.
- ثم يفتح المرشد باب النقاش والحوار لمناقشة المهارة وخطواتها بقوله: أنت يا فلان في الساحة وجاء زميلك وهو يحمل مجموعة من الكتب فسقط أحدها على قدمك بماذا تشعر؟ وماذا ستقول؟ يطرح المرشد بعض الأسئلة على الأعضاء لتوضيح المهارة كما يلي:

- هل مررت بموقف كنت فيه غير قادر على تحديد مشاعرك؟

- ما فائدة تعلمك لهذه المهارة؟

- متى يكون استخدام هذه المهارة ضرورياً؟

يطلب المرشد من أحد الأعضاء أن يحدد موقفاً كان شعوره فيه غير واضح ويريد تحديده، ويطلب من باقي أعضاء المجموعة الإرشادية ملاحظة زميلهم، وعند انتهاء العضو يقدم المرشد التغذية الراجعة، بالإضافة لتقديم الأعضاء رأيهم حول ما قام به كل زميل من زملائهم. ثم يعلق المرشد على خطوات المهارة ويعزز الأعضاء اجتماعياً (الشكر، الثناء،... الخ).

المواد اللازمة: السبورة، والأقلام

الهدف (٢):

- أن يتعرف الأعضاء على أنواع المشاعر والانفعالات التي ترافق الحديث.
- أن يتعرف الأعضاء على أنواع المشاعر المألوفة (الغضب، الفرح، الحزن، السعادة،... الخ) عن طريق الانتباه للتعبير الوجهية.
- أن يتعرف الأعضاء على مشاعر الشخص الآخر بالإصغاء جيداً لما يقوله.

الإجراءات:

يوزع المرشد ورقة رسم عليها بعض التعبيرات الوجهية المألوفة وكتب عليها العديد من المشاعر التي تعبر عنها هذه التعبيرات الوجهية، يطلب المرشد من الأعضاء تحديد المشاعر التي تعبر عن كل وجه مرسوم. يتم مناقشة حلول الأعضاء معاً وتصحيح أخطاء الأعضاء، ثم يوزع المرشد ورقة فارغة وقلم لكل عضو لكتابة شعور العضو في الجمل التي سيردها المرشد، بعد الانتهاء من قراءة الجمل يتم الاستماع لإجابات

الأعضاء.

المواد اللازمة:

ورقة المشاعر والتعبير الوجهية ، بطاقة جمل عكس المشاعر والمحتوى ، قلم ، وورقة بيضاء.

ورقة المشاعر والتعبير الوجهية

- حزين
- فرحان
- زهقان
- خائف
- غضبان
- مدهوش
- منهك القوى
- قلقان

بطاقة مهارة عكس المشاعر

- أنظر للشخص الذي يحدثك.
- أنتبه لصوته وتعبير وجهه.
- أصغ جيداً لما يقوله.
- أعمل كالمرآة واعكس المشاعر والانفعالات التي وجدتتها في رسالته.
- اذكر الموقف الذي توجد به هذه المشاعر.

الجلسة الثالثة عشر

الهدف (١):

أن يتعلم الأعضاء مهارة التعبير عن مشاعرهم السلبية.

الإجراءات:

يمهد المرشد للمهارة بقوله: بالرغم من أن الناس يفعلون ما بوسعهم وما في استطاعتهم حتى يحبون ويسعدون بعضهم البعض ، فإن هناك بعض الأوقات التي يشعرون فيها فيها بالفرح والسعادة ، وعندما يعبر الشخص للآخر عن مشاعره الإيجابية نحوه كلما

زادت ألفته به ، وعندما يعبر عن مشاعره السلبية نحوه كلما كان ذلك حصناً يمنع الجدل ويمنع كذلك المزيد من هذه المشاعر. ويقول أن هناك مواقف عديدة يشعر فيها الفرد ، بأن لديه رغبة في التعبير عن مشاعره السلبية ، مشاعر الاستياء ، أو الانزعاج أو النفور ، أو الاحتجاج ، أو التذمر حتى ينبه الآخر إلى عدم تكرار السلوكيات التي أدت إلى تفاقم ذلك الشعور ، فضلاً عن التنفيس عن حدة مشاعره وتوتراته ، وبطبيعة الحال أن العجز عن الإفصاح عن تلك المشاعر سيزيد من احتمال تكرار تلك السلوكيات المرفوضة ، وهو ما يسبب أضرار متعددة للفرد ، ومن ثم يحسن تدريب الفرد ، على إعلان مشاعره الراضية والفاضة للطرف الآخر دون تردد وبطريقة لا تثير مشكلة جديدة بينهما ، بقدر الإمكان وبشكل لا يشكل اعتداء أو عدم احترام لحقوق الآخرين ، وعليه أن يعبر عن غضبه بشكل مختصر بعيداً عن توجيه الاتهامات للآخرين ، ثم يناقش المرشد مع أعضاء المجموعة الإرشادية بعض المعتقدات غير المنطقية التي تمنع الفرد من التعبير عن مشاعره وانفعالاته مثل:

- الصديق الحقيقي يتحمل صديقه
- من يغضبني شخص سيئ يستحق العقاب.
- إذا رأي الآخرون غاضباً سيعتبروني شخصاً غير متحضر.
- إذا عبرت عن غضبي فقد يحاول الآخر استثارتي بدرجة أكبر (فرج، ١٩٩٨)
- بعد ذلك يعطي المرشد للأعضاء بطاقة تعلم مهارة التعبير عن المشاعر السلبية المقسمة إلى خطوات، ويطلب من الأعضاء قراءتها بصوت عالٍ، ويقوم المرشد بنمذجة المهارة وفقاً للخطوات المتسلسلة، ويكلف بعض الأعضاء استخدام المهارة في بعض المواقف مثل:

- ترك أخوك في الغرفة ملابس تحتاج للغسيل على سريرك.
- تأخر صديقك عن مواعده معك.
- ألغت العائلة الرحلة المقررة في نهاية الأسبوع.

الهدف (٢) :

- إنهاء الجلسة الإرشادية.
- تهيئة أعضاء المجموعة الإرشادية للانتهاء من الجلسة.
- إعطاء واجب بيتي للأعضاء.

الإجراءات:

يسأل المرشد أعضاء المجموعة الإرشادية حول ما تم استفادته وتعلمه خلال الجلسة ،

ويلخص إجابات الأعضاء على شكل نقاط يكتبها على السبورة.
الواجب البيتي:

- بطاقة مهارة التعبير عن المشاعر السلبية
- أنظر إلى الشخص وتحدث معه بأسلوب هادئ.
- قل بالضبط ما الذي فعله الشخص الآخر ليجعلك تشعر بالمشاعر السلبية نحوه.
- قل للشخص كيف جعلك ذلك الأمر تشعر.
- اقترح كيف يمكن لهذا الشخص أن يتجنب فعل ذلك مرة أخرى في المستقبل.

الفنيات المستخدمة: لعب ادور - النمذجة - الواجب المنزلي - التعزيز - قراءة الموديل
الجلسة الرابعة عشر

التعبير عن المشاعر الايجابية

يمهد المرشد للمهارة بقوله: بالرغم من أن الناس يفعلون ما بوسعهم وما في استطاعتهم حتى يحبون ويسعدون بعضهم البعض، فإن هناك بعض الأوقات التي يشعرون فيها بالفرح والسعادة، وعندما يعبر الشخص للآخر عن مشاعره الإيجابية نحوه كلما زادت ألفته به

ثم يقدم المرشد للأعضاء بطاقة تعلم مهارة التعبير عن المشاعر الإيجابية التي توضح خطوات هذه المهارة، حيث يقوم المرشد بنمذجتها وتكليف بعض الأعضاء لاستخدام المهارة في بعض المواقف مثل:

- التعبير لأحد أفراد أسرته بأنك مرتاح جداً لحديثك معه.
- التعبير لصديقك بأنك مسرور جداً لذهابك في رحلة بصحبته.

المواد اللازمة:

بطاقات مهارة التعبير عن المشاعر الإيجابية.

الهدف (٢):

- إنهاء الجلسة الإرشادية.
- تهيئة أعضاء المجموعة الإرشادية للانتهاء من الجلسة.
- إعطاء واجب بيتي للأعضاء.

الإجراءات:

يسأل المرشد أعضاء المجموعة الإرشادية حول ما تم استفادته وتعلمه خلال الجلسة، ويلخص إجابات الأعضاء على شكل نقاط يكتبها على السبورة.

الواجب البيتي:

بطاقة مهارة التعبير عن المشاعر الإيجابية

- أنظر للشخص وتحدث معه بصوت واضح م جمل كالتالي:
- قل للشخص الآخر بأنك مسرور جداً من حديثك أو لقائك معه.
- قل للشخص كيف جعلك ذلك الأمر تشعر.
- أنظر للشخص وتحدث معه بصوت واضح م جمل كالتالي:

- أنا مسرور...

- أنا سعيد...

- أنا فرح...

الفنيات المستخدمة: لعب أدوار - النمذجة - الواجب المنزلي - التعزيز - قراءة الموديل

الجلسة الخامسة عشر

التدريب على مهارة ضبط الذات

تهدف هذه الجلسة إلى تعريف الأعضاء بمهارة ضبط الذات في المواقف المختلفة.
الهدف (١):

- تهيئة الأعضاء للجلسة ومناقشة الواجب البيتي وأسئلة الأعضاء حوله.
- التعرف على استفسارات وأسئلة الأعضاء عن الجلسة السابقة ومناقشتها.
- زيادة التواصل والتفاعل بين أعضاء المجموعة الإرشادية.

الإجراءات:

يرحب المرشد بالأعضاء ويشكرهم على حضورهم ويناقش معهم الواجب البيتي والصعوبات التي واجهتهم أثناء تنفيذه. ثم يقسم المرشد أعضاء المجموعة الإرشادية إلى فريقين لإجراء مسابقة بينهم، وهي عبارة عن لعبة (من غير كلام) حيث يقوم كل فريق باختيار متسابق منهم ليشرح لهم من غير كلام وباستخدام الإشارات والإيماءات مثلاً أو حكمة أو قولاً مأثوراً اختاره الفريق المنافس، وتستمر هذه المسابقة حتى يفوز أحد الفريقين.

المواد اللازمة: السبورة، والطباشير.

الهدف (٢):

- أن يتعرف الأعضاء على مهارة ضبط الذات.
- أن يحدد الأعضاء أهمية مهارة ضبط الذات في الحياة اليومية.

- أن يتدرب الأعضاء على مهارة ضبط الذات.

الإجراءات:

يمهد المرشد لمهارة ضبط الذات بقوله: يمكن تعريف مهارة ضبط الذات بأنها العملية التي من خلالها يتعرف الفرد على العوامل الأساسية التي توجه وتنفذ وتنظم سلوكه، والتي تؤدي في النهاية إلى نتائج معينة. فالضبط الذاتي هو السلوك الذي يتيح للفرد أن يتحمل مسؤولية أفعاله لأنه يتحكم في الأحداث الداخلية والأحداث الخارجية، والفرد يقوم بهذا السلوك حتى يحقق أهدافه التي وضعها لنفسه. وهذه المهارة يمكن للفرد تعلمها بشكل منظم، ويزداد الفرد امتلاكاً وإتقاناً لها كلما تدرب عليها ويزداد خبرته وممارسته لها.

يوضح المرشد للأعضاء نموذج كانفر (Kanfer) في ضبط الذات، حيث يقسم هذا النموذج ضبط الذات إلى ثلاثة مراحل هي:

أولاً. مرحلة المراقبة الذاتية:

وتشتمل هذه المرحلة على وصف وتحديد دقيق لسلوك الفرد، حيث يقوم الفرد بالإنابة بشكل متعمد لسلوكياته وجمع معلومات حول الأسباب التي توجه سلوكه وخاصة السلوك الذي يرغب في تعديله.

ثانياً. مرحلة التقييم الذاتي:

يضع الفرد في هذه المرحلة معايير وأهداف وتوقعات لما يجب أن يكون عليه سلوكه بناءً على المعلومات التي حصل عليها من خلال مراقبته لسلوكه. ثم يقارن الفرد في هذه المرحلة بين السلوك الذي قام به وبين المعايير والأهداف التي وضعها (أي يسأل نفسه: هل قام بإنجاز الأهداف والمعايير التي وضعها لنفسه؟)، كذلك يحصل الفرد في هذه المرحلة على تغذية راجعة حول سلوكه يستفيد منها إذا كان سلوكه بحاجة إلى تعديل أم لا.

ثالثاً. مرحلة التعزيز الذاتي:

يقوم الفرد في هذه المرحلة بتعزيز ذاته إذا حقق الأهداف والمعايير التي وضعها نتيجة لقيامه بالسلوك الصحيح، أو يقوم بمعاينة نفسه إذا لم يحقق الأهداف والمعايير التي وضعها نتيجة لعدم قيامه بالسلوك المرغوب فيه (Kanfer, & Goldstein, ١٩٨٤).

يوزع المرشد بطاقات مهارة ضبط الذات على الأعضاء، ويطلب منهم التعرف على خطوات تعلم المهارة، بعد ذلك يقوم المرشد بنمذجة المهارة أمام الأعضاء على النحو التالي:

- يطلب المرشد من أحد الأعضاء أن يقوم بتصرف يثير غضبه.
- يستجيب المرشد للموقف ويتصاعد الموقف ليفقد المرشد أعصابه ويتهجم على العضو لفظياً.

- يقول المرشد للأعضاء: هذه هي المواقف التي جعلتني أفقد أعصابي ...، مثلاً الطالب استثارني أمام المجموعة ولقد طلبت منه شيئاً ولم يستجيب، أبي ينتقدني باستمرار، أُمي لا تستجيب لطلباتي، ... الخ.

- يوضح المرشد للأعضاء أنه كان بإمكانه أن يضبط أعصابه لو أنتظر قليلاً حتى ينهى الآخر كلامه، ولو فهم كلامه كما قصده حقيقة لما فقد السيطرة على نفسه، ولو أمر نفسه بالاسترخاء لكان أفضل واستطاع أن يحل الموقف بطريقة أفضل.

- يناقش المرشد أعضاء المجموعة الإرشادية بخطوات مهارة ضبط الذات من خلال النموذج الذي شاهده، ثم يكلف مجموعة من الأعضاء بالقيام بنموذج للعب الدور، وبعد الانتهاء من لعب الدور يقدم المرشد تغذية راجعة للأعضاء حول أدائهم، ويفتح باب النقاش أمام الأعضاء حول المهارة وأنموذج لعب الدور.

- كما يقدم المرشد نموذج فيدو عن الغضب وفي المشاهد أشخاص يقومون بمواقف غضب، وبعد مشاهدة هذه المواقف يعطى الطالب نموذج يعبر فيه عن رايه في الموقف وماذا كان يجب على الشخص فعله، ثم يستشعر لو كان مكانه ماذا سيكون موقفه .

المواد اللازمة: السبورة، الاقلام، وبطاقات مهارة ضبط الذات. جهاز العرض (داتا شو)
بطاقة مهارة ضبط الذات

- وجه انتباهك نحو المؤشرات الدالة على أنك توشك فقدان السيطرة على نفسك.
- قرر إذا كانت هناك ظروف خارجية تجعلك تشعر بالاستثارة.
- فكر بالطرق التي تستطيع فيها ضبط نفسك.
- اختر أكثر الطرق فعالية للسيطرة على نفسك.
- نفذ الطريقة التي اخترتها.

الفنيات المستخدمة: لعب ادور - النمذجة بالفيديو - الواجب المنزلي - التعزيز - قراءة الموديل

الجلسة السادسة عشر

الضبط الانفعالي

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف التلاميذ على الانفعالات
 - أن يعرف كيف يحدث الانفعال
 - أن يعرف كيف يؤثر الانفعال على السلوك
 - أن يفرق بين الانفعالات والسلوك والمواقف
- الإجراءات :

أن يبين المرشد إن الانفعالات كلمة يقصد بها الغضب والحزن والفرح والتوتر وهذه الانفعالات بطريقة معينة تؤثر على عمل المخ وبالتالي تؤثر على سلوكنا واتخاذ القرار الصحيح ، ولهذا يجب يعرض المرشد بمختصر بسيط كيف يحدث الانفعال فسيولوجيا بطريقة تتناسب مع مستو الطلاب ، ثم يوضح لهم أن من أهم العوامل التي تؤثر على سلوكياتنا هي الانفعالات .

ويوضح المرشد في هذا الشأن مدى تأثير الحالة الانفعالية على الحالة العقلية ، فالتلاميذ ذوي درجات القلق العالية ، الغضب ، والاكتئاب لا يتعلمون بكفاءة فمن يقع فريسة لمثل هذه الانفعالات لا يستطيع استيعاب المعلومات بكفاءة ، ولا يستطيع الاستفادة منها ، حين تهاجم الانفعالات التركيز فإنها تعطل القدرة العقلية وخاصة الذاكرة العاملة Working Memory وهي القدرة على استحضار المعلومات التي ترتبط بالمهمة التي يواجهها الفرد . (الأعسر، ٢٠٠٠)

الوسائل :

السبورة - القلم - قائمة التفريق بين المشاعر والانفعالات والمواقف

الجلسة السابعة عشر

أن يستطيع تمثيل ضبط انفعالاته (اختبار التحمل)

الإجراءات :

يقدم المرشد بعض المواقف المغرية واختبرا مدى تحمل الطالب لمقاومة الرغبة والقدرة على التحكم الذاتي. ثم يقيم المرشد أهمية ضبط الذات والقدرة على التحكم الذاتي اختبار الحلوى.

ففي تجربة وجد أن الأطفال الذين استطاعوا مقاومة الحلوى هم الذين أصبحوا أكثر فعالية وتوكيديو وضبط للذات في مرحلة المراهقة وهم يعتمدون على أنفسهم في مواجهة الصعاب ، ويتصفون بالمبادأة وهم قادرين على ضبط ذواتهم .

١. أن يستطيع ممارسة الاسترخاء
٢. أهمية ضبط الانفعال (الشعور بالسيادة)

الجلسة الثامنة عشر

الضبط الاجتماعي

(التعامل مع الآخرين يتطلب نضج مهارتين اجتماعيتين ، ضبط الذات والتعاطف)(الأعسر، ٢٠٠٠)

أهداف الجلسة

- أن يستطيع التلميذ أن يعبر بطلاقة وألفاظ مناسبة
- القدرة على فهم القواعد والآداب الاجتماعية
- القدرة على فهم مشاعر الغير
- أن يستطيع التعبير مع ما يتوافق مع الموقف الاجتماعي
- القدرة على القيام بأدوار اجتماعية

المحتوى

يقوم المرشد في هذه الجلسة عرض العديد من المواقف المكتوبة على الطلاب ثم يقسم المجموعة إلى مجموعتين كل مجموعة تأخذ العديد من المواقف التي سوف تقوم بتمثيله ، تبدأ المجموعة الأولى باختيار ثلاثة طلاب يقومون بتمثيل الأدوار هذه الأدوار تمثل نموذج سلبي لأشخاص لا يقومون بمراعاة القواعد الاجتماعية وعدم احترام مشاعر الآخرين ويمثلون أدوار الفوضى وعدم احترام الأنظمة ، ثم يطلب المرشد من بقية الأعضاء تسجيل الأخطاء التي أرتكبها أعضاء المجموعة ومن ثم التعليق عليها وتقديم تغذية راجعة للأشخاص الذين قاموا بتمثيل الدور .

الفنيات المستخدمة: لعب الدور - النمذجة - الواجب المنزلي - التعزيز - قراءة الموديل

الجلسة التاسعة عشر :

هدف الجلسة: الاختبار البعدي

يتم في هذه الجلسة تقديم اختبار المهارات الاجتماعية لتقييم البرنامج، ويتم في هذه الجلسة تقديم تغذية راجعة في نهاية الجلسة بمجموعة الملاحظات التي قام بتسجيلها على مدار الجلسة ، ثم يتم في هذه الجلسة التمهيد لنهاية الجلسة ويعبر المرشد عن مدى سروره لمشاركة المجموعة في البرنامج وحرصهم على الحضور ، ويتم الاتفاق على موعد القيام برحلة ترفيهية كختام لنهاية البرنامج .

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

- نتائج الدراسة بالنسبة للتساؤل الأول

- نتائج الدراسة بالنسبة للتساؤل الثاني

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المهارات بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسياً وتتضمن هذه الدراسة المهارات التالية ، مهارة المبادأة بالتفاعل ومهارة التعبير عن المشاعر الإيجابية ، ومهارة التعبير عن المشاعر السلبية ، ومهارة الضبط الانفعالي ومهارة الضبط الاجتماعي ، وقد تحددت أهداف الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على التساؤلات التالية :

التساؤل الأول:

هل يؤدي تقديم برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسياً
كما تظهر في :

- أ- الفرق بين متوسطي درجات العينة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج
- ب- الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج

التساؤل الثاني:

هل يمكن أن يحدث نمو في المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة الضابطة
كما يظهر :

الفرق بين متوسطي درجات العينة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية في بداية الدراسة وبعد انتهائها .

١- نتائج الدراسة بالنسبة التساؤل الأول (أ):

ينص هذا التساؤل على ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية بين المتوسط الحسابي للدرجات التي يحصل عليها أطفال العينة التجريبية في المهارات الاجتماعية محل الدراسة كما يقاس بمقياس المهارات الاجتماعية للأطفال قبل تطبيق البرنامج الإرشادي والمتوسط الحسابي للدرجات التي يحصل عليها هؤلاء الأطفال بعد تطبيق البرنامج الإرشادي .

وللإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحث اختبار " ت " T.Test للمقارنة بين متوسطات درجات الطلاب قبل وبعد البرنامج ، وكانت النتائج كما يوضحه الجدول رقم (٤) .

الجدول رقم (٤)

المجموعة	م	ع	قيمة ت	الدالة
التجريبية	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
ن = ٣٠	٥٧,٤٣	٨٠	١٠,٣٤	٦,٥٨
			١١,٧١	٠,٠١

ت دالة عند مستوى $٠,٠١ \leq ٢,٧٦$

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب على مقياس المهارات الاجتماعية قبل تنفيذ البرنامج وبعد تنفيذ البرنامج وذلك لصالح الاختبار البعدي ، حيث بلغت قيمة " ت " (١١,٧١) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) .

٢- نتائج الدراسة بالنسبة للتساؤل الأول (ب):

ينص هذا التساؤل على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسيا على مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال.

وللإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحث اختبار " ت " T.Test للمقارنة بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (٥)

المجموعة	م	ع	قيمة ت	الدالة
التجريبية	بعدي	بعدي	٨,٩٦	٠,٠١
ن = ٣٠	٨٠	٦,٥٨		
الضابطة	٥٩,١٧	١٠,٧٣		
ن = ٣٠				

ت دالة عند مستوى $٠,٠١ \leq ٢,٧٦$

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح المجموعة التجريبية ، حيث بلغت قيمة " ت " (٨,٩٦) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) .

وتتفق نتيجة التساؤل الأول مع دراسة كل من : ستار Star (١٩٨٦) ، وتيفن وسبنسي Tiffen & Spence (١٩٨٠) ، جورج تايلور (Taylor-George, ١٩٩٣) ، وكونت ريتشارد واخرين (Conte Richard et al, ١٩٩٥) ودراسة كريستال بروير وآخرون (Brauer- Crystal, et al, ١٩٩٧) ، أيدلسون وروس Adleson & Rose (١٩٨٢) ودراسة مانرينو وزملائه Mannarinno et al (١٩٨٢) ودراسة لاجريكا وسانتوجروسي Lagreca & Santogrossi (١٩٨٠) ودراسة سيسيل (Cecil, ١٩٩٧)

من خلال النتائج يتضح لنا أن هناك نمو في المهارات الاجتماعية لدى العينة التجريبية التي تم تدريبها على البرنامج اتضح هذا في الفروق التي ظهرت بين متوسطي المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح الاختبار البعدي وفي الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح العينة التجريبية، حيث كان للعينة التجريبية موصل أعلى من العينة الضابطة.

ويفسر الباحث التغير الذي حدث في متوسط درجات العينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، إلى أن البرنامج الذي بني على أسلوب الإرشاد الجماعي أسهم بفاعلية في تحسين المهارات الاجتماعية المستهدفة لدى أفراد العينة .

وهذا يتفق مع ما قدمه كل من (بلوك وكروا تش ١٩٨٥, Block & Crouch) من البرامج الجمعية الإرشادية والعلاجية تصبح ذات فائدة متى ما توفرت فيها العوامل التي تتيح للمسترشد التنفيس والتفاعل بين شخصي والتعلم بالعبارة وتوفر من قبل المرشد التوجيه وبث الأمل . ويشير (طلعت منصور، ١٩٧٨) على أن الإرشاد الجماعي تتجلى فاعليته في إتاحة الفرصة لتعلم جوانب معرفية وانفعالية وسلوكية من خلال التفاعل الذي يتم من خلال أفراد المجموعة التجريبية بطريقة منظمة وهادفة واحساس بردود الأفعال السلبية والإيجابية .

كما يمكن عزو فاعلية البرنامج الإرشادي في إنماء المهارات الاجتماعية إلى بعض الاستراتيجيات السلوكية التي استخدمت في هذا البرنامج والتي تناسب الفئة العمرية للعينة (مرحلة الطفولة) ومن هذه الاستراتيجيات :-

- تعلم اكتساب الاستجابة Response acquisition
- إعادة إصدار الاستجابة Response reproduction
- إحكام الاستجابة Response refinement

وفي هذه الاستراتيجيات يقوم أفراد المجموعة برواية بعض المواقف مع المعلمين والزملاء وكيف تم الاستجابة لهذه المواقف ، ويتم تقييم سلوك المتدرب وإخباره بجوانب ضعفه

وقوته وتقديم الدعم والتعزيز حين يتقن الاستجابة • وهذه الاستراتيجيات يتفق العديد من المؤيدين لاستراتيجيات التدريب والعلاج السلوكي على مدى فاعليتها في البرامج الإرشادية والعلاجية (إبراهيم وآخرون ، ١٩٩٣)

وتعود فعالية هذا البرنامج لتقديم هذا البرنامج بأسلوب لا يعتمد على التلقين في أسلوب التعلم ، بل على أساليب " التعلم الاجتماعي " والتي ترى أن الفرد قادر على التعلم معظم سلوكياته من خلال محاكاته للآخرين ، وهذا ما تضمنه من البرنامج من فنيات مثل فنية النمذجة وتمثيل الدور •

ويتعلم من خلال التدريب والمحاكاة كيفية مواجهة الضغوط من قبل الاقران ، وكيفية التعبير عن مشاعرة السلبية والايجابية (التوكيدية) ، أو بمعنى آخر تنمية الفاعلية الذاتية self efficacy والتي غالباً ما يفتقدها الطلاب المتأخرين دراسياً نظراً لخبرات الفشل ، وهذا يتفق مع ذهب اليه باندورا Bandura حيث يعتقد أن بالامكان تدريب الفرد على أداء مهارات معينة للرفع من شعوره بأن لديه القدرة على التأثير فيما يدور حوله • (Bandura , ١٩٨٩)

كما يفسر الباحث هذه النتيجة في أن البرنامج الإرشادي تضمن تبسيط المهارات وتسلسلها من الأسهل إلى الأصعب ، من مهارات بسيطة مثل الاتصال البصري الى مهارات مركبة ومعقدة مثل الضبط الانفعالي والاجتماعي ، كما تضمن شرح لكيفية اداء المهام ، وهذا يتفق مع ما ذهب اليه (cartledge & Milburn ١٩٨٠) بانه ينبغي تحديد السلوك المطلوب ممارسته في المهمة ومراعاة التسلسل والتكامل بين عناصره الفرعية ، واتباع استراتيجية مناسبة في توجيه الافراد وفي تقييم مستوى أدائهم للمهمة •

٣- نتيجة التساؤل الثاني :

ينص هذا التساؤل على انه هل يمكن أن يحدث نمو في المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة الضابطة كما يظهر في الفرق بين متوسطي درجات العينة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية في بداية الدراسة وبعد انتهائها .

وللإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحث اختبار " ت " T.Test للمقارنة بين متوسطات درجات الطلاب في بداية الدراسة وبعد انتهائها ، وكانت النتائج كما يوضحه الجدول رقم (٦)

جدول رقم (٦)

المجموعة	م	ع	قيمة ت	الدالة
الضابطة ن = ٣٠	قبلي	بعدي	١,٩٣	غير دالة
	٥٦,٦٠	١٠,٣٣		

ت دالة عند مستوى $0,01 \leq 2,76$

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسيا على مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال في بداية الدراسة وعند انتهائها ، حيث كانت قيمة " ت " = ١,٩٣ وهي قيمة أقل من القيمة الجدولة وغير دالة .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (المضحى، ٢٠٠٢) وكسابو (Csapo, ١٩٨٣) (وجيدة، ١٩٩٧)

ويفسر الباحث عدم حدوث أي تغير في مستوى المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة الضابطة لعدم تعرض هذه المجموعة لأي تدريب منظم ومخطط على المهارات الاجتماعية .

كما يفسر الباحث هذه النتيجة لعدم احتواء المنهج المدرسي على المهارات الاجتماعية واقتصاره على المهارات الأكاديمية والمعرفية ، وهذا يتفق مع رؤية كل من كارتلج ومولبورن (cartledge & Milburn ١٩٧٨)

وعلى الرغم من تقدم المجتمع الغربي في إدخال البرامج التي تهتم بالصحة النفسية للطفل في جميع جوانبها الانفعالية والاجتماعية والمهنية ، ومن أمثلة ذلك برنامج ((هادستار للصحة النفسية)) Mental Health in Head start

الذي صممه جامعة جورج تاون، وغيرها من البرامج (حجازي ، ٢٠٠٠) ، لا تزال المؤسسات التربوية تهتم بالجانب المعرفي والمستويات الأولية من هذا الجانب وهو الحفظ والاستظهار .

ويتفق جاردنر، (٢٠٠١) مع هذا الرأي الذي يؤكد قصور المدرسة في الاهتمام بالجوانب الاجتماعية ومنها المهارات الاجتماعية ، ويرى أن المدرسة تاريخيا كانت تضطلع بمهمة معينة ابتداء من تعلم المهارات الأساسية والفنون الأساسية ، إلا أنه مع تراكم المعرفة ، وتكاثر المجالات العلمية ، ولبزوغ ضروب من الفهم أكثر عمقا ، أو ما أسماه بالذكاءات المتعددة ويندرج تحت هذا الذكاءات الذكاء الاجتماعي ، والتي تعد المهارات الاجتماعية أحد وسائله . يجب أن تتغير مهمة المدرسة ، وتضاف لها مهام جديدة ، ويلزمها التحول من مجرد أماكن للتدريب على المهارات المعرفية إلى أماكن للتدريب على جميع المهارات والسلوكيات والاتجاهات .

ويتفق مع هذا الاتجاه أيضاً دراسة (الوابلي، ١٩٩٦) والتي قام بتحليل المهارات الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية ، وجد أن نسبة المهارات الاجتماعية في هذه الكتب (٨,٩٢ %) وهي نسبة ضعيفة جداً تعطي مؤشر بعدم اهتمام البرامج المدرسية بالمهارات الاجتماعية بالرغم من أهميتها .

للطالب المتأخر دراسيا إذا لم يتلقى تدريباً منظماً على المهارات الاجتماعية ، لأن الطالب المتأخر دراسيا قليل التفاعل مع المعلمين ، فالبرغم من أن هناك ما يسمى بالمنهج الخفي والذي يفترض أن يقدم المعلمون من خلاله خبرات اجتماعية إيجابية لطلابهم تتعلق بالسلوكيات والاتجاهات والقيم (موفق، ١٩٩٤) إلا أن الطالب المتأخر دراسيا لا يستطيع تعلم المهارات الاجتماعية من المعلمين والآباء والأصدقاء بسبب الاتجاهات السلبية التي يحملها كل المعلمين والآباء والأصدقاء عن الطالب المتأخر دراسيا ، ويتفق مع هذا دراسة (غنيم ، ١٩٨٨) والتي أثبتت أن الفروق دالة إحصائياً لصالح المتفوقين دراسيا على المتأخرين دراسيا فيما يتعلق باتجاهات المعلمين والعلاقة مع الوالدين والعلاقات الاجتماعية مع الطلاب الآخرين .

ويفسر الباحث عدم حدوث فروق أو تحسن في المهارات الاجتماعية للعينة الضابطة بأن القصور في المهارات الاجتماعية صفة ملازمة لمرحلة الطفولة والمراهقة ، ولن يحدث التغيير بسهولة ما إذا لم يجد الطلاب في هذه المرحلة النمائية المهمة نوع من التدريب والتعليم لهذه المهارات . وفي هذا تشير العديد من الدراسات التي تناولت خصائص مرحلة الطفولة والمراهقة لافتقار الأطفال والمراهقين للمهارات الاجتماعية ومنها دراسة (ريمرز و هاكيت ، ١٩٨٧) والتي أشارت إلى أن ٢٥٪ من المراهقين يشعرون بالقلق في المواقف الاجتماعية و (٣٣٪) يتمنون التحدث بلباقة أكثر و (٢٣٪) لا يعرفون كيف يتصرفون اتجاه الآخرين ، (٤٢٪) يتمنون لو كانوا محبوبين أكثر من الآخرين ، و(٦٠٪) يتمنون عقد صداقات جديدة .

المراجع

أولاً: المراجع العربية

ثانياً المراجع الأجنبية

المراجع العربية :

- إبراهيم ، معصومة أحمد (١٩٩٥): العلاقة بين اكتساب المهارات الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى أطفال الروضة بدولة الكويت. مجلة الإرشاد النفسي، عدد(٤) ، ص ص(١٤١-١٧٨).
- أبو سريع ، أسامة سعد (١٩٨٦): اضطراب المهارات الاجتماعية لدى المرضى النفسيين . (رسالة ماجستير) كلية الآداب ، جامعة القاهرة.
- أبو عباة، صالح وعبد الرحمن، محمد (١٩٩٥):فعالية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الخجل والشعور بالذات لدى طلاب الجامعة، مجلة الإرشاد النفسي، عدد(٤) ص ص(١٠٣-١٤٠).
- أوزي ، أحمد (١٩٩٨) : سيكولوجية الطفل - نظريات النمو النفسي ومراحله. منشورات مجلة علوم التربية . الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.
- أوزي ، احمد (٢٠٠٠) . المراهقة والعلاقات المدرسية . منشورات مجلة علوم التربية ، العدد ٨ ، مطابع النجاح الجديدة ، الدار البيضاء.
- باترسون ، س . هـ (١٩٨١) . نظريات الإرشاد والعلاج النفسي . ترجمة حامد عبد العزيز الفقي ، الطبعة الأولى ، الكويت ، دار القلم.
- بادبيان ، سعيد علي (٢٠٠٠) . وجهة الضبط الداخلي - الخارجي لدى المتفوقين والمتأخرين دراسياً من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.
- بخش ، أميرة طه (٢٠٠٢) :دراسة تشخيصية مقارنة في المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين والأطفال المعاقين عقلياً . رسالة الخليج العربي ، عدد(٨٤) ص ص (١١١-١٣٣).
- بخش، أميرة طه(٢٠٠١) . فاعلية برنامج تدريبي لأداء بعض الأنشطة على تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم .مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، عدد١٩، ص ص(٢١٧-٢٤٣).
- التركي ، صالح (٢٠٠٠) : فاعلية برنامج تدريبي لبعض المهارات الاجتماعية في تعديل سلوك الانسحاب الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية (رسالة ماجستير) • جامعة الملك سعود ، كلية التربية . الرياض.

جابر ، جابر عبد الحميد (١٩٨٦ م) . نظريات الشخصية . دار النهضة العربية ، القاهرة .

جرجس ، ملاك (١٩٩٠) لمشكلات النفسية للطفل وطرق علاجها . دار الحرية . القاهرة .

الجفيمان ، محمد عبد الله (٢٠٠٠) : دراسة مقارنة لبعض سمات الشخصية للمتفوقين والمتأخرين دراسياً (رسالة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة تونس ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية .

الجمعة ، موزي محمد (١٩٩٦) : المهارات الاجتماعية في علاقتها بدرجة الإحساس بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات الجامعة . (رسالة ماجستير) كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

الجمعة ، موزي محمد (١٩٩٦) : المهارات الاجتماعية في علاقتها بدرجة الإحساس بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات الجامعة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .

جمل الليل ، محمد جعفر (٢٠٠١) : مقدمة في الإرشاد النفسي الجماعي . مطابع بهادر . مكة المكرمة .

جولمان ، دانيال (٢٠٠٠) . الذكاء الوجداني . ترجمة صفاء الأعسر وعلاء الدين كفا في دار قباء للطباعة والنشر ، القاهرة .

جيدة ، صفية محمد (١٩٩٧) : مدى فاعلية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال المرحلة الابتدائية . (رسالة دكتوراه) جامعة عين شمس ، القاهرة .

الحامد ، محمد معجب (١٩٩٦) . التحصيل الدراسي . الدار الصولتية للتربية ، الرياض .

الحامد ، جمال حامد (٢٠٠٢) : اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال . أكاديمية التربية الخاصة ، الرياض .

حجازي ، مصطفى (١٩٩٥) : تأهيل الطفولة غير المتكيفة - الاحاث الجانحون . دار الفكر اللبناني .

حجازي ، مصطفى (٢٠٠٠) : الصحة النفسية ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء

- حسانين ، حمدي حسن (١٩٩٠). المهارات الاجتماعية في ضوء أبعاد كومري
للشخصية والمعايير الاجتماعية للمعلمين تحت التخرج (دراسة سيكولوجية) ،
مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، العدد الرابع ، المجلد الثالث ، ص ص
٤١ - ١٥.
- حسيب ، عبد المنعم عبد الله (٢٠٠١): المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب
الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً. مجلة علم النفس، العدد
(٥٩) ص ص (١٢٤-١٣٩).
- الخطيب ، جمال محمد (١٩٩٠) . تعديل السلوك القوانين والإجراءات . الطبعة الثانية
، مكتبة الصفحات الذهبية . الرياض.
- الخطيب ، جمال و الحديدي، منى (١٩٩٦) . الخصائص السيكومترية لصورة معربة
من مقياس باترسون لتقدير المهارات الاجتماعية للأطفال . " رسالة التربية وعلم
النفس ، الرياض، العدد الثامن ص ص ٥٣ - ٧٦.
- الخطيب ، محمد شحات (١٩٩٧) . القدوة وأثرها في التنشئة الاجتماعية لتلاميذ
المرحلة الابتدائية " مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض.
- خليفة ، عبد اللطيف محمد (١٩٩٧): المهارات الاجتماعية في علاقتها بالقدرات
الإبداعية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طالبات الجامعة . حوليات كلية
الآداب ، جامعة الكويت ، حولية (١٧) رسالة (١١٦).
- دسوقي، انشراح محمد (١٩٩١): التحصيل الدراسي وعلاقته بكل من مفهوم الذات
والتوافق النفسي دراسة مقارنة. مجلة علم النفس. العدد (٢٠) ص ٥٣-١٤٨.
- الرفاعي، نعيم (١٩٨٧): الصحة النفسية: دراسة في سيكولوجية التكيف. (ط٧) جامعة
دمشق.
- الزراد ، فيصل محمد (١٩٨٨): التخلف الدراسي وصعوبات التعلم "التشخيص" بيروت
، دار النفائس.
- زهران ، حام عبد السلام (١٩٧٨): التخلف الدراسي في المرحلة الابتدائية - دراسة
مسحية في البيئة السعودية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.
- الزيادات، مريم عواد (٢٠٠١): فعالية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية
في علاج الخجل والاكتئاب لدى المراهقين. رسالة ماجستير. كلية الدراسات
العليا ، الجامعة الأردنية.
- سلمان ، عبد الله (١٩٨٥) : التفوق والتأخر الدراسي وعلاقتها بمظاهر الشخصية لدى

طلاب المرحلة الثانوية بالبحرين . (رسالة ماجستير) ، كلية التربية وجامعة عين شمس.

سليم ، سليم محمد (١٩٨٨): العلاقة بين التحصيل الدراسي وسمات الشخصية في إطار أيزنك لطلبة وطالبات المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير) . كلية التربية ، جامعة عين شمس.

السمادوني ، السيد ابراهيم (١٩٩١): مقياس المهارات الاجتماعية - كراسة التعليمات القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.

السمادوني ، السيد إبراهيم (١٩٩٤): مفهوم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة في علاقتها بالمهارات الاجتماعية للوالدين .مجلة دراسات نفسية (رانم) ، عدد (٣) ، ص ص (٤٥١ - ٤٨٤).

سويف ، مصطفى (١٩٧٠): مقدمة لعلم النفس الاجتماعي . (ط٣) ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.

السيد ، فؤاد البهي (١٩٨١) : علم النفس الاجتماعي.(ط٣) ، القاهرة ، دار الفكر. الشبانات ، خالد عبد الله (١٩٩٧) : أثر برنامج إرشادي جمعي نفسي مقترح لعلاج مشكلة التأخر الدراسي . (رسالة ماجستير). كلية العلوم الاجتماعية ، الرياض. الشخص ، عبد العزيز السيد (١٩٩٢) . التأخر الدراسي . دار سفير - القاهرة. الشراح ، يعقوب احمد (٢٠٠٢) . التربية وأزمة التنمية البشرية . مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي ، الرياض.

شكير ، زينب محمود (١٩٩٣) . تقدير الذات والعلاقات الاجتماعية المتبادلة والشعور بالوحدة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية في كل من مصر والمملكة السعودية . مجلة العلوم الاجتماعية ، عدد ٢١ مجلد ١ ، ص ص ١٢٣ - ١٤٩. شكير، زينب محمود (١٩٩٧): المهارات الاجتماعية ومستوى الطموح وبعض المتغيرات الشخصية لدى عينة من ذوي الاضطرابات مختلفة الشدة من السيکوسوماتية . المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس ، ص ص (٣١-٨٢).

شكري ، مایسة محمد (١٩٩٢) الضغوط الوالدية وقوة الأنا لدى أمهات بعض الفئات الإكلينيكية من الأطفال . بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس . مكتبة الانجلو المصرية.

الشمسان ، منيرة عبد الله (١٩٩٦) التفكير اللاعقلاني وعلاقته بالأعراض المرضية

لدى طالبات جامعة الملك سعود ، رسالة ماجستير. كلية التربية . جامعة الملك سعود . الرياض.

الشناوي ، محمد محروس (١٩٩٤). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر.

الشناوي ، محمد وعبد الرحمن ، محمد السيد (١٩٩٨) . العلاج السلوكي الحديث . دار قباء للطباعة والنشر ، القاهرة.

شوقي ، طريف (١٩٨٩) . المهارات الاجتماعية و توكيد الذات في عبد الحليم محمود السيد وآخرون ، علم النفس الاجتماعي ص ص ٤٤٣ - ٤٨١ ، القاهرة ، دار أتون للنشر.

الصباحي ، فوزية سعد (١٩٩٦). سمات الشخصية المميزة للأطفال المتأخرين دراسياً في مرحلة الطفولة المتأخرة بمدارس المدينة المنورة. رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك عبد العزيز ، المدينة المنورة.

الطحان ، خالد (١٩٨٤): الخلفية الاجتماعية والثقافية للمتأخرين دراسياً ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، مجلد (٤) عدد (٢).

طشطوش ، رامي عبد الله ، (٢٠٠٢). اثر برنامج إرشادي جمعي في خفض مستوى العدوان وزيادة مستوى السلوك التوكيدي لدى عينة خاصة من الأطفال . رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك ، الأردن.

طه ، فرج عبد القادر ، وآخرون (١٩٩٣) . موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، دار سعاد الصباح ، الكويت.

عاقل ، فاخر (١٩٧٦): علم النفس التربوي . (ط٣) ، بيروت ، دار العلم للملايين.

عباس ، فيصل (١٩٩٧) علم نفس الطفل - النمو النفسي والانفعالي للطفل . بيروت ، دار الفكر العربي.

عبد الحميد ، جابر و الأعسر ، صفاء (١٩٩٧) البرامج التدريبية ، مركز تنمية الإمكانات البشرية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

عبد الرحمن ، محمد السيد (١٩٩٣): اختبار المهارات الاجتماعية (كراسة التعليمات) . القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.

عبد الرحمن ، محمد السيد (١٩٩٨): دراسات في الصحة النفسية :المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالاكثاب واليأس لدى الأطفال ٠ (ج ٢) . القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر.

عبد الرحمن ، محمد السيد (١٩٩٨): دراسات في الصحة النفسية :النموذج السببي للعلاقة بين المهارات الاجتماعية والاكتئاب لدى طلاب الجامعة . (ج ٢) . القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر.

عبد الرحمن ، محمد السيد (١٩٩٨): نظريات الشخصية . القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر.

عبد الرحمن ، محمد و حسين ، مي خليفة (٢٠٠٣) . تدريب الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية على المهارات النمائية ، دار الفكر العربي ، القاهرة. عبد الله ، محمد قاسم (٢٠٠٢) : العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الاطفال السوريين . مجلة الطفولة العربية ، مجلد (٣) عدد (١)، ص ص (٣٧-٧).

عدس ، محمد عبد الرحمن (١٩٩٧): الذكاء من منظور جديد . عمان ، دار الفكر. العرادي ، وفاء جاسم (٢٠٠٠) . فعالية استخدام العملات الرمزية كعلاج سلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الفصامين " رسالة ماجستير " جامعة الكويت. العرجي ، فهد مبارك (٢٠٠٣) :المهارات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية . مكتب المتبني ، الدمام.

العرجي ، فهد مبارك (٢٠٠١) . برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً بالملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير ، جامعة الخليج العربي. المنامة.

العساف، صالح حمد (١٩٩٥) . المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية . مكتبة العبيكان ، الرياض.

عقل ، محمود عطا حسنين (١٩٩٦) . النمو الإنساني الطفولة والمراهقة . دار الخريجي للنشر ، الرياض.

علوان ، فادية محمد (١٩٩١ م) . مشكلات طلاب الصفوف الأولى والصفوف النهائية بجامعة القاهرة :في عبد الحليم محمود وآخرون ، المشكلات النفسية والاجتماعية لطلاب جامعة القاهرة ، جامعة القاهرة ، مركز البحوث النفسية ، ص ص ٢٣٣ - ٢٨١.

عواد ، أحمد (١٩٩٦):الخصائص السيكمترية لمقياس (والكر - مكونيل) . المجلة المصرية للدراسات النفسية، عدد (١٤) المجلد (٦).

- جاردنر ، هاورد (٢٠٠١) . العقل غير المدرسي . ترجمة محمد بلال الجيوسي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض .
- غازدا ، جورج و كورسيني ، ريموند (١٩٨٧) . نظريات التعلم : دراسة مقارنة ، الجزء الثاني ، ترجمة على حسين حجاج ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت .
- غبريال ، طلعت منصور (١٩٨٧) . التعلم الذاتي وارتقاء الشخصية ، مكتبة الانجلو القاهرة .
- غنيم ، جمالات احمد (١٩٨٨) . دراسة لعدد من المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى بعض الطلاب المتفوقين عقلياً . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة .
- الفاصي ، شمس الدين (١٩٨٩) . القدوة الطيبة في الإسلام وقضايا إسلامية ، دار مايو الوطنية للنشر ، القاهرة .
- فرج ، طريف شوقي (١٩٩٨) . توكيد الذات مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية . دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة .
- فريد مان ، وليم هـ (١٩٩٧) : ممارسة العلاج الجمعي - ترجمة ناصر المحارب . مطابع جامعة الملك سعود . الرياض .
- القوصي ، عبد العزيز (١٩٨٠) : أسس الصحة النفسية . (ط٦) القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- لازاروس ، ريتشارد س (١٩٨٩) . الشخصية . دار الشروق ط ٣ ، بيروت .
- محمود ، محمود عطا (١٩٨٣) . دراسة مقارنة في العادات والاتجاهات الدراسية بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً ، رسالة الخليج العربي ، العدد العاشر ، السنة الثالثة ، الرياض .
- مصطفى ، محسن (٢٠٠٢) : في المسألة التربوية - نحو منظور سوسيولوجي منفتح . المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، المغرب .
- المضحى ، أحمد باقر (٢٠٠٢) . فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم . (رسالة ماجستير) ، جامعة الملك سعود ، الرياض .
- مظلوم ، مصطفى على (١٩٩٢) . فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين السلوك

الاندفاعي والترددى لدى عينة من طلبة الجامعة " رسالة دكتوراه ، جامعة الزقازيق.

مكنمارو ، باري (١٩٩٨) . غرفة المصادر . ترجمة زيدان السرطاوي ، وإبراهيم أبو نيان ، مطابع جامعة الملك سعود ، الرياض.
منسي ، محمود عبد الحليم (١٩٨١) . بعض العوامل المرتبطة بالتأخر الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالإسكندرية . بحوث في السلوك والشخصية ٩ ، المجلد الأول ، دار المعارف.

المنصور ، نوره يوسف (١٩٩٩)٠ استخدام برنامج تدريبي لتنمية الإبداع لدى عينة من طالبات المدارس في المجتمع القطري ٠ رسالة دكتوراه ، جامعة عين شمس ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، القاهرة.
المهنا ، إبراهيم عبد الكريم (٢٠٠١) . عوامل التسرب الدراسي لدى المنحرفين . مؤسسة الإمامة الصحفية . الرياض.
ناي . روبرت د (٢٠٠١) . السلوك الإنساني - ثلاث نظريات في فهمه . ترجمة احمد إسماعيل ومنير فوزي ، دار هلا للنشر والتوزيع ، الجيزة ، مصر.

النيال ، مایسة احمد (٢٠٠٢) . التشئة الاجتماعية .مبحث علم النفس الاجتماعي ، دار المعرفة الجامعية - الإسكندرية.
هـ - هـ ريمرز وآخرون (١٩٨٧) ، دعنا نفهم مشكلات الشباب ، ترجمة عطية هنا ، عبد العزيز القوصي ، مكتبة النهضة العربية ، القاهرة.

هارون، صالح عبد الله (١٩٩٦):مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة ٠ رسالة التربية وعلم النفس، عدد(٨) ص ص(٢١-٥١).

الوابلي ، عبد الله محمد (١٩٩٦) . مدى احتواء كتب التربية الاجتماعية المقررة على طلاب معاهد التربية الفكرية بالملكة العربية السعودية على المهارات الاجتماعية ، رسالة الخليج العربي ، العدد (٥٩) ص ص ٤٥ - ٩٤ .
الوابلي ، عبد الله محمد (٢٠٠١) . واقع ممارسة القياس وأهمية استخدامه في مجال

التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا ، مجلة جامعة الملك سعود ، مجلد ١٣ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، عدد (٢) ص ص ١٩٩ - ٢٣٩.

يوسف ، جمعة سيد (٢٠٠٠) : الاضطرابات السلوكية وعلاجها ، دار غريب، القاهرة.
يوسف، عبد الفتاح (١٩٨٩)٠ مكونات العلاقة بين اتجاهات الأمهات في التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء وبين شخصياتهم٠ المؤتمر السنوي الخامس لعلم النفس مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص ص (١٤٠-١٧٢).

يوسف، موفق محمد (١٩٩٤). المهارات الاجتماعية لطلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها بتحصيلهم الأكاديمي. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

References

Bandura, A. (1989) Regulation of cognitive processes through perceived self- Efficacy. Development psychology 25. No.5 (629-635).

Bierman,Karen Linn&Furman,Wyndol(1984):the Effects Of social Skills Training&peer Involvmnt On The Social Adjustment Of preadolescents. child Development.(55),151-162.

Bierman,Karen Linn(1986):process of change Durng social skills Training With preadolescents &Its Relathion to Treatment Outcome.child Development.(57),230-240.

Blechman E.A,Tinsley B., Carella E.T&Mcenroe M.J(1985):Childhood Competence and behavior problems, Journal,of abnormal psychology,vol(94),(1).

Blechman E.A., Maenroe ,M.j.,Carella E.T.&Audette D.P(1986):Childhood Competence and depression,Journal,of abnormal psychology,vol(95),(3).

Block, B., and Crouch E. (1985) Therapeutic factors In-Group psychotherapy. Oxford, England: Oxford University prss.

Cartledge & Milburn(1978): The case for Teaching social skills in the classroom: A review, Review of Educational Research, 1,113 –156.

Cartledge, G. & Milburn, J.(1986) Teaching Social Skills to children. Newyourk; plenum. Press 1986.

Coleman,J,M&Minnett,A,M(1992):similarites in the social Competencies of Learning Disabled and Low Achieving Elementary school children.Journal of Learning Disabilities,vol.(25).No.(10),671-677.

Conte, R. et.al., (1994) A classroom- Based social skills intervention for children learning Disabilities. The Alberta Journal Educational Research Vol. (xli), N. (1), 84-102.

Dooney, -Ramie – Robson; (1998) Relation Among Aspects of parental control (Children's work – Related social skills and Academic Achievement paper presented at the Biennial conference on Human Development, (15th, Mobile, al March 507, 1st8).

Curran, James, P. (1979): Pandora's Box Reopened? The Assessment of social skills. Journal of Behavioral Assessment, Vol. (1) No. (1), 55-71.

Dishion, T.j. (1990): The Family Ecology Of Boys peer Relations in Middle Childhood. Child development, (61)874-892.

Eisler, Richard, M & Frederiksen, Lee, w. (1980) perfecting social skills: A guide To Interpersonal Behavior Development New York, Plenum presses.

Gesten, E.L. et. Al. (1987) Social problem solving Training: Askills – Based Approach to prevention and Treatment. In C.Maher and E. Zins, ed. psyc educational. Intervention in schools. New York: preqamon press, PP, 26-45.

Green, K.D., Forehan, R & Beck, S.J. (1980): An assessment of the Relationship Among Measures of children's social Competence children's and Academic Achievement. Child Development, 51, 1149-1156.

Gresham. Frank. M. & Evans Sarah, E. (1987): Conceptualization & treatment of social Withdrawal. In The schools. School- Based Affective & Social Interventions, Vol. (3). No. (3/4), 37-51.

Grisay – Aletta; (1994): Effective and less effective junior school in France; A longitudinal study on the school Environment: variables influencing the students Academic Achievement, study skills and socio-affective development. Edrs price MF01PC01 plus partage.

Hagger, D. & Vaughn, S. (1995): parent, teacher, peer, and Self-reports of the social Competence of students With Learning Disabilities. Journal of Disabilities, vol.(28). No.(4), 205-231.

Hardwick, peter, J. et.al. (1985): preventative Adolescent psychiatry? Practical problems in running social skills Group for The young Adolescent. Journal of Adolescence, Vol. (8), 357-367.

Hargie, O., Sanders, C. & Dickson, D (1981) social skills in interpersonal communication. Beckenham: Croom Helm.

Lazdin, A.E., Matson, J., Dawson, K.E., (1981): Social Skill performance Among normal and psychiatric Inpatient children as among normal and psychiatric Inpatient children as a function of Assessment conditions. *J. of behavior & therapy*, vol(19)

Lazdin, A.E., Rodges, A. & Colbus, D., (1986): The Hopelessness Scale For Children
Psychometric Characteristics and concurrent Validity. *J. of consulting and clinical psychology*. vol(54). (2).

Partledge, G. & Milburn, J. (1986): Teaching Social Skills to children. New York; Plenum Press

Keog, B.K., & Tch, C., & Windeguth-Behn, A. (1974): Teachers perceptions of Educational High Risk Children. *Journal Of Learning disabilities*, (7), 43-50.

La Greca, Annette Marie & Santogrossi, David, A. (1980)
social Skills Training With Elementary School Students: A Behavioral Group Approach
Journal Of Consulting & Clinical Psychology, Vol.(48), No.(2), 220-227.

Ladd, Gary, W & Mize Jacquelyn (1983) A cognitive social learning Model of social skills Training. *Psychological Review*, Vol. (90) No. (2), 127-157.

Ladd, G.W. (1981) Effectiveness of social skills learning Method for Enhancing children's social Interaction & peer Acceptance child Development, (52), 172-178.

Mannarino, Anthony, P. et al (1982) Evaluation of social Competence Training in The Schools. *Journal Of Psychology*, Vol.(21), No.(5), 545-556.

McConaughy S.H. & Ritter D.R. (1986) : Social Competence and Behavioral Of Learning Disabled Boys Aged 6-11. *Journal Of Learning Disabilities*. Vol.19.(1).

McKinney, J.D., Mason, J., Perkeerson, K. & Clifford, M. (1975): Relationship Between Classroom Behavior and Academic Achievement. *J. Of Educational psychology*, (67), 198-203.

Moore, J., & Fine, M.J. (1978): Regular and Special Class Teachers perception Of Normal And Exceptional children and Their Attitudes Toward Mainstreaming. *Psychology in the School*, (15), 253-259

- Morgan, R.** (1980). Analysis of social skills. The behavior analysis approach. In W. T. Angell et al. (ed) The analysis of social skills. New York; Plenum Press.
- Twiss, Debra et al.** (1986): Isolated Teenagers Cooperative Learning & The Training of social skills cooperative learning & The training of social skills. Journal of Psychology, Vol. 20) No. (4).
- Widen, S. & Asher, S.R.** (1977): Coaching children in social skills for friendship Making. Child Development, Vol. 47, 455-506.
- Riggio, Ronald, E., et al.** (1990). Social and self-esteem, J. of personality and Individual Differences, vol. (2) (8).
- Schumaker, J., Stephen, J., & Peterson, C.** (1988). Social skills for daily living. Washington: AGS. American Guidance Service Inc.
- Serbin, Lisa, A.A. & Others.** (1990): The Socialization of sex Differentiated Skills and Academic performance: A mediational Model. sex roles. A Journal of research (23), 613-628.
- Sheridan, S. M., & Walker, D.** (1999). Social skills in Context: Considerations for assessment, intervention, and generalization. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.). The handbook of school psychology (3rd ed., pp. 686-708). New York: Wiley.
- Soli, S.d., & Devine, v.t.** (1976): Behavioral Correlates Of Achievement : A Look at High and Low Achievers, journal Of Educational psychology, (68), 335-341.
- Spence, Susan, H.** (1992) Developments In The Assessment of social skills & social competence In children. Behavior change, Vol. (8), No. (4), 148-166.
- Star, Toni Zander** (1986): Group Social Skills Training: A comparison Of Two Coaching Programs. Techniques. A Journal For Remedial Education & Counseling, Vol. (2), No. (1), 24-38.
- Taylor, George.** (1993): The Relationship between social skills Development Academic Achievement and Interpersonal relation of African-American males, Edrs price MF01PC01 plus Postage.

- Widaman, Kathryn & Spence, Susan, H. (1986): Responsiveness Of Isolated Versus Rejected Children To Social Skills Training. *Journal Of Child Psychology*. Vol. (27), No. (3), 343-355.
- Widaman, H. (1980): The catalytic Situation in the Violence Equation. *Journal of applied social psychology*, 15, 105
- Widaman, ., Forehand, R., Parker, J.B., Rickard, K., (1982) : A multi-method Comparison Of Popular and unpopular children. *Journal of developmental psychology*, Vol. 18(4)
- Wentzel, K.R. (1991) Relations Between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wilkinson, Jill & Canter, Sandra (1982): Social Competence In The School: Toward An Integrative Developmental Model For Intervention. *Developmental Review*, Vol. (9) 64-100.
- Wilson, R. and Shulth-Dennis; (1995) The Relationship of social skills to Academic Achievement, *Guidance and counseling* Vol. 11, No. (4) PP 8-11 .
- Widaman, Jeffrey L., & Rose, Sheldon D. (1982): Investigations Into The Efficacy Of Short-Term Group Social Skills Training For Socially Isolated Children *Child Behavior Therapy*, vol. (3), No. (3), 3-15.

الملاحق

أولاً: اختبار المهارات الاجتماعية

ثانياً: اختبار الذكاء متاهات بوتوريوس

مقياس المهارات الاجتماعية للصغار

الاسم _____

شهر _____ سنة _____

العمر _____ مدرسة _____ الفصل _____

التعليمات :

« أمامك مجموعة من العبارات التي توضح الطريقة التي قد تستعملها مع من هم في مثل سنك أو أكبر منك أثناء تعاملك معهم ، وأمام كل عبارة ثلاثة اختيارات (دائما – أحيانا – نادرا) ، والمطلوب أن تختار الإجابة التي ترى أنها تمثل تعاملك مع الآخرين ، وذلك بوضع دائرة حول إجابة واحدة فقط .

« ليست هناك إجابة صحيحة أو خاطئة لان هذا ليس اختبار ولا امتحان فحاول أن تجيب بدقة بما يتفق مع ما تفعله .

« لا تترك أي عبارة .

مثال :

أخاف أن أتكلم مع الآخرين دائما أحيانا نادرا

إذا كنت تخاف دائما فضع دائرة حول دائما وإذا كنت تخاف أحيانا فضع دائرة حول أحيانا وإذا كنت لا تخاف أن تتكلم فضع دائرة حول نادرا كما في المثال السابق .

العبرة	دائما	أحيانا	نادرا
١- اهدد الناس أتصرف معهم بوحشية	دائما	أحيانا	نادرا
٢- أغضب بسهولة	دائما	أحيانا	نادرا
٣- أنا شخص مسيطر (أقول لأي شخص اعمل كذا ولا أقول بعد إنك اعمل كذا)	دائما	أحيانا	نادرا
٤- أكون حزينا وكثير الشكوى	دائما	أحيانا	نادرا
٥- أتكلم أقاطع كلام الآخرين عندما يتكلمون	دائما	أحيانا	نادرا
٦- اخذ أو استخدم حاجات الآخرين دون أن أستاذن منهم	دائما	أحيانا	نادرا
٧- أتفاخر وأتباهى كثيرا	دائما	أحيانا	نادرا
٨- أنظر إلى الناس وأنا أتحدث إليهم	دائما	أحيانا	نادرا
٩- لي أصدقاء كثيرين	دائما	أحيانا	نادرا
١٠- أعادي على الآخرين وأسبهم (وأشتمهم) عندما أغضب منهم	دائما	أحيانا	نادرا
١١- أساعد الأصدقاء الذين يتعرضون للضرر أو الأذى	دائما	أحيانا	نادرا
١٢- أداعب الأصدقاء وأضحكهم عندما يكونوا زعلانين لأخفف عنهم	دائما	أحيانا	نادرا
١٣- أنظر للأولاد الآخرين نظرة احتقار وكراهية	دائما	أحيانا	نادرا
١٤- أشعر بالغضب والغيرة عندما يفعل أي شخص عمل جيد	دائما	أحيانا	نادرا
١٥- أشعر بالسعادة عندما يفعل أي شخص عمل جيد	دائما	أحيانا	نادرا
١٦- أعابير الأطفال الآخرين بعيوبهم وأخطائهم	دائما	أحيانا	نادرا
١٧- أمدح الناس وأخبرهم بما فيهم من صفات طيبة	دائما	أحيانا	نادرا
١٨- أكذب لكي أحصل على ما أريد	دائما	أحيانا	نادرا
١٩- أضايق الناس لكي أجعلهم يغضبون	دائما	أحيانا	نادرا
٢٠- عندما أرى شخص أعرفه أذهب إليه أتحدث معه	دائما	أحيانا	نادرا
٢١- عندما يخدمني أو يساعدني أي شخص أقول له شكرا	دائما	أحيانا	نادرا
٢٢- أحب أن أكون وحيدا	دائما	أحيانا	نادرا
٢٣- أخاف أن أتكلم مع الناس	دائما	أحيانا	نادرا
٢٤- أحافض على أسرار الآخرين	دائما	أحيانا	نادرا
٢٥- أستطيع بسهولة أن أكون علاقة مع الآخرين وأعتبرهم أصدقائي	دائما	أحيانا	نادرا
٢٦- أذى مشاعر الناس وأحاول أن أجعلهم زعلانين	دائما	أحيانا	نادرا
٢٧- أقول نكت وأضحك على الآخرين	دائما	أحيانا	نادرا
٢٨- أدافع عن أصدقائي	دائما	أحيانا	نادرا

نادرا	أحيانا	دائما	٢٩- أنظر إلى الناس عندما يتكلمون معي
نادرا	أحيانا	دائما	٣٠- أضن أنني عارف كل حاجة
نادرا	أحيانا	دائما	٣١- أعطي للآخرين مما معي
نادرا	أحيانا	دائما	٣٢- أتصرف مع الناس بطريقة تجعلهم يشعرون أنني أحسن منهم
نادرا	أحيانا	دائما	٣٣- أظهر مشاعري للآخرين (عندما أكون زعلان من أي شخص أخبره بذلك)
نادرا	أحيانا	دائما	٣٤- أضن دائما أن الناس يضايقونني حتى وإن لم يفعلوا ذلك
نادرا	أحيانا	دائما	٣٥- أصدر أصوات قد تضايق الآخرين (كالتصفير، والتصفيق)
نادرا	أحيانا	دائما	٣٦- أحاقض على حاجات الآخرين كما لو كانت لي
نادرا	أحيانا	دائما	٣٧- أتكلم بصوت مرتفع جدا
نادرا	أحيانا	دائما	٣٨- أنادي على الناس بالأسماء التي يحبونها
نادرا	أحيانا	دائما	٣٩- أعرض على الناس أن أساعدهم أو أقدم لهم خدمة
نادرا	أحيانا	دائما	٤٠- أشعر بالرضى والسعادة عندما أساعد شخص ما
نادرا	أحيانا	دائما	٤١- أحاول أن أكون أحسن من أي شخص آخر
نادرا	أحيانا	دائما	٤٢- عندما أتكلم مع الآخرين فأنتني لا أخرج عن موضوع الكلام
نادرا	أحيانا	دائما	٤٣- أزور أصدقائي غالبا في منازلهم
نادرا	أحيانا	دائما	٤٤- لعب وحدي
نادرا	أحيانا	دائما	٤٥- أشعر بالوحدة (أنني وحيد)
نادرا	أحيانا	دائما	٤٦- أشعر بالأسف والندم عندما أذى أي شخص
نادرا	أحيانا	دائما	٤٧- أحب أن أكون القائد أو الزعيم في اللعب
نادرا	أحيانا	دائما	٤٨- أشارك في الألعاب مع الآخرين
نادرا	أحيانا	دائما	٤٩- أشارك في المشاجرات كثيرا
نادرا	أحيانا	دائما	٥٠- أغير من الآخرين (أحقد عليهم)
نادرا	أحيانا	دائما	٥١- أرد الجميل لمن يساعدي أو يقدم لي معروف
نادرا	أحيانا	دائما	٥٢- أسأل الآخرين عن أخبارهم وأحوالهم
نادرا	أحيانا	دائما	٥٣- أبقى مع الآخرين لمدة طويلة حتى يملون مني
نادرا	أحيانا	دائما	٥٤- أفسر الأشياء بأكثر مما تحتمل (أعمل من الحبة قبة)
نادرا	أحيانا	دائما	٥٥- أضحك لما يقوله الآخرين من قصص أو نكت جميلة
نادرا	أحيانا	دائما	٥٦- أهم شيء عندي أن أكسب أو أفوز على الآخرين
نادرا	أحيانا	دائما	٥٧- أذى الآخرين وأضايقهم عندما أريد توجيههم أو نقدهم

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبار الذكاء للأطفال (متاهات بورتوس)

PORTEUS MAZES TEST

(كراسة المتاهات)

تقنين على البيئة المصرية والسعودية

دكتور : عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم

أستاذ الصحة النفسية

كلية التربية جامعة المنيا

كلية التربية جامعة الملك فيصل

البيانات الشخصية

الاسم :

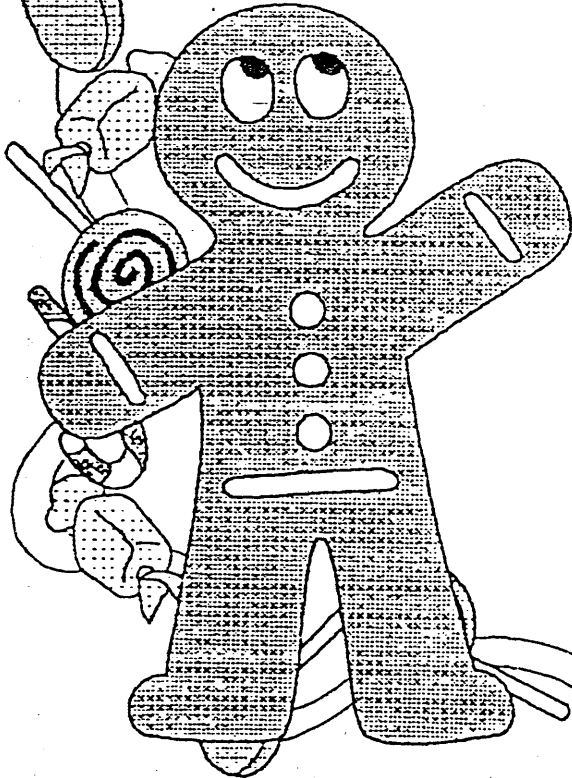
المدرسة :

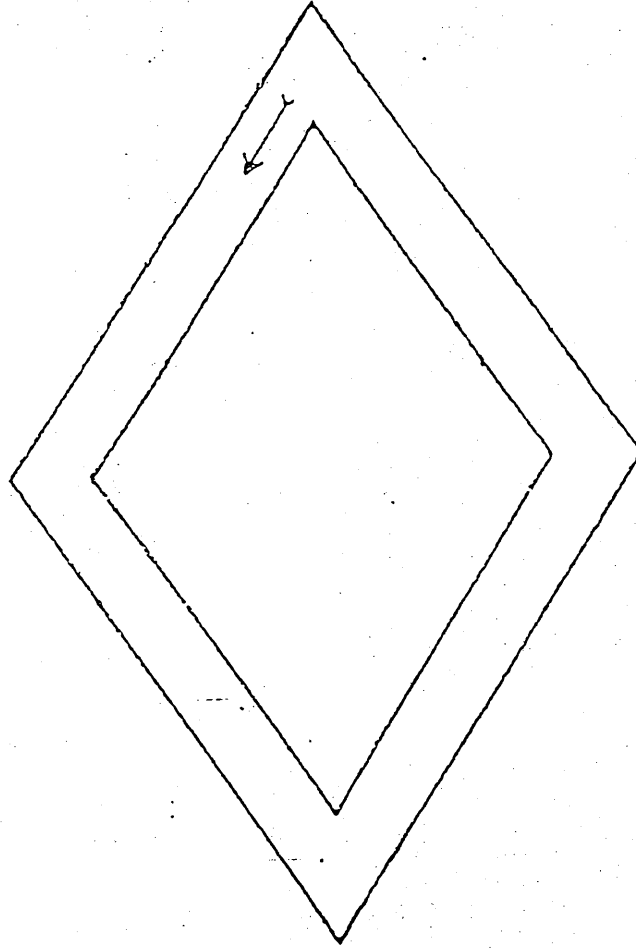
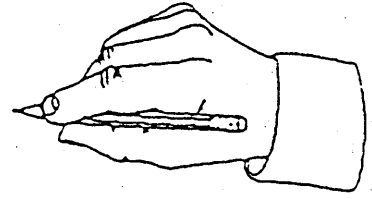
تاريخ الميلاد :

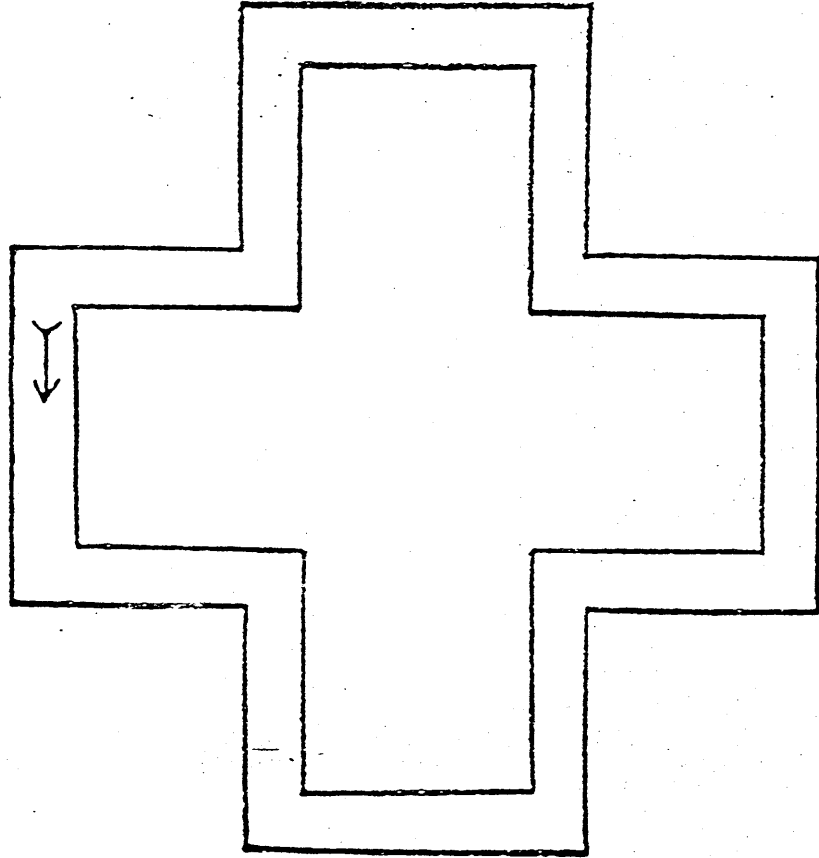
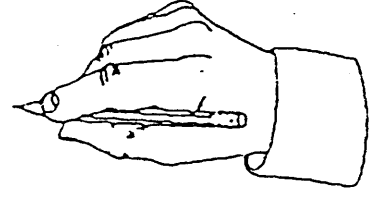
العمر العقلي :

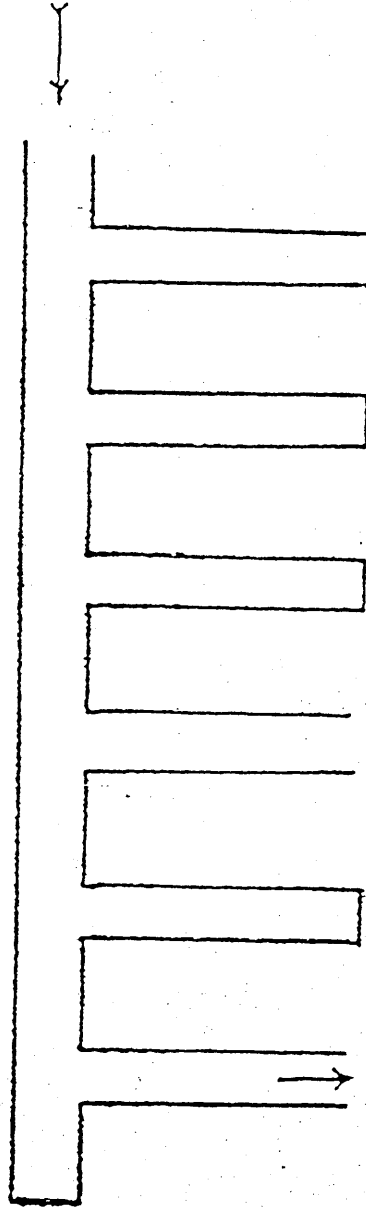
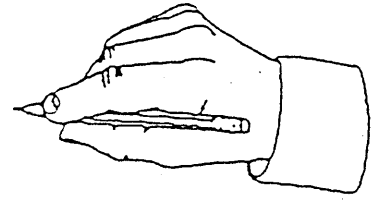
العمر الزمني :

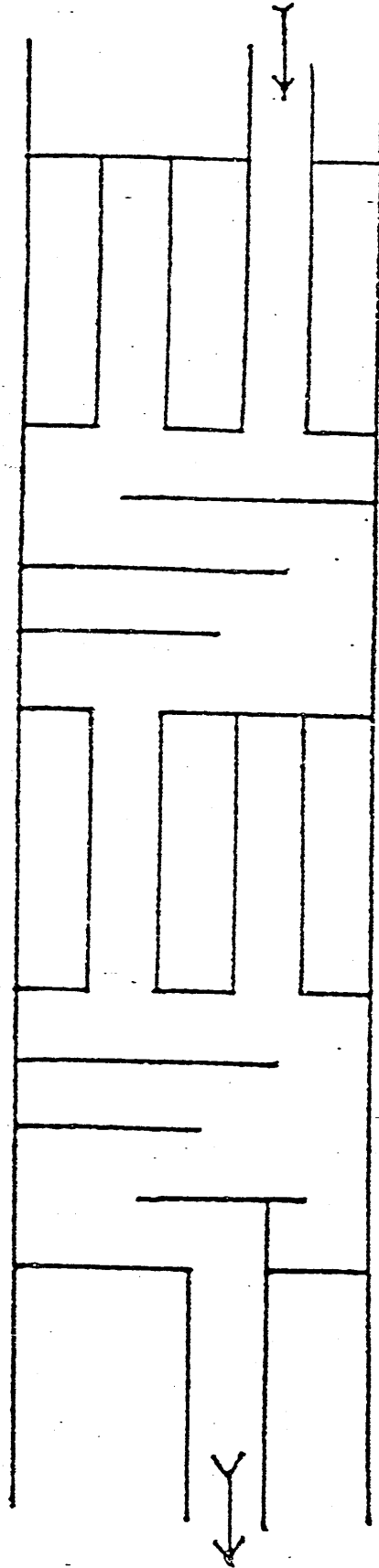
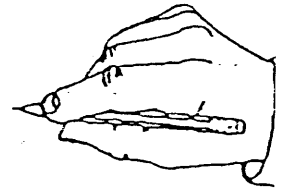
نسبة الذكاء :





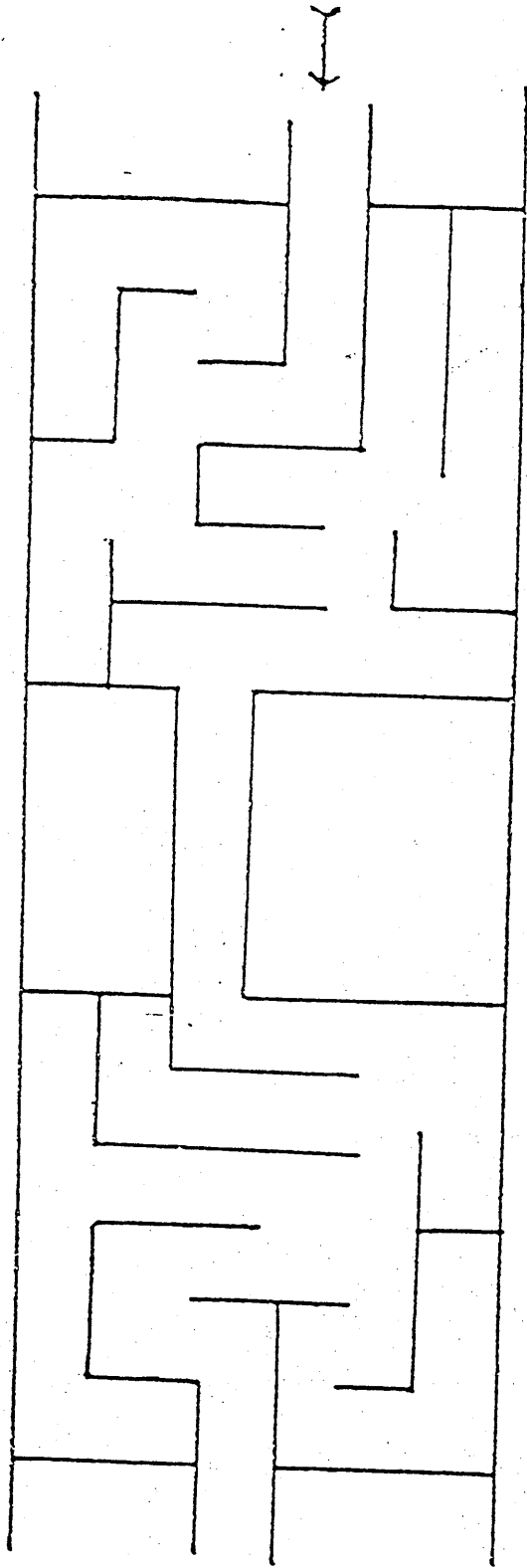
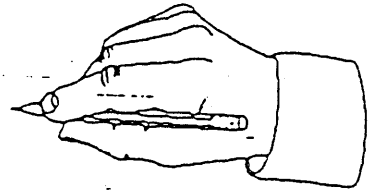






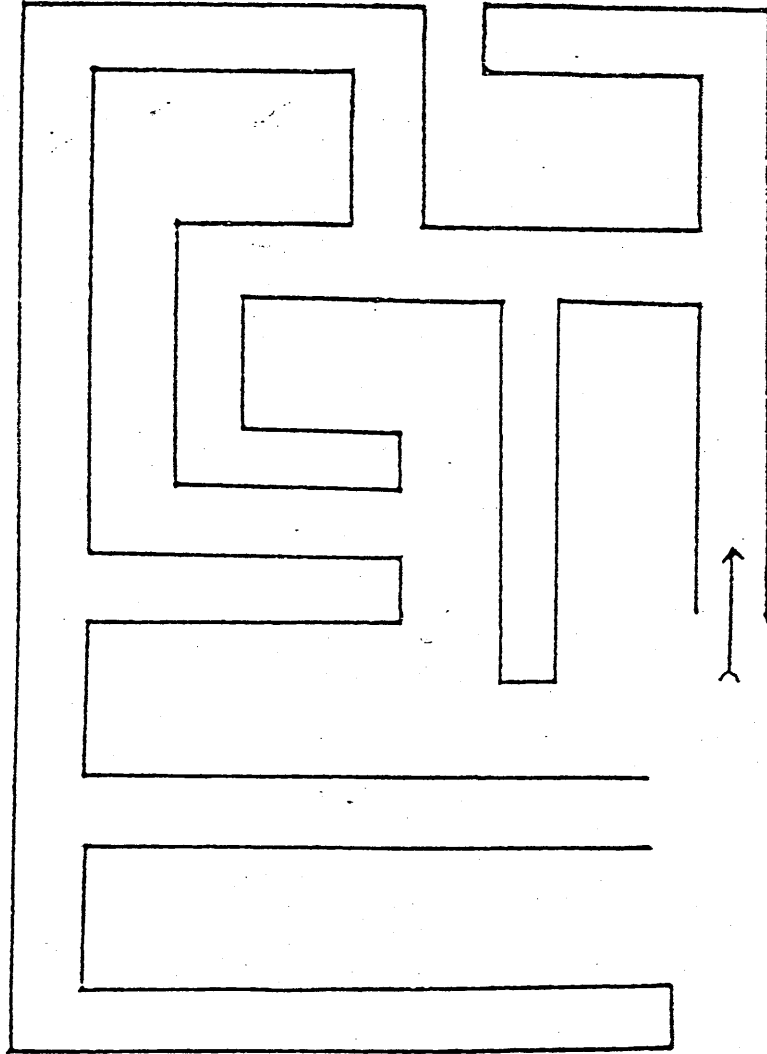
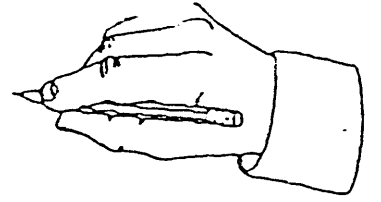
(٦)

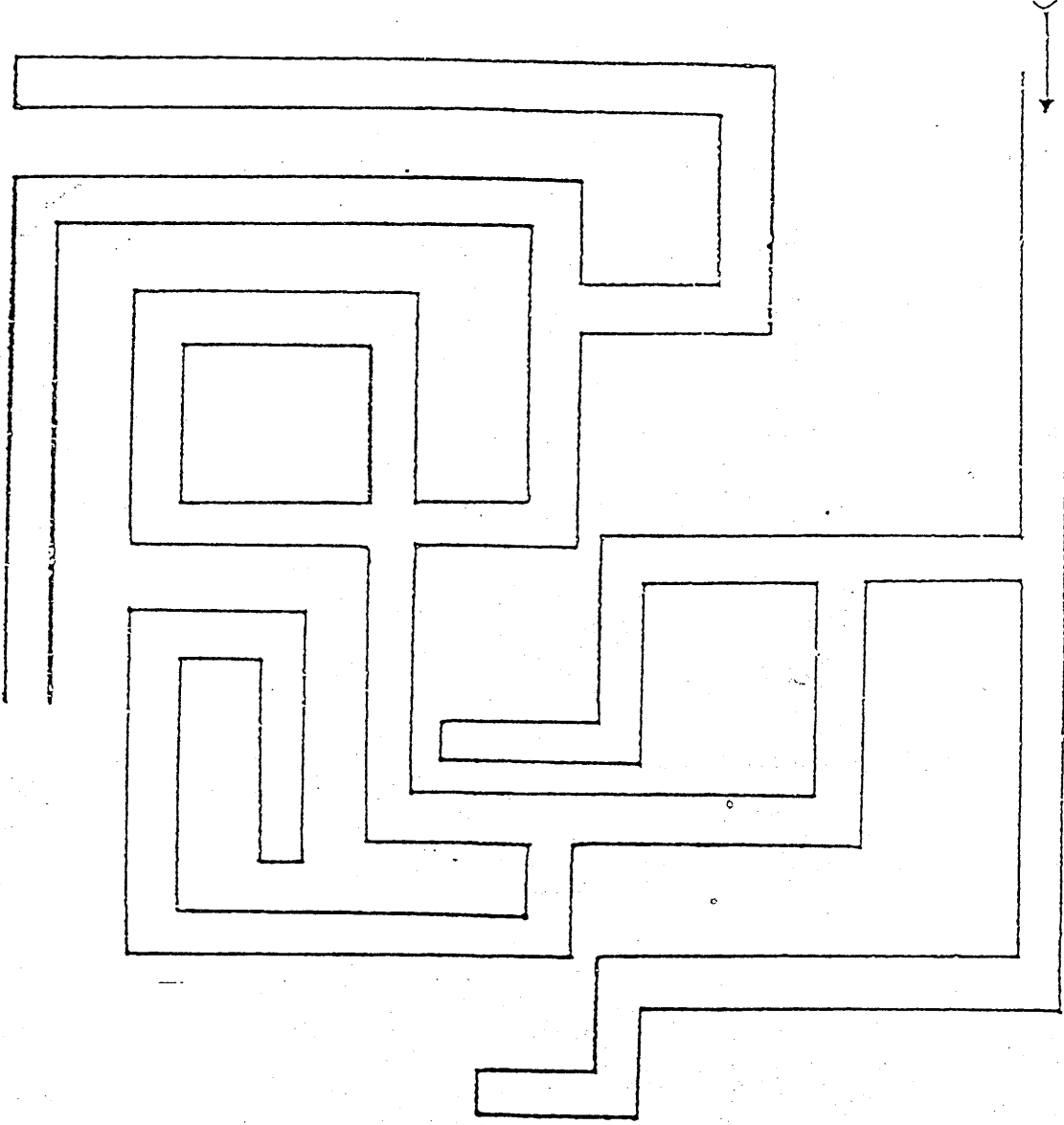
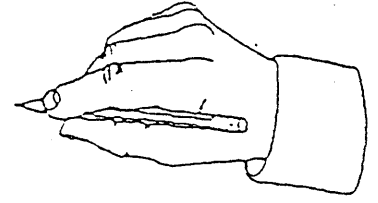
متاهات بورتیوس ا.د. عبدالرحیم بخیت عبدالرحیم

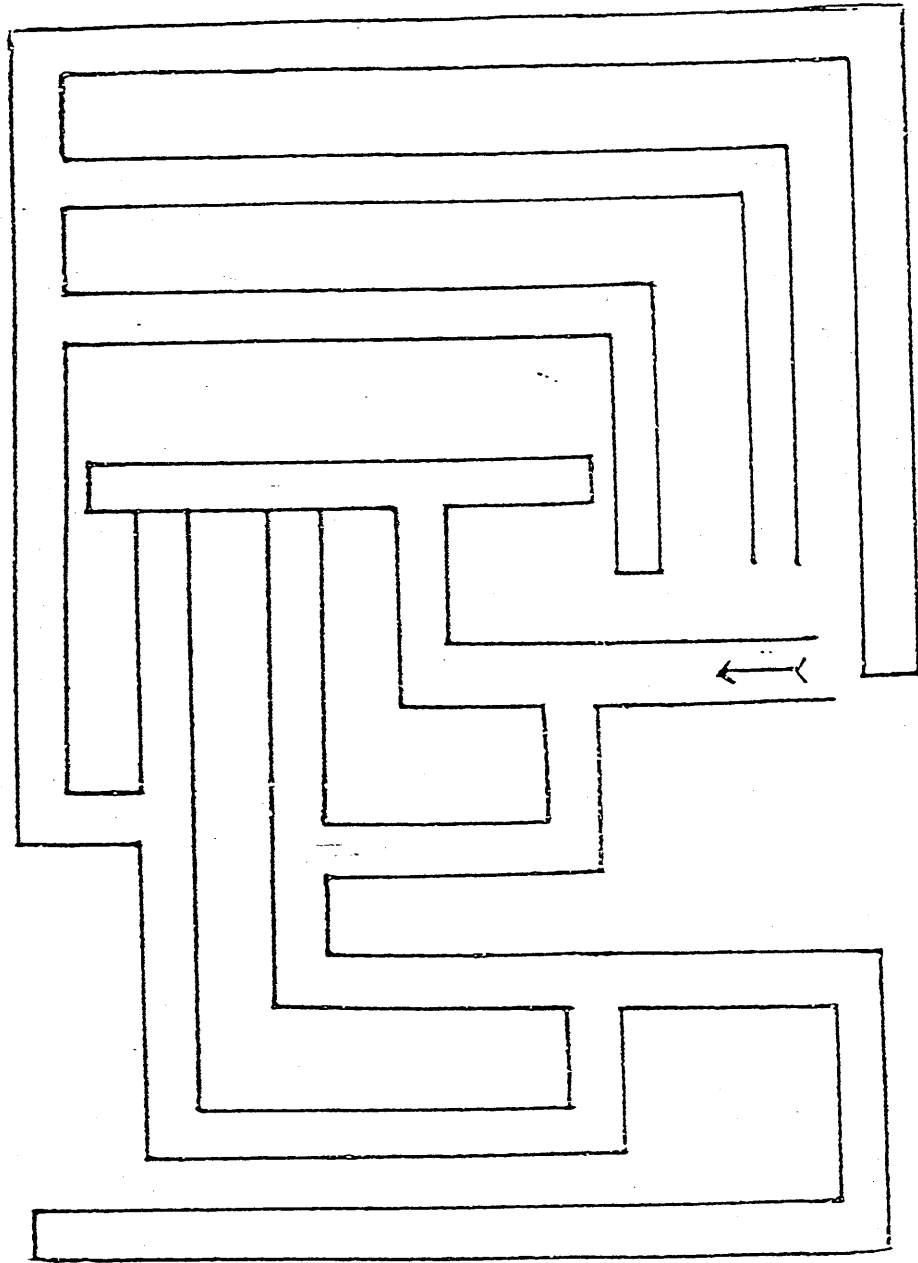
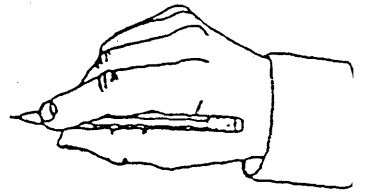


(٧)

مناهات بورتیوس ا.د. عبدالرحیم بخیت عبدالرحیم

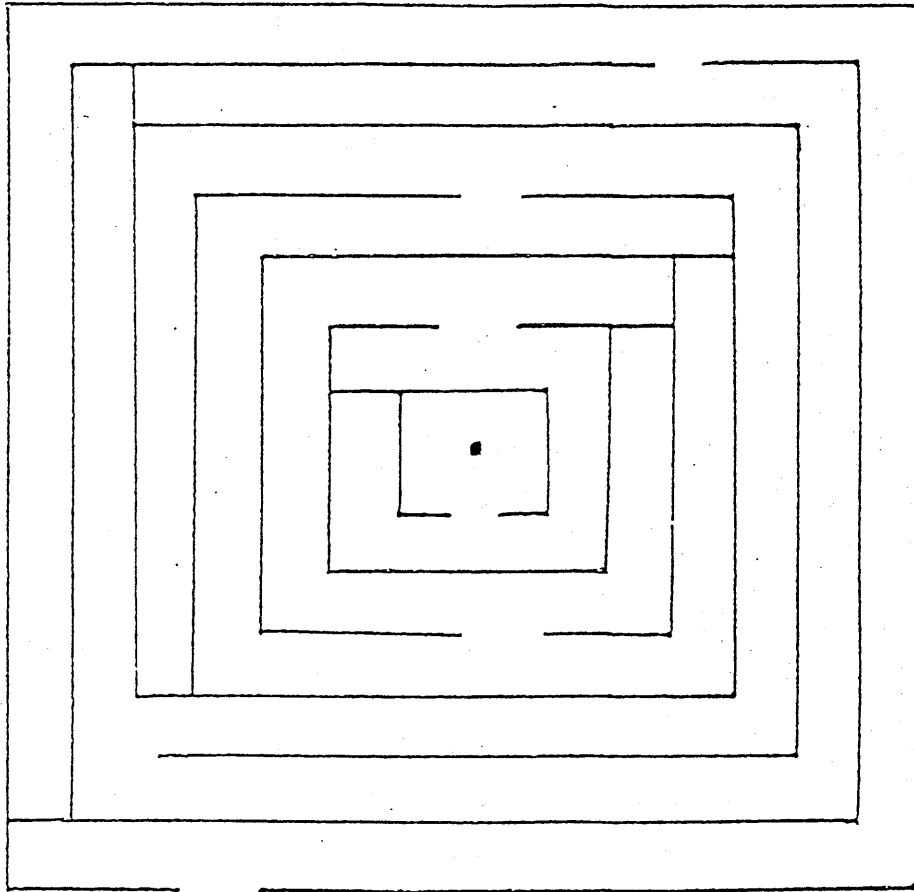
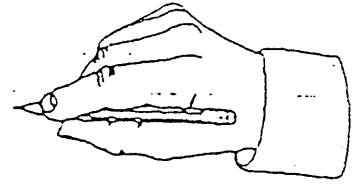


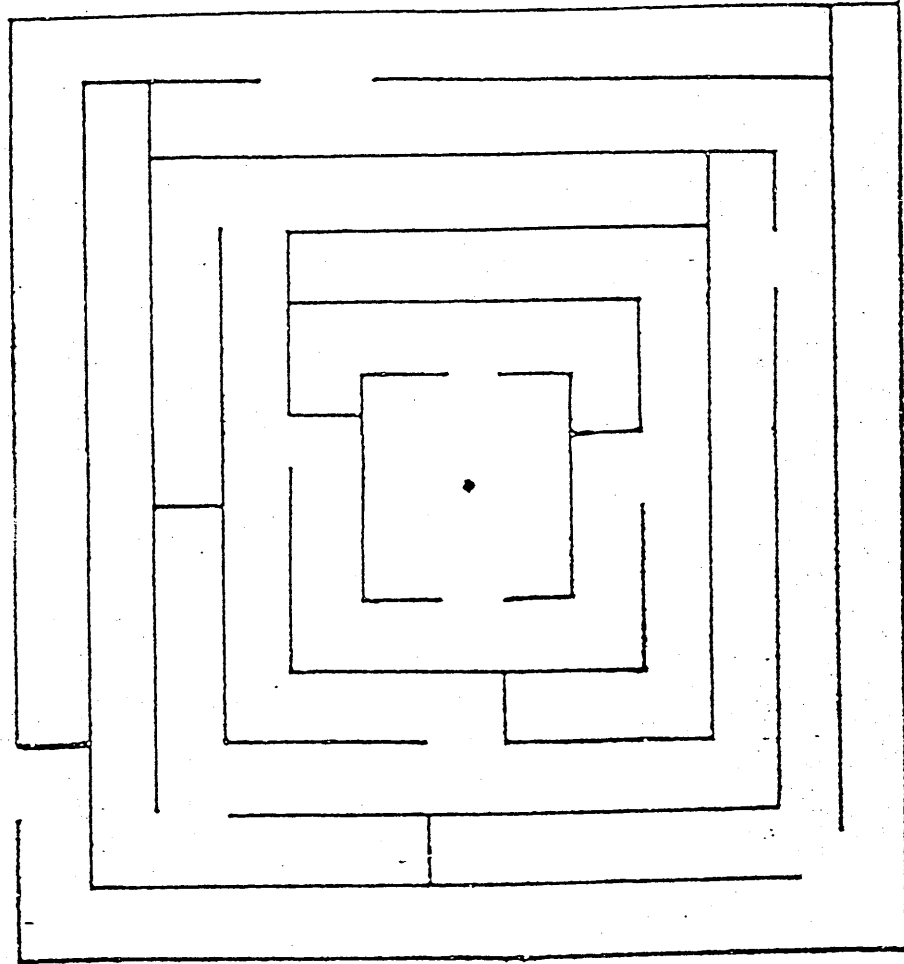
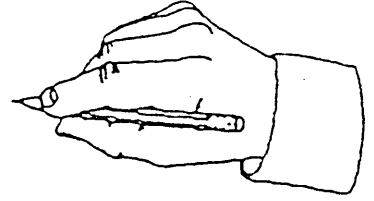


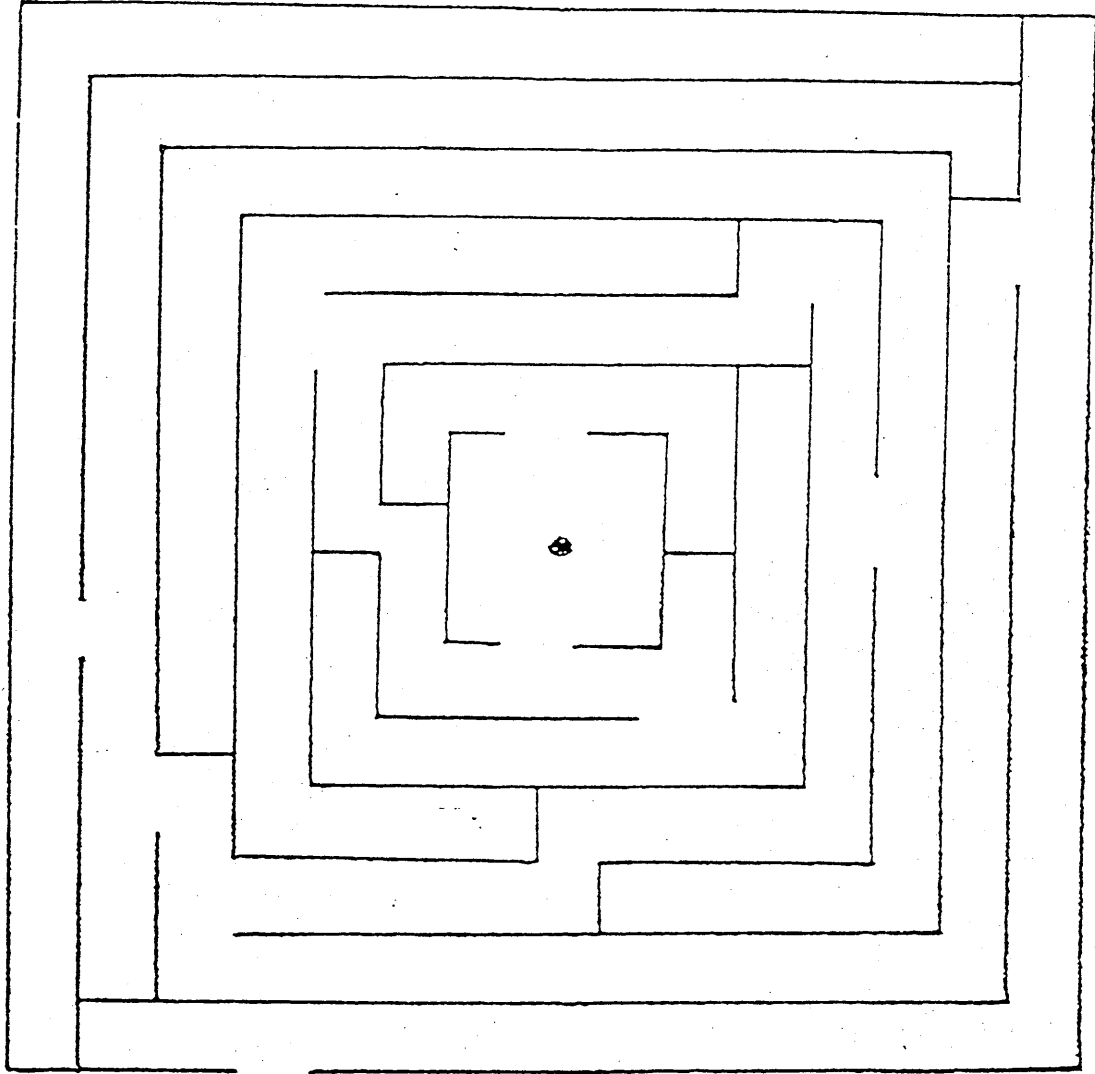
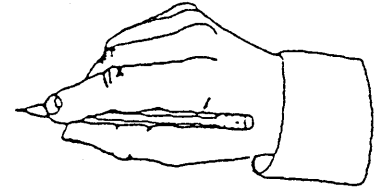


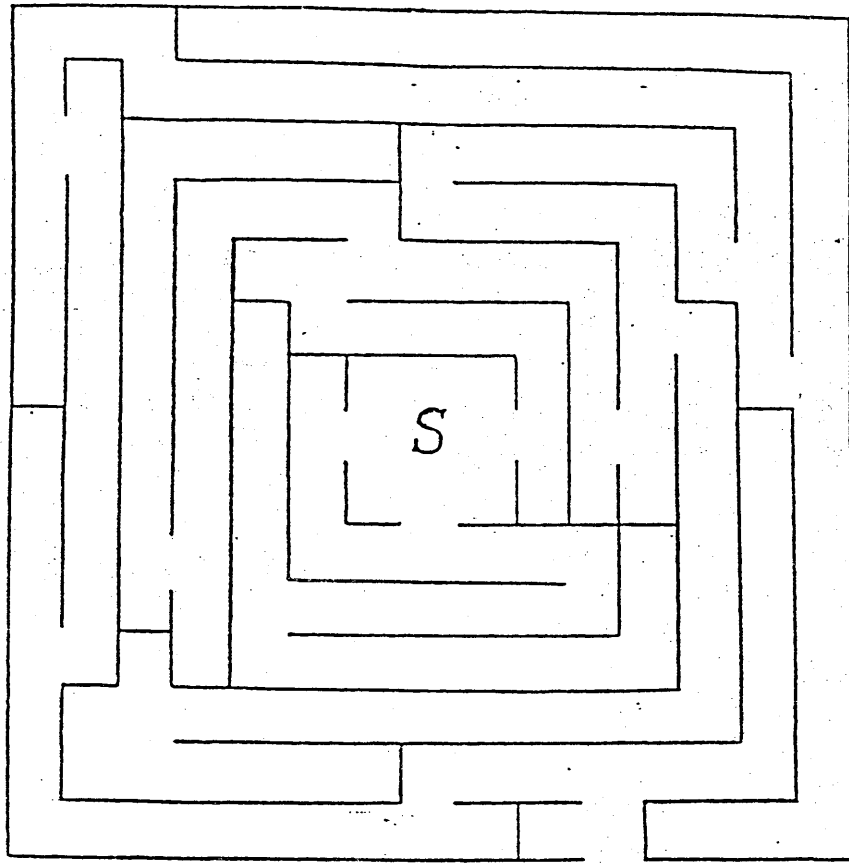
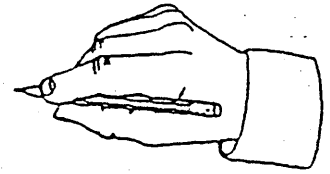
مناهات بورتیوس أ.د. عبدالرحیم بخیت عبدالرحیم

(١٠)







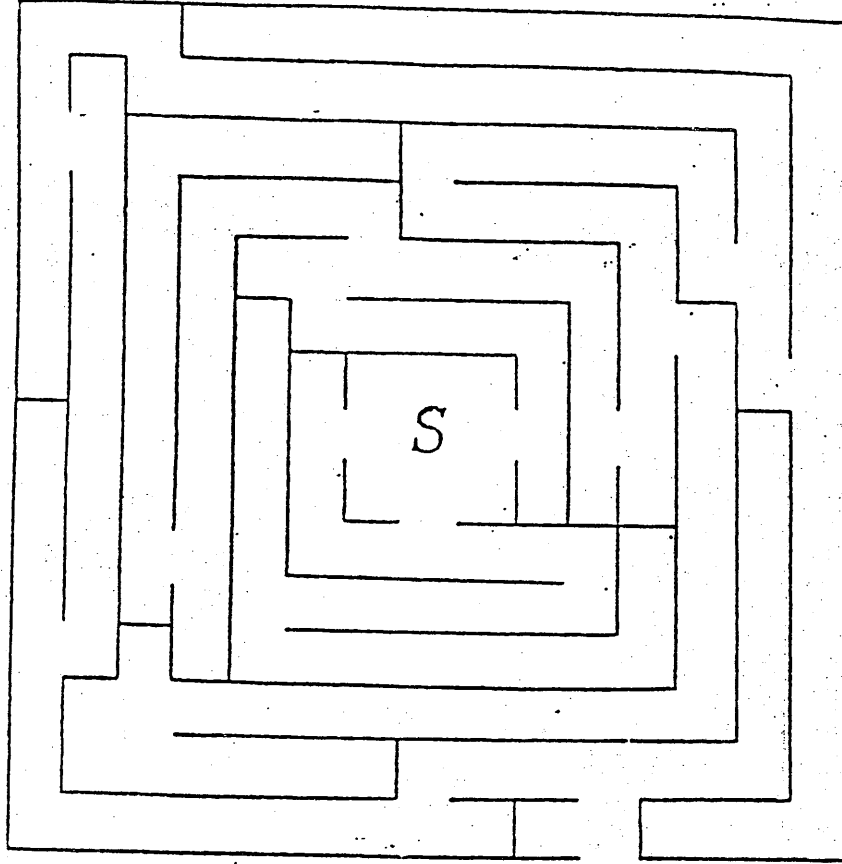
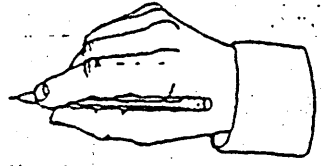


مقالات بورتیوس أ.د. عبدالرحيم بخيت عبدالرحيم

No. 37053O—Porteus Test
Vineland Revision

Adult 1

C. H. Stoelting Co., Chicago, Ill., U. S. A.
Printed in U. S. A.



مقاهات بورتیوس أ.د. عبدالرحیم بخیت عبدالرحیم

No. 37055R—Porteus Test
Vineland Revision

Adult II

C. H. Stoelting Co., Chicago, Ill., U. S. A.
Printed in U. S. A.

الرقم :

التاريخ :

المشروعات :

بسم الله الرحمن الرحيم



المملكة العربية السعودية

وزارة التربية والتعليم

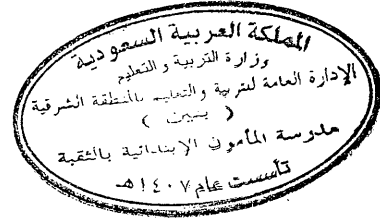
الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية

(بنين)

مدرسة المأمون الابتدائية بالخبر

تشكر مدرسة المأمون الابتدائية بالخبر ، الأستاذ/ جبران يحيى عبدالله
على قيامه بتنفيذ برنامج في المهارات الاجتماعية على مجموعة من
الطلاب المتأخرين دراسياً ، خلال الفصل الأول من العام الدراسي
١٤٢٤-١٤٢٥ هـ ، ونشكره على جهوده الواضحة والملموسة ،
،،،،، متمنين له التوفيق

مدير المدرسة
فهد بن عبد الرحمن بن جبر



The tools and instruments :

The researcher used four tools in this study:

A - Psychometric tools

- ١- the measurement of children's social skills prepared by **Matson**
- ٢- Children IQ test (Portuous mazes)
- ٣- Students complete record.

B- Social Skills program prepared by the researcher.

Statistical Method:

The researcher used T. test in data processing to test the difference between averages.

The results:

The significant results can be summed up as follows :

- ١- The results showed the existence of significant statistical difference between the arithmetic Mean of students' marks on measuring the social skills before and after executing the program in favor of the post test.
- ٢- The results showed the existence of significant statistical difference between the arithmetic Mean of the experimental and controlling group after applying the program in favor of the experimental group.
- ٣- The result showed the non existence of statistical difference at the arithmetic Means of the controlling group, primary stage students with low academic achievement, on measuring the social skills of children at the beginning of study and at its end.

Questions of the study :

According to the previous studies and the experimental design of the current study , the questions of study can be formed as follows:

The first question :

- ١- Does interference in a training program of social skills lead to developing social skills of primary stage students with low academic achievement.

This clearly appears in :

- A- the difference of marks between the arithmetic Means of the experimental sample on measuring social skills before and after applying the program.
- B- The difference of marks arithmetic Means of the experimental groups and the controlling group on measuring the social skills after applying the program.

The second question :

Can the social skills development occur on the controlling group.

This clearly appears in :

- A- The difference between the marks arithmetic Means of the controlling group on the measurements of social skills after the beginning of study and after its end.

The sample of the study :

The overall current sample used in this study was (٦٠) students : (٣٠) of the experimental sample and (٣٠) of the controlling sample from the fifth and sixth grades, their ages varied from (١١ to ١٥) years, with age average (٩٣, ١١) and standard deviation (٩٦ , ٠), and their IQ varied between (٨٥ - ١٠٠) with average (٥٨ – ٩٣) and standard deviation (١٠ - ٣٣) . All the individuals of the sample belong to the economic and social levels under the average.

Summary of the study

Introduction :

The social skills means the ability to interact with others within the social environment by methods accepted socially or valuable, at the same time , with a benefit for the individual himself and whom he dealt with. (Abdel Rahman , ١٩٩٨).

The research defines the social skills theoretically as “ the ability of the child in the primary stage to start interaction with others expressing the positive and negative feelings towards the others and the ability to control their behaviour in social interaction situations in a way that suits the nature of the situation . This also indicates the high scale of measuring social skills of children.

The concept of social skills is one of the basic concepts in the field of psychological health as it is the most important factor of accordance and positive social interaction. This is emphasized by directing childhood studies lately towards studying social aspects, especially when the positive social interaction proved to be one of the most important bases of personality development .(Gaedah, ١٩٩٧)

The current study aimed to test the effectiveness of a counseling program, prepared by the researcher depending on the tactics of behavioural school in developing social skills for some low achievement students who suffer from shortage in social skills. This may contribute to their social and psychological adaptation and reduce the negative behaviours inside the school society. According to this the problem of the research can be formed as follows: “ **What is extent of effectiveness of a training program in developing some social skills for a sample of primary stage students with low academic achievement and suffering from shortage in social skills**”.

**Bahrain University
Faculty of Education
Psychology department
Counseling Psychology Program**

**The effectiveness of a counseling program in developing the social skills of
a sample of primary students with low academic achievement**

**A research presented to get the Master degree in psychological
counseling**

**Prepared by
Jubran Yahya Al-Mukadi**

**Under the supervision of
Prof. Maysah Mohamed Shokry
Psychology Professor
Bahrain University**