



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم

دراسة تجريبية على تلامذة الصف الخامس الأساسي بمدارس مدينة دمشق
«رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية الخاصة»

إعداد الطالبة

ريم الجهني

إشراف

الأستاذة الدكتورة مها زحلوق

أستاذ التربية الخاصة
كلية التربية . جامعة دمشق

2013 / 1434

شكر وتقدير

"وقل ربني علماً"

صدق الله العظيم

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم
وعلى آله وأصحابه أجمعين

الحمد لله الذي أعانني على إتمام هذا الجهد المتواضع، ويسعدني في هذا المقام أن أتقدم بجزيل
الشكر ووافر الاحترام وعظيم الامتنان إلى الأستاذة الدكتور **مها نر حلق** على ما أبدته لي من
سعة صدر وصبر وعمل، ومن نصيح وإرشاد.

كما يسعدني أن أتقدم بالشكر الجزيل والتقدير وعظيم الامتنان إلى الأساتذة أعضاء لجنة
المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة البحث وعلى ما أبدوه من ملاحظات قيمة.

وأخيراً أتقدم بعظيم الشكر والتقدير وعظيم الامتنان لأساتذتي الكرام في
كلية التربية، وأصدقائي المخلصين، والشكر موصول لكل من ساهم في إتمام هذا البحث.

الباحثة

قائمة المحتويات

ب	قائمة المحتويات
ح	فهرس الجداول
خ	فهرس الأشكال
د	فهرس الملاحق
1	الفصل الأول التعريف بالبحث
2	أولاً- المقدمة
6	ثانياً: مشكلة البحث
8	ثالثاً: فرضيات البحث
8	رابعاً- أهداف البحث
9	خامساً- أهمية البحث
10	سادساً: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية
12	سابعاً- حدود البحث
14	ثامناً- إجراءات البحث
16	الفصل الثاني الإطار النظري للبحث
17	المحور الأول صعوبات التعلم
17	توطئة
18	أولاً- مفهوم صعوبات التعلم
19	ثانياً- تعريف صعوبات التعلم
22	ثالثاً- أسباب صعوبات التعلم
23	رابعاً- خصائص ذوي صعوبات التعلم
26	خامساً- أنواع صعوبات التعلم

30	سادساً- تشخيص صعوبات التعلم
35	المحور الثاني التواصل الاجتماعي
35	تمهيد
36	أولاً- مفهوم التواصل الاجتماعي
39	ثانياً- مفهوم مهارات التواصل الاجتماعي
41	ثالثاً- مهارة التواصل الاجتماعي مقابل الكفاية التواصلية
42	رابعاً - جوانب مهارات التواصل الاجتماعي
55	خامساً - مكونات عملية التواصل الاجتماعي
56	سادساً- أشكال التواصل (التواصل اللفظي وغير اللفظي)
61	سابعاً- خطوات التواصل الاجتماعي الفعال
62	ثامناً- الأبعاد النفسية للتواصل الاجتماعي
63	تاسعاً- أنماط التواصل الاجتماعي
64	عاشراً- نظريات التواصل
68	أحد عشر- معوقات التواصل الاجتماعي
70	اثنا عشر- أهمية مهارات التواصل الاجتماعي
72	ثلاثة عشر- نمو وتطور مهارات التواصل الاجتماعي
73	أربعة عشر- قياس مهارات التواصل الاجتماعي
74	خمسة عشر- التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم
76	سنة عشر- أسباب القصور في مهارات التواصل الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم
78	سبعة عشر- التدخل التربوي والعلاجي لتحسين التواصل الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم
82	المحور الثالث مفهوم الذات
82	توطئة
83	أولاً- تعريف مفهوم الذات

85	ثانياً- تكوين مفهوم الذات والعوامل المؤثرة فيه
89	ثالثاً- أنواع مفهوم الذات
92	رابعاً- أبعاد مفهوم الذات
93	خامساً- سمات مفهوم الذات
95	سادساً- أساليب تكوين مفهوم ذات إيجابي
95	سابعاً- مفهوم الذات وصعوبات التعلم
99	الفصل الثالث الدراسات السابقة
100	المحور الأول الدراسات التي تناولت مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم
100	أولاً- الدراسات العربية
103	ثانياً- دراسات أجنبية
109	المحور الثاني الدراسات التي تناولت مفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم
109	أولاً- دراسات عربية
112	ثانياً- دراسات أجنبية
116	المحور الثالث دراسات تناولت مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم
116	أولاً- دراسات عربية
118	ثانياً- دراسات أجنبية
123	التعليق على الدراسات السابقة وبيان موقع البحث الحالي منها
129	الفصل الرابع منهج البحث وإجراءاته
130	منهج البحث وإجراءاته
130	أولاً- الهدف من البحث
130	ثانياً- منهج البحث
130	ثالثاً- عينة البحث

137	رابعاً: أدوات البحث
170	خامساً_ التصميم التجريبي للبحث
172	سادساً - إجراءات البحث
174	سابعاً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث
175	الفصل الخامس تحليل النتائج وتفسيرها
176	أولاً: نتائج البحث
176	النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
180	النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
182	النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
185	النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة
187	ثانياً: مناقشة نتائج البحث
187	مناقشة نتائج الفرضية الأولى
190	مناقشة نتائج الفرضية الثانية
191	مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
192	مناقشة نتائج الفرضية الرابعة
194	ثالثاً- التوصيات والمقترحات
194	1- التوصيات
195	2- المقترحات
196	المراجع
197	أولاً: مراجع اللغة العربية
208	ثانياً: مراجع اللغة الانكليزية
214	ملخص البحث
215	أولاً: الملخص باللغة العربية
224	ثانياً: الملخص باللغة الانكليزية

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	رقم الجدول
131	يبين عدد الشعب والتلامذة في المدارس المنتقاة	1
134	يبين توزع أفراد عينة البحث على المدارس المسحوبة عشوائياً.	2
135	الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من مقاييس (القدرات العقلية، وتقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس مايكل بست لصعوبات التعلم، التواصل الاجتماعي، ومفهوم الذات) في القياس القبلي لها.	3
140	معامل الثبات (الإعادة، التجزئة النصفية، كرونباخ إفا) لمقياس الخصائص السلوكية	4
145	يبين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لمقياس التواصل الاجتماعي	5
146	يبين معاملات الثبات لمقياس التواصل الاجتماعي وأبعاده الفرعية	6
148	يبين قيم صدق المجموعات الطرفية لمقياس بيرس هاريس	7
149	معاملات الثبات لمقياس بيرس - هاريس	8
163	تواريخ تطبيق الجلسات التدريبية للبرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية.	9
172	البرنامج الزمني لإجراء التطبيق الميداني	10
177	نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي	11
180	نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي	12
183	نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية في القياسين	13

	البعدي والبعدي المؤجل لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي	
185	نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والمؤجل لمقياس مفهوم الذات	14

فهرس الأشكال

الصفحة	العنوان	رقم الشكل
65	نموذج لاسويل	1
65	(نموذج شانون وويفر)	2
66	نموذج شرام للتواصل	3
67	نموذج اوسجود، ودانز	4
87	التسلسل الهرمي لمفهوم الذات	5
171	يوضح التصميم التجريبي للبحث	6
179	متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي في التطبيق البعدي في الدرجة الكلية له	7
179	متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي في التطبيق البعدي في كل مهارة من مهاراته	8
181	متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات في الدرجة الكلية	9
182	متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية لمقياس مفهوم الذات في كل بعد من أبعاده في القياس البعدي	10
184	متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل في الدرجة الكلية	11
184	متوسطات درجات التلامذة في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي في التطبيق البعدي - والبعدي	12

	المؤجل لكل مهارة من مهاراته	
186	متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي - والبعدي المؤجل لمقياس مفهوم الذات في الدرجة الكلية	13
187	متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل لمقياس مفهوم الذات في كل بعد من أبعاده	14

فهرس الملاحق

الصفحة	العنوان	رقم الملحق
235	قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث	1
236	مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم -إعداد مايكل بست	2
243	مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلامذة ذوي صعوبات التعلم	3
246	مقياس المصفوفات المتتابعة لرافن	4
258	مقياس مهارات التواصل الاجتماعي	5
260	مقياس بيرس وهاريس لقياس مفهوم الذات لدى الأطفال	6
262	البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات دليل المعلم	7
352	البطاقات التدريبية	8

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً- المقدمة

ثانياً: مشكلة البحث

ثالثاً: فرضيات البحث

رابعاً- أهداف البحث

خامساً- أهمية البحث

سادساً: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية

سابعاً- حدود البحث

ثامناً- إجراءات البحث

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً - المقدمة:

تعد دراسة التواصل الاجتماعي من الموضوعات الحديثة نسبياً التي استقطبت انتباه الباحثين في مختلف مجالاتهم، ونظراً لأهميته الكبيرة في حياة الفرد برز الاهتمام بتتمية التواصل الاجتماعي - بأشكاله المختلفة - كمطلب ملح وحاجة أساسية في حياته. حيث، لا يثنى للفرد أن يكون متمتعاً بالصحة النفسية ما لم يكن قادراً على التواصل بفاعلية مع ذاته وأفراد مجتمعه.

والإنسان كائن اجتماعي بطبيعته ويستطيع تلبية حاجاته الأساسية البيولوجية والنفسية (الحب، والأمن، والطمأنينة، والمشاركة الوجدانية، والانتماء. . . الخ) من خلال عملية التواصل الاجتماعي التي تبدأ من علاقة الطفل بأمه للحصول على الغذاء والأمن النفسي في وقت واحد، لتتطور عملية التواصل مع كل أفراد الأسرة، وبعد ذلك تتسع دائرة العلاقات الاجتماعية خارج الأسرة وتتكون الصداقات والجماعات بحيث يتمكن من تحقيق ذاته وتأكيداتها في تفاعله مع الآخرين من خلال التعبير عن ذاته ومشاعره واحتياجاته وقيمه واتجاهاته (باطة، 2003، 11).

ويشير التربويون إلى أن التواصل الاجتماعي لا ينفصل بأي حال من الأحوال عن الهدف الرئيسي للتربية وهو إنماء الشخصية بمختلف جوانبها سواء كانت التربية داخل الأسرة أو في إطار المؤسسات التعليمية، فالهدف هو إنماء شخصية التلميذ القادر على التواصل مع ذاته أولاً ومع الآخرين ثانياً تواصلاً بدنياً وعقلياً ووجدانياً واجتماعياً وخلقياً. فتتمية القدرة على التواصل لدى الفرد إنما تجمع بين طياتها الأهداف العامة والخاصة للتربية (فضة، 1999، 62).

والتواصل الاجتماعي يقوم على التفاعل المتبادل بين الأشخاص المتواصلين (مرسلاً، أو مستقبلاً) واستخدام مهارات التواصل بشكل يتيح لهم تبادل الأفكار والمشاعر والاتجاهات ويجعلهم يندمجون في الحياة الاجتماعية (باطة، 2003، 12).

والقدرة على التواصل الاجتماعي الإيجابي الفعال هي المحدد الأساسي لما يطلق عليه نوعية أو جودة الحياة والتي يحصل الإنسان من خلالها على الإحساس بالجدارة والكفاءة والقيمة

الذاتية حيث يحول أي قصور في هذه المهارات دون مشاركته في أنشطة الحياة اليومية بما تطرحه من خبرات ومواقف وأحداث. وتفاعل اجتماعي وأن التواصل الإيجابي الفعال يعطي الفرد الفرصة لتكوين صورته عن ذاته وإدراكها من خلال ردود أفعال الأشخاص الآخرين اتجاهه (سليمان، 2006، 68).

ولذلك فإن قصور أو ضعف مهارات التواصل الاجتماعي لدى الفرد تؤثر على نموه النفسي والاجتماعي والتعليمي ولا يقتصر أثرها على الفرد ذاته وإنما تمتد لتشمل المحيطين به فكلما كان الفرد على وعي بأساليب ومهارات التواصل الاجتماعي، وبكيفية تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين كلما تنوعت فرص الحياة الاجتماعية والنجاح الاجتماعي، ومن ثم تحقيق الذات.

وتشير أدبيات التربية الخاصة إلى أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات ومشكلات في مهارات التواصل الاجتماعي تزيد بكثير عن تلك الموجودة لدى أقرانهم من التلامذة العاديين. فقد يواجه التلامذة ذوو صعوبات التعلم صعوبة في تطوير علاقات شخصية واجتماعية مع الآخرين والاحتفاظ بمثل هذه العلاقة، ومن المعروف بأن هؤلاء التلامذة ينزعون إلى إدراك المواقف الاجتماعية إدراكاً سلبياً، ويشعرون بأنهم غير محبوبين وغير مرغوب بهم من قبل أقرانهم، وغالباً ما تتسم علاقاتهم مع الآخرين لاسيما أولياء أمورهم ومعلميهم وأقرانهم بالاتكالية والاعتمادية الزائدة والتعلق بهم والحاجة المتواصلة لمساعدتهم، ثم أنهم كثيراً ما يوصفون بالخجل والانسحاب الاجتماعي، وقد يواجهون صعوبة في تحليل وسائل الاتصال اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين، أضف إلى ذلك عجزهم عن قراءة تعبيرات الوجه التي تتقل حالات انفعالية معينة، فضلاً عن أن هؤلاء التلامذة قد يجدون صعوبة في التعبير عن انفعالاتهم وذلك لأنه كثيراً ما يتم استئثارهم من قبل الآخرين، (Mercer, 1997, 24) (Montgomery,) (2002) (هارون، 2004، 20) (Minskoff, 1982) (Moisan & Thersam, 1998) (Hallahan, Kauffman & Martinez, 2005) (Elliott, Malecki, & Demar, 2001) (Swanson and Malone, 1992)

ويرى هاجر وفوجن (Hager, & Vaughan, 1997) بأن انتشار المشكلات الاجتماعية والانفعالية بين صفوف التلامذة ذوي صعوبات التعلم تتراوح ما بين (35-75%) (السعيدة، 2004، 18).

والكشف عن الضعف في مهارات التواصل الاجتماعي يعد مدخلاً هاماً للكشف عن التلامذة ذوي صعوبات التعلم، كما أن هذا البعد قد تم تضمينه في جميع التعريفات التي تم تقديمها في الأدبيات المختصة لتحديد ظاهرة صعوبات التعلم.

ولقد أكد الباحثون ومنذ انبثاق مفهوم صعوبات التعلم في مطلع الستينيات من القرن الماضي، على أن الاهتمام بذوي صعوبات التعلم يجب أن لا يقتصر على دراسة المظاهر المعرفية والأكاديمية لدى هذه الفئة من الأفراد، لا بد أن يتعداها إلى دراسة المظاهر الاجتماعية والانفعالية لديهم التي تميزهم عن غيرهم من التلامذة العاديين (Mercer, 1997).

ويتأثر مفهوم الذات بالتفاعل الاجتماعي الذي يتم في المدرسة وخارجها، كما أن قدرات المعلمين على التفاعل الاجتماعي مع التلامذة مختلفة، وهذا الاختلاف لا يؤدي إلى تباين التلامذة من حيث التحصيل فحسب، وإنما يؤدي أيضاً إلى التباين بينهم في سلوكهم ونموهم الاجتماعي، ومن ثم يتأثر مفهوم الذات لديهم (الزيادات وحداد، 2012، 339)

وتشير ليرنر (2000) إلى أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم لديهم انطباع سلبي حول الذات. فهم يشعرون بعدم الأمان، ويتبنون نظرة سلبية عن ذاتهم لعدم تمكنهم من التعامل مع الأمور الحياتية بكفاءة، وإخفاقهم في إقامة علاقات اجتماعية طيبة مع الآخرين، ولتدني مستوى التحصيل لديهم وفشلهم الدراسي، ثم إن شعورهم بالفشل والإحباط يؤدي إلى انخفاض مستوى تقدير الذات لديهم، أضف إلى ذلك أن معاناة هؤلاء التلامذة من عدم التقدير والتشجيع من قبل الآخرين لاسيما الأهل والمعلمين والشعور بالرفض يولد لديهم شعوراً باليأس والإخفاق وفقدان الأمل بالمستقبل (Montgomery, 2003, 65) وفي ذلك كله ما يؤثر سلباً على مفهوم الذات لدى هؤلاء التلامذة وعلى حسن تكيفهم الشخصي والاجتماعي.

ويذكر موسى ودسوقي (1991) بأن التدني في مفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وافتقار هؤلاء التلامذة للثقة بالنفس وتحملهم للمسؤولية وخشيتهم من التعبير عن أفكارهم

ومشاعرهم يجعلهم يميلون إلى الحياة الاجتماعية مستمتعين أكثر منهم مشاركين ويفضلون العزلة والانسحاب على التعبير والمشاركة الاجتماعية للآخرين الأمر الذي يقلل من فرصهم لتكوين صداقات وعلاقات مع الآخرين ويؤثر على تواصلهم معهم وبشكل إيجابي وفعال (موسى ودسوقي، 1991، 7).

وأمام هذه المعطيات فقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية التواصل الاجتماعي، وأهمية تعليم مهاراته وتدريبها للتلامذة بشكل عام والتلامذة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص إما بشكل مستقل أو من خلال المنهج الدراسي، وذلك نظراً لما لهذا التعليم من أهمية في تحسين التفاعل الاجتماعي وبالتالي تحسين الكفاءة الشخصية والاجتماعية (Mathinos، 1988) و(Kavale & Mostertk، 2004)، (البستجي، 2001)، (خزاعلة، 2007).

كما أكدت العديد من الدراسات الأخرى على ضرورة تقديم برامج تدريبية للتلامذة ذوي صعوبات التعلم بغرض تحسين مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لديهم كدراسة وانات (Wanat، 1983) (Haagar, Vaughn & Hogan. Kouzekanam, 1993) (Larson، 2002) (OHalloran، 1996) (Robinson، 2002) (Womack, Marchant, Borders، 2011) (أبو حسونة، 2004) (السعايدة، 2004).

وانطلاقاً مما تقدم تتضح أهمية إيجاد برامج تدريبية موجهة إلى التلامذة ذوي صعوبات التعلم تمكنهم من اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي المرغوبة التي تساعد على تطوير مفهوم الذات لديهم وتحسينه من خلال تفاعلهم مع الآخرين، وإقامة علاقات اجتماعية مناسبة فضلاً عن تحسين مستوى التحصيل لديهم. ولما كان هناك قلة في الدراسات العربية التي تتناول البرامج التدريبية لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى هذه الفئة من التلامذة وغياب مثل هذه الدراسات في البيئة المحلية فإن الباحثة سوف تقوم بإعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم لعل ذلك يساهم في تعديل أنماط السلوك الاجتماعي لديهم والتخفيف من وقع صعوبات التعلم وآثارها عليهم ما أمكن.

ثانياً: مشكلة البحث:

تزايد اهتمام الميدان التربوي في دول العالم عامة، وفي الجمهورية العربية السورية خاصة بفئة صعوبات التعلم حيث ظهرت على الساحة التربوية اتجاهات تتادي بأهمية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع، وتوظيف طاقاتهم والاستفادة منها في بناء ذواتهم ومجتمعاتهم وذلك من خلال تعليمهم وتدريبهم على تنمية مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية والتواصلية والشخصية، إلا أنه وبالمقابل هناك توجه آخر يكاد يغيب عن الساحة المحلية وهو التوجه إلى تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى هذه الفئة من الأفراد من خلال البرامج التدريبية المستقلة.

حيث يعاني أصحاب صعوبات التعلم على اختلاف مراحلهم الدراسية والعمرية من الضعف في مهارات التواصل الاجتماعي والتدني في مفهوم الذات، فقد يواجهون صعوبة في تطوير علاقات شخصية مع الآخرين وينزعون إلى إدراك المواقف الاجتماعية إدراكاً سلبياً، ويجدون صعوبة في تحليل وسائل التواصل اللفظي وغير اللفظي فضلاً عن عجزهم عن قراءة تعبيرات الوجه، وصعوبة التعبير عن انفعالاتهم، وتكوين الأصدقاء، وقد يستخدمون لغة أكثر تعقيداً عند التحدث مع الآخرين، وقلما يواجهون عبارات الشكر والمجاملة لزملائهم بالمقارنة بأقرانهم من العاديين (هارون، 2004، 20) (هالهان وآخرون، 2005، 305) (Kavale&Forness,1996) (Learner. J, 1997,11) (Minskoff,1982)

ويمكن إبراز أهم المشكلات السلوكية والاجتماعية والانفعالية التي يعاني منها الأفراد ذوو صعوبات التعلم على اختلاف أعمارهم بما يلي: الاضطرابات السلوكية والانفعالية والاندفاعية، وصعوبة استقبال مشاعر الآخرين، وصعوبة تكوين الصداقات، وصعوبة مهارات المحادثة وتدني مفهوم الذات واضطرابات السلوك الاجتماعي، واضطرابات الشخصية كسهولة الانخداع والانقياد للآخرين، وسرعة الغضب وتقلب المزاج وتغيير الاستجابات الانفعالية (السعيدة، 2004، 19-21).

وهناك العديد من الدراسات التي أكدت أهمية تقديم البرامج التدريبية والعلاجية للتلامذة ذوي صعوبات التعلم من أجل تحسين مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لديهم ومن بين

هذه الدراسات (Robinson, 2002) (LaGreca & Mesibov, 1981) (Larson,1999) (Wanat, 1983) (Haagar, et, alt, 1993) (الكفوري، 2001) (أبحسونة، 2004) (السعيدة، 2004).

وفي ضوء هذه الاعتبارات بالإضافة إلى قلة الدراسات في هذا المجال في البيئة العربية وغيابها في البيئة المحلية فإن البحث الحالي يهدف إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، وبالتحديد فإن مشكلة البحث تتبلور من خلال محاولتها الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

- ما فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم؟

ويتفرع عن هذا التساؤل مجموعة الأسئلة التالية:

- 1) ما طبيعة البرنامج التدريبي المصمم في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي؟
- 2) ما فاعلية البرنامج التدريبي المصمم في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي؟
- 3) ما فاعلية البرنامج التدريبي المصمم في تنمية مفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي؟
- 4) هل تستمر فاعلية البرنامج التدريبي المصمم في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي بعد مضي أكثر من عشرين يوماً على الانتهاء من تطبيقه؟
- 5) هل تستمر فاعلية البرنامج التدريبي المصمم في تنمية مفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي بعد مضي أكثر من عشرين يوماً على الانتهاء من تطبيقه؟

ثالثاً: فرضيات البحث:

- 1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0,05 \geq \alpha)$ بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة. (القياس البعدي).
- 2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0,05 \geq \alpha)$ بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مفهوم الذات بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة. (القياس البعدي).
- 3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0,05 \geq \alpha)$ بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي في القياس البعدي والقياس المؤجل (المتابعة).
- 4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0,05 \geq \alpha)$ بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي والقياس المؤجل (المتابعة).

رابعاً - أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1) تقديم برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.
- 2) الكشف عن مدى فاعلية البرنامج التدريبي المعد من قبل الباحثة في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي.
- 3) التوصل بناء على النتائج التي يسفر عنها البحث إلى عدد من المقترحات التي قد تسهم في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي.

خامساً - أهمية البحث:

تتبلور أهمية البحث بالجوانب الآتية:

-الأهمية النظرية:

(1) إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

(2) التأكد من فاعلية البرنامج التدريبي المعد في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

(3) توفير بيانات هامة للمعلمين والمختصين للعمل مع ذوي صعوبات التعلم.

(4) أهمية الفئة المستهدفة بالدراسة وهي فئة التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

(5) مواكبة التوجهات الحديثة التي تنادي بأهمية دمج التلامذة ذوي صعوبات التعلم وتعليمهم في البيئات والمدارس العادية لذا لا بد من مساعدتهم على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي المناسبة من أجل تحسين علاقاتهم الاجتماعية ورفع مستوى كفاءتهم الاجتماعية.

(6) جودة الدراسة على الصعيد المحلي، حيث تعد من الدراسات الأولى التي تبحث في موضوع التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القطر العربي السوري.

- الأهمية التطبيقية:

(1) يقدم نموذجاً تدريبياً يبين كيفية تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

(2) ينمي البرنامج التدريبي قدرة التلامذة على اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي وتطبيقها في التعامل مع الآخرين، الأمر الذي قد يساعدهم على تحسين علاقاتهم مع المحيطين، والنظر إلى ذواتهم بطريقة ايجابية ويزيد من تكيفهم الاجتماعي وتوافقهم النفسي.

(3) يقدم البرنامج خبرات ومواقف حياتية يمرون بها في حياتهم اليومية وكيفية التعامل معها بطريقة مقبولة وتطبيق تلك الخبرات.

(4) يفيد المعلمين في تحسين طريقة تواصلهم مع هذه الفئة من التلامذة.

5) قد تسهم نتائج الدراسة في تعريف المعلمين أهمية تدريب التلامذة على مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات مما يساعد على حل المشكلات التي قد يواجهونها داخل الصف وتحسين العلاقات الناجحة بين التلامذة ذوي الصعوبات التعليمية والتلامذة العاديين.

سادساً: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

1- الفاعلية:

هي القدرة على عمل شيء، أو إحداث التغيير المطلوب (محمد، 1994، 12).
ويقصد بها إجرائياً في البحث الحالي فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

2- البرنامج التدريبي:

مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف إلى تطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين، والتي تساعدهم على تجديد معلوماتهم ورفع كفاءتهم وحل مشكلاتهم وتطوير أدائهم في عملهم (مصطفى، 2005، 36)

وتعرف الباحثة البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه مجموعة من الأنشطة والتمارين والخبرات والمواقف الاجتماعية التي تم تطبيقها على عينة البحث خلال الجلسات بهدف تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم والتدريب عليها.

3- التواصل الاجتماعي:

يذكر بتروفسكي وباروفسكي (1991) بأن هذا المصطلح هو بالأصل، مصطلح نفسي /اجتماعي ويقصد به "العملية التي يتم بمقتضاها تبادل الأفكار والمعلومات بين الأفراد والجماعات وبعضها بعضاً، ويشترط فيها عناصر التواصل الممكنة: المرسل، والمستقبل، والوسيط الحامل لهذا المضمون، وقد يكون التواصل لفظياً أو غير لفظي أو الاثنين معاً (حمدي ورضوان، 1999، 4)

4- مهارات التواصل الاجتماعي:

هي المهارات الحياتية اللازمة للفرد والتي يحتاج إلى اكتسابها وأدائها بكفاءة وفاعلية في مواقف التفاعلات الاجتماعية مع أسرته وزملاءه والمحيطين به، بحيث تصبح لبنة في بناء شخصيته الحالية والمستقبلية، سعياً به نحو الإيجابية التي تتضمن فهماً عميقاً للذات وللآخرين، واندماجاً جيداً معهم، على المستوى العقلي والمعرفي والبدني والوجداني والاجتماعي. (سليمان، 2006، 49)

وتعرف الباحثة مهارات التواصل الاجتماعي إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها التلميذ ذو الصعوبة في التعلم على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي المستخدم في البحث الحالي وهو من إعداد الباحثة كدرجة كلية، وبدرجاته الفرعية على كل مهارة من المهارات الست التي يشتمل عليها المقياس وهي: (المحادثة، والاستماع، والتواصل غير اللفظي، والتعبير عن المشاعر، والمشاركة الاجتماعية، و تكوين الصداقات).

5- مفهوم الذات:

يعرف ميريل (Merrel, 1992) مفهوم الذات بأنه نظرة الفرد العامة لنفسه، فضلاً عن إدراك الفرد لكفاءته في القيام بأدواره المختلفة وأدائه في المواقف المختلفة (داوود وحمدى، 1997، 253).

ويُنظر لمفهوم الذات في هذا البحث على أنه مجموعة تقويمات التلميذ لمجالات وأشكال من سلوكه يتراوح مفهوم الذات فيها بين الايجابية المقبولة والسلبية المرفوضة اجتماعياً، ويقاس إجرائياً بدرجة التلميذ على مقياس بيرس هاريس (Piers-Harris) لمفهوم الذات (البدارين، 2006)

6- التلامذة ذوو صعوبات التعلم:

هم أولئك الأطفال الذين يعانون اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة أو استخدامها سواء أكانت شفوية أم كتابية وهذا الاضطراب يظهر على شكل عجز عن الاستماع أو التفكير أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب، ويبين

التعريف أن الصعوبات التعلمية لا تشمل المشكلات التعليمية التي تعود أساساً إلى الإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو السلوكية أو الحركية أو الحرمان البيئي الاقتصادي أو الثقافي (الخطيب والحديدي، 2005، 98).

وتعرف الباحثة إجرائياً التلامذة ذوي صعوبات التعلم بأنهم التلامذة الذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون صعوبات تعلمية بناءً على الاختبارات والمقاييس التشخيصية الخاصة بصعوبات التعلم التي استخدمت في هذا البحث.

سابعاً - حدود البحث

يقصر البحث الحالي على المحددات التالية:

1. المنهج المستخدم : هو المنهج التجريبي حيث يمثل البرنامج التدريبي (المتغير المستقل)

وتمثل مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات (المتغيرين التابعين).

2. عينة البحث : تم اختيار أفرادها من تلامذة الصف الخامس الأساسي ويعود السبب في

اختيارهم من بين تلامذة هذا الصف للاعتبارات الآتية:

- نمو المهارات الأكاديمية الأساسية لديهم التي تتمثل بالقراءة والكتابة والحساب بدرجة كافية تمكن من قياسها.

- إلمام تلامذة الصف الخامس الأساسي ببعض مهارات القراءة الأمر الذي يمكن الباحثة من تطبيق عدد من الأدوات بشكل جماعي ويتيح لها الفرصة لاختيار عينة أكبر للتلامذة الذين يشكون من صعوبات في التعلم.

- دراسة حالات صعوبات التعلم في المراحل العمرية المبكرة يتم على أساس نمائي أو ما يعرف بصعوبات التعلم النمائية وذلك لصعوبة قياس المهارات الأكاديمية في مرحلة ما قبل المدرسة والصفوف الأولى من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي.

وقد تم في هذا البحث اعتماد التصميم التجريبي ذي المجموعتين:

أ) المجموعة التجريبية: وتتكون من (16) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الخامس

الأساسي يعانون من صعوبات في التعلم وتتعرض هذه المجموعة للبرنامج التجريبي.

ب) المجموعة الضابطة: وتتألف من (16) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الخامس الأساسي يعانون من صعوبات في التعلم، وتؤخذ كعينة ضابطة، ولا تتعرض للبرنامج التجريبي.

3. أبعاد مهارات التواصل الاجتماعي: تتحدد أبعاد مهارات التواصل الاجتماعي بالمهارات التالية: المحادثة، الاستماع، التواصل غير اللفظي، التعبير عن المشاعر، المشاركة الاجتماعية، تكوين الصداقات.

4. مفهوم الذات: يتم تحديده من خلال مقياس مفهوم الذات لبيرس- هاريس.

5. مجالات صعوبات التعلم: تتحدد من خلال مقاييس صعوبات التعلم المستخدمة في البحث الحالي.

6. الأدوات المستخدمة في البحث وهي:

أ) مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم من إعداد مايكلبست (Myklebust,1981)

ب) مقياس تقدير الخصائص السلوكية من إعداد الزيات (1999)

ج) مقياس رافن (Raven) لقياس نسبة الذكاء الذي طوره رحمة (2004) على البيئة السورية

د) مقياس مهارات التواصل الاجتماعي: من إعداد الباحثة.

هـ) مقياس مفهوم الذات: لبيرس هاريس. (Piers- Harris) الذي طوره البدارين على البيئة الأردنية (2007)

7. الحدود المكانية للبحث: تم اختيار عينة البحث من بين تلامذة الصف الخامس الأساسي المنتظمين في (10) مدارس رسمية في مدينة دمشق للعام الدراسي 2010 /2011.

8. الحدود الزمانية للبحث: استغرق تطبيق البرنامج حوالي ستة أسابيع تقريباً بمعدل جلستين بالأسبوع ولكل جلسة حصتان دراسيتان.

ثامناً - إجراءات البحث:

قامت الباحثة بالإجراءات الآتية لإتمام البحث:

(1) تحديد الإطار النظري للبحث من خلال دراسة معمقة للأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بمفاهيم البحث (صعوبات التعلم، ومهارات التواصل الاجتماعي، مفهوم الذات).
(2) تصميم البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي بمدينة دمشق وقد تضمن هذا البرنامج (التعريف به وبأهميته، وتحديد أهدافه العامة والفرعية، وخطوات إعداده ومكوناته، وأسلوب التدريب والفنيات المستخدمة فيه، وكذلك الأنشطة التدريبية والوسائل التقنية المستخدمة، وأساليب التقويم، ومدة تطبيقه، وإعداد دليل المعلم ويشتمل على مقدمة الدليل والخطة الزمنية وتوجيهات تطبيق البرنامج، وعلى أهداف البرنامج ومكوناته واستراتيجيات تنفيذه، ودليل عملي تطبيقي للبرنامج المقترح.

(3) إعداد أدوات البحث وتتضمن:

أ) الحصول على مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية ومقياس رافن (Raven) للذكاء وتحديد صدق وثبات كل من هذه المقاييس الثلاثة من خلال الدراسات السابقة التي استخدمت مثل هذه المقاييس في البيئة المحلية، وكذلك إعداد مقياس لمهارات التواصل الاجتماعي وتحديد صدقه من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء رأيهم فيه وحساب ثباته، بالإضافة إلى الحصول على مقياس بيرس هاريس (Piers-Harris) لمفهوم الذات وتحديد صدقه من خلال عرضه على أيضاً على مجموعة من المحكمين وحساب ثباته.

(4) اختيار عينة البحث بالاعتماد على أدوات التشخيص المستخدمة وقد تكونت من مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة من التلامذة ذوي صعوبات التعلم والذين يدرسون في الصف الخامس الأساسي بمدارس مدينة دمشق.

(5) إجراء التطبيق القبلي لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي ومقياس مفهوم الذات على عينة البحث قبل البدء بتطبيق البرنامج ومحاولة ضبط بقية المتغيرات الأخرى للبحث وهي

العمر والذكاء وبعض الخصائص السلوكية التي تشير إلى وجود الصعوبة في التعلم وذلك للتأكد من تكافؤ العينة.

(6) إجراء التطبيق البعدي لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي ومقياس مفهوم الذات للحصول على نتائج البحث.

(7) إجراء التطبيق البعدي المؤجل (المتابعة) لكل من مقياس مهارات التواصل الاجتماعي ومقياس مفهوم الذات للكشف عن مدى احتفاظ المجموعة التجريبية بالمعلومات والمعارف بعد مرور أكثر من عشرين يوماً على تطبيق القياس البعدي المباشر.

(8) استخلاص النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائياً من أجل التأكد من صحة الفرضيات التي تم الانطلاق منها، ومن ثم مناقشة هذه النتائج وتفسيرها وتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

الفصل الثاني

الإطار النظري للبحث

المحور الأول: صعوبات التعلم

المحور الثاني: التواصل الاجتماعي

المحور الثالث: مفهوم الذات

الفصل الثاني

الإطار النظري للبحث

يتكون هذا الفصل ثلاثة محاور أساسية خصص فيها المحور الأول لتوضيح مفهوم صعوبات التعلم من حيث تعريفها، وتصنيفها، وأسبابها، وتشخيصها. بينما تناول المحور الثاني التواصل الاجتماعي بشكل عام من حيث مفهومه، ومهاراته، وأشكاله، ومكوناته، وأهميته، وقياسه ثم التواصل الاجتماعي لدى تلامذة لديهم صعوبات تعلم. واهتم المحور الثالث بإلقاء الضوء على مفهوم الذات من حيث تعريفه، وأبعاده، ووظائفه، وأنواعه.

المحور الأول

صعوبات التعلم

توطئة:

من الملاحظ أن المجتمع يعيش اليوم الكثير من المشكلات سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو نفسية والتي انعكست بدورها بشكل كبير على التعليم بجميع مراحلها بصفة عامة ومرحلة التعليم الأساسي بصفة خاصة، حيث نجد ارتفاعاً في عدد التلامذة داخل الصف وتركيز المناهج على النواحي المعرفية فقط دون الاهتمام بالجوانب الأخرى، فلا يتسع الوقت ولا تتوفر الإمكانيات لممارسة الأنشطة التربوية والمهارية.

وتعد مرحلة التعليم الأساسي اللبنة الأساسية في التنمية البشرية للمجتمع، وهذا ما يجعل من التلميذ في تلك المرحلة موضع اهتمام من قبل الباحثين التربويين حيث يكتسب الكثير من المهارات والعادات السلوكية وذلك لا بد من تنمية المهارات الأساسية التي تسهم في نموه المعرفي والاجتماعي ومما لا شك فيه أنّ التلامذة عندما يلتحقون بالمدرسة يكونون في مستويات متباينة من النضج العقلي والوجداني والاجتماعي، حيث نجد أن بعض التلامذة لديهم صعوبة في تعلم مادة ما أو أكثر وأن أداءهم في المهارات المدرسية أقل بصورة واضحة عن أقرانهم في نفس المستوى العمري والعقلي رغم أنهم يظهرون نشاطاً ملحوظاً في بعض الأنشطة المدرسية وغير المدرسية، ويتمتعون بقدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة.

وبناء على ما سبق كان لابد من تناول فئة ذوي الصعوبات التعلمية التي تمثل شريحة كبيرة من المجتمع بالدراسة والبحث، لاكتشاف مختلف المتغيرات المؤثرة في نمو شخصيتهم، وبحث المشكلات التي تعوق عملية النمو المتكامل والتي قد تشتمل على بعض صعوبات التعلم لديهم.

أولاً- مفهوم صعوبات التعلم

يعد مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة والمتخصصة في ميدان التربية الخاصة وقد شهد هذا المجال تطوراً ملحوظاً نتيجة للتقدم العلمي والانتشار الكبير لفئة ذوي صعوبات التعلم في المجتمع بمختلف المراحل الدراسية والعمرية، وقد حظيت صعوبات التعلم باهتمام الباحثين والعلماء باعتبارها واحدة من فئات التربية الخاصة التي كان وما زال الغموض يكتنفها من حيث التعريف والأسباب، حيث أن هذه الظاهرة كثيراً ما توصف بالإعاقة المحيرة أو الخفية، كما أن التداخل فيما بينها يجعل من الصعب التحديد الدقيق لها، كون أصحابها يشكلون مجموعة غير متجانسة في الأعراض، أو طبيعة الصعوبات من جهة، بالإضافة إلى اشتراكهم مع الإعاقات الأخرى في بعض الخصائص العامة من جهة أخرى (جلجل، 2005، 203).

وقد شغلت ظاهرة صعوبات التعلم الباحثين والمتخصصين كلا في مجال تخصصه مثل الطب، وعلم الأعصاب، علم أمراض الكلام، وعلم النفس اللغوي، التربية، والصحة النفسية وغيرها، و دفعهم إلى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المتعلقة بهذه الفئة، وأطلقت عليها العديد من المسميات مثل: الأطفال ذوي الإصابات المخية، والأطفال ذوي الإعاقات الإدراكية، والأطفال ذوي الاضطراب الوظيفي في المخ، لوصف أولئك الأطفال الذين لا تتناسب نماذج سلوكياتهم وتعلمهم مع فئات الإعاقة الموجودة، حيث فرض التوجه النظري لكل متخصص المصطلح الذي يفضله، إلا أن تلك التسميات كانت تحمل معانٍ قليلة، إذ يمكن استخدام أحد المصطلحات ليشير إلى سلوكيات عدة، أو قد تصف مصطلحات مختلفة السلوكيات نفسها (شليبي، 2004، 4).

وقد اعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات المهمة التي تظهر فيها الفروق بين الأفراد حيث يختلف الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم في أنواع الصعوبات التي يعانون منها،

وفي مستوى هذه الصعوبات حتى ضمن المدى العمري الواحد، وعددها وبالتالي يصعب حصرها وتحديدتها (خزاعلة، 2007، الزيات، 1998)

كما تنوعت المجالات التي تناولت عدم قدرة كثير من التلامذة على التعلّم بشكل طبيعي رغم توفر القدرات العقلية اللازمة للتعلّم، وسلامة قنوات الإحساس كالبصر والسمع وإتاحة فرص التعليم العام، بالإضافة إلى الاتزان العاطفي والحياة الاجتماعية والاقتصادية العادية، لذلك ظهرت تعريفات اتصفت بالتنوع، فمنها ما يميل إلى الاهتمام بالنواحي التربوية لهذه الظاهرة، ومنها ما يميل إلى مجالات العلوم الأخرى، وكالمجال الطبي وغيره.

وعلى الرغم من اختلاف العلماء في صياغة التعريفات إلا أنهم يتفقون على خصائص التلامذة الذين لديهم صعوبات تعلّم، ولم يقتصر الأمر على الجهات الرسمية بل كان للجمعيات والمؤسسات الخيرية والتطوعية دور كبير في تعريف صعوبات التعلّم، وبناء على تنوع مصادر الاهتمام واختلاف أهدافه حظي مجال صعوبات التعلّم بتعريفات كثيرة ومتعددة. (أبو نيان، 2001، 15)

ولعل عرض عدد من هذه التعريفات يسهم في توضيح مفهوم صعوبات التعلّم.

ثانياً- تعريف صعوبات التعلّم

يعتبر صموئيل كيرك (Kirk, 1962) أول من حاول وضع تعريف لصعوبات التعلّم وقد لاقى هذا التعريف قبولا واستحساناً من قبل المهتمين والباحثين في هذا المجال و ينص التعريف على أن صعوبات التعلّم تشير إلى "تأخر، أو اضطراب أو تعطل في النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث و التخاطب أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب أو أي مادة دراسية أخرى ينتج عن إعاقة نفسية تنشأ عن اختلال الأداء الوظيفي للمخ، أو الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية أو عنهما معاً، ولا تنتج صعوبات التعلّم في الواقع عن التخلف العقلي أو الإعاقة الحسية أو العوامل الثقافية أو التعليمية أو التدريسية (Hallahan&Kauffman, 2005, 51).

أما تعريف باتمان (Batman, 1965) يعتبر الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلّم هم أولئك الأطفال الذين يبدون تفاوتاً تربوياً ذا دلالة بين قدراتهم الفعلية والمستوى الحقيقي للأداء من جانبهم، يرجع إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلّم وهو الأمر الذي يصاحبه أو لا

يصاحبه اختلال واضح في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، ولا تعتبر تلك الاضطرابات ثانوية بالنسبة للتخلف العقلي، أو الحرمان التربوي أو الثقافي، أو الاضطراب الانفعالي الشديد أو الإعاقة الحسية (Hallahan & Kauffman, 2005, 52).

أما اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعوقين (N A C H C) التابعة لمكتب التربية الأمريكي (1969) فقد عرفت الأطفال ذوي صعوبات التعلم النوعية: بأنهم الأطفال الذين يبدون اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المستخدمة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذه ربما تعبر عن نفسها في اضطراب السمع أو التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب، كما تشمل الحالات التي ترجع إلى الإعاقة الإدراكية، الإصابات الدماغية، الخلل الوظيفي المخي البسيط، الحبسة الكلامية النمائية. ولا تشمل مشكلات التعلم التي ترجع بصفة أساسية إلى الإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية أو إلى التأخر العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو إلى الحرمان البيئي (العشاوي، 2004، 62).

والتعريف الذي قدمته اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLDK, 1994) نص على أن صعوبات التعلم "مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر بوضوح على شكل صعوبات في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو العمليات الرياضية. وهذه الاضطرابات ذاتية/ داخلية المنشأ، ويفترض أنها ترجع إلى سوء الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد. كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، ولكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات التعلم. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل (قصور حسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري أو مع مؤثرات خارجية مثل فروق ثقافية أو تدريس أو تعليم غير كاف أو غير ملائم) إلا أنها - أي صعوبات التعلم - ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات. (الزيات، 1998، 116)

وعرف سليمان (2003) صعوبات التعلم بأنها مجموعة غير متجانسة من الأفراد المتعلمين، ذوي ذكاء متوسط أو فوق متوسط يظهرون اضطراباً في العمليات النفسية الأساسية والتي تظهر آثارها من خلال التباعد الدال إحصائياً بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي

لديهم في المهارات الأساسية، أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة، أو المجالات الأكاديمية الأخرى. وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، وصعوبة تعلم هؤلاء الأفراد لا ترجع إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي والاقتصادي أو نقص فرص التعلم وكما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة.

ويلاحظ من التعريفات السابقة ما يأتي:

- 1) تشير التعريفات إلى أن صعوبات التعلم مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، أي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون أنماطاً متنوعة من السلوك والخصائص.
- 2) وجود خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي، حيث تنشأ صعوبات التعلم نتيجة لتباينات بسيطة في الأداء الوظيفي للمخ.
- 3) اضطراب في العمليات النفسية: وهي العمليات اللازمة لتفسير و إدراك المثيرات المختلفة بعد وصولها إلى الدماغ عن طريق الحواس، وقد ورد في التعريفات السابقة أن صعوبات التعلم تؤدي إلى اضطرابات في العمليات النفسية الداخلية.
- 4) استبعاد حالات الإعاقة الأخرى كالتخلف العقلي أو الإعاقات السمعية أو البصرية أو المشكلات الناتجة عن المؤثرات البيئية كالحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو التعليمي.
- 5) التباعد بين نسبة ذكاء التلميذ ذوي صعوبات التعلم ومستوى تحصيله الأكاديمي.
- 6) ضعف الأداء الأكاديمي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.
- 7) يمتلك هؤلاء الأفراد قدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة.
- 8) أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى القبول الاجتماعي ويعانون من بعض المشكلات السلوكية التي تؤثر على تفاعلهم مع الآخرين.
- 9) لا تقتصر صعوبات التعلم على مرحلة عمرية أو دراسية محددة.
- 10) ترجع المشكلة إلى الفرد بشكل أساسي، أي أن صعوبات التعلم ترجع إلى عوامل داخلية لدى الفرد بدرجة أكثر من العوامل الخارجية كالبيئة أو النظام التعليمي.

وفي هذا البحث تبنت الباحثة تعريف الخطيب والحديدي (2005) الذي يشير إلى أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يعانون اضطراباً في واحدة أو أكثر من

العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة أو استخدامها سواء أكانت شفوية أم كتابية وهذا الاضطراب يظهر على شكل عجز عن الاستماع أو التفكير أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب، ويبين التعريف أن الصعوبات التعليمية لا تشمل المشكلات التعليمية التي تعود أساساً إلى الإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو السلوكية أو الحركية أو الحرمان البيئي الاقتصادي أو الثقافي (الخطيب والحديدي، 2005، 98).

ثالثاً- أسباب صعوبات التعلم

يعتبر تحديد أسباب صعوبات التعلم من الأمور المهمة في تقديم الخدمات المناسبة لذوي صعوبات التعلم سواءً من الناحية التربوية أو الطبية، وأن دراسة مسببات الصعوبة في التعلم ما تزال قيد البحث وغير واضحة تماماً وتحتاج إلى مزيد من الدراسات والبحوث لإثبات صحتها، ومع ذلك فقد أجمعت هذه الدراسات والبحوث التي أجريت في الميدان على ارتباط صعوبات التعلم بإصابة المخ المكتسبة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط (عواد، 2009، 71).

وإن هذا الخلل يرتبط بوحدة أو أكثر من العوامل أو الأسباب الأربعة الآتية:

1-العوامل المتعلقة بإصابات المخ المكتسبة:

تعد إصابة المخ البسيطة، أو الخلل الوظيفي البسيط في الدماغ، من الإصابات التي تؤدي إلى أذى يصيب الجهاز العصبي المركزي، وهي من أكثر الأسباب شيوعاً حول وجود صعوبات التعلم، وأن هذه الإصابة المخية يتعرض لها الطفل إما قبل الولادة، أو أثناءها أو بعدها، وذلك على النحو التالي:

(أ) عوامل ما قبل الولادة: كالخداج والنزيف والتسمم وانخفاض الوزن.

(ب) عوامل أثناء الولادة: كالولادة المبكرة، ونقص الأوكسجين.

(ج) عوامل ما بعد الولادة: كالتعرض للحوادث والأمراض، إصابات الرأس (شريت وحسن 2008، 24).

2-العوامل الوراثية (الجينية)

أشارت نتائج بعض الدراسات في مجال صعوبات التعلم إلى أن صعوبات التعلم تميل إلى التعاقب في الأسرة، وافترضت الدراسات التي أجريت على التوائم أن بعض حالات صعوبات التعلم قد تكون موروثية، ذلك عندما يعاني أحد التوائم من صعوبات التعلم في جانب القراءة مثلاً

فإن الآخر يكون لديه نفس الصعوبة، في حال كانت التوائم متماثلة، ولكن هذه الصعوبة لا تظهر في حالة التوائم غير المتماثلة (عواد، 2009، 73).

3- العوامل الكيميائية الحيوية

يحتوي جسم الإنسان على نسب محددة من العناصر الكيميائية الحيوية التي تحفظ توازنه ونشاطه، وتؤثر الزيادة أو النقصان في معدل هذه العناصر على خلايا المخ مثلما هو الحال بالنسبة لحالة ترسيب حمض البيروفيك (الفينالين) وتناول الأطعمة التي تحتوي روائح وألوان صناعية ومواد حافظة، والزيادة أو النقص بالفيتامينات (القريطي، 2005، 417).

4- الحرمان البيئي والتغذية

أشارت نتائج بعض الدراسات التي أجريت حول التأثير البيئي والتغذية على المثبرات الحسية والنفسية التي تساعد الطفل على التعلم إلى أن نقص التغذية لدى الطفل في السنة الأولى يؤثر على نموه الجسمي وخاصة في الجهاز العصبي المركزي، كذلك حرمان الطفل من المثبرات الحسية والنفسية له تأثير كبير على معاناة الطفل من صعوبات التعلم (العشاوي، 2004، 94).

رابعاً- خصائص ذوي صعوبات التعلم

تزايد الاهتمام بدراسة خصائص التلامذة ذوي صعوبات التعلم من قبل العديد من الباحثين التربويين والاختصاصيين وأجريت الكثير من الدراسات والبحوث لمعرفة المظاهر التي تميز هؤلاء التلامذة عن غيرهم مما يسهم في وضع برامج التدخل العلاجي الملائمة للتغلب على صعوبات التعلم التي يعانون منها، إضافة إلى أن بعض الباحثين اعتمد في تحديده لهؤلاء التلامذة على محك الخصائص التي تميزهم عن أقرانهم العاديين. كما تم الاتفاق على بعض الخصائص التي يمكن الاستفادة منها عند تشخيص وعلاج تلك الفئة من التلامذة (عواد، 2009، 79).

وبعد مراجعة الأدبيات التربوية المختصة بمجال صعوبات التعلم والتي تناولت دراسة الخصائص التي يتميز بها التلامذة ذوي صعوبات التعلم وجدت الباحثة أن تلك الخصائص تتدرج ضمن خمس مجموعات رئيسية وهي:

1- خصائص أكاديمية

حسب تعريف صعوبات التعلم يعد انخفاض التحصيل الدراسي السمة المميزة للتلامذة الذين يعانون من صعوبات التعلم، فلا وجود لصعوبات التعلم دون وجود مشاكل دراسية، ويعاني هؤلاء التلامذة ذوي صعوبات التعلم من وجود قصور في المهارات الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب) (عواد، 2009، 86).

2- خصائص حركية

أشارت نتائج العديد من الدراسات في مجال صعوبات التعلم إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يسجلون أداءً حركياً منخفضاً، وعدم القدرة على التآزر الحركي العام، كما يلاحظ عليهم القصور في الأنشطة الجسمية التي تحتاج إلى مهارات حركية سواء أكانت خفيفة تعتمد على العضلات الصغيرة، أم كبيرة تعتمد على العضلات الكبيرة أو التآزر فيما بين الاثنين، كالجري والمشي، وقذف الأشياء، أو مسك القلم، أو قص الأقمشة أو الورق (عواد، 2009، 88).

3- خصائص اللغة والكلام

يعاني الكثير من التلامذة ذوي الصعوبات التعليمية من واحدة أو أكثر من مشاكل الكلام واللغة، فقد يقع هؤلاء التلامذة في أخطاء تركيبية ونحوية إذ تقتصر إجاباتهم على الأمثلة بكلمة واحدة وقد يجدون صعوبة في بناء جملة مفيدة على قواعد لغوية سليمة، كما يعانون من التلعثم والبطء الشديد في الكلام الشفهي وتكرار الأصوات بصورة مشوهة ومحرفة، وتظهر عندهم الإطالة في الإجابة دون الوصول إلى المطلوب (أبو فخر، 2004، 174).

4- اضطرابات الإدراك والذاكرة والتفكير

تعتبر صعوبات الإدراك واحدة من الخصائص المهمة التي يتصف بها التلامذة ذوي صعوبات التعلم وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود المشاكل الإدراكية لدى هؤلاء التلامذة بصورة أكثر من وجودها لدى العاديين، وهم متفاوتون فيما بينهم من حيث طبيعة ونوعية هذه المشاكل التي يعانون منها، فقد يعاني البعض من مشكلات الإدراك البصري أو الإدراك

السمعي، وتتمثل هذه الصعوبات في الآتي: الاستقبال البصري أو السمعي، أو التمييز البصري أو السمعي بين الشكل والأرضية، الإغلاق البصري أو السمعي (عواد، 2009، 89).

ويظهر التلامذة ذوي صعوبات التعلم اضطرابات واضحة في العمليات التي تتطلب الاعتماد على الذاكرة، فمنهم من يعاني من صعوبة في تذكر المعلومات المعتمدة على الذاكرة السمعية، أو الذاكرة البصرية، أو المعلومات المعتمدة على الذاكرتين السمعية والبصرية معاً. كما يعاني البعض منهم من اضطراب في التفكير والقدرة على حل المشكلات وفهمها، وتنسيق المعلومات، وتنظيم النتائج، وقد يجمع البعض بين اضطرابات الذاكرة، واضطراب التفكير معاً في وقت واحد (الظفيري، 2005، 30).

5- الخصائص السلوكية

أشارت الدراسات إلى الخصائص السلوكية (الانفعالية، والاجتماعية، والنفسية) التي تميز بها الأفراد ذوي صعوبات التعلم، حيث تظهر هذه السلوكيات بشكل متكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، وفيما يلي أهم هذه الخصائص:

أ- اضطرابات في الإصغاء: تعتبر ظاهرة شرود ذهن، والعجز عن الانتباه، والميل إلى التشتت نحو المثيرات الخارجية من أبرز الصفات التي تميز الأفراد ذوي صعوبات التعلم، فقد أشارت الدراسات إلى أن هؤلاء الأفراد لا يستطيعون التمييز بين المثير الرئيس والمثير الثانوي، وأن فترة الانتباه قصيرة لديهم لا تتجاوز عدة دقائق (Mayses, 2000, 420).

ب- الاندفاعية والتهور: يتميز قسم من ذوي صعوبات التعلم بالتسرع في إجاباتهم وردود أفعالهم وسلوكياتهم العامة، ويقومون ببعض الأفعال دون تفكير مسبق بالنتائج أو العواقب المترتبة على ذلك السلوك، مثلاً قد يتسرع التلميذ في الإجابة على أسئلة المعلم قبل الاستماع إلى السؤال أو قراءته (خزاعلة، 2007، 4).

ج- صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية سليمة: يعاني ذوي صعوبات التعلم من ضعف في المهارات الاجتماعية، حيث أكدت الدراسات أن هؤلاء الأفراد أقل إظهاراً للمهارات الاجتماعية المقبولة ويعانون من عجز فيها مقارنة بالعاديين (أبو فخر، 2004، 91)، وأن أي نقص في المهارات الاجتماعية يؤثر في حياتهم ويؤدي إلى مشكلات في تلبية المتطلبات

الاجتماعية الأساسية لديهم، ويرجع الباحثون تلك المشكلات إلى عدم قدرتهم على فهم الإشارات الاجتماعية مع الآخرين، والقصور في مهارات التواصل، وسلوك الانسحابية الذي يحرم هؤلاء الأفراد من فرص تطوير مهارات اجتماعية مع الآخرين والتواصل معهم (يحيى، 2005، 284).

د-انخفاض مفهوم الذات: تشير الدراسات إلى تدني مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم وافتقارهم إلى مفهوم الذات الإيجابي نتيجة للفشل الأكاديمي المتكرر (الزيات، 1998، 616). وعدم قدرتهم على القيام بالمهام المطلوبة منهم بالشكل الصحيح، بالإضافة إلى الفشل في المجال الاجتماعي وعدم القدرة على بناء علاقات مرضية مع الآخرين (يحيى، 2005، 285).

كما يمكن الإشارة إلى مجموعة من المشكلات الاجتماعية والانفعالية التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم والتي تتمثل في الخجل، الانسحاب، وانخفاض في مستوى تحمل الإحباط، وارتفاع مستوى القلق بشكل ملحوظ إضافة إلى افتقارهم إلى مهارات التنظيم الذاتي (هارون، 2000، 85).

ومما سبق يمكن القول أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتميزون ببعض الخصائص السلوكية والتي تمثل انحرافاً عن معايير السلوك السوي للأطفال الذين هم في مثل سنهم، ويظهر تأثيرها واضحاً في قابليتهم للتعلم ومستوى تقدمهم في المدرسة، وشخصيتهم، وقدرتهم على التعامل مع الآخرين سواء أكان ذلك في المدرسة أو خارجها وتظهر عليهم أعراض اضطرابات السلوك وتختلف حدة تلك الاضطرابات من طفل إلى آخر حسب درجة ونوع الصعوبة لديه.

خامساً - أنواع صعوبات التعلم

نظراً لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوي صعوبات التعلم باعتبارهم مجموعة غير متجانسة إلا أن هناك اتفاق لغالبية المشتغلين في مجال التربية الخاصة على تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعتين أساسيتين هما صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية حيث تضم كل مجموعة منهما العديد من الصعوبات الخاصة في التعلم، ويشير كيرك إلى أن صعوبات التعلم النمائية تؤثر على المهارات والقدرات اللازمة لتعلم المواد الأكاديمية، وبالتالي ينتج عن ذلك صعوبات تعلم أكاديمية (Kirk, 1987, 78).

والعلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي، وتشير البحوث إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية. على أن أكثر صعوبات التعلم النمائية تأثيراً وأهمية تتمثل في الصعوبات النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة (الزيات، 1998، 412).

وبعد تصنيف كيرك وكالفنت (1984) لصعوبات التعلم من أكثر التصنيفات استخداماً من قبل المشتغلين في هذا المجال والذي يقسمها إلى نوعين رئيسيين هما:

1- صعوبات التعلم النمائية

يقصد بصعوبات التعلم النمائية الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والمتعلقة بالوظائف الدماغية والمتمثلة في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والتفكير والذاكرة واللغة، والتي يعتمد عليها في التحصيل الأكاديمي، وهذه الصعوبات ترجع أصلاً إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، وتقسم بدورها إلى صعوبات أولية تتعلق بعمليات الانتباه، والإدراك، والذاكرة وصعوبات تعلم نمائية ثانوية مثل التفكير والكلام والفهم (شقير، 2001، 236).

وتوصف صعوبات التعلم النمائية بأنها الصعوبات المتصلة بالنواحي الآتية:

أ./ اضطرابات الانتباه: وتشمل النشاط الزائد، تشتت الانتباه، الاندفاع.

ب./ الاضطرابات اللغوية: وتشمل صعوبة في اللغة الشفهية، أو الاستقبالية أو التكاملية، التأخر في نمو وتطور دلالات الألفاظ الملائمة، وتركيب أو استعمال الكلمات في جمل.

ج./ اضطرابات الذاكرة: وتشمل قصوراً في الذاكرة السمعية والبصرية و اللمسية، إضافة إلى الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى.

د./ اضطرابات الإدراك الحسي والإدراك الحركي: وتشمل قصوراً في واحد أو أكثر من عمليات التمييز السمعي أو الانغلاق السمعي أو البصري، والنمذجة البصرية، والإدراك الحسي للشكل، وسرعة الإدراك الحسي.

هـ./ اضطرابات التفكير: وتشمل القدرة على حل المشكلات، وتكوين المفاهيم وغيرها من الوظائف المعرفية ذات الصلة.

و./ اضطرابات المفاهيم الاجتماعية: وتتمثل في عدم القدرة على معرفة سلوك الآخرين من خلال التواصل الجسدي أو التواصل اللفظي، وعدم القدرة على معرفة المسافات أو الأبعاد، وعدم القدرة على الاهتمام بالعاية الشخصية والذاتية (كيرك، 1998، 20). إن أي اضطراب يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يؤدي بالضرورة إلى العديد من الصعوبات الأكاديمية.

2- صعوبات التعلم الأكاديمية

يقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي والتي تتمثل في الصعوبات الخاصة بالقراءة أو الكتابة، أو التهجئة، أو التعبير الكتابي، أو الحساب (الزيات، 1998، 412) وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية. فتعلم القراءة يتطلب الكفاءة في القدرة على فهم واستخدام اللغة، ومهارة الإدراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات (الوعي أو الإدراك الفونيمي)، والقدرة على التمييز وتحديد الحروف والكلمات. لذا تعد صعوبات القراءة والكتابة والحساب نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية (بديوي، 2008، 89)، وتشمل هذه الصعوبات:

أ./ عسر القراءة Dyslexia:

يستخدم مصطلح عسر القراءة للدلالة على صعوبات التعلم في القراءة، حيث تعتبر القراءة من أكثر الموضوعات التي يعاني التلامذة من صعوبات في تعلمها. ولقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث إلى أنماط عديدة من الصعوبات المرتبطة بالقراءة التي تظهر لدى التلامذة متمثلة في واحدة أو أكثر من النقاط الآتية:

- الصعوبة في فهم ما يقرأ.
- الصعوبة في فهم الكلمات المسموعة.
- أخطاء الإضافة والحذف والتكرار.
- قلب وتبديل الأحرف وقراءة الكلمة بطريقة عكسية.

- خلط المفردات ذات الألفاظ أو الأشكال المتشابهة (الزراد، 2001، 38).

ب/. صعوبات الكتابة: Dysgraphia

تعتبر الكتابة مهارة سابقة للتهجئة والتعبير الكتابي، وهي مهارة معقدة تتطلب العديد من المهارات الجسدية والنفسية الأولية كالانتباه والتمييز السمعي والبصري والقدرة على الإدراك وتتابع التأزر الحسي الحركي، ونوع اليد المستخدمة في الكتابة (القاسم، 2000، 120)،

أما صعوبة الكتابة فإنها تشير إلى عدم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة، ويمكن أن تتجسد صعوبة الكتابة في واحدة أو أكثر من النقاط الآتية:

- الصعوبة في مسك أدوات الكتابة.
- الصعوبة في فهم ما يكتب.
- الصعوبة في انتظام حجم وشكل الحروف أو عدم إتمام كتابة الحرف.
- صعوبة في التعبير عن الأفكار ومشكلات في بناء الجملة.
- الأخطاء الإملائية والنحوية الناتجة عن عدم القدرة على تمييز الأصوات المتشابهة مما يؤدي إلى حدوث أخطاء أثناء كتابتها (الزيات، 2007، 48).

ج/. التهجئة (Spelling):

التهجئة هي صياغة أو تكوين أو تركيب الكلمات من خلال الترتيب التقليدي للحروف اللغوية، وهي كالقراءة تماماً بمثابة مهارة تعتمد على اللغة. وإن العديد من الأطفال الذين لديهم صعوبة أو اضطراب في التعرف على الكلمات خلال عملية القراءة، عادة ما يكون لديهم مشكلات أو صعوبات في مهارات التهجي، فلا يستطيعون التهجئة على نحو جيد. ومع ذلك فإن بعض الأطفال يكونون قادرين على قراءة الكلمات، لكنهم لا يستطيعون تهجئتها، وعلى هذا فإن مهارات تهجئة الكلمات تبدو أكثر صعوبة من قراءة ذات الكلمات (عواد، 2009، 83). ويمكن الإشارة إلى بعض الخصائص التي يتصف بها الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التهجي وهي كالاتي:

- يجدون صعوبة في تجزئة الكلمات والمقاطع إلى فونيمات.
- استخدام الأحرف في الكلمة بطريقة غير صحيحة.
- صعوبة ربط الأصوات بالأحرف الملائمة.
- عكس الأحرف والكلمات (الخطيب، 2005، 101).

د./ صعوبات الحساب:

يشير مصطلح صعوبات الحساب إلى عجز التلميذ عن التعامل مع الأرقام والعمليات الحسابية الأساسية والقوانين الرياضية بشكل صحيح أو في الترتيب المنطقي لخطوات الحل في العمليات الحسابية والرياضية (Lerner, 2000) وتنتشر صعوبات تعلم الحساب بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم، حيث ينخفض تحصيلهم فيه عن مستوى قدراتهم وإمكاناتهم العقلية، كما أن مهاراتهم في تعلم الحساب تعتبر محدودة مقارنة بزملائهم العاديين (عواد، 2009، 85). ويمكن عرض أنماط هذه الصعوبة كما يأتي:

- الصعوبة في فهم العمليات الحسابية.
- الصعوبة في كتابة الأرقام الحسابية بشكل صحيح.
- الصعوبة في الفهم الحسابي والاستدلال العددي والرياضي.
- الصعوبة في إجراء ومعالجة العمليات الحسابية والرياضية.
- الصعوبة في حل المسائل اللفظية (الزرد، 2001، وخطاب، 2006).

سادساً- تشخيص صعوبات التعلم:

إنَّ أي عمل علاجي لا يقوم على نتائج التشخيص الدقيق يكون مآله الفشل وضياع الوقت والجهد لكل من التلميذ والمعلم المعالج، فالهدف من التشخيص هو جمع المعلومات التي تفيد في وضع الخطة العلاجية حيث لا يمكن التوصل إلى برنامج علاجي سليم إلا على أساس الفهم الدقيق للعوامل الأساسية المسببة للصعوبة، وتشخيص دقيق لحاجات التلميذ الفعلية وخصائصه الفردية. ولتمييز التلامذة ذوي صعوبات التعلم عن التلامذة ذوي الإعاقات الأخرى ثمة محكات تمكن الاختصاصيين من تحديد صعوبات التعلم والتعرف عليها وهي كما حددها (جلجل، 2005، 217-218).

❖ محكّات تشخيص صعوبات التعلم:

1- محك التباعد

ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة ما عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران:

- (أ) تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للتلميذ في المقررات أو المواد الدراسية فقد يكون متفوقاً في مادة الرياضيات، عادياً في اللغات ويعاني من صعوبات تعلم في العلوم والمواد أو الدراسات الاجتماعية.
- (ب) التفاوت بين القدرات العقلية للتلميذ (القدرة اللغوية بالإضافة إلى نسبة ذكاء معقولة) والمستوى التحصيلي للتلميذ في اللغة العربية.

2- محك الاستبعاد

حيث يتم عند التشخيص استبعاد الحالات الآتية:

- (أ) حالات التخلف العقلي.
- (ب) حالات الإعاقة الحسية.
- (ج) ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة (مثل الاندفاعية والنشاط الزائد).
- (د) حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي.

3- محك التربية الخاصة

ويقصد به أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعلم تتناسب مع صعوباتهم وتختلف عن بالطرق العادية في التعلم.

بعد التعرف على المحكّات الضرورية للحكم على وجود أو عدم وجود اضطراب صعوبة التعلم عند الطفل كحالة مدروسة لا بد من القول أن تشخيص صعوبة التعلم ليس بالأمر السهل أو البسيط، فالتشخيص يحتاج لتطبيق عدة اختبارات وأخذ المحكّات السابقة بالاعتبار ذلك لأن صعوبة التعلم تتداخل مع صعوبات واضطرابات أخرى كما ورد سابقاً، كما يعد من أهم المراحل التي يبنى عليها إعداد وتصميم البرامج التربوية والعلاجية حيث يحدد لنا نوع الصعوبة التي يواجهها كل تلميذ على حدا، والطريقة العلاجية الخاصة بذلك النوع من الصعوبة.

وأن عملية تشخيص ذوي صعوبات التعلم تمر بمراحل متتالية بغرض الوصول إلى تحديد دقيق للتلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم وهذه المراحل هي:

أ- التعرف على التلامذة ذوي الأداء التحصيلي المنخفض:

ويظهر هذا أثناء العمل المدرسي اليومي، أو مستوى تنفيذ الواجبات المنزلية المطلوبة أو درجات الاختبارات الأسبوعية أو الشهرية أو الفترية.

ب- ملاحظة سلوك التلميذ في المدرسة:

سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه مثلا كيف يقرأ؟ ما نوع الأخطاء التعبيرية التي يقع فيها؟ كيف يتفاعل مع زملائه؟ هل ثمة اضطراب انفعالي يجعل سلوكه معهم غير متزن؟ هل يعاني من نشاط زائد لا يساعده على التركيز الخ

ج- التقويم غير الرسمي لسلوك التلميذ:

ويقوم به المعلم الذي يلاحظ سلوك التلميذ بمزيد من الإمعان والاهتمام ويسأل عن ظروفه المعيشية ويدرس خلفيته الأسرية وتاريخه التطوري من واقع السجلات والبطاقات المتاحة بالمدرسة، ويسأل زملاءه عنه، ويبحث مع المدرسين عن مستوياته التحصيلية في المواد التي يدرسونها ويتصل مع أسرته ويبحث حالته مع ولي أمره، وبذلك يكون فكرة أعمق عن مشكلة التلميذ وفي هذه الحالة قد يرسم خطة العلاج أو يحيله إلى فريق من المتخصصين لمزيد من الدراسة.

د- قيام فريق الاختصاصيين ببحث حالة التلميذ:

ويضم هذا الفريق كلاً من مدرسي المواد، والاختصاصي الاجتماعي، واختصاصي القياس النفسي، والمرشد النفسي والطبيب الزائر، ويقوم هذا الفريق بالمهام الآتية:

1- فرز وتنظيم البيانات الخاصة بالتلميذ ومشكلته الدراسية.

2- تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالمشكلة التي يعاني منها التلميذ.

3- تحديد هوية العوامل المؤثرة وترتيبها حسب أهميتها.

4- تحديد أبعاد المشكلة الدراسية ودرجة حدتها.

هـ- كتابة نتائج التشخيص:

في صورة تقرير شامل في النقاط التي تتعلق بالمشكلة وأبعادها والتلميذ وخصائصه الجسمية والنفسية والاجتماعية والبيئية التي يعيش فيها وتؤثر فيه: الأسرة والمدرسة جماعة الأقران، الحي، وسائل الإعلام المنظمات الاجتماعية كالنادي أو مراكز أخرى يستفيد منها (حافظ، 2000، 33-34).

ويمكن حصر أهداف تشخيص ذوي صعوبات التعلم في النقاط الآتية:

- 1) الكشف عن نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الفرد.
 - 2) الكشف عن المشكلات النمائية لدى الفرد: العجز عن الانتباه، التفكير، الذاكرة الإدراك، اللغة.
 - 3) تمييز الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم عن الأطفال الذين يعانون من إعاقات أخرى.
 - 4) المساعدة في الوقاية من خطر تفاقم المشكلات الناتجة من صعوبات التعلم.
 - 5) تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية وتحديد نوع الصعوبة في القراءة والحساب.
 - 6) مساعدة التربويين في وضع البرامج العلاجية للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم.
 - 7) إن التشخيص يساعد الباحثين في الفهم الدقيق والعميق لمشكلات صعوبات التعلم، فالتشخيص يكشف عن أشكال أخرى وصفات جديدة لصعوبات التعلم بشكل مستمر، ويساعد على جمع المعلومات الخاصة على مستوى الطفل التعليمي (القاسم، 2000، 44).
- فتشخيص صعوبات التعلم هو عملية مستمرة تحاول تحديد العوامل الخارجية المرتبطة بالموقف التعليمي والبيئة التي تسبب قصوراً في تعلم التلميذ (الحصين، 1995، 63)

❖ أدوات تشخيص التلامذة ذوي صعوبات تعلم

ولابد من أن يقوم بعملية التشخيص فريق متعدد التخصصات يستخدم الاختبارات التحصيلية والعقلية والنفسية الرسمية منها وغير الرسمية، ويمكن تقسيم الأدوات المستخدمة في التشخيص إلى:

أ) أدوات القياس الكمي: مثل اختبارات القدرات العقلية، واختبارات التحصيل المقننة وغير المقننة، واختبارات الشخصية، وقوائم التقدير، والبطاقات المدرسية، واختبارات الاتجاهات والميول، واختبارات القدرات الحسية.

ب) أدوات الوصف النوعي: مثل الملاحظة والمقابلة، ودراسة الحالة، تحليل محتوى إنتاج التلميذ وتصنيفه بصورة تمكن من تحديد نوعية المشكلات الدراسية التي يعاني منها (شليبي، 2004، 19)

وفيما يأتي عرض لبعض الوسائل المستخدمة في عملية تشخيص صعوبات التعلم:

1) الاختبارات المعيارية المرجع: وهي الاختبارات التي يمكن أن نقارن أداء الفرد فيها بأداء أقرانه من الأفراد من نفس العمر والصف والتي نستطيع الحكم من خلالها على مستوى أداء الفرد هل هو أقل أو أكثر أو مثل أقرانه، وتستخدم هذه الاختبارات في مجال صعوبات التعلم لقياس التحصيل الأكاديمي.

2) اختبارات محكية المرجع: يقارن أداء التلميذ بمستوى محدد قبلياً للإتقان وليس بمجموعة، وتشير هذه الاختبارات إلى ما يستطيع التلميذ عمله، وما لا يستطيع عمله، وإلى أي درجة تم إتقان المهارة أو المادة الدراسية، وما يثير القلق في هذه الاختبارات إن وضع المحكات أو مستوى الإتقان هو قرار غالباً ما يكون اعتباطياً.

3) اختبارات العمليات النفسية: وهذه الاختبارات بنيت أساساً على افتراض أن صعوبات التعلم تحدث بسبب ضعف في القدرة أو في العمليات اللازمة لعملية التعلم كالإدراك البصري والإدراك السمعي وتأزر حركة العين واليد وغيرها.

4) اختبارات القراءة غير الرسمية: وهي الاختبارات التي يصممها المعلم ويطبقها بشكل محدد في مجال القراءة ويمكن للمعلم من خلالها أن يحدد مستوى الطالب القرائي وبالتالي اختيار المواد والكتب التي تلائمها حسب هذا المستوى.

5) القياس اليومي المباشر: تتضمن ملاحظة وتسجيل أداء التلميذ في المهارات المحددة التي تم تعلمها وذلك بشكل يومي مثل النجاح الذي حققه ومعدل الخطأ أو نسبته، والفائدة التي يمكن الحصول عليها من هذه الطريقة هي تزويد المعلم بمعلومات عن أداء التلميذ في المهارات التي يتعلمها (جلجل، 2005، 218).

تؤكد النقاط السابقة على أن مصطلح صعوبات التعلم من المصطلحات الحديثة نسبياً، وقد شهد مجال صعوبات التعلم تطوراً ملحوظاً نتيجة للتقدم العلمي، أثمرت جهود الباحثين فيه

من مختلف الاختصاصات إلى اتفاق فيما بينهم حول تعريف صعوبات التعلم، والخصائص (العقلية والسلوكية والنفسية والاجتماعية التي تميزهم عن غيرهم.

المحور الثاني

التواصل الاجتماعي

تمهيد

التواصل ضرورة حيوية، لا غنى عنها للأفراد والجماعات كونه عملية تنتقل بوساطتها المعاني والأفكار والفهم من إنسان إلى آخر، أو من جماعة إلى أخرى عبر رموز متفق عليها يرسلها شخص إلى آخر أو جماعة أخرى.

وبعد التواصل الإنساني وصفاً لأساليب التفاعل اللفظية وغير اللفظية التي تحدث بين اثنين أو أكثر والتي تشمل المناخ النفسي، الحالة المزاجية للشخص، البيئة المحيطة به، الأشخاص المتفاعلين معه، وعلاقاته الاجتماعية بهم، والمعلومات التي يرغب في إرسالها أو طلبها، كما أن عملية التواصل تتأثر بمفهوم الذات لدى المرسل ومعتقداته واتجاهاته وخبراته وسماته الشخصية وأدواره الاجتماعية ودوافعه وكفاءته وأسلوبه في التفاعل، كما تؤثر العوامل نفسها على تفسير المتلقي للرسالة (Watson, 1997, 114).

وتعد اللغة كأداة اصطلاحية رمزية من أهم مكونات عملية التواصل فهي لا تتضمن مجرد كلمات اللغة وترتيبها وقواعدها وإنما أيضاً لفظها ونوعها وأسلوب المحادثة، وكذلك تعابير الوجه والإيماءات والنظرات وطريقة الوقوف وحتى نبرة الصوت، وأن القدرة على التواصل الفعال تدل على امتلاك الفرد المعرفة والمهارة في استخدام اللغة في مواقف التواصل الحقيقية، وتشير المعرفة هنا إلى ما يعرفه الشخص عن اللغة والمفاهيم الأخرى للتواصل، أما المهارة فتشير إلى حسن استخدام تلك المعرفة في تلك المواقف. (Siegel&Fionzi,1995, Canale, 1983)

وبعد التواصل من أكثر الأمور أهمية في العلاقات الإنسانية، حيث يواجه التواصل بين الأفراد العديد من الصعوبات نظراً لاختلاف الشخصيات وأداء الأشخاص الذي يعود إلى كيفية التفكير، وطريقة تقرير المواقف واتخاذ القرارات بناءً عليها. فالتواصل عملية دينامية مبنية على

أحداث وعلاقات متغيرة ومستمرة، يسلك فيها الطرفان المرسل والمستقبل سلوكاً إيجابياً أو سلبياً، والإنسان يتواصل مع الآخرين إما لفظياً أو بالإشارة أو بالنظرة أو بأي حركة تصدر عن الفرد. وللتواصل أهداف كثيرة منها معرفية عندما يكون الهدف الأساسي من التواصل توصيل معلومات أو خبرات، وأهداف إقناعية عندما يكون الهدف الرئيس منها تغيير وجهة نظر أو إقناع الآخرين بوجهة نظر معينة، وأهداف ترويحية عندما يكون الهدف الرئيس هو الترويح عن النفس. والأهداف الثلاثة موجودة بكل عمليات التواصل إلا أن أحد هذه الأهداف قد يغلب بقيمته ووزنه على الأهداف الأخرى في عملية اتصال معينة(عبد الواحد، 2001، 60)

أولاً- مفهوم التواصل الاجتماعي

تعددت تعريفات التواصل الاجتماعي واختلفت باختلاف توجهات الباحثين وتخصصاتهم والمدارس الفكرية التي ينتمون إليها وسوف يتم التوقف في هذه الفقرات عند عدد من هذه التعريفات:

فقد تم تعريفه من وجهة نظر علم النفس اللغوي على أنه التبادل الذي يستلزم وجود عدة أطراف تتواصل (لفظياً أو بالإشارة)(سليمان، 2006، 45).

وقريب من هذه الرؤية فقد عرفه الببلاوي(2000): على أنه عملية تتضمن تبادل المعلومات والمشاعر والأفكار والمعتقدات بين البشر و يتضمن كلاً من الوسائل اللفظية وغير اللفظية. (الببلاوي، 2000، 16).

ويذكر اريفن: (Irwin, 1982) بأن التواصل الاجتماعي: هو "العملية التي يتفاعل بها المرسلون والمستقبلون عبر الرسائل التواصلية في سياقات اجتماعية معينة (Irwin, ,1982,21).

ويعرفه بعض الباحثين في مجال علم النفس عموماً على أنه عمليات نفسية داخلية يتواصل فيها الفرد مع نفسه ومع الآخر، فالتواصل هو انتقال الإشارات أو الرسائل بين الأشخاص، وهو عملية ديناميكية يؤثر فيها المرسل في المستقبل تأثيراً شعورياً أو غير شعوري تجعله يبحث باستمرار عن طرق وأساليب للتأثير في تقبل المستقبل لتلك الرسائل (شرف، 2003، 1).

ويشير راج (Raj, 2009): إلى أن التواصل الاجتماعي "عملية فعالة يتم من خلالها نقل المعلومات، والتعبير عن الأفكار والوقائع، والتدليل على الاستخدام الفعال للاستماع، وعرض المهارات والآراء والانفتاح على الآخرين. (Raj, 2009,21)

أما شرام (Schramm,1975) فقد أشار إلى هذا التواصل على أنه نسق جماهيري يؤثر بطريقة أو بأخرى في العلاقات المتبادلة بين أعضاء الجماعة وآرائهم واتجاهاتهم (دغيشم، 11، 2000).

وقد تم تعريف التواصل الاجتماعي من وجهة نظر تريوية على أنه عملية مشاركة في الخبرة بين شخصين أو أكثر، مما يترتب عليه إعادة تشكيل أو تعديل المفاهيم والتصورات السابقة لكل طرف من الأطراف المشاركة في هذه العملية لذلك يؤكد الباحثون على معنيين في فهم طبيعة التواصل هذه، هما: الخبرة، والمشاركة في الحصول على هذه الخبرة (استيتية وسرحان، 2007، 71).

ويوضح محمود (1991) بأن التواصل الاجتماعي هو "عملية استقبال وإرسال المعلومات والإشارات، أو الرسائل من خلال الحركات والتصرفات، أو الكلمات أو الرموز أو المشاعر بهدف نقل معنى للآخرين، وهي تشتمل على صور شديدة التنوع من الكلام، الكتابة والعلامات والإشارات وتعبيرات الوجه أو التعبير من خلال حركات الجسم أو الأساليب الفنية في التعبير بالتصوير والموسيقى" (محمود 1991، 7).

أما العديلي (1995) فقد نظر إلى التواصل الاجتماعي على أنه استخدام الكلمات والحركات وغيرها من الرموز لتبادل المعلومات (العديلي، 1995، 455).

ويصف الزياي (1988) التواصل الاجتماعي بأنه عملية يتم من خلالها نقل وتبادل المعلومات أو الأفكار أو الآراء، أو الانطباعات بين طرفين أو أكثر، سواءً بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، أو باستخدام وسيلة أو عدة وسائل، وذلك بهدف الإعلام أو الدعاية، أو الإقناع أو التأثير العقلي أو الوجداني، أو الإيحاء بأفكار وأهداف معينة". (الزياي، 1988، 13).

وفي مجال علم النفس الاجتماعي فقد تم تعريف التواصل الاجتماعي على أنه يتمثل في عملية استقبال وإرسال معلومات وإشارات، أو رسائل من خلال الحركات والتصرفات، أو الكلمات

أو الرموز، حيث يتم التعبير عن الأفكار، أو المشاعر بهدف نقل معنى للآخرين. وهي تشتمل على صور شديدة التنوع من الكلام والكتابة والعلامات والإشارات، وتعبيرات الوجه، أو من خلال حركات الجسم أو الأساليب الفنية بالتصوير والموسيقى (دغيشم، 2000، 12).

وفي مجال علم الاجتماع عموماً يشار إلى التواصل الاجتماعي على أنه العملية التي يتم بمقتضاها تكوين العلاقات بين أعضاء المجتمع، بصرف النظر عن حجم هذا المجتمع، أو طبيعة تكوينه، وتبادل المعلومات والآراء والأفكار والتجارب فيما بينهم (أبو زيد، 1980، 5).

وفي هذا الإطار فقد أشار شرام (Schramm, 1975) إلى التواصل باعتباره ظاهرة اجتماعية، وقوة رابطة لها دورها في تماسك المجتمع وبناء العلاقات الاجتماعية، ويؤكد على أن المجتمع الإنساني يقوم على مجموعة من العلاقات قوامها التواصل، وإن ما يجمع الأفراد ليس قوى غيبية، أو نوع من السحر، وإنما هي علاقات التواصل (دغيشم، 2000، 12).

ومن خلال استعراض وجهات النظر السابقة فإنه يمكن استخلاص عدد من النقاط هي:

- التواصل الاجتماعي عملية نفسية واجتماعية تسهم في وعي الفرد بذاته، وبالعلاقاته مع الآخرين.
- التواصل الاجتماعي عملية تجاوب وتفاعل ومشاركة بين طرفين أو أكثر.
- يتضمن التواصل الاجتماعي تبادل الآراء والأفكار والمعلومات.
- يعتمد التواصل الاجتماعي على استخدام الرموز اللفظية وغير اللفظية.
- يتضمن التواصل الاجتماعي مرسلًا ومستقبلًا ورسالة وقناة للتواصل وبيئة مناسبة.

وقد تم في هذا البحث تبني التعريف الذي ذكره بتروفسكي، وياروفسكي (1991) وذلك حين أشار إلى أن مصطلح التواصل الاجتماعي، هو مصطلح نفسي /اجتماعي أصلاً ويقصد به "العملية التي يتم بمقتضاها تبادل الأفكار والمعلومات بين الأفراد والجماعات وبعضها بعضاً، ويشترط فيها عناصر التواصل الممكنة: المرسل، والمستقبل، والوسيط الحامل لهذا المضمون، وقد يكون التواصل لفظياً أو غير لفظي أو الاثنين معاً (حمدي ورضوان، 1999، 4).

أخذة الباحثة بعين الاعتبار وجهة النظر النفسية والاجتماعية في تحديدها لهذا المفهوم.

ثانياً - مفهوم مهارات التواصل الاجتماعي

ورد في قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين للشخص والدماطي (1992) بأن مهارات التواصل الاجتماعي هي مختلف الأساليب والطرائق المستخدمة في تبادل الأفكار والآراء والمعتقدات بين الأفراد، ومن أكثر هذه الأساليب شيوعاً: الكلام المنطوق، واللغة المكتوبة، والإشارات والإيماءات (الشخص والدماطي، 1992، 98).

وتعرف **باطة** (2003) مهارات التواصل الاجتماعي على أنها القدرات الموجودة لدى الفرد التي تساعد على تحقيق أي لون من ألوان التواصل الفعال سواء اللفظي أو الوجداني أو الاجتماعي أو المعرفي، وأن تلك المهارات تتضمن مهارات التفاعل الاجتماعي مثل الترحيب أو الشكر أو الاستئذان، أو التعامل مع الأكبر والأصغر والاتجاهات نحو الآخرين، ومهارات التواصل اللغوي مثل: النطق والاستماع والمحادثة والفهم والإدراك ومهارات التواصل الوجداني مع الذات والقدرة على ضبط الانفعالات والتعبير عنها (باطة، 2003، 20).

أما **كفافي** (1989) فقد عرف مهارات التواصل الاجتماعي بأنها القدرات التي تحقق اتصالاً فعالاً، وكفاءة لغوية عالية، بما في ذلك المفردات الملائمة والتراكيب المستعملة في الجمل وأنماط النطق، وهناك أنماط أخرى كالقدرة على ترتيب التواصل منطقياً، والتوافق مع مستوى المستمع، وتوقع أثر دلالات الكلمات عليه (كفافي، 1989، 67).

وأما **أبو حلاوة** (2001) فقد عرف مهارات التواصل الاجتماعي بأنها تلك السلوكيات الأساسية المؤثرة في التواصل اللفظي وغير اللفظي التي تصدر عن الطفل أثناء التفاعل الاجتماعي مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة، مثل السلوكيات التي يقوم بها عند طلب التفاعل مع الآخرين، أو الرغبة في التصريح بشيء، أو التعبير عن عدم الرضا، أو طلب المساعدة، أو تحية الآخرين (سليمان، 2006، 48).

ويعني **جولمان** (Goleman, 1998) بمهارات التواصل الاجتماعي مجموعة من السلوكيات اللفظية، وغير اللفظية، تقتضي من الفرد استجابات ملائمة وفعالة، ويتأثر أداؤها بخصائص تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به (خزاعلة، 2007، 7).

ويعرفها بوك (Buke,1991) على أنها قدرات نوعية للتعامل الفعال مع الآخرين في مواقف مختلفة بالشكل الذي يحقق أهدافاً معينة سواء فيما يتعلق بالشخص أو بالأشخاص الآخرين (Buke,1991,86).

وعرفها جريشام واليوت (Gresham & Elliott,1990) بأنها سلوكيات متعلمة ومقبولة اجتماعياً تمكن الفرد من التفاعل بكفاية مع الآخرين وتجنبه السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً ومن أمثلتها علاقات المبادرة وطلب العون وتقديم النصائح (السعيدة، 2004، 3).

وقد لاقى التصور الذي قدمه ماكروسكي (1982) لمكونات الكفاءة التواصلية قبولاً واستحساناً من قبل منظري التواصل الاجتماعي حيث حدد مستويين للكفاءة التواصلية الأول: يدور حول التفرقة بين مكونات الكفاءة التواصلية بوصفها تتضمن المهارات والأداء والفاعلية، وقد أشار إلى أن الفاعلية أو التأثير التي تعني تحقيق أهداف التواصل ليست ضرورية أو كافية للحكم على الشخص بالكفاءة، فقد يكون الفرد مؤثراً وفعالاً دون أن يتضمن ذلك بالضرورة أن يكون كفواً، وقد ينطبق نفس الشيء على الأداء التواصلية والذي قد يدور حول السلوكيات التي قد نصفها بالكفاءة، فهي ليست ضرورية أو كافية أيضاً للحكم الكفاءة التواصلية، وينظر ماكروسكي إلى مهارات التواصل على أنها مدى تمكن الشخص من أداء السلوكيات التي تتناسب مع الموقف التواصلية متضمناً ذلك لسلوكيات التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي، بينما تشير الكفاءة إلى قدرة الشخص على تمثيل وعرض المعلومات المنظمة لهذه السلوكيات، مع تحقيق الهدف من التواصل في نفس الوقت (سليمان، 2006، 48).

وتشير باظة (2003) أن مهارات التواصل الاجتماعي تتضمن مهارات التواصل اللغوي كالنطق والاستماع والمحادثة والفهم والإدراك، ومهارات التفاعل الاجتماعي كالترحيب أو الشكر، أو الاستئذان، أو التعامل مع الأكبر والأصغر، ومهارات التواصل الوجداني مع الذات والقدرة على ضبط الانفعالات والتعبير عنها (باظة، 2003، 20).

وقد تم الأخذ في البحث الحالي بالتعريف الذي ذكره سليمان (2006) وذلك حين أشار إلى أن مهارات التواصل الاجتماعي هي المهارات الحياتية اللازمة للفرد والتي يحتاج إلى اكتسابها وأدائها بكفاءة وفاعلية في مواقف التفاعلات الاجتماعية مع أسرته وزملاءه والمحيطين

به، بحيث تصبح لبنة في بناء شخصيته الحالية والمستقبلية، سعياً به نحو الإيجابية التي تتضمن فهماً عميقاً للذات وللآخرين، واندماجاً جيداً معهم، على المستوى العقلي والمعرفي والبدني والوجداني والاجتماعي (سليمان، 2006، 49).

ولدى مراجعة الباحثة للعديد من التعريفات التي تذكرها المراجع المختصة سواء ما ذكر منها هنا أو غيرها وجدت أن هذه التعريفات جميعها تتفق فيما بينها على نقطة محددة وهي إيراد التواصل لمعنى معين بشتى الطرائق والوسائل بين طرفين أو أكثر.

ثالثاً- مهارة التواصل الاجتماعي مقابل الكفاية التواصلية

من الضروري أن يمتلك الفرد العديد من مهارات التواصل الاجتماعي حتى يعتبر ذا كفاءة تواصلية وقد تعددت التعريفات التي تناولت مهارات التواصل الاجتماعي، مقابل الكفاية التواصلية فالمهارة هي سلوكيات محددة يقوم بها الفرد حتى يؤدي مهمة معينة بكفاءة، يمكن ملاحظتها وقياسها ويستخدمها الفرد أثناء تفاعله مع الآخرين، أما الكفاية فهي مصطلح تقييمي يتعلق بالحكم على مدى كفاءة الفرد في أداء المهمة، وهذا الحكم قد يقوم على آراء الآخرين ذوي الأهمية (الوالدين، أو المدرسين، أو مقارنات وفقاً لمعايير معينة، عدد المهام التواصلية اجتماعياً التي يتم أدائها بشكل صحيح، أو المقارنة ببعض النماذج والأمثلة المعيارية)

وفي هذا السياق فقد وجد فوجن وآخرون (Vaughn & Hogan, 1990) أن الكفاءة التواصلية هي عبارة عن تركيب متعدد الأبعاد وتتضمن العلاقات الإيجابية مع الآخرين والمعرفة الاجتماعية الدقيقة والملائمة للعمر وعدم وجود سلوكيات تشير إلى سوء التكيف (Vaughn & Hogan, 1990, 102).

أما جريشام وسوغي وهورنر (Gresham, Sugai, & Horner, 2001) فقد أشاروا إلى أن مهارات التواصل الاجتماعي والكفاءة التواصلية مترابطتان إلا أنهما غير متماثلتين بحيث لا تحل الواحدة محل الأخرى، فمهارات التواصل الاجتماعي سلوكيات يجب تدريسها وتعلمها وأدائها في مواقف معينة، في حين تمثل الكفاءة التواصلية الأحكام والتقييمات لهذه السلوكيات في مواقف معينة.

وبناء عليه ترى الباحثة بأن مهاراتنا التواصلية هي أحد وسائلنا الرئيسة لتحقيق الكفاية التواصلية من حيث بلوغ المحصلات الاجتماعية الهامة وإدراكها، ومن دون المعرفة بمهارات التواصل الاجتماعي والقدرة على ترجمة هذه المعرفة إلى سلوكيات معينة يترتب عليها نتائج غير طيبة في مواقف التواصل البين شخصي وتصبح الكفاية التواصلية بحق أمر من الصعوبة بمكان تحقيقه.

رابعاً - جوانب مهارات التواصل الاجتماعي

تتطلب عملية التواصل الاجتماعي مهارات أساسية لا بد للفرد من أن يتقنها سواء كان مرسلًا أم مستقبلًا حتى يقوم بعملية التواصل بشكل فعال، وتكتسب تلك المهارات من البيئة ويمكن تطويرها وإتقانها من خلال التدريب عليها، وبعد الرجوع إلى الأدبيات المختصة وجدت الباحثة بأن من أهم هذه المهارات التي يتم التركيز عليها عادة في التدريب سواء للأفراد العاديين أو ذوي صعوبات التعلم ما يلي:

1- مهارة المحادثة

وهي عملية يتم فيها إنتاج الأصوات مضافاً إليها تعبيرات الوجه المصاحبة للصوت والتي تسهم في التفاعل مع الآخرين، وهذه العملية نظام متعلم يتضمن نظاماً صوتياً وعقلياً ونحويًا، بقصد نقل الفكر أو المشاعر من المتحدث إلى الآخرين (سعد، 1996، 53).

لذلك فمهارة المحادثة عبارة عن محتوى الكلام أو الحديث الذي يقوله الشخص. وهذا العنصر ينقل غالبية المعلومة وهو العامل الأساسي في المهارة الاجتماعية. فطريقة الحديث تحدد سرعة الصوت، وسرعة التحدث، ونبرة الصوت.

⊗ أهمية المحادثة

يقوم التواصل اللفظي على الرموز اللغوية المنطوقة، التي تنتقل أفكارنا، ومشاعرنا، واتجاهاتنا إلى الآخرين، وبعد الحديث احد وجهي التواصل اللفظي، والذي تبرز أهميته في التواصل القائم على المواجهة بدرجة كبيرة، حيث يتفاعل البشر مع بعضهم البعض بصورة مباشرة وذلك يحقق مزايا عدة هي:

أ) **درجة المواجهة:** حيث يكون الشخص المتحدث في مواقف تواصل مباشر، أو وجهاً لوجه مع المستقبل، أو المستمع.

ب) **العائد:** حيث يكون التجاوب الشخصي فورياً، وملحوظاً بخلاف بقية أنواع التواصل الأخرى كالتواصل الجماهيري الذي يحتاج إلى معينات أخرى للتعرف على العائد.

ج) **درجة المشاركة:** ذلك أن الفرصة لاشتراك المستقبل في عملية المحادثة متوافرة أكثر في التواصل اللفظي الشخصي المباشر عن غيره من صور التواصل الأخرى (حجاب، 1999، 68).

كما تتميز عملية المحادثة بوضوح شخصية المتحدث بصفة عامة، فمظهر المتحدث أمام من يحدثهم، وطبقة الصوت التي يتحدث بها وحركاته ونظرات عينيه والوقفات المناسبة وغير ذلك من أساليب التقديم تؤثر على مدى تقبل المستمع للرسالة ومدى اقتناعه بها، وهذه الجوانب لا تظهر عادة في الصور الأخرى للتواصل.

☒ أنواع الحديث

يصنف الباحثان (Carlil&Daniel,1991) الحديث اللفظي إلى عدة أنواع أو تصنيفات بحسب -أهدافه- أهمها ما يأتي:

أ-الحديث المعلوماتي:

ويقوم على المضمون الذي يزود الآخرين بالفهم الواضح للأفكار حول موضوع ما، والذي يشتمل على حدث جديد أو غريب يود الناس معرفة تفاصيله مثل: الأحداث الاجتماعية، والأحداث التاريخية.

ب-الحديث الناقل للخبرة الذاتية:

وهو الحديث الذي نحصل فيه على خبرة مستمدة من أفراد آخرين، ففي حديثنا عن خبراتنا الذاتية نشعر بالثقة لان الخبرة التي من المشاهدة أو الممارسة لا يعرفها الآخرون.

ج-الحديث الإخباري:

وهو الحدث الذي تقدم فيه المعلومات الموجزة، التي تخبر عن شيء حدث في الماضي أو عن الأحداث الجارية.

د-الحديث الوصفي:

وهو نوع من الحديث المعلوماتي، الهدف منه إعطاء صورة ذهنية واضحة عن شخص ما، أو موضوع أو حدث فالوصف هو الأداة التي تستخدم لدعم وضوح ودقة الصورة، وهذا النوع غالباً ما يستخدم في جميع أنواع الأحاديث.

هـ-الحديث التوضيحي، أو التعريفي:

وهذا النوع من الحديث يهدف إلى توضيح معاني الأشياء فنحن نستخدم الكلمات كل يوم أثناء المحادثة مع الآخرين والتي نشعر بأنها لا تحتاج إلى شرح أو تعريف، لأن استخدام كلمات لا يفهمها المستمع تفقد التواصل معه.

و- الحديث التفسيري:

وهو نوع من الحديث الذي يشجع فضول الناس حول شيء ما تجعلهم يودون معرفته، أو كيف يصنعونه، أو كيف يؤدي عمله، (جهاز مثلاً)، وهذا الحديث يقدمه الآخرون وعليهم في هذه الحالة تقديم الأخبار بشكل عملي وليس نظري.

ز-الحديث الإقناعي:

والهدف منه إقناع الآخرين ليتفقوا مع معتقدات المتحدث أو اتجاهاته، أو آرائه، وذلك من خلال استخدام المنطق والإقناع بالأدلة المناسبة حيث يتطلب الإقناع استخدام الحجج والبراهين

☒ مهارات المحادثة الفعالة

يشير الباحثون في مجال التواصل إلى أهمية بعض الخصال المميزة للمتحدث الناجح يعبر عنها أحياناً بوصفها مهارات شخصية وأهمها ما يلي (المهارات الشخصية، المهارات الصوتية، المهارات الإقناعية) وفيما يلي توضيح لكل من تلك المهارات:

أ- المهارات الشخصية:

ويدخل فيها:

- **الموضوعية:** وتعني قدرة المتحدث على السلوك والتصرف وإصدار أحكام غير متحيزة لرأي معين، كما إنها تعني التحدث بلسان مصالح المستمعين ولهذا على المتحدث ضرورة الإحساس بمشاعر الآخرين.
- **الصدق:** ويعني أن يعكس الحديث حقيقة المشاعر والأفكار والآراء.
- **الوضوح:** ويعني التعبير عن الأفكار بوضوح بلغة بسيطة وكلمات واضحة وغير معقدة.
- **الدقة:** ويقصد بها التأكد من أن الكلمات التي تستخدم تؤدي المعنى المقصود، كما تعني دقة المعلومات المقدمة ومدى صحتها.
- **الحماسة:** التي تجعل المتحدث أكثر حيوية وحرارة في حديثه، فالمتحدث النشط في الموقف التواصلي يكتسب درجة عالية من التصديق بخلاف الذي يبدو عليه التعب (محمود، 2002، 54).
- **الاتزان الانفعالي:** ويقصد به إظهار الانفعال بالقدر الذي يتناسب مع الموقف، أي التحكم في الانفعالات والسيطرة على مشاعر العصبية الناتجة عن الخوف من مخاطبة الآخرين أو القلق أو الخجل أو الحماسة الزائدة.
- **المظهر العام:** يعكس مظهر المتحدث مدى رؤيته لنفسه، كما يحدد الطريقة التي ينظر بها الآخرون إليه فمن خلال الأثر العام الذي يحدثه المتحدث لدى الآخرين عند رؤيتهم له تتكون صورة ذهنية محددة.
- **القدرة على التعبير الحركي:** بالإضافة إلى استخدام الرموز اللغوية لنقل الأفكار والمشاعر والآراء والمعلومات يستخدم أسلوبين للتعبير يدعمان المعاني التي ينقلها المضمون اللغوي وهما:
 - **المؤثرات الصوتية.**
 - **السلوكيات الحركية والأوضاع الجسمية المختلفة:** كالإشارات والحركات، وأوضاع الجسم التواصلية مثل: وضع الجلوس، الإشارات بالأيدي، وإيماءات الرأس ونظرات

العيون المصاحبة للحديث. فالسلوكيات الحركية جزء مكمل للنشاط التواصل اللفظي الذي يمارسه كل فرد (Moody,2004,1)

ب- المهارات الصوتية:

ويقصد بهذه المهارات تغيير طريقة النطق من خلال التحكم في الصوت، برفعه أو خفضه، أو ضبط نغمته وفقاً للظروف ويعتمد ذلك على عدد من العوامل أهمها:

- النطق بطريقة صحيحة.
- وضوح الصوت.
- استخدام الوقفات بطريقة سليمة.
- ضبط السرعة التي يتكلم بها المتحدث (Cormier&Cormier1985,64).

ج- المهارات الإقناعية

وهي القدرة على كسب تأييد الأفراد لرأي أو موضوع، أو وجهة نظر معينة، وذلك عن طريق تقديم الأدلة والحجج والبراهين المؤيدة لوجهة النظر بما يحقق الاستجابة المطلوبة من جانب الأفراد، والمقدرة الإقناعية من السمات الأساسية للمتحدث المؤثر وتتضمن مجموعة من المهارات أو السمات الآتية:

- **القدرة على التحليل والابتكار:** أن يكون المتحدث قادراً على إدراك العلاقات بين العناصر المكونة لفكرته، وقادر على تحليل هذه العلاقات، والتوصل إلى معان مؤيدة لفكرته، وتحقق المزيد من الإقناع.
- **القدرة على العرض والتعبير:** ويتحقق بها مدى انجذاب الآخرين بأسلوب العرض الذي يجب أن يتناسب مع طبيعة الموقف والموضوع الذي يتم عرضه. (دغيشم، 2000، 53)

- **القدرة على الضبط الانفعالي:** ويعني التماسك، وعدم الانفعال بتعبير ما قد يوجه إليه.
- **القدرة على تقبل النقد:** ويقصد بها القدرة على فهم دوافع النقد والأسباب الكامنة وراء النقد، والقدرة على تقبل انتقادات الغير والاستفادة منها في تطوير الذات، والقدرة على العرض الموضوعي للمعلومات والأفكار وعدم الوقوف موقف الرفض من النقد ذاته،

والاعتماد على المعلومات والآراء في بناء الرأي الشخصي، وفي نقد آراء الآخرين
(حجاب، 2006، 103)

ومن خلال العرض السابق ترى الباحثة أنه يمكن تحديد المهارات الفرعية لمهارة المحادثة
كما يأتي:

- المعرفة: وهي جمع المعلومات الوافية والواضحة حول الحديث لأن ذلك يولد غزارة في الأفكار.
- مهارة عرض الأفكار بوضوح: أي القدرة على استخدام الكلمات والجمل المناسبة للوضع القائم أثناء الحديث، وتحري الصدق، ومواجهة الآخرين واحترام أفكارهم وإقناعهم بما يرغب المتحدث توصيله.
- مهارة الإحساس بمشاعر الآخرين: وتتمثل في قدرة الفرد على تفهم حاجات واهتمامات الآخرين وقدرته على وضع نفسه في مكانهم في حالة الاستماع لرسالة ما.
- مهارة تغيير نبرة الصوت: وتعني تمكن الفرد من تغيير نبرة صوته بما يناسب موضوع الحديث لخلق الأثر المرغوب في المستمعين.

2- مهارة الاستماع

☒ تعريف مهارة الاستماع

عرفت الجمعية الأمريكية للتواصل الاستماع بأنها عملية استقبال واستيعاب الأفكار والمعلومات من الرسائل الشفهية، وتتضمن الفهم الناقد والواقعي للأفكار والمعلومات التي نحصل عليها عن طريق اللغة الشفهية (حجاب، 1999، 20).

كما يعرف الاستماع بأنه الانتباه الكامل للمتحدث، مع متابعة ما يحدث من تواصل وعلى نوعيه اللفظي وغير اللفظي، والنقاط ما وراء الكلمات من المتحدث (مياس، 2002، 30).

والاستماع هو القدرة على تمييز وفهم ما يقوله الآخرون، وهذا يتضمن فهم طريقة لفظ وقواعد ومفردات المتكلم واستيعاب معانيه. لذلك يتبين أن الاستماع هو الفهم لرسالة المتحدث

وإدراك ما يرمي إليه من مقاصد ويختلف هذا الفهم من شخص لآخر تبعاً لمستوى الاستماع والذي يتراوح بين:

- مستوى الاهتزاز أو نذبذبة لطبلة الأذن.
- السمع.
- الفهم.
- الإدراك والفهم والتمييز

وتعد مهارة الاستماع الوجه الآخر لمهارة المحادثة، التي يتحدد من خلالها طرفاً عملية التواصل الرئيسيين: وهما المرسل الذي يقوم بوضع أفكاره في رموز، والثاني المستقبل الذي يقوم باستقبال هذه الرموز وترجمتها عبر أجهزة الاستماع والإدراك لديه، ولكي نستجيب للآخرين بوضوح، لابد من أن نستمع جيداً. (حجاب، 1999، 34).

✘ أهمية الاستماع

تعتبر مهارة الاستماع من المهارات اللغوية الأولى التي تكتسب وتتمو وتتطور مع الإنسان منذ بداية نشأته، حيث يبدأ الطفل في الاستجابة للعالم الخارجي من خلال السمع، لذلك تعد مهارة الاستماع من أهم مهارات اتصال الطفل بمحيطه الخارجي وبالأخرين من حوله، والتي تمكنه من اكتساب المفردات والمعاني والأنماط والتراكيب اللغوية والأفكار والمفاهيم (الخرزاعلة وآخرون، 2011، 101)، فالطفل يتعلم الاستماع قبل تعلم الكلام، ويتعلم الكلام قبل القراءة، ويتعلم القراءة قبل الكتابة، فالاستماع مهارة ضرورية وأساسية لجميع مهارات التواصل وهذه الحقيقة لا يستطيع أن ينكرها أحد، فعلى الرغم من أن السمع ليس مكوناً للغة والكلام إلا أنه ضرورة حتمية لاكتساب اللغة بشكل طبيعي، ومن هنا يظهر ارتباط قوي بين السمع واللغة والكلام (حجاب، 2006، 12).

✘ أسس الاستماع الجيد

ويشير كيلي Kelly (2009) إلى مجموعة من المبادئ التي تجعل من الاستماع فعالاً

وهي:

- أن تكون هناك رغبة صادقة في الاستماع إلى المتحدث.

- تكرر ما يقوله المتحدث.
 - طرح الأسئلة والاستفسارات عند اللزوم.
 - أن يكون المستمع قادراً على تحديد موقفه ومشاعره نحو ما يقوله المتحدث بشكل موضوعي.
 - التعبير عن وجهات النظر المخالفة بعد الانتهاء من الحديث.
- وهنا نجد إن تنفيذ هذه الخطوات يعتمد على مهارة تقديم الردود المناسبة وإرسال الإشارات اللفظية وغير اللفظية المناسبة. حيث تعتمد الإشارات غير اللفظية على حسن الاتصال بالعين، وتعابير الوجه، ولغة الجسد (كابور، 2010، 108).

ويمكن تنمية مهارة الاستماع من خلال إدخال أساليب جديدة من شأنها أن تساعد الفرد على معرفة كيفية الاستماع بشكل أفضل، وقد قدم الباحثون بعض المقترحات التي تسهم في تنمية مهارة الاستماع كتدوين الملاحظات، والاستفسار عن الحقائق ذات الصلة بالموضوع، وتحديد الفرق بين النقاط الرئيسية والفرعية للأفكار والمعلومات، وتحديد الهدف الرئيسي لكلام المتحدث، بالإضافة إلى ضرورة تركيز المستمع نظراته إلى المتحدث باستمرار في أثناء الاستماع إلى ما يقوله الآخرون، كما أن استخدام التكنولوجيا في تدريس الاستماع يمكن أن يزيد من دافعية الفرد للاستماع وذلك من خلال تشجيعه، وتعريفه بأهداف الاستماع، وزيادة الرغبة في ممارسة هذه المهارة.

وقد حدد الباحثون مجموعة مهارات لابد للمستمع الجيد أن يتمتع بها وهي:

- القدرة على تحديد الفكرة الرئيسية.
- القدرة على تحديد الأفكار الفرعية للموضوع المسموع.
- القدرة على تحديد معاني الكلمات من السياق.
- القدرة على تذكر تتابع الأفكار وتسلسلها (بدوي، 2001، 28).

ومما سبق ترى الباحثة أنه يمكن تحديد المهارات الفرعية للاستماع في النقاط الآتية:

- الانتباه إلى الشخص المتحدث من خلال النظر إليه.
- البقاء ضمن موضوع الحديث.
- الاستفسار عن الأشياء غير المفهومة.

- عدم المقاطعة في أثناء الحديث.

3-التواصل غير اللفظي:

إذا كان التواصل المرتبط باللغة يتعامل مع الإشارات السمعية غير اللفظية فإنَّ التواصل الحركي يحتاج إلى الإشارات البصرية التي ترسل من خلالها حركات الجسم، والتي تشتمل على الإيماءات وتعبيرات الوجه. بالإضافة إلى أنَّ التواصل الحركي يهتم أيضاً بكل من الفراغ والمكان في عملية التواصل، وخصوصاً الحيز البين شخصي إنَّ هذا الحيز يؤثر على التواصل (البيلاوي، 2005، 22).

أما التواصل الجسدي غير اللفظي فإنَّ الرسالة غير اللفظية بين التلامذة بعضهم بعضاً ومع المعلمين قد تختلف في خصوصيتها، وفي درجة إدراكها وضبطها، أضف إلى ذلك أنَّ التلامذة بينهم اختلافات فردية في إدراك الإشارات غير اللفظية وكذلك في الهدف من استخدامها، وعلى الرغم من أنَّ مهارة التواصل غير اللفظي من الممكن استخدامها لإرسال أغلب الرسائل إلا أنَّ المعدل الوظيفي للسلوك غير اللفظي يكون مقيد ومحدود، ويكون له أهمية خاصة في التفاعلات الوجدانية التي يعرفها المستقبل جيداً.

والتواصل الوجداني قد يكون لفظي وغير لفظي، فعندما يكون غير لفظي فإنه قد يستخدم بطريقة مقصودة أو غير مقصودة لدعم الرسائل اللفظية أو إحداث اختلاف فيها، وإذا تم استخدامه لدعم الرسالة فيجب أن تكون جودة الصوت والنغمة ووضع الجسم والحيز البين شخصي جميعها منسجمة، ويحتمل تواجد هذا الانسجام بين المتحدثين ذوي الخلفية الثقافية الواحدة على الرغم من أنَّ درجة التعزيز قد تتباين في النوع والكم من شخص لآخر، أما بالنسبة للأشخاص ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة فقد يغيب هذا الانسجام، إنَّ الافتقار للانسجام لا يحدث فقط بين السلوك اللفظي وغير اللفظي ولكن أيضاً بين الأشكال المختلفة للسلوكيات غير اللفظية ذاتها (البيلاوي، 2005، 23).

مهارات التواصل غير اللفظي

أ- المظهر: ويشمل:

- **تعابير الوجه:** يلعب الوجه دوراً هاماً في تنشيط وتوجيه التواصل، وغالباً ما يحمل الوجه العديد من المشاعر التي تبدو ظاهرة في أي لحظة مع التحول من تعبير إلى آخر وبشكل متسارع يصعب علينا معه قراءة مجمل تعبيرات وجوه الآخرين فالوجوه تخبرنا الكثير عما في داخلنا من مشاعر وانفعالات. لذا تعد التعبيرات الوجهية من أنسب الرسائل التواصلية القادرة على توصيل المشاعر الإنسانية خاصة في التواصل بين الأفراد.

كما يلعب الوجه دوراً في التواصل فالابتسام يدفع الشخص إلى متابعة الحديث والتعبير عن مشاعره بارتياح، وبالعكس فالعبوس يشعر الشخص المتحدث أن المستمعين له غير مرتاحين له أو لكلامه. فتعابير الوجه يمكن اعتبارها في بعض الأحيان لغة أو كلاماً يعبر عما يشعر به الإنسان وما يريد أن يقوله للآخر (شكور 1989، 277).

- **العيون:** تعتبر العينين أهم أشكال حركات الجسم، إن لم تكن أكثرها أهمية، فمن خلال التفاعلات اليومية يتبين لنا أن الكثير من الأفراد يخشون النظر إلى الآخرين، مثلما يتبين لنا الكثير من الأفراد يمعنون في إطالة النظر للآخرين، وأحياناً بشكل مبالغ فيها. وبناء على تلك السلوكيات غالباً ما نتوصل إلى تصورات محددة مثل فلاناً لا يثق بنفسه، أو أن فلاناً جريء، فالعيون تعد بمثابة قنوات أساسية في تواصل الأفراد ببعضهم وهي تؤدي وظيفتين رئيسيتين: الأولى: توفير العائد أو المردود، والثانية: التحكم في وحدة التواصل، فالعينان توفران مناخاً ملائماً للأفراد من حيث تزويدهم بردود فعل صائبة تغذي التواصل بينهم بطريقة فاعلة (الطويرقي، ، 1997، 83)

وللعيون أهمية كبرى من بين مكونات الوجه في مجال التواصل ويتركز ذلك في اتجاه نظرة العين، والمدة التي يستغرقها، أو عدم النظر إلى شيء معين، إن ذلك يزود بمعلومات تعد أساساً لمعرفة مدى اهتمام الشخص الذي يحدثه واستعداده للتواصل ومدى انجذابه نحوه. (روبن، 1991، 20).

ب- **وضع الجسم:** حيث يمكن معرفة الحالة النفسية للشخص من خلال وضع جسمه، فانصباب الجسم يدل على الزهو والاعتزاز بالذات، بينما يدل إرخاء الكتفين على الانسحاب، كما أن طريقة الوقوف مهمة جداً في لغة الإشارات، فطريقة الوقوف الإيجابية ينتج عنها تأثير جيد حيث يشجع على الاتصال المفتوح، في حين أن طريقة الوقوف السلبية تجعل عملية التواصل صعبة، أو حيادية، وهذه الوقفات تنتج عنها انطباعات مختلفة (برس، 2010، 10).

ج- **الحيز المكاني (المسافة) بين الأشخاص:** يميل الأفراد في مواقف التواصل الشخصي إلى حفظ مسافة كافية فيما بينهم يطلق عليها اسم الحيز الشخصي، وإن أي تجاوز أو انتهاك لهذا الحيز يمكن أن يولد الاضطراب ومشاعر عدم الارتياح، لذلك يجب المحافظة على هذا الحيز الشخصي ومنع الآخرين من تجاوزه. وتشير الدراسات إلى أن الحيز الشخصي يعود إلى الثقافة بالدرجة الأولى، فالأفراد في مواقف المحادثة الشخصية يحافظون دائماً على مسافة آمنة فيما بينهم، لا تقل عن أربعة أقدام، في حالة العلاقات الحميمة، أما في حالة العلاقات غير المهمة بالنسبة للأفراد، فإن المسافة تمتد لأكثر من ثمانية أقدام بين أطراف المحادثة (دغيشم، 2000، 48). وكلما كانت المسافة أكبر انخفضت درجة التواصل وعلى العكس تزداد قوة التواصل كلما قلت المسافة بين المرسل والمستقبل ولكن إلى حد ما، فإذا تجاوزت هذه المسافة حداً معيناً في ضيقها أصبح التواصل صعباً (حجازي، 1997، 111).

د- **الصوت:** يمثل الصوت أحد المعايير الفاعلة في التعرف على طبيعة الشخص الذي يتفاعل معنا ويعد من أهم المؤثرات المساعدة على إدراك وفهم نفسية الشخص الآخر، فحدة الصوت، ودرجة الخشونة أو اللينة، وخفوت أو علو الصوت - كل ذلك ينبئ بطبيعة الطرف الآخر في التواصل، المقابل للمحادثة، لذلك من الطبيعي أن نستدل من خلال نبرة صوت الشخص المتصل معنا إذا كان هادئاً وليناً، بأنه يحمل لنا المودة، أما إذا كان الصوت حاداً، عالياً ونبرته جشة، فإن ذلك ينبئ العكس تماماً لذا فالصوت يمثل احد المعايير الفاعلة في التعرف على طبيعة الشخص الذي يتفاعل معنا (الطويرقي، 2001، 87).

وتحدد الباحثة المهارات الفرعية للتواصل غير اللفظي في النقاط الآتية:

- فهم تعابير الوجه.
- استخدام إشارات وإيماءات مناسبة أثناء الحديث.
- ترك مسافة مناسبة أثناء الحديث.
- استخدام نبرة صوت مناسبة. نجد مما سبق أن للتواصل غير اللفظي طبيعته وأهميته التي يكتسبها من خلال الدور الذي يقوم به في عملية التواصل

4- مهارة التعبير عن المشاعر

هي إظهار حقيقة ما نشعر به من مشاعر داخلية بطريقة صادقة ومقبولة تجاه ما يقوم به الآخرون نحونا سواء كانت مشاعر ايجابية أو مشاعر سلبية(السعيدة، 2004، 113).

- **التعبير عن المشاعر الايجابية:** وتعني قدرة الشخص على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا للآخرين ومجايلتهم ومشاركتهم في الحديث واللعب وكل ما يحقق الفائدة للشخص وللمن يتعامل معه والمشاعر ايجابية: (الفرح، والسرور، الرضا) (محمد علي، 2010، 88)
- **التعبير عن المشاعر السلبية:** فهي تعني قدرة الشخص على التعبير عن مشاعره لفظياً أو سلوكياً كاستجابة مباشرة لأنشطة وممارسات الآخرين التي لا تروق له، والمشاعر السلبية: (الحزن، والغضب، والانزعاج، و الخوف) (الكاشف وعبد الله، 2006، 28).

5- مهارة المشاركة الاجتماعية

"هي حسن التصرف في المواقف الاجتماعية سواء كانت هذه المواقف فرحاً أم حزناً، والقيام بالسلوكيات التي تقرب المجموعة من الشخص، والابتعاد عن السلوكيات التي تنفر المجموعة من الشخص. (الكاشف، 2006، 60).

وتحدد الباحثة المهارات الفرعية للمشاركة الاجتماعية بمايلي: الترحيب بالآخرين ومجايلتهم، واحترام المواعيد، والمشاركة في المناسبات الاجتماعية، وتقديم المساعدة عند الحاجة، وحفظ الأسرار، وتقديم المديح للآخرين والاستجابة له، وتجنب العادات الاجتماعية

السيئة التي تبعد الآخرين عنا كالسخرية وإطلاق الألقاب، والشتم والتلفظ بكلمات نابية وعدم احترام مشاعر الآخرين.

6- مهارة تكوين الصداقات

وهي مهارة تعبير لفظي والقدرة على لفت أنظار الآخرين عند التحدث في المواقف الاجتماعية، ويتميز الشخص الذي يجيد تلك المهارة بأن لديه عدد كبير من الأصدقاء والمعارف لقدرته على الطلاقة اللغوية، والبدء بالمحادثات، والتحدث بتلقائية في موضوع معين، والظهور العام والانبساط والاجتماعية (محمد علي، 2010، 77).

وأن بيئة التلميذ الاجتماعية في مرحلة المدرسة تتسع لتضم مجموعة من الأصدقاء في نفس العمر، وكذلك مجموعة الراشدين الكبار (المعلمين) ويزداد تأثير جماعة الأصدقاء عليه (راتب وخليفة، 1999، 103)

وهناك عوامل تحدد اختيار التلميذ لأصدقائه في هذه المرحلة، منها سمات الشخصية فتحصل سمات المرح والألفة والتعاون والأمانة والكرم والروح الرياضية على أعلى التقديرات عند الأطفال في اختيار أصدقائهم (صادق وأبو حطب، 1999، 267). وغالباً ما يميل التلميذ إلى اختيار أصدقائه الذين يشبهونه في النضج الاجتماعي والعمر الزمني وطول القامة والذكاء، وإن التشابه في السمات غير العقلية أكثر أهمية في الصداقة من التشابه في الذكاء (جابر، 1994، 131).

ويؤكد كفاي (1997) أن الصفات الانفعالية والاجتماعية في اختيار الصديق أكثر أهمية من الصفات العقلية والمعرفية حيث يتعلم الأطفال كماً كبيراً من الاستجابات من خلال ملاحظة سلوكيات أصدقائهم وتقليدها (كفاي، 1997، 352).

وتضيف بهادر (1986، 317) أن كلا من الذكور والإناث يفضلون اختيار أصدقائهم من الجنس ذاته، وأن الصداقة تجعل الطفل أكثر قدرة على أن يحترم الآخرين ويبادلوه الاحترام، وتزود الطفل بالمعلومات والمساعدة والعون والألفة، وتشجع على نمو الكفاءة الاجتماعية فتجعلهم أكثر فعالية عند الاتصال (الكاشف، وعبد الله، 2006، 61)

خامساً - مكونات عملية التواصل الاجتماعي

يتم التواصل من خلال مجموعة من المكونات هي:

1- المرسل (Sender)

وهو الشخص الذي لديه مجموعة من الأفكار، والمعلومات التي يرغب في نقلها إلى طرف آخر (بنات، 2004، 15).

2- المستقبل (Receiver)

وهو الطرف الآخر في عملية التواصل الذي يتلقى الرسالة باستخدام حواسه المختلفة وينظم المعلومات الواردة فيها ويفسرها، ويدرك معانيها ودلالاتها (دغيشم، 2001، 24)

3- الرسالة (Message)

ويقصد بها الرموز التي تحمل مجموعة معاني، وأن مضمون هذه الأفكار والمعلومات تتكون من رموز ذات معانٍ مشتركة بين المرسل والمستقبل، وتكون فعالة ومؤثرة إذا صادفت ظروفاً مناسبة من قبل المستقبل (فريجات، 1995، 7).

4- الوسيط (Media)

وتسمى أيضاً قناة التواصل هي الوسيلة الحاملة لمضمون الرسالة التواصلية، سواء بصورة لفظية أو غير لفظية أو ما وراء لفظية. وقناة التواصل هي الأداة التي يمكن من خلالها إيصال رسالة من المرسل إلى المستقبل (دغيشم، 2000، 19).

5- التغذية الراجعة (Feedback)

أو استجابة المستقبل، رداً على مضمون الرسالة التواصلية بحسب خبرته، وحدود إدراكه وفهمه وتفسيره لها (الكلوب، 1999، 59).

6- بيئة التواصل (Communication Environment)

وهي كل ما يحيط بعملية التواصل بمختلف مكوناتها وظروفها، والأحداث والوقائع التي تتم أثناء التواصل، ويضيف الباحثون إلى مكونات التواصل البيئة ويقصد بها أي اضطراب أو تشويش يحدث أثناء نقل الرسالة، وهذا التشويش غالباً ما يقع على قناة الاتصال وقد يكون ميكانيكياً أو دلاليًا يحدث داخل الفرد نفسه (الحيلة، 2003، 84).

وقد تكون هناك عوامل فيزيائية تؤثر في نقل الرسالة (كالصوت- والضوء) وتتدخل عوامل أخرى لتؤثر على التواصل، لذلك نجد أن عملية التواصل الاجتماعي تتضمن عناصر عديدة تتداخل فيما بينها ويمكن أن تيسر هذه العملية أو تعوقها بحسب طبيعة الرسالة التواصلية، أو الوسيط الحامل لها، أو المضمون الذي تشتمل عليه.

ويؤكد الباحثون على أهمية المقومات التالية في كفاءة عملية التواصل الاجتماعي وهي

كالآتي:

- وضوح الفكرة، في ذهن صاحب الرسالة التواصلية.
- القدرة على التعبير عن هذه الفكرة.
- استعداد وقدرة الآخرين لاستقبال وفهم هذه الفكرة واستيعاب الدلالات والمعاني المقصودة فيها والعمل بما تقتضيه.
- عدم وجود عوائق معرفية أو غيرها تعترض وصول الرسالة أو الفكرة، أو تعوق نجاح عملية التواصل (دغيشم، 2000، 25).

سادساً- أشكال التواصل (التواصل اللفظي وغير اللفظي)

يصنف التواصل من حيث أشكاله إلى نوعين رئيسيين هما:

1- التواصل اللفظي (Verbal Communication)

يعتمد أساساً على الرموز اللغوية، فلا يتم الاتصال اللفظي لابد أن يكون هناك لغة يستطيع أن يعبر بها الفرد عن أفكاره، ولا بد أيضاً أن يكون قادراً على فهم لغة الآخرين. (إسماعيل، 2003، 72). لذلك تعد اللغة بمثابة الوسيلة الأساسية التي تشكل طريقة التفاعل بين الأفراد، ويتعلم المرء من خلال استخدامها كيفية التعرف على الآخرين وتبادل الخبرات والمشاعر

والمعتقدات، فضلاً عن كونها أدق وأسرع أداة يستخدمها الإنسان للتعبير عن مشاعره وأفكاره وقد أشار الباحثون إلى أن اللغة هي ضرب من السلوك الإنساني والتي تعني الطريقة التي يتصرف بها الفرد أو يتواصل فيها مع أفراد المجتمع طبقاً لمعايير وأعراف متفق عليها ويتميز هذا السلوك بثلاثة جوانب هي **جانب نفسي**: يتمثل في التعبير عن الذات الفردية، و**جانب اجتماعي** يتمثل في اكتساب هذا السلوك وتميزه من خلال الجرعة اللغوية، و**جانب نظامي** يتمثل في خضوع هذا السلوك لقواعد وأشكال محددة.

واللغة وفقاً لهذا التحديد هي سلوك لفظي مكتسب، يخضع لنظام ذي قواعد، يحقق به كل فرد ذاته من خلال تواصله مع غيره من أفراد المجتمع (سليمان، 2006، 50).

2- التواصل غير اللفظي (Non-Verbal Communication)

يشمل التواصل غير اللفظي كل أنواع التواصل التي تعتمد على اللغة غير اللفظية والتي تتمثل في الإشارات والحركات والتعبيرات، (ويلعب التواصل غير اللفظي دوراً هاماً في العلاقات الشخصية وتنظيم التفاعل الاجتماعي حيث أكد بعض الباحثين أن الإشارات غير اللفظية تقوم بأدوار خاصة في تنظيم التفاعل الاجتماعي والتعبير العاطفي والمواقف الشخصية، ويمكن تصنيف التواصل غير اللفظي إلى :

(أ) **لغة الإشارة**: سواء كانت إشارات بسيطة أو معقدة يستخدمها الإنسان في التواصل مع الآخرين.

(ب) **لغة الحركة**: وتتضمن جميع الحركات التي يقوم بها الإنسان لينقل إلى الغير ما يريد من معان ومشاعر.

(ج) **لغة الأشياء**: ويقصد بها ما يستخدمه مصدر التواصل بخلاف الإشارة و الحركة للتعبير عن معان وأحاسيس (حسن، 1987، 75).

ويقوم التواصل غير اللفظي بعدة وظائف فمن خلاله يمكن التحكم بالتواصل اللفظي وتوجيهه نحو تحقيق الهدف منه حيث ينقل الكثير من المعاني التي يصعب التعبير عنها باستخدام الكلمات، وكما أوضح روجرز (Rogers) فإنه بالرغم من أن التواصل اللفظي ضروري للغاية إلا أن الألفاظ يمكن أن تكون عائقاً يستخدمه الفرد لكي يتجنب التواصل الصادق، ولذلك

فإن التعبير الأكثر صدقاً عن الفرد إنما يكون من خلال التوصلات غير اللفظية، مثل اتصال العين، والابتسام، واللمس (فضة، 1999، 268).

والتواصل غير اللفظي يقوم بالوظائف الآتية:

1) تعزيز وتأكيـد الرسائل المنقولة عن طريق التواصل اللفظي، وذلك بالتغيير في النبرات الصوتية وشدة الصوت، أو استخدام حركات اليدين وتعبيرات الوجه، إضافة إلى إكمال المعاني التي يتضمنها التواصل اللفظي.

2) نقل معاني جديدة للمستقبل حتى بدون استخدام الاتصال اللفظي فوضع اليد على الكتف تحمل معاني التعاطف مع الشخص ومساندته في موقفه.

3) نقل المشاعر والعواطف والتعبير عنها تجاه الآخرين، فحرارة التحية والابتسام على الوجه، وعدم التحديق بالشخص، من وسائل التواصل غير اللفظي التي تعبر عن المشاعر مع الآخرين، وكثيراً ما يكون التعبير عن المشاعر باستخدام هذه الوسائل أكثر فهماً من التعبير عنها باستخدام الألفاظ (فريجات، 1995، 11).

وفي ضوء ما سبق يتبين أن اللغة ليست السبيل الوحيد في عملية التواصل فالطفل الصغير، قبل أن يتعلم اللغة اللفظية، يتواصل مع الآخرين عن طريق البكاء وحركات الوجه، والجسم، وإصدار بعض الأصوات الخاصة للتعبير ويشير الباحثون في هذا السياق إلى أن اللفظة (الكلمة) التي يستخدمها الفرد تتغير دلالتها بتغير سياقاتها، ومن الممكن أن تنتقل دلالتها إلى النقيض تبعاً لتغير السياق (شقيـر، 2001، 22).

وهذا ما دعا فضة (1999) إلى القول بأن التواصل غير اللفظي يكون في اغلب الأحيان أكثر صدقاً ووضوحاً من التواصل اللفظي (فضة، 1999، 268)

وبالمقابل فإن الملاحظ لعملية التواصل يجد بشكل واضح مدى الترابط الوثيق بين التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي، والتكامل بينهما يزيد من جودة وفاعلية التواصل.

3- ارتباط التواصل غير اللفظي بالتواصل اللفظي

يشير الباحثون إلى ارتباط التواصل غير اللفظي بالتواصل اللفظي في موقف التواصل بالواجهة مباشرة، في ستة نواح هي:

- 1) **التكرار:** حيث يمثل التواصل غير اللفظي في معظم الأحيان تكراراً مؤكداً للرسالة اللفظية: مثل طأطأة الرأس التي تعني الموافقة، ما هي إلا تكرار للكلمة الملفوظة "نعم". أو الشخص الذي يطلب كوباً من الشاي، ويحدد نفس الطلب في نفس الوقت بإشارة إصبع واحد إلى الأعلى كدليل على كوب واحد.
- 2) **التميم:** حيث تمثل حركات الأيدي، وتعبيرات الوجه غالباً تنمة الرسالة اللفظية، وخاصة في الحديث الشخصي فحركات اليد تكمل وتتمم المعنى المحمول لفظياً، وهذه الحركات تقوم بدور توضيحي لمضامين الرموز المنطوقة.
- 3) **الإبدال:** وهنا قد يحل التواصل غير اللفظي محل التواصل اللفظي، حيث تصبح تعبيرات الوجه، من امتعاض، وسرور، أو انقباض، أو ابتسام – أغنى بالمعنى من الكلمات، بل قد لا يحتاج معها لكلمات، فهي بديل عنها، وتقوم مقامها بشكل معبر.
- 4) **التناقض:** فقد تناقض الرسائل غير اللفظية مضامين الرسالة اللفظية، وذلك عندما تتنافر الدلالة الصادرة عن الرسالة الجسمية، مع فحوى الرسالة اللفظية في موقف التواصل، فالشخص الذي يدعي لفظياً المودة، ويظهر مشاعر المحبة، بينما تدل سلوكياته الجسمية على العكس، كأن يتحاشى النظر في محدثه، أو يتجنب الاقتراب منه، أو بالربت على كتفه أو الإمساك بيده، مما يظهر التناقض السلوكي مع الأداء اللفظي
- 5) **استقطاب الانتباه:** فغالباً ما نستخدم وجوهنا، وأصواتنا، وحركات العيون للفت انتباه الآخرين، أو على الأقل للتمييز بين أسلوب حديثنا وحديث الآخرين.
- 6) **التنظيم:** حيث تقوم الرسائل الجسمية بتنظيم المحادثة، وطريقة سيرها بين أطراف التفاعل. فنلاحظ مثلاً أن أدوار الحديث والإنصات توفرها لنا السلوكيات غير اللفظية مثل حركات الرأس، وإمعان النظر في الآخرين بما يعطي دلالة لرغبتنا في الحديث، أو خفوت درجة الصوت تشير إلى الانتهاء من الحديث، أو إعطاء الدور لشخص آخر (الطويرقي، 2001، 81).

وأن وظيفة اللغة هي التواصل حول تلك الأفكار والأحداث، وأن الأفكار والمعاني التي تنتقل من خلال التواصل غير اللفظي أكثر من تلك التي نتبادلها عن طريق التواصل اللفظي، لذلك يعتمد هذا النوع من التواصل على استخدام اللغة غير اللفظية ويتم بدون كلمات منطوقة أو مكتوبة، أي بواسطة الإيماءات وتعبيرات الوجه والمظهر، وهو ما يسميه البعض لغة الجسد، وقد أكد الباحثون أن الكثير من مضامين الرسائل اللفظية يتم نقلها وإدراكها من خلال الإشارات غير اللفظية هذه، وأن 93% من المعاني المستوحاة من المواجهات الاجتماعية مع الآخرين والتي يتم تبادلها أثناء الاتصال المباشر نحصل عليها عن طريق التواصل غير اللفظي، وغالباً ما تكون نتيجة لدور المتغيرات غير اللفظية في العملية التواصلية، وأن ما نسبته 7% فقط من المعاني هي ما يتم إدراكه بواسطة الكلمات. ومن هنا يكتسب التواصل غير اللفظي أهميته ذلك أن الرسالة اللفظية قد لا يتم إدراكها إلا من خلال الإشارات غير اللفظية المصاحبة لها في الحديث كالمظهر الخارجي والإيماءات الجسمية وحركات الأيدي والأعين، وتعبيرات الوجه، حيث تقوم جميعها بأدوار مساندة في تفسيرنا وفهمنا للكلمات والعبارات في الموقف التواصلية (الطويرقي، 1997، 79).

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن التواصل عملية نفسية اجتماعية تشتمل على عدة عناصر مرسل ومستقبل يتبادلون الرسائل فيما بينهم لنقل الأفكار والمعلومات والمشاعر والاتجاهات، لتحقيق الأهداف المرجوة من ذلك التواصل والتي تعتبر التغذية الراجعة أهم عناصره التي تبين مدى تحقق تواصل الفرد مع الآخرين. لذلك لا بد من توافر مهارات لدى الشخص سواء كان مرسلًا أم مستقبلًا ليقوم بعملية التواصل الناجح مع المحيطين من حوله، وأن الضعف في امتلاك تلك المهارات يؤدي إلى عدم تفاعل الشخص مع بيئته مما يسبب لديه بعض المشكلات كانعزاله عن الآخرين والشعور بالرفض والتجاهل من قبل الآخرين، لذا لا بد من تنمية تلك المهارات و التدريب عليها من خلال البرامج الخاصة بتنمية مهارات التواصل الاجتماعي التي تمكن الشخص من القيام بعملية التواصل بفاعلية مع الآخرين وتساعد في التغلب على العوائق التي ربما قد تعترضه أثناء ذلك التواصل.

سابعاً - خطوات التواصل الاجتماعي الفعال

لقد بين الباحثون أن عملية التواصل الاجتماعي تتم وفق مجموعة خطوات متتابعة هي كما يأتي:

(1) **تحديد غرض التواصل:** ما هو الهدف من التواصل وما هو المطلوب تحقيقه من جراء التواصل مع الآخرين.

(2) **تحديد محتوى التواصل:** من معلومات وقيم وسلوك ومهارات، وترجمة هذا المحتوى إلى حقيقة أو خبرة إنسانية محسوسة.

(3) **تحديد خصائص وحاجات المستقبلين للتواصل:** وتشمل القيم والميول الشخصية العامة ومعتقداتهم الجسمية، ودرجة ذكائهم، وخلفياتهم الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية والسلوكية، والأساليب الإدراكية سمعية وبصرية، أو مركبة، مباشرة، أو مستقلة أو فردية.

(4) **تحديد الوقت المناسب للتواصل:** وتتم من خلال التعرف على الظروف النفسية والتربوية العامة للأشخاص ومدى توافق هذه الظروف مع طبيعة وهدف رسالة التواصل وواسطته ووسائله.

(5) **تحديد وسائل التواصل المناسبة:** فالكلمة إما أن تكون ملفوظة أو مسموعة أو مرئية أو مطبوعة أو صورة أو فيلم أو هاتف.

(6) **تحديد أساليب التغذية الراجعة:** التي تمكن من تقييم صلاحية وفعالية التواصل من حيث الغرض والمحتوى والتوقيت والوسيلة وتساعد على تحسين التواصل وزيادة مردوده النفسي والإنساني (حمدان، 2000، 21).

وقد حدد ادوارد (Edward,2008) بعض العوامل التي تسهم في نجاح التواصل وهي

كالآتي:

- استخدام الأسئلة المناسبة.
- التواصل البصري وتشجيع المبادرات أثناء التفاعل مع الآخرين.
- التركيز أثناء التواصل على السلوك والهدف وليس على الشخص.
- الحفاظ على علاقات بناءة مع الآخرين.

- استخدام التقنيات المناسبة للموقف كالاستماع النشط.
- الحفاظ على الثقة بالنفس (Edward,2008,4).

ثامناً - الأبعاد النفسية للتواصل الاجتماعي:

بين فضة، (1999) إن التواصل الجيد بين الأشخاص يتمثل في أربعة أبعاد هي:

- 1) **التواصل العقلي المعرفي:** وهو التواصل القائم على تبادل المعرفة ووجهات النظر مع الآخرين.
- 2) **التواصل البدني:** وهو أكثر الأشكال التواصلية صدقاً إذ أن الألفاظ والكلمات قد تتعرض للتزييف،
- 3) **التواصل الوجداني:** وهو تواصل الوجدانات في سياق علاقات حميمة ومن أهم مظاهره الحب والاحترام والتقبل كما يبدو في المصافحة الدافئة.
- 4) **التواصل الاجتماعي:** وهو التواصل القائم على الاندماج مع الآخرين ويظهر من خلال نبرة الصوت الحنونة والاستحسان، والسلوك الدال على الحب والابتسام والضحك والتشجيع.

ويشير فضة إلى أن هذه الأبعاد متداخلة إلى حد كبير فيما بينها فعلى سبيل المثال المصافحة الدافئة تجمع إلى حد كبير بين التواصل البدني (تشابك الأيدي) والوجداني (الدفء العاطفي المصاحب) والاجتماعي (علاقة بين شخصين) والحوار الهادئ بين شخصين في موضوع ما إنما يجمع بين التواصل العقلي المعرفي والتواصل الوجداني وأن التواصل البدني غالباً ما يكون تواملاً غير لفظي. أما الأبعاد الثلاثة الأخرى للتواصل الوجداني والاجتماعي والعقلي والمعرفي فيمكن أن يكون في شكل لفظي، أو غير لفظي أو كليهما معاً، فالابتسام الصادقة تعتبر تواملاً وجدانياً غير لفظي (فضلاً عن كونها تواملاً بدنياً)، والحديث العذب الدال على مشاعر الحب يمثل تواملاً وجدانياً لفظياً، والكلمات الرقيقة المتواكبة مع تعبيرات وجهية دالة على الحب إنما تمثل تواملاً وجدانياً لفظياً وغير لفظي في آن واحد (فضلاً عن كونها تواملاً بدنياً)، (فضة، 1999، 268-270).

تاسعاً - أنماط التواصل الاجتماعي:

اهتم الكثيرون بدراسة أنماط التواصل و فيما يلي بعض الأنماط الأكثر تعارفاً

1- التواصل حسب الاتجاه:

التواصل في اتجاه أو في اتجاهين:

أ. اتصال أحادي الاتجاه

وفيه تنتقل المعلومات أو الأفكار من مركز إرسال إلى مركز استقبال، وغالباً ما يطلق عليه التواصل الناقص لأنه يسير في اتجاه واحد من المرسل إلى المستقبل، دون أن يصاحبه ردود فعل من المستقبل الذي يبين مدى وصول الرسالة ومحتواها ومدى استيعاب المستقبل لهذه الرسالة ومحتواها، أي أن هذا النوع من التواصل لا يتيح الفرصة لاكتمال عملية التفاعل بين طرفي التواصل (الصدقي، وبديوي، 1999، 126).

ب. التواصل في اتجاهين

ويطلق عليه التواصل الكامل، الذي يتيح الفرصة لكل من المرسل والمستقبل للمناقشة، وتبادل الرأي حيث تتوافر في هذا النوع عناصر التواصل جميعها، وخاصة العائد (المردود) الذي بواسطته يستطيع المرسل أن يتأكد من وصول محتوى رسالته، ويعرف مدى إدراك المستقبل لها، مما يدل على أن عملية التواصل هي في حقيقتها عملية تبادل أفكار ومعلومات، أي عملية تفاعل مثمر، فالتفاعل بين الطرفين وخاصة في جو ودي مستمر، يعتبر من أهم العوامل التي تساعد على نجاح عملية التواصل (الصدقي، وبديوي، 1999، 127).

2- التواصل مع الذات أو مع الآخر أو مع الجماهير

أ- التواصل بين الشخص وذاته

ويتمثل في كل ما يدور بين الفرد ونفسه، كأن يتذكر معنى أو موقف معيناً يدل على شيء، ويرتبط هذا المستوى التواصلي بالبناء المعرفي والإدراكي والشعوري للفرد، وقد يتخذ الصورة اللفظية وغير اللفظية ويعبر عما يحدث داخل عقل الفرد (الصدقي وبديوي، 1999، 127).

ب- التواصل الشخصي مع الآخرين

يمكن تسميته التواصل وجهاً لوجه، ويتحقق هذا التواصل عن طريق التفاعل مع الآخر، ويكون فيه المرسل والمستقبل موجودين في مكان واحد بحيث يرى كل منهما الآخر، ويصنف إلى تواصل بين شخصين، وتواصل جمعي، الأول يدل على المحادثة التي تدور بين فردين، ويدل الثاني على موقف تواصل يكون فيه الفرد متحدثاً إلى مجموعة معينة قل عدد أفرادها أو أكثر، وقد يشتركون في خصائص معينة (مكي وعبد العزيز، 1995، 51).

ج- التواصل الجماهيري:

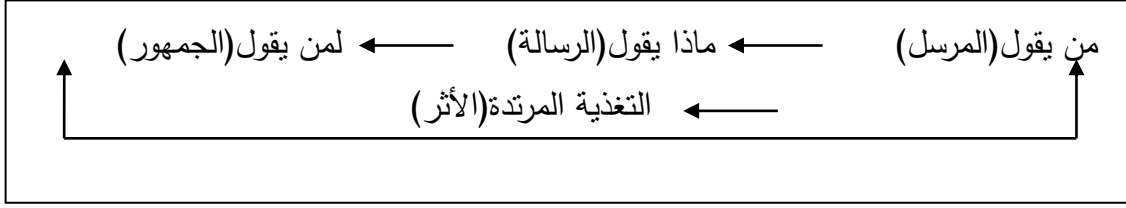
وهو التواصل الذي يتم بين المصدر (فرد أو مؤسسة)، وبين جماهير غفيرة وغير متجانسة بشكل مباشر، أو عبر وسط تكنولوجي (راديو، تلفزيون، كمبيوتر) حيث لا يتحقق عامل المواجهة المباشرة، وهو تواصل يتسم بالتعقيد الشديد (الصدقي وبديوي، 1999، 128).

عاشراً- نظريات التواصل

اختلفت الرؤى النظرية المفسرة للتواصل باختلاف المدارس الفكرية ووجهات النظر للباحثين، ثم أن معظم المفكرين والمهتمين بالتواصل حاولوا تقديم تصورات حول الطبيعة الخاصة لعملية التواصل على شكل نظريات ونماذج خاصة يسهل معها فهمها وفهم مكوناتها ومضامينها وجزئياتها وسوف تعرض الباحثة عدداً من هذه النماذج المفسرة لعملية التواصل

1- نموذج هارولد لاسويل (Harold Laswell) (1948)

وفيه يلخص لاسويل عملية التواصل الاجتماعي وأطرافها ومضامينها وتأثيرها في صيغة جامعة تشمل قائل الرسالة اللفظية، ومضمونها، والطريقة التي قيلت بها، والموجهة إليه، وما أحدثته من تأثير فيه (من يقول؟، ماذا يقول؟، وبأي طريقة؟، ولمن؟، وبأي تأثير؟)، وقد ركز لاسويل كما فعل أرسطو من قبله على الرسالة اللفظية واهتم بعناصر التواصل ذاتها وهي: المتحدث، والرسالة، والمستقبلين، وأضاف إليها عنصري قناة التواصل والتغذية المرتدة (الأثر). وهو بذلك يعتبر عملية التواصل ذات اتجاه واحد يؤثر فيها الفرد على غيره عن طريق الرسائل التي يبثها، وقد عرف هذا النموذج بالنموذج الخطي والذي يتمثل بالشكل الآتي:

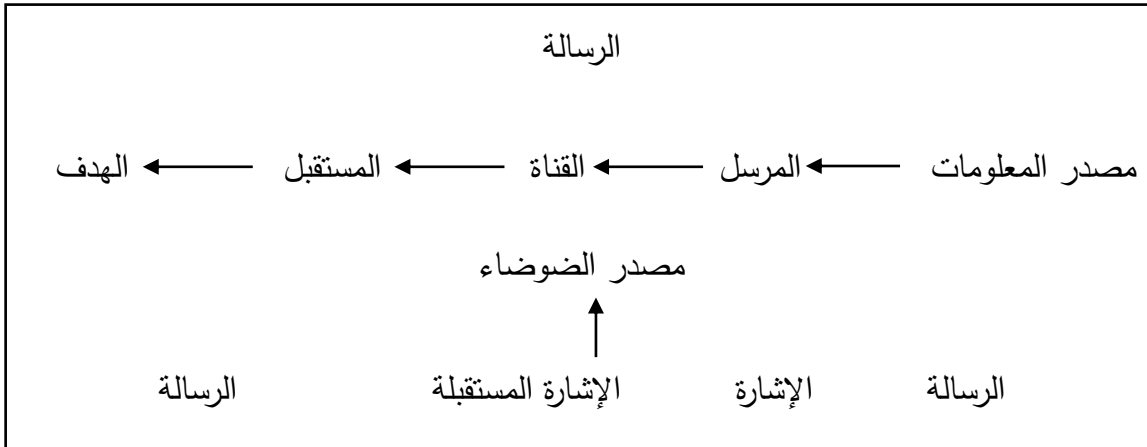


شكل (1) نموذج لاسويل

وهنا نجد أن النموذج لم يتعرض إلى الضوضاء والتشويش، وافتقاده إلى تصور إمكانية التواصل بين أكثر من طرف. (الصدقي وبدوي، ، 140، 1999).

2- نموذج شانون وويفر (Shannon & Weaver, 1949)

وهو ما يعرف بالنموذج التنظيمي ومؤداه أن هناك مصدر للمعلومات يقوم بوضع المعلومات في صورة رسالة، ويحول الفرد هذه الرسالة إلى إشارات، ليستقبلها فرد آخر يقوم بوضعها في رسالة ترسل إلى الشخص المطلوب، وهذا النموذج يوسع معنى التواصل ليشمل كل أشكال السلوك فهو لا يقتصر على الكلام المكتوب والمنطوق فحسب وإنما يشمل الفنون التصويرية والموسيقى والمسرح والباليه، وكل صور السلوك البشري ويبدو هذا النموذج غير كاف لوصف أو تحليل مختلف جوانب عملية التواصل الإنساني. (أبو أصبع، 1999، 109)

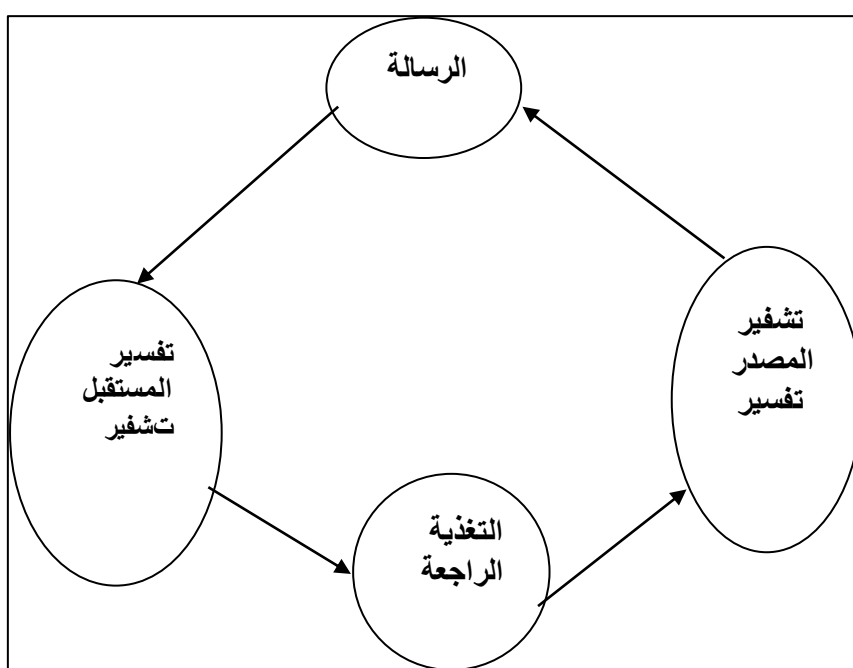


شكل (2) (نموذج شانون وويفر)

3- نموذج شرام (Sehramm, 1954)

يضيف شرام في هذا النموذج المصدر والذي يمكن أن يكون فرداً (يتحدث أو يكتب أو يرسم أو يشير)، أو مؤسسة، أو هيئة، أو مفهوم (الهدف) الذي قد يكون شخصاً يقرأ أو يستمع،

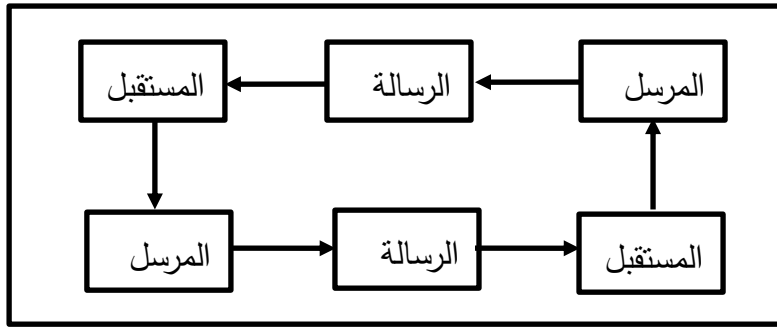
وقد يكون عضواً من مجموعة يشترك في مناقشة أو مستمعاً في محاضرة وذلك لوصف العناصر المشار إليها في النماذج السابقة وهي: المرسل والمستقبل والرسالة، والتغذية الراجعة، ومفهوم نطاق المصادر أو مجال الخبرة، فالرسائل يجب أن يتم ترميزها من الشخص المرسل أو المصدر باستخدام رموز توجد داخل نطاق المصادر أو مجال الخبرة، بحيث يتمكن المستقبل (الهدف) من فك تلك الرموز، وإلا تعذر التواصل وأصبح مستحيلاً، فالتواصل وفقاً لهذا النموذج هو مجهود هادف يرمي إلى توفير أرضية مشتركة بين المصدر والمستقبل (سليمان، 2006، 58) ويمكن تمثيله بالشكل التخطيطي الآتي:



شكل (3) نموذج شرام للتواصل

4- نموذج اوسجود ودانس (Osgood & Dance s Model):

يرى كل من الباحثين أن التواصل يمثل حلقة متصلة، أو نشاطاً متبادلاً بين المرسل والمستقبل، بحيث يمارس كل منهما دور المرسل ثم دور المستقبل، وهكذا وأنه إذا تمكن كل من المرسل والمستقبل أن يكملوا الدائرة في وقت كاف، أدى ذلك إلى فهم المعلومات المنقولة من أحدهما للآخر بصورة أفضل (أبو أصبع، 1999، 108).



شكل (4) نموذج اوسجود، ودانز

5- نموذج اسفيروس (Asferos):

ينظر الى العملية التواصلية وفقاً لهذا النموذج كظاهرة اجتماعية تقوم على التفاعل الذي يتحقق بين الأفراد، حيث يعد التواصل الاجتماعي هو القوة الديناميكية في المجتمع التي تقوم على الأخذ والعطاء، وعلى تبادل الارسال والاستقبال بين جميع اطراف التواصل، والعناصر التواصلية في هذا النموذج هي:

- المرسل سواء كان فرداً أو عدة أفراد
- الرسالة : وهي الموضوع المعبر عن عقلية الفرد وميوله واتجاهاته.
- المستقبل: سواء كان فرداً أو عدة أفراد
- وسائل التواصل المختلفة وبكافة انواعها. (Krendl&Warren, 2004, p61)

6- نموذج بيرلو للتواصل الانساني (Berlo s Model)

يشتمل هذا النموذج على أربعة عناصر أساسية في عملية التواصل الانساني هي: مصدر الرسالة، ومضمون الرسالة، قناة التواصل، والمستقبل، حيث يرى بيرلو أن المصدر والمستقبل يمثل منظومة متكاملة تشتمل على مهارات التواصل اللازمة، ومواقف إرسال أو تلقي الرسالة، والمعرفة المسبقة والنظام الاجتماعي والثقافي لدى كل منهما، كما يهتم بالحواس الخمس باعتبارها قنوات رئيسية للمعلومات (العناتي والعياصرة، 2007، 169)

7- نموذج ويندلي ووجرز (Wendly & Rogers, 2003)

وحددت فيه ستة عناصر للعملية التواصلية وهي كالاتي:

- 1) المرسل: وهو الفرد الذي تصدر عنه الإشارة أو التصرف السلوكي.
- 2) المستقبل: وهو الذي يتعدل سلوكه ويستجيب بفعل هذه الإشارة.
- 3) مضمون الرسالة: وهو المجموعة الكاملة للإشارات والسياقات البيئية.
- 4) قنوات التواصل: وهي المسالك التي من خلالها تصل الإشارة مثل اللمس وغيره.
- 5) وظيفة التواصل: وهو العنصر الأكثر صعوبة في تحديده بدقة، إذ هو النشاط الخفي لقناة التواصل والمرتبط بالفعل والتصرف.
- 6) السياق: وهو التصرف أو الظرف الذي تصدر فيه التصرفات السلوكية (سليمان، 2006، 65).

ومن خلال العرض السابق لنظريات التواصل يتبين الآتي:

- أن كل النظريات تناولت مواقف التواصل من خلال مرسل ومستقبل ورسالة.
- أضافت نظرية شانون وويفر أهمية الانتباه ومراعاة مصادر التشويش والضوضاء والتأكد من صحة المعلومات، والتركيز على الإشارات غير اللفظية.
- أكد نموذج شرام على أهمية الخبرة كجسر للترابط بين المتواصلين.
- أكد نموذج اوسجود ودانس على أمرين هامين هما: أن التواصل عملية معقدة، والتغير السريع المتلاحق الذي لا ينتهي في العملية التواصلية.
- أكد نموذج اسفيروس على بعد هام يتمثل في عملية التفاعل الاجتماعي، وتأثيرها على تعديل السلوك.
- أكد نموذج بيرلو أن التواصل الإنساني عملية متسلسلة
- أما نموذج ويندلي ووجرز أكد على أن التواصل عملية تتابعية وليست حدثاً واحداً وأن العلاقة التواصلية بين الأفراد تستمر في إطار عمل وفهم مشترك بينهم.

أحد عشر - معوقات التواصل الاجتماعي

إن عملية التواصل عملية معقدة يمكن أن تواجهها عدة صعوبات ومشكلات من أبرزها أنها تتم بين أفراد لكل منهم شخصيته وأطره المرجعية وحالته النفسية والمزاجية، الأمر الذي يؤثر على عملية التواصل، وتمنع عملية تبادل المعلومات بشكل سليم وتُعطلها أو تؤخر إرسالها أو استلامها أو تشوه معانيها، أو تؤثر في كميته وبالتالي تقلل من فعالية التواصل ولا تجعله يحقق الغرض المطلوب منه بالدرجة المناسبة

ويمكن تصنيف المعوقات التي تواجه عملية التواصل وتؤثر على فعاليتها بما يأتي:

1- معوقات شخصية

ويُقصد بها مجموعة العوامل التي تعود إلى المرسل والمستقبل في عملية التواصل وتحدث فيها آثاراً عكسية، وتُعزى هذه المعوقات بصفة عامة إلى الفروق الفردية التي تجعل الأفراد يختلفون في حكمهم وفي عواطفهم وفي مدى فهمهم للاتصال والاستجابة له، وكذلك مدى الثقة بين الأفراد؛ فضعف الثقة بينهم يؤدي إلى عدم تعاونهم؛ وبالتالي حجب المعلومات عن بعضهم البعض مما يعقد عملية التواصل ويحد من فاعليتها، ويمكن تحديد هذه المعوقات بما يأتي.

(أ) عدم وجود تخطيط كاف لعملية التواصل، فكثيراً من الأحيان يبدأ الشخص بالتحدث أو الكتابة دون تفكير مسبق وبدون تحديد الغرض من الرسالة التي إيصالها للآخرين.

(ب) عدم القدرة على التعبير بالرغم من وضوح الفكرة.

(ج) ضعف الإصغاء.

(د) كثرة التشويش الناتج عن المؤثرات المتعددة التي تؤثر على عملية التواصل سواء كان التشويش ميكانيكي أو تشويش فسيولوجي لدى الشخص المتلقي كضعف في السمع.

(هـ) الرقابة على التواصل وحذف بعض أجزاء الرسالة تؤدي إلى صعوبة في فهم المقصود.

(و) عدم اختيار وسيلة مناسبة للتواصل (سالم، 1982، 22)

إضافة إلى معوقات ترتبط بعناصر وآلية التواصل كالتسرع في التقييم أو التعليق أو

مقاطعة الآخر أو الغضب عند المقاطعة أو الاستفهام والتهكم والسخرية.

2- معوقات نفسية

تعتبر المعوقات النفسية والجسدية من أكثر المعوقات أثراً على التواصل فمنها ما هو ثابت ودائم كمعاناة الشخص من اضطراب الحواس أو الاضطرابات الإدراكية المستقرة ومنها ما هو متغير بمعنى مرور الشخص بحالة نفسية عابرة (الناقلي، 1991، 43).

وقد أشار عليان والدبس (1999) إلى بعض العوامل الثقة والخوف والرغبة والتعصب التي تؤدي إلى خوف أحد أطراف التواصل من الآخر، وتولد عدم الرغبة في التواصل، أو التعصب بالرأي بحيث لا يقبل رأي مخالف لرأيه، قد يدفع الآخرين إلى عدم تقديم آرائهم ومقترحاتهم، خوفاً من الإحراج فيلجؤون إلى عدم التفاعل مع العملية الاتصالية والتعامل معها بجمود (عليان والدبس، 1999، 166).

3- عوائق بيئية

وتشمل البيئة بكافة أبعادها (المادية والتقنية، والطبيعية) فهناك عوائق تتصل بالموثرات الخارجية مثل الضوضاء وارتفاع درجة الحرارة وشدة البرودة التي تحول دون إمكانية حدوث التواصل بصورة جيدة، (الجميل، 1997، 39).

اثنا عشر - أهمية مهارات التواصل الاجتماعي

يعد التواصل الاجتماعي عملية مؤثرة في المجتمع ككل فهو يمثل قوة أساسية في توجيه سلوك الناس والتحكم فيهم، فالتواصل الفعال هو العملية الهامة والوحيدة لتأسيس علاقات اجتماعية جيدة، ولكي ننمي العلاقات الاجتماعية فنحن بحاجة لأن ننمي مهارات التواصل، والتواصل الجيد له تأثير كبير على جودة الحياة الشخصية والمهنية والاجتماعية فلا نجاح من غير تواصل وقد أوضح جبريل (1997) أهمية التواصل الاجتماعي في الآتي:

1) تعد مهارات التواصل الاجتماعي مؤشراً على الكفاية الاجتماعية التي تظهر قدرات الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفاعلية مع الآخرين.

(2) إن القصور في مهارات التواصل الاجتماعي يؤدي إلى الاضطراب النفسي وضعف في التفاعل الاجتماعي وعدم القدرة على الاستجابة الاجتماعية الملائمة، وعدم القدرة على المشاركة الاجتماعية (جبريل، 1997، 35).

وبينت شقير (2001) أهمية مهارات التواصل الاجتماعي في:

- إشباع الحاجات النفسية الأساسية للفرد من خلال عملية التواصل مثل الحاجة إلى النجاح والتوافق والتواجد الاجتماعي، والحاجة النفسية إلى التقدير الاجتماعي.
- تنمية الهوية النفسية- الاجتماعية للفرد، فامتلاك الفرد لأساليب ومهارات التواصل تمكنه من النجاح الاجتماعي، ومن ثم تحقيق الذات.
- إن أي قصور في مهارات التواصل الاجتماعي يحول دون مشاركة الفرد في أنشطة الحياة اليومية، بما تطرحه من خبرات ومواقف وأحداث تفاعل اجتماعي (شقير، 2001، 12).

وتذكر باظة (2003) أهمية مهارات التواصل الاجتماعي على النحو الآتي

- تمكن عملية التواصل من تحقيق الفرد لذاته، وتأكيد ذاتها في تفاعله مع الآخرين من خلال التعبير عن ذاته ومشاعره واحتياجاته وقيمه.
- تحقيق مشاعر الانتماء لجماعة ما أو لمجتمع ما من خلال عملية التواصل.
- إن التواصل الإيجابي الفعال يعطي الفرد الفرصة لتكوين صورته عن ذاته وإدراكها من خلال ردود أفعال الأشخاص المحيطين به.
- يؤدي نجاح الفرد في تواصله مع المجتمع المحيط به إلى تخفيف التوتر، وإلى الانسجام في العلاقات الاجتماعية مع المحيطين به.
- ينمي التواصل المهارات اللغوية المسموعة والمقروءة، وأيضاً المهارات الاجتماعية.
- ينمي التواصل العمليات العقلية الأساسية، كالإدراك والانتباه والتفكير والتخيل والتذكر فضلاً عن كون هذه العمليات أساسية في حدوث التواصل الجيد.
- القصور في مهارات التواصل الاجتماعي لدى الفرد تسبب مشكلات وصعوبات في التفاعل مع الأقران وتعرضه للرفض وعدم التقبل (Vaughn, 2001)

- التدريب على مهارات التواصل الاجتماعي يساعد تطوير الكفاية الاجتماعية، لدى الفرد وتمكنه من التواصل مع الآخرين وأكثر قدرة على المشاركة الاجتماعية (السعيدة، 2004، 10).

مما سبق يتبين أن التواصل الجيد يعد بمثابة الوسيلة لكل المكتسبات المادية والمعنوية التي يحققها الأفراد ذوي الحاجات الخاصة، وهم يشاركون في علاقات مع غيرهم، والتدريب على مهارات التواصل يساعدهم في تحقيق تلك المكتسبات وإشباع حاجاتهم.

ويعد التدريب على مهارات التواصل الاجتماعي ذو قيمة كبيرة سواء للأفراد العاديين أو من ذوي الحاجات الخاصة الذين يحتاجون بوجه خاص إلى برامج تدريبية مكثفة ومنظمة بهدف تطوير مهارات التواصل الاجتماعي، لأنهم لا يتعلمون تلك المهارات من خلال الملاحظة العادية أو التقليد بدون تدريب كاف كالعاديين، فامتلاك الفرد لمهارات التواصل، تمكنه من إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين وتزيد من فرص تفاعله ونجاحه، وتحقيق ذاته (باطة، 2003، 11).

ثلاثة عشر - نمو وتطور مهارات التواصل الاجتماعي:

يشير الباحثون إلى أن الإنسان يستخدم مهارات التواصل الاجتماعي من بداية حياته، فالطفل الصغير يبدأ التواصل مع أمه والأشياء المحيطة به عن طريق التواصل اللمسي، وينمو هذا الشكل من التواصل مع الإنسان ويتحدد من خلال السياق الثقافي الذي يعيش فيه، ويشترك مع التواصل اللغوي نتيجة اتساع شبكة العلاقات الاجتماعية للطفل حيث يستخدم اللغة لتنظيم أنشطة اللعب، وبدخول الطفل إلى المدرسة يستطيع الاستخدام الوظيفي الفعال لمهارات التواصل غير اللفظي وتتطور لديه بصورة كبيرة مهارات التحدث والاستماع، ويستجيب بصورة أكثر فاعلية للتغذية الراجعة اللفظية مثل الأسئلة، ويقوم بتعديل استجاباته وكلامه بناء على حاجات المستمعين. وتتسع دائرة التواصل الاجتماعي للطفل من جماعات الأقران وزملاءه الجدد في الحضانة والمدرسة والجيران وتنمو الصداقة ويبدأ التنافس ويزداد التعاون نحو هدف كما يتمثل في نشاط اللعب، وقد يظهر في العناد والشجار والعدوان.

أما في مرحلة الطفولة المتأخرة فيزداد تأثير جماعة الرفاق، ويكون التفاعل الاجتماعي مع الأقران على أشده ويشوبه التعاون والتنافس والولاء والتماسك. ويفتخر الطفل بعضويته في جماعة

الرفاق ويسود العمل الجماعي والمباريات، لذلك نجده يساير معايير المجموعة للحصول على رضا الجماعة وقبولها. وتتمو فردية الطفل ويشعر بفردية غيره من الناس ويزداد شعوره بالمسؤولية والقدرة على الضبط والسلوك، وتتغير الميول وأوجه النشاط الطفلية إلى الاستقلال والخصوصية. ثم لا يلبث أن يبتعد كل من الجنسين في صداقته عن الجنس الآخر ويظل هكذا وصولاً إلى مرحلة المراهقة حيث يكون التواصل الاجتماعي بين الجنسين مشوباً بالفظاظة ونقص الاستجابة والمضايقات والخجل والانسحاب(زهران، 1988، 273-274).

أربعة عشر - قياس مهارات التواصل الاجتماعي

يعد القياس الدقيق الذي يعتمد على مقاييس صادقة وسيلة هامة للوصول إلى التشخيص الجيد، ومن ثم وضع التدخل العلاجي المناسب. وقد حظيت عملية قياس التواصل باهتمام الباحثين، وخاصة من قبل الجمعية الوطنية للتواصل بالولايات المتحدة الأمريكية(1978) والتي خلصت بعد مراجعة الأبحاث والدراسات والإصدارات إلى عدد من المحكّات التي ينبغي مراعاتها عند قياس مهارات التواصل الاجتماعي وهي كالآتي:

أولاً- محكّات عامة: يجب أن تنطلق عملية قياس التواصل من اعتبارها كفاءة كلية تتكون من مجموعة متفاعلة من الأبعاد، والتأكد من أن مقاييس التواصل الاجتماعي تقيس الأبعاد الآتية:

أ- المعرفة : أي فهم عملية التواصل، وديناميات الحدث التواصلية.

ب- المهارات : وهي المهارات التي يتطلبها قيام التواصل الاجتماعي بفاعلية مثل مهارة التحدث والاستماع.

ج- الاتجاهات : وهي التي تتعامل مع قبول الفرد أو رفضه للدخول في علاقات التواصل مع الآخرين، ورغبته أو عدم رغبته في ذلك التواصل.

ولما كانت عملية التواصل عملية اجتماعية، فلا بد من أخذ أحكام القوائم بالقياس وانطباعات الأشخاص الذين يشملهم الحدث التواصلية في الاعتبار، مع التأكيد على أسلوب التقرير الذاتي للفرد موضع القياس، والتركيز على مهارات التحدث والاستماع باعتبارها المحور الرئيسي لمهارات التواصل الاجتماعي(سليمان، 2006، 74)

ثانياً- محكات صياغة محتوى القياس: عند صياغة محتوى القياس يجب مراعاة الجوانب اللفظية وغير اللفظية للتواصل، مع تحديد مستوى الكفاءة في أكثر من موقف من مواقف التواصل، وأن تصف وتتعامل أدوات قياس التواصل الاجتماعي مع مستويات الكفاءة التواصلية (الكفاءة/عدم الكفاءة) وتعد قدرة المفحوص على استخدام اللغة والتواصل في مواقف الحياة الطبيعية هي نقطة الارتكاز الفعلية لتحديد مستوى الكفاءة التواصلية.

وتفيد التوجهات المعاصرة أن مهارات التواصل الاجتماعي تتضمن ثلاثة محاور أساسية وهي:

- 1) المهارات المنتجة للغة: وهي المهارات التي تعبر عن مدى مناسبة الجملة اللغوية المستخدمة مع مقتضيات الموقف التواصلية.
- 2) مهارات اللغة الاستقبالية: وهي المهارات التي تعبر عن فهم الفرد لنوايا وأغراض المتكلم أو الكاتب بأكثر من التأكيد على الإلمام بتفاصيل لا لزوم لها.
- 3) مهارات اللغة التعبيرية: وهي المهارات التي تعبر عن نجاح المفحوص في نقل أفكاره ورغباته وحاجاته وانفعالاته إلى الآخرين بغض النظر عن الكيفية التي تتم بها عملية النقل.

إضافة إلى ما سبق هناك بعض الطرق أو الأساليب التي تستخدم في قياس التواصل كالقياس النفسي الشامل ويتضمن محورين أساسيين هما خصائص الطفل وحالته السلوكية الراهنة -وطبيعة وخصائص الوسط الذي يعيش فيه وما به من إمكانيات أو عقبات تحول بين الطفل وبين التواصل الاجتماعي الفعال، وهذا بدوره يتطلب إجراء مقابلات مع الأشخاص المقربين من الطفل، فضلاً عن استخدام طرق أخرى للقياس كالملاحظة في مواقف التفاعل الاجتماعي (سليمان، 2006، 75).

خمس عشرة - التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم

يُنظر لمهارات التواصل الاجتماعي بأنها السلوكيات الشخصية التي تسمح للفرد بالتفاعل بنجاح مع الآخرين في البيئة المحيطة به، ويعدُّ توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة عملية أساسية وهامة لتحقيق النجاح في الحياة على مختلف المجالات، بل هي مفتاح النجاح والتعلم (الطناوي، 2002، 60).

ويشير (الزيات، 1998) إلى أن المشكلات والصعوبات الاجتماعية والانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم هي نتيجة لتكرار مرورهم بمواقف وخبرات في الفشل الأكاديمي أو الدراسي مما يجعل نظرة مدرسيهم وآبائهم وأقرانهم لهم دون المستوى، وهذا بدوره يؤثر على إدراكهم لذواتهم فيتجهون إلى الانسحاب من مواقف التنافس الأكاديمي، وهي مواقف ذات طبيعة تفاعلية فينخفض تقديره لذاته ويشعر بالخجل ويتجنب مواجهة الآخرين إذا كان مستواه الأكاديمي منخفضاً (الزيات، 1998، 610-611).

وقد أشارت ليرنر (Learner, 1997) إلى أن تلامذة صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في مجال التواصل الاجتماعي ناجمة عن حالات قصور في مهارات الاستماع والكلام والذاكرة والانتباه والتصور المكاني والحركة واللغة التعبيرية، وهي وإن كانت تؤثر على النواحي الأكاديمية، فلها أيضاً تأثيرها على النواحي التواصلية الاجتماعية اللفظية والأدائية (Learner, 1997,11).

حيث يؤكد الباحثون أن ضعف كل من مهارات الانتباه للمواقف الاجتماعية المقبولة من جهة، وتذكرها واستدعاء الاستجابات المناسبة لها من جهة أخرى، يؤدي بتلامذة صعوبات التعلم إلى الفشل وصعوبة تعلم مهارة اجتماعية معينة، والقدرة على تطبيقها في مواقف اجتماعية مماثلة، مما يسبب قصوراً في الأداء الاجتماعي، ويسبب فيما بعد نقص تعزيز السلوكيات الاجتماعية المرغوبة من الآخرين المحيطين بالتلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم ولاسيما نمو المهارات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية باستخدام التعزيز الاجتماعي. (Vaughn. , 1995, 590).

وقد أشار بيرلر وزملاؤه (Berler et all, 1982) أن هناك جوانب أخرى من ضعف مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم بالمقارنة مع العاديين لاسيما (دوام النظر إلى المتحدث، والمبادأة في التفاعلات الاجتماعية، وتقديم التحية، وأقل إنصاتاً والتزاماً بتنفيذ التعليمات، وعدم القدرة على تكوين الصداقات) داخل حجرة الصف وفي حديقة المدرسة وفي المنزل ومع الأطفال الجدد أو (الغرباء) (Berler, , Gross, 1982,28)

وبناء على ما سبق نجد أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يتميزون ببعض الخصائص السلوكية التي تمثل انحرافاً عن معايير السلوك السوي للتلامذة العاديين ممن هم في مثل سنهم و تنتشر تلك الخصائص فيما بينهم ويظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم التلميذ في المدرسة وعلى قابليته في التعلم، كما تؤثر على شخصيته، و تقديره لذاته، وعلى قدرته في التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها.

ومن خلال مراجعة نتائج العديد من الدراسات توصل هارون (2004) إلى أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات كثيرة في تحليل وتفسير التلميحات الاجتماعية والحركات البدنية كما يدركها أقرانهم العاديون على نحو تلقائي من البيئة، فهم يواجهون صعوبات كبيرة في قراءة ما تخبرنا به تعبيرات الوجه من شعور الآخرين بحالة من السعادة، أو الغضب أو الخوف أو الألم. ولعدم قدرتهم على إدراك التلميحات الاجتماعية والحركات البدنية فإن ردود أفعالهم تجاه هذه التلميحات تأتي في الغالب على نحو غير مقبول مما يعرضهم للرفض الاجتماعي من جانب الآخرين، كذلك فإن ذوي صعوبات التعلم يعانون من عجز في معالجة اللغة الاستقبالية، حيث يلجؤون إلى التعبير عن أنفسهم من خلال التلميحات الاجتماعية الأكثر صراحة وعلانية بدلاً من استخدام التلميحات الاجتماعية الخفية، فقد يعطون تفسيرات خاطئة للفكرة الأساسية التي تتضمنها المحادثة، أو يأخذون بحرفية كل ما يصدر عن المتحدث من أقوال مما يجعلهم غير قادرين على قراءة الموقف من منظور ما يراه الآخرون، الأمر الذي يؤدي إلى رفضهم اجتماعياً، إضافة إلى أن هؤلاء التلامذة يعانون من عجز في السلوكيات الخاصة بالتعبير عن السرور بأسلوب غير لفظي كالتواصل الدافئ بالعينين، والابتسامات، والمصافحة، فهم يعجزون عن استخدام إيماءات اليد أثناء المحادثة، وعن إمالة أجسامهم إلى الأمام أثناء التواصل (هارون، 2004، 20-22).

ومما سبق نجد أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يعانون من سوء التوافق الشخصي والاجتماعي والانفعالي، إذ يعانون من اضطرابات في التواصل اللفظي وغير اللفظي، ويحتاجون إلى التدريب على مهارات التواصل والمحادثة والاستماع والمبادأة في المواقف الاجتماعية، والتعبير عن أنفسهم، والاهتمام بانفعالاتهم والمشاركة ولعب الدور.

سنة عشر - أسباب القصور في مهارات التواصل الاجتماعي لدى ذوي

صعوبات التعلم:

حاول الكثير من الباحثين تحديد أسباب المشكلات الاجتماعية والانفعالية التي يعاني منها الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومن بينهم برايان (Bryan,1991) الذي وجد أن الأطفال ذوو صعوبات التعلم لا يترددون في انتهاك القواعد العامة التي تحكم السلوك الاجتماعي للعامة ذلك على الرغم من إدراكهم أن هذا الأمر مناف للعادات والمعايير الاجتماعية. ووجد أن أولئك الأطفال لا يتوخون الحذر في سلوكياتهم الاجتماعية، كما أن قدرتهم على فهم مشاعر الآخرين ودوافعهم للتواصل مع الآخرين ضعيفة مقارنة بنظرائهم العاديين. وهم أكثر سوءاً في التوافق الاجتماعي والشخصي وأقل قبولاً من الآخرين ويعانون من اضطراب في التواصل اللفظي وغير اللفظي، وبسبب تداخل العوامل المسببة لضعف مهارات التواصل والصعوبات التعليمية مع بعضها بعضاً ثمة صعوبة في تحديد علاقة سببية بين صعوبات التعلم والمشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الأطفال ذوو صعوبات التعلم ولكن يمكن القول أن غالبية النظريات التي درست المشكلات الاجتماعية والانفعالية قد خرجت بقواسم مشتركة حول الموضوع، أي أن من لديه صعوبة أكاديمية يواجه صعوبات اجتماعية وأن المشكلات الاجتماعية والانفعالية تنعكس سلباً على الأداء الأكاديمي للتلامذة ذوي صعوبات التعلم (Mercer, 1997,24).

ويرجع العلماء السبب في اضطراب السلوك الاجتماعي وقصور المهارات الاجتماعية من وجهة النظر الطبية إلى سبب رئيسي هو الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي. وان هذا الافتراض السببي الرئيسي يتماشى مع وجهة نظر اللجنة المشتركة لصعوبات التعلم في تعريفها لصعوبات التعلم حيث رأت أن اضطراب المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم قد يكون نتيجة الخلل في الجهاز العصبي المركزي (أبو شقة 1994، 34).

فصعوبات التعلم ناتجة عن خلل في النمو التطوري (Developmental Disorders) والوظيفي للدماغ، مما يعيق عملية النمو المعرفي والاجتماعي في تفاعل تلميذ صعوبات التعلم مع الآخرين من أفراد الأسرة والأقران العاديين وغيرهم، الأمر الذي يسبب بدوره انعكاسات سلبية على تكيف التلميذ الاجتماعي في البيت والمدرسة.

هناك تفسير ثانٍ لقصور التواصل الاجتماعي لدى تلامذة صعوبات التعلم كما أشار إليه ميرسر (Mercer, 1997) ويتمثل في أن تلك الاضطرابات في السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية هي مجرد تأثيرات جانبية وانعكاس للمشكلات الأكاديمية لدى التلميذ، وتبعاً لهذه الفرضية فإن المشكلات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية هي نتيجة حتمية للإحباط المستمر الناتج عن عدم قدرة التلميذ على القيام بالمتطلبات الأكاديمية وفشله المستمر في التحصيل، وما يؤكد هذه الفرضية ما لوحظ من مراجعة عدد من الدراسات التي أكدت وجود علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والمشكلات الاجتماعية والانفعالية، فالمشكلات الاجتماعية ينتج عنها مشكلات أكاديمية والعكس صحيح (Mercer, 1997, 23-27).

أما التفسير الثالث فيرجع الخلل أو القصور في المهارات الاجتماعية إلى وجود اضطراب في العمليات النفسية حيث يشير حافظ (2000) في هذا الإطار إلى مجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم كالنمذ والإهمال والحماية الزائدة وعدم الكفاية الشخصية والتفكك الأسري والممارسات المدرسية غير الصحيحة والفقر والإحباط وهي من أهم الأسباب التي تؤثر في التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم (حافظ 2000، 34).

ومن ناحية أخرى ذكر تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم أن صعوبات التعلم وان صاحبها اضطراب انفعالي واجتماعي فإنها لا تكون نتيجة لهذا الاضطراب مباشرة فربما يكون السبب في قصور التواصل لدى صعوبات التعلم هو التلميذ نفسه، وما ينقصه من دافعية وفاعلية وربما يكون استخدام أساليب غير مناسبة في التعامل معه هو السبب.

وهناك تفسير رابع وتشير إليه نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (Bandura, 1979) إلى أن القصور في الجوانب الاجتماعية والانفعالية عند التلامذة ذوي صعوبات التعلم ناتجة عن فشلهم في اكتساب و أداء سلوكيات ذات طابع اجتماعي، فهذه النظرية تفترض أن هناك قصوراً في الاكتساب وقصوراً في الأداء، فالقصور في اكتساب المهارات الاجتماعية ناتج عن العجز عن تعلم مهارة اجتماعية معينة بسبب محدودية الفرص في اكتسابها أو محدودية الفرص لعرض نماذج من سلوك اجتماعي ملائم، أما القصور في الأداء الاجتماعي فهو ينتج عن محدودية الفرص لأداء المهارات الاجتماعية أو بسبب نقص في تعزيز السلوكيات الاجتماعية المرغوبة (Figueira, 2007, 5-6).

سبعة عشر-التدخل التربوي والعلاجي لتحسين التواصل الاجتماعي لدى ذوي

صعوبات التعلم

اهتم العديد من العلماء أو الباحثين بموضوع مهارات التواصل الاجتماعي من حيث مكانتها كأحد أهم المتغيرات ضمن البيئة الاجتماعية، لما لها من أهمية حاسمة في الصحة العقلية والنفسية والتربوية للفرد وحديثاً حصل توجه متزايد من قبل الباحثين والمربين في استخدام البرامج العلاجية المبنية على المهارات الاجتماعية لحل المشكلات المتعلقة ببعض التلامذة، من خلال تغيير الطريقة التي يتعامل بها هؤلاء التلامذة مع المشكلات السلوكية والنفسية والانفعالية التي يمرون بها، ومساعدتهم على التفاعل بشكل أفضل مع العالم من حولهم. سواء على مستوى المدرسة التي تعتبر الوضع الأمثل للتدخل أو بالتعاون مع الأسرة (سرور، 1997، 149).

ولا تعتبر صعوبات التعلم مشكلة تربوية فحسب وإنما مشكلة نفسية تكيفية تؤثر على التلميذ ووالديه وأسرته، ما يستلزم التدخل التربوي والعلاجي، واستخدام الأساليب المناسبة للتدخل. فالتدريب على مهارات التواصل الاجتماعي للتلامذة ذوي صعوبات التعلم يساعد على تطور الكفاية الاجتماعية لديهم، حيث يصبحون أكثر قدرة على التواصل مع الآخرين، وإقامة العلاقات مع غيرهم والتفاهم معهم، وفهم ما لديهم من مشاعر وأحاسيس، ويصبح التلميذ قادراً على المشاركة الاجتماعية، والمبادرة في الحديث والمشاركة فيه، ويصبح لديه أسلوب يستميل به الآخرين، كما تسهم برامج التدريب في زيادة الفعالية الاجتماعية للفرد وتطوير مفهوم ذات ايجابي عن نفسه، وتزويد من فرص قبول الآخرين.

وقد أشار فوجن (1998) إلى أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم لديهم استعداد كبير لتعديل سلوكياتهم الاجتماعية إذا استخدمت معهم البرامج التدريبية المناسبة لذلك (رجب، 2002، 101).

ويواجه التلامذة ذوو صعوبات التعلم تقبلاً متدنياً من قبل نظرائهم العاديين، لذلك فقد وضع الباحثان جريلوك وكرونك (Grelock & Kronick, 1993) قائمة لأهم المهارات التواصلية التي يجب أن تشملها البرامج التدريبية والتي ينبغي على المعلم أن يدرّب الأطفال ذوي صعوبات التعلم عليها وهي:

- تحديد مشاعر الأشخاص الآخرين.
- التعبير عن المشاعر بشكل مناسب.
- التعامل مع سلوكيات بديلة من أجل التعبير عن الانفعالات.
- وعي الدلالات والتلميحات التي تعبر عن المزاج والانفعال.
- السعي لجعل الناس يستمعون إلى وجهة نظره.
- تفهم وجهات نظر الآخرين.
- تخيل الأدوار الاجتماعية ولعبها.
- تقدير الحيز المكاني، واستخدام الجسد بشكل ملائم.
- فهم المعنى الاجتماعي للمنزل، والمكتب، والمخازن التجارية. . . الخ.
- فهم العلاقات الفردية والمتعددة عند الناس (الجد، الطبيب، ابن الخال).
- المشاركة في المناقشات حسب الدور.
- الإقرار بالفضل والاعتراف بالجميل نحو الأشخاص الذين يقدمون له شيئاً ما.
- معرفة متى يجب عليه المشاركة في الحديث، أو عدم المشاركة فيه.
- إدراك ردود فعل الآخرين تجاه سلوكه.

هذا وقد بين والكر ومكونيل (Walker- McConnell) أن مهارات التواصل الاجتماعي التي يحتاج التلميذ ذو صعوبة التعلم أن يتدرب عليها تتضمن: التواصل البصري، نبرة الصوت الهادئة، الحديث بأدب بما يتلاءم مع الموقف، المبادأة (ببحث عن شخص ما يتكلم معه)، الاستماع (بمعنى أن ينظر إلى الآخرين وينتبه إليهم)، التجاوب مع الآخرين (أن يقول شيئاً ما بعد أن يتحدث معه شخص ما)، الإحساس بالموضوع (بمعنى عدم الخروج عن الموضوع)، اتخاذ القرار، طرح الأسئلة، مهارة الاستمرار في الحوار والمتابعة، استخدام الألفاظ المناسبة، المشاركة في الأنشطة والخبرات الاجتماعية، وإتباع التعليمات والقواعد المنظمة للسلوك الاجتماعي مثل ما يحدث في اللعب، ومساعدة الآخرين (أن يفعل أشياء مفيدة وسارة للآخرين المحتاجين للمساعدة، والمظهر الشخصي الجذاب، والابتسام، ومجاملة ومدح وإطراء الآخرين، ولديه القدرة على تكوين صداقات جديدة، والمبادأة بالتفاعل والحديث بكفاءة، والتعبير عن الغضب بصورة مقبولة، والاعتذار عندما لا يستطيع مساعدة الآخرين.

(سليمان، 2006، 105). أما الأساليب التي يمكن استخدامها مع التلامذة ذوي صعوبات التعلم لتحسين مهاراتهم التواصلية فهي:

- 1) إعادة الدمج في الجماعة: أي أن ينضم التلامذة إلى مجموعات أقل انتقاداً وأكثر وفاقاً.
- 2) الحث على الاندماج التدريجي : وذلك بإتاحة الفرصة للتلميذ بأن يعمل في مجموعات صغيرة، حتى يشعر بالاندماج.
- 3) البحث في القدرات الخاصة : فحتى التلميذ الضعيف في مستوى ذكائه لديه مهارات، لذلك فالطفل الذي يعمل في نشاط محبب إليه، فإنه سوف يتعلم الثقة بالنفس، والمكانة بين زملاءه.
- 4) التدريب على المهارات : مثلما يحدث في الألعاب الرياضية، أو التمثيل، أو الأنشطة الجماعية.
- 5) المناقشة: وذلك بهدف تغيير العادات السيئة في السلوك إلى عادات حسن، وبهدف الاستبصار بالصفات الحسنة المقبولة اجتماعياً.
- 6) التوجيه الشخصي: تقديم اقتراحات بسيطة على التلميذ تساعده في إيجاد الطريق للانضمام إلى الجماعة. (خضر، 2005، 47-48).

وشأن تعلم المهارات التواصلية شأن تعلم أي نوع آخر من أنواع التعلم. لذلك يجب أن يُعد له المعلم ليتعرف على ما يتطلبه اكتساب المهارات من حركات ضرورية ومن تهيئة الظروف المناسبة لتعلمها إلى غير ذلك من النواحي التي يجب أن يلم بها ويضع خطة درسه على أساسها حتى يحقق النتائج التي يريد الوصول إليها.

فالتعليم ذو النوعية الجيدة لا يقتصر على الجانب الأكاديمي بالرغم من أهميته، ولكنه يشتمل على الاهتمام بتعليم المهارات الحياتية والتي منها النفسية والاجتماعية، مثل: التعاون، وتحمل المسؤولية، ومهارات الاتصال والتواصل، وصنع القرار، وتقدير الذات، ومعرفة المتعلم حقوقه وحقوق الآخرين، وهذه المهارات من شأنها أن تحقق الصالح الاجتماعي للفرد ومساعدته على التعامل مع الآخرين بطريقة عملية، وتمكنه من الاندماج بمزيد من الفعالية في عالم العمل (الندوة الإقليمية العربية، 2000).

المحور الثالث

مفهوم الذات

توطئة

يعد مفهوم الذات مفتاحاً مهماً لدراسة الشخصية، وفهمها، إذ إن وظيفته الأساسية هي السعي لتكامل واتساق الشخصية ليكون الفرد متكيفاً مع البيئة التي يعيش فيها وجعله ينفرد بهوية تميزه عن الآخرين. لذا يحتل مفهوم الذات أهمية خاصة في حياة الفرد فهو الذي يوجه أفعاله في المواقف المختلفة، وعلى أساسه تفسر الخبرات التي يمر بها، ويمكنه من تحديد توقعاته من نفسه ومن الآخرين، إضافة إلى أن مفهوم الذات يعمل على تحقيق الاتساق المتواصل بين سلوكنا، ونظرتنا إلى أنفسنا سلبية كانت هذه النظرة أم إيجابية.

وقد أكدت أغلب النظريات الشخصية المعاصرة على مفهوم الذات (Self-concept) بوصفه متغيراً مهماً في دراسة الشخصية، حيث يرى أصحاب هذه النظريات ومنهم روجرز (Rogers)، وكولي (Kooley)، وأدلر (Adler)، والبورث (Allport)، وليكي (Lecky)، على أن وظيفة مفهوم الذات الأساسية هي العمل على وحدة وتماسك الجوانب المختلفة للشخصية، وإكسابها طابعاً متميزاً، كما يقوم مفهوم الذات بتنظيم عالم الخبرة المحيط بالفرد في إطار متكامل، ومن ثم يكون الطاقة الدافعة لسلوك الفرد وأوجه نشاطه المتعددة في الحياة. ولا يصل الفرد إلى صورة محددة المعالم عن ذاته إلا بعد أن يمر بمراحل تتوكل وتتلازم في مراحل نموه النفسي والاجتماعي (عيسى، 2006، 12).

وإذا كان لمفهوم الذات هذه الأهمية الخاصة في حياة الأفراد فمن الطبيعي أن تثار الأسئلة حول طبيعة مفهوم الذات، وارتباطه بمهارات التواصل الاجتماعي وأساليب تنميته لدى الأفراد العاديين، ومدى اختلافه عما هو لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وهو ما سيتم العمل على توضيحه من خلال الفقرات المعروضة في هذا المحور.

أولاً- تعريف مفهوم الذات

ربما يكون مفهوم الذات قد نشأ نشأة فلسفية، إلا أنه تم تأكيد انتمائه إلى علم النفس بفضل روجرز (Rogers) الذي يعد من أبرز علماء النفس الذين تناولوا نظرية مفهوم الذات بالدراسة العلمية المنتظمة بهدف الكشف عن طبيعة الشخصية ومكوناتها وديناميتها (كفاي، 1989، 100) حيث اعتبر روجرز الذات المحور الرئيس للشخصية وعدها ذات أهمية قصوى في سلوك الفرد وتكيفه، وكذلك اعتبرها نتاجاً اجتماعياً ينمو من نسيج العلاقات بين الأشخاص.

وتستخدم كلمة الذات في علم النفس بمعنيين أولهما يشير إلى الذات كموضوع يحدد اتجاهات الفرد ومشاعره ومدركاته وتقييمه لنفسه، وبهذا تعني الذات فكرة الفرد عن نفسه، وأما ثانيهما فينظر إلى الذات كعملية تتكون من مجموعة عناصر كالتفكير والتذكر والإدراك، (الظاهر، 2010، 9).

وقد تعددت كتابات علماء النفس التي تناولت تحديد الذات وتعريفه فمصطلح مفهوم الذات هو فكرة الفرد عن ذاته، أو كيفية إدراكه لذاته، وفكرة الفرد وإدراكه لذاته يتأثر إلى حد كبير بطبيعة اتجاهاته، ومشاعره، واعتقاده حول نفسه، وقدراته الكامنة، وخصائصه الشخصية، وجوانب الضعف وجوانب القوة في شخصيته، كذلك بخبرات النجاح والفشل التي مر بها، وجميع هذه المؤثرات التي تحدد مفهوم الفرد عن ذاته، وتتكون وتتشكل من خلال تفاعل الفرد مع الآخرين، وكذلك من خلال توقعات الآخرين عنه (سيسالم، 2002، 339).

كما ظهرت الكثير من المصطلحات المرتبطة بالذات **كتقبل الذات** الذي يشير إلى اتجاه شخصي يكونه الفرد عن نفسه من خلال معرفته بقدراته واستعداداته وإمكانياته الذاتية وكذلك نواحي قوته وضعفه، أما **تحقيق الذات** فيشير إلى عملية تنمية قدرات ومواهب الذات الإنسانية وفهم الفرد لذته وتقبله لها مما يساعد على تحقيق التناغم والتكامل ما بين مقومات الشخصية وتحقيق التوافق بين الحاجات والدوافع، أما **تنظيم الذات** فيتضمن تحكم الفرد في سلوكه الحالي وميله إلى ضبط النفس والتحكم الذاتي بهدف تحقيق الرضا النفسي الداخلي، أما **الشعور بالذات** فيتضمن نوعين من المشاعر الأول: هو الشعور الإيجابي نحو الذات ويتكون نتيجة للنجاح والتفوق والمدح والتقدير والثاني هو الشعور السلبي نحو الذات ويتكون نتيجة للشعور بالرفض

الاجتماعي ونقص الكفاءة الاجتماعية، أما الرضا الذاتي فهو يولد شعوراً بالارتياح في نفس الفرد نتيجة لإشباعه لحاجاته ودوافعه الشخصية مثل الحاجة للتقدير والمدح والنجاح (الشيخ، 2003، 26).

وانطلاقاً من ذلك اختلفت التعريفات التي قدمها الباحثون لمصطلح "مفهوم الذات حيث اقتصر بعضها على المعنى الأول أي الذات كموضوع في حين اشتمل بعضها الآخر على المعنيين معاً أي الذات كموضوع والذات كعملية، كما سيلاحظ لدى عرض بعضاً من هذه التعريفات:

فقد عرف لابين وجرين (Labane and Green,1970) مفهوم الذات بأنه: " تقييم الفرد ككل من حيث مظهره، وخلفيته، وأصوله، وقدراته، ووسائله، واتجاهاته، وانفعالاته، وهو يلعب دوراً أساسياً في توجيه سلوك الفرد". (أبو جادو، 1998، 154)

في حين رأى زهران أن مفهوم الذات هو: " تكوين معرفي منظم، ومتعلم للمدركات الشعورية، والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته، وهو يتكون من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد والعناصر المختلفة لكيونته الداخلية، أو الخارجية، وتشتمل هذه العناصر التصورات، والمدركات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو". (زهران، 1982، 70)

وأشار هماشك (Hamachek, 1987) إلى أن مفهوم الذات: "يمثل مجموعة الاعتقادات حول أنفسنا، وخصائصنا الفريدة، وسلوكنا فيما يتصل بجوانب الذات الجسدية، والاجتماعية، والانفعالية، والعقلية، ويرى أن هذه الاعتقادات تتضمن بعداً تقييمياً سلبياً أو إيجابياً، ويحدد هذا البعد التقييمي أهم جوانب مفهوم الذات وهو تقدير الذات". (أبو جادو، 1998، 153)

في حين ذهب بعض الباحثين إلى أن مفهوم الذات هو: "كل ما يتعلق بإدراك الفرد لنفسه، ومواقفه نحو نفسه، ونحو حاجاته، ومخاوفه، وتوقعاته". (الظاهر، 2010، 30).

ورأى آخرون بأن مفهوم الذات هو: "المجموع الكلي لإدراكات الفرد، وهو صورة مركبة، ومؤلفة من تفكير الفرد عن نفسه، و تحصيله، و خصائصه، وصفاته الجسمية، والعقلية،

والشخصية، واتجاهاته نحو نفسه، وتفكيره بما يفكر الآخرون عنه وبما يفضل أن يكون عليه" (أبو جادو، 1998، 153-154).

أما روجرز (Rogers) فقد عرف مفهوم الذات بأنه "مجموعة من الاتجاهات والأحكام والقيم التي يحملها الفرد فيما يتعلق بسلوكه وقدراته ومظهره وكفاءته" (الظاهر، 2010، 28).

وبمراجعة التعريفات السابقة فقد استخلصت الباحثة النقاط الآتية:

- مفهوم الذات: يعبر عن الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه عموماً.
- يشتمل مفهوم الذات على مختلف نواحي الشخصية من حيث الصفات والقدرات الجسمية والعقلية والاتجاهات والتفكير وسواها.
- يتكون مفهوم الذات من محصلة إدراك الفرد لنفسه من ناحية وتفاعله مع الآخرين من ناحية أخرى.

وفي هذا البحث فقد تم تبني التعريف الذي ذكره ميريل ورفاقه (Merrel,et,al,1992) والذي يشير إلى أن مفهوم الذات "هو نظرة الفرد العامة لنفسه، بالإضافة إلى إدراك الفرد لكفاءته في القيام بأدواره المختلفة وأدائه في المواقف المختلفة(داوود وحمدى، 1997، 253).

ثانياً - تكوين مفهوم الذات والعوامل المؤثرة فيه:

يولد الإنسان وليس لديه مفهوم لذاته، إذ إن هذا المفهوم يتكون وينمو ويتطور نتيجة خبراته، فالعناصر الجوهرية لتكوين مفهوم الذات هي نتاج الخبرات التدريبية المختلفة، ويتحدد مفهوم الذات من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتفاعل والتواصل الاجتماعي، فالطفل الصغير لا يحظى بمفهوم عن كيانه وخصائصه، ولكنه يبدأ في تكوينه وفي إدراك مكانه في المجتمع عن طريق اندماجه مع الآخرين. (الظاهر، 2010، 52).

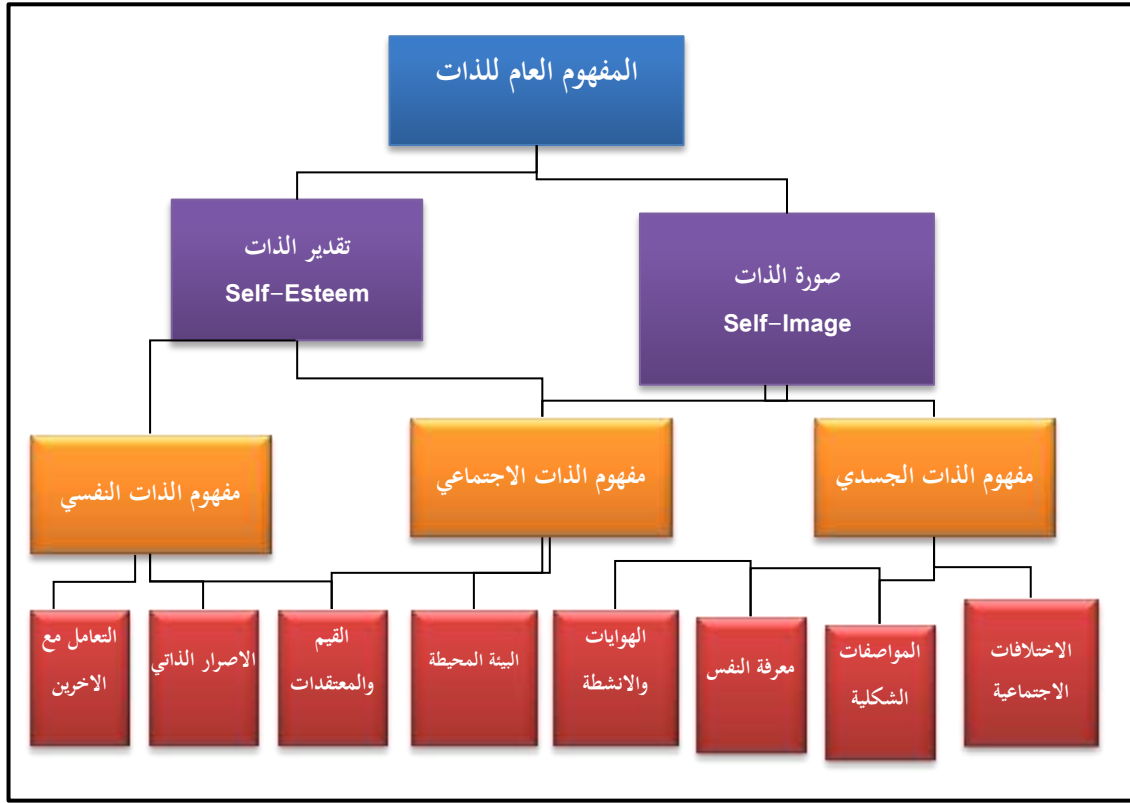
ويحاول الطفل منذ اللحظات الأولى في حياته اكتشاف نفسه وجمع المعلومات عن المحيطين به من أفراد أسرته اكتشاف بيئته التي يعيش فيها، فتتكون لديه نتيجة تفاعله واحتكاكه وتعامله مع المحيطين به ومع بيئته الكثير من المشاعر والأحاسيس، والاتجاهات باعتباره قوة متفاعلة مع القوى الأخرى في البيئة المحيطة به، وسرعان ما يتعلم الطفل كيف يخفف من آلامه وأحزانه، و يتغلب على المصاعب والعقبات التي تواجهه في الحياة، كما أنه يدرك في نفس

الوقت ما يشعره بالراحة النفسية وما يشبع دوافعه، ويستثير ميوله ويسترعي انتباهه، وتتبلور صورة واضحة للفرد عن ذاته تدريجياً وتتضح ملامحها للآخرين بازدياد الخبرات اليومية لتظهر أمام الفرد نفسه كما لو كانت لوحة شفافة واضحة يدرك من خلال النظر فيها والتطلع إليها جميع المواقف والأحداث التي تترك تأثيراً إيجابياً أو سلبياً في أعماق نفسه ليتصدى لبعضها ويعوقها عن النفاذ إلى داخل نفسه، وليسمح بمرور بعضها الآخر، والذي يتفق مع اتجاهاته وميوله، وبذلك يستطيع الفرد أن يكون مفهوماً واضحاً عن نفسه، وبيئته، والمحيطين به، وبالتالي يتحدد مفهوم الفرد عن ذاته (الشيخ، 2003، 29).

ومفهوم الذات الذي تتضح معالمه، ويتبلور عند دخول الطفل المدرسة، يحدد مستقبل حياة الطفل الدراسية، والأكاديمية، ويؤثر بشكل كبير في اتجاهاته نحو الدراسة، والمدرسة، وعلى إمكانية نجاحه أو فشله في المستقبل (بهادر، 1983، 39).

وقد أشار الباحثون إلى أن مفهوم الذات يكتسب وينمو ويتطور و يتعدل من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد في كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع ومن خلال تعامله مع الآخرين ذوي الأهمية بالنسبة إليه.

ولعله من المفيد وقبل الحديث عن أهمية العوامل المؤثرة في مفهوم الذات عرض الشكل التوضيحي التالي (5) الذي يبين التسلسل الهرمي لمفهوم الذات فيه.



شكل (5) التسلسل الهرمي لمفهوم الذات (Seiler & Beal, 2005)

1- العلاقات الأسرية

فالأجواء التي تحيط الطفل بالحب والرعاية والتقبل وتتبع الأساليب التنشئة الصحيحة تؤثر في تكوين الشعور بالأمن وبمفهوم ذات ايجابي، وتؤدي أساليب التنشئة الخاطئة المتبعة بالأسرة إلى تكوين مفهوم ذات سلبي، وبما أن الأسرة هي المؤسسة الأولى المسؤولة عن التربية الاجتماعية للطفل، فإن نوعية العلاقة بين الطفل ووالديه هي العامل الأهم في تكوين صورته عن ذاته (داوود وحمدى، 1997، 256)

2- جماعات الزملاء ورفاق اللعب والأصدقاء

تلعب هذه الجماعات دوراً هاماً في التأثير بمفهوم الذات لدى الفرد، فنظرة الأقران للفرد وتقديرهم له يحدد إلى حد ما فكرته عن نفسه، فإذا كانت هذه التقييمات مقبولة فإنها تؤدي إلى استحسان الفرد لنفسه، أما إذا كانت غير مقبولة فانه ينتقص من نفسه وينمي مفهوماً سلبياً عن ذاته، بمعنى أن الأساليب والطرائق التي يستجيب لها الزملاء نحوه والأسس التي يقبلونه أو ينبذونه في ضوءها تنمي مفاهيم معينة عن ذاته (حسين، 1989، 21).

كما تعتبر الخبرات المدرسية من العناصر الأساسية في تشكيل مفهوم الذات، إذ يبدأ التلميذ من خلال المواقف والخبرات المدرسية وعلاقاته بالمدرسين والزملاء بتكوين صورة جديدة أو إعادة النظر في صورته عن قدراته الجسمية والعقلية وسماته الاجتماعية والانفعالية. ويعتبر مفهوم الذات متنبئاً قوياً بالنجاح الأكاديمي حيث لوحظ أن التلامذة الناجحين لديهم صورة ايجابية عن ذواتهم، التلامذة الفاشلين تكون صورة الذات لديهم سلبية وغالباً ما يعانون من مختلف المشكلات السلوكية والانفعالية (داوود وحمدى، 1997، 256).

3- التفاعل الاجتماعي

أن مفهوم الذات يتأثر بعدة عوامل أهمها تقييمات الآخرين وتقبلهم للفرد، وخاصة الأفراد المهمين في حياته التي تظهر من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي. وهذا يعني أننا نحدد ونقيم أنفسنا على أساس تحديد وتقييم الآخرين لنا أو بحسب إدراكنا للكيفية التي يقيمنها بها الآخرون، والمهم هنا هو إدراكنا لسلوك الآخرين فهو أبعد وأهم أثراً في مفهوم الذات من سلوك الآخرين بعد ذاته (داوود وحمدى، 1997، 257).

وبفتح التفاعل الاجتماعي للطفل أن يجري مقارنات مستمرة بينه، وبين أقرانه، ما يساعده على التعرف على ذاته أولاً، وتمييزها عن ذوات الآخرين ثانياً، وأوضحت العديد من الدراسات أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة الجيدة عن الذات وأن مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحاً (حباشنة، 1991، 63).

4- التأثيرات الجسمية والعقلية

إن كل فرد يكون صورة ذهنية عن نفسه، ولهذه الصورة أهمية كبرى في بناء شخصيته إذ على أساسها يكون مفهومه عن ذاته، والذي يتأثر سلوكه بها إلى أبعد الحدود، وفي حالة حدوث شعور بالنقص لدى الفرد نتيجة لإعاقة فإن هذا يكون بالدرجة الأولى نتاجاً لأساليب المعاملة من قبل المحيطين به، حيث يتأثر مفهوم الفرد عن ذاته بنظرة الآخرين له، بما تحمله من تقدير وحب واحترام، أو رفض وإهمال وعدم قبول، ويترك ذلك أثراً كبيراً على دور الفرد في المجتمع،

ومكانته ووضع الاجتماعي الذي قد يترتب عليه مواجهة الفرد لمشكلات عديدة نفسية أو تكيفية مع نفسه ومع الآخرين (السامرائي، 1988، 112).

كما تلعب القدرة العقلية للفرد في تقييم الفرد لذاته وفي تفسير سلوك الآخرين نحوه وفقاً لمستوى ذكائه، حيث يؤثر مستوى ذكاء الفرد تأثيراً كبيراً على الوعي الاجتماعي لديه، فالأطفال الأكثر ذكاءً يفسرون بشكل أفضل من الأطفال الأقل ذكاءً مواقف وشعور الآخرين نحوهم، وهذا الشعور يؤثر بدوره على الأطفال في نمو مفهوم الذات الملائم لديهم الذي يميل إلى الثبات والاستقرار رغم أنه يتعرض غالباً إلى التعديل تجاه الخبرات الشخصية والاجتماعية (الأحمد، 2004، 36).

5- المعايير الاجتماعية

تلعب المعايير الاجتماعية دوراً هاماً بالنسبة لمفهوم الذات، فقد بينت الدراسات أن العوامل المؤدية إلى رضا الذات تختلف عند الإناث منها عند الذكور وهذا عائد إلى المعايير الاجتماعية التي يضعها المجتمع (الحيزاني، 2012، 39)

مما سبق يمكن القول أن مفهوم الذات نتاج للتفاعل والتواصل الاجتماعي وأن هذا المفهوم في حد ذاته ليس شيئاً يمكن ملاحظته، ولكن يمكن استنتاجه من سلوك الفرد، والذات تنمو من الخبرة والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وخاصة ذوي الدلالة والأهمية كالأمهات والآباء، وأنها جوهرية لقيام الفرد بوظيفته، وانتظامها يجب أن يتم الحفاظ عليه.

ثالثاً - أنواع مفهوم الذات

قد يكون مفهوم الذات لدى الفرد إيجابياً أو سلبياً ولمزيد من التوضيح يمكن عرض كلا الحالتين:

1- المفهوم الإيجابي للذات

ويتمثل في الثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، وتكتشف هذه الذات الإيجابية من خلال أسلوب التعامل مع الآخرين والذي يظهر فيه دائماً الرغبة في احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية. (الشيخ، 2003، 23)

أن مفهوم الذات الموجب يعبر عن الصحة النفسية، والتوافق النفسي، وأن تقبل الذات يرتبط ارتباطاً جوهرياً موجباً بتقبل وقبول الآخرين، وأن تقبل الذات وفهمها يعد بعداً رئيسياً في عملية التوافق الشخصي، وأن تكون مفهوم الذات يتأثر بالعوامل الاجتماعية مثل اتجاهات الفرد نحو الآخرين، واتجاهات الآخرين نحو الفرد، لذا يجب على المربين، والوالدين، والمرشدين أن يقدروا دورهم الكبير في نمو مفهوم إيجابي للذات عند الأطفال، والمراهقين. (زهرا، 1982، 72).

وإن بناء مفهوم إيجابي للذات يضمن للفرد صحة نفسية جيدة، ويساعده على استثمار إمكاناته إلى أقصى حد ممكن، ويشعره بالثقة والأمن والاطمئنان، ويمكنه من احترام ذاته، وتقديرها، ومن ثم تحقيقها. ويعتبر ماسلو (Maslo, 1870) مفهوم تحقيق الذات واحداً من الحاجات الهامة للصغار والكبار، وقد وضعه في هرمه ليصف من خلاله الحاجة الإنسانية العليا التي يسعى الشخص السوي، والذي يتمتع بصحة نفسية جيدة إلى تحقيقها بعد أن يكون قد اشبع حاجاته الجسدية الأساسية، حيث يرى (ماسلو) بأن مفهوم تحقيق الذات يعني "الرغبة في أن يكون الفرد هو ذاته أكثر فأكثر، إلى أقصى درجة تتيحها له إمكاناته لأن انفتاح الطفل على العالم من حوله يوفر له خبرات كثيرة، ويكسبه معارف ومعلومات غزيرة، ويعلمه السلوك الناضج الذي يساعده في تحقيق ذاته، وتكوين مفهوم إيجابي عنها ومفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي، ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحاً كما تلعب بعض العوامل دوراً هاماً في تكوين مفهوم ذات إيجابي كمعرفة الفرد وإدراكه لمستوى قدراته وإمكاناته الشخصية والمادية وغيرها تمكنه من وضع أهداف واقعية ومستويات معقولة من الطموح وهذا يسهل عليه تحقيق الأهداف إضافة إلى أنه كلما كانت فكرة الفرد عن نفسه عالية وواقعية وكان تقديره لذاته مرتفعاً فإنه سوف يتخذ قرارات بشأنه وتنفيذها واعتبار نفسه مسؤولاً عن تلك القرارات وهذا يعطيه الثقة الكبيرة فيما يقوم به من تصرفات، (الظاهر 2010، 53)

2- المفهوم السلبي للذات

ينطبق هذا المفهوم على أصحاب الانحرافات السلوكية المتناقضة مع أساليب الحياة العامة للأفراد، والذين يخرجون عن الأنماط السلوكية العادية المتوقعة من الأفراد في المجتمع، وهذا المفهوم السلبي يتضح في أسلوب حديث الفرد أو تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه وتجاه الآخرين

أو في تصرفاته الخاصة وتعاملاته حيث يوصف من قبل المحيطين به بالعدوان أو عدم الذكاء الاجتماعي أو الخروج عن اللياقة في التعامل أو عدم احترام الذات (مخول، 1992، 280).

ومثل هؤلاء الأفراد غالباً ما يعانون من أنواع من السلبية في مفهوم الذات والتي تتجلى في مظاهر عديدة ومنها الآتية:

(1) يظهر عجز الفرد عن التوافق مع العالم الخارجي الذي يعيش فيه كونه يشعر دائماً بأنه ليس على مستوى الآخرين، وأنه محمل بالمشاكل والهموم، كما يشعر بعدم الاستقرار النفسي وعدم الاطمئنان في حياته.

(2) شعور الفرد بأنه مكروه من قبل الآخرين حيث يشعر بعدم قيمته وعدم أهميته وأنه لا يحظى بإعجاب الآخرين وقبولهم مهما فعل.

(3) شعور الفرد بالعجز عن تحقيق النجاح أو التفوق على الآخرين أو الدخول في مناقشة ناجحة معهم (مخول، 1992، 281).

ومما لاشك فيه إن تكوين المفهوم السلبي للذات لدى الفرد يرجع إلى أسباب عديدة لعل أهمها ما يتعلق بمرحلة الطفولة والتي تشكل الحجر الأساسي في تكوين الشخصية عامة ومفهوم الذات خاصة ويمكن عرض العديد من هذه الأسباب كما يلي:

(1) **الحماية الزائدة للطفل:** سواء من قبل الأهل، أو المعلمين بحيث لا يشعرون الطفل باستقلاليتهم، ولا يحترمون أحكامه الخاصة، ومحاولاته لحل مشكلاته بنفسه.

(2) **إهمال الطفل:** وعدم العناية به جسدياً، ونفسياً مما يؤدي إلى شعوره بعدم الجدارة.

(3) **تعرض الطفل لضغوط الكمال الزائد:** كأن تكون توقعات الأهل أو المعلم في المدرسة عالية جداً، يطلبوا من الطفل أن يظهر دائماً جوانب قوة متزايدة دون أية جوانب ضعف، فيشعر الطفل أنه غير مناسب، وغير قادر على تلبية التوقعات.

(4) **تعرض الطفل للتسلط والعقاب:** حيث يستخدم بعض الآباء أو المعلمون طرقاً تسلطية و يعاقبون الطفل بشدة، وتفتقر علاقاتهم معه للتفاعل الإيجابي والاحترام فيدرك الطفل أنه غير جدير بالاعتبار.

- (5) **تعرض الطفل للنقد وعدم الاستحسان:** إن النبذ والنقد واللوم المستمر يؤدي إلى شعور الطفل بعدم الجدارة، و يولد لديه اتجاهات من نوع « ما جدوى المحاولة».
- (6) **تقليد الطفل للكبار:** يمثل الكبار نماذجاً واقعية أمام للطفل ويقوم بتقليدهم، فالآباء الذين يشعرون بضعف تقديرهم لذواتهم يقدمون نموذجاً سلبياً غالباً ما يقلده الأطفال.
- (7) **شعور الطفل بالاختلاف والإعاقة:** فالطفل الذي يبدو مختلفاً اختلافاً كبيراً عن الآخرين يشعرون بانخفاض في اعتبار الذات كأن يكونون مثلاً: (قبيحاً، أو قصر القامة، أو من ذوي الحاجات الخاصة)، فهذا الاختلاف، وعدم السوية يشعره بعدم القيمة غالباً.
(Kassin, 2004, P. 338).

رابعاً - أبعاد مفهوم الذات

تتعدد المصطلحات التي استخدمت لتوضيح الأبعاد التي يتكون منها مفهوم الذات وعادة ما يذكر منها (أشكال مفهوم الذات، مكونات مفهوم الذات، مستويات مفهوم الذات) ومع ذلك فإنها تشير جميعها إلى مضمون واحد وهو أن مفهوم الذات يتكون من الأبعاد الآتية:

- (1) **الذات المدركة (Perceived self):** وهي فكرة الفرد عن نفسه، وتشمل المدركات والتصورات كما يتصورها الشخص ذاته، وتنعكس إجرائياً بوصفه لذاته، وحديثه عنها على حقيقتها، وواقعها، وليس كما يرغبها ويشمل هذا الإدراك جسمه، ومظهره، وقدراته، ودوره في الحياة، وكذلك قيمه ومعتقداته وطموحاته (زهران، 1980، 72).
- (2) **الذات الاجتماعية (Social self):** يشير هذا المفهوم إلى تصور الفرد لتقويم الآخرين له معتمداً في ذلك على تصرفاتهم وأقوالهم، ويتكون من المدركات، والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها عنه ويمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (الظاهر، 2010، 44)
- (3) **الذات النفسية (Psychology self):** وهي نظرة الفرد العميقة إلى ذاته النفسية والتي يكون مفهومه عنها من خلال مشاعره وأحاسيسه وعواطفه ورغباته وشعوره بالضعف والقوة ودرجة ثقته بنفسه وتقديره لها واحترامه لكيانها ومعرفة لدوره (بهادر، 1983، 91).
- (4) **الذات التحصيلية (Academy self):** وهي اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد. أو هي تقرير الفرد عن درجاته، في الاختبارات التحصيلية

المختلفة. وتشير إلى السلوك الذي يعبر فيه الفرد عن نفسه من حيث قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات التحصيلية بالمقارنة مع الآخرين الذين يؤدون الواجبات أو المهام نفسها (shavelson & bolus,1982).

(5) **الذات المثالية (Ideal self)** : أو ما يسمى بذات الطموح، وهو تعبر عن الحالة التي يتمنى أن يكون عليها الفرد، سواء ما كان يتعلق بالجانب النفسي، أو الجسمي، أو كليهما معاً، وتتكون من المدركات، والتصورات التي تحدد الصورة المثالية التي يود الفرد أن يكون عليها (أبو جادو، 1998، 156).

خامساً - سمات مفهوم الذات

لقد أكد كل من عالمي النفس كونفيلد، وويلز 1976 (Konfield&Wells) في نظريتهما ذات المدخل السلوكي (التعلم وفقاً لمستوى مفهوم الذات)، والتي أطلقا عليها "اسم نظرية التعلم بالفيشات" poker chip theory of learning، أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين مفهوم الذات والتعلم، فقد أوضحت نتائج الدراسات التي قاما بها بأن المتعلم الفرد يتمكن من الاستمرار في التعلم، والنجاح في التحصيل الدراسي تبعاً لمستوى، ونمط مفهومه عن ذاته، فالمتعلم الذي يملك مفهوماً إيجابياً سويماً عن ذاته تكون فرص النجاح أمامه كثيرة، ويتمكن من مواجهة الصعوبات، والمخاطر التي تواجهه أثناء التعلم، أما المتعلم الذي كون لنفسه مفهوماً سلبياً فيكون أكثر قلقاً وتوتراً بسبب توقعه للفشل، والخسارة، وبالتالي تكون فرصه لتحقيق النجاح أقل (أبو جادو، 1998، 157).

(1) **مفهوم الذات منظم organized**: إن خبرات الطفل المتنوعة تزوده بالمعلومات التي يركز عليها في إدراكه لذاته، ويقوم الطفل بإعادة صياغتها وتخزينها بشكل أبسط، وقد سماها برونر (التصنيفات) وتعتبر نظم التصنيف الخاصة التي يتبناها الطفل انعكاس لثقافته الخاصة، فخبرة الطفل مثلاً يمكن أن تدور حول عائلته أو أصدقائه ومدرسته (الشيخ، 2003، 29).

(2) **مفهوم الذات متعدد الجوانب Multifaceted**: حيث ينظر الطفل لذاته من عدة جوانب تعكس نظام التصنيف الذي يتبناه، و يشاركه فيه العديد من الأطفال، ويشمل نظام التصنيف

هذا عدة مجالات كالمدرسة، والتقبل الاجتماعي، والجاذبية الجسمية، والقدرة العقلية للطفل (أبو جادو، 1998، 141).

(3) **مفهوم الذات هرمي Hierarchical**: ينمو مفهوم الذات لدى الفرد بالتدرج مسابراً للمراحل النمائية التي يمر بها والخبرات التي يكتسبها، وهكذا يأخذ شكلاً هرمياً تتكون قاعدته في الطفولة المبكرة، ويؤسس عليها في المراحل اللاحقة، وقد يستمر هذا البناء بالارتقاء مدى الحياة. إذ يمكن أن تشكل جوانب مفهوم الذات هرمياً قاعدته خبرات الطفل في مواقف خاصة، وقيمتها مفهوم الذات العام. وهذا ما يعطي الأهل والمعلمين فرصة كبيرة لتعزيز مفاهيم الذات الإيجابية وتدعيمها من جهة، والتدخل المناسب لتعديل وتغيير مفاهيم الذات السلبية في الوقت المناسب من جهة أخرى (الزيات، 2001، 259).

(4) **مفهوم الذات ثابت Stable**: أي أن مفهوم الذات العام يتسم بالثبات النسبي، وكلما كان الاتجاه في هرم مفهوم الذات نحو القاعدة كان هذا المفهوم أكثر ثباتاً نسبياً، وذلك ضمن المرحلة العمرية الواحدة إلا أن هذا المفهوم يتغير من مرحلة عمرية إلى أخرى، وذلك تبعاً للمواقف والأحداث التي يمر بها الفرد (أبو جادو، 1998، 142).

(5) **مفهوم الذات نمائي Developmental**: فالطفل لا يميز في بداية حياته نفسه عن البيئة، وهو غير قادر على التنسيق بين الأجزاء الفرعية للخبرات التي يمر بها، وكلما نما الطفل تزداد خبراته ومفاهيمه، ويصبح قادراً على إيجاد التكامل بين هذه الأجزاء الفرعية لتشكل إطاراً مفاهيمياً واحداً (الزيات، 2001، 260).

(6) **مفهوم الذات تقييمي Evaluative**: مفهوم الذات ذو طبيعة تقييمية، فالذات الاجتماعية لدى الطفل تتأثر بالأقران والأشخاص المهمين في حياته، كالمعلم في المدرسة الذي يعد من أهم الأشخاص الذين يمكن أن يؤثروا في الطفل من خلال التغذية الراجعة الفورية التي يقدمها للطفل بغية تعزيز عن طريقها سلوكياته الصحيحة، وتصحيح الخاطئة وهكذا يتم تقويم الطفل لذاته بشكل مستمر الأمر الذي يساعد على تطويرها ووضوحها (الأحمد، 2004، 40).

(7) **مفهوم الذات فريقي Differential**: وهو الذي يتميز عن المفاهيم الأخرى التي تربطه بها علاقة نظرية، فمفهوم الذات للقدرة العقلية، على سبيل المثال يفترض أن يرتبط بالتحصيل الأكاديمي أكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية، والمادية. أي يمكن تمييز مفهوم الذات من البناءات الأخرى، مثل التحصيل الأكاديمي (الشيخ، 2003، 30).

سادساً- أساليب تكوين مفهوم ذات إيجابي

حدد شيفر وميلمان (2001) مجموعة من الطرائق والأساليب التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار من قبل الآباء والمدرسين والتي يمكن أن تساعد في تنمية مفهوم ذات ايجابي وهي:

(1) **التركيز على ايجابيات الطفل:** مما يقوي لديه الشعور بالتقرب من الآخرين فالموافقة والانتباه والتقبل والمديح يجب أن تكون كافية كما يجب أن تكون التغذية الراجعة في كل فرصة متاحة، لأن ذلك يساعد على ظهور المشاعر الذاتية لدى الطفل ويقويها.

(2) **تعليم الطفل كيفية التحدث الايجابي مع الذات:** ويعد هذا الأسلوب ناجحاً، كونه يعلم الطفل كيف يفكر، كأن يقول "أنا بخير"، "أنا استطيع القيام بذلك العمل"، ويجب بذل أقصى الجهود لتعزيز هذه الأشياء الايجابية في نفس الطفل.

(3) **تقديم الخبرات البناءة:** يجب أن تقدم للطفل خبرات بناءة من خلال تقديم النشاطات واستعمال الوسائل والأنشطة التي تساعد على المشاركة في أي نشاط، وينبغي أن تكون النشاطات مشجعة ومدعمة كي نستطيع الوصول إلى خبرات ناجحة.

(4) **تقديم الجوائز واستعمال العقود:** يجب أن يعمل الأهل والمدرسون على تقديم الجوائز للأطفال ومعرفة ما يحبونه من خلال عقد الاتفاقيات، حتى يتمكنوا من تكوين مفاهيم إيجابية عن ذواتهم وترك مشاعرهم المتدنية عن ذواتهم، وبالتالي يتمكنون من مساعدة أنفسهم كما تتولد عندهم القدرة على تنفيذ العقود التي تم الاتفاق عليها (شيفر وميلمان، 2001).

سابعاً- مفهوم الذات وصعوبات التعلم

يعتبر مفهوم الذات ذو أهمية بالغة في تكيف الإنسان في حاضره ومستقبله، إذ يعبر مفهوم الذات عن مدى وعي الفرد بصفاته ومدى تشابهه واختلافه مع الآخرين، ولأهمية هذا الموضوع بالنسبة للتلامذة ذوي صعوبات التعلم فقد بينت نتائج الكثير من الدراسات والبحوث التي تناولت مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم انه غالباً ما تكون لديهم فكرة منخفضة عن أنفسهم أو عن قدراتهم نظراً لأنهم يعانون من مشكلات أكاديمية واجتماعية (Harter, 1982,88).

ويرى كوسدين وآخرون (2002) أنه من المهم أن ننظر إلى مفهوم الذات من مجالات عديدة هي المجال الأكاديمي، والمجال الاجتماعي، و تقدير الذات العام، أي مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات الاجتماعي، فضلاً عن تقدير الذات العام، وفي السياق نفسه يرى كافال وفورنيس (Kavale. , &Forness, 2000) أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم عادة ما يحملون مشاعر تتضمن تقديراً كلياً منخفضاً للذات، ويعد تقدير الذات الكلي أهم مكونات مفهوم الذات وهو أكثر من مجرد إفصاح موجز عن إدراك الفرد لذاته من خلال ميادين مختلفة من الكفاءة الاجتماعية والأكاديمية والسلوكية.

ويمثل مفهوم الذات الكلي للتلامذة ذوي صعوبات التعلم تقيماً عاماً للذات، ويمكن تصنيفه إلى جانبين الأكاديمي وهو مدى رضا الفرد عن مستوى تحصيله الدراسي، والآخر الاجتماعي وهو مستوى تكيف الفرد مع المجتمع ونظرة المجتمع إليه، وعلى الرغم من تدني مفهوم الذات الكلي لديهم الذي يقع ضمن المعدل المتوسط هناك شواهد ودلالات تميل إلى أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يدركون هذا، ذلك لأنه وبشكل مغاير لكفاءتهم الأكاديمية المنخفضة نسبياً، يظهرون قدرة كافية في المجالات الأخرى، وكون الكثير من التلامذة ذوي صعوبات التعلم يدركون أن وضعهم جيد، أو أنهم يتفوقون في بعض المجالات فإن هذا الأمر مفيد لهم وربما يساعدهم هذا الإدراك الإيجابي في التعويض عن مفهومهم الذاتي الأكاديمي السلبي، ويسمح لهم بالاحتفاظ بمفهوم ذات كلي ضمن المعدل المتوسط (Vaughn,2001,49).

ويشير ثومبسون (Thompson,1988) إلى أن مفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم يتشكل متأخراً مقارنة مع أقرانهم من العمر نفسه، وأن كمية الإحباط لديهم عالية مقارنة مع التلامذة العاديين مما يؤدي إلى ازدياد الاضطرابات الانفعالية.

كما يتصف التلامذة ذوو صعوبات التعلم بتدني ثقتهم بقدرتهم مقارنة بزملائهم العاديين ويتوقعون بأن يكون تحصيلهم أدنى مقارنة بزملائهم، ويميلون في حال النجاح إلى الاعتقاد بأن نجاحهم نتيجة مساعدة المعلم أو لسهولة الواجب (Bryan,1998). ويركزون على النشاطات الانتقائية التي يدركون أنهم يؤديونها بشكل جيد، ولا يجدون صعوبة في أدائها. وبالرغم من أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يظهرون صعوبات في إدراك الذات في المجالين الأكاديمي والاجتماعي، إلا أنهم يدركون مفهوم الذات الاجتماعي بشكل أفضل من مفهوم الذات الأكاديمي،

مما يدعم الفرضيات التي تقول بأن مفهوم الذات يتأثر بشكل غير ملائم بالأداء الأكاديمي المنخفض. (Vaughn,2001,50)

ويرى بريان وبريان (Bryan,Bryan,1983) أن ذوي صعوبات التعلم يقيمون أنفسهم بشكل سلبي أكثر من أقرانهم العاديين، ، وقد أكد مارغلت وزاك (Margalit&Zak,1984) من خلال استخدامهما التحليل العاملي لمجموعة من الدراسات على أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم قد يحرزون علامات أسوأ من التلامذة العاديين عندما يقيمون أنفسهم على مقاييس الذات.

كما تذكر ليرنر (Lerner,2001) أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يكون لديهم انطباع سلبي عن الذات فهم يشعرون بعدم الأمان، و يتبنون نظرة سلبية عن أنفسهم بأنهم غير قادرين على التعامل مع الحياة اليومية، وإن تدني مستوى التحصيل لديهم وعواطفهم غير المستقرة مقارنة بالعادين وخبراتهم الأكاديمية غير الناجحة وإخفاقهم في بناء علاقات اجتماعية، والشعور بالفشل والإحباط غالباً ما ينجم عنها انخفاض في احترام الذات وتقديرها.

وقد قام العديد من الباحثين بإجراء دراسات حول مفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون تعليمهم في أوضاع تعليمية مختلفة فتبين أن مفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم الذين يدرسون في صفوف خاصة كان أدنى من مفهوم الذات عند العاديين، حيث توصل رينكك وهارتر (Rencick&Harter,1989) إلى أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر والصفوف الخاصة قد سجلوا درجات أعلى على مقياس مفهوم الذات والكفاءة الأكاديمية مقارنة مع التلامذة في الصفوف العادية (خزاعلة، 2007، 17).

ويذكر جورج وكاثلين ومورين (George&Kathleen&Mauree,2002) أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات سلوكية وأكاديمية واجتماعية، مما ينعكس سلباً على كفايتهم الذاتية، ويشير هؤلاء الباحثون في مراجعتهم للدراسات حول مفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم والتي شملت (61) دراسة ومقالة ناقشت مفهوم الذات لدى هذه الفئة أن اغلب الدراسات قد اتفقت على أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يمتلكون مفهوم ذات متدن، كما اتفقت على أن مفهوم الذات الأكاديمي متدن بشكل كبير، ووجدوا أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يقيمون أنفسهم بشكل متدن مقارنة بالتلامذة الذين ليس لديهم صعوبات تعلم.

وقد أكد شابمان (Chapman,1988) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يدركون قدراتهم ومهاراتهم بشكل سلبي وذلك بسبب المستوى المتدني لأدائهم لهذه المهارات والقدرات واعتقادهم أن النجاح والانجاز في المجال الأكاديمي والاجتماعي في المستقبل مستحيل بالنسبة لهم بالإضافة إلى الاستسلام السريع عندما يتعرضون للمهام الصعبة.

لذلك يجب على الأهل والمعلمين في المدرسة مساعدة الطفل على التعبير عن رأيه، واتخاذ القرارات اللازمة في جو من التسامح، والحب والدفء، والاستمرار في ذلك مهما كانت تصرفات الطفل غير مناسبة، فشعور الطفل بالدعم الدائم والمساندة، والاحترام ضروري جداً لتنمية الكفاءة الذاتية، وإشعاره بأهميته ومكانته في صفه، وأسرته ومجتمعه.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات تناولت مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم

المحور الثاني: دراسات تناولت مفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم

المحور الثالث: دراسات تناولت مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

يسعى هذا الفصل لإلقاء الضوء على عدد من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت فاعلية البرامج التدريبية وأثرها في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم. وكذلك الدراسات التي اهتمت بدراسة مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم. وذلك بهدف الاسترشاد بمنهجيتها، وكيفية معالجتها لموضوع البحث، والإفادة من النتائج، والمقترحات التي توصلت إليها.

وقد قامت الباحثة بمراجعة الدراسات السابقة في مجال التربية الخاصة بشكل عام، ومجال صعوبات التعلم بشكل خاص التي تناولت مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم أو الدراسات القريبة منها، وفيما يأتي عرض لعدد من هذه الدراسات والأبحاث مرتبة حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، ومصنفة إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية، ووفق المحاور الآتية:

المحور الأول

الدراسات التي تناولت مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي

صعوبات التعلم

أولاً- الدراسات العربية:

1- دراسة أبو شقة (1994) مصر:

عنوان الدراسة: تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وتكونت عينة الدراسة من (22) تلميذاً وتلميذة (7) ذكور و(15) اناث المجموعة التجريبية تكونت من (11) تلميذ وتلميذة، (3) ذكور و(7) اناث وتكونت المجموعة الضابطة من (11)

تلميذ وتلميذة، (3) ذكور و(7) اناث، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على المتغيرات الآتية (مهارات اجتماعية سوية وتوكيدية وتوافق اجتماعي) كما وجدت الدراسة فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في قياس المتابعة على نفس المتغيرات عدا متغير التوكيد الذاتي.

2- دراسة البستنجي (2001) الأردن:

عنوان الدراسة: التفاعلات الاجتماعية للتلامذة ذوي صعوبات التعلم مع التلامذة العاديين في المدارس العادية في عمان.

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى التفاعلات الاجتماعية للتلامذة ذوي الصعوبات التعليمية مع التلامذة العاديين في المدارس العادية في مدينة عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (284) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم والملتحقين بغرف المصادر في المدارس العادية، واشتملت أدوات الدراسة مقياس التفاعل الاجتماعي للتلامذة ذوي صعوبات التعلم مع التلامذة العاديين في المدارس العادية من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة إن التفاعلات الاجتماعية للتلامذة ذوي الصعوبات التعليمية مع التلامذة العاديين ايجابية بدرجة متوسطة، إن التلامذة ذوي صعوبات التعلم من مستوى الصف الخامس لديهم تفاعلات اجتماعية أكثر ايجابية منها لدى التلامذة في مستوى الصف الثاني، وأن التلامذة ذوي صعوبات القراءة لديهم تفاعلات اجتماعية مع العاديين في المدرسة العادية أكثر من التلامذة ذوي الصعوبات التعليمية المختلطة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعلات الاجتماعية للتلامذة ذوي صعوبات التعلم مع التلامذة العاديين في المدارس العادية.

3- دراسة السعيدة (2004) الأردن:

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم (30) تلميذ و(30) تلميذة واشتملت أدوات الدراسة على برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية،

واستخدام صورة معربة لمقياس المهارات الاجتماعية من إعداد يوسف (1992) والتي تتوافر فيها دلالات صدق وثبات. ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في المهارات الاجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي واختبار المتابعة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في المهارات الاجتماعية تعزى لمتغيرات الجنس والعمر والمجموعة والتفاعل بينهما في الاختبار البعدي.

4- دراسة سليمان (2006) مصر

عنوان الدراسة: فاعلية السيكدوراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى فاعلية برنامج قائم على السيكدوراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى عينة من التلامذة ذوي صعوبات التعلم. ، وتكونت عينة الدراسة من (20) تلميذ من تلامذة المرحلة الابتدائية، واستخدمت في الدراسة عدة اختبارات تشخيصية، ومقياس مهارات التواصل الاجتماعي (إعداد الباحث) وبرنامج للسيكدوراما، وأظهرت النتائج وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل كما أشارت النتائج إلى فاعلية التدريب بالسيكدوراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

5- دراسة خزايلة (2007) الأردن:

عنوان الدراسة: المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين.

هدفت الدراسة إلى مقارنة المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في الرمثا، وتكونت عينة الدراسة من (238) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم و(247) من الطلبة العاديين، وتم تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية والانفعالية. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق المهارات الاجتماعية والانفعالية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين على الأبعاد الكلية والفرعية للمقياس لصالح الطلبة العاديين، وجود فروق بين متوسط درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح

الإناث(الطالبات)، كما ظهرت فروق بين متوسط درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الصف الدراسي وذلك لصالح طلاب الصف الخامس والسادس الابتدائي.

6- دراسة حسن(2009) عُمان :

عنوان الدراسة: دراسة مقارنة للمهارات الاجتماعية بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم والعادين في سلطنة عمان.

هدفت الدراسة إلى تعرف الفروق في مستوى المهارات الاجتماعية بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، وتكونت عينة الدراسة من (120) تلميذاً وتلميذة منهم (60) من العاديين، و(60) من ذوي صعوبات التعلم، جميعهم من الصف الرابع اختيروا من ثلاث مدارس حكومية بمدينة مسقط. ، واشتملت أدوات الدراسة مقياس تقدير المهارات الاجتماعية لجريشام واليوت (Gresham & Elliott 2009) ومجموعة من الاختبارات التشخيصية لصعوبات التعلم وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة التلامذة ذوي صعوبات التعلم والتلامذة العاديين في بعدي المهارات الاجتماعية والكفاية الاجتماعية لصالح التلامذة العاديين، ولصالح التلامذة ذوي صعوبات التعلم في بعد السلوك المشكل.

ثانياً - دراسات أجنبية:

1- دراسة لاجريكا وميسبوف (LaGreca&Mesibov, 1981) أمريكا

Facilitating Interpersonal Functioning with Peers in Learning-Disabled Children

ترجمة العنوان: فاعلية التدريب في تحسين الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى بناء برامج التدريب على المهارات الاجتماعية من اجل تحسين الكفاءة الاجتماعية، حيث حاولا من خلالها اختبار أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة تكونت من (4) طلاب ذكور يعانون من صعوبات التعلم، وركز

البرنامج على مهارات الاتصال والمحادثة من خلال استخدام استراتيجيات التدريب السلوكي، أشارت النتائج إلى أن التلامذة المشاركين في البرنامج أظهروا تحسناً في الكفاءة الاجتماعية وخاصة في التفاعل مع الأقران.

2- دراسة ماثينوس (Mathinos, 1988): أمريكا.

عنوان الدراسة:

Communicative competence with learning disabilities

ترجمة العنوان: كفاية مهارات الاتصال لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى معرفة كفاية الاتصال لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذاً وتلميذة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية (30) من ذوي صعوبات التعلم و (30) من العاديين. واشتملت أدوات الدراسة مقياس التواصل الاجتماعي من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في الكفاية التواصلية بين المجموعتين لصالح العاديين. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الكثير من المشكلات الاجتماعية ناتجة عن السلوكيات الاتصالية للتلامذة ذوي صعوبات التعلم، وهذه المشكلات تنتج عن طبيعة الصعوبة التعليمية وطبيعة مهمة الاتصال، كما أن تعليم ذوي صعوبات التعلم استراتيجيات الاتصال يؤدي دوراً مهماً في نجاح التفاعلات التواصلية.

3- دراسة هاجر وفوجن وهوجن (Haagar, Vaughn & Hogan, 1993) أمريكا

عنوان الدراسة:

"Self- Concept and peer Acceptance in students with Learning Disabilities: A four to five year prospective study

ترجمة العنوان: المكانة الاجتماعية، ومفهوم الذات وقبول النظير، علاقات الصداقة المتبادلة.

هدفت الدراسة إلى دراسة المكانة الاجتماعية ومفهوم الذات وقبول النظير، علاقات الصداقة المتبادلة لعينة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والحساب ومقارنتهم بمرتفعي

ومنخفضي التحصيل، وتكونت عينة الدراسة من (239) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والحساب. واستخدمت الدراسة اختبار تقدير وتسمية النظير، تحصيلية في القراءة والحساب وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مجموعة التلامذة منخفضي التحصيل كانوا أقل حياً وأقل معرفة بالنسبة لزملائهم في الفصل، وكان هناك ارتباط دال بين الحب والمعرفة بالنسبة للمجموعات الأربع مع وجود أقل ارتباط بالنسبة لمنخفضي التحصيل وأعلى ارتباط بالنسبة لمرتفعي التحصيل ولم تختلف مجموعة المفحوصين من ذوي صعوبات التعلم بصورة دالة عن باقي المجموعات.

4- دراسة كروز (Cruz, 1995) أمريكا

عنوان الدراسة:

Teachers Perspectives of the Social Skills Development Level of Children with Learning Disabilities

ترجمة العنوان: وجهات نظر المعلمين في مستوى نمو المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى المهارات الاجتماعية لمجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم الذين كانوا على تواصل مباشر معهم في مجالات (الأدوار الاجتماعية، والتفاعلات اللفظية، والتفاعلات في اللعب وتمثيل الدور في مواقع اللعب الحر والطبيعي، وتحسين القبول من قبل الأقران) وفق ما تحدده الاختبارات للتقديرات الاجتماعية السيكومترية. وتكونت عينة الدراسة من (38) تلميذاً من الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم من الصف السادس في المدارس الحكومية، واشتملت أدوات الدراسة استبيان لتقييم مستوى المهارات الاجتماعية موجهة للمعلمين، والسجلات المدرسية للتحصيل، واختبار الذكاء لرافن. وأظهرت نتائج الدراسة وجود درجة متوسطة من التعميم على متغير تمثيل الدور، كذلك لوحظ أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم غير متناسبة مع العمر العقلي والزمني بالمقارنة مع العاديين، كما أظهرت النتائج بشكل عام أن المهارات الاجتماعية التي تمت دراستها قابلة للتحسن لدى أطفال صعوبات التعلم.

5- دراسة كورت وجيفون (Court and Givon, 2003) أمريكا.

عنوان الدراسة

Group Intervention: Improving social communication skills Adolescents with Learning Disabilities.

ترجمة العنوان: فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم وتكونت عينة الدراسة من (12) طالباً ممن يعانون صعوبات التعلم والذين تتراوح أعمارهم بين (13-14) سنة وقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تكونت من ستة تلامذة، والمجموعة الثانية من ست تلميذات. حيث تم تطبيق برنامج مهارات التواصل الاجتماعي على جميع التلامذة (ذكوراً وإناثاً) ولمدة (5) أشهر بمعدل جلسة واحدة أسبوعياً، وقد تضمن البرنامج المهارات التالية (حل المشكلات، وتأكيد الذات، والاستماع والمحادثة، وتكوين الأصدقاء). وأظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في مهارات التواصل الاجتماعي لدى أفراد العينة، كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة بين الذكور والإناث في تقويم الذات وإدراك المشكلات لصالح الإناث.

6- دراسة كافال وموسترتك (Kavale&Mostertk, 2004) أمريكا

عنوان الدراسة:

Improving social communication skills with Learning Disabilities.

ترجمة العنوان: تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي على مهارات التواصل الاجتماعي للتلامذة ذوي صعوبات التعلم وتكونت عينة الدراسة من (74) تلميذاً بلغ متوسط أعمارهم (5-11) سنة. واستخدمت الدراسة برنامجاً لتدريب التلامذة على المهارات التالية (المهارات الشخصية، القدرة على حل المشكلات، مهارات المحادثة والاستماع، فهم الذات، التعديل

الاجتماعي) واستخدم الباحثان أسلوب التعزيز والتشكيل والنمذجة في تدريب التلامذة على تلك المهارات واستغرق تطبيق البرنامج مدة عشرة أسابيع وبمعدل (3) جلسات في الأسبوع بمعدل ساعة لكل جلسة. ، وبينت نتائج الدراسة تحسناً ملحوظاً لدى التلامذة في مهارات التواصل الاجتماعي كما أظهروا وعياً وتحسناً في مفهوم الذات لديهم، وقد اقترح الباحثان تضمين المنهاج مهارات التواصل الاجتماعي والتدريب عليها.

7- دراسة أغاليوتس وكاليفا (Agaliotis & Kalyva, 2006)، اليونان

عنوان الدراسة:

Nonverbal Social Interaction Skills of Children with Learning Disabilities

ترجمة العنوان : مهارات التفاعل الاجتماعية غير اللفظية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى فحص تواتر الاستجابات والمبادرات غير اللفظية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتحديد سلوك مهارات التفاعل الاجتماعية غير اللفظية لهؤلاء الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (72) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم والعاديين واستخدمت الدراسة اختبار أثينا (ATHENA) لتشخيص اضطرابات التعلم، ومقياس وكسلر للذكاء لدى الأطفال (WISC-3) بعد تقنينه على البيئة اليونانية، قائمة ملاحظات للأطفال. وأشارت النتائج إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأصغر سناً والأكبر سناً لم يختلفوا بشكل ذي دلالة عن الأطفال العاديين الأصغر سناً والأكبر سناً وذلك في استجاباتهم غير اللفظية للمهارات الاجتماعية. كما دلت الدراسة على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكبر سناً لم يختلفوا في مبادراتهم غير اللفظية للمهارات الاجتماعية عن الأطفال العاديين الأكبر سناً، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة فيما يتعلق بالمبادرات غير اللفظية للمهارات الاجتماعية لدى الأطفال الأصغر سناً، حيث أن المبادرات غير اللفظية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأصغر سناً كانت أقل من المبادرات اللفظية للأطفال العاديين الأصغر سناً.

8- دراسة الكسنين Elksnin (2006) أمريكا.

عنوان الدراسة:

Teaching Students with Learning Disabilities Essential Social Emotional Skills Proceedings

ترجمة العنوان: تدريس طلاب صعوبات التعلم المهارات الاجتماعية والانفعالية

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي في تدريس المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (216) من طلاب صعوبات التعلم تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس المتوسطة في إحدى الولايات الأمريكية الجنوبية الغربية. ، واستخدمت الدراسة الاستبانة، والملاحظة في عملية جمع البيانات، وبرنامج تدريبي على المهارات الاجتماعية والانفعالية استمر لمدة شهرين، وأشارت نتائج هذه الدراسة أن البرنامج التدريبي المقدم لعينة الدراسة كان قادراً على تحسين المهارات التالية لدى طلاب صعوبات التعلم: فهم التواصل غير اللفظي لدى الآخرين، قدرة التعبير عن الانفعالات، القدرة على فهم انفعالات الآخرين، زيادة القدرة على حل المشكلات الانفعالية.

9- دراسة أوين وكارت وبلاكلبي (Owen, Carr, Cale,Blakeley, 2008) أمريكا

عنوان الدراسة:

Observing Social Interaction between Students with Learning Disabilities and Their Normal Peers in the School Environment.

ترجمة العنوان: ملاحظة التفاعل الاجتماعي بين طلاب صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في البيئة المدرسية.

هدفت الدراسة إلى ملاحظة سلوك مجموعة من التلامذة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية أثناء تفاعلهم الاجتماعي اليومي داخل الصف وخارجه مع مجموعة من الأقران العاديين في السياقات الاجتماعية الطبيعية، وتكونت عينة الدراسة: من (20) تلميذاً يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية أو نمائية أو مشتركة في الصف الثاني والثالث الابتدائي، حيث شارك كل تلميذ

من ذوي صعوبات التعلم مع فئة مكونة من اثنين إلى أربعة أقران عاديين في جلسات ملاحظة مباشرة استهدفت رصد التفاعلات الاجتماعية، واشتملت أدوات الدراسة مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - النسخة الثالثة (WISC-III)، وقائمة ملاحظة للمهارات الاجتماعية مصممة من قبل الباحثين، وقد أظهرت النتائج أن معظم تلامذة صعوبات التعلم لوحظ لديهم ضعف المبادرة للقيام بالتفاعلات الاجتماعية بعد مبادأة الأقران العاديين، وكذلك ضعف المبادرة غير اللفظية وأكدت الدراسة أن تدريب الأقران العاديين يمكن أن يكون إستراتيجية فعالة لزيادة التفاعل الاجتماعي بينهم وبين التلامذة ذوي صعوبات التعلم في الصف.

المحور الثاني

الدراسات التي تناولت مفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم

أولاً- دراسات عربية:

1- دراسة عبد الوهاب (1993) مصر:

عنوان الدراسة: دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلامذة ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي

هدفت الدراسة إلى تعرف حالات صعوبات التعلم والكشف عن المشكلات السلوكية التي يعانيتها هؤلاء التلامذة، وتكونت العينة من (164) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الأساسي، ومجموعة أخرى ليس لديها صعوبات تعليمية، وتم استخدام مقياس تقدير الخصائص السلوكية، مقياس مفهوم الذات، وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مفهوم الذات، والدرجة الكلية للتوافق الشخصي الاجتماعي وفي النشاط الزائد والعدوانية، والسلوك الاندفاعي وعدم القدرة على تركيز الانتباه وذلك لصالح الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

2- دراسة سالم وعواد (1994) مصر

عنوان الدراسة : مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الخصائص السلوكية الشائعة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال التعرف على مفهوم الذات وتكونت العينة من (140) تلميذاً وتلميذة تراوحت أعمارهم ما بين (10-11) سنة وتم استخدام مقياس تقدير الخصائص السلوكية، مقياس مفهوم الذات وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في أبعاد الذات المعرفية، والذات الجسمية والذات الشخصية، وكذلك لم تظهر الدراسة أي فروق إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد قصور الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية وسوء التوافق الاجتماعي. كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين بمقياس تقدير الخصائص السلوكية.

3- دراسة السرطاوي (1994) السعودية.

عنوان الدراسة: مقارنة مفهوم الذات بين التلامذة العاديين والتلامذة ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى مقارنة مفهوم الذات بين التلامذة العاديين والتلامذة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (399) طالباً منهم (218) تلميذاً عادياً و (119) تلميذاً يعانون من صعوبات في التعلم، وتم استخدام اختبار هاريس-بيريس وذلك بعد أن تحقق الباحث من ثباته وصدقته، وتمثلت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلامذة العاديين والتلامذة ذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات وذلك لصالح التلامذة العاديين. مما يعني أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يحملون مفهوماً منخفضاً عن ذواتهم مقارنة بالتلامذة العاديين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من التلامذة العاديين وذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات وذلك لصالح الإناث، مما يعني أن الذكور من التلامذة سواء كانوا عاديين أو لديهم صعوبات التعلم يحملون مفهوماً منخفضاً عن ذواتهم مقارنة بالإناث من التلميذات.

4- دراسة الفواعير (2004)الأردن.

عنوان الدراسة: أثر برنامج تدريبي على الكفاية المدركة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تدريبي على الكفاية المدركة (مفهوم الذات) لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من تلامذة الصف الرابع الملتحقين في غرف المصادر والبالغ عددهم (52) تلميذ و (26) تلميذة، واشتملت أدوات الدراسة مقياس هارتر للكفاية المدركة بصورته الأردنية، والبرنامج التدريبي. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس الكفاية المدركة يعزى للتفاعل بين الجنس والمجموعة، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الأداء على مقياس الكفاية المدركة لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس الكفاية المدركة يعزى إلى الجنس.

5- دراسة البطاينة وغوانمة (2005)الأردن.

عنوان الدراسة: دراسة مقارنة بين مفهوم الذات لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم والتلامذة العاديين في محافظة أربد بالأردن.

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى مفهوم الذات لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم والتلامذة العاديين في المرحلة الأساسية في إربد بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من (202) تلميذاً وتلميذة (111) عاديين و (91) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، واشتملت أدوات الدراسة مقياس لمفهوم الذات للتلامذة من إعداد الباحثين، وبينت النتائج أن مستوى مفهوم الذات لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم كان منخفضاً، وان تلامذة ذوي صعوبات التعلم حصلوا على متوسطات أدنى على مقياس مفهوم الذات وبشكل دال مقارنة مع التلامذة العاديين، كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في مستوى مفهوم الذات لدى التلامذة تعزى لمتغير الجنس.

6-دراسة هياجنة والشكري (2013) سلطنة عمان

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي

صعوبات التعلم الأكاديمية

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج إرشاد جمعي، وتقصي فاعليته في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات صعوبات التعلم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وتكونت عينة الدراسة من جميع طالبات صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس الأساسي والبالغ عددهم (20) طالبة، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، تلقى أفراد المجموعة التجريبية برنامج إرشاد جمعي، بينما لم يتلق أفراد المجموعة الضابطة أية معالجة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة، وهذا يدل على فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في هذه الدراسة في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ثانياً - دراسات أجنبية:

1- دراسة بوسينغ وساسين (Bossing & Sasseen, 1980): أمريكا

عنوان الدراسة:

Building Positive self- concept in Fourth grade Students

ترجمة العنوان : بناء مفهوم ذات ايجابي لدى تلامذة صعوبات تعلم الحساب.

هدفت الدراسة إلى بناء مفهوم ذات إيجابي لدى تلامذة صعوبات تعلم الحساب، وتكونت عينة الدراسة من (61) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم الحساب، الصف الرابع الابتدائي متوسط أعمارهم عشر سنوات واشتملت أدوات الدراسة اختبار مفهوم الذات، وبرنامج تدريبي طبق عليهم لمدة ثمانية أسابيع بواقع جلسة في كل أسبوع، وقد استهدف البرنامج تعزيز مفهوم الذات لدى التلامذة حيث كان المعلم يقدم التعزيز والثناء والانتباه للتلامذة، واستخدام استراتيجيات أخرى مثل لعب الدور وتحريك الدمى ونقاش الجماعة الموسيقي، وقد أظهرت

النتائج تحسناً كبيراً في مفهوم الذات، كذلك تحسناً في علاقة التلميذ مع المعلم، وتحسناً في قدرة التلامذة الأكاديمية.

2- دراسة كامبل (Campbel,1990)أمريكا.

عنوان الدراسة:

An investigation of the self- concept and locus of control of specific learning disabled students

ترجمة العنوان : مقارنة مفهوم الذات ومركز الضبط لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية مع نظرائهم العاديين من نفس المرحلة.

هدفت الدراسة إلى مقارنة مفهوم الذات ومركز الضبط لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية مع نظرائهم العاديين من نفس المرحلة، وتألقت عينة الدراسة من (100) تلميذاً نصفهم ذوو صعوبات التعلم ونصفهم عاديون، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (10-14) سنة. ، واشتملت أدوات الدراسة مقياس بيرس_ هاريس لمفهوم الذات، ومقياس مركز الضبط الداخلي، وأشارت نتائج الدراسة إلى إن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم والتلامذة العاديين فيما يتعلق بمفهوم الذات، حيث بينت النتائج بأن التلامذة ذوي صعوبات التعلم حصلوا على درجات أقل على مفهوم الذات من نظرائهم العاديين كما أشارت النتائج إلى إن التلامذة ذوي صعوبات التعلم حصلوا على درجات أعلى على مقياس مركز الضبط الخارجي.

3- دراسة مونتجمري (Montgomery,2002)،:أمريكا.

عنوان الدراسة:

Self –concept and children with learning disabilities observer- child concordance- across six context dependent domains

ترجمة العنوان: تقدير الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم والتلامذة العاديين والتلامذة ذوي التحصيل العالي.

هدفت الدراسة إلى مقارنة تقدير الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم والتلامذة العاديين والتلامذة ذوي التحصيل العالي، وتكونت عينة الدراسة من (135) من تلامذة الصفوف السادس والثامن، واشتملت أدوات الدراسة مقياس تقديرات مفهوم الذات، وتقديرات الآباء والمعلمين باستخدام الصيغة المختصرة من مفهوم الذات متعدد الأبعاد، وأظهرت النتائج تبايناً واضحاً بين تقديرات المعلمين والتلامذة ذوي صعوبات التعلم عن ذاتهم بينما كان هناك تقارب بين تقديرات المعلمين والتلامذة ذوي التحصيل العالي عن ذاتهم.

4- دراسة إليوم وفوجن (Elbaum & Vaughnm, 2003): أمريكا

عنوان الدراسة:

For which students with Learning Disabilities Are Self-concept Interventions Effective.

ترجمة العنوان: فاعلية بعض التدخلات في تنمية مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية بعض التدخلات في تنمية مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات.

وتكونت هذه التدخلات من: تطوير مهارات الطفل في المجال الأكاديمي، وتدخل إرشادي في تمثل في تصحيح الأفكار الخاطئة وإضعاف الأفكار الانهزامية الذاتية، وتدخل جسدي، وتدخل إدراكي، وقد تركزت جميعها على زيادة المعرفة الأكاديمية، وتعديل اتجاهات الأطفال نحو ذاتهم، وتم اختيار عينة الدراسة من مستويات صافية مختلفة (ابتدائي، متوسط، عالي)، واشتملت أدوات الدراسة مقياس بيرس هاريس لمفهوم الذات، بعض التدخلات (إرشادية، وأكاديمية، جسمية)، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية

تعزى للمستوى الصفي لصالح المدارس المتوسطة، وأنه كلما زاد الإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال زاد تقديرهم لذواتهم.

5- دراسة جانز (Gans, 2003): أمريكا

عنوان الدراسة:

Comparing the Self- concept of students with and without learning disabilities.

ترجمة العنوان: مقارنة مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة الذين يعانون من صعوبات التعلم والطلبة العاديين في نفس المرحلة

هدفت الدراسة إلى مقارنة مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة الذين يعانون من صعوبات التعلم والطلبة العاديين في نفس المرحلة. وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً يعانون من صعوبات التعلم، و (70) طالباً من أقرانهم في نفس المرحلة لا يعانون من صعوبات التعلم تم استخدام مقياس بيرس هاريس لقياس مفهوم الذات للأطفال. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على البعدين الفكري والمدرسي لصالح الطلبة الذين لا يعانون من صعوبات التعلم، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق بين المجموعتين في مفهوم الذات الكلي (الشامل).

6- دراسة روبنسون (Robinson, 2003) أمريكا.

عنوان الدراسة:

Do students with Learning Disability have Low Self- concept

ترجمة العنوان: التلامذة ذوي صعوبات التعلم يملكون مفهوم ذات متدن.

هدفت الدراسة إلى معرفة فيما إذا كان التلامذة ذوي صعوبات التعلم يملكون مفهوم ذات متدن. ، وتكونت عينة الدراسة من (221) تلميذاً، تراوحت أعمارهم ما بين (8-13) سنة موزعين على أربع مجموعات: (صعوبات تعلم، ذوي تحصيل منخفض، ذوي تحصيل متوسط،

ذوي تحصيل عالي). وتم استخدام مقياس كوبر سميث للثقة بالنفس والمكون من ثلاثة أبعاد هي: مفهوم الذات الاجتماعي، ومفهوم الذات المدرسي، بالإضافة إلى تقديرات المعلمين واتجاهاتهم لكفاية الأطفال. وأظهرت النتائج أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم لديهم مفهوم ذات منخفض مقارنة مع باقي المجموعات، كما أظهرت النتائج أن مفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم عند الذكور أعلى منه عند الإناث، كما أشارت النتائج إلى أن تقديرات المعلمين لكفاية الأطفال كانت منخفضة بالنسبة للتلامذة ذوي صعوبات التعلم، وان كفاية الإناث أعلى من الذكور في جميع المجالات عدا مجال الجذب الاجتماعي.

المحور الثالث

دراسات تناولت مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة

ذوي صعوبات التعلم

أولاً- دراسات عربية:

1- دراسة الكفوري، (2001) مصر

عنوان الدراسة: فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة فعالية الذات وتحسين السلوك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة فعالية الذات وتحسين السلوك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وارتباطها بالتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذاً وتلميذة، واستخدمت في الدراسة عدة مقاييس تقدير سلوك الطفل لفرز صعوبات التعلم، اختبار فعالية الذات، برنامج تدريب على المهارات الاجتماعية، وأظهرت النتائج فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة فعالية الذات وتحسين السلوك الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة وكذلك في القياس البعدي والمؤجل (المتابعة).

2- دراسة الصمادي (2003):

عنوان الدراسة: أثر برنامج تدريبي على مستوى المهارات الحركية ومفهوم الذات والكفاية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم

هدفت الدراسة: تعرف أثر برنامج تدريبي على مستوى المهارات الحركية ومفهوم الذات والكفاية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (48) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، وتم مقياس المهارات الحركية، مقياس هارتر لمفهوم الذات، مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي لميريل، البرنامج التدريبي، وأظهرت النتائج وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحركية ومتغيري مفهوم الذات والكفاية الاجتماعية.

3- دراسة أبو حسونة (2004) الأردن:

عنوان الدراسة: أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (38) طالباً من ذوي صعوبات التعلم تم تحديدهم من بين طلاب الصفوف السادس والسابع والثامن. واشتملت أدوات الدراسة استخدام قائمة مفهوم الذات، ومقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الذي يحتوي على مقياسين منفصلين وهما (مقياس الكفاءة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي)، كما استخدم معدل علامات الطالب لتحديد مستوى التحسن في التحصيل. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية على المتغيرات التابعة الثلاثة التي اهتمت بها الدراسة، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في كل من مفهوم الذات مقاساً بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية لأبعاده المختلفة باستثناء بعد الجسم والصحة. ، الكفاءة الاجتماعية مقاسة بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي بجزأيه (الكفاءة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي)، كما احتفظ أفراد المجموعة التجريبية بالتحسن عند إجراء قياس المتابعة.

4- دراسة سلطان المياح (2006) السعودية

عنوان الدراسة: الفروق في مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين من تلامذة المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى دلالة الفروق في أبعاد مفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين، والتعرف على اختلاف أنماط السلوك الاجتماعي والانفعالي باختلاف أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية، وتحديد العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (117) تلميذاً من العاديين (117) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والذين يدرسون في الصف (الخامس والسادس). واشتملت أدوات الدراسة اختبار رافن، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلامذة ذوي صعوبات التعلم، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لاضطراب السلوك الاجتماعي والانفعالي، ومقياس مفهوم الذات، وبينت النتائج وجود فروق بين التلامذة العاديين والتلامذة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مفهوم الذات العام وأبعاده المختلفة لصالح التلامذة العاديين. ، وعدم وجود فروق بين المجموعات الثلاث للتلامذة في مفهوم الذات وأبعاده المختلفة، وفي السلوك الاجتماعي والانفعالي.

ثانياً- دراسات أجنبية

1- دراسة وانات (Wanat, 1983) أمريكا

Social Skills: An Awareness Program with learning Disabled Adolescents.

ترجمة العنوان: فاعلية برنامج تدريبي على المهارات الاجتماعية للبالغين من ذوي صعوبات التعلم.

هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي على المهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية. وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية الذين يعانون من صعوبات التعلم، والذين تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث

تلقت المجموعة التجريبية برنامجاً تدريبياً على المهارات الاجتماعية لمدة (16) أسبوعاً وبمعدل (5) جلسات أسبوعياً، وبزمن ساعة واحدة لكل جلسة، في حين لم تتلق المجموعة الضابطة هذا البرنامج، وتم إجراء القياسات القبليّة والبعديّة لمفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية لكلا المجموعتين، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية في مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية وخلصت النتائج إلى وجود دليل كافٍ يدعم فاعلية برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية من أجل تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

2- دراسة اوهاالوران (O,Halloran, 1996) أمريكا

عنوان الدراسة:

Social skills intervention in a residential for children with learning disabilities.

ترجمة العنوان: تدريس المهارات الاجتماعية للتلامذة ذوي صعوبات التعلم

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر تدريس المهارات الاجتماعية المباشرة في موقف تعليمي على السلوك الاجتماعي وعلى تحسين مهارة حل المشكلات وتحسين مفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (94) تلميذاً يعانون صعوبات التعلم. واشتملت أدوات الدراسة على برنامج تدريبي، ومقياس مفهوم الذات وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أثراً إيجابياً للتدريب على المهارات الاجتماعية في تحسين مهارة حل المشكلات وتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

3- دراسة روبنسون (Robinson,1999) أمريكا

عنوان الدراسة

The application of a formal social skills training program to enhance the social skills of a group of learning disabled adolescents.

ترجمة العنوان: فاعلية برنامج للتدريب على مهارات التواصل الاجتماعي في التفاعل الاجتماعي والمشاركة والعلاقة مع الأقران وتحسين مفهوم الذات للطلبة ذوي صعوبات التعلم

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج للتدريب على مهارات التواصل الاجتماعي في التفاعل الاجتماعي والمشاركة والعلاقة مع الأقران وتحسين مفهوم الذات للطلبة ذوي صعوبات التعلم. ، واشتملت عينة الدراسة على سبعة طلاب ممن يعانون صعوبات التعلم، وقد تلقى التلامذة تدريباً على مهارات التواصل الاجتماعي وأظهرت نتائج الدراسة تحسناً ملموساً في مهارات التواصل الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التدريبية.

4- دراسة لارسون (Larson, 2002) أمريكا.

عنوان الدراسة:

The Promotion of Social Acceptance of students with Learning Disabilities Through Friendship Skill Training And Disability Awarenesssity

ترجمة العنوان: أثر التدريب على مهارات الصداقة والوعي بالإعاقة في زيادة القبول الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى قياس أثر التدريب على مهارات الصداقة والوعي بالإعاقة في زيادة القبول الاجتماعي للتلامذة ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (239) تلميذ وتلميذة قسمت إلى ثلاث مجموعات تجريبية وثلاث مجموعات ضابطة من تلامذة الصفوف الرابع والخامس الابتدائي. تم تطبيق برنامج يشتمل على نشاطات إبداعية. وقد أظهرت النتائج وجود اثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج في تحسين اتجاهات التلامذة العاديين نحو رفاقهم من ذوي صعوبات التعلم، كما حصل تحسن في مفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

5- دراسة كالسون وهوير (Calson & Hopper, 2004) أمريكا

عنوان الدراسة:

Increasing the Self-Concept of Elementary School Students with Learning Disabilities.

ترجمة العنوان: فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات

التعلم

هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مفهوم الذات بأبعاده (الأكاديمي والاجتماعي ورفع المستوى التحصيلي). وتكونت العينة من (15) طالباً من ذوي صعوبات التعلم تراوحت أعمارهم ما بين (9-11) سنة، حيث طبق عليه مقياس قبلي وبعدي في الاختبارات التحصيلية ومفهوم الذات بأبعاده، وتكون البرنامج من أساليب وأنشطة تُحسن تصور الذات في المجالات الأكاديمية، وتُساعد على إدراك جوانب القوة والتخلص من الأفكار الهدامة، وكيفية التعبير عن المشاعر، واستخدام الحديث الذاتي، وكذلك التعزيز الإيجابي، واستخدم الباحثان مع أفراد العينة أولاً الإرشاد الفردي لمدة شهر، ثم استخدموا الإرشاد الجمعي لمدة ثلاثة أشهر بواقع جلسة واحدة في الأسبوع، وكانت مدة الجلسة الواحدة (45) دقيقة، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي التدريبي المستخدم في الدراسة في تنمية مفهوم الذات بأبعاده، إضافة إلى رفع المستوى التحصيلي لأفراد العينة.

6- دراسة ناي (Nye, 2009) أمريكا

Social acceptance in spite of the fact that disadvantage in the prevalence of LD is considerably.

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم

الذات.

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات بأبعاده (الأكاديمي والجسمي والاجتماعي) وتكونت العينة من (73) طالباً من ذوي

صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والرياضيات، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم استخدام الاختبارات التحصيلية ومقياس مفهوم الذات بأبعاده (الاجتماعي والأكاديمي والجسمي)، برنامج تدريبي تضمن مجموعة من الأساليب الإرشادية تمثلت في النمذجة، والتعزيز الإيجابي، وكيفية الاستماع وطرح الأسئلة للآخرين، وكيفية طلب المساعدة والسيطرة على الغضب، وكيفية ممارسة الاسترخاء، وأظهرت نتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية مفهوم الذات بأبعاده، وفي رفع المستوى التحصيلي لدى أفراد عينة الدراسة.

7- دراسة ووماك، مارشانت وبوردر (Womack, Marchant, Borders, 2011)

أمريكا.

عنوان الدراسة:

Based Social Skills Instruction: A Strategy for Students with Learning Disabilities.

ترجمة العنوان: تدريس المهارات الاجتماعية المبنية على استخدام النصوص الأدبية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية تدريس المهارات الاجتماعية باستخدام النصوص الأدبية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (93) من طلاب المرحلة المتوسطة تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس في ولاية كاليفورنيا الأمريكية وقد استخدمت الدراسة الملاحظة عن طريق الفيديو في عملية جمع البيانات، وقطع أدبية، وقد أشارت نتائج الدراسة أن طريقة تدريس المهارات الاجتماعية من خلال النصوص والقطع الأدبية كانت فعالة في تحسين مهارة التحدث مع التلامذة الآخرين، ومفهوم الذات العام، واستمرارية التواصل مع الآخرين، واستخدام مهارات التواصل غير اللفظي بشكل جيد.

- التعليق على الدراسات السابقة وبيان موقع البحث الحالي منها:

أولاً- التعليق على الدراسات التي تناولت مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

من خلال عرض هذه المجموعة من الدراسات والتي تناولت مهارات التواصل الاجتماعي وفاعلية البرامج الخاصة في تنميتها استخلصت الباحثة ما يأتي:

من حيث الأهداف: تنوعت أهداف هذه الدراسات وركزت على نحو رئيس على الأهداف الآتية:

1- تحديد مستوى المهارات الاجتماعية للتلامذة ذوي صعوبات التعلم.

2- تحديد استراتيجيات التدريب على مهارات التواصل الاجتماعي.

4- أهمية التدخل في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي.

من حيث المنهج: اختلفت الدراسات من حيث المنهج فبعضها اعتمد على المنهج التجريبي وبعضها اعتمد المنهج الوصفي سواء كانت الدراسات مسحية أو مقارنة.

من حيث العينات: اشتملت بعض الدراسات على عينات كبيرة مؤلفة من تلامذة ذوي صعوبات التعلم والتلامذة العاديين، كدراسة البستنجي (284)، ودراسة خزاعلة (485)، ودراسة حسن (120)، ودراسة الكسين (216) تلميذاً، في حين اشتمل بعضها الآخر على عينات متوسطة الحجم نسبياً كدراسة السعايدة (60) تلميذاً، ودراسة اغاليوتس (72) تلميذاً، ودراسة ماثيوس (60) تلميذاً، ودراسة كافال (74) تلميذاً، ودراسة كروز (38) تلميذاً، أما بعضها الآخر فقد اشتمل على عينات صغيرة كدراسة أبو شقة (22) تلميذاً، ودراسة سليمان (20) تلميذاً، ودراسة كورت وجيفون (12) تلميذاً، ودراسة فوجن (10) تلامذة، ودراسة لاجريكا (4) تلامذة، ودراسة أوين (20) تلميذاً وهذا قد يعود وفقاً لأهداف كل دراسة أو لنسبة هذه العينات في المجتمعات المأخوذة منها.

من حيث الأدوات: استخدمت هذه المجموعة من الدراسات أدوات متعددة ومتنوعة بتنوع متغيرات كل دراسة بعضها معدة من قبل أو جرى إعدادها من قبل الباحثين، ومن أهم هذه

الأدوات مقياس للكفاءة الاجتماعية ومقاييس لقياس التفاعل الاجتماعي ومقاييس تقدير المهارات الاجتماعية واختبارات تشخيصية لصعوبات التعلم، معدلات التحصيل وقوائم ملاحظة واستبانة وبعضها الآخر استخدم البرنامج التدريبي كأداة رئيسية وجرى استخدام عدد من المقاييس لقياس التغيرات الحاصلة بعد تطبيق البرنامج.

النتائج: توصلت الدراسات السابقة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يأتي:

- بينت الدراسات أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يعانون من نقص وعجز في مهارات التواصل الاجتماعي.
- أثبتت الدراسات التدخلية كفاءتها وفعاليتها في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى العينات المستهدفة بالتدريب.
- أثبتت الدراسات التدخلية كفاءتها وقدرتها على تنمية مهارات وأساليب ايجابية وفعالة في زيادة التفاعل الاجتماعي للتلامذة المستهدفين بالتدريب.
- التدريب على مهارات التواصل الاجتماعي يمكن أن يحسن من اتجاهات التلامذة ذوي صعوبات التعلم نحو ذواتهم ونحو الآخرين.

2- التعليق على محور الدراسات التي تناولت مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم.

من خلال عرض هذه المجموعة من الدراسات السابقة والتي تناولت مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم استخلصت الباحثة ما يأتي:

من حيث الأهداف: تنوعت أهداف هذه الدراسات حيث تحددت بما يأتي:

- ركزت الدراسات على موضوع مفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.
- التعرف على مستوى مفهوم الذات لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين.
- تعرف الخصائص السلوكية الشائعة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال التعرف على مفهوم الذات لديهم.
- الكشف عن فاعلية البرامج التدريبية في تنمية مفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

من حيث المنهج: اختلفت الدراسات من حيث المنهج فبعضها اعتمد على المنهج التجريبي وبعضها اعتمد المنهج الوصفي سواء كانت الدراسات مسحية أو مقارنة.

من حيث العينات: اشتملت بعض الدراسات على عينات كبيرة مؤلفة من تلامذة ذوي صعوبات التعلم والتلامذة العاديين كدراسة عبد الوهاب (164) تلميذاً، ودراسة سالم وعواد(140) تلميذاً، ودراسة روبنسون (221) تلميذاً، ودراسة مونجيري (135) تلميذاً، ودراسة كامبل (100) تلميذاً، ، ودراسة البطاينة (202) تلميذاً، ودراسة السرطاوي (399) تلميذاً.

في حين اشتمل بعضها الآخر على عينات متوسطة الحجم نسبياً كدراسة جانز (70) تلميذاً، ، ودراسة بوسينغ وساسين (61) تلميذاً، ودراسة هياجنة والشكيري (20)، ودراسة دايسون (19) تلميذاً

من حيث الأدوات: تم استخدام مقاييس معدة من قبل كمقياس هارتر للكفاية المدركة، ومقياس بيرس _ هاريس لمفهوم الذات، كما تم استخدام مقاييس معدة من قبل الباحثين. كمقاييس مفهوم الذات وكذلك برامج تدريبية لتنمية مفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

من حيث النتائج:

– بينت الدراسات أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدنٍ في مفهوم الذات.
– أثبتت الدراسات التدخلية كفاءتها وفعاليتها في تحسين مفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وتحسين اتجاهاتهم نحو أنفسهم.

3- التعليق على محور الدراسات التي تناولت اختبار فاعلية برامج معدة لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

من خلال عرض هذه المجموعة من الدراسات والتي تناولت مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى فئة ذوي صعوبات التعلم استخلصت الباحثة ما يأتي:

من حيث الأهداف: تنوعت أهداف هذه الدراسات وركزت على نحو رئيس على الأهداف

الآتية:

- 1) فاعلية البرامج التدريبية في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.
- 2) تحديد استراتيجيات التدريب على مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات. .
- 3) أهمية التدخل في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

من حيث المنهج: اعتمدت هذه الدراسات على المنهج التجريبي

من حيث العينات: اشتملت بعض الدراسات على عينات كبيرة مؤلفة من تلامذة ذوي صعوبات التعلم والتلامذة العاديين كدراسة اوهارلون (94) تلميذاً، ودراسة لارسون (239) تلميذاً ودراسة ووماك (93) تلميذاً ودراسة المياح (234) تلميذاً، ودراسة ناي (73) تلميذاً.

في حين اشتمل بعضها الآخر على عينات صغيرة الحجم كدراسة أبو حسونة (38) تلميذاً، ودراسة الصمادي (48)، ودراسة وانات (30) تلميذاً، ودراسة الكفوري (30) تلميذاً، ودراسة روبنسون (7) تلميذاً، ودراسة كارلسون (15) تلميذاً وهذا قد يعود وفقاً لأهداف كل دراسة أو لنسبة هذه العينات في المجتمعات المأخوذة منها.

من حيث الأدوات: استخدمت هذه المجموعة من الدراسات البرامج التدريبية كأداة رئيسية وجرى استخدام عدد من المقاييس لقياس التغيرات الحاصلة بعد تطبيق البرنامج.

النتائج: توصلت الدراسات السابقة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يأتي:

- أثبتت الدراسات التدخلية كفاءتها وفعاليتها في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى العينات المستهدفة بالتدريب.
- أثبتت الدراسات التدخلية كفاءتها وقدرتها على تنمية مهارات وأساليب ايجابية وفعالة في زيادة التفاعل الاجتماعي للتلامذة المستهدفين بالتدريب.
- التدريب على مهارات التواصل الاجتماعي يمكن أن يحسن من اتجاهات التلامذة ذوي صعوبات التعلم نحو ذواتهم ونحو الآخرين.

ثانياً - جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في أمور عديدة منها الآتي:

- (1) الاطلاع على الجوانب التي جرى التركيز عليها في هذه الدراسات وعلى المتغيرات التي اهتمت بدراستها.
- (2) المنهجية العلمية التي استخدمتها الدراسات السابقة في صوغ مشكلة البحث وكتابة الفرضيات ومعالجة النتائج والاستفادة منها ضمن الحدود التي تتناسب وخصوصية البحث الحالي.
- (3) الإفادة من أدوات البحث في الدراسات السابقة من أجل إعداد وتصميم أدوات هذا البحث
- (4) الإفادة من الدراسات السابقة في إعداد وتصميم البرنامج التدريبي من خلال التعرف على الأسس التدريبية التي تقوم عليها هذه البرامج المستخدمة في الدراسات السابقة، والاستفادة من المنهجية في بناء هيكلية البرنامج التدريبي الحالي.
- (5) الإفادة من الدراسات السابقة تكوين تصور شامل عن مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات واهم استراتيجيات التدريب عليها
- (6) الإفادة من الدراسات السابقة في أسلوب اختيار مجتمع البحث وعينته وفي اختيار أفراد كل من المجموعتين التجريبية والضابطة.
- (7) مقارنة نتائج البحث الحالي بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة والمرتبطة بجوانب البحث.

ثالثاً - موقع البحث الحالي بين الدراسات السابقة:

- (1) اتفق البحث مع الدراسات السابقة على أهمية إعداد برامج تدريبية لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات وذلك من اجل تطوير القدرة لدى التلامذة على التفاعل الاجتماعي.
- (2) تشابه البحث الحالي مع الدراسات التجريبية السابقة في هدفه الذي يتمحور حول تنمية مهارات التواصل الاجتماعي، كما تشابه البحث الحالي مع الدراسات الأخرى التي تهتم بتنمية مفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

3) اتفق البحث مع الدراسات السابقة في استخدامه لبعض المهارات التي اهتمت هذه الدراسات بالتدريب عليها والتأكد من فاعليتها في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

تميز البحث الحالي عن تلك الدراسات السابقة التي عرضتها الباحثة من خلال:

- تعدد الأهداف التي يصبو اليها البحث إلى تحقيقها والتي تتجلى في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات وتلبية الحاجات التدريبية لدى العينة المستهدفة بالبحث الحالي.
- تنوع المهارات التي يهدف البرنامج إلى تنميتها لدى العينة المستهدفة.
- تعدد الإجراءات والتدريبات في كل جلسة وتنوعها (المناقشة، لعب الأدوار، والأنشطة المعدة في كل جلسة).
- قلة الدراسات العربية وغيابها محلياً في حدود علم الباحثة التي حاولت الجمع بين التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات في مرحلة التعليم الأساسي وتحديداً لدى فئة ذوي صعوبات التعلم، ولهذا فإن البحث يحاول سد ثغرة في هذا المجال وذلك من خلال دراسته لفاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي.

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

أولاً- الهدف من البحث

ثانياً-منهج البحث

ثالثاً- عينة البحث

رابعاً- أدوات البحث

خامساً - التصميم التجريبي للبحث

سادساً - إجراءات البحث

سابعاً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً لإجراءات اختيار العينة، والأدوات المستخدمة في البحث وكيفية إعدادها وطرائق تقنينها، وخطوات إعداد البرنامج التدريبي المقترح، بالإضافة إلى الخطوات المتبعة لتنفيذ تجربة البحث والأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات والتحقق من صدق الفرضيات وفيما يلي عرض لكل من هذه الجوانب:

أولاً- الهدف من البحث

يهدف البحث الحالي للكشف عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً-منهج البحث:

تم الاعتماد في هذا البحث على المنهج التجريبي وفقاً لمتغيرات التصميم التجريبي الآتي:

1- المتغيرات المستقلة : البرنامج التدريبي.

2- المتغيرات التابعة : مهارات التواصل الاجتماعي، ومفهوم الذات.

ثالثاً- عينة البحث

تم التوصل إلى عينة البحث من خلال مراحل عدة متتابعة باستخدام مقاييس تشخيصية وروائز عقلية واختبارات تحصيلية وكذلك مقاييس مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات، وتوضح الفقرات التالية هذه المراحل:

1- مرحلة التشخيص الأولية :

الغرض من هذه المرحلة إجراء عملية الفرز الأولي للتلامذة ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال استخدام مقاييس تشخيصية يتم تطبيقها من قبل معلمي هؤلاء التلامذة وبإشراف الباحثة. ولهذا فقد تم اختيار عينة كبيرة نسبياً بهدف ضمان الحصول على عدد مناسب من حالات صعوبات التعلم الأكاديمية التي سوف تختزل بالتأكد إلى أصغر عدد من الحالات نظراً

لطبيعة البحث الحالي الذي يركز على الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويعانون من نقص في مهارات التواصل الاجتماعي وتدن في مفهوم الذات.

وقد عملت الباحثة على اختيار تلامذة الصف الخامس الأساسي من (10) مدارس من المدارس الرسمية في مدينة دمشق تم اختيارها بطريقة عشوائية من خمسة مناطق جغرافية (الشمالية، الجنوبية، الغربية، الشرقية، الوسطى) وبعد الرجوع إلى مديرية التخطيط والإحصاء في وزارة التربية وتفصيل ذلك يوضحه الجدول (1)

جدول (1) يبين عدد الشعب والتلامذة في المدارس المنتقاة

الرقم	المنطقة الجغرافية	اسم المدرسة	عدد الشعب	ذكور	إناث	المجموع
1	الشمالية	احمد أومري	7	130	108	238
2		أم البنين	4	89	96	185
3	الوسطى	ماري العجمي	4	83	90	173
4		البيروني	3	92	67	159
5	الجنوبية	مي زيادة	2	45	45	90
6		جوهر المحدثه	4	54	50	104
7	الشرقية	غالية فرحات	4	67	64	131
8		أم الخير	2	34	32	66
9	الغربية	حافظ إبراهيم	3	47	38	85
10		سليمان الحلبي	2	35	29	64
المجموع		10	35	676	619	1295

وتأخذ الباحثة في اختيارها لعينة البحث من تلامذة الصف الخامس الأساسي بالمبرات

الآتية :

- 1) قدرة هؤلاء الأطفال على فهم التعليمات التي تتضمنها الاختبارات المستخدمة في البحث الحالي، وكذلك قدرتهم على تنفيذ التعليمات الموجودة فيها بصورة أفضل.
 - 2) صعوبات التعلم بحد ذاتها تصبح أكثر وضوحاً لدى. تلامذة الصف الخامس الأساسي الأمر الذي يساعد على ملاحظتها وتشخيصها.
 - 3) تتسم مرحلة الطفولة المتأخرة التي يعيشها هؤلاء الأطفال بالاستقرار النسبي نوعاً ما مقارنة بمرحلتَي الطفولة المتوسطة والمراهقة.
 - 4) وأخيراً وضوح مهارات التواصل الاجتماعي والمهارات الأكاديمية في هذه المرحلة، وكذلك وضوح مفهوم الذات نوعاً ما مقارنة بمرحلة الطفولة المتوسطة وما قبلها.
- وبعد تطبيق مقياس تقدير سلوك التلميذ من إعداد (مايكل بست) وتعريب الشريف (2007) بلغ عدد أفراد عينة البحث ونتيجة لاستبعاد الذين تزيد درجاتهم على (48) درجة (255) تلميذاً وتلميذة.

وبعد تطبيق مقياس تقدير الخصائص السلوكية أيضاً وهو من إعداد الزيات (1999) فقد بلغ عدد أفراد عينة البحث ونتيجة لاستبعاد الذين تقل درجاتهم عن (119) (248) تلميذاً وتلميذة.

ومقياس تقدير سلوك التلميذ لمايكل بست وتقدير الخصائص السلوكية للزيات تم تطبيقهما بمعرفة معلمات اللغة العربية والحساب وبإشراف الباحثة باعتبار أن معلمات هاتين المادتين هن الأكثر إماماً بالخصائص السلوكية والأكاديمية والاجتماعية والنفسية للتلامذة، وذلك بسبب من أن حصص اللغة العربية والحساب هي الأكثر عدداً في الخطة الدراسية مقارنة بغيرها من المواد الدراسية الأخرى.

2- مرحلة التشخيص التحليلية

تم في هذه المرحلة القيام بعمليات التشخيص التحليلية باستخدام المقاييس العقلية والأكاديمية ومهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات من أجل تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص في مهارات التواصل الاجتماعي وتدني في مفهوم الذات وذلك على النحو الآتي:

أ- تطبيق مقياس رافن للذكاء وهو من تعريب رحمة (2004) على أفراد العينة الناتجة عن عملية الفرز الأولى والبالغ عددها (248) تلميذاً وتلميذة، ومن ثم العودة إلى علامات هؤلاء الأفراد في مادتي القراءة والحساب نتيجة الامتحانات المدرسية للفصل الأول من العام الدراسي 2010/2011 والتي تم الحصول عليها من السجلات المدرسية.

ب- وقد تم السير بعدد من الخطوات في هذه المرحلة وذلك على النحو الآتي:

- تحويل الدرجات الخام للذكاء والتحصيل الدراسي في مادتي القراءة والحساب إلى درجات معيارية وحساب الفرق بين الدرجة المعيارية للذكاء والدرجة المعيارية للتحصيل، ومن ثم تم الاعتماد على محك التباين بين الذكاء والتحصيل بمقدار انحراف معياري واحد أو أكثر لاختيار التلامذة ذوي صعوبات التعلم أفراد عينة البحث الحالي.

- استبعاد الأطفال الذين تقل درجاتهم على اختبار رافن عن المئين (50)، وكذلك استبعاد الأطفال الذين لديهم ضعف واضح في السمع والبصر أو لديهم إعاقة انفعالية أو حركية أو مشكلات بيئية أو تخلف عقلي وذلك بحسب تقديرات المعلمات أو الأخصائية الاجتماعية، أو الأخصائية النفسية. .

- ويعد تطبيق مقياس رافن للذكاء والتوقف عند التحصيل الدراسي في مادتي القراءة والحساب وكذلك استخدام محك التباين بين الذكاء والتحصيل، ومحك الاستبعاد أصبح عدد أفراد العينة (144) تلميذاً وتلميذة.

- تم بعدها تطبيق مقياس مهارات التواصل الاجتماعي الذي أعدته الباحثة على العينة المتبقية والبالغ عدد أفرادها (144) تلميذاً وتلميذة، وقد تم استبعاد كل تلميذ تقل درجته عن (32) درجة وبذلك أصبح عدد أفراد العينة (103) تلميذاً وتلميذة.

- كما تطبيق مقياس مفهوم الذات لبيرس هاريس على العينة المتبقية وعددها (103) حيث تم استبعاد كل تلميذ تقل درجته عن (18) درجة وبذلك أصبح عدد أفراد العينة النهائية للبحث (63) تلميذاً وتلميذة اكتفت الباحثة منها باثنتين وثلاثين تلميذاً وتلميذة ليمثلوا مجموعتي البحث والواحد والثلاثون المتبقية منهم (31) سيمثلون العينات الاستطلاعية للبحث وذلك على النحو الآتي:

• العينة الأساسية للبحث وتتكون من (32) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) بمعدل (16) تلميذاً وتلميذة لكل منهما.

- العينة الاستطلاعية والتي تم تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم عليها وتتكون من (8) تلميذاً وتلميذة.
- عينة الصدق والثبات لمقياس التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات وتتكون من (23) تلميذاً وتلميذة.

ويوضح الجدول (2) توزع هذه العينات على المدارس المشمولة في البحث والمسحوبة عشوائياً.

جدول (2) يبين توزع أفراد عينة البحث على المدارس المسحوبة عشوائياً.

الرقم	اسم المدرسة	عدد التلامذة	عدد التلامذة ذوي صعوبات التعلم	توصيف العينة
1	مي زيادة	90	4	عينة صدق وثبات
2	أم البنين	185	8	عينة استطلاعية
3	ماري العجمي	173	4	عينة أساسية (ضابطة)
4	البيروني	159	16	عينة أساسية (تجريبية)
5	احمد أومري	238	12	عينة أساسية (ضابطة)
6	جوير المحدث	104	7	عينة صدق وثبات
7	غالية فرحات	131	5	عينة صدق وثبات
8	أم الخير	66	2	عينة صدق وثبات
9	سليمان الحلبي	85	3	عينة صدق وثبات
10	حافظ ابراهيم	64	2	عينة صدق وثبات
المجموع	10	1295	63	

3- التكافؤ بين مجموعتي البحث

للتحقق من التكافؤ بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في كل من متغير (العمر ومستوى الذكاء وتقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم ومقياس مايكل بست لصعوبات التعلم، ومقياس مهارات التواصل الاجتماعي، ومفهوم الذات)، ومن أجل ضبط هذه المتغيرات، قامت الباحثة بما يلي:

(1) الحصول على أعمار التلامذة في المجموعتين الضابطة والتجريبية من السجلات المدرسية حيث تراوحت هذه الأعمار ما بين (11- 13) سنة.

2) حساب درجات التلامذة على المقاييس التي تم تطبيقها لاختيار عينة البحث الحالي وهي مقاييس تقيس كل من مستوى الذكاء، والخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، والتواصل الاجتماعي، ومفهوم الذات.

3) تم استخدام اختبار (t -test) لحساب الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغيرات (مستوى الذكاء وتقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم ومقياس صعوبات التعلم)

ويوضح الجدول (3) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من مقاييس (القدرات العقلية وتقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم ومقياس مايكل بست لصعوبات التعلم، والتواصل الاجتماعي، ومفهوم الذات) في القياس القبلي لها.

جدول (3) الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من مقاييس (القدرات العقلية، وتقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس مايكل بست لصعوبات التعلم، والتواصل الاجتماعي، ومفهوم الذات) في القياس القبلي لها.

المقاييس	المجموعة	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة	القرار
مقياس تقدير الخصائص السلوكية	الضابطة	154.75	26,63	1,87	15	0,081	غير دال
	التجريبية	141,94	21,63				
مقياس تقدير السلوك لمايكل بست	الضابطة	41,5	4,03	1,15	15	0,267	غير دال
	التجريبية	40,13	3,38				
مقياس رافن للذكاء	الضابطة	25.89	3,70	1,040	15	0,030	غير دال
	التجريبية	24.72	2,98				
العمر الزمني	الضابطة	135,88	4,11	0,25	15	0,809	غير دال
	التجريبية	136,31	4,90				
مقياس مهارات التواصل الاجتماعي	الضابطة	12. 625	1,870	0.22	30	0.278	غير دال
	التجريبية	13.1875	2,315				
مقياس مفهوم الذات	الضابطة	12.6875	2,159	1.2578	30	0.056	غير دال
	التجريبية	12.562	1,802				

يتضح من خلال الجدول (3) مايلي:

(أ) بلغت قيمة ت المحسوبة في مقياس الخصائص السلوكية لفتحي الزيات (1,87) وعند مقارنتها مع متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتبين أن متوسط المجموعة الضابطة (154.75) في حين أن متوسط تلامذة المجموعة التجريبية (141,94) مما يدل على أنه لا توجد فروق دالة بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الخصائص السلوكية لفتحي الزيات.

(ب) بلغت قيمة ت المحسوبة في مقياس مايكل بست لصعوبات التعلم (1,15) وعند مقارنتها مع متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية، تبين أن متوسط المجموعة الضابطة (41,5) في حين أن متوسط تلامذة المجموعة التجريبية (40,13) مما يدل على أنه لا توجد فروق دالة بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مايكل بست لصعوبات التعلم.

(ج) بلغت قيمة ت المحسوبة في مقياس القدرات العقلية لرافن (1,55) وعند مقارنتها مع متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتبين أن متوسط المجموعة الضابطة (25.89) في حين أن متوسط تلامذة المجموعة التجريبية (24.72) مما يدل على أنه لا توجد فروق دالة بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس القدرات العقلية لرافن.

(د) بلغت قيمة ت المحسوبة لأعمار التلامذة ذوي صعوبات التعلم (0,25) لدى مقارنة متوسطي أعمار التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتبين أن متوسط المجموعة الضابطة (135,88) في حين أن متوسط تلامذة المجموعة التجريبية (136,31) مما يدل على أنه لا توجد فروق دالة بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية فيما يتعلق بأعمار التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

(هـ) بلغت قيمة ت المحسوبة في مقياس التواصل الاجتماعي (0.22) وعند مقارنتها مع متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية،

(و) تبين أن متوسط المجموعة الضابطة (12.625) في حين أن متوسط تلامذة المجموعة التجريبية (13.187) مما يدل على أنه لا توجد فروق دالة بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس التواصل الاجتماعي.

ز) بلغت قيمة ت المحسوية في مقياس مفهوم الذات (1.2578) وعند مقارنتها مع متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية، تبين أن متوسط المجموعة الضابطة (12.687) في حين أن متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية (12.562) مما يدل على أنه لا توجد فروق دالة بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مفهوم الذات.

رابعاً: أدوات البحث:

1- مرحلة التشخيص الأولية:

أ) مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم - إعداد مايكل بست، وتقنين الشريف (2007) (ملحق (2)).

يعد هذا المقياس من الأدوات المسحية الخاصة بالكشف والتعرف المبدئي على صعوبات التعلم وذلك من خلال تقدير المعلم أو المعلمة لمدى توافر خصائص سلوكية معينة تمثل الجانب اللفظي و الجانب غير اللفظي من عملية التعلم وهي:

- المقاييس اللفظية: وتشتمل على الاستيعاب واللغة.
- المقاييس غير اللفظية: وتشتمل على المعرفة العامة والتناسق الحركي والسلوك الشخصي والاجتماعي

وهذا المقياس يصلح للتطبيق بشكل فردي على الفئة العمرية (5.5-14) سنة ويتكون من (24) فقرة موزعة على مقياسين، (13) فقرة للمقياس اللفظي، و(11) للمقياس غير اللفظي، وتحت كل فقرة (5) عبارات متدرجة (1، 2، 3، 4، 5) تمثل كل درجة مستوى تقدير المعلم لقدرة التلميذ، وتتراوح الدرجة الكلية عليه بين (24-120). وتفسر درجاته على أساس أن كل تلميذ يحصل على درجة (48) فما دون يكون لديه صعوبة تعلم.

- الخصائص السيكومترية للمقياس:

- الصدق:

قام مايكل بست (Mykle bust,1981) بتقنين المقياس في صورته الأساسية على البيئة الأمريكية لاستخراج دلالات الصدق في عينة التقنين، حيث بلغ صدق مقياس التقدير حسب متغير الجنس (* 17.32) ومتغير الحالة (عاديين، وذو صعوبات تعلم) (28.98 *)، أما الثبات بطريقة الإعادة فبلغ (2.25-0.38)(Mykle bust,1981,52)

وقد قام الشريف بتقنين المقياس على البيئة الكويتية (2007) وقام باستخراج الدرجات التائية المقابلة للدرجات الخام في عينة التقنين، وحساب الصدق التكويني فبلغت معاملات الارتباط بين كل مقياس جزئي والدرجة الكلية للمقياس (0.861-0.702) وبلغت معاملات الثبات بالإعادة (0.87-0.94) وهي قيم مرتفعة ما يعكس ثبات المقياس. (الشريف، 2007، 39).

وفي البيئة المحلية قامت المطلق (2010) بحساب صدق المقياس بوساطة الاتساق الداخلي على عينة مكونة من (115) تلميذاً وتلميذة، (61) ذكور و(54) إناثاً، تتراوح أعمارهم بين (9-11) سنة من تلامذة الصف الخامس، الرابع، الثالث، من مدارس دمشق وفق توزع المناطق التعليمية لمدينة دمشق وكانت نتائج معامل ترابط الاتساق الداخلي لمجالات المقياس مع المجموع الكلي على النحو التالي (**77) للمقياس الفرعي اللفظي، و(**86) للمقياس الفرعي غير اللفظي وهذه النسب متقاربة جداً مع عينة التقنين في البيئة الكويتية والأردنية (المطلق، 2010، 70).

كما قام العكاري (2009) بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وقد بلغت معاملات ترابط الاتساق الداخلي لفقرات المقياس (0,77) (العكاري، 2009، 142).

-الثبات:

قامت المطلق (2010) بحساب الثبات بطريقة الإعادة على نفس العينة حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون للمقياس الفرعي اللفظي (0,287) وللمقياس الفرعي غير اللفظي (0,294)

وللمقياس الكلي (0,375). كما قامت بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وذلك وفق معادلة سبيرمان لمقياس تقدير سلوك التلميذ وقد بلغت (0,769) للمقياس اللفظي، وللمقياس غير اللفظي (0,540) ومعامل الثبات للمقياس الكلي (0,531)، وحساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للصفوف الثلاثة وبلغت معاملات الثبات: للمقياس اللفظي (0,843) وللمقياس غير اللفظي (0,729) ومعامل الثبات للمقياس الكلي (0,811) ما يدل على أن المقياس على درجة عالية من الثبات (المطلق، 2010، 72).

كما قام العكاري بحساب الثبات بطريقة الإعادة فبلغت قيم معامل الارتباط بيرسون (0,82) للصف الخامس والصف الرابع (0,54) بالنسبة للمقاييس الفرعية، وهذه النسب متقاربة جداً مع نتائج عينة التقنين على البيئة الكويتية والأردنية.

ب) مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلامذة ذوي صعوبات التعلم (الزيات، 1999) ملحق (3)

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن التلامذة ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال تقدير المعلم لمدى تواتر الخصائص السلوكية المرتبطة بصعوبات التعلم لديهم ويتحدد هذا التقدير على مقياس رباعي (نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً) ويتألف المقياس من (50) فقرة تتوزع على خمسة أبعاد فرعية على النحو الآتي:

- النمط العام لذوي صعوبات التعلم.
- صعوبات التعلم المتعلقة بالانتباه والذاكرة والفهم.
- صعوبات التعلم المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي.
- صعوبات التعلم المتعلقة بالانفعالية العامة.
- صعوبات التعلم المتعلقة بالإنجاز والدافعية.

- الخصائص السيكومترية للمقياس:

- الصدق:

قامت المطلق (2010) بحساب صدق المحتوى للمقياس من خلال عرضه على عدد من السادة المحكمين حيث بلغت نسبة الاتفاق على جميع بنود المقياس (100%). كما قام عكاري بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين المجموعات الخمس والدرجة الكلية للمقياس وقد كانت نتائج معامل ترابط الاتساق الداخلي لفقرات المقياس (0,84) أما الاتساق الداخلي لكل مهارة من المهارات الفرعية للمقياس مع المجموع الكلي على النحو التالي (0,80) النمط العام. (0,96) الانتباه والذاكرة والفهم (0,67) القراءة والكتابة والتهجي. (0,71) لصعوبة الانفعالية العامة. (0,72) الإنجاز والدافعية وهي نتائج متقاربة من نتائج عينة التقنين في البيئة المصرية.

- الثبات:

قامت المطلق (2010) بحساب معامل الثبات (الإعادة، التجزئة، كرونباخ إفا) لمقياس الخصائص السلوكية، كما هو موضح في الجدول الآتي

جدول (4) معامل الثبات (الإعادة، التجزئة النصفية، كرونباخ إفا) لمقياس الخصائص

السلوكية

المجالات المتعلقة بالاختبار	ثبات الإعادة	التجزئة النصفية	كرونباخ الفا
النمط العام	.421 **	.491	.618
الانتباه والذاكرة والفهم	.318 **	.805	.811
القراءة والكتابة والتهجي	.286 **	.866	.862
الصعوبة الانفعالية العامة	.551 **	.765	.706
الإنجاز والدافعية	.684 **	.785	.733
كلي	.569 **	.924	.933

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات تشير إلى درجة ثبات جيدة للمقياس

وكان الزياد قد قام بحساب الصدق من خلال الصدق البنائي والصدق التلازمي، وقد بلغ معامل الثبات (الاتساق الداخلي، 80,97)، كما بلغ معامل ثبات جتمان للتجزئة النصفية (0,97).

ويتم تصحيح هذا المقياس على القياس المتدرج الرباعي (نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً) وبحيث تكون أقل درجة يحصل عليها التلميذ (50) درجة و أعلى درجة منه (200) درجة والتلميذ الذي يحصل على درجة مقدارها (105) درجات فأكثر يشخص بحسب هذا المقياس على أنه من ذوي صعوبات التعلم.

2- مرحلة التشخيص التحليلية

أ) مقياس المصفوفات المتتابعة لرافن: تقنين (رحمة، 2004) المعير على البيئة السورية ملحق (4)

يهدف هذا المقياس إلى قياس القدرة العقلية لدى التلميذ من عمر (6-18) سنة، ويتكون من (60) مصفوفة متدرجة في الصعوبة من دقة الملاحظة حتى الوصول إلى قياس إدراك العلاقات العامة التي تتصل بالجوانب العقلية العليا المجردة ويطبق فردياً أو جماعياً بعد شرح تعليمات الاختبار، وكيفية الإجابة عن بنوده، ويستغرق التطبيق مدة ساعة تقريباً، ويعطى المفحوص درجة واحدة لكل بند في الاختبار، وبعد جمع الدرجات الأولية التي يحصل عليها المفحوص تحول الدرجة إلى المقابل الميئيني لها.

- الخصائص السيكومترية للاختبار:

أولاً- الصدق:

قامت رحمة (2004) بدراسة صدق المقياس وثباته في صورته الأساسية بعدة طرق منها صدق المقياس بدلالة محك خارجي (التحصيل الدراسي) وكان معامل بيرسون للعينة الكلية (0,434) وبلغت معاملات صدق الاختبار بدلالة اختبار مل هل (0,37) وهو دال عند مستوى الدلالة (0,01)، وبلغت معاملات الصدق المحكي له عند مقارنته مع اختبار كاتل (0,44) وهو دال عند مستوى الدلالة (0,01).

ثانياً- الثبات:

يقصد بثبات الاختبار استقرار نتائجه، إذا تكرر تطبيقه على الأفراد نفسهم مرات متكررة أي يعطي النتائج ذاتها إذا أعيد تطبيقه على التلميذ نفسه.

وقد قامت رحمة(2004) بحساب الثبات للاختبار بطريقة التجزئة النصفية، و تراوحت معاملات الثبات (0,51-0,88)، بينما بلغت معاملات ثبات الإعادة (0,69) للعيينة الكلية، وقد أكدت الدراسة صدق وثبات اختبار رافن وصلاحيته استخدامه في البيئة المحلية. (رحمة، 2004، 86-95)

ب) مقياس التواصل الاجتماعي من إعداد الباحثة الملحق(5)

سار إعداد هذا المقياس بغرض تشخيص التلامذة الذين يعانون من نقص في مهارات التواصل الاجتماعي بعدد من الخطوات هي:

الاطلاع على عدد من الدراسات والأبحاث التي تهتم بمهارات التواصل الاجتماعي، ومقاييس مهارات التواصل الاجتماعي وكذلك المراجع العربية والأجنبية التي تتناول هذه المقاييس والتي تبين خطوات إعداد مقياس مهارات التواصل الاجتماعي وهذه الدراسات والمراجع هي:

- دراسة زيتون(2005)، حول أثر اختلاط المراهقين على مهاراتهم الاجتماعية.
- دراسة الكاشف وعبد الله (2006) لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- دراسة دغيشم (2000) لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي للطالبات المتفوقات.
- دراسة السعيدة (2004) لتنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- دراسة سليمان(2006) لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي للتلامذة ذوي صعوبات التعلم.
- دراسة (Robinson,1999) عن مهارات التواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي للتلامذة ذوي صعوبات التعلم.
- دراسة (Court and Givon, 2003) عن مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.
- مقياس ماتسون (Matson,1981) للمهارات الاجتماعية(الكاشف وعبد الله، 2006)

- مقياس هارون (2005) لتقدير المهارات الاجتماعية اللازمة للتلامذة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية.
 - مقياس والكر-ومكونيل ((Walker – McConnell للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي (عواد، 2002).
 - مقياس التفاعلات الاجتماعية (البستجي، 2002).
 - مقياس خزايلة (2007) للمهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم
 - مقياس أبو حسونة (2004) للكفاءة الاجتماعية.
- وفي ضوء ما سبق قامت الباحثة بتحديد أبعاد مهارات التواصل الاجتماعي على النحو الآتي:

- المحادثة
 - المشاركة الاجتماعية
 - الاستماع
 - تكوين الصداقات.
 - التواصل غير اللفظي
 - التعبير عن المشاعر.
- ومن خلال الإطار السيكولوجي السابق والمقاييس التي تم الاطلاع عليها قامت الباحثة بصياغة مفردات هذا المقياس بلغة سهلة وواضحة ويقوم المعلم/ المعلمة بالإجابة عنها من خلال معرفته بالتلميذ ومدى قيام التلميذ بالسلوك الملاحظ وتكراره والذي يشير إلى الصعوبة في عدد من مهارات التواصل الاجتماعي.

وقد تضمن المقياس بصورته الأولية من (35) فقرة تتوزع على النحو الآتي:

- مهارة المحادثة وتتضمن البنود، (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7).
- مهارة المشاركة الاجتماعية وتتضمن البنود (8، 9، 10، 11، 12).
- مهارة الاستماع وتتضمن البنود (13، 14، 15، 16، 17، 18).
- مهارة التواصل غير اللفظي وتتضمن البنود (19، 20، 21، 22).
- مهارة تكوين الصداقات وتتضمن البنود (23، 24، 25، 26، 27).
- مهارة التعبير عن المشاعر وتتضمن البنود (28، 29، 30، 31، 32).

ويشمل المقياس على قسمين : صفحة التعليمات، وتحوي تعريفاً بأهداف البحث، والطلب من المعلم التعاون والإجابة بكل صراحة، وتأكيد على سرية المعلومات. وعبارات المقياس التي بلغ عددها (32) فقرة كما وردت في صورتها النهائية.

ويقوم المعلم بالإجابة عن بنود المقياس من خلال معرفته بسلوك التلميذ وفق البدائل التالية (أبدأ، غالباً، أحياناً) وتصحح الدرجات وفق الآتي:

- (أبدأ) وتأخذ درجة (صفر) إذا لم يتم التلميذ بالسلوك.
 - (أحياناً) وتأخذ درجة (1) إذا قام التلميذ بالسلوك مرة واحدة.
 - (غالباً) وتأخذ درجة (2) إذا قام التلميذ بالسلوك مرتين أو أكثر.
- وبذلك تكون الدرجة الصغرى للمقياس (0) بينما الدرجة العليا للمقياس هي (64) درجة.

صدق المقياس وثباته:

أ- الصدق:

من أجل دراسة صدق المحتوى تم عرض المقياس على عدد من الأساتذة ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية الخاصة وعلم النفس والتقويم والقياس في جامعة دمشق الملحق (1) للاستفادة من خبراتهم في الحكم على المقياس وملاءمته، وقد طلب من السادة المحكمين الآتي:

- الحكم على سلامة صوغ العبارات ووضوحها.
 - مدى انتماء العبارة إلى البعد الخاص بها.
 - مدى مصداقية العبارات في قياس الهدف منها.
 - إضافة العبارات أو تعديلها أو حذفها إذا احتاج الأمر والتي من شأنها أن تجعل المقياس أكثر صدقاً
 - أي ملاحظات أو اقتراحات يرونها مناسبة.
- وبناء على ملاحظاتهم جرى حذف بعض العبارات التي لم تحظ بنسبة اتفاق 80% فأكثر أو تعديلها أو دمجها. وبينها ما يلي:

- يتقبل الاقتراحات والنقد
- يتقبل النقد من الآخرين.
- يجمال الآخرين ويعبر عن إعجابه بمظهرهم الخارجي بعبارة يعبر عن إعجابه بمظهر الآخرين.
- يشارك بفاعلية زملاءه في النشاطات الجماعية
- بعبارة يشارك زملاءه في النشاطات الجماعية.

أما العبارات التي تم حذفها فهي:

- يبتسم عندما ينظر إلى الآخرين.
 - لا يستطيع البقاء جالساً أثناء الحديث.
 - لا يستطيع فهم الإيماءات الجسدية.
- وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (32) عبارة.

كما تمت دراسة الصدق من خلال الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية) حيث طبق المقياس على عينة قوامها (23) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، من خارج عينة البحث تم اختيارهم من مدارس (وحسبت درجاتهم، ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى 25% منها وأدنى 25%، ثم حسبت متوسطات هاتين المجموعتين وانحرفهما المعياري، كما تم استخدام اختبار ستودنت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على المجالات الفرعية والدرجة الكلية والجدول (5) يبين هذه المتوسطات ودلالاتها:

جدول (5) يبين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لمقياس التواصل الاجتماعي

مستوى الدلالة	ستودنت	الفئة الدنيا		الفئة العليا		المهارات
		ع	م	ع	م	
0.000	6.70	40.	2.83	81.	5.33	المحادثة
0.000	9.30	51.	1.33	401.	3.83	الاستماع
0.000	5.97	54.	1.50	408.	3.16	المشاركة الاجتماعية
0.000	6.53	54.	40.	00.	2.00	التواصل غير اللفظي
0.000	5.65	.408	.833	.4082	2.16	تكوين الصداقة
0.000	7.07	.401	1.16	.408	2.83	التعبير عن المشاعر
0.001	4.64	1.16	11.16	1,86	15.33	درجة كلية

يتضح من هذا الجدول أن كل الفروق فيه هي من مستوى ذي دلالة إحصائية الأمر الذي يشير إلى صدق المقياس في تمييزه للحالات المرتفعة والمنخفضة.

ب- الثبات

تم حساب الثبات بطريقتين هما إعادة التطبيق، وحساب الاتساق الداخلي وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (23) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، من خارج عينة البحث تم اختيارها من مدارس (مي زيادة، جوبر المحدث، أم الخير، سليمان الحلبي حافظ إبراهيم، غالية فرحات)، وتم حساب ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس. وقد بلغت قيم معاملات الثبات (724.) بالإضافة إلى الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني ويوضح الجدول الآتي ذلك.

جدول (6) يبين معاملات الثبات لمقياس التواصل الاجتماعي وأبعاده الفرعية

الثبات	المحادثة	المشاركة	الاستماع	التواصل غير اللفظي	تكوين الصداقة	التعبير عن المشاعر	الدرجة الكلية
الثبات بالإعادة	83**.	60**.	46*.	61**.	90**.	78**.	782**.
ألفا كرونباخ	649.	754	573.	734.	684.	810.	724.

وكما هو ملاحظ فمعاملات الارتباط عالية، الأمر الذي يشير إلى ثبات المقياس والاطمئنان لتطبيقه في البحث الحالي.

ج) مقياس بيرس - هاريس لمقياس مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم الملحق (6):

يهدف هذا المقياس إلى قياس مفهوم الذات لدى التلميذ من عمر (6) سنوات، ويعد هذا المقياس من أكثر المقاييس استخداماً مع التلامذة ذوي صعوبات التعلم وذلك لسهولة قراءة فقراته وشموليتها وهذا ما دعا الباحثة لاستخدام هذا المقياس.

ويتراوح تقدير الدرجات للمقياس بين (نعم/لا) ويبلغ عدد فقرات المقياس (36) فقرة ويتكون

المقياس من ستة أبعاد رئيسية هي :

السلوك: وهو كل ما يفعله التلميذ أو يقوله، ويقاس هذا البعد تصرفات التلميذ في البيت والمدرسة، وعلاقاته العائلية والمدرسية وتمثله البنود (1, 2, 3, 4, 5, 6).

(1) **الأكاديمي والعقلي:** يبين هذا البعد تصورات التلميذ نحو تحصيله المدرسي وتمثله البنود (7,8,9,10,11,12)

(2) **المظهر الجسدي والشكل الخارجي:** يقاس هذا البعد تصورات التلميذ لمظهره ونشاطاته وتمثله البنود (13,14,15,16,17,18)

(3) **القلق:** يهتم هذا البعد بقياس مدى خوف التلميذ من أوضاع محددة ومدى ثقته بنفسه. وتمثله البنود (19,20,21,22,23,24).

(4) **الاجتماعي:** يقاس هذا البعد مدى شعور التلميذ بشهرته وبمنزلته عند الآخرين واتساع علاقاته الاجتماعية. وتمثله البنود (25,26,27,28,29,30)

(5) **الرضا والسعادة:** يهتم بقياس شعور التلميذ نحو نفسه وحياته وتقييمه لشخصيته. وتمثله البنود (31,32,33,34,35,36)

ويتم تفسير درجاته على أساس أن كل تلميذ يحصل على درجة (16) وما دون لديه مفهوم ذات متدنٍ ويتم تطبيق المقياس فردياً وتتراوح مدة التطبيق نصف ساعة تقريباً.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام البدارين (2006) بتقنين المقياس على البيئة الأردنية، وتعديل فقراته ليلائم الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال عرضه على لجنة من المحكمين، كما تم حساب صدق البناء لكل فقرة حيث بلغت من (0,28-0,55) كما تم حساب الثبات للمقياس حيث بلغ (0,84).

- صدق المقياس في البحث الحالي:

1. صدق المحتوى:

للتأكد من صدق المقياس تم عرضه على عدد من المحكمين المختصين في مجال علم النفس، والتقويم والقياس والتربية الخاصة (ملحق 1) لمعرفة ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة فقرات المقياس من حيث وضوح صياغتها اللغوية، ومدى شمولها للجوانب المرتبطة بمفهوم الذات

بالإضافة إلى مدى وضوح التعليمات الخاصة بالاستجابة على فقرات المقياس، حيث أجمع جميع المحكمين على ملائمة هذا المقياس لطبيعة البحث الحالي.

وقد تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مؤلفة من (23) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم عشوائياً من المجتمع الأصلي (من غير عينة الدراسة) وذلك للوقوف على مدى وضوح الفقرات وتعليمات الإجابة عنها وأيضاً لغرض التوصل إلى إحصائيات صدق وثبات المقياس (ارتباط الدرجة على البعد بالدرجة الكلية للمقياس)، وبناءً على هذه الخطوة بقي المقياس على ما هو عليه، حيث ضم بصورته النهائية (36) فقرة.

كما تمت دراسة الصدق من خلال الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية) حيث طبق المقياس على عينة قوامها 23 تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، من خارج عينة البحث تم اختيارها من مدارس (مي زيادة، جوبر المحدثة، أم الخير، سليمان الحلبي حافظ إبراهيم، غالية فرحات)، و حسب درجاتهم، ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى 25% منها وأدنى 25%، ثم حسب متوسطات هاتين المجموعتين وانحرفهما المعياري، كما تم استخدام اختبار ستودنت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على المجالات الفرعية والدرجة الكلية والجدول (7) يبين هذه المتوسطات ودلالاتها:

جدول (7) يبين قيم صدق المجموعات الطرفية لمقياس بيرس هاريس

مستوى الدلالة	ستودنت	الفئة العليا		الفئة الدنيا		الأبعاد
		ع	م	ع	م	
0.000	8.82	54.	3.50	44.	80.	سلوكي
0.000	8.45	516.	4.66	816.	1.33	أكاديمي
0.000	7.60	816.	3.66	403.	832.	مظهر
0.000	10.30	632.	4	308.	633.	قلق
0.000	9.30	516.	3.33	408.	833.	سعادة
0.000	10.24	632.	4	547.	50.	اجتماعي
0.000	8.73	1.16	16.16	000 .	12	درجة كلية

2. الثبات

تم حساب الثبات بطريقتين هما إعادة التطبيق، وحساب الاتساق الداخلي وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (23) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، من خارج عينة البحث تم اختيارها من مدارس (مي زيادة، جوبر المحدثه، أم الخير، سليمان الحلبي حافظ إبراهيم، عالية فرحات)، وتم حساب ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس. وقد بلغت قيم معاملات الثبات (0.770) بالإضافة إلى الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (8) معاملات الثبات لمقياس بيرس - هاريس

الرقم	البعد	عدد الفقرات	معاملات ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	الإعادة
1	السلوك	6	0.610	0.84	** .728
2	الأكاديمي والعقلي	6	0.714	0.78	** .789
3	القلق	6	0.757	0.79	* .489
4	المظهر الجسدي والشكل الخارجي	6	0.662	0.81	** .643
5	الاجتماعي	6	0.715	0.74	** .626
6	الرضا والسعادة	6	0.714	0.75	** .821
	الكلية	36	0.770	0.78	** .86

وكما هو ملاحظ فمعاملات الارتباط عالية، الأمر الذي يشير إلى ثبات المقياس والاطمئنان لتطبيقه في البحث الحالي.

د) البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات الملحق (7)

1. التعريف بالبرنامج التدريبي :

مقدمة

تقوم تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات على التعلم، وهو ذو (أي التعلم) أهمية خاصة للأفراد الذين يعانون من الضعف في هذه المهارات التواصلية والتدني في مفهوم الذات حيث إن عملية التعلم تساعد الفرد على تعلم السلوك الاجتماعي السليم وتنمية الحساسية الاجتماعية لديه وكذلك التدريب على أداء دوره في المجتمع الذي يعيش فيه بالإضافة إلى الالتزام بالسلوك الإيجابي والحساسية والوعي الاجتماعي والالتزام بالمعايير الاجتماعية التي تحكم كلاً من السلوك الاجتماعي والانفعالي وتوجههما، أضف إلى ذلك زيادة الدافعية للمشاركة الاجتماعية والقدرة على حل المشكلات وتحقيق أكبر قدر ممكن من الاستقلالية الذاتية والاعتماد على النفس والاستمتاع بأوقات الفراغ (أبو حسونة، 2004، 22)

ثم أن عملية التعلم تتيح الفرصة أيضاً لتنمية مفهوم الذات لديه وتكوين صورة إيجابية نحو الذات والشعور بالأمن والتعامل مع الأمور الحياتية بكفاءة ومساعدته على تكوين علاقات اجتماعية طيبة مع الآخرين وقد أشارت دراسات عديدة وبينها دراسة الكفوري، (2001) والسعايدة (2004) ومونتجمري (Montgomery, 2002)، وروبينسون (Robinson, 1999) لارسون (Larson, 2002) إلى أن مفهوم الذات يتأثر بالتواصل الاجتماعي، فالأفراد الذين لديهم انطباع سلبي حيال الذات غالباً ما نجدهم يشعرون بعدم الأمان ويتبنون نظرة سلبية عن ذاتهم ويعجزون عن إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين ويشعرون بالفشل والإحباط (Thompson, 1988) كما يشعرون بالرفض وبعدم تقدير وتشجيع الآخرين، والانسحاب الاجتماعي، والحركة الزائدة والرغبة في التخريب والقلق والاكتئاب وغيرها نتيجة الضعف في مهارات التواصل الاجتماعي والتدني في مفهوم الذات لديهم (Kavale&Forness, 1996)

وتتوقف أهمية البرنامج المقترح في البحث الحالي على الهدف منه والمهارات المتضمنة

فيه وفيما يلي توضيح لذلك

2. أهمية البرنامج

يهدف البرنامج المقترح في البحث الحالي إلى تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم من خلال التدريب والتعلم لمساعدتهم على القيام بالدور الاجتماعي السليم في المواقف المختلفة وتحسين مفهوم الذات لديهم. حيث أن السلوك المهاري المعقول والمقبول سيؤدي إلى نتائج جيدة وزيادة في التقبل والتأثير الاجتماعي وإلى زيادة الكفاءة التواصلية، ومن ثم سيتحرر التلميذ صاحب الصعوبة في التعلم من الإحساس بالعجز وعدم القدرة، كما أن تنمية مفهوم الذات لديهم يساعدهم على تقدير الذات واحترامها وتكوين صورة إيجابية نحوها وكذلك زيادة القدرة على الثقة بالنفس، والقدرة على حل المشكلات وزيادة القدرة على تحمل المسؤولية، والتخفيف من حدة المشكلات السلوكية التي قد تظهر لديهم ما أمكن، أضف إلى ذلك أن بناء السلوك المهاري الجيد وتنمية مفهوم الذات لدى التلميذ الذي يعاني من الصعوبة في التعلم قد ينعكس إيجابياً على أدائه للمهام الأكاديمية وتحصيله الدراسي فتخف حدة المشكلات والصعوبات التعليمية لديه وإذا ما توافرت الظروف المساعدة فقد تعالج صعوبات التعلم نهائياً لاسيما إذا لم يكن لها أساس فيزيولوجي حاد وقد أشارت دراسات عدة إلى أن زيادة درجة التوافق الشخصي والاجتماعي للتلامذة يصحبه زيادة في التحصيل، ومن بين هذه الدراسات (السعايدة، 2004) و(الفواوير، 2004) و(اليرنر، 2000) و(داوود، 1999) (Kavale&Forness,1996) و(Cook ,Green ,Meyer &Saey,2001)

وانطلاقاً مما تشير إليه الدراسات من أن القصور في مهارات التواصل الاجتماعي يقود إلى ظهور العديد من المشكلات السلوكية والاجتماعية والانفعالية وتؤدي إلى العزلة والانسحاب الاجتماعي والاضطرابات الاجتماعية حيث أن القصور في مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال عموماً وبخاصة الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتضمن صعوبة في القدرة على المحادثة وكذلك صعوبة في القدرة على الاستماع والإنصات للآخرين، وصعوبة في التواصل غير اللفظي، وصعوبة في تكوين الصداقات وصعوبة في التعبير عن الذات والمشاعر، واعتماداً على ما تشير إليه أيضاً هذه الدراسات من أن التدني في مفهوم الذات يؤدي إلى النقص في الكفاءة التواصلية والشخصية تظهر الحاجة ماسة إلى تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى الأطفال عموماً والأطفال ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص لمساعدتهم على زيادة

التحصيل لديهم وعلى زيادة قدرتهم على التكيف الشخصي والاجتماعي وبشكل إيجابي، وهذا ما أكده أبو حسونة (2004) وذلك حين أشار إلى أن الضعف في مهارات التواصل الاجتماعي والكفاءة التواصلية والمشاعر المتدنية نحو تقدير الذات واحترامها لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا ينعكس سلباً على التحصيل الدراسي فحسب وإنما على التفاعل الاجتماعي لديهم أيضاً ويؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات السلوكية وبينها صعوبة التكيف والتفاعل الاجتماعي وانخفاض في تقبل الآخرين لهم والشعور بالوحدة والتمركز حول الذات بالإضافة إلى تدني القدرة على تحمل المسؤولية وضعف الثقة بالنفس والعزلة الاجتماعية (أبو حسونة، 2004، 2)

3. الأسس التي يستند إليها البرنامج:

- الأسس العامة

مراعاة حقوق الأطفال ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من النقص في مهارات التواصل الاجتماعي والتدني في مفهوم الذات في العلاج وتقديم الخدمات التربوية والنفسية الملائمة لهم وكذلك حقهم في التقبل بدون قيد أو شرط، وقابلية السلوك للتعديل والتغيير والتبديل.

- الأسس الفكرية

صممت الباحثة البرنامج التدريبي بهدف تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، ويمكن الإشارة إلى التطبيقات العملية لهذا الهدف على النحو الآتي:

- تقديم المعلومات النظرية التي تسهم في نمو الحصيلة المعرفية للتلميذ المتعلقة بمهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات
- توفير الأنشطة المتنوعة التي تلبي احتياجات الممارسة والتدريب الملائمين مما يؤدي إلى اكتساب هذه المهارات وتنمية مفهوم الذات وتطويرهما.
- اعتماد الفنيات التدريبية التي تتيح الفرصة للتلامذة استخدام الحوار والمناقشة والإصغاء للآخر الأمر الذي يسهم في تنمية هذه المهارات ومفهوم الذات وذلك من خلال تبادل الأفكار والمعلومات والآراء بينهم حول هذه المهارات المقدمة لهم في الجلسة وكيفية تطوير مفهوم الذات.

- الأسس الاجتماعية :

حاولت الباحثة اختيار بعض المهارات الشخصية والاجتماعية التي لها علاقة مباشرة بمهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم على تطوير وإنتاج سلوكيات اجتماعية مناسبة للمواقف المختلفة التي يمرون فيها وذلك من خلال الآتي:

- ربط البرنامج التدريبي بمواقف الاتصال التي يحتاجها التلميذ في حياته اليومية المختلفة.
- ربط البرنامج التدريبي بالبيئة المحلية والاجتماعية والثقافية للتلميذ.
- أنشطة مرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها التلامذة ذوي صعوبات التعلم لتنمية خبراتهم وربطها بالواقع الذي يعيشونه.

- الأسس النفسية:

ركز البرنامج على مرحلة النمو والعمر والفروق الفردية بين التلامذة، ومراعاة حاجاتهم وميولهم، وتحديد المهارات وإستراتيجيات التدريب التي تناسب استعداداتهم وقدراتهم، وذلك من خلال التطبيقات العملية لهذه الأسس كما يأتي:

- اختيار محتوى معرفي مألوف لدى التلامذة يساعد على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي
- أنشطة تساعد التلامذة على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي وتحفزهم على المشاركة والتفاعل مع الآخرين بطريقة مقبولة.
- أنشطة تساعد التلامذة على فهم ذواتهم، والتعبير عن أنفسهم.
- أنشطة تركز على الأداء والتفاعل بين التلامذة وتقوم على الألعاب وسرد القصص واستخدام أساليب الحوار والمناقشة.
- أنشطة يعبر من خلالها التلامذة ذوو صعوبات التعلم عن أفكارهم ومشاعرهم

4. أهداف البرنامج التدريبي

- الهدف الرئيس للبرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي المقترح إلى تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي (الصف الخامس) وذلك من خلال التدريب على المهارات التالية (المحادثة والاستماع والتعبير عن المشاعر، والتواصل غير اللفظي، والمشاركة الاجتماعية، وتكوين الصداقات، وتكوين مفهوم ذات إيجابي، والرضا الذاتي). الأمر الذي قد يساعدهم على التعامل بكفاءة مع الآخرين، وبالتالي التقليل من الشعور بالفشل والإحباط الذي قد يتعرضون إليه في مستقبل حياتهم.

- الأهداف الإجرائية للبرنامج :

تتلخص الأهداف الإجرائية للبرنامج فيما يلي:

أولاً- التدريب على مهارة المحادثة وذلك من خلال :

- تعرف التلامذة ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص في مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات على طبيعة مهارة المحادثة وهي قدرة الطفل على التحدث مع الآخرين باستخدام اللغة مضافاً إليها التعبيرات غير اللفظية لنقل ما يدور في ذهنه من أفكار ومشاعر.

- أن يتعرف التلامذة ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص في مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات على أهمية هذه المهارة ودورها في مساعدتهم على نقل أفكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم والتفاعل مع الآخرين.

- أن يتعلم التلامذة ذوي صعوبات التعلم هذه المهارة من خلال الأنشطة الآتية :

النشاط الأول: وفيه يتم وصف الحديث الذي دار بين طفل واحد زملائه الذي تغيب عن المدرسة بسبب مرضه.

النشاط الثاني : وفيه يتم عرض لفظي لبعض المواقف التي تحتاج إلى محادثة قصيرة مثل استفسار عن شيء ما أو مناقشة موضوع فيلم معين عند الانتهاء من عرضه.

النشاط الثالث : إعداد بعض المواقف للتدريب على إجراء المقابلة الشفهية وفيه يقوم التلميذ بالإشارة إلى بعض الأسئلة التي يمكن أن تطرح بالمقابلة، كما يتم اختيار تلميذين للعب دور المذيع والشخص.

ثانياً- التدرب على مهارة التعبير عن المشاعر وذلك من خلال:

- تعرف التلامذة ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص في مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات على طبيعة مهارة التعبير عن المشاعر وهي قدرة الطفل على إظهار حقيقة ما يشعر به بطريقة مقبولة وصادقة، سواء كانت مشاعر ايجابية: كالفرح، والسرور والرضا، أو مشاعر سلبية: كالحزن، والغضب، والانعراج، والخوف،
- أن يتعرف التلامذة ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص في مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات على أهمية هذه المهارة ودورها في مساعدتهم على معرفة الآخرين ما يحبون وما يكرهون من تصرفاتهم اتجاههم.
- أن يتعلم التلامذة ذوي صعوبات التعلم هذه المهارة من خلال الأنشطة الآتية :

النشاط الأول: وفيه يتم التعرف على المشاعر والتعبير عنها من خلال عرض بصري لمجموعة من الصور لأشخاص في حالات انفعالية مختلفة.

النشاط الثاني: يتم استخدام المرآة والتمثيل للتمييز بين المشاعر الايجابية والمشاعر السلبية.

النشاط الثالث: التعبير عن المشاعر والألوان التي تدل عليها من خلال القبعات الملونة.

النشاط الرابع: إعداد بعض المواقف للتدريب على الطريقة التي نعبر فيها عن مشاعرنا وإظهارها للآخرين بطريقة مقبولة والتي تتمثل في لقاء شخص للمرة الأولى، أو الحصول على علامات متدنية، أو أخذ الأشياء الخاصة بنا دون استئذان.

ثالثاً- التدرب على مهارة الاستماع وذلك من خلال:

- تعرف التلامذة ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص في مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات على طبيعة مهارة الاستماع وهي قدرة الطفل على الانتباه الكامل

للمتحدث مع متابعة ما يحدث من التواصل اللفظي وغير اللفظي، والسعي لفهم ما وراء الكلمات

- أن يتعرف التلامذة ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص في مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات على أهمية هذه المهارة ودورها في عملية التواصل مع الآخرين ومساعدتهم على فهم ما يقولونه.
- أن يتعلم التلامذة ذوي صعوبات التعلم هذه المهارة من خلال الأنشطة الآتية :

النشاط الأول: وفيه يتم التعرف على مهارة الاستماع حيث يقوم التلميذ بالانتباه لبعض الأصوات التي يسمعها وتسميتها.

النشاط الثاني: التعرف على الخطوات التي تتطلبها مهارة الاستماع والصفات التي يجب أن يتمتع بها الطفل حتى يصبح مستمعاً جيداً.

النشاط الثالث: وفيه يتم عرض لفظي لقصة تدور أحداثها بين الطفل رؤوف ووالدته عن فوائد النوم والاستيقاظ المبكر.

النشاط الرابع: عرض بصري ولفظي لحل اللغز

النشاط الخامس: التدريب على الاستماع من خلال إجراء محادثة قصيرة عن موضوع ما يختارونه، وفيه يقوم التلميذ بالاستماع إلى ما يدور من حديث، كما يتم اختيار تلميذين للعب دور المستمع والمتحدث

رابعاً- التدريب على مهارة التواصل غير اللفظي وذلك من خلال:

- تعرف التلامذة ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص في مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات على طبيعة مهارة التواصل اللفظي وفهم دلالات إشارات التواصل اللفظية وغير اللفظية وهي قدرة الطفل على فهم دلالات الإيماءات والإشارات وحركات العينين ووضع الجسم، وربطها بمدلولها اللفظي، وأيضاً فهم دلالات السلوكيات غير اللفظية وربطها بالمشاعر وغير ذلك مما يوجد في مواقف التواصل الاجتماعي المختلفة.
- أن يتعرف التلامذة ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص في مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات على أهمية هذه المهارة واستخدامها بالشكل الصحيح الذي

يساعدهم على تطوير علاقات بناءة مع الآخرين والتعبير عن حاجاتهم ورغباتهم بطريقة مقبولة.

- أن يتعلم التلامذة ذوي صعوبات التعلم هذه المهارة من خلال الأنشطة الآتية :

النشاط الأول: وفيه يتم التعرف على إشارات التواصل غير اللفظي من خلال إعداد بعض المواقف التي تتطلب من التلميذ تقديم الإجابات باستخدام الإشارات غير اللفظية التي تتمثل في هز الرأس (بنعم أو لا) ومن أمثلتها: أغسل وجهي بعد الاستيقاظ، أشعر بالحر الشديد. . الخ.

النشاط الثاني: التدريب على ربط إشارات التواصل غير اللفظية بمدلولها اللفظي من خلال عرض بصري لما دار بين مازن ووالدته وتفسير الإشارات غير اللفظية التي مرت أثناء التمرين.

النشاط الثالث: التدريب على فهم دلالات السلوكات غير اللفظية وربطها بالمشاعر من خلال بطاقة المشاعر والسلوك غير اللفظي ومن أمثلتها: عيون ديمة حزينة، رشا تنتهد.

خامساً- التدريب على مهارة المشاركة الاجتماعية وذلك من خلال:

- تعرف التلامذة ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص في مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات على طبيعة مهارة المشاركة الاجتماعية وهي قدرة الطفل على التصرف بشكل جيد في المواقف الاجتماعية سواء كانت هذه المواقف فرحاً أم حزناً، والقيام بالسلوكات التي تقرب الشخص من الآخرين، والابتعاد عن السلوكات التي تنفر الآخرين من الشخص.

- أن يتعرف التلامذة ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص في مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات على أهمية هذه المهارة ودورها في مساعدتهم على التفاعل مع الآخرين ومشاركتهم والتقرب منهم.

- أن يتعلم التلامذة ذوي صعوبات التعلم هذه المهارة من خلال الأنشطة الآتية :

النشاط الأول: وفيه يتم وصف للحديث الذي دار بين المعلمة والتلامذة عن زيارة زميلتهم ليلى في المستشفى، وآداب زيارة المريض. .

النشاط الثاني: وفيه يتم وصف للعادات السيئة التي يتصرفها التلميذ أيمن مع زملائه.

النشاط الثالث: وفيه يتم وصف المساعدة التي قدمها إيباد للرجل العجوز أثناء ذهابه إلى

المدرسة مع زميله محمد.

النشاط الرابع: إعداد بعض المواقف للتدريب على التمييز بين العادات الاجتماعية الحسنة

و العادات السيئة والتي تتمثل في التصرفات الصحيحة التي يقوم بها التلميذ عند زيارة مريض،

والشكر على المساعدة ومشاركة الآخرين في مناسباتهم السعيدة والحزينة.

سادساً- التدريب على مهارة تكوين علاقات الصداقة وذلك من خلال:

- تعرف التلامذة ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص في مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات على طبيعة مهارة تكوين علاقات الصداقة وهي قدرة الطفل على تكوين علاقات مرضية مع الآخرين، قائمة على الود والاحترام المتبادل، والمحافظة على تلك العلاقة.

- أن يتعرف التلامذة ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص في مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات على أهمية هذه المهارة ودورها في مساعدتهم على بناء علاقات صداقة ناجحة مع الآخرين

- أن يتعلم التلامذة ذوي صعوبات التعلم هذه المهارة من خلال الأنشطة الآتية :

النشاط الأول: يتم التدريب فيه على كيفية التعرف على الآخرين وتكوين علاقات صداقة

معهم من خلال تقديم التلميذ لذاته(اسمه، وعمره، وتاريخ ميلاده) وهواياته المفضلة والأمنيات

التي يرغب في تحقيقها والصفات التي يحبها في صديقه. . الخ.

النشاط الثاني: وفيه يتم التعرف على أهمية وجود الصديق في حياتنا وكيف يختلف

الصديق عن الأهل.

النشاط الثالث: يتم فيه تدريب التلميذ على اختيار الصديق الجيد والصفات التي يجب أن

تتوفر في هذا الصديق من خلال وضع إعلان في مجلة المدرسة.

النشاط الرابع: إعداد بعض المواقف للتدريب على تقديم الاعتذار والآسف للأصدقاء وفيه يقوم التلميذ بالتعبير عن مشاعره والطريقة التي يقدم فيها الاعتذار لأصدقائه، وأيضاً الطريقة التي يرغب فيها حين يقدم الآخرين الاعتذار له

النشاط الخامس: إعداد بعض المواقف للتدريب على المهارات التي تعزز علاقة الصداقة والمحافظة عليها وفيه يقوم التلميذ بدور الصديق ويناقش مع زملائه التصرفات الصحيحة والخاطئة التي تتطلبها تلك المواقف.

سابعاً- التدريب على مهارة مفهوم الذات وذلك من خلال :

- تعرف التلامذة ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص في مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات على طبيعة مهارة مفهوم الذات والتي تعني قدرة الطفل على تكوين مجموعة من الاتجاهات والأفكار تجاه ذاته ونفسه وتكون هذه الأفكار والاتجاهات مختلفة عن فكرة الآخرين عنه.
- أن يتعرف التلامذة ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص في مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات على أهمية هذه المهارة ودورها في مساعدتهم على فهم ذاتهم ومعرفة إمكاناتهم وقدراتهم بشكل أفضل وتجعلهم
- أن يتعلم التلامذة ذوي صعوبات التعلم هذه المهارة من خلال الأنشطة الآتية :

النشاط الأول: وفيه يتم وصف الصفات الشخصية التي يتمتع كل فرد بها والتي تميزه عن غيره من خلال بصمة الإبهام

النشاط الثاني: إعداد موقف تدريبي يذكر فيه التلميذ اسم زميله الذي بجانبه والأشياء التي يتشابهان فيها والأشياء التي يختلفون عن بعضهم فيها.

النشاط الثالث: إعداد موقف تدريبي يذكر فيه التلميذ (اسمه وشكله) ويتحدث عن أفراد أسرته ومكانه فيها وشعوره اتجاهها، وكذلك شعور أفراد أسرته نحوه.

النشاط الرابع: إعداد موقف تدريبي يتضمن الإجابة عن الأسئلة المطروحة عن الأشياء التي يحتاج فيها للآخرين والأشياء التي يستطيع تقديمها لهم.

ثامناً - التدريب على مهارة مفهوم الذات الإيجابي وذلك من خلال :

- تعرف التلامذة ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص في مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات على طبيعة مهارة مفهوم الذات الإيجابي وهي قدرة الطفل على بناء مجموعة من الأفكار الايجابية عن ذاته، والتي تتمثل بثقته بنفسه وتقبله لذاته ورضاه عنها.

- أن يتعرف التلامذة ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص في مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات على أهمية هذه المهارة ودورها في تعزيز مفهوم الذات الإيجابي لديهم من خلال إبراز النقاط الايجابية ونواحي القوة التي يملكها كل منهم.

- أن يتعلم التلامذة ذوي صعوبات التعلم هذه المهارة من خلال الأنشطة الآتية :

النشاط الأول: إعداد موقف تدريبي لتلميذ يعاني من صعوبة تعلم والحديث الذي دار بينه وبين ذاته والعبارات الايجابية التي استخدمها.

النشاط الثاني: وفيه يتم مناقشة التلامذة الفكرة التالية(لا يوجد شخص كله جيد، ولا شخص كله سيء وليس هناك من شخص كامل، ونحن لا نستطيع أن نؤدي جميع المهمات، فكل شخص يبرع في مجال ما ويفشل في آخر، وهذا لا يغير من صفات وخصائص الفرد).
وتثبيت النتيجة

النشاط الثالث: إعداد موقف تدريبي لتلميذ يعاني من صعوبة تعلم في أحد المواد وكيف تغلب على الصعوبة من خلال العبارات الايجابية التي كان يرددها في داخله.

النشاط الرابع: إعداد موقف للتدريب على إجراء حديث داخلي مع الذات وعرض للحديث الذي أجراه سليم مع ذاته عندما فشل في امتحان الحساب، والعبارات التي استخدمها أثناء حديثه مع نفسه.

تاسعاً- التدريب على مهارة الرضا الذاتي وذلك من خلال :

- تعرف التلامذة ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص في مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات على طبيعة مهارة الرضا الذاتي وهي تعني قدرة الطفل تكوين الانطباعات الايجابية عن ذاته، والتي تدفعهم إلى تحقيق المزيد من أهدافهم.
- أن يتعرف التلامذة ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص في مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات على أهمية هذه المهارة ودورها في مساعدتهم على تحقيق الاستقرار النفسي وتقبل الآخرين لهم.
- أن يتعلم التلامذة ذوي صعوبات التعلم هذه المهارة من خلال الأنشطة الآتية :

النشاط الأول: وفيه موقف تدريبي يتضمن إعداد قائمة للأشياء التي يحبها التلميذ في

نفسه

النشاط الثاني: وفيه موقف تدريبي يتضمن إعداد قائمة للأشياء التي لا يحبها التلميذ في

نفسه، ويرغب في تغييرها.

النشاط الثالث: إعداد مواقف للتدريب على تبديل الأفكار السلبية بالأفكار الايجابية من

خلال كرسي الاعتراف.

النشاط الرابع: إعداد مواقف للتدريب على تقبل الذات وتقديرها من خلال لعبة ماذا يوجد

داخل الصندوق.

5. الإعداد المبدئي للبرنامج

من أجل إعداد هذا البرنامج فقد قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- الاطلاع على عدد من المراجع المختصة والدراسات في مجال التواصل الاجتماعي والمهارات الاجتماعية ومفهوم الذات وبينها، الكاشف وعبد الله (2006)، وعواد (2009) دغيشم (2000)، والبستجي (2002). البدارين (2006) الفواعير (2004) وعبيدات (2007)

- الاطلاع على عدد من البرامج التدريبية منها برنامج كل من دغيشم (2000)، السعيدة(2004)، أبو حسونة(2004)، الصمادي (2003)، ، درويش(2006) للاستفادة منها في منهجية إعداد البرامج التدريبية

- الدراسة المسحية: وذلك لتحديد الحاجات التدريبية لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم من خلال سؤال المعلمين والتلامذة أنفسهم في المدارس التي تم اختيارهم عشوائياً في البحث الحالي وأبرز ما تم التوصل إليه في مجال تحديد هذه المهارات مايلي:

- -التعبير عن المشاعر بشكل مناسب.
- تحديد مشاعر الأشخاص الآخرين
- التعبير عن الانفعالات بشكل مناسب.
- استخدام مفردات مناسبة للحديث.
- إدراك الحيز المكاني واستخدام لغة الجسد.
- القدرة على التعبير عن الأفكار.
- -الاستماع الجيد.
- استخدام العبارات الايجابية في وصف الذات.
- تكوين صورة ايجابية عن الذات وتقديرها.
- تنمية الثقة بالنفس.
- المحافظة على العلاقات الجيدة مع الآخرين.

وبناء على تلك الدراسة المسحية قامت الباحثة بتحديد أهم الحاجات التدريبية للتلامذة ذوي صعوبات التعلم في مجال التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات وتضمينها في الجلسات التدريبية للبرنامج.

- استشارة بعض الأساتذة المتخصصين في مجال التربية الخاصة والإرشاد النفسي والمناهج والتدريس فيما يتعلق بتحديد هذه المهارات، حيث أيدوا معظم المهارات التي تم التوقف عندها في البحث فيما يتعلق بالتواصل الاجتماعي وقد ارتأوا ضرورة تغيير بعض منها. أما فيما يتعلق بمفهوم الذات فقد أشاروا إلى ضرورة عدم التوسع بمهاراته والاكتفاء فيها بمهارتين أو ثلاث

وهي مهارة مفهوم الذات ومهارة تكوين مفهوم ذات ايجابي، ومهارة الرضا الذاتي بسبب من صغر العمر الزمني لأفراد عينة البحث نسبياً

6. المحتوى المعرفي للبرنامج:

بعد تحديد المهارات موضع البحث (المحادثة والاستماع والتعبير عن المشاعر، والتواصل غير اللفظي، والمشاركة الاجتماعية، وتكوين الصداقات، ، ومفهوم الذات وتكوين مفهوم ذات ايجابي، والرضا الذاتي) تم الاعتماد على محتوى معرفي يتناسب مع المستوى العمري والتعليمي للفئة المستهدفة، وهو مستمد من خبرات عديدة في بيئة التلميذ وترتبط بواقعه الذي يعيش فيه.

جدول (9) تواريخ تطبيق الجلسات التدريبية للبرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية.

مراحل البرنامج	الجلسة التدريبية	عنوان الجلسة	اليوم	تاريخ التطبيق
مرحلة البدء	الأولى (1)	جلسة التعارف والتمهيد	الأحد	2011/1/30
مراحل التدريب	الثانية	مهارة المحادثة	الأربعاء	2011/2/2
	الثالثة	مهارة التعبير عن المشاعر	الأحد	2011/2/6
	الرابعة	مهارة الاستماع	الأربعاء	2011/2/9
	الخامسة	مهارة فهم إشارات التواصل غير اللفظية	الأحد	2011/2/13
	السادسة	مهارة المشاركة الاجتماعية	الأربعاء	2011/2/16
	السابعة	مهارة تكوين الصداقات	الأحد	2011/2/20
	الثامنة	مهارة مفهوم الذات	الأربعاء	2011/2/23
	التاسعة	مهارة تكوين مفهوم ذات ايجابي	الأحد	2011/2/27
	العاشرة	الرضا الذاتي	الأربعاء	2011/3/2
	مرحلة الانتهاء	الحادية عشرة	الجلسة الختامية	الأحد

7. أسلوب التدريب والفنيات المستخدمة في البرنامج:

تم استخدام التدريب الجماعي في تدريب التلامذة على مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات للأسباب الآتية:

- تشابه المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- إن التدريب من خلال المجموعات يسمح بالتفاعل بين التلامذة.
- إن مشاركة التلامذة مع بعضهم في مناقشة المشكلات والصعوبات التي يمرون بها تسمح لهم بالتعبير عن ذواتهم ومشاعرهم.
- إن التدريب الجماعي يساعد التلامذة على تحقيق التكيف الشخصي والانفعالي والاجتماعي من خلال التعرف على السلوكيات المقبولة وغير المقبولة ويتم ذلك عن طريق مساعدة التلامذة على التعلم من بعضهم البعض.
- إن مشاركة التلامذة مع بعضهم في المناقشات الجماعية تمكنهم من إتقان المهارات التي تعلموها كمهارة الاستماع والمحادثة وغيرها من المهارات التي تم التوقف عندها في البحث، إضافة إلى الاستفادة من خبرات بعضهم بعضاً.
- إن التدريب من خلال الجماعة يسمح للتلامذة التواصل مع بعضهم خارج جلسات البرنامج وتعميم نقل بعض الخبرات التي تم تعلمها إلى الحياة اليومية.

وقد استخدمت الباحثة الفنيات التالية في تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي:

- النمذجة:

تعرف النمذجة بأنها توفير نموذج سلوكي مباشر (شخص) أو ضمني (تخيلي)، للمتدرب، حيث يكون الهدف هو توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض للمتدرب بقصد إحداث تغيير ما في سلوكه (إكسابه سلوكاً جديداً)، وتعد النمذجة من أبرز استراتيجيات والطرق المستخدمة في التدريب على المهارات الاجتماعية، وهي تتضمن أنواعاً: هي (النمذجة المباشرة، أو الصريحة، النمذجة الضمنية، النمذجة بالمشاركة).

العوامل المؤثرة في عملية النمذجة:

- خصائص مرتبطة بالنموذج (أن يكون النموذج مشوقاً للمتدرب ومناسباً لسنة وجنسه).
- خصائص مرتبطة بالمتدرب (ومنها الانتباه، وعمليات الحفظ، والاسترجاع).
- خصائص مرتبطة بالإجراءات.

- ويلجأ المدرب إلى هذه الإستراتيجية عندما لا يستطيع المتدرب تعلم المهارة بالتعليمات والتغذية الراجعة فقط، وعندما يقدم المدرب المهارة للمشاركين فهو يوضح بأنها ليست مستحيلة بل يمكن أن يتم تعليمها وتطبيقها بطريقة سهلة (البدارنة، 2006، 8).

- التغذية الراجعة:

وتهدف إلى تزويد المتدربين بمعلومات عن تأديتهم للمهارة، حيث تعطى تلك الخطوة، بعد تنفيذ التعليمات لتصحيح ما قام به المتدرب، كذلك تقدم بعد أن تنفذ المهارة (لعب الدور) من خلال ما تعلمه، إلى أن يتم ترسيخ المهارة لديه وإتقانها، ويتم تزويد المتدرب بالتغذية الراجعة والتعزيزات المناسبة إلى أن يتم تطبيق المهارة بشكل متقن دون مساعدة المدرب (عبيدات، 2007، 39).

- التعزيز:

وهو العملية التي تقوى بها السلوكيات في تكرارها عندما يعقبها جائزة أو حدث سار، ويعد التعزيز من أبرز الاستراتيجيات المستخدمة في التدريب على المهارات، حيث يتم تعزيز المتدرب عند تأديته الخطوات التي تؤدي إلى تعلم المهارات، والمعززات إما أن تكون مادية أو اجتماعية أو معنوية.

- لعب الدور والبروفات السلوكية:

يتضمن لعب الأدوار منهجاً آخر من مناهج التعلم الاجتماعي حيث يدرّب الطفل بمقتضاه على تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعية حتى يتقنها (إبراهيم والدخيل، 1993، 57).

-الممارسة السلوكية:

وهنا يتم ممارسة السلوك بطريقة مستمرة ومنكررة في مواقف الحياة اليومية من خلال ما تم التدريب عليه في جلسات البرنامج، إلى أن تتم ممارسة المهارة في حياته اليومية بطريقة مقبولة.

- الواجبات البيتية:

وهي جزء مهم ومكمل للبرنامج للتدريبي، وتتمثل في تنفيذ واجبات بيتية من خلال تطبيق المتدربين لما تم تعلمه في الجلسات التدريبية وذلك في مواقف الحياة التي تتطلب علاقات متبادلة في الحياة الواقعية، وكذلك تسجيل ملاحظاتهم حول أداء المهارة في تفاعلاتهم مع الآخرين، وما يواجههم من صعوبات عند تطبيقها في تنفيذ أنشطة البرنامج التدريبي. (عبيدات، 2007، 38).

8. الأنشطة التدريبية المستخدمة في البرنامج:

بعد تحديد كل من مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات موضع البحث، والمحتوى المعرفي الملائم للفئة المستهدفة، وإستراتيجية وفيات التدريب، تم تصميم الأنشطة التدريبية المناسبة التي تتضمن :

- الإطار العام: ويتضمن فحوى النشاط بخطوط عريضة وواضحة المعالم.
- الترويسة: وتتضمن (اسم النشاط، الزمن اللازم لتنفيذه، الصف، موضوع الجلسة التدريبية)
- المتن: ويتضمن (الأهداف، الوسائل التدريبية، طريقة التنفيذ)
- التقويم: من خلال طرح الأسئلة على التلامذة، وتلقي الأسئلة والإجابة عنها، وتلخيص ما تم الحديث عنه داخل الجلسة التدريبية.

9. الوسائل المستخدمة في البرنامج التدريبي:

- السبورة العادية مع الأقلام الخاصة بها.
- جهاز الحاسب الآلي.
- الأوراق البيضاء.
- القصص المسجلة، والقصص العادية، المسجل الآلي، جهاز الهاتف.
- القبعات الملونة.
- أوراق الأنشطة.

10. أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج التدريبي :

استخدمت في البرنامج الأساليب التقويمية الآتية:

- التقويم التشخيصي(القياس القبلي):

طبق قبل تنفيذ البرنامج التدريبي لتعرف مستوى أفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات.

- التقويم البنائي:

1- التقويم في نهاية كل مرحلة من مراحل الجلسة التدريبية

- تقويم المرحلة موضع التدريب وذلك من خلال :
- المناقشات أثناء عرض استجابات التلامذة على الأنشطة.
- أسئلة المدربة للتلامذة بعد عرض استجاباتهم على الأنشطة.

2- التقويم في نهاية كل جلسة تدريبية: ويشمل الآتي

- تقويم الأداء على المهارة موضع التدريب من خلال أسئلة المدربة للتلامذة بعد انتهاء التدريب على المهارة.

3- التقويم النهائي(القياس البعدي):

طبق بعد تنفيذ البرنامج لقياس مدى التحسن الحاصل في مستوى أفراد العينة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي و مفهوم الذات.

11. إعداد دليل المعلم

بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات المختصة، وأدبيات إعداد البرامج التدريبية في مجال التواصل الاجتماعي، وفي مجال مفهوم الذات قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم بحيث يتضمن هذا الدليل خطة التدريس للمحتوى العلمي المتضمن فيه وأسلوب التدريس فيه وذلك لمساعدة المعلمين وإرشادهم لكيفية تنفيذ هذا البرنامج وبالتحديد فقد تضمن هذا الدليل ما يلي :

- مقدمة الدليل: وتتضمن تمهيداً لأهمية تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، وكيفية تعلم هذه المهارات والتدريب عليها.
 - أهمية الدليل: وتتضمن التأكيد على أهمية تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى هؤلاء التلامذة لمساعدتهم على تحسين مستواهم التحصيلي وتحسين مستوى التوافق الشخصي والاجتماعي لديهم.
 - أهداف الدليل: وتتعلق بالغايات التي يرمي إليها البرنامج من خلال تعليم مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات والتدريب عليها.
 - محتوى الدليل: ويتضمن المحتوى المعرفي و الوجداني و المهاري للبرنامج والمهارات التي سيتم التوقف عندها والتدريب عليها والأسلوب المستخدم في تعليمها، وكذلك الفنيات المستخدمة في تدريسها، وعناصر بناء البرنامج، والفئة المستهدفة بالتدريب، ومدة التطبيق.
 - مرحلة التقييم: وتشمل بالإضافة إلى التقييم المبدئي والمرحلي والنهائي أسئلة تقييمية متنوعة لكل جلسة من جلسات البرنامج وحصصه وكان قد سبق مقدمة الدليل مجموعة من التوجيهات لكيفية تنفيذ جلسات البرنامج.
- 12. الصورة النهائية للدليل:**

لما انتهت الباحثة من إعداد دليل إعداد المعلم بصورة أولية قامت بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين ملحق(1) بهدف استطلاع آرائهم في مايلي:

- مدى ملاءمة الدليل لمستوى التلامذة.
 - مدى تحقيق الدليل للأهداف التي وضع من أجلها.
 - صلاحية الدليل للتطبيق.
 - ما يروونه من ضرورة حذف بعض الأنشطة أو إضافة عدد آخر من منها.
- وقد ارتأى المحكمون بأن الدليل يحقق الغاية منه ويتصف بالدقة العلمية ويتلاءم مع مستوى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وأسلوب التدريس في الدليل والفنيات السلوكية المستخدمة فيه ملائمة للغايات المنشودة فيه كما ارتأى المحكمون إجراء التعديلات على بعض الأنشطة وحذف عدد آخر منها وبينها.

التعديلات: عدلت بعض الأنشطة التدريبية لتناسب مع الأهداف الفرعية المحددة لكل جلسة من جلسات البرنامج، تعديل بعض الأسئلة التقييمية. ، زيادة الفترة الزمنية لبعض الأنشطة التدريبية دون غيرها.

الحذف: أشار بعض أفراد اللجنة إلى ضرورة حذف بعض الأنشطة المكررة، والأسئلة المتشابهة، أو دمجها.

13. التجربة الاستطلاعية للبرنامج التدريبي:

بعد أن أخذت الباحثة بملاحظات السادة المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية للبرنامج من خلال تجريب مبدئي له والغاية من هذه التجربة ما يلي:

- تعرف نقاط الضعف والقصور في البرنامج وإجراءاته للعمل على تلافيها في أثناء التطبيق على المجموعة التجريبية.
- تعرف الصعاب التي يمكن أن تواجه الباحثة عند تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية والعمل على تلافيها.
- تعرف مدى ملاءمة مضمون البرنامج والفيئات المستخدمة للفئة المستهدفة بالتدريب (فئة التلامذة ذوي صعوبات التعلم).
- التأكد من صحة الإجراءات التطبيقية للبرنامج.
- التأكد من المدة الزمنية للجلسات من حيث (مدة الجلسة والزمن الملائم لكل إجراء والتدريب على النشاط وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة منها).
- التعرف إلى أكثر الأوضاع ملاءمة من حيث الزمن والمكان لتطبيق البرنامج.
- التغذية الراجعة للباحثة للتأكد من مهارتها في إدارة الجلسات وتنفيذ الإجراءات
- التدرب على تطبيق البرنامج والتعرف على الصعوبات التي قد تواجهها أثناء التطبيق لاستدراكها.

وقامت الباحثة بالتجريب الاستطلاعي لبعض الجلسات على عينة مؤلفة من (8) تلامذة من ذوي صعوبات تعلم من خارج عينة البحث والذين يدرسون في الصف الخامس من مرحلة

التعليم الأساسي /مدرسة أم البنين/ و جرى تطبيق الجلسات (1- 2-4-9) بشكل كامل بمعدل
جلستين تدريبيتين أسبوعياً، في التاريخ الممتد بين يوم الأحد (2011/1/9) إلى الخميس
(2011/1/20) وذلك وفقاً للإجراءات والتدريبات المتضمنة بالبرنامج

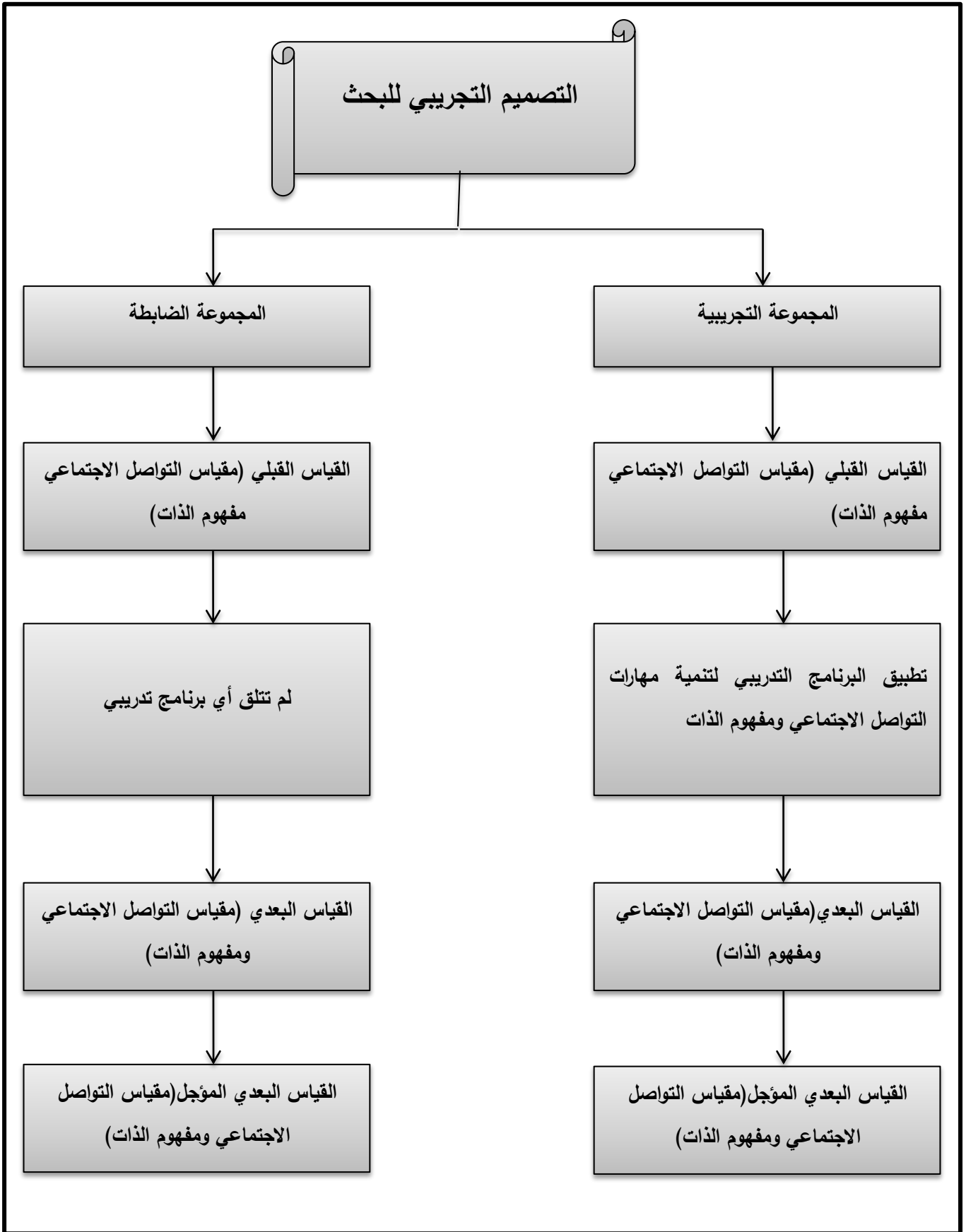
وقد استفادت الباحثة من التجربة الاستطلاعية في ما يلي:

- تعديل أسلوبها في إدارة الجلسة، إضافة إلى تعديل بعض التدريبات بشكل يتناسب مع الأهداف المرجوة.
- التنوع في استخدام المعززات حتى لا يشعر التلامذة بالملل.
- زيادة بعض الأمثلة والتدريبات التي تنتمي لكل مهارة بشكل يؤدي إلى إتقان التلامذة لها.
- وجوب الالتزام بالوقت المحدد تماماً لكل تدريب.

وبعد إجراء التعديلات في ضوء آراء السادة المحكمين، وما أسفرت عنه نتائج التجربة
الاستطلاعية أصبح البرنامج التدريبي صالحاً للتطبيق النهائي.

خامساً_ التصميم التجريبي للبحث

اعتمدت الباحثة على المنهج التجريب لدراسة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح كمتغير
مستقل على كل من مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات كمتغيرين تابعين ويوضح
الشكل (6) التصميم التجريبي الذي اعتمدته الباحثة.



شكل (6) يوضح التصميم التجريبي للبحث

سادساً - إجراءات البحث

للقيام بالتجربة الميدانية أخذت الباحثة بالإجراءات التالية:

1) قامت الباحثة بزيارة المدارس التي تم اختيارها عشوائياً، وقد أوضحت لإدارتها الغاية من البحث، كما تم الاتفاق معها على خطة العمل وكيف أن الباحثة تنوي وبعد الانتهاء من عملية التشخيص لصعوبات التعلم في هذه المدارس أخذ عينة البحث من مدرستين فقط من هذه المدارس وأخذ عينات الصدق والثبات لأدوات البحث والتجريب الاستطلاعي للبرنامج من باقي المدارس الأخرى المشمولة في البحث الحالي وذلك لتعذر تجميع أفراد عينة البحث في مكان واحد في حال تم اختيارهم من جميع هذه المدارس، ولصعوبة ضبط شروط التجريب في حال تم تطبيق البرنامج في جميع هذه المدارس، وقد وقع الاختيار على مدرسة البيروني حيث تم الاتفاق مع إدارتها ومع معلمي اللغة العربية والرياضيات على الخطة الزمنية للتدريب والفترة التي يستغرقها تنفيذ البرنامج وتطبيقه وهي من تاريخ 2011/11/30 ولغاية 2011/3/6، ويوضح الجدول (10) البرنامج الزمني لإجراء التجربة الميدانية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة التي تم اختيارهما من مدارس البيروني وماري العجمي وأحمد أومري.

جدول (10) البرنامج الزمني لإجراء التطبيق الميداني

الموضوع	الفترة الزمنية
التطبيق القبلي لأدوات البحث (مقياس مهارات التواصل الاجتماعي ومقياس مفهوم الذات)	الفترة الممتدة ما بين 2011/1/24 إلى 2011/1/26
التدريب على البرنامج	الفترة الممتدة ما بين 2011/1/30 لغاية 2011/3/6
التطبيق البعدي لأدوات البحث (مقياس مهارات التواصل الاجتماعي ومقياس مفهوم الذات)	الفترة الممتدة ما بين 2011/3/6 إلى 2011/3/8
التطبيق البعدي المؤجل لأدوات البحث (مقياس مهارات التواصل الاجتماعي ومقياس مفهوم الذات)	الفترة الممتدة ما بين 2011/3/28 إلى 2011/3/30
الفترة الكاملة للتطبيق الميداني	ما يقارب الثلاثة أشهر

(2) تم تدريس البرنامج ب(11) جلسة وبمعدل جلسة تدريبية واحدة في اليوم تتضمن حصتين دراسيتين وتستغرق مدة كل حصة حوالي(45) دقيقة، وقد أظهر التلامذة تفاعلهم مع البرنامج من خلال التزامهم بحضور الجلسات التدريبية والمشاركة في الأنشطة المقدمة فيه والاستجابة عليها.

(3) في بداية التطبيق الميداني قامت الباحثة بتطبيق مقياس مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات قبلياً على عينة البحث في كل من المجموعة التجريبية في مدرسة البيروني والمجموعة الضابطة في مدرسة ماري العجمي وأحمد أمري.

(4) بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأدوات البحث قامت الباحثة بتعريف تلامذة المجموعة التجريبية بمهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات وكيفية تكوينه وذلك من خلال جلسة تمهيدية للبرنامج كما عرفت هؤلاء التلامذة بالأنشطة التدريبية التي يتضمنها البرنامج وكيفية تدريسها والفنيات المستخدمة فيها وطريقة العمل والواجب البيئي وأهمية الالتزام بالتوجيهات وحضور الجلسات.

(5) وبعد ذلك بدأت عملية التدريب على المجموعة التجريبية حيث قامت الباحثة بتدريب أفراد هذه المجموعة وفقاً لدليل المعلم المعد لهذا الغرض وقد التزمت الباحثة بخطوات كل جلسة من الجلسات التدريبية كما تم الإعداد لها أما أفراد المجموعة الضابطة فلم يخضعوا لأي تدريب.

(6) ثم قامت الباحثة وبعد الانتهاء من فترة التدريب للمجموعة التجريبية بتطبيق أدوات البحث بعدياً بهدف الحصول على البيانات ومعالجتها إحصائياً والتوصل إلى نتائج البحث للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي.

(7) وأخيراً تم تطبيق أدوات البحث كتطبيق بعدي مؤجل بقصد الكشف عن بقاء أثر التدريب وبعد فترة من الانتهاء منه في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

(8) وقد واجهت الباحثة أثناء التطبيق الميداني للبحث عدداً من الصعوبات والمشكلات وبينها:

صعوبة تطبيق أدوات البحث لاختيار العينة الأساسية للبحث، إضافة إلى الصعوبة في جمع العينة وضبطها، ورفض العديد من المعلمين ومديري المدارس في التعاون مع

- الباحثة وذلك بسبب ضيق الوقت لديهم وكثرة واجباتهم، كذلك الصعوبة في اختيار العينة التجريبية خاصة وأن البرنامج يحتاج تطبيقه على نفس التلامذة لزمان واحد ومكان مناسب. ومع ذلك وبالرغم من هذه الصعوبات إلا أنها لم تحل دون البدء بالتطبيق التجريبي للبرنامج، هذا بالإضافة إلى أنه هناك مجموعة من العوامل التي يسرت العمل التجريبي وبينها:
- التزام جميع أفراد المجموعة التجريبية بحضور جميع الجلسات في البرنامج.
 - التزام جميع أفراد هذه المجموعة بالقواعد والأسس التي تم الاتفاق عليها في الجلسة الأولى.
 - المشاركة الايجابية والفعالة من قبل أفراد هذه المجموعة في كل الجلسات والأنشطة في البرنامج مما يدل على رغبة التلامذة في التعلم والتدرب على المهارات المتضمنة في البرنامج.
 - توفير مكان مناسب لتطبيق الجلسات التدريبية.
 - التأكد من رغبة التلامذة في المشاركة بالبرنامج التدريبي وحضور الجلسات التدريبية.
 - منح استراحة للتلامذة لمدة (5) دقائق في منتصف الجلسة، وذلك لتجديد نشاطهم.
 - التنوع في الأنشطة واستخدام المعززات والإثارة والتشويق لكسر الجمود والملل لدى التلامذة

سابعاً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فرضياته قامت الباحثة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث استخدمت بشكل رئيسي اختبار ت ستودنت (t-Test) لحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي والتطبيق المؤجل وتم استخدام معاملات الثبات (إلفا كرونباخ، معامل بيرسون) للتأكد من الدلالات السيكمترية لأدوات البحث.

الفصل الخامس

تحليل النتائج وتفسيرها

أولاً: نتائج البحث

ثانياً: مناقشة نتائج البحث

ثالثاً: التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

تحليل النتائج وتفسيرها

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى تلامذة الصف الخامس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم ولهذا نتناول الباحثة في هذا الفصل الإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فرضياته وذلك من خلال عرض نتائج التحليل الإحصائي لدرجات التلامذة في أدوات البحث المستخدمة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، ثم مناقشة هذه النتائج، وعرض عدد من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

أولاً: نتائج البحث

- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نصت هذه الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0,05 \geq \alpha)$ بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة" (القياس البعدي).

وللإجابة عن هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي في التطبيق البعدي له، أما لحساب حجم الأثر لاستخدام البرنامج التدريبي المقترح على مهارات التواصل الاجتماعي، فقد استخدمت الباحثة معادلة حجم التأثير التي تكشف الفروق بين المتغيرين ويتم حساب حجم الأثر وفق المعادلة الآتية :

$$\sqrt{\frac{ت^2}{د ح + 2ت}}$$

حيث تشير (ت²) إلى مربع قيمة اختبار (ت) ستودنت أما (د. ح) فتشير إلى درجات الحرية. وأخيراً الجذر فيشير إلى الجذر التربيعي ولقد قدم كوهين بعض الاقتراحات المقبولة على نطاق واسع حول ما يمكن أن يشكل أثراً كبيراً أم صغيراً كما يأتي (الإحصاء باستخدام SPSS، 2007، 307).

التقدير	قيمة حجم الأثر
أثر صغير	0,29 - 0,10
أثر متوسط	0,49 - 0,30
أثر كبير	-0,50 أو أكبر

ويبين الجدول التالي النتائج الخاصة باختبار (t-test) لمتوسطات الفروق بين درجات التلامذة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس التواصل الاجتماعي للدرجة الكلية له ولدرجاته الفرعية في التطبيق البعدي له.

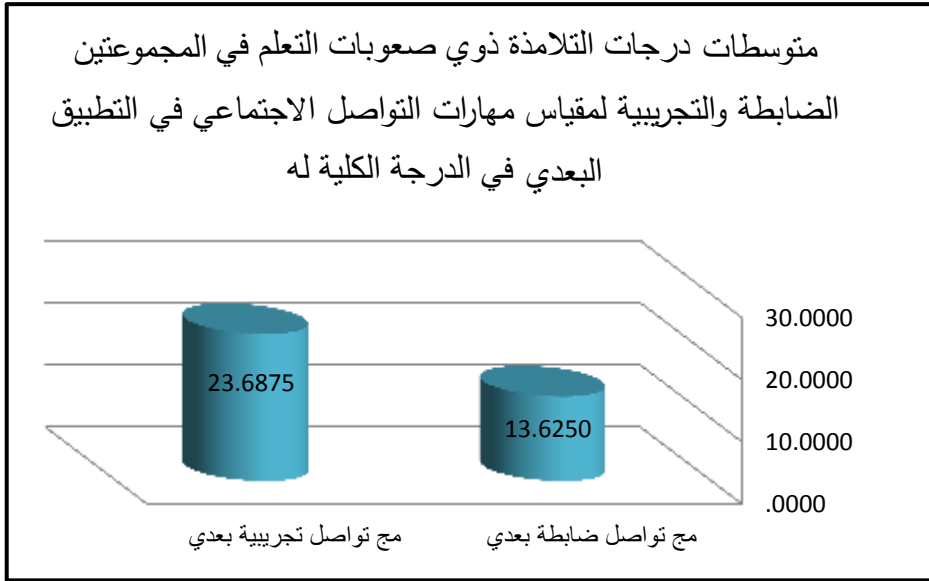
جدول (11) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي

حجم الأثر	القرار	الدلالة	د ح	قيمة (ت) المحسوبة	الانحراف المعياري	متوسط الدرجات	المجموعة	مهارات التواصل الاجتماعي
0,930	دال	0,00	15	10,49	1,21	4	الضابطة	مهارة المحادثة
					1,17	6,19	التجريبية	
0,970	دال	0,00	15	88,8	0,062	2,38	الضابطة	مهارة الاستماع
					0,062	4,50	التجريبية	
0,940	دال	0,00	15	4,90	0,69	1,3	الضابطة	مهارة التواصل غير اللفظي
					0,58	2,25	التجريبية	
0,980	دال	0,00	15	9,67	0,57	1,94	الضابطة	مهارة التعبير عن المشاعر
					0,45	3,75	لتجريبية	
0,950	دال	0,00	15	8,66	0,72	2,13	الضابطة	مهارة المشاركة الاجتماعية
					0,62	3,38	التجريبية	
0,950	دال		15	8,51	0,77	1,93	الضابطة	مهارة الصداقة
					0,50	3,62	التجريبية	
0,970	دال	0,00	15	23,26	1,82	13,63	الضابطة	مج مهارات التواصل الاجتماعي
					1,54	23,69	التجريبية	

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0,05 \geq \alpha)$ لقيم (ت) وذلك فيما يتعلق بمقياس مهارات التواصل الاجتماعي ككل، وفي كل مهارة من مهاراته (المحادثة، الاستماع، مهارة التواصل غير اللفظي، التعبير عن المشاعر المشاركة الاجتماعية، تكوين الصداقة)، ويعني ذلك رفض الفرضية الأولى وقبول الفرضية البديلة وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0,05 \geq \alpha)$ بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي المقترح.

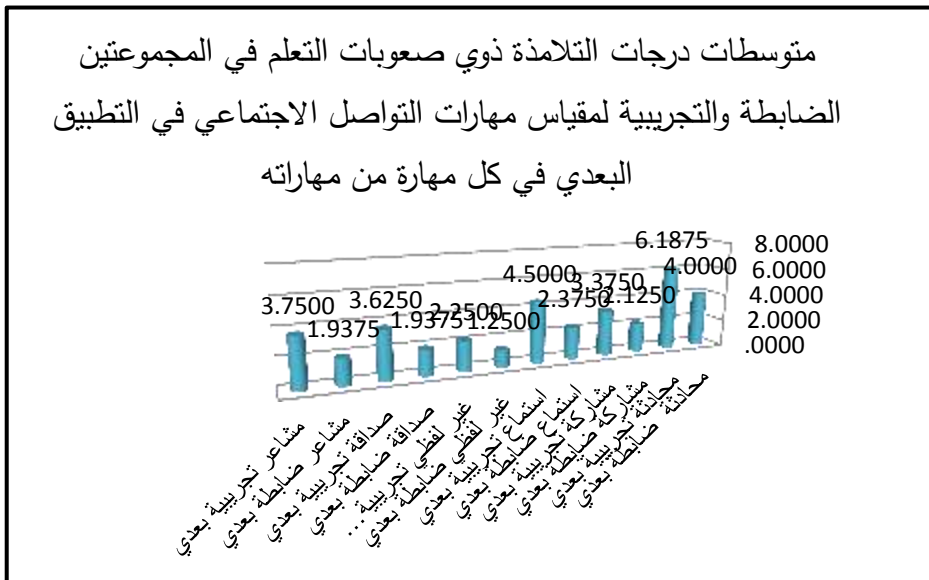
وفيما يتعلق بحجم الأثر للبرنامج التدريبي يلاحظ من الجدول (11) أن هذا الحجم كان كبيراً في الدرجة الكلية لمقياس التواصل الاجتماعي وفي كل مهارة من المهارات الست التي يشتمل عليها هذا المقياس إلا أن حجم الأثر للبرنامج التدريبي كان بشكل أكبر في مهارة التعبير عن المشاعر إذ بلغ (0.98) وبعدها وعلى التوالي كل من مهارات الاستماع إذ جاء حجم الأثر بمقدار (0.97) ومن ثم المشاركة الاجتماعية (0.95) والصداقة (0.95) والتواصل غير اللفظي (0.97) وأخيراً المحادثة (0.93) ومجموع التواصل الاجتماعي (0.97)، وفي ضوء الأرقام الواردة في الجدول الإحصائي يتبين أن الأرقام الدالة على حجم الأثر لكل من مهارات التواصل الاجتماعي هي أكبر من (0.5) مما يدل على أن مقدار الكسب لدى أفراد المجموعة التجريبية كان كبيراً وبالتالي يتمتع البرنامج التدريبي بفاعلية كبيرة فيما يتعلق بمهارات التواصل الاجتماعي.

ويوضح الشكل (7) متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي في الدرجة الكلية له



شكل (7) متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي في التطبيق البعدي في الدرجة الكلية له

كما يوضح الشكل (8) متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي في التطبيق البعدي في كل مهارة من مهاراته.



شكل (8) متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي في التطبيق البعدي في كل مهارة من مهاراته

- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نصت هذه الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0,05 \geq \alpha)$ بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مفهوم الذات بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة (القياس البعدي)"

وللإجابة عن هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مفهوم الذات في التطبيق البعدي

ويبين الجدول التالي النتائج الخاصة باختبار (t-test) لمتوسطات الفروق بين درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مفهوم الذات للدرجة الكلية له ولدرجاته الفرعية في التطبيق البعدي له.

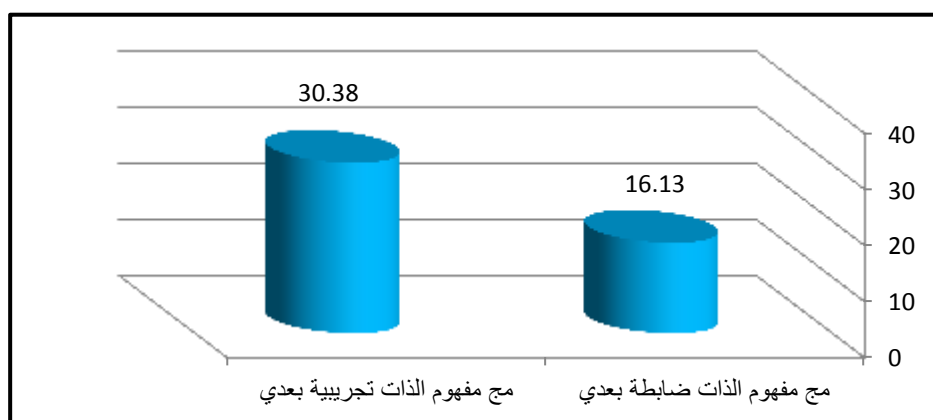
جدول (12) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي

أبعاد مفهوم الذات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	د . ح	الدلالة	القرار	حجم الأثر																																																																		
السلوكي	الضابطة	2.63	1.02	5.97	30	0,000	دال	0,737																																																																		
	التجريبية	4.31	0.48						الأكاديمي	الضابطة	3.56	1.21	7.38	30	0,000	دال	0,903	التجريبية	5.94	0.44	المظهر	الضابطة	2.06	1.12	7.24	30	0,000	دال	0,797	التجريبية	4.25	0.45	القلق	الضابطة	2.88	0.62	9.26	30	0,000	دال	0,861	التجريبية	5.38	0.89	الاجتماعي	الضابطة	3.06	1.34	6.97	30	0,000	دال	0,786	التجريبية	5.56	0.51	السعادة	الضابطة	1.94	1.44	7.36	30	0,000	دال	0,802	التجريبية	4.94	0.78	مجموع مفهوم الذات الكلي	الضابطة	16.13	2.45	20.37	30
الأكاديمي	الضابطة	3.56	1.21	7.38	30	0,000	دال	0,903																																																																		
	التجريبية	5.94	0.44						المظهر	الضابطة	2.06	1.12	7.24	30	0,000	دال	0,797	التجريبية	4.25	0.45	القلق	الضابطة	2.88	0.62	9.26	30	0,000	دال	0,861	التجريبية	5.38	0.89	الاجتماعي	الضابطة	3.06	1.34	6.97	30	0,000	دال	0,786	التجريبية	5.56	0.51	السعادة	الضابطة	1.94	1.44	7.36	30	0,000	دال	0,802	التجريبية	4.94	0.78	مجموع مفهوم الذات الكلي	الضابطة	16.13	2.45	20.37	30	0,000	دال	0,966	التجريبية	30.38	1.36						
المظهر	الضابطة	2.06	1.12	7.24	30	0,000	دال	0,797																																																																		
	التجريبية	4.25	0.45						القلق	الضابطة	2.88	0.62	9.26	30	0,000	دال	0,861	التجريبية	5.38	0.89	الاجتماعي	الضابطة	3.06	1.34	6.97	30	0,000	دال	0,786	التجريبية	5.56	0.51	السعادة	الضابطة	1.94	1.44	7.36	30	0,000	دال	0,802	التجريبية	4.94	0.78	مجموع مفهوم الذات الكلي	الضابطة	16.13	2.45	20.37	30	0,000	دال	0,966	التجريبية	30.38	1.36																		
القلق	الضابطة	2.88	0.62	9.26	30	0,000	دال	0,861																																																																		
	التجريبية	5.38	0.89						الاجتماعي	الضابطة	3.06	1.34	6.97	30	0,000	دال	0,786	التجريبية	5.56	0.51	السعادة	الضابطة	1.94	1.44	7.36	30	0,000	دال	0,802	التجريبية	4.94	0.78	مجموع مفهوم الذات الكلي	الضابطة	16.13	2.45	20.37	30	0,000	دال	0,966	التجريبية	30.38	1.36																														
الاجتماعي	الضابطة	3.06	1.34	6.97	30	0,000	دال	0,786																																																																		
	التجريبية	5.56	0.51						السعادة	الضابطة	1.94	1.44	7.36	30	0,000	دال	0,802	التجريبية	4.94	0.78	مجموع مفهوم الذات الكلي	الضابطة	16.13	2.45	20.37	30	0,000	دال	0,966	التجريبية	30.38	1.36																																										
السعادة	الضابطة	1.94	1.44	7.36	30	0,000	دال	0,802																																																																		
	التجريبية	4.94	0.78						مجموع مفهوم الذات الكلي	الضابطة	16.13	2.45	20.37	30	0,000	دال	0,966	التجريبية	30.38	1.36																																																						
مجموع مفهوم الذات الكلي	الضابطة	16.13	2.45	20.37	30	0,000	دال	0,966																																																																		
	التجريبية	30.38	1.36																																																																							

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ لقيم (ت) وذلك فيما يتعلق بمقياس مفهوم الذات ككل، وفي كل بعد من أبعاده الفرعية (السلوكي، الأكاديمي، المظهر، القلق، الاجتماعي، الرضا والسعادة) ويعني ذلك رفض الفرضية الثانية وقبول الفرضية البديلة وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي المقترح.

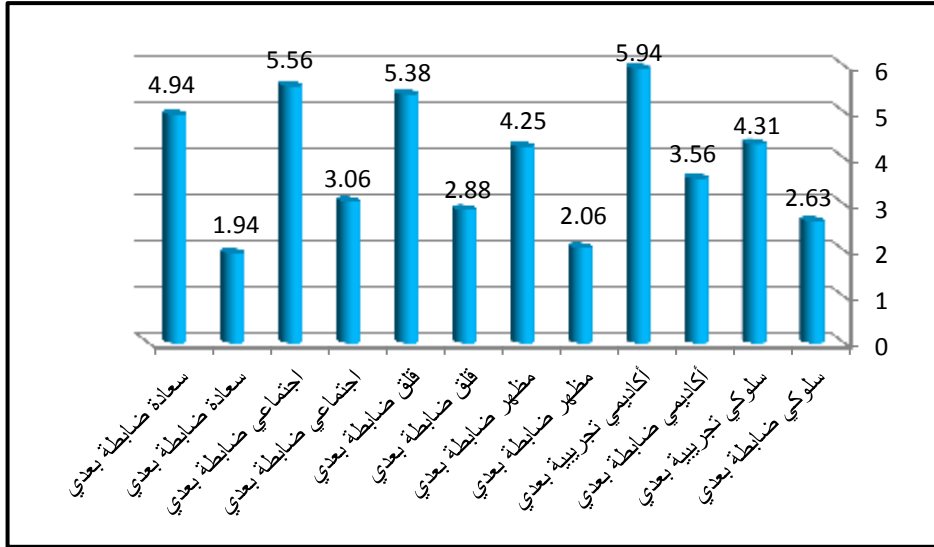
وفيما يتعلق بحجم الأثر للبرنامج التدريبي يلاحظ من الجدول (12) أن هذا الحجم كان كبيراً في الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات وفي كل بعد من أبعاده الست التي يشتمل عليها هذا المقياس إلا أن حجم الأثر للبرنامج التدريبي كان بشكل أكبر في البعد الأكاديمي إذ بلغ (0.90) وبعدها وعلى التوالي كل من بعد القلق إذ جاء حجم الأثر بمقدار (0.86) ومن ثم بعد السعادة (0.80) ومن ثم بعد المظهر (0.79) والبعد الاجتماعي (0.78) وأخيراً البعد السلوكي (0.73) مجموع مفهوم الذات (0.96)، وفي ضوء الأرقام الواردة في الجدول الإحصائي يتبين أن الأرقام الدالة على حجم الأثر لكل من هي أكبر من (0.5) مما يدل على أن مقدار الكسب لدى أفراد المجموعة التجريبية كان كبيراً وبالتالي يتمتع البرنامج التدريبي بفاعلية كبيرة فيما يتعلق بمفهوم الذات.

ويوضح الشكل (9) متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات في الدرجة الكلية له



شكل (9) متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات في الدرجة الكلية له

كما يوضح الشكل (10) متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات في كل بعد من أبعاده.



شكل (10) متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية لمقياس مفهوم الذات في كل بعد من أبعاده في القياس البعدي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

نصت هذه الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0,05 \geq \alpha)$ بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي في القياس البعدي والقياس المؤجل (المتابعة)".

وللإجابة عن هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل له.

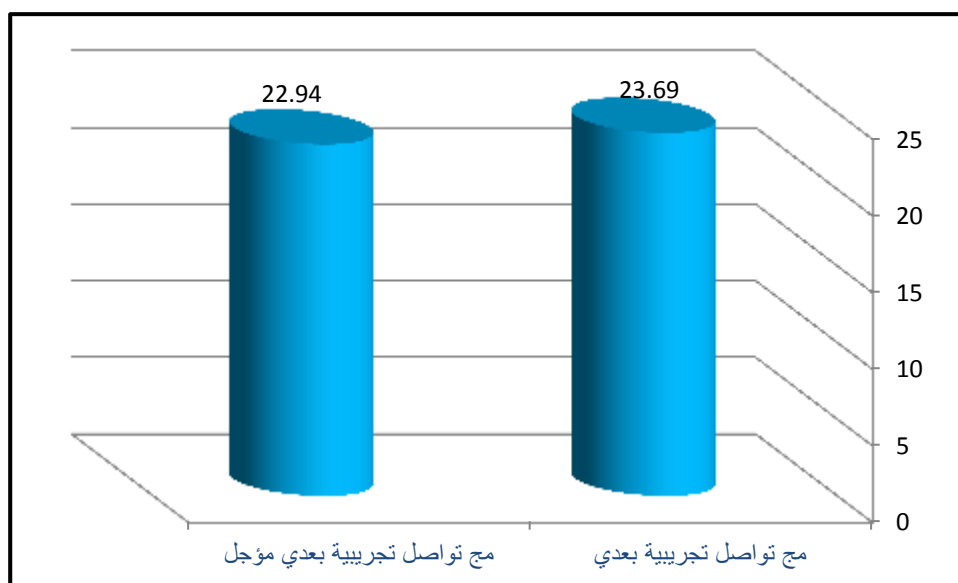
يبين الجدول (13) النتائج الخاصة باختبار (t-test) لمتوسطات الفروق بين درجات التلامذة في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي للدرجة الكلية له ولدرجاته الفرعية في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل له.

جدول (13) نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والبعدي المؤجل لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي

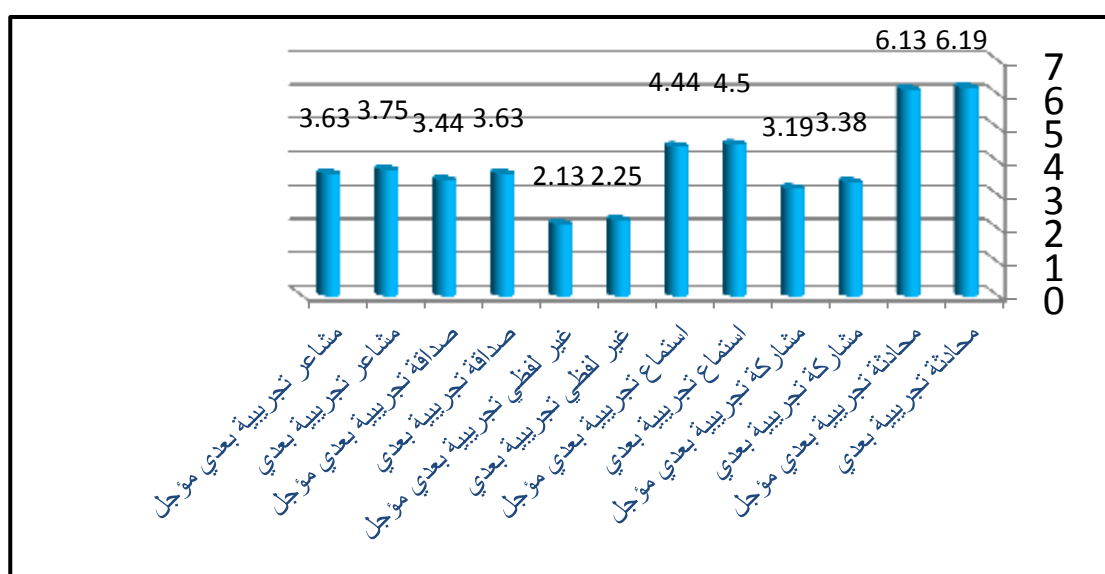
المهارات التواصل الاجتماعي	القياس	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة	القرار
مهارة المحادثة	بعدي	6,19	1,17	0,32	15	0,751	غير دال
	بعدي مؤجل	6,13	1,09				
مهارة الاستماع	بعدي	4,50	0,89	0,57	15	0,580	غير دال
	بعدي مؤجل	4,44	0,89				
مهارة التواصل غير اللفظي	بعدي	2,25	0,58	1	15	0,333	غير دال
	بعدي مؤجل	2,13	0,89				
مهارة التعبير عن المشاعر	بعدي	3,75	0,45	1,46	15	0,164	غير دال
	بعدي مؤجل	3,63	0,50				
مهارة المشاركة الاجتماعية	بعدي	3,38	0,62	0,90	15	0,383	غير دال
	بعدي مؤجل	3,19	0,91				
مهارة الصداقة	بعدي	3,63	0,50	1,15	15	0,270	غير دال
	بعدي مؤجل	3,44	0,73				
مج مهارات التواصل الاجتماعي	بعدي	23,69	1,54	2,02	15	0,061	غير دال
	بعدي مؤجل	22,94	1,88				

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0,05 \geq \alpha)$ لقيم (ت) وذلك فيما يتعلق بمقياس مهارات التواصل الاجتماعي ككل، وفي كل مهارة من مهاراته (مهارة المحادثة، مهارة الاستماع، مهارة التواصل غير اللفظي، مهارة التعبير عن المشاعر، مهارة المشاركة الاجتماعية، مهارة تكوين الصداقة) ويعني ذلك قبول الفرضية الثالثة وهي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0,05 \geq \alpha)$ بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق البعدي المؤجل.

ويوضح الشكل (11) متوسطات درجات التلامذة في المجموعة التجريبية لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل في الدرجة الكلية له.



شكل (11) متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل في الدرجة الكلية له كما يوضح الشكل (12) متوسطات درجات التلامذة في المجموعة التجريبية لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي في التطبيق البعدي- والبعدي المؤجل لكل مهارة من مهاراته.



شكل (12) متوسطات درجات التلامذة في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي في التطبيق البعدي- والبعدي المؤجل لكل مهارة من مهاراته

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

نصت هذه الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0,05 \geq \alpha)$ بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي والقياس المؤجل (المتابعة)".

وللإجابة عن هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات في التطبيق البعدي - والبعدي المؤجل (المتابعة).

ويبين الجدول (14) النتائج الخاصة باختبار (t-test) لمتوسطات الفروق بين درجات التلامذة في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات للدرجة الكلية له ولدرجاته الفرعية في التطبيق البعدي - والبعدي المؤجل له.

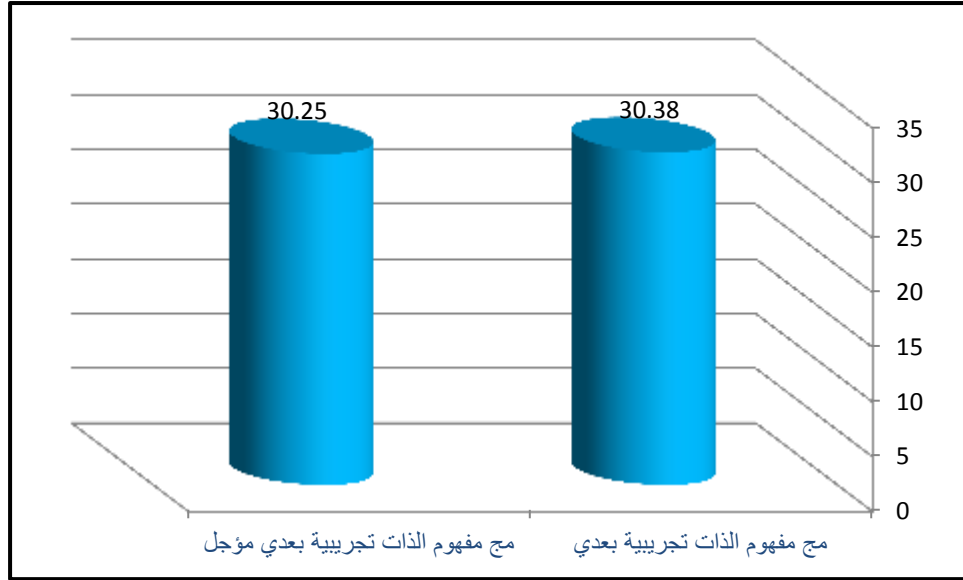
جدول (14) نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل لمقياس مفهوم

الذات

القرار	الدلالة	د . ح	(ت) المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	القياس	البعدي
غير دال	0,432	15	0,81	0,48	4.31	بعدي	السلوكي
				0,55	4.19	بعدي مؤجل	
غير دال	0,383	15	0,90	0,44	5.94	بعدي	الأكاديمي
				0,81	6.13	بعدي مؤجل	
غير دال	0,751	15	0,32	0,45	4.25	بعدي	المظهر
				0,66	4.19	بعدي مؤجل	
غير دال	0,497	15	0,70	0,62	5.38	بعدي	القلق
				0,68	5.25	بعدي مؤجل	
غير دال	0,216	15	1,30	0,51	5.56	بعدي	الاجتماعي
				0,66	5.81	بعدي مؤجل	
غير دال	0,333	15	1	0,77	4.94	بعدي	السعادة
				0,70	4.69	بعدي مؤجل	
غير دال	0,844	15	0,20	1.36	30.38	بعدي	مجموع أبعاد مفهوم الذات
				2.016	30.25	بعدي مؤجل	

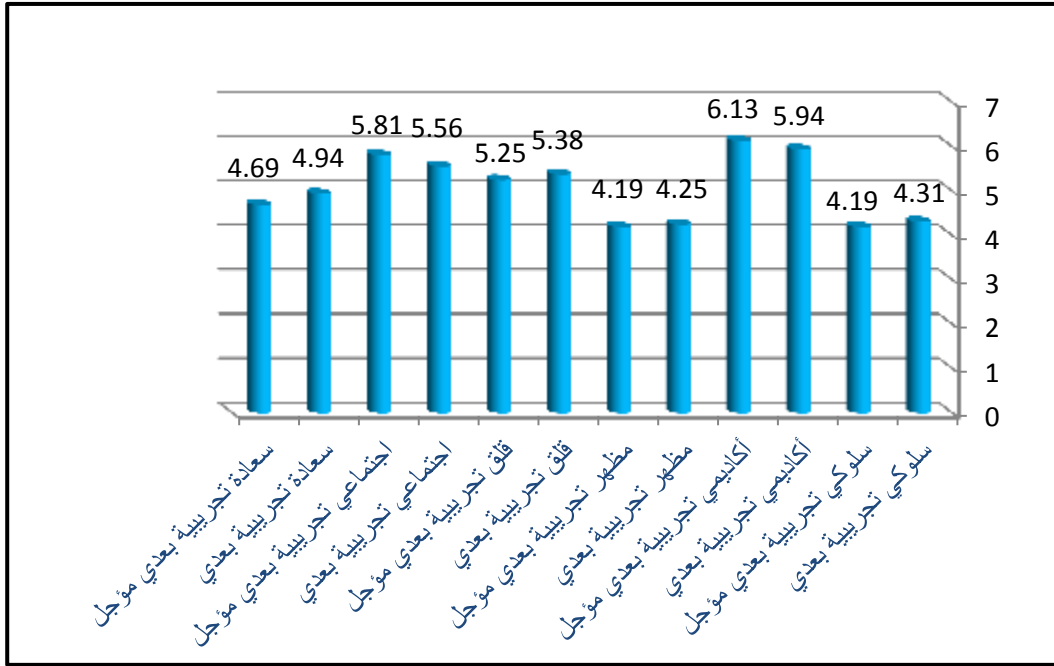
يتضح من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0,05 \geq \alpha)$ لقيم (ت) وذلك فيما يتعلق بمقياس مفهوم الذات ككل، وفي كل بعد من أبعاده (مقياس مفهوم الذات عموماً وأبعاده الفرعية (السلوكي، الأكاديمي، المظهر، القلق، الاجتماعي، الرضا والسعادة) ويعني ذلك قبول الفرضية الرابعة وهي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0,05)$ بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي - والبعدي المؤجل.

يوضح الشكل (13) متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي - والبعدي المؤجل لمقياس مفهوم الذات في الدرجة الكلية له



شكل (13) متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي - والبعدي المؤجل لمقياس مفهوم الذات في الدرجة الكلية له

كما يوضح الشكل (14) متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل لمقياس مفهوم الذات في كل بعد من أبعاده.



شكل (14) متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل لمقياس مفهوم الذات في كل بعد من أبعاده

ثانياً: مناقشة نتائج البحث

مناقشة نتائج الفرضية الأولى

جاءت نتائج الفرضية الأولى لتشير الى وجود فروق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة والتجريبية (عينة البحث) على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي لمصلحة المجموعة التجريبية وهذه الفروق تعزى للبرنامج التدريبي المقترح في البحث الحالي والأنشطة التدريبية فيه وكان حجم الأثر للبرنامج التدريبي كبيراً على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي ككل، كما وجدت فروق ذات دلالة عند مستوى $(0,05 \geq \alpha)$ بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من مهارة (المحادثة، الاستماع، التواصل غير اللفظي، التعبير عن المشاعر، المشاركة الاجتماعية، تكوين الصداقة) في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي لمصلحة المجموعة التجريبية يعود للبرنامج التدريبي المقترح. ويمكن تفسير ذلك بأن البرنامج التدريبي المقترح له الأثر الإيجابي على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ككل لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، حيث أن التدريب على مهارات التواصل الاجتماعي يسهم في تحسين وتطوير العلاقات الإيجابية للتلامذة ذوي صعوبات التعلم، وذلك نظراً لأن البرنامج الحالي قد تضمن عدداً من المهارات التي تمكن التلامذة وتساعدهم في نجاح

علاقتهم مع الآخرين (المحادثة، والاستماع، والتعبير عن مشاعرهم ووصفها والمشاركة الاجتماعية، وتكوين علاقات صداقة)

أما فيما يتعلق بمهارة المحادثة فإنه يمكن تفسير أثر البرنامج التدريبي على تطويرها وتميئتها بما يلي أن البرنامج قد أتاح الفرصة للتلامذة بتبادل الخبرات والمعلومات والأفكار والآراء والتعبير عن أنفسهم من خلال الحوار والمناقشة والمشاركة في الأنشطة، وزيادة فرص التواصل اللفظي. حيث اتسمت أنشطة البرنامج المرتبطة بهذه المهارة بإمكانية تطبيقها، في المواقف المختلفة وأن لعب الأدوار، والمناقشة، وهي استراتيجيات ثبتت فعاليتها في تنمية مهارة المحادثة وهذا يتفق مع دراسة (لاجريكا وميبسوف، 1981) ودراسة (مانثيوس، 1988) ودراسة سليمان (2006)

أما فيما يتعلق بمهارة الاستماع فإنه يمكن تفسير أثر البرنامج إلى أن مهارات التواصل الشفهي (المحادثة والاستماع) مهارات حيوية يمكن تميئتها من خلال استراتيجيات تعتمد العمل ضمن الفريق والمجموعات والحوار والمناقشة والمشاركة في الأنشطة، وقد ذكر المعلمون أن مهارات التلامذة تحسنت بعد المشاركة في البرنامج، حتى أنهم أصبحوا قادرين على أن يستمعوا ويتكلموا بشكل فعال، وأصبحوا يتصرفون بشكل أفضل في مهارات أخرى. وهذا يتفق مع دراسة كروز (1995) ودراسة كورت وجيفون (2003) ودراسة كافال وموسترنك (2004) ناي (2009) ووماك وآخرين (2011).

أما فيما يتعلق بمهارة التواصل غير اللفظي فقد تحسنت بشكل جيد نتيجة للمعلومات التي تلقاها التلامذة أثناء التدريب عن المهارة وممارستها من خلال النمذجة ولعب الأدوار والتغذية الراجعة والواجبات البيتية، والتدريب على هذه المهارة من خلال مهارتي المحادثة الاستماع مكن التلامذة من فهم الرسائل اللفظية وتحليل المعاني التي يستدل عليها من تعبيرات الوجه أو نظرات العين أو حركات الجسد، فأصبحوا ينتبهون لطريقة وقوفهم وجلسوهم ونظراتهم ونبرة صوتهم وتعابير وجوههم في أثناء تواصلهم مع الآخرين وهذا يتفق مع دراسة اوغاليوتس وكاليفا (2006). ودراسة (الكسين، 2006) ودراسة، سليمان (2006)،

أما فيما يتعلق بمهارة التعبير عن المشاعر النشاطات التي يتضمنها البرنامج وتبادل الخبرات والآراء والتعبير عن أنفسهم من خلال الحوار والمناقشة والمشاركة في الأنشطة، وزيادة فرص التواصل اللفظي وغير اللفظي ساهم في تنمية هذه المهارة وهذا يتفق مع دراسة (الكسين، 2006) كارلسون وهوبر (2004)

أما فيما يتعلق بمهارة المشاركة الاجتماعية طبيعة النشاطات التي يتضمنها البرنامج والتي روعي العمل فيها ضمن مجموعات أتاحت للتلامذة فرصة الاندماج والتفاعل الاجتماعي فيما بينهم. وإن استخدام نظام التعزيز والمكافآت حث التلامذة في المجموعات على العمل بفاعلية وأسهم في زيادة تفاعلهم مع الآخرين وتقبلهم لذاتهم، و حثهم على المشاركة في التدريب، كما أن استخدام البرنامج التدريبي للأنشطة المتنوعة التي ترتبط ببيئة التلميذ وتدريبه على بعض المواقف الاجتماعية المختلفة التي قد يتعرض لها في حياته اليومية وكيفية التعامل مع تلك المواقف الاجتماعية، ساهمت في زيادة التدريب على المهارة ونقل التدريب وتعميمه في حياته اليومية. دراسة أوين وكارت وبلاكلي (2008) هاجر وفوجن وهوجن (1993)

أما فيما يتعلق بمهارة تكوين الصداقات حيث تم تدريب التلامذة على بعض السلوكيات الاجتماعية: مثل ما يجب على الفرد أن يفعله حتى يكتسب صداقات جديدة وكيف يشارك صديقه الحميم ويقدم له الدعم (المعنوي او المادي) في حالة حصول مناسبة مفرحة او محزنة، وأهمية الحفاظ على علاقاته وهذا يتفق مع دراسة كروز (1995)، ودراسة لاجريكا وميسبوف (1981)، ودراسة لارسون (2002)، ودراسة أوين وكارت وبلاكلي (2008). إضافة إلى توظيف بعض الاستراتيجيات التدريبية في البرنامج كاستراتيجية (لعب الدور، النمذجة، والواجبات البيتية، والممارسة السلوكية والتعزيز) التي كانت عاملاً مهماً في تطوير تلك المهارة وتحسينها، كدراسة كافال وموسترنك (2004)

كما أن تقديم مجموعة من المعلومات عن البرنامج التدريبي وأهدافه وأنشطته وبعض الفوائد التي يمكن أن يحققها أدى إلى تكوين قاعدة معرفية لدى التلامذة (أفراد المجموعة التجريبية) مكنتهم من فهم ما يقومون به في أثناء تطبيق البرنامج أي فهم إجراءات التدريب كما ساهمت في تقبلهم للأنشطة والمهام المكلفين بها وإقدامهم بدافعية عالية لتحقيق أهداف كل جلسة تدريبية، واستخدام مراحل تدريبية (على كل مهارة من المهارات) متسلسلة ومنظمة وتسير من

السهل إلى الصعب، واعتماد كل مرحلة من المراحل على المرحلة التي تسبقها، وعدم الانتقال إلى مرحلة جديدة إلا بعد التأكد من إتقان التلامذة لها الأمر الذي انعكس إيجاباً على أداءهم في أثناء التطبيق وبعده، إضافة إلى استخدام نظام التعزيز والمكافآت الذي عمل على حث التلامذة في المجموعات على العمل بفاعلية أسهم في زيادة تفاعلهم مع الآخرين وتقبلهم لذاتهم، وحثهم على المشاركة في التدريب، ثم أن تطبيق البرنامج على التلامذة ذوي صعوبات التعلم كان بالنسبة لهم خبرة جديدة، ما زاد اهتمامهم بهذا البرنامج وتفاعلوا بإيجابية معه، فقد حرصوا على الالتزام والمشاركة الفعالة، ومتابعة الواجبات البيتية بجدية واهتمام، وانتظار البعض موعد الجلسة القادمة بفرغ الصبر. وتتفق نتائج البحث الحالي فيما يتعلق بفاعلية التدريب في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي مع نتائج دراسات كلاً من ماثيوس (1988)، كروز (1995)، اوهارلون (1996)، روبنسون (1999)، كورت وجيفون (2003)، كافال وموسترت (2004)، الكسين (2006)، أوين، (2008). كما تتفق نتائج البحث الحالي فيما يتعلق بفاعلية التدريب على مهارات التواصل الاجتماعي باستخدام فنيات لعب الدور والتعزيز والمناقشة والحوار والنمذجة والتشكيل مع نتائج دراسة كل من بوسينغ وساسين (1980)، كافال وموسترت، (2004)، ووماك وآخرين، (2011) لاجريكا وميسوف (1981) ماثيوس (1988)

مناقشة نتائج الفرضية الثانية

جاءت نتائج هذه الفرضية لتشير إلى وجود فروق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة والتجريبية (عينة البحث) على مقياس مفهوم الذات لمصلحة المجموعة التجريبية وهذه الفروق تعزى للبرنامج التدريبي المقترح في البحث الحالي والأنشطة التدريبية فيه وكان حجم الأثر للبرنامج التدريبي كبيراً على مقياس مفهوم الذات ككل، كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $(0, 05 \geq \alpha)$ بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من أبعاده (السلوكي، الأكاديمي، المظهر القلق، الاجتماعي الرضا والسعادة) في التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات لمصلحة المجموعة التجريبية، يعود للبرنامج التدريبي المقترح. ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدة أسباب هي أن البرنامج له أثر إيجابي على تحسين مفهوم الذات لدى ككل لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، حيث أن التدريب على مهارات مفهوم الذات يسهم في تحسين وتطوير علاقات التلامذة ذوي صعوبات التعلم وذلك نظراً لأن البرنامج الحالي

قد تضمن عدداً من المهارات التي تمكن التلامذة من فهم ذواتهم بطريقة صحيحة وتقبلها وتقديرها والنظر إليها بطريقة إيجابية، وتنمي ثقتهم بذواتهم وقدراتهم (مفهوم الذات، تكوين مفهوم ذات ايجابي، الرضا الذاتي). ويمكن تفسير ذلك ان التلامذة قد أصبحوا أكثر فاعلية في مواجهة الظروف وأكثر قدرة على التفاعل الايجابي وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التدريب على مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات ولاسيما المهارات المتعلقة بمفهوم الذات التي أسهمت في تحسين صورة المستقبل وكسب الثقة بالذات وثقة الآخرين وإزالة الخوف والتردد والقلق مما يؤدي إلى الشعور بالسعادة ومن ثم تنمية مفهوم الذات، إضافة إلى دور التعزيز في تنمية مفهوم الذات الايجابي الذي اثبتت الدراسات فائدة التدريب على مهارات التواصل الاجتماعي في تنمية مفهوم الذات هياجنة والشكيري (2013)

وأن التحسن في مفهوم الذات ككل قد يرجع الى طبيعة الجلسات التي تضمنها البرنامج التدريبي والتي تهدف الى تعليم التلامذة ذوي صعوبات التعلم بعض الاستراتيجيات التي تساعدهم في تحسين مفهومهم عن ذواتهم وذلك من خلال إدراك الصورة الواقعية للذات عن طريق التفاعل الاجتماعي، وتدريبهم أيضاً على كيفية استخدام العبارات الايجابية وتوضيح دور تلك العبارات في تحقيق التعزيز الذاتي وتتفق نتيجة هذا البحث مع نتائج دراسات كل من دراسة الفواعير (2004) ودراسة إليوم وفوجن (2003). وتتفق مع نتائج دراسة بوسينغ وساسين (1980)، التي أشارت الى اهمية استخدام استراتيجيات تدريبية كالتعزيز والنمذجة والتغذية الراجعة ولعب الدور والواجبات البيتية في تحسين مفهوم الذات كما أن طبيعة النشاطات التي كان يمارسها التلامذة خلال الجلسات التدريبية ضمن مجموعات قد ساهمت في زيادة التفاعل الاجتماعي وساعدهم في تحسين مفهومهم عن ذواتهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم ومهاراتهم وشعورهم بالنجاح.

- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

جاءت نتائج الفرضية الثالثة لتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي ككل، وفي كل مهارة من مهاراته (المحادثة، الاستماع، التواصل غير اللفظي، التعبير عن المشاعر، مهارة المشاركة الاجتماعية، مهارة تكوين الصداقة) الأمر الذي يعد مؤشراً على استمرار فاعلية البرنامج بعد مضي فترة على الانتهاء من التدريب عليه وأن

استمرار الثبات على النتائج إنما يؤكد فاعلية البرنامج من خلال قدرته على تحقيق الأهداف المرجوة منه لفترة مستمرة نسبياً، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى استخدام الفنيات التدريبية والتي أثبتت الدراسات والبحوث فاعليتها في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وتدريب التلامذة على الأنشطة المتضمنة في البرنامج و المستمدة من حياتهم اليومية التي يعيشونها ساهم في انتقال اثر التدريب إلى خارج المدرسة، وأتاح لهم تطبيق تلك المهارات في علاقاتهم اليومية على (صعيد الأسرة والزملاء والمعلمين وكل المحيطين بهم) الأمر الذي ساعد على ممارسة تلك المهارات وتثبيتها والاحتفاظ بها، حيث ذكر المعلمين أن التلامذة الذين خضعوا للتدريب قد حققوا فائدة كبيرة على المستوى الاجتماعي والشخصي، فقد شعروا بتحسن في العلاقة بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم العاديين، كما ذكروا أن التلامذة أصبحوا أكثر ثقة بأنفسهم، كما تحسنت نظرة المعلمين لهؤلاء التلامذة الأمر الذي شجعهم على الاستمرار في تطبيق تلك المهارات، وكذلك تحسن علاقة هؤلاء التلامذة بأولياء أمورهم من خلال متابعتهم لأبنائهم ومساعدتهم في تطبيق الواجبات البيتية حيث ذكر بعضهم أن ابنه أصبح يحب المدرسة وبعضهم ذكر أن ابنهم قد زادت ثقته بنفسه، وبعضهم ذكر أن ابنه أصبح اجتماعياً ويرغب بالدراسة، ولم تختلف عن نتيجة دراسة أبو شقة (1994) السعيدة، (2004) سليمان (2006).

- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

جاءت نتائج الفرضية الرابعة لتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والبعدي المؤجل على مقياس مفهوم الذات ككل وابعاده الفرعية (السلوكي، الاكاديمي، المظهر، القلق، الاجتماعي، الرضا والسعادة) ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى الاستراتيجيات المستخدمة في الجلسات التدريبية على مفهوم الذات كالنمذجة ولعب الدور واستخدام المعززات المناسبة والواجبات البيتية، والممارسة العملية ساهمت في انتقال التدريب الى خارج الجلسات وكان لها دور في استمرارية أثر البرنامج على المدى الطويل والمحافظة على ما اكتسبوه من البرنامج. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كل من دراسة الفواعير (2004) أبو حسونة (2004) وهياجنة والشكيري (2013)

-وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج كل من دراسة وانان (1983) وهاجر وفوجن (1993) روبنسون (1999)، واوهارلون (1999) الكفوري (2001) البوم وفوجن(2001)، ودراسة كافال وموسترت، (2004) وكارلسون وهوير (2002) والصمادي (2003) وأبو حسونة(2004) التي بينت أن التدريب على مهارات التواصل الاجتماعي يسهم في تحسين مفهوم الذات، والكفاءة الاجتماعية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

ويمكن القول أن اتفاق نتائج البحث الحالي ونتائج بعض الدراسات السابقة قد يعود إلى استفادة الباحثة من تلك الدراسات في إجراء الدراسة الوصفية، وكذلك من الإجراءات المنهجية المتبعة في بناء البرامج التدريبية، أما عن اختلاف نتائج البحث الحالي عن الدراسات السابقة ربما يعود إلى اختلاف طبيعة المجتمعات التي أجريت فيها هذه الدراسات والى المهارات المستهدفة في التدريب واختلاف أدوات القياس والتحليل الإحصائي الذي جاء متفقاً مع أهداف البحث الحالي.

ثالثاً- التوصيات والمقترحات:

1- التوصيات :

في ضوء نتائج البحث فإن الباحثة تتقدم بالتوصيات التالية:

- 1) الاهتمام بموضوع مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات في المدارس العامة وتضمين المنهاج مادة خاصة بذلك على أن تتضمن التعريف بالتواصل الاجتماعي ومفهوم الذات ومهاراته، وكذلك التعريف ببرامج التدريب على مهارات التواصل الاجتماعي مفهوم الذات
- 2) إعداد ورش تدريبية لمعلمي مرحلة في التعليم الأساسي للتعريف بمهارات التواصل الاجتماعي وأهميتها وتدريبهم على تنفيذ برامج مهارات التواصل الاجتماعي وطرق تنميتها وأساليب التعامل مع التلامذة ذوي صعوبات التعلم.
- 3) الاستمرار في تطوير مهارات التواصل من قبل القائمين في مجال العلوم النفسية والتربوية، بما يتلاءم مع التغذية الراجعة وتطلعات الفئة المستهدفة وتلبية الحاجات المستجدة ومواكبة المستجدات التربوية.
- 4) ضرورة استهداف دراسة عينات أخرى من المتعلمين، وذلك لأن لكل مهارة من مهارات التواصل الاجتماعي لها مهاراتها الفرعية واحتياجاتها ومقوماتها النفسية التي تتناسب مع كل فئة عمرية
- 5) ضرورة بناء برامج تدريبية تتناول دراسة مهارات تواصلية مختلفة، مع التركيز على الجانب السيكولوجي ولا سيما في المجال التعليمي، بشكل يعزز للتلميذ، صورته الإيجابية ويزيد من ثقته بنفسه ليكون قادراً على مواجهة الضغوط ومواكبة تحديات العصر المتجددة.

2- المقترحات :

كما تقترح الباحثة إجراء الأبحاث الآتية

- (1) إجراء دراسة مماثلة حول فاعلية البرامج لدى عينات أخرى من أفراد المجتمع لتشمل مراحل عمرية وعينات أكبر حجماً.
- (2) إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تهتم بتنمية المهارات الاجتماعية بشكل عام والتواصل الاجتماعي لدى فئة ذوي صعوبات التعلم في كافة المراحل العمرية والدراسية.
- (3) تصميم برامج تدريبية مشابهة تهتم بتنمية مهارات أخرى لمهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى فئات صعوبات التعلم.
- (4) ضرورة تخصيص حصص دراسية لتعليم مهارات التواصل الاجتماعي ولا سيما مهارتي الاستماع والتحدث كونها مهارات حيوية تحتاج إلى التدريب والتعليم حتى تنمو بشكل طبيعي.
- (5) إدخال المهارات الاجتماعية (مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات مفهوم الذات) كمادة دراسية مستقلة إلى المناهج التعليمية العامة في مرحلة التعليم الأساسي

المراجع

أولاً: مراجع اللغة العربية

ثانياً: مراجع اللغة الانكليزية

أولاً: مراجع اللغة العربية

- 1) إبراهيم، عبد الستار، والدخيل عبد العزيز رضوى (1993):**العلاج السلوكي للطفل أساليبه ونماذجه من حالاته**، سلسلة عالم المعرفة، (180) المجلس الوطني للثقافة والفنون. ، الكويت.
- 2) أبو أصبع، صالح خليل(1999) **الاتصال الجماهيري**، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 3) أبو جادو، صالح (1998) **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار الميسرة، عمان، الأردن.
- 4) أبو حسونة، نشأت(2004) **أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- 5) أبو زيد، أحمد (1980): **الاتصال**، عالم الفكر، المجلد الحادي عشر، العدد، (2)، القاهرة، مصر.
- 6) أبو شقة، سعدة (1994): **تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، مصر.
- 7) أبو فخر، غسان(2004): **التربية الخاصة بالطفل**. منشورات جامعة دمشق، سورية
- 8) أبو نيان، إبراهيم بن سعد(2001): **صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية**، أكاديمية التربية الخاصة. ، الرياض، السعودية.
- 9) الإحصاء باستخدام SPSS(2007): **ترجمة وإعداد لجنة التأليف والترجمة لدى دار شعاع للنشر والعلوم، حلب، سورية.**
- 10) الأحمد، أمل، (2004): **مشكلات وقضايا نفسية**، ط(1) مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
- 11) استثنائية، دلال ملحس وسرحان، عمر موسى (2007): **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني**، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- 12) إسماعيل، محمود حسن (2003): **مبادئ علم الاتصال ونظريات التأثير**، ط1، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 13) الطويرقي، عبد الله (1997). **علم الاتصال المعاصر: دراسة في الأنماط والمفاهيم**، وعالم الوسيلة الإعلامية، (ط2)، الرياض، السعودية.
- 14) الأنصاري، بدر محمد (2000): **قياس الشخصية**، ط1، دار الكتاب الحديث للطباعة والنشر، الكويت.

- 15) باظة، آمال عبد السميع (2000): الاضطرابات السلوكية والوجدانية وعلاقتها بالنظرة المستقبلية لدى الأطفال الصم والمكفوفين والعاديين، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد (1) كلية التربية جامعة المنوفية القاهرة، مصر، 167- 202
- 16) باظة، آمال عبد السميع (2003): سيكولوجيا غير العاديين، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة.
- 17) الببلاوي، إيهاب، (2000)، اضطرابات التواصل، ط (1) كلية التربية جامعة الملك سعود السعودية.
- 18) بتروفسكي، أف، ياروفسكي، م. ج (1991): معجم علم النفس المعاصر. ترجمة: حمدي عبد الجواد، وعبد السلام رضوان، دار العالم الجديد، القاهرة، مصر.
- 19) البدارنة محمد فؤاد (2006) تطوير المهارات الانفعالية والاجتماعية لدى طلبة عُرف المصادر، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية
- 20) البدارين، شادي (2006):فاعلية إستراتيجية توليد الأفكار سكامبر في تنمية القدرة الإبداعية ومفهوم الذات لدى عينة أردنية من طلبة ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- 21) بدوي، ياسر (2001): فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلامذة الصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الإسكندرية، مصر
- 22) بديوي، محمد، عبد الرحمن علي (2008): صعوبات التعلم دراسة ميدانية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع الأردن.
- 23) برس، يورك (2001) التواصل الفعال، مكتبة لبنان بيروت. لبنان.
- 24) البستنجي، مراد. (2002) التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلمية مع التلامذة العاديين في المدارس العادية في عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن
- 25) البطاينة، أسامة وغوانمة، مأمون (2005): دراسة مقارنة بين مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في محافظة اربد بالأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (1) العدد (2):123-134.
- 26) بنات صالح، سهيلة محمود (2004): أثر التدريب على مهارات الاتصال وحل المشكلات في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى النساء المعنفات وخفض مستوى العنف الأسري، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- 27) بهادر، سعدية(1983) : من أنا ؟ البرنامج التربوي النفسي لخبرة من أنا الموجه لأطفال الرياض بين النظرية والتجربة، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.

- 28) البيلي، محمد عبد الله والعمادي، عبد القادر عبد الله والصادي، أحمد عبد المجيد. (2001): **علم النفس وتطبيقاته**. ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
- 29) جابر، عبد الحميد جابر (1994) **علم النفس التربوي**، ط(3) دار النهضة العربية، القاهرة مصر.
- 30) جبريل، مصطفى (1997): **بعض الخصائص النفسية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم من تلامذة المرحلة الإعدادية**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد3:34-95.
- 31) جلجل، نصره محمد عبد المجيد (2005): **التعلم العلاجي: الأسس النظرية والتطبيقات العملية**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، مصر.
- 32) الجميلي، خيرى خليل (1997): **الاتصال ووسائله في المجتمع الحديث**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
- 33) الجيزاني، محمد كاظم (2012): **مفهوم الذات والنضج الاجتماعي بين الواقع والمثالية**، ط1، دار صفاء للنشر، عمان الأردن.
- 34) حافظ نبيل (2000): **صعوبات التعلم والتعلم العلاجي**، ط1، مكتبة زهراء الشرق. القاهرة، مصر.
- 35) حباشنة، خديجة عبد الرزاق، (1991): **مستوى الحكم الأخلاقي ومفهوم الذات لدى المرأة العاملة مقارنة بغير العاملة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- 36) حجاب محمد منير (1999): **مهارات الاتصال للإعلاميين والتربويين والدعاة**، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 37) حجاب محمد منير (2006): **مهارات الاتصال للإعلاميين والتربويين والدعاة**، ط5، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 38) حجازي، مصطفى (1982) **الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية**، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- 39) حجازي، مصطفى (1997) **الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية**، ط1، دار الطليعة، بيروت، لبنان.
- 40) حسن، حمدي (1987): **مقدمة في دراسة وسائل وأساليب الاتصال**، دار الفكر العربي، القاهرة. مصر.
- 41) حسن، عبد الحميد سعيد (2009) **دراسة مقارنة للمهارات الاجتماعية بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم والعاديين في سلطنة عمان**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول، العدد(1)، 70-112.

- 42) حسين، محمود(1989): مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة والانفعالية، مجلة العلوم الاجتماعية المجلد الخامس عشر، العدد (3) جامعة الكويت 103-128.
- 43) الحصين، عبد الله علي (1995) نموذج مقترح لإستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي، مجلة رسالة الخليج العربي، السنة الخامسة عشر، العدد(52)، 61- 85.
- 44) حمدان، محمد زياد (2000): سيكولوجيا الاتصال التربوي، ط1، دار التربية الحديثة، عمان الأردن.
- 45) الحيلة، محمد محمود (2003): أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 46) خزايلة، احمد خالد(2007): المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- 47) خضر، عبد الباسط(2005): التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.
- 48) خطاب، عمر محمد(2011): مقاييس في صعوبات التعلم، ط1، مكتبة المجتمع العربي، الأردن.
- 49) خطاب، عمر محمد(2006). مقاييس في صعوبات التعلم، ط1 مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. ، الأردن.
- 50) الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2005) المدخل إلى التربية الخاصة. ط1، ، مكتبة الفلاح، عمان، الأردن.
- 51) داوود، نسيمه وحمدي، نزيه (1997). العلاقة بين مصادر الضغط التي يعاني منها التلامذة ومفهوم الذات لديهم. مجلة دراسات العلوم التربوية، الأردن، العدد(24). 253-268.
- 52) داوود، نسيمه. (1999). علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن مجلة دراسات العلوم التربوية، الأردن العدد (4). 33-48
- 53) درويش، محمد إبراهيم جاد السيد(2006): تأثير برنامج للتعليم التعاوني على التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات وقبول النظير لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ -جامعة طنطا، مصر.
- 54) دغيشم، حصة(2000)، تنمية مهارات التواصل الاجتماعي، دراسة تجريبية على عينة من الطالبات المتفوقات في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، البحرين.

- 55) راتب، أسامة، وخليفة إبراهيم (1999): النمو والدافعية في توجيه النشاط الحركي للطفل والأنشطة الرياضية المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 56) رجب، عبد الفتاح (2002) فاعلية السيكدوراما في تنمية بعض المهارات لدى الصم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة، مصر.
- 57) رحمة، عزيزة (2004): فاعلية استخدام تحليل السلالم الزمنية وتحليل الانحدار في دراسة الذكاء لدى الأفراد من عمر سبع سنوات حتى ثمانية عشر سنة (دراسة إحصائية ميدانية في محافظة دمشق) رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سورية.
- 58) روبن، برنت (1991): الاتصال والسلوك الإنساني، ترجمة نخبة من أعضاء قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية، جامعة الملك سعود، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.
- 59) الزراد، فيصل (2001): ما هو التخلف الدراسي؟ وما هي صعوبات التعلم؟، مجلة الرسالة التربوية المعاصرة، العدد 2. تصدر عن مؤسسة الرسالة، دار البشر عمان الأردن. 26-40.
- 60) زهران، حامد عبد السلام (1982): علم نفس النمو، عالم الكتب، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- 61) الزياد، فتحى مصطفى. (1999) مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلامذة ذوي صعوبات التعلم. دار النشر للجامعات، مصر.
- 62) الزياد، فتحى مصطفى (1998) صعوبات التعلم : الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، سلسلة علم النفس المعرفي - المجلد الرابع، القاهرة، دار النشر للجامعات مصر
- 63) الزياد، فتحى مصطفى (2007) صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، ط1، دار النشر للجامعات. القاهرة، مصر
- 64) الزيادات، ماهر و حداد، نهلا (2012) :أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس لدى عينة من ذوات صعوبات التعلم في الأردن مجلة العلوم التربوية والنفسية، الأردن، المجلد 13 (4): 333-362.
- 65) الزيايدي، عادل (1988) العلاقات العامة، القاهرة، كلية عين شمس. ، مصر
- 66) زيتون، منى أبو بكر. (2005): اختلاط المراهقين في وأثره في مهاراتهم الاجتماعية، ط (1) دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة
- 67) سالم، فؤاد (1982): مفاهيم الإدارة الحديثة، ط1، المكتبة الحديثة عمان، الأردن.
- 68) سالم، محمود و عواد أحمد (1994). مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم. مجلة الإرشاد النفسي، العدد (2)، 239-240.

- 69) السامرائي، هاشم، جاسم (1988): المدخل في علم النفس، المكتبة الوطنية، بغداد، العراق.
- 70) السرطاوي زيدان احمد (1994): مقارنة مفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية المجلد (8)، الرياض، السعودية.
- 71) سرور، ناديا (1997)، أسباب تسرب الطلبة من الجنسين في كل من مدارس المدن والأرياف، مجلة دراسات العلوم التربوية، الأردن، 24(1): 144-174.
- 72) السعيدة، ناجي منور (2004): فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- 73) سعد، صبحي عبد القادر عطية (1996): تقويم مهارات التحدث لدى معلمي الصفوف الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر
- 74) سليمان أحمد (2006)؛ فاعلية السيودراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بنها، مصر.
- 75) سليمان، السيد عبد الحميد (2003) صعوبات التعلم والإدراك البصري: تشخيص وعلاج، ط1، دار الفكر العربي. ، القاهرة، مصر.
- 76) سيسالم كمال سالم (2002) موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- 77) الشخص، عبد العزيز، والدماطي، عبدالغفار (1992) قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- 78) شرف عبد العزيز (2003): نماذج الاتصال في الفنون والإعلام والتعليم وإدارة الأعمال، ط1 الدار المصرية اللبنانية، مصر.
- 79) شربت، أشرف محمد عبد الغني، و حسن مروة حسني علي (2008). تنمية الإبداع للأطفال ذوي صعوبات التعلم، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع. ، الأردن.
- 80) الشريف، جويعد عيد. (2007) مقياس مايكل بست للكشف والتعرف على صعوبات التعلم. دار جهينة، عمان. ، الأردن.
- 81) شقير، زينب (2001)، اضطرابات اللغة والتواصل، ط2، مكتبة النهضة المصرية. القاهرة مصر.
- 82) شكور، جليل وديع (1989): أبحاث في علم النفس الاجتماعي ودينامية الجماعة، ط1، دار الشمال للطباعة والنشر والتوزيع، طرابلس، لبنان.

- (83) شلبي، أمينة إبراهيم، (2004)، مدى تطبيق إجراءات تقييم ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين" مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة العدد (54)، الجزء الثاني، :3-50.
- (84) الشيخ، دعد، 2003، مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة، دار كيوان، دمشق، سورية.
- (85) شيفر، شارلز، ميلمان هوارد: (1989): ترجمة نسيمة داوود ونزيه حمدي، مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، ط1، عمان، الأردن.
- (86) صادق، أمال، أبو حطب، فؤاد(1999) نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، ط4، مكتبة الانجلو المصرية. مصر.
- (87) الصديقي، سلوى عثمان وبدوي، هناء حافظ (1999): أبعاد العملية الاتصالية، رؤية نظرية وعملية وواقعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
- (88) الصمادي، علي (2003): أثر برنامج تدريبي على مستوى المهارات الحركية ومفهوم الذات والكفاية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- (89) صوالحة، محمد(2002): مفهوم الذات وعلاقته بمتغيري الجنس والصف المدرسي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 1(2)، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية، 92-128.
- (90) الطناوي، عفت(2002). أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- (91) الطويرقي، عبد الله (1997). علم الاتصال المعاصر: دراسة في الأنماط والمفاهيم، وعالم الوسيلة الإعلامية، ط2، الرياض السعودية.
- (92) الطويرقي، عبدالله(2001): علم الاتصال المعاصر، الرياض، السعودية.
- (93) الظاهر قحطان، أحمد(2010) مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق، ط2، دار وائل. الأردن.
- (94) الظفيري، نواف ملعب(2005): الحاجات النفسية لطلبة الصف الأول الثانوي من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بتقرير الذات: دراسة ميدانية في مدارس الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة دمشق، سورية.
- (95) عباس، علي وتوق محي الدين(1981): أنماط رعاية القيم وأثرها في مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال في الأردن، مجلة العلوم الاجتماعية، السنة التاسعة العدد (3)، 71-97.
- (96) عبد الحليم محمود(1991)علم النفس الاجتماعي، ط1، دار غريب. ، القاهرة، مصر.

- 97) عبد الرحمن، محمد السيد (1998): دراسات في الصحة النفسية، المهارات الاجتماعية - الاستقلال النفسي - الهوية، الجزء الثاني، دار قباء. القاهرة، مصر.
- 98) عبد الواحد، محمد فتحي (2001): الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل. ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- 99) عبيدات، محمد محمود حسين (2007): أثر برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- 100) العديلي، ناصر محمد (1995): السلوك الإنساني والتنظيمي، منظور كلي مقارن، الإدارة العامة للبحوث، الرياض، السعودية.
- 101) العشاوي، هدى عبد الله الحاج، (2004) أطفالنا وصعوبات التعلم أهمية الكشف المبكر لأطفال صعوبات قبل سن المدرسة، دار العشاوي لتنمية ورعاية الطفل، الرياض، السعودية.
- 102) العكاري، عمر محمد علي (2010): فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاءات المتعددة لدى تلامذة ذوي صعوبات تعلم الحساب لتحسين مهارات حل المشكلات الحسابية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سورية.
- 103) عليان، ربحي والدبس، محمد (1999): وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 104) العناتي، ختام والعياصرة، علي (2007): الاتصال المؤسسي في الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 105) عواد، أحمد (2009) صعوبات التعلم، ط1، مكتبة الوراق للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
- 106) عواد أحمد أحمد (2002). الخصائص السيكمترية لمقياس والكر - مكوئيل للكفاءة الاجتماعية التوافق المدرسي على الأطفال في البيئة العربية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الثاني عشر، العدد (37) 1 - 45. مصر
- 107) عيسى، إبراهيم (2006): أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 4(2)، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية، 12-44.
- 108) فريحات، شيرين يوسف (1995): أثر مهارات الاتصال لدى المرشد والمسترشد على فاعليته كما يراها المسترشد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- 109) فضة، حمدان محمود (1999) كفاية التواصل المدرك لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بمستوى الأنا لديهم، كلية التربية بنها، المجلد (10)، العدد (39)، 261-328، مصر.
- 110) الفواعير، احمد جلال (2004) أثر برنامج تدريبي على الكفاية المدركة لدى الطلبة ذوي

- صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- (111) القاسم، جمال مثقال مصطفى (2000)، أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- (112) القحطاني، فهد مبارك(2000):فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للتلامذة ذوي التخلف العقلي البسيط بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- (113) القريطي، عبد المطلب أمين (2005)، سيكولوجيا ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- (114) كابور هند (2011): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاتصال بين المعلم والمتعلم وأثرها في التحصيل الدراسي للمتعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سورية.
- (115) الكاشف، إيمان و عبد الله هشام إبراهيم (2006) سلسلة التربية الخاصة تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الكتاب الحديث، مصر.
- (116) كامل، محمد علي(2003) صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
- (117) كفاي، علاء الدين (1989): تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، المجلد(9) العدد(35)، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، 100. 128. الكويت،
- (118) كفاي، علاء الدين (1997): الصحة النفسية، ط1، دار هجر، القاهرة، مصر.
- (119) كفاي، علاء الدين (1999): الإرشاد والعلاج النفسي الأسري، المنظور النسقي الاتصالي، ط1، دار الفكر العربي، مصر.
- (120) الكفوري، صبحي(2001):فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة فعالية الذات وتحسين السلوك الاجتماعي لدى عينة من الاطفال ذوي صعوبات التعلم، مجلة البحوث النفسية، كلية التربية، جامعة المنوفية العدد(1) 231-260.
- (121) الكلوب، بشير عبد الرحيم (1999): التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم، دار الشروق، عمان. ، الأردن.
- (122) كيرك، صموئيل وكالفانت، جيمس(1984). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة سرطاوي وعبد العزيز سرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض. السعودية.
- (123) ماهر، أحمد (1998)، كيف ترفع من مهاراتك الإدارية في الاتصال، ط1، الدار الجامعية. الإسكندرية، مصر.
- (124) محمود، عبد الحليم(1991) علم النفس الاجتماعي، ط1، دار غريب، القاهرة. مصر.

- 125) محمود، منال طلعت (2002): مدخل إلى علم الاتصال، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر .
- 126) مخائيل، امطانيوس (2008) القياس النفسي، الجزء الأول، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.
- 127) مخول، مالك (1992) علم نفس الطفولة والمراهقة، منشورات جامعة دمشق، سورية.
- 128) مصطفى، هاني محمود (2005): بناء برنامج تدريبي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريسية، ط1، دار جريب للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 129) المطلق، نوال إسماعيل (2010) اختبار الينوي لقدرات النفس - لغوية: دراسة سيكومترية للاختبار على عينة من ذوي صعوبات التعلم في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سورية.
- 130) مكي حسن، وعبد العزيز، بركات (1995) المدخل إلى علم الاتصال، ذات السلاسل. الكويت
- 131) موسى عبد الفتاح، فاروق، دسوقي، محمد احمد (1991) اختبار تقدير الذات للأطفال: كراسة التعليمات، ط 4، القاهرة، مصر .
- 132) موفق محمد. (1994) المهارات الاجتماعية لطلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها بتحصيلهم الأكاديمي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.
- 133) المياح، محمد عبد الله سلطان، (2006): الفروق في مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين من تلامذة المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي مملكة البحرين.
- 134) مياس، محمود (2002): فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تطوير مهارات الاتصال لدى طلبة التعليم المهني الثانوي ضعيفي الاتصال في لواء الرمثا، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- 135) النابلسي، محمد أحمد (1991): الاتصال الإنساني في علم النفس، دار النهضة العربية، بيروت. لبنان.
- 136) الندوة العربية الإقليمية، (2000) : تكامل المهارات الاجتماعية والسلوكية في البرامج المدرسية: التعليم القائم على الجودة، مكتب اليونسكو الإقليمي، بيروت، لبنان.
- 137) هارون، صالح عبد الله. (2000) تدريس ذوي الإعاقات البسيطة في الفصل العادي، ، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

- 138) هارون، صالح عبد الله. (2004): سلوك التقبل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وإستراتيجية، مجلة التربية الخاصة، الرياض، السعودية العدد (4) 13-37.
- 139) هارون، صالح عبد الله. (2005). مقياس تقدير المهارات الاجتماعية اللازمة للتلامذة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية، المجلة العربية للتربية الخاصة، الرياض. السعودية. العدد (6): 115-151.
- 140) هياجنة، أمجد محمد و الشكري، فتحية (2013): فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية مجلد (21) العدد(1): 159-225.
- 141) يحيى، خولة احمد(2005): البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة، الأردن.

ثانياً: مراجع اللغة الانكليزية

- 1) Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2006). Nonverbal Social Interaction Skills of Children with Learning Disabilities. Research in Developmental Disabilities. Elsevier Ltd. , Greece An investigation of the self-concept and locus of control of specific learning disabled students Doctoral dissertation
- 2) Bossing and Sasseen,(1980). *Building Positive self- concept in Fourth grade Students* U. S. Department of Education.
- 3) Bryan, J. H., & Bryan, T. H. (1983). *The social life of the learning disabled youngster*. In J. D. McKinney & L. Feagans(Eds.), *Current topics in learning disabilities* (pp. 57-80). Norwood, NJ: Ablex.
- 4) Bryan, T. ,(1991). *Social problems and learning disabilities*. In B. Y. L. Wong(Ed) *learning about disabilities* (PP. 195-229). New York: Academic press
- 5) Calson, M & Hopper, J. (2004). Increasing the Self-Concept of Elementary School Students with Learning Disabilities. Rtrived, January 4, 2011 www.wa-schoolcounselor.org
- 6) Campble ,p. C. (1990). *An investigation of the self- concept and locus of control of specific learning disabled students* Doctoral dissertation
- 7) Canale, M. (1983). *form communicative competence to communicative language pedagogy in J. C. Richards and R. W. Schmidt (eds) language and communication – London – Longman*
- 8) Cardona, C. (1997). Including Students with learning disabilities in mainstream classes: A2 year spanish study using a collaborative Approach to Intervention. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association ,Chicago ,Il,24-28 March,1997,p. 34
- 9) Carlil. S,C & Daniel,V,A,(1991). *Project text for public speaking*. New York: Harper Collins publishers. Inc
- 10) Chapman,J. W. (1988) Learning Disabled Children "s Self- Concept Review of Educational Research, 85,(3)347-371
- 11) COOK, P., Green, R., Meyer, T. And Saey, L. (2001). Increasing Motivation to write by Enhancing Self- Perception ,Utilizing Collaboration, Modeling and Relevance ,Master of arts action Research Project, Unpublished manuscript, Saint Xavier University, P.114.
- 12) Cormier, H. and Cormier, L. (1985). *Interviewing strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral intervention*, (2 ND ed.) California: Wads Worth, Inc. Belmont California.

- 13) Court, D. And Givon, S. (2003). *Group Intervention Improving Social Skills of Adolescents with Learning Disabilities, Teaching Exceptional Children*, 36(2), 50-55.
- 14) Cruz, R. E. (1995). *Teachers Perspectives of the Social Skills Development Level of Children with Learning Disabilities. Paper presented at the Annual International Convention of the Council for Exceptional Children*, Indianapolis, Indiana, USA Development. 53,87-97.
- 15) Dodge, K. Coie, J. and Brakke, N. (1982). Behavior patterns of socially reject and neglected adolescents :The Role of social Approach and Aggression. *Journal of Abnormal child psychology*. 10(3),389-410
- 16) Dyson, L, L. (2003). Children with. learning disabilities within the family context :A comparison with sibling in Global self- concept academic self-perception and social competence. *Leaarning DisabilitiesResearch & Practice* 18(1) 1-9.
- 17) Edward, W. (2008). *The importance of effective communication-* Northeastern University, College of Business Administration. Retrieved 28/5/11 from <http://web.cba.neu.edu/~ewertheim/interper/commun.htm>
- 18) Ekman, p, & Friesen w. (1969). *The repertoire of nonverbal behavior: Categories origins, usage and coding. Semiotica*(1) 49-98.
- 19) Elbaum, B, and Vaughn, sh. (2003). For which Students with Learning
- 20) Disabilities Are Self-Concept Interventions Effective?. *Journal of Learning Disabilities*,36(2),101-109.
- 21) EI-Baum, B. & Vaughn, S. (2001). School- Based interventions to enhance the self- Concept of Students with Learning disabilities-. A meta- analysis. *The Elementary School Journal*, 101 (3), 303-329.
- 22) Elksnin, L. & Elksnin, N. (2006). *Teaching Students with Learning Disabilities Essential Social Emotional Skills Proceedings of the 14th World Corgress on Learning Disabilities A Multidisciplinary Approach to Learning Disabilities* October 2006, P. 141 – 148
- 23) Elliott, S. N. , Malecki, C. K., and Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention forelementary and middle schoolstudents. *Exceptionality*, 9 (1), 19-32.
- 24) Figueira, J. A. (2007). The Effects of Video Self-Modeling on the Compliance Rates of High School Students with Developmental Disabilities. Brigham Young University. File://E:\ Active Listening for the Classroom- active listening techniques. htm
- 25) Gens, M. and Maureen,C., Ghany , I. (2003). Comparing the Self-Concept of students with and without Leaarning Disabilities. *Journal of Leaarning Disabilities*, 36(3),287-296

- 26) George, M., K. And Mannig, M. (2002). Self-concept of students with Learning Disabilities :Ameta analysis School psychology. Review,31(3),405-427
- 27) Grelock,C., & Kronick, D. (1993). Children and young people with specific learning disabilities, Gaides for special Education of Canada ,UNESCO.
- 28) Gresham, F. Sugia, G. , & Horner, R. (2001). Interpreting outcomes of
- 29) Gresham,F. (1981). Social skills training with handicappt children. Review Of education of Research,15(5)p. 139-179
- 30) Gresham, F. (1992)Social skills learning disabilities: Causal, concomitant, or correlational. School psychology. Review 21(1),p343-360.
- 31) Haagar, D, Vaughn, S,. (1997). Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learnin: Journal of Learning Disabilities, , Vol. 28, Issue 4.
- 32) Haagar, D , Vaughn, S, Hogan, A. & Kouzekanam, K. (1993). "Self-Concept and peer Acceptance in students with LwarningDisabilities: A four to five year prospective study" Journal of Educational Psychology,Vol. 84,No. 3Pp26-37.
- 33) Hallahan, L, Kauffman, W, and Martinez, E. (2005). Learning Disabilities Foundations,characteristics, And Effective teaching. All right s reserved. Authorized translation form the English LanguageEditin published by pearesonEducations,Inc.
- 34) Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. Child ,Child Development. ,53,87-97.
- 35) Irwin,J. (1982) Human Language and Communication. In G. H. Shames,& E. H. Wiig (Eds),Human Communication Disorders. Columbus: Charles, E. Merrill Pub. Co. ,1982,pp21)
- 36) Kaval ,K. & Forness, S. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: Ameta-analysis, Journal of Learning disabilities, 29(3),226-238.
- 37) Kavale, K. , & Forness, R. (2000). What definitions of learning disabilities say and and don't say: A critical analysis. **Journal of LearningDisabilities**, 33, 217-312.
- 38) Kavale,K. A. & Mostert,M. P. (2004). Improviong social skills Adolescents with Learning Disabilities Learning disabilityquar terly,Vol,27.
- 39) Keller, C. E. , & Hallahan, D. P. (1987). Learning Disabilities: Issues and Instructional Interventions: What Research Says to the Teacher. National Education Association, Washington, DC, USA.
- 40) Kelly, M. (2009): active listening for the classroom. File://E:\ Active Listening for the Classroom- active listening techniques. htm

- 41) Kirk, S. A. (1987). The Learning Disabled Preschool Child. *Journal of Exceptional Children*, 19(2), 78-80.
- 42) Krendl, K. A. & Warren, R. (2004). Communication effects of non-interactive media: learning in out-of-school contexts.
- 43) La Greca, A., and Mesibov, G. (1981). Facilitating Interpersonal Functioning with Peers in Learning-Disabled Children. *Journal of Learning Disabilities*, 14(4), 197-199.
- 44) Lagreca, A. & Stone, W. (1990). Status and Achievement: with Learning Disabilities. *School Psychology Review*, 21(3), 423-426.
- 45) Larson, J. (2002). The Promotion of Social Acceptance of students with Learning Disabilities Through Friendship Skill Training And Disability Awareness. Unpublished dissertation, California University.
- 46) Lerner, J. (1997). *Learning Disabilities : Theories , Diagnosis and Teaching Strategies*, Houghton Mifflin, New York, USA. *Learning Disabilities*" New York, Grune and Stratton.
- 47) Lerner, J. W. (2000). *Children with learning disabilities*. Boston: Houghton
- 48) Lerner, J. W. (2003). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies (Ninth Edition)*. New York: Houghton Mifflin Company, USA.
- 49) Margalit, M. & Zak, L. (1984). Anxiety and Self –concept Learning Disabilities children. *Journal of Learning disabilities*, 17, 537-539.
- 50) Mathnios, D. A. (1988). Communicative competence of children with learning disabilities. *Journal of Learning disabilities*, 21(1), p. 432. 444.
- 51) Mauree, (2002). Self- Concept of students with Learning Disabilities :A Meta- Analysis. *School Psychology Review*, 3, 408-428
- 52) Mayes, S, D, Calhoun, S, L, & Crowel, (2000). E, W Learning disabilities and ADHD: overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*. 33(5), 417-424.
- 53) Mercer, C (1997). *Students With Learning Disabilities , 5 edition*, Prentice –Hall inc, New Jersey, USA. university of ,Dissertation Abstracts International. 4 (1192)
- 54) Minskoff, E. H. (1982). Training LD students to cope with the everyday world, *Academic Therapy*, Vol. 2, P. 311-316.
- 55) Moisan, T & Theresa, A (1998). Identification and remediation of social skills deficits in learning disabled children. *Education & Treatment of children*, 22(1), p19-35
- 56) Montgomery, M. (2003). Self-concept and children with learning disabilities: observer - child concordance across context – dependent domains. *Journal of Learning Disabilities*, 20(2), 66-86.
- 57) Montgomery, M. (2002) Self –concept and children with learning disabilities: observer- child concordance- across six context dependent domains. *Journal of learning disabilities* 27-31

- 58) Moody, S. (2004). dyslexia assessment and consultancy- dyslexia: speaking and listening skills. [www. workingwithdyslexia. Com](http://www.workingwithdyslexia.com) [www. campbellcollaboration. org/lib/download](http://www.campbellcollaboration.org/lib/download) vested in 12/8/2012.
- 59) Myklebust (1981). "The Pupil Rating Scale: Screening for Learning Disabilities" New York, Grune and Stratton.
- 60) Nye, S. (2009). social acceptance in spite of the fact that disadvantage in the prevalence of LD is considerably
- 61) O, Halloran, P. (1996). Social skills intervention in a residential for children with learning disabilities. *D. A. I*, 57(5), 20-30.
- 62) Owen-De Schryver, J. S. , Carr, E. G. , Cale, S. I. , & Blakeley-Smith, A. , (2008). Observing Social Interaction between Students with Learning Disabilities and Their Normal Peers in the School Environment, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(1), pp. 15-28. Human Institute on Disabilities and SAGE. P. 343-360. .
- 63) Raj, K. (2009): Dimensions of Communication as Predictors of Effective Classroom Interaction- Department of Educational Administration and Policy Studies, Faculty of Education, Stud Home *CommSci*, 3(1):57-61(2009)
- 64) Renick, M. J., & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self –perception of leaning disabled student. *Journal of education Psychology*,81, 631 – 638.
- 65) Robinson, B. (1999). The Application of a formal Social Skills Training Program to Enhance the Social Skills of a Group of Disabled adolescents. *DAI*, 60(4), P. 1891.
- 66) Robinson, G. (2003). :/Do students with LearningDisabilitiy have Low Self- concept? /[www. exceptionalkids. au /education / self-concept. htm](http://www.exceptionalkids.au/education/self-concept.htm).
- 67) Seiler, W. J. and M. L. Beal(2005,), *Communication: Making Connections*. 6th ed. Boston: Pearson
- 68) Shavelson, R, and Blous, R(1982). Self- concept: the interplay of theory and methods *Journal of Educational Psychology*. 74(1),3-17
- 69) Siegel, M. and Fionzi , J. M. (1995). The Practice of reading in an inquiry- oriented Mathematics class. *Reading Research Quarterly*, 30(4),p 669-672
- 70) Swanson, L. , and Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21, 427-443.
- 71) Thompson, C, L. (1988). *Counseling children*,(2nded). pacific Grove. CA:Books/Cole. University of detta state ,*Disrtrassion Abstracts International*. 4(1192).

- 72) Vaughn, S (1995). Why Teach Social Skills to Learning Disabilities Students?, *Journal of Learning Disabilities*, USA, VOL 18, NO 10, p588-59
- 73) Vaughn, S. , (2001). The Social Functioning of Students with Learning Disabilities. *Exceptionality, Journal of Learning Disabilities*, , USA, VOL 9 (1), pp 47-65
- 74) Vaughn, S. & Hogan, A. (1994). The social competence of students with Learning Disabilities, over time: Aresponse to Vaughn and Hogan. *Journal Learning Disabilities* ,1(5),P. 304-308
- 75) Wanat, P. (1983). Social Skills: An Awareness Program with learning Disabled Adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 16(1), 35-38.
- 76) Watson, J. & Hill, A. (1997): *A dictionary of communication ad media studies*, 4th ED. , Arnold London.
- 77) Womack, S. & Marchant, M. & Borders, D. (2011). Litereture – Based Social Skills Instruction: A Strategy for Students with Learning Disatities *Intervention in School and Clinic*, 46 (3), 157 – 164.

ملخص البحث

أولاً: الملخص باللغة العربية

ثانياً: الملخص باللغة الانكليزية

أولاً: الملخص باللغة العربية:

عنوان البحث:

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

دراسة تجريبية على تلامذة الصف الخامس من التعليم الأساسي بمدارس مدينة دمشق.

أولاً- مشكلة البحث وأسئلتها:

تتبلور مشكلة البحث من خلال محاولتها الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

- ما فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم؟

ويتفرع عن هذا التساؤل مجموعة الأسئلة التالية:

- 1) ما طبيعة البرنامج التدريبي المصمم في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي ؟
- 2) ما فاعلية البرنامج التدريبي المصمم في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي ؟
- 3) ما فاعلية البرنامج التدريبي المصمم في تنمية مفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي؟
- 4) هل تستمر فاعلية البرنامج التدريبي المصمم في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي بعد مضي أكثر من عشرين يوماً على الانتهاء من تطبيقه؟
- 5) هل تستمر فاعلية البرنامج التدريبي المصمم في تنمية مفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي بعد مضي أكثر من عشرين يوماً على الانتهاء من تطبيقه؟

ثانياً- أهمية البحث:

تتبلور أهمية البحث بالجوانب الآتية:

- الأهمية النظرية:

1. إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.
2. التأكد من فاعلية البرنامج التدريبي المعد في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.
3. توفير بيانات هامة للمعلمين والمختصين للعمل مع ذوي صعوبات التعلم.
4. أهمية الفئة المستهدفة بالدراسة وهي فئة التلامذة ذوي صعوبات التعلم.
5. مواكبة التوجهات الحديثة التي تنادي بأهمية دمج التلامذة ذوي صعوبات التعلم وتعليمهم في البيئات والمدارس العادية لذا لا بد من مساعدتهم على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي المناسبة من أجل تحسين علاقاتهم الاجتماعية ورفع مستوى كفاءتهم الاجتماعية.
6. جودة الدراسة على الصعيد المحلي، حيث تعد من الدراسات الأولى التي تبحث في موضوع التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القطر العربي السوري.

- الأهمية التطبيقية:

1. يقدم نموذجاً تدريبياً يبين كيفية تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.
2. ينمي البرنامج التدريبي قدرة التلامذة على اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي وتطبيقها في التعامل مع الآخرين، الأمر الذي قد يساعدهم على تحسين علاقاتهم مع المحيطين، والنظر إلى ذاتهم بطريقة ايجابية ويزيد من تكيفهم الاجتماعي وتوافقهم النفسي.
3. يقدم البرنامج خبرات ومواقف حياتية يمرون بها في حياتهم اليومية وكيفية التعامل معها بطريقة مقبولة وتطبيق تلك الخبرات.
4. يفيد المعلمين في تحسين طريقة تواصلهم مع هذه الفئة من التلامذة.

5. قد تسهم نتائج الدراسة في تعريف المعلمين أهمية تدريب التلامذة على مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات مما يساعد على حل المشكلات التي قد يواجهونها داخل الصف وتحسين العلاقات الناجحة بين التلامذة ذوي الصعوبات التعليمية والتلامذة العاديين.

ثالثاً- أهداف البحث

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1) تقديم برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.
- 2) الكشف عن مدى فاعلية البرنامج التدريبي المعد من قبل الباحثة في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي.
- 3) التوصل بناء على النتائج التي يسفر عنها البحث إلى عدد من المقترحات التي قد تسهم في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي.

رابعاً: فرضيات البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0,05 \geq \alpha)$ بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة. (القياس البعدي).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0,05 \geq \alpha)$ بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مفهوم الذات بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة. (القياس البعدي).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0,05 \geq \alpha)$ بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي في القياس البعدي. والقياس المؤجل (المتابعة).

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي والقياس المؤجل (المتابعة).

خامساً: مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من (255) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الخامس الاساسي والمنتظمين في (10) مدارس مدينة دمشق الرسمية المسجلين في العام الدراسي (2010-2011) وأما العينة النهائية للبحث فقد تكونت من (63) تلميذاً وتلميذة اكتفت الباحثة منها باثني وثلاثين تلميذاً وتلميذة ليمثلوا مجموعتي البحث والواحد والثلاثون المتبقية منهم (31) سيمثلون العينات الاستطلاعية للبحث وذلك على النحو الآتي:

- العينة الأساسية للبحث وتتكون من (32) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) بمعدل (16) تلميذاً وتلميذة لكل منهما.
- العينة الاستطلاعية والتي تم تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم عليها وتتكون من (8) تلميذاً وتلميذة.
- عينة الصدق والثبات لمقياس التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات وتتكون من (23) تلميذاً وتلميذة.

وقد تم في هذا البحث اعتماد التصميم التجريبي ذي المجموعتين:

أ- **المجموعة التجريبية:** وتتكون من (16) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الخامس الأساسي يعانون من صعوبات في التعلم وتعرض هذه المجموعة للبرنامج التجريبي.

ب- **المجموعة الضابطة:** وتتألف من (16) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الخامس الأساسي يعانون من صعوبات في التعلم، وتؤخذ كعينة ضابطة، ولا تتعرض للبرنامج التجريبي.

وتكونت عينة البحث من :

(1) عينة الصدق والثبات لمقاييس التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات تكونت من (23) تلميذاً وتلميذة.

- (2) العينة الاستطلاعية والتي تم تطبيق البرنامج عليها تجريبياً تكونت من (8) تلميذاً وتلميذة.
- (3) العينة الأساسية تكونت من (32) تلميذ وتلميذة. تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة بمعدل (16) تلميذاً وتلميذة لكل منهما).

- الأدوات المستخدمة في البحث وهي:

- (أ) مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم من إعداد مايكلبست (Myklebust, 1981)
- (ب) مقياس تقدير الخصائص السلوكية من إعداد الزيات (1999)
- (ج) مقياس رافن (Raven) لقياس نسبة الذكاء الذي طوره رحمة (2004) على البيئة السورية
- (د) مقياس مهارات التواصل الاجتماعي: من إعداد الباحثة.
- (هـ) مقياس مفهوم الذات: لبيرس هاريس. (Piers- Harris) الذي طوره البدارين على البيئة الأردنية (2007)

- سادساً- الحدود المكانية للبحث: تم اختيار عينة البحث من بين تلامذة الصف الخامس الأساسي المنتظمين في (10) مدارس رسمية في مدينة دمشق للعام الدراسي 2010 / 2011.
- سابعاً- الحدود الزمانية للبحث: استغرق تطبيق البرنامج حوالي ستة أسابيع تقريباً بمعدل جلستين بالأسبوع ولكل جلسة حصتان دراسيتان.

ثامناً- إجراءات البحث:

قامت الباحثة بالإجراءات الآتية لإتمام البحث:

- (1) تحديد الإطار النظري للبحث من خلال دراسة معمقة للأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بمفاهيم البحث (صعوبات التعلم، ومهارات التواصل الاجتماعي، مفهوم الذات).
- (2) تصميم البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي بمدينة دمشق وقد تضمن هذا البرنامج (التعريف به وأهميته، وتحديد أهدافه العامة والفرعية، وخطوات إعداده ومكوناته، وأسلوب التدريب والفنيات المستخدمة فيه، وكذلك الأنشطة التدريبية والوسائل التقنية المستخدمة،

وأساليب التقويم، ومدة تطبيقه، وإعداد دليل المعلم ويشتمل على مقدمة الدليل والخطة الزمنية وتوجيهات تطبيق البرنامج، وعلى أهداف البرنامج ومكوناته واستراتيجيات تنفيذه، ودليل عملي تطبيقي للبرنامج المقترح.

(3) إعداد أدوات البحث وتتضمن:

أ- الحصول على مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية ومقياس رافن (Raven) للذكاء وتحديد صدق وثبات كل من هذه المقاييس الثلاثة من خلال الدراسات السابقة التي استخدمت مثل هذه المقاييس في البيئة المحلية، وكذلك إعداد مقياس لمهارات التواصل الاجتماعي وتحديد صدقه من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء رأيهم فيه وحساب ثباته، بالإضافة إلى الحصول على مقياس بيرس هاريس (Piers- Harris) لمفهوم الذات وتحديد صدقه من خلال عرضه على أيضاً على مجموعة من المحكمين وحساب ثباته.

(4) اختيار عينة البحث بالاعتماد على أدوات التشخيص المستخدمة وقد تكونت من مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة من التلامذة ذوي صعوبات التعلم والذين يدرسون في الصف الخامس الأساسي بمدارس مدينة دمشق.

(5) إجراء التطبيق القبلي لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي ومقياس مفهوم الذات على عينة البحث قبل البدء بتطبيق البرنامج ومحاولة ضبط بقية المتغيرات الأخرى للبحث وهي العمر والذكاء وبعض الخصائص السلوكية التي تشير إلى وجود الصعوبة في التعلم وذلك للتأكد من تكافؤ العينة.

(6) إجراء التطبيق البعدي لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي ومقياس مفهوم الذات للحصول على نتائج البحث.

(7) إجراء التطبيق البعدي المؤجل (المتابعة) لكل من مقياس مهارات التواصل الاجتماعي ومقياس مفهوم الذات للكشف عن مدى احتفاظ المجموعة التجريبية بالمعلومات والمعارف بعد مرور أكثر من عشرين يوماً على تطبيق القياس البعدي المباشر.

8) استخلاص النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائياً من أجل التأكد من صحة الفرضيات التي تم الانطلاق منها، ومن ثم مناقشة هذه النتائج وتفسيرها وتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

- نتائج البحث

النتائج التي توصل إليها البحث :

- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($05 \geq \alpha$)، بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي المقترح.
- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($05 \geq \alpha$)، بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي المقترح.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($05 \geq \alpha$)، بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي في التطبيق البعدي والتطبيق البعدي المؤجل.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05)، بين متوسطي درجات التلامذة في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات في التطبيق البعدي- والبعدي المؤجل.

- التوصيات والمقترحات:

1- التوصيات :

في ضوء نتائج البحث فإن الباحثة تتقدم بالتوصيات التالية:

- 1) الاهتمام بموضوع مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات في المدارس العامة وتضمين المنهاج مادة خاصة بذلك على أن تتضمن التعريف بالتواصل الاجتماعي- ومفهوم الذات ومهاراته، وكذلك التعريف ببرامج التدريب على مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات.
- 2) إعداد ورش تدريبية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي للتعريف بمهارات التواصل الاجتماعي وأهميتها وتدريبهم على تنفيذ برامج مهارات التواصل الاجتماعي وطرق تنميتها وأساليب التعامل مع التلامذة ذوي صعوبات التعلم.
- 3) الاستمرار في تطوير مهارات التواصل من قبل القائمين في مجال العلوم النفسية والتربوية، بما يتلاءم مع التغذية الراجعة وتطلعات الفئة المستهدفة وتلبية الحاجات المستجدة ومواكبة المستجدات التربوية.
- 4) ضرورة استهداف دراسة عينات أخرى من المتعلمين، وذلك لأن لكل مهارة من مهارات التواصل الاجتماعي لها مهاراتها الفرعية واحتياجاتها ومقوماتها النفسية التي تتناسب مع كل فئة عمرية
- 5) ضرورة بناء برامج تدريبية تتناول دراسة مهارات تواصلية مختلفة، مع التركيز على الجانب السيكولوجي ولا سيما في المجال التعليمي، بشكل يعزز للتلميذ، صورته الإيجابية ويزيد من ثقته بنفسه ليكون قادراً على مواجهة الضغوط ومواكبة تحديات العصر المتجددة.

2- المقترحات :

كما تقترح الباحثة إجراء الأبحاث الآتية

- 1) إجراء دراسة مماثلة حول فاعلية البرامج لدى عينات أخرى من أفراد المجتمع لتشمل مراحل عمرية وعينات أكبر حجماً.
- 2) إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تهتم بتنمية المهارات الاجتماعية بشكل عام والتواصل الاجتماعي لدى فئة ذوي صعوبات التعلم في كافة المراحل العمرية والدراسية.
- 3) تصميم برامج تدريبية مشابهة تهتم بتنمية مهارات أخرى لمهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى فئات صعوبات التعلم.
- 4) ضرورة تخصيص حصص دراسية لتعليم مهارات التواصل الاجتماعي ولا سيما مهارتي الاستماع والتحدث كونها مهارات حيوية تحتاج إلى التدريب والتعليم حتى تنمو بشكل طبيعي.
- 5) إدخال المهارات الاجتماعية (مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات مفهوم الذات) كمادة دراسية مستقلة إلى المناهج التعليمية العامة في مرحلة التعليم الأساسي

ثانياً: الملخص باللغة الانكليزية

The effectiveness of a training program in the development of social communication skills and self-concept of students with learning difficulties.

Experimental study on the fifth-grade students of basic education in Damascus.

Research questions:

The main question of the research is manifested as the following:

- To what extent the training program designed to develop the social communication skills and the self-concept among students with learning difficulties is considered effective?

The pervious main question has sub-questions, as the following:

- What is the nature of the training program designed to develop of social communication skills and self-concept among students with learning difficulties in the fifth grade?
- To what extent the training program designed to develop the social communication skills among students in the fifth grade with learning difficulties is considered effective?
- To what extent the training program designed to develop the self-concept among students in the fifth grade with learning difficulties is considered effective?
- Would the training program designed to develop the social communication skills among students in the fifth grade with learning difficulties continue to be effective even after twenty days of its implementation?

- Would the training program designed to develop the self-concept among students in the fifth grade with learning difficulties continue to be effective even after twenty days of its implementation?

Second: the importance of research:

The following points determine the importance of the research:

Theoretical Importance:

1. Design a training program to develop the skills of social communication and the self-concept among students with learning difficulties.
2. Checking the effectiveness of the training program to develop the skills of social communication and the self-concept among students with learning difficulties.
3. Providing important data for teachers and specialists in working with those who have learning difficulties.
4. Highlighting the importance of the studied category, which are students suffering from learning difficulties.
5. Keeping updated concerning the recent tendencies which call for the importance of merging students with learning difficulties, and teaching them in regular environments and schools. Thus, they need to be helped and encouraged to develop the appropriate communicational skills in order to improve their social connections and to upgrade their social abilities.
6. Drawing the attention to the novelty of the research, in terms of the local level. Since this study can be considered among the very first ones which investigate the topic of social communication and the self-concept among students with learning difficulties in the Syrian Arab Republic.

Practical Importance:

1. The present research provides a practical sample which shows the method applied in developing the skills of social communication and the self–concept among students with learning difficulties.
2. The training program develops the students' ability to acquire the skills of social communications and its application with other members of the society. This would help them to improve their connections with the others, to look at themselves positively, and to improve their social adaption and psychological states.
3. The program presents real and authenticated experiences which the students would go through in their daily lives, and how to deal with and imply those experiences in an acceptable way.
4. The study benefits the teachers to improve the way they communicate and work with this specific category of students.
5. The results of the research would contribute in introducing to the teachers the importance of training students on developing their skills of social communication and self–concept, that would help in dealing with the problems they might face inside the classroom and to improve the state of relations between students with learning difficulties and the normal students.

Research Objectives:

The present research seeks to accomplish the following goals:

1. Presenting a training program designed to develop the skills of social communication and self–concept among students with learning difficulties.
2. Detection of the effectiveness of the training program prepared by the researcher in the development of social communication skills of students in the fifth grade with learning difficulties.

3. Presenting a number of suggestions, based on the results of the research, which might contribute in developing the skills of social communication and self-concept among students in the fifth grade with learning difficulties.

Research Hypotheses:

1. There are no statistically significant differences at the level of $(0, 05 \geq \alpha)$ between the mean scores of the students, in the experimental and control groups on a scale of social communication skills in the post-test.
2. There are no statistically significant differences at the level of $(0, 05 \geq \alpha)$ between the mean scores of the students, in the experimental and control groups on a scale self-concept in the post-test
3. No statistically significant differences at the level of significance $(0, 05 \geq \alpha)$ between the mean scores of the students in the experimental group between tribal measurement and dimensional measurement on a scale of social communication skills.
4. There are no statistically significant differences at the level of $(0, 05 \geq \alpha)$ between the mean scores of the students in the experimental group on the scale of the topic of self-concept regarding the dimensional measurement and the delayed measurement.

The research community and sample:

The sample of the study consisted on (255) male and female students of the fifth grade, and which are organized in (10) official schools in Damascus city, whom are registered in the academic year of (2010 -2011). As for the final sample of the study, it consisted on (63) male and female students whom the researcher has included only (32) of them to represent each of the research's groups and the other (31) of them would represent the explanatory sample of the study, as the following:

1. The main sample of the study which includes (32) male and female students had been divided into two groups (the experimental and the control groups) on the rate of (16) students for each.
2. The explanatory sample which had been used to apply the training program on, and which consisted on (8) male and female students.
3. The basic sample of validity and consistency for the scale of social communication and self–concept which consisted of (23) male and female students.

During this research, an experimental design of two groups has been used:

- a. The experimental group: consisted of (16) male and female students of the fifth grade who face difficulties in learning, and this group has been selected to work with the training program.
- b. The control group: consisted of (16) male and female students of the fifth grade who face difficulties in learning, it has been selected to be as a controlling sample, and which had not been exposed to the training program.

The sample of the research included:

1. The basic sample of validity and consistency for the scale of social communication and self–concept which consisted of (23) male and female students.
2. The explanatory sample which had been used to apply the training program on, and which consisted on (8) male and female students.
3. The main sample of the study which includes (32) male and female students had been divided into two groups (the experimental and the control groups) on the rate of (16) students for each.

As for the tools used in the present study:

- a. The scale of estimating the student's behavior: to classify the conditions of learning difficulties, prepared by Myklebust, 1981.
- b. The scale of estimating the behaviorist characteristics: prepared by Al-Zayat, 1999.
- c. Raven Scale: to measure the IQ, developed by Rahmah, 2004, concerning the Syrian environment.
- d. The scale of self-concept: by Piers Harris, which was developed concerning the Jordanian environment.

The spatial boundaries of the research:

A sample of the fifth grade students registered in (10) official schools in the city of Damascus for the academic year of 2010 – 2011 had been selected for the present study.

The temporal boundaries of the research:

The implementation of the program has taken about six weeks, on the rate of two sessions each week, and for each session two classes.

The procedures of the research:

The researcher has taken the following steps in order to conduct the study:

1. Shaping the theoretical framework of the study through conducting an in-depth study of the pervious educational literature which are related to the concepts and ideas of the research (learning difficulties, skills of social communication, and the self-concept).
2. Designing the training program to develop the skills of social communication and the self-concept term among students on the fifth

grade with learning difficulties in Damascus city, and that program included (defining it and highlighting its importance; defining its major and minor goals, the steps needed to prepare it and its elements, its training style and the techniques used, the training activities and the technical means used, the evaluation methods, the duration of its application, preparing teacher's guidebook which includes the manual introduction, timeline plans, directions towards implementing the program, its goals, components, and implementation strategies, and finally a practical guideline for the proposed program.

3. Preparing the tools of the research, including:

- Obtaining a scale of estimating the student's behavior in order to sort the learning difficulties, a scale of estimating the behaviorist characteristics, and Raven's scale of IQ, determining the validity and the consistency for all of these three scales through the previous studies which used such scales in a local enjoyment, preparing a scale to measure the skills of social communication, determining its validity by presenting it to a jury to express their opinions of it and to measure its consistency. In addition to obtaining Piers Harris Scale of self-concept, measuring its validity by presenting it to a jury and measuring its consistency.
4. Selecting the research sample depending on the diagnosis tools used, the sample included two groups; explanatory and controlling of students of the fifth grade with learning difficulties, and who study in Damascene schools.
5. Implementing the pre-test of the scale of social communication skills and self-concept scale on the study sample before implementing the program and spotting the different variables of the study, which are the age, the IQ and some of the behaviorist characteristics which point to the existing of difficulties in learning.

6. Implementing the post-test of the scale of social communication and the scale of self-concept to obtain the research results.
7. Doing the post-practice (controlling group) for the scale of social communication skills and the scale of self-concept to show the extent of which the explanatory group could retain information and knowledge after more than twenty days after applying the direct dimensional measurement.
8. Drawing conclusions to be analyzed statically to confirm the validity of the hypotheses, then to discuss those results, explain them, and present a set of recommendations and suggestions.

The Results of the study:

- There are no statistically significant differences at the level of $(0, 05 \geq \alpha)$ between the mean scores of the students, in the experimental and control groups on a scale of social communication skills in the post-test.
- There are no statistically significant differences at the level of $(0, 05 \geq \alpha)$ between the mean scores of the students, in the experimental and control groups on a scale self-concept in the post-test
- No statistically significant differences at the level of significance $(0, 05 \geq \alpha)$ between the mean scores of the students in the experimental group between tribal measurement and dimensional measurement on a scale of social communication skills.
- There are no statistically significant differences at the level of $(0, 05 \geq \alpha)$ between the mean scores of the students in the experimental group on the scale of the topic of self-concept regarding the dimensional measurement and the delayed measurement.

Recommendations and Suggestion:

A. Recommendation:

The following recommendations came at the end of the study, as follows:

- Paying attention to the topic of the social communication skills and the self-concept in public schools, the inclusion of a special subject in the curriculum of it, and which should include defining the social communication and self-concept along with its skills, and finally defining the training programs of the communication skills and self-concept.
- Designing and preparing training workshops for teachers in the basic education level to define the skills of social communication and its importance and to train them to implement the skills of social communication, the ways to develop them, and the methods of dealing with students with learning difficulties.
- Keeping developing the skills of communication by those working in the field of educational and psychological science, in accordance with what might be of a good use to the controlling feedback and the aspirations of the target group, to meet the new needs and to keep pace with the educational developments.
- The need to target other sample of learners, that is because each skill of the social communication skills has its own minor skills, needs, and psychological elements which suit every different age group.
- The need to build training programs which deal with studying different communicational skills, with placing an emphasis on the psychological side, particularly in the field of education, in a way that enhances the student's positive image and to increase his/her self-confidence to be

able to face the different pressures and to cope with the challenges of the new world.

B. Suggestions:

The researcher suggested the following topics to be researched:

- Conduct a similar study on the effectiveness of the programs in other samples containing other members of the community, which might include different age levels and larger numbers.
- Conducting more studies and researchers which deal with developing the social skills generally speaking, and the social communication among the category of those members who have learning difficulties of all ages and educational levels.
- Designing similar training programs which deal with developing other skills of the social communication and the self-concept among categories of learning difficulties.
- The need to devote special classes to teach the skills of social communication, especially the skills of listening and speaking, since being of a vital need to be trained and taught.
- The introduction of social skills (skills of social communication and the skills of self-concept) as an independent subject into the public educational curriculum in basic education.

الملاحق

ملحق (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث

اسم المحكم	اختصاصه	مكان عمله
أ. د. رمضان درويش	التقويم والقياس	جامعة دمشق
أ. د. علي نحيلي	علم نفس	جامعة دمشق
د. سليمان كاسوحة	علم نفس	جامعة دمشق
د. وليد حمامية	إرشاد نفسي	وزارة التربية السورية
د. محمود ملكاوي	التربية الخاصة	الجامعة الأردنية
د. عاكف الخطيب	التربية الخاصة	الجامعة الأردنية
د. فرتاج الزوين	التربية الخاصة	جامعة الطائف
د. لبنا علي	علم نفس	جامعة دمشق
د. طاهر شريد	التربية الخاصة	جامعة دمشق

ملحق (2)

مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم - إعداد مايكل بست،

أولاً : الاستيعاب السمعي والذاكرة :

من خلال ملاحظتك وتقديرك لسلوكيات الطالب / الطالبة الذي أمامك، هل ترى أنه من ناحية :

فهم معاني الكلمات :

- 1) قدرة الطالب على الفهم لمعاني الكلمات بشكل عام ضعيفة جداً.
- 2) يواجه صعوبة في فهم بعض الكلمات.
- 3) يفهم معاني الكلمات المناسبة لمستوى عمره وصفه.
- 4) يفهم معاني الكلمات تفوق مستوى عمره وصفه.
- 5) قدراته عالية على فهم معاني الكلمات حتى المجردة منها.

إتباع التعليمات :

- 1) لا يستطيع إتباع التعليمات المعطاة له.
- 2) يتبع التعليمات البسيطة مع حاجاته للمساعدة.
- 3) يتبع التعليمات المعروفة لديه فقط.
- 4) يتذكر التعليمات المطولة ويتمكن من إتباعها بشكل جيد.
- 5) يظهر قدرة عالية في إتباع التعليمات وتذكرها.

المحادثة : (فهم المناقشات الصفية)

- 1) يظهر قصوراً واضحاً في الانتباه للنقاش الصفّي.
- 2) يفتقر إلى فهم النقاش الصفّي بالرغم من حرصه على الانتباه.
- 3) يصغي إلى النقاش الصفّي المناسب بالمستوى عمره وصفه ويتابعه.
- 4) يظهر الانتباه للنقاش الصفّي واستفادته منه.
- 5) يمتاز بالانتباه والمشاركة الفعالة في النقاش الصفّي.

الذاكرة :

- 1) يعاني من الضعف الشديد في الذاكرة.
- 2) يستطيع تذكر المعلومات مع التكرار.
- 3) قدرته على تذكر المعلومات مقبولة وتتاسب مستوى عمره وصفه.
- 4) يظهر قدرة جيدة على تذكر المعلومات المتنوعة.
- 5) قدرته عالية جداً على تذكر التفاصيل والمحتوى.

ثانياً : اللغة :

من خلال ملاحظتك وتقديرك لسلوك الطالب /الطالبة الذي أمامك، هل ترى أنه من ناحية :

المفردات :

- 1) - مفرداته اللغوية ضعيفة جداً.
- 2) مفرداته اللغوية مقبولة.
- 3) مفرداته اللغوية مناسبة لمستوى عمره وصفه.
- 4) مفرداته اللغوية تفوق لمستوى عمره وصفه.
- 5) مفرداته اللغوية ممتازة وغنية جداً.

القواعد :

- 1) دائماً يستخدم جملاً ناقصة ذات أخطاء نحوية.
- 2) أحياناً يستخدم جملاً ناقصة ذات أخطاء نحوية.
- 3) يستخدم جملاً سليمة مناسبة لمستوى عمره وصفه.
- 4) يظهر قدرة لغوية جيدة جداً.
- 5) تحدث بالغة السليمة بصورة ممتازة.

تذكر المفردات :

- 1) غير قادر على تذكر المفردات المطلوبة.
- 2) يجتهد في استعمال المفردات المناسبة له.
- 3) قدرته على تذكر المفردات مناسب لمستوى عمره وصفه.
- 4) قدرته على تذكر المفردات جيد جداً.
- 5) يمتاز بالطلاقة والمرونة في الحديث.

سرد القصص :

- 1) غير قادر على سرد القصص المفهومة.
- 2) يواجه صعوبة في تنظيم أفكاره وترتيبها.
- 3) قدرته على تنظيم أفكاره مناسبة لمستوى عمره وصفه.
- 4) قدرته على تنظيم أفكاره متوسطة.
- 5) يفوق أقرانه في تنظيم أفكاره وترتيبها.

بناء الأفكار :

- 1) غير قادر على ربط أفكاره المشتتة وبنائها بصورة صحيحة.
- 2) يواجه صعوبة في ربط أفكاره وبنائها بصورة صحيحة.
- 3) قدرته على ربط أفكاره وبنائها مناسبة لمستوى عمره وصفه.
- 4) قدرته على ربط أفكاره وبنائها جيدة جداً.
- 5) يفوق أقرانه في ربط أفكاره وبنائها بدرجة ممتازة.

ثالثاً: المعرفة العامة

من خلال ملاحظاته وتقديره لسلوكيات الطالب / الطالبة الذي أمامك، هل ترى أنه من ناحية:

إدراك أهمية الوقت:

- 1) لا يشعر بأهمية الوقت فهو دائماً متأخر.
- 2) يراعى أهمية الوقت والحضور المبكر.
- 3) قدرته على إدراك أهمية الوقت تتناسب مع مستوى عمره وصفه.
- 4) يهتم بالحضور المبكر ولا يتأخر إلا بسبب مقنع.
- 5) يمتاز بالقدرة العالية على إدراك أهمية الوقت وتنظيمه.

إدراك المكان:

- 1) لا يستطيع إدراك الأماكن المألوفة لديه.
- 2) غالباً يضيع في الأماكن المألوفة لديه.
- 3) يدرك الأماكن المألوفة لديه بصورة مناسبة لمستوى عمره وصفه.
- 4) قدرته على إدراك الأماكن جيدة جداً.
- 5) يمتاز بالقدرة العالية على إدراك الأماكن.

إدراك العلاقات: (صغير - كبير، قريب - بعيد، خفيف - ثقيل....)

- 1) غير قادر على إدراك العلاقات.
 - 2) قدرته على إدراك العلاقات ضعيفة.
 - 3) قدرته على إدراك العلاقات مقبولة تتناسب مع مستوى عمره وصفه.
 - 4) قدرته على إدراك العلاقات جيدة جداً.
 - 5) قدرته على إدراك العلاقات ممتازة.
- تمييز الاتجاهات : (يمين - شمال - شرق - غرب - جنوب...)

- 1) يعاني من ضعف شديد في تمييز الاتجاهات.
 - 2) يخطأ أحياناً في تمييز الاتجاهات.
 - 3) قدرته على تمييز الاتجاهات مقبولة ومناسبة لمستوى عمره وصفه.
 - 4) قدرته على تمييز الاتجاهات جيدة جداً.
 - 5) قدرته على تمييز الاتجاهات ممتازة.
- رابعاً : التناسق الحركي :

من خلال ملاحظتك وتقديرك لسلوكيات الطالب / الطالبة الذي أمامك، هل ترى أنه من

ناحية :

التناسق الحركي العام : (المشي، الركض، القفز، التسلق...)

- 1) تناسقه الحركي العام ضعيف جداً
- 2) تناسقه الحركي العام مقبول.
- 3) تناسقه الحركي العام جيد ومناسب لمستوى عمره وصفه.
- 4) تناسقه الحركي العام جيد جداً.
- 5) تناسقه الحركي العام ممتاز.

التوازن الجسمي :

- 1) قدرته على التوازن الجسمي ضعيفة جداً.
- 2) قدرته على التوازن الجسمي مقبولة.
- 3) قدرته على التوازن الجسمي جيدة ومناسبة لمستوى عمره وصفه.
- 4) قدرته على التوازن الجسمي جيدة جداً.
- 5) قدرته على التوازن الجسمي ممتازة.

المهارات اليدوية :

(الدقة في اليدين في التقاط الأشياء الدقيقة أو الصغيرة الحجم...)

- 1) قدرته في استخدام يده ضعيفة جداً.
- 2) قدرته في استخدام يده مقبولة.
- 3) قدرته في استخدام يده جيدة ومناسبة لمستوي عمره وصفه.
- 4) قدرته في استخدام يده جيدة جداً.
- 5) قدرته في استخدام يده ممتازة.

السلوك الشخصي والاجتماعي :

من خلال ملاحظتك وتقديرك لسلوكيات الطالب / الطالبة الذي أمامك هل ترى أنه من ناحية :

التعامل :

- 1) دائماً يسبب الإزعاج داخل الفصل.
- 2) غالباً ما يقاطع الآخرين في الحديث.
- 3) قدرته على التعاون مع الآخرين مناسبة لمستوى عمره وصفه.
- 4) قدرته مع الآخرين جيدة جداً.
- 5) قدرته مع الآخرين ممتازة.

الانتباه والتركيز :

- 1) قدرته على الانتباه والتركيز ضعيفة جداً.
- 2) قدرته على الانتباه والتركيز مقبولة.
- 3) قدرته على الانتباه والتركيز جيدة وتتناسب مع مستوى عمره وصفه.

4) قدرته على الانتباه والتركيز جيدة جداً.

5) قدرته على الانتباه والتركيز ممتازة.

التنظيم :

1) قدرته على التنظيم ضعيفة جداً.

2) لا يهتم في تنظيم أعماله.

3) قدرته على التنظيم مقبولة.

4) قدرته على التنظيم جيدة تتناسب مع مستوى عمره وصفه.

5) قدرته على التنظيم ممتازة.

التصرفات في المواقف الجديدة :

(رحلة، حفلة، تغييرات في نظام الحياة اليومية...)

1) لا يستطيع التصرف مع المواقف الجديدة حيث تسبب له الانفعال الشديد.

2) يستجيب للمواقف الجديدة بدرجة ضعيفة.

3) يستجيب للمواقف الجديدة بدرجة مناسبة لمستوى عمره وصفه.

4) يستجيب للمواقف الجديدة بدرجة جيدة.

5) يستجيب للمواقف الجديدة بدرجة ممتازة.

التقبل الاجتماعي :

1) لا يتقبله الآخرون.

2) أحياناً يتحمله الآخرون.

3) يتقبله الآخرون بدرجة مقبولة.

4) يحبه الآخرون بدرجة جيدة.

5) يحبه الآخرون بدرجة ممتازة.

المسؤولية :

1) غير قادر على تحمل المسؤولية.

2) يتجنب تحمل المسؤولية.

3) يتحمل المسؤولية المناسبة لمستوى عمره وصفه.

4) يتحمل المسؤولية بدرجة جيدة.

5) يظهر روح المبادرة والحماس في تحمل المسؤولية.

انجاز الواجب :

- 1) لا يقوم بإنجاز واجباته مع توفر المساعدة والتوجيه له.
- 2) نادراً ما يقوم بإنجاز واجباته مع توفر المساعدة والتوجيه له.
- 3) يقوم بإنجاز واجباته المطلوبة منه بصورة مقبولة.
- 4) يقوم بإنجاز واجباته المطلوبة منه بنفسه وبصورة جيدة جداً.
- 5) يقوم بإنجاز واجباته المطلوبة منه بنفسه وبصورة ممتازة.

اللباقة مع الآخرين :

- 1) غير مهذب مع الآخرين.
- 2) غالباً لا يراعي مشاعر الآخرين.
- 3) يظهر أحياناً سلوكيات غير مقبولة اجتماعياً مع الآخرين.
- 4) يحترم مشاعر الآخرين بدرجة جيدة.
- 5) يلتزم بالسلوك الاجتماعي الممتاز مع الآخرين.

ملحق (3)

مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلامذة ذوي صعوبات التعلم

مدى تواترها أو تكرارها				رقم الخاصية	
نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
				1	ذكاؤه العام يبدو أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو مستوى صفه.
				2	يبدو مشتت الانتباه فترة الانتباه أو التركيز ضئيلة أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو صفه.
				3	يبدو على وجهه تعبيرات غير عادية عندما يقرأ أو يكتب مثل : إغماض أو جحوظ العينين أو إمالة الرأس أو تقريب الكتاب أو الدفتر.
				4	لا يستطيع أن يجلس هادئاً في الفصل ، يبدو قلقاً أو متملماً أو متضايقاً من الدرس أو الحصة.
				5	يتجنب مواقف التسابق أو التنافس التحصيلي الفصلي أو المدرسي أو الرياضي أو المهاري.
				6	تحصيله المدرسي الفعلي يبدو أقل من مستوى استعداده للتعلم أو ذكائه أو قدراته.
				7	يجد صعوبة في متابعة أو حفظ أو فهم أو تذكر الدروس التي تعطى شفهاً.
				8	خطه أو كتابته سيئة أو أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو صفه أو أقرانه.
				9	يبدو متوتراً أو مشوشاً أو مزعجاً يكثر من طلب الذهاب للحمام أو مقاطعة المدرس.
				10	يتخلى بسرعة أو لا يبالي بمحاولات تحسين وضعه الدراسي أو أداء واجباته المدرسية.
				11	يبدو شارداً أو هائماً أو خاضعاً لأحلام اليقظة.
				12	يجد صعوبة في متابعة أو فهم المناقشات الدراسية التي تدور داخل الفصل.
				13	يسقط أو يتجاوز (يتخطى) أو يحذف بعض الكلمات أو الحروف في القراءة الجهرية.
				14	دامع يميل إلى البكاء أو يبكي بسهولة في المواقف التي لا تستحق البكاء.
				15	يبدو ضعيف الثقة بقدراته و معلوماته يتردد أو يتهرب من التكاليفات أو

				الواجبات أو المسؤوليات.
				16 سلوكه في المواقف المختلفة ارتجالياً أو عشوائياً أو بلا هدف أو غير مرتبط بالموقف.
				17 يخطئ أو يخط في إدراكه لمفهوم الزمن الماضي و الحاضر و المستقبل.
				18 يقرأ كلمة كلمة يكسر الكلمات أو يسقط الحروف فيضيع المعنى في القراءة الجهرية.
				19 يبدو غير قادر على تحمل مواقف الإحباط أو الفشل أو النقد داخل الفصل.
				20 تبدو عليه مظاهر اللامبالاة بالعمل المدرسي.
				21 يبدو عليه الاضطراب أو التلعثم في أو الحديث أو الفهم القراءة أو التعبير عن نفسه.
				22 يجد صعوبة في التعبير عن الأفكار لفظياً.
				23 يبدو غير قادر على تنسيق واجباته أو أعماله المكتوبة أو تنظيم إعدادها أو الاهتمام بها.
				24 يبدو حزينا أو مهموماً أو معزولاً غير مبال للمشاركة في أي أعمال جماعية.
				25 يبدو فاتر الهممة أو ضعيف الحيلة يستسلم بسهولة عندما يواجه أيه مشكلة أو صعوبة.
				26 التآزر أو التحكم الحركي لديه يبدو اقل من المتوسط بالنسبة لسنة أو صفة.
				27 يبدو غير قادر على تركيز انتباهه حول أي فكرة أو موضوع أو مشكلة تناقش داخل الفصل.
				28 مهارات التهجي لديه اقل من المتوسط بالنسبة لسنة أو صفة أو أقرانه.
				29 يبدو سهل الاستنارة ميالا للعدوان أو تخريب الأشياء أو إتلافها.
				30 يعزو أو يرجع فشله الدراسي أو التحصيلي إلى أسباب خارجه عن إرادته مثل مرضه أو ظروفه.
				31 يبدو مفرطاً في الحركة يترك مقعده كثيراً يتحدث إلى غيره أثناء الدرس مثير للإزعاج.
				32 يفشل في تذكر المتتابعات مثل : ترتيب الحروف في الكلمات أو الأعداد المتسلسلة أو الأحداث المتتابعة.

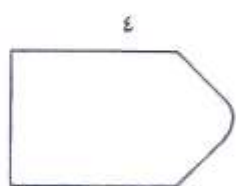
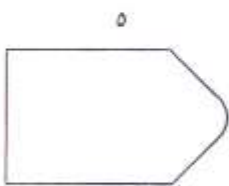
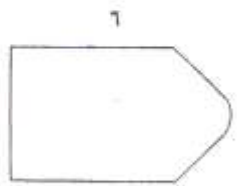
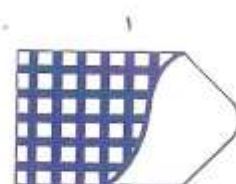
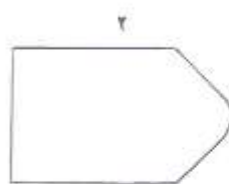
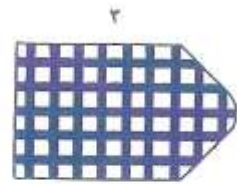
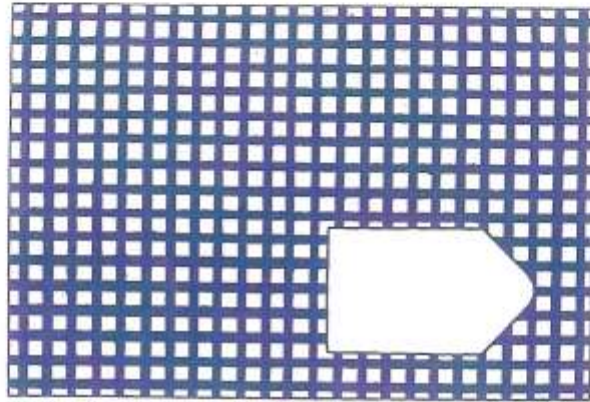
				33	يبدل الحروف أو الكلمات في القراءة أو الكتابة أو الأعداد مثل : لقب / لقب / كلب 54/16,45/16 الخ.
				34	يتسم سلوكه بالتحول المفاجئ كالتحول المفاجئ كالتحول من البكاء إلى الضحك أو من الحزن المفاجئ إلى الفرح المفاجئ أو الغضب المفاجئ..الخ.
				35	يبدو غير مبال للمثابرة أو المنافسة أو التحمل لا يستمر في أي نشاط حتى يتمه.
				36	لا يتطوع لأي عمل فصلي أو مدرسي و لا يتقبل المسئوليات و يضيق ذرعاً بها.
				37	أمد الانتباه لديه محدوداً فلا يستطيع القيام بأي مهمة أو يستمر فيها لفترة طويلة من الزمن.
				38	يفقد مواضع القراءة أو الكتابة أو الحروف عندما يقرأ أو يكتب.
				39	تفاعله الاجتماعي يبدو أقل من المتوسط بالنسبة لعمره الزمني أو مستوى ذكائه أو صفه.
				40	يبدو خائفاً من الفشل أكثر مما يبدو راغبا في النجاح متردداً أو مهموماً
				41	يشكو من مشكلات صحية أو جسدية كالصداع أو المغص أو الدوخة خلال الأنشطة التنافسية.
				42	الفهم القرائي لديه اقل المتوسط بالنسبة لسنه أو صفه أو مستوى أقرانه.
				43	يلتبس عليه أو يخطئ في كتابة الحروف المتشابهة نطقاً أو شكلاً ك / ق ، س / ث ، س / ص ،...الخ.
				44	يبدو منزعجا أو متوترا أو مثيرا للشغب مقاوم للمسئولين مثيرا للفوضى أو الاضطراب.
				45	يهمل واجباته المدرسية أو المنزلية دون سب معقول أو منتحلاً أعدار وهمية.
				46	يكرر التغيب عن المدرسة منتحلاً أعدارا غير مقبولة أو حقيقية.
				47	يجد صعوبة في حل و فهم المسائل الحسابية اللفظية و يضيق ذرعاً بأي نشاط عقلي حسابي أو رياضي.
				48	لا يراعي الفواصل و النقاط عند القراءة أو يقف وقفات غير ملائمة للسياق فيضيع المعنى.
				49	يميل إلى تجنب المواقف الجديدة أو مواقف التحدي الأكاديمي أو التنافس

				أو المسابقات.	
				يبدو مشغولا بذاته متمركزا حولها أكثر من انشغاله بواجباته أو وضعه الدراسي أو تقدمه.	50

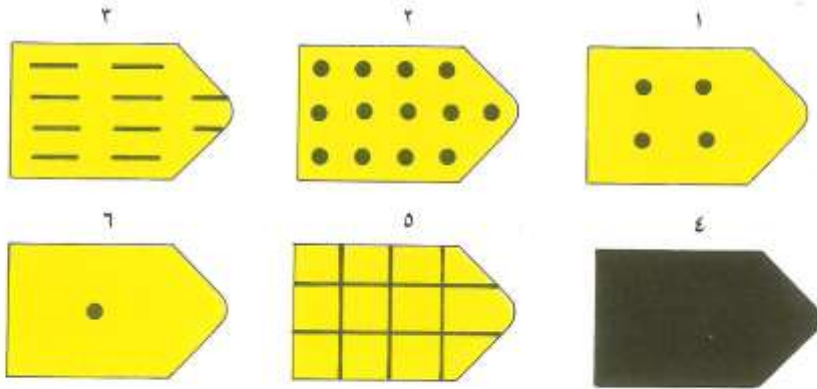
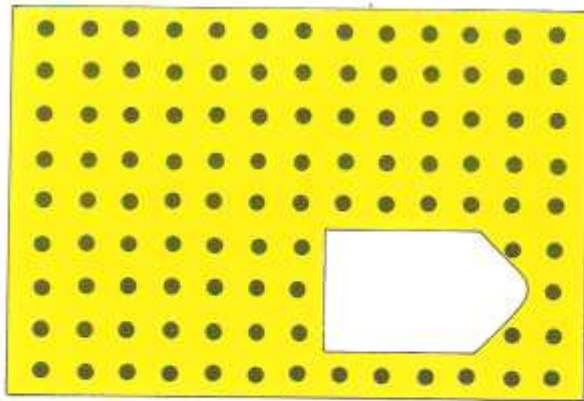
ملحق (4)

مقياس المصفوفات المتتابعة لرافن

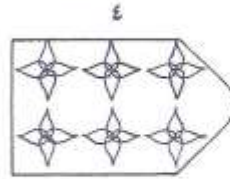
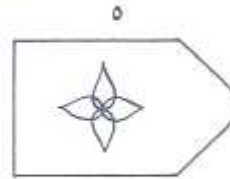
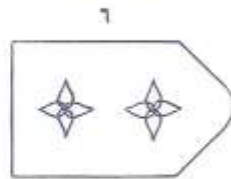
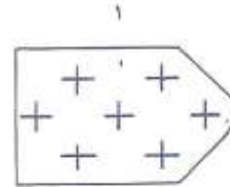
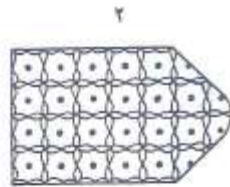
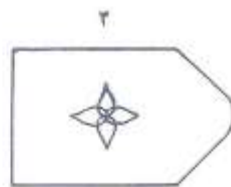
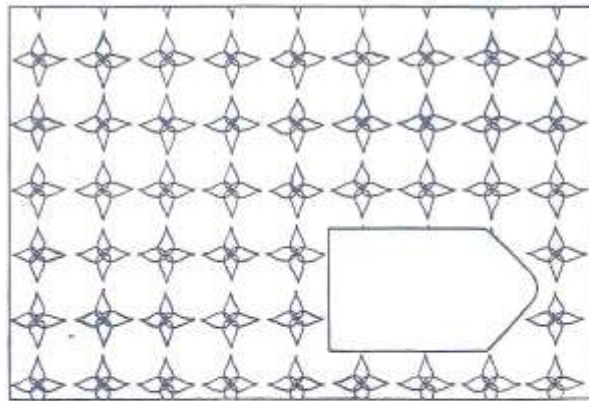
٣-١



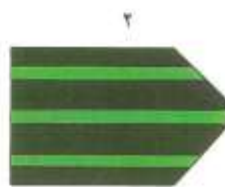
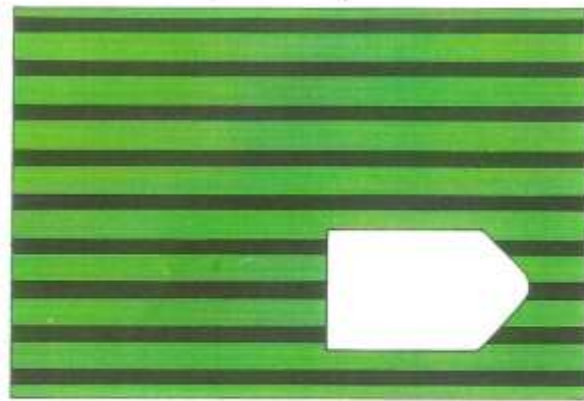
ع-أ



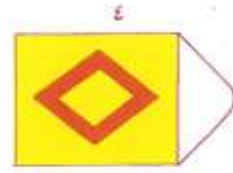
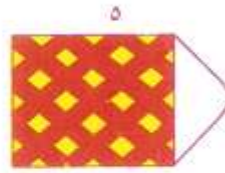
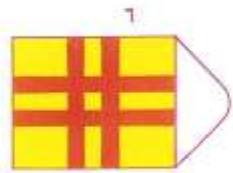
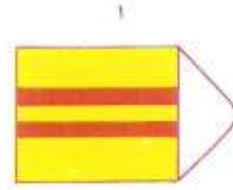
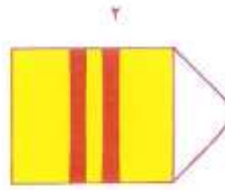
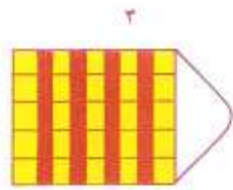
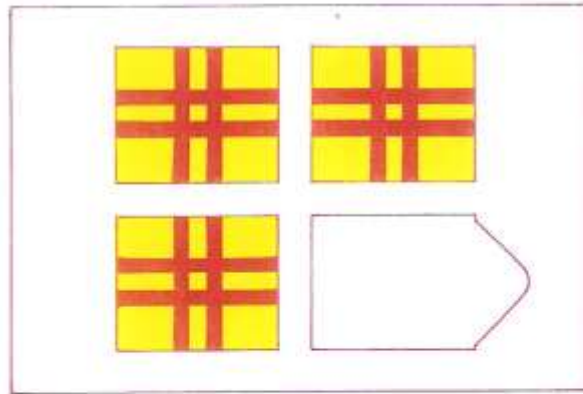
o-1



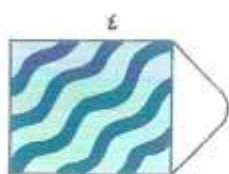
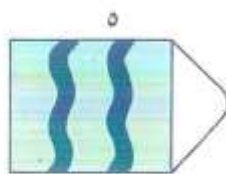
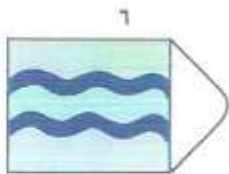
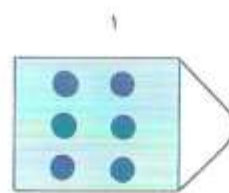
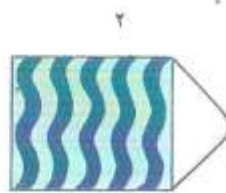
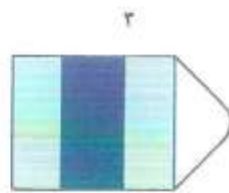
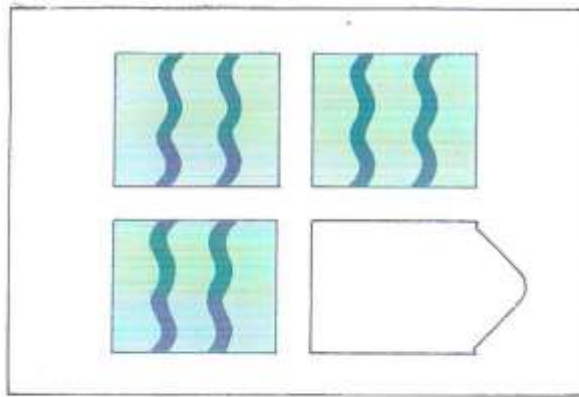
7-1



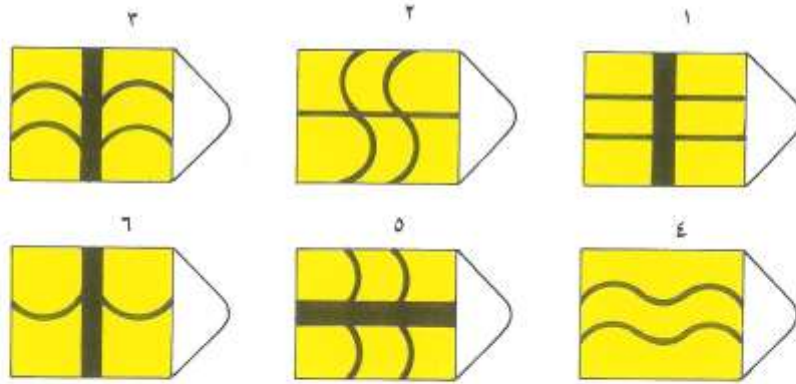
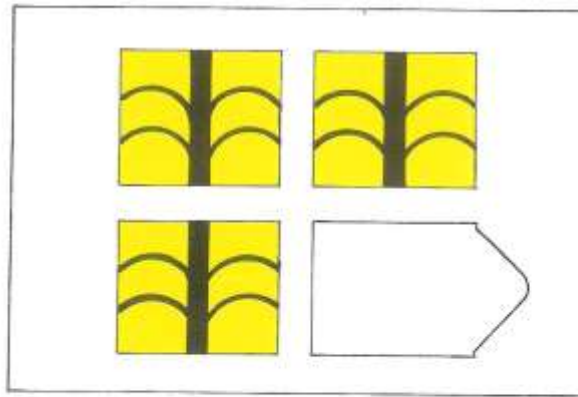
أ ب
أب-ا



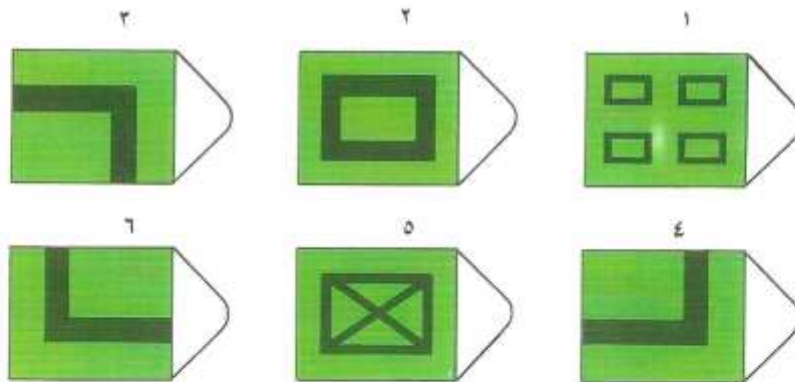
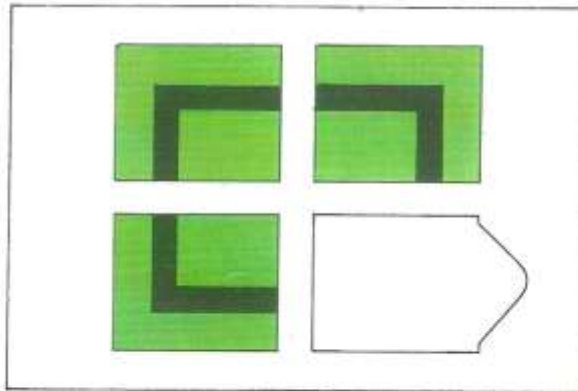
أب-٢



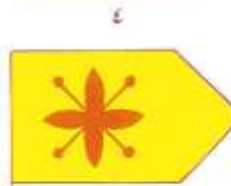
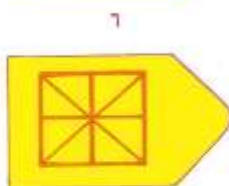
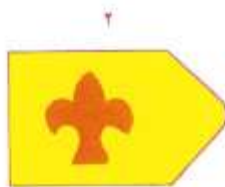
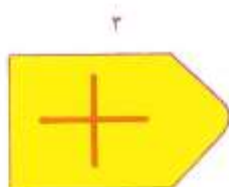
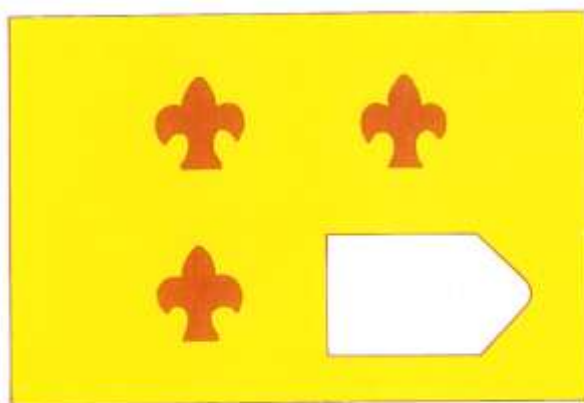
أب-٣



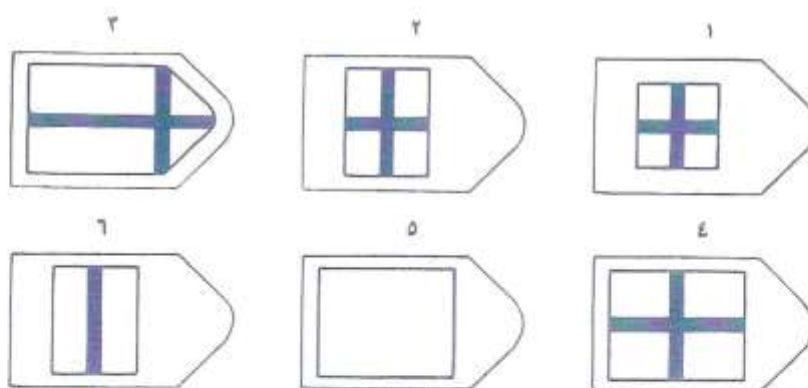
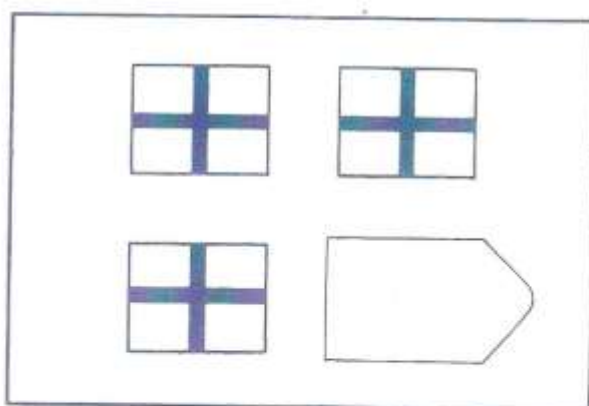
أب-ع



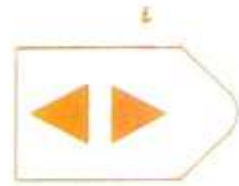
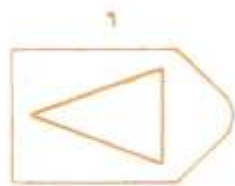
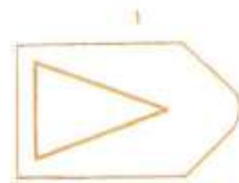
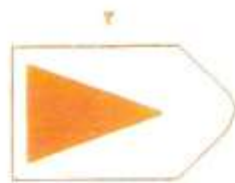
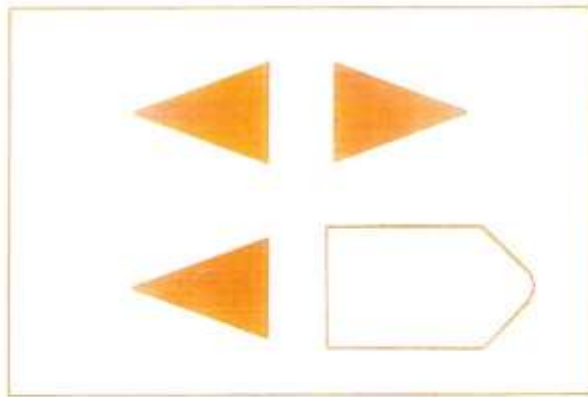
— ۲ —
۱-۲



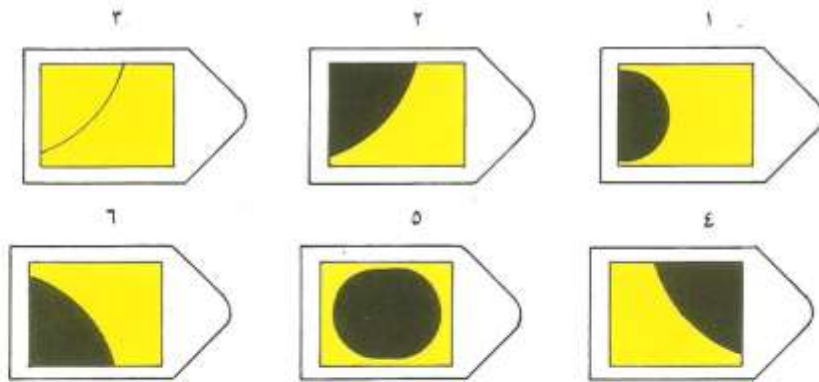
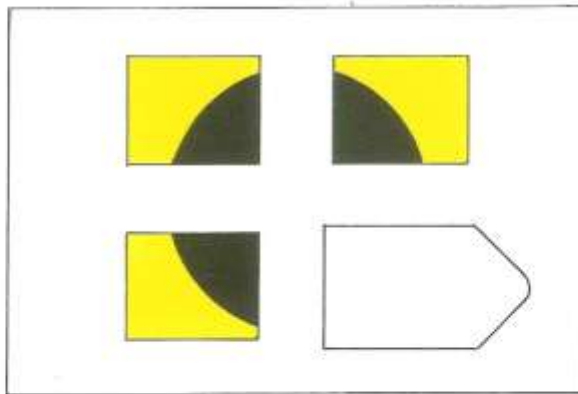
٢-٥



۲-۴



ب-ع



ملحق (5)

مقياس مهارات التواصل الاجتماعي

م	العبارة	مدى إظهار التلميذ للسلوك		
		أبداً	أحياناً	غالباً
1	يرحب بالآخرين بطريقة مناسبة.			
2	يتحدث بصوت مناسب.			
3	ينظر إلى الآخرين عندما يتحدثون.			
4	لا يقاطع الآخرين أثناء المحادثة.			
5	يبادر إلى الحديث مع الآخرين.			
6	يستطيع إيصال أفكاره للآخرين.			
7	يعرف (يقدم) نفسه للآخرين.			
8	يطلب المساعدة من الآخرين عند الحاجة.			
9	يشارك زملاءه في النشاطات الجماعية.			
10	يعتذر للآخرين عندما يخطئ.			
11	يتقبل النقد من الآخرين.			
12	يحافظ على ممتلكات الآخرين.			
13	ينظر إلى الآخرين عندما يستمع إليهم.			
14	يستخدم تعابير وجهية وحركات تدل على اهتمامه بما يسمع.			
15	يستفسر عن الأشياء غير المفهومة			
16	ينتبه إلى ما يقوله الآخرين.			
17	ينفذ توجيهات الآخرين.			
18	يقاطع الآخرين لي طرح أسئلة.			
19	يترك مسافة مناسبة بينه وبين الآخرين.			

			يستخدم بعض الإشارات للتعبير عما يريد.	20
			يستطيع فهم تعبيرات الوجه (الفرح، الحزن، الغضب، الخوف، السعادة، الدهشة... الخ	21
			يستطيع فهم الإيماءات الجسدية.	22
			يتعرف على الأصدقاء الجدد بسهولة.	23
			ينادي أصدقاءه بأسمائهم المحببة.	24
			لديه الكثير من الأصدقاء.	25
			يشارك أصدقاءه في مناسباتهم.	26
			يحافظ على صداقاته.	27
			يشارك زملاءه في فرحهم.	28
			يراعي مشاعر الآخرين.	29
			يعبر عن إعجابه بالآخرين.	30
			يتعاطف مع زملائه في أحزانهم.	31
			يشكر الآخرين عند تقديم المساعدة له.	32

ملحق (6)

مقياس بيرس وهاريس لقياس مفهوم الذات لدى الأطفال

(Piers- Harris)

م	الفقرات	نعم	لا
1	أنا شخص طيب		
2	أكره المدرسة		
3	تصرفاتي سيئة داخل المنزل		
4	أقوم بواجباتي المدرسية كاملةً		
5	زملائي يتشاجرون معي باستمرار		
6	أنا مطيع في المنزل		
7	أنا ذكي		
8	لدي أفكار جيدة		
9	أحب القراءة		
10	أتأخر في إنهاء واجباتي المدرسية		
11	أنا جاهل في كثير من الأشياء		
12	أصدقائي يحبون أفكاري		
13	أصدقائي يحبونني كثيراً		
14	وجهي جميل		
15	مظهري يضايقني		
16	أنا قوي		
17	مظهري حسن		
18	عيني جميلتان		
19	أغضب بسرعة		
20	عادة أشعر بالحزن		

		مرتاح من نفسي دائماً	21
		أخاف كثيراً	22
		كثيراً ما أعاني من القلق	23
		أبكي بسهولة	24
		الناس يضايقوني	25
		مختلف عن الناس الآخرين	26
		أحس أنني مهمل	27
		زملائي في المدرسة يسخرون مني	28
		قليلاً ما أشارك في المباريات الرياضية	29
		أخجل دائماً	30
		أشعر بالسعادة	31
		أحب الناس	32
		أنسجم مع الآخرين بسهولة	33
		أنا شخص مرح	34
		أنا مرتاح من نفسي	35
		أتمنى أن أكون مختلفاً	36

ملحق (7)

البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات دليل المعلم

مقدمة

أخي المعلم / أختي المعلمة

تقوم تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات على التعلم، وهو ذو أهمية خاصة للأفراد الذين يعانون من الضعف في هذه المهارات التواصلية والتدني في مفهوم الذات حيث إن عملية التعلم تساعد الفرد على التعلم بالسلوك الاجتماعي السليم وتنمية الحساسية الاجتماعية لديه وكذلك التدريب على أداء دوره في المجتمع الذي يعيش فيه بالإضافة إلى الالتزام بالسلوك الإيجابي والحساسية والوعي الاجتماعي والالتزام بالمعايير الاجتماعية التي تحكم كلاً من السلوك الاجتماعي والانفعالي وتوجههما، أضف إلى ذلك زيادة الدافعية للمشاركة الاجتماعية والقدرة على حل المشكلات وتحقيق أكبر قدر ممكن من الاستقلالية الذاتية والاعتماد على النفس والاستمتاع بأوقات الفراغ، ثم أن عملية التعلم تتيح الفرصة أيضاً لتنمية مفهوم الذات لديه وتكوين صورة إيجابية نحو الذات والشعور بالأمن والتعامل مع الأمور الحياتية بكفاءة ومساعدته على تكوين علاقات اجتماعية طيبة مع الآخرين.

وتشكل المرحلة الأساسية من التعليم القاعدة العريضة لإعداد الفرد إعداداً علمياً ونفسياً واجتماعياً حيث تتشكل الاتجاهات والعادات، وتتبلور فيها الملامح الرئيسة للشخصية، لهذا يجب أن تولي الأنظمة التربوية الاهتمام الكافي بالبرامج التي تهتم بالجانب الاجتماعي والنفسي للتلامذة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم خاصة دون الاقتصار على الجانب المعرفي فقط، باعتبار أن التلميذ هو محور العملية التربوية، وهنا يبرز دور تلك البرامج التي تسهم في تنمية حب التلامذة على المشاركة الاجتماعية وتساعدهم على اكتساب الخبرات والمعارف والمهارات التي يحتاجون إليها في حياتهم العلمية والعملية.

ويأتي البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات محاولة من الباحثة لإضافة أفكار علمية وعملية حول تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات إلى رصيد معلمي مرحلة التعليم الأساسي مما من شأنه دعم الجانب النفسي لدى تلامذتهم

توجيهات

لقد تم إعداد دليل البرنامج التدريبي بطريقة سهلة تسمح للمدرب بمزيد من حرية التصرف بما يحسن من فاعلية البرنامج التدريبي، ولا يخل بأي جانب من جوانب تطبيقه. وهناك أمور لا بد من مراعاتها عند تطبيق البرنامج التدريبي، ولعل من أبرزها الآتي :

قبل تطبيق جلسات البرنامج:

- الحضور المبكر إلى مكان تطبيق البرنامج بهدف الإعداد المسبق لجلسات البرنامج ومراجعة أساليب تقديمها.
- تجهيز وترتيب التقنيات والوسائل التعليمية الخاصة بالجلسة التدريبية.
- استخدام الأمثلة التوضيحية للمهام المطلوب إنجازها من التلامذة أثناء تنفيذ النشاط.
- توضيح الهدف من جلسات البرنامج التدريبي، والإجابة عن أسئلة التلامذة واستفساراتهم حول البرنامج والطريقة التي سينفذ بها.
- الاتفاق مع التلامذة على نظام العمل والقواعد المطلوب إتباعها في الجلسة التدريبية مثل (التحدث بصوت مناسب، الالتزام بالدور، عدم المقاطعة، احترام الرأي، طلب المساعدة وتقديمها.....الخ)

• أثناء تنفيذ جلسات البرنامج :

- مراعاة مشاركة جميع التلامذة ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة المقدمة.
- احترام التلامذة من خلال الإنصات لهم والاهتمام بما يقدموه من استجابات.
- تحديد الزمن اللازم لتنفيذ كل نشاط من أنشطة البرنامج التدريبي.
- تحفيز التلامذة لتنفيذ الأنشطة التدريبية بدافعية عالية من خلال تقديم التعزيز والمكافآت.
- تقديم التغذية الراجعة للتلامذة من خلال طرح الأسئلة والأنشطة التدريبية.
- مساعدة التلامذة على طرح أفكارهم والتعبير عن ذاتهم.
- تحفيز التلامذة واستثارة جذب اهتمامهم حول موضوع الجلسة التدريبية القادمة.

• بعد تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي:

تقديم الجلسة التدريبية ويتم من خلال:

- أ) **التقويم المرحلي** (في نهاية كل مرحلة تدريبية) للأنشطة المنفذة للتأكد من إتقان المهارة.

(ب) تقويم نهائي لكل جلسة تدريبية (تمتد الجلسة التدريبية على حصتين دراسيتين).

البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم

أ- أهمية البرنامج

يهدف البرنامج المقترح في البحث الحالي إلى تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم من خلال التدريب والتعلم لمساعدتهم على القيام بالدور الاجتماعي السليم في المواقف المختلفة وتحسين مفهوم الذات لديهم. حيث أن السلوك المهاري المعقول والمقبول سيؤدي إلى نتائج جيدة وزيادة في التقبل والتأثير الاجتماعي وإلى زيادة الكفاءة التواصلية، ومن ثم سيتحرر التلميذ صاحب الصعوبة في التعلم من الإحساس بالعجز وعدم القدرة، كما أن تنمية مفهوم الذات لديهم يساعدهم على تقدير الذات واحترامها وتكوين صورة إيجابية نحوها وكذلك زيادة القدرة على الثقة بالنفس، والقدرة على حل المشكلات وزيادة القدرة على تحمل المسؤولية، والتخفيف من حدة المشكلات السلوكية التي قد تظهر لديهم ما أمكن، أضف إلى ذلك أن بناء السلوك المهاري الجيد وتنمية مفهوم الذات لدى التلميذ الذي يعاني من الصعوبة في التعلم قد ينعكس إيجابياً على أدائه للمهام الأكاديمية وتحصيله الدراسي فتخف حدة المشكلات والصعوبات التعليمية لديه وإذا ما توافرت الظروف المساعدة فقد تعالج صعوبات التعلم نهائياً لاسيما إذا لم يكن لها أساس فيزيولوجي حاد وقد أشارت دراسات عدة إلى أن زيادة درجة التوافق الشخصي والاجتماعي للتلامذة يصحبه زيادة في التحصيل، ومن بين هذه الدراسات (السعايدة، 2004) و(الفواعير، 2004) و(ليرنر، 2000) و(داوود، 1999) (Kavale & Forness, 1996) و(Cook ,Green ,Meyer & Saey, 2001)

وانطلاقاً مما تشير إليه الدراسات من أن القصور في مهارات التواصل الاجتماعي يقود إلى ظهور العديد من المشكلات السلوكية والاجتماعية والانفعالية وتؤدي إلى العزلة والانسحاب الاجتماعي والاضطرابات الاجتماعية حيث أن القصور في مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال عموماً وبخاصة الأطفال ذوو صعوبات التعلم يتضمن صعوبة في القدرة على المحادثة وكذلك صعوبة في القدرة على الاستماع والإنصات للآخرين، وصعوبة في التواصل غير

اللفظي، وصعوبة في تكوين الصداقات وصعوبة في التعبير عن الذات والمشاعر، واعتماداً على ما تشير إليه أيضاً هذه الدراسات من أن التدني في مفهوم الذات يؤدي إلى النقص في الكفاءة الاجتماعية والشخصية تظهر الحاجة ماسة إلى تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى الأطفال عموماً والأطفال ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص لمساعدتهم على زيادة التحصيل لديهم وعلى زيادة قدرتهم على التكيف الشخصي والاجتماعي وبشكل إيجابي، وهذا ما أكده أبو حسونة (2004) وذلك حين أشار إلى أن الضعف في مهارات التواصل الاجتماعي والكفاءة التواصلية والمشاعر المتدنية نحو تقدير الذات واحترامها لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا ينعكس سلباً على التحصيل الدراسي فحسب وإنما على التفاعل الاجتماعي لديهم أيضاً ويؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات السلوكية وبينها صعوبة التكيف والتفاعل الاجتماعي وانخفاض في تقبل الآخرين لهم والشعور بالوحدة والتمركز حول الذات بالإضافة إلى تدني القدرة على تحمل المسؤولية وضعف الثقة بالنفس والعزلة الاجتماعية (أبو حسونة، 2004، 2).

ب- أهداف البرنامج التدريبي

- الهدف الرئيس للبرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي المقترح إلى تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي (الصف الخامس) وذلك من خلال التدريب على المهارات التالية (المحادثة والاستماع والتعبير عن المشاعر، والتواصل غير اللفظي، والمشاركة الاجتماعية، وتكوين علاقات الصداقات، وتكوين مفهوم ذات إيجابي، والرضا الذاتي).

- الأهداف الفرعية للبرنامج :

من المتوقع أن يحقق البرنامج الأهداف الفرعية الآتية :

- تزويد التلامذة بمعلومات عن مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات، وفوائد كل منها، ومجالات استخدامها، سواء في المجال المدرسي أو الحياة عموماً.

- تدريب التلامذة ذوي صعوبات التعلم على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي (المحادثة، والاستماع، والتعبير عن المشاعر، والتواصل غير اللفظي، المشاركة الاجتماعية وتكوين علاقة الصداقة وتشجيعهم على استخدامها في المواقف المختلفة).
- تدريب التلامذة ذوي صعوبات التعلم على بعض المهارات التي تساعد في تنمية مفهوم الذات (تكوين مفهوم ذات ايجابي، الرضا الذاتي). وتشجيعهم على استخدامها في المواقف المختلفة.
- ممارسة المهارات التي جرى التدرب عليها (خارج الجلسات التدريبية في مواقف واقعية من خلال وظائف عملية (الواجب البيئي) ينجزها التلامذة وتقدم لهم التغذية الراجعة في الجلسة التالية كي تنتقل مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات من إطار التدريب في الجلسة إلى بعض مواقف الحياة اليومية

ج- محتوى البرنامج

1. المحتوى المعرفي للبرنامج:

بعد تحديد المهارات موضع البحث (المحادثة والاستماع والتعبير عن المشاعر، والتواصل غير اللفظي، والمشاركة الاجتماعية، وتكوين علاقات الصداقات، ومفهوم الذات وتكوين مفهوم ذات إيجابي، والرضا الذاتي) تم الاعتماد على محتوى معرفي يتناسب مع المستوى العمري والتعليمي للفئة المستهدفة، وهو مستمد من خبرات عديدة في بيئة التلميذ وترتبط بواقعه الذي يعيش فيه.

2. المحتوى الوجداني للبرنامج:

ويتحدد من خلال النقاط الآتية :

- حث التلامذة وزيادة دافعيتهم للمشاركة في الأنشطة المقدمة.
- ترغيب التلامذة بممارسة ما تعلموه من أنشطة في الحياة اليومية.
- استخدام أنشطة تدريبية تسهم في تدعيم الاتجاهات الايجابية لدى التلامذة وتزيد من ثقتهم بأنفسهم.

3. المحتوى المهاري للبرنامج :

ويتحدد من خلال الأهداف الآتية :

- تدريب التلامذة على ممارسة مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية والمشاركة الاجتماعية ومهارات مفهوم الذات من خلال الأنشطة التدريبية المستخدمة في البرنامج والتي تتناسب مع حاجاتهم وميولهم وقدراتهم.
- حث التلامذة على ممارسة المهارات التي تم التدرب عليها في مواقف في الحياة اليومية المختلفة.
- مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات المستهدفة في البرنامج:

تعرف كل مهارة من مهارات التواصل الاجتماعي التي استهدفها البرنامج كما يأتي:

مفهوم مهارة المحادثة: هي مخاطبة الآخرين من خلال تبادل الأفكار والآراء معهم، وتقديم الحجج والبراهين، والتركيز على النقاط الرئيسية، مع التزام بالهدوء ودرجة صوت مناسبة للموقف وهي ضرورية لتوصيل المشاعر والأفكار للآخرين (خزاعلة، 2007، 105).

مفهوم مهارة التعبير عن المشاعر: تعني إظهار حقيقة ما يشعر به الفرد بطريقة مقبولة وصادقة، وقد تكون ايجابية: كالفرح، والسرور، والرضا، أو مشاعر سلبية: كالحزن، والغضب، والانزعاج، والخوف، لأن عدم إظهار المشاعر لا يمكن الآخرين من معرفة ما نحب وما نكره من تصرفاتهم اتجاهنا (خزاعلة، 2007، 109).

مفهوم مهارة الاستماع: هو الانتباه الكامل للمتحدث مع متابعة ما يحدث من التواصل اللفظي وغير اللفظي، والسعي لفهم ما وراء الكلمات (مياس، 2002، 30).

مفهوم مهارة التواصل غير اللفظي: قدرة الفرد على فهم دلالات الإيماءات والإشارات وحركات العينين ووضع الجسم، وربطها بمدلولها اللفظي، والتفاهم مع الآخرين، والتعامل معهم بفاعلية إما بالتعبير اللفظي أو الغير اللفظي، وإما بهما معاً (خزاعلة، 2007، 107).

مفهوم مهارة تكوين الصداقة: تعني قدرة الفرد على تكوين علاقات مرضية مع الآخرين قائمة على الود والاحترام المتبادل، وهي عملية مستمرة وليست آنية (السعيدة، 2004، 126).

مفهوم مهارة المشاركة الاجتماعية: هي حسن التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة سواء كانت هذه المواقف فرحاً أم حزناً، والقيام بالسلوكات التي تقرب الشخص من الآخرين والابتعاد عن السلوكات التي تنفر الآخرين منا (الكاشف وعبد الله، 2006، 60).

مهارة مفهوم الذات: هي مجموعة الاتجاهات والأحكام والقيم التي يحملها الفرد فيما يتعلق بسلوكه وقدراته ومظهره وكفاءته: (داوود وحمدى، 1997، 253)

مفهوم مهارة الرضا الذاتي: هي مجموعة الأفكار والتصورات التي يحملها الفرد عن نفسه سواء كانت إيجابية أم سلبية (خزاعلة، 2007، 97).

مهارة مفهوم الذات الإيجابي: هي مجموعة من الأفكار الإيجابية التي يحملها الفرد عن نفسه والتي تتمثل بالثقة بالنفس وتقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، وتكون هذه الأفكار والاتجاهات مختلفة عن فكرة الآخرين عنه (السعيدة، 2004، 113).

د. مراحل التدريب على مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات

يتم التدريب على كل مهارة عبر مراحل متسلسلة ومبينة على بعضها البعض بحيث لا يتم الانتقال من مرحلة إلى أخرى إلا بعد التأكد من إتقان التلامذة لها وذلك عن طريق التقييم لكل مرحلة وهذه المراحل هي:

1- مرحلة التقديم للمهارة:

تستهدف هذه المرحلة تهيئة التلامذة وتحفيزهم على تعلم المهارة، من خلال تعريف التلامذة بالهدف من تعلم المهارة، وكتابة مسمى المهارة على السبورة، إعطاء كلمات مرادفة لمفهوم المهارة، تعريف المهارة بعبارات واضحة وسهلة وتوضيح بعض المواقف التي تستخدم فيها، وشرح أهمية التدريب على المهارة والفائدة المرجوة من استخدامها.

2- توضيح كيفية أداء المهارة بمثال:

تستهدف هذه المرحلة توضيح كيفية أداء التلامذة للمهارة بشكل أنموذج من خلال مثال يوضح كيفية هذا الأداء وفيها يقوم المعلم بعرض كيفية أداء المهارة أو تنفيذ المهارة خطوة خطوة.

3- شرح خطوات أداء المهارة:

وتستهدف هذه المرحلة التركيز على خطوات تنفيذ المهارة، والمواقف التي تستدعي استخدامها، والقواعد التي تحكم استخدامها. وبصاحب ذلك كتابة كل خطوة على السبورة بصورة متسلسلة أو كتابتها مسبقاً على اللوحات أو يشار إليها أول بأول،. وإن خطوات أداء المهارة يتم التدريب عليها من خلال الآتي:

- قراءة كل خطوة من خطوات المهارة.
- كتابة الخطوات بطريقة متسلسلة (تحليل المهارة).
- التركيز على حفظ وكتابة الكلمات المهمة.
- تنفيذ كل خطوة على حدا.

4- مراجعة خطوات أداء المهارة :

وتستهدف التأكد من استيعاب التلامذة لخطوات أداء المهارة من خلال المناقشة وتقديم أسئلة لإثارة وعي التلامذة حول المهارة، وتقيس التذكر والفهم للتعليمات.

5- الممارسة الموجهة للمهارة:

وتستهدف هذه المرحلة تدريب التلامذة على أداء المهارة تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وفيها يكلف المعلم التلامذة بشكل إفرادي أو في مجموعات بأداء مهمة أو نشاط يخص المهارة وتكون مشابهة نوعاً ما للتي قام بها المعلم في المرحلة السابقة، ويقوم المعلم أثناء التنفيذ بتقديم التغذية الراجعة للتلامذة ومساعدتهم في حال وجود صعوبة، وفتح مجال للتلامذة لمناقشة الأداء

6- مرحلة التطبيق العملي (الممارسة):

تستهدف هذه المرحلة رفع مستوى تمكن التلامذة من أداء المهارة، وكذلك تنمية قدراتهم على استخدامها في مواقف جديدة مشابهة للمواقف الطبيعية التي يعيش فيها التلميذ، حيث يتم التدريب على المهارة في مواقف مختلفة وأماكن مختلفة مع أشخاص مختلفين قدر الإمكان بهدف

تدريب التلامذة في محك الواقع العملي، ويقصد تعميم تلك المهارة وجعل التلميذ أكثر جرأة في التعامل مع المواقف المباشرة، وتقديم تغذية راجعة لكل السلوكيات التي يقدمها التلميذ.

7- المراجعة الختامية للمهارة:

وتتضمن مراجعة شاملة من قبل التلامذة للمهارة التي تم التدرب عليها وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التي تتضمن مراجعة خطوات المهارة وكيفية تنفيذها ومجالات استخدامها، مراجعة تعريف المهارة... الخ (القحطاني، 2000، 79-83).

هـ - الأسس التي يستند إليها البرنامج:

- الأسس العامة

مراعاة حقوق الأطفال ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من النقص في مهارات التواصل الاجتماعي والتدني في مفهوم الذات في العلاج وتقديم الخدمات التربوية والنفسية الملائمة لهم وكذلك حقهم في التقبل بدون قيد أو شرط، وقابلية السلوك للتعديل والتغيير والتبديل.

- الأسس الفكرية

صممت الباحثة البرنامج التدريبي بهدف تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، ويمكن الإشارة إلى التطبيقات العملية لهذا الهدف على النحو الآتي:

- تقديم المعلومات النظرية التي تسهم في نمو الحصيلة المعرفية للتلميذ المتعلقة بمهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات
- توفير الأنشطة المتنوعة التي تلبي احتياجات الممارسة والتدريب الملائمين مما يؤدي إلى اكتساب هذه المهارات وتنمية مفهوم الذات وتطويرهما.
- اعتماد الفنيات التدريبية التي تتيح الفرصة للتلامذة استخدام الحوار والمناقشة والإصغاء للآخر الأمر الذي يسهم في تنمية هذه المهارات ومفهوم الذات وذلك من خلال تبادل الأفكار والمعلومات والآراء بينهم حول هذه المهارات المقدمة لهم في الجلسة وكيفية تطوير مفهوم الذات.

- الأسس الاجتماعية :

حاولت الباحثة اختيار بعض المهارات الشخصية والاجتماعية التي لها علاقة مباشرة بمهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم على تطوير وإنتاج سلوكيات اجتماعية مناسبة للمواقف المختلفة التي يمرون فيها وذلك من خلال الآتي:

- ربط البرنامج التدريبي بمواقف الاتصال التي يحتاجها التلميذ في حياته اليومية المختلفة.
- ربط البرنامج التدريبي بالبيئة المحلية والاجتماعية والثقافية للتلميذ.
- أنشطة مرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها التلامذة ذوي صعوبات التعلم لتنمية خبراتهم وربطها بالواقع الذي يعيشونه.

- الأسس النفسية:

ركز البرنامج على مرحلة النمو والعمر والفروق الفردية بين التلامذة، ومراعاة حاجاتهم وميولهم، وتحديد المهارات وإستراتيجيات التدريب التي تناسب استعداداتهم وقدراتهم، وذلك من خلال التطبيقات العملية لهذه الأسس كما يأتي:

- اختيار محتوى معرفي مألوف لدى التلامذة يساعد على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي
- أنشطة تساعد التلامذة على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي وتحفزهم على المشاركة والتفاعل مع الآخرين بطريقة مقبولة.
- أنشطة تساعد التلامذة على فهم ذواتهم، والتعبير عن أنفسهم.
- أنشطة تركز على الأداء والتفاعل بين التلامذة وتقوم على الألعاب وسرد القصص واستخدام أساليب الحوار والمناقشة.
- أنشطة يعبر من خلالها التلامذة ذوو صعوبات التعلم عن أفكارهم ومشاعرهم

- مبررات تصميم البرنامج التدريبي:

تكمن مبررات تصميم البرنامج التدريبي في النقاط الآتية:

- يظهر التلامذة ذوو صعوبات التعلم خصائص اجتماعية وانفعالية تميزهم عن غيرهم من التلامذة العاديين، ويعانون مشكلات تتعلق بعملية القبول الاجتماعي ورفض الرفاق لهم وضعف مهارات التواصل الاجتماعي وتدني التحصيل، مما يؤثر سلباً في مفهوم الذات لديهم.
- يشكل افتقار الفرد لمهارات التواصل أحد المعوقات التي تحد من قدرته في التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم.
- تعد مهارات التواصل الاجتماعي مؤشراً على الكفاية الاجتماعية التي تظهر قدرات الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفاعلية مع الآخرين.

- عناصر بناء البرنامج:

- حرصت الباحثة عند بناء البرنامج على مراعاة بعض الجوانب في التصميم أبرزها الآتي :
- (1) تصميم البرنامج بطريقة جذابة وشيقة ليتناسب مع قدرات وخصائص وحاجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم من حيث (الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والاستراتيجيات التعليمية وأساليب التقويم)
 - (2) الترابط بين محتوى البرنامج التدريبي والأهداف، والأنشطة، والاستراتيجيات التعليمية وأساليب التقويم، لتحقيق أهداف البرنامج.
 - (3) التدريب على أداء كل مهارة عبر مراحل متسلسلة ومبنية على بعضها بعضاً، بحيث لا يتم الانتقال إلى المرحلة التي تليها إلا بعد التأكد من إتقان التلامذة لها، وذلك عن طريق التقويم لكل مرحلة من مراحل البرنامج التدريبي.
 - (4) مرونة البرنامج من خلال التنوع في الأنشطة الخاصة بكل جلسة من الجلسات، وذلك بما يتناسب مع طبيعة البرنامج وخصائص التلامذة ذوي صعوبات التعلم.
 - (5) مراعاة الفروق الفردية بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال تقديم أنشطة ومهام متنوعة تحثهم على المشاركة بفاعلية في البرنامج.

- الفئة المستهدفة في البرنامج التدريبي:

طبق البرنامج على عينة من تلامذة الصف الخامس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من ذوي صعوبات التعلم بعد فرزهم بناءً على المحكّات الخاصة بتشخيص التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

- مدة تطبيق البرنامج التدريبي:

سنة أسابيع بواقع يومين في الأسبوع، وبمعدل حصتين دراسيتين لكل يوم.

الجلسة التمهيدية

اللقاء	الجلسة	موضوع الجلسة	الفئة المستهدفة	الزمن
الأول	العامة (1)	البرنامج التدريبي	تلامذة الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم	حصتين دراسيتين

- أهداف الجلسة:

يتوقع بعد الانتهاء من الجلسة أن يكون التلميذ قادراً على الآتي:

- أ- أن يتعرف على البرنامج التدريبي ومكوناته.
- ب- أن يتعرف على الهدف من البرنامج التدريبي.
- ج- أن يتعرف على التعليمات الخاصة بالبرنامج التدريبي.
- د- أن يتعرف على الأساليب والوسائل التدريبية المستخدمة بالبرنامج التدريبي.

الوسائل التدريبية المستخدمة :

السبورة، الأقلام الملونة، الحاسب الآلي، السبورة العادية

الأساليب التدريبية المستخدمة: التعزيز، والتغذية الراجعة، والحوار والمناقشة

- محتوى الجلسة التدريبية:

إجراءات تنفيذ الجلسة	الزمن
الإجراء (1) التعارف بين المدربة والتلامذة	
تعرف المدربة عن نفسها. يعرف التلامذة عن أنفسهم.	20د
الإجراء(2)تعريف البرنامج التدريبي	
البرنامج التدريبي: برنامج مصمم من قبل الباحثة يتكون من (11) جلسة تدريبية تضم كل منها مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تنمية مهارات التواصل الاجتماعي (المحادثة، والتعبير عن المشاعر، والاستماع، المشاركة الاجتماعية، وتكوين الصداقة، وفهم دلالات إشارات التواصل اللفظية و غير اللفظية)و(مهارات مفهوم الذات، وتدعيم مفهوم الذات الايجابي والرضا الذاتي)	10د
الإجراء(3) توضيح الهدف العام من البرنامج التدريبي وفوائده	
الهدف العام للبرنامج: تنمية مهارات التواصل الاجتماعي (المحادثة، والتعبير عن المشاعر، والاستماع، المشاركة الاجتماعية، وتكوين الصداقة، وفهم دلالات إشارات التواصل اللفظية و غير اللفظية) و(مهارات مفهوم الذات، وتدعيم مفهوم الذات الايجابي والرضا الذاتي) فوائد البرنامج التدريبي: إن التدرب على البرنامج سوف يساعدك على تحسين مهاراتك في التواصل مع الآخرين ويزيد من تفاعلهم بما يساهم في تحسين نظرتك إلى ذاتك ويزيد من ثقتك بنفسك.	20د
الإجراء(4) توضيح تعليمات البرنامج:	
-عرض تعليمات البرنامج وعقد اتفاق يتضمن الالتزام الكامل بها وتتضمن هذه التعليمات الآتي: تحديد مكان الجلسات، وموعدها، والتأكيد على الالتزام بحضور الجلسات في الموعد المحدد، الإصغاء للآخر - احترام الدور، احترام وجهات نظر الآخرين، الالتزام بانجاز الواجبات البيتية، كتابة هذه القواعد على ورقة كبيرة ليتم تعليقها في مكان بارز.	10د
الإجراء (5) استراحة التلامذة في أماكنهم لمدة (5)د	5د

الإجراء(6): التعريف بالوسائل التدريبية المستخدمة بالبرنامج التدريبي	
10د	شرح الأساليب التي سيتم من خلالها التدرب على المهارات، شرح محتوى أوراق النشاطات، عرض المكافآت التي سيتم تقديمها، الحاسب الآلي، الصور والرسوم الخاصة بكل جلسة تدريبية وتعليقها في مكان بارز بعد الانتهاء من التدرب عليها، شرح محتوى الواجبات البيتية.
الإجراء(6):إنهاء الجلسة وتقييمها	
15د	تلخيص الإجراءات السابقة. تلقي أسئلة التلامذة والإجابة عنها طرح أسئلة على التلامذة : ما تعريف البرنامج التدريبي؟ - - ما الفوائد التي سيقدمها البرنامج التدريبي؟ - اذكر مهارتين من المهارات التي ستتدرب عليها في البرنامج؟ - في أي يوم سيكون موعد الجلسة القادمة؟ وفي أي ساعة؟ - توزيع الواجب البيتي

ورقة النشاط الأول

مدة التنفيذ: 20د	اسم النشاط: التعارف
<p>هدف النشاط تقديم الذات للآخرين</p> <p>محتوى النشاط التدريبي:</p> <p>مرحباً، أنا اسمي.....، عمري.....، أعمل في.....، أسكن في.....، هواياتي المفضلة.....</p> <p>- وأنت؟</p> <p>المهمة المطلوبة:</p> <p>عزيزي التلميذ المطلوب منك:</p> <ol style="list-style-type: none">1- التعريف عن نفسك أمام زملائك، من خلال تقديم الاسم، والعمر، ومكان السكن، والهوايات.2- اختيار زميل لك، وتطبيق مهارة التعارف أمام المجموعة.3- ماذا تعرف عن زميلك؟ <p>الفنيات التدريبية المستخدمة: لعب الأدوار، التغذية الراجعة المناقشة، والتعزيز المناسب.</p>	

ورقة النشاط الثاني

مدة التنفيذ: 5د	اسم النشاط: التعرف على الآخرين
<p>هدف النشاط: التعرف على الآخرين.</p> <p>محتوى النشاط التدريبي: اليوم حضر إلى الصف زميل جديد، وقد جلس في المقعد خجولاً، وانتم ستتعرفون عليه وتساعدوه في التعرف عليكم.</p> <p>المهمة المطلوبة:</p> <p>عزيزي التلميذ المطلوب منك أن تذكر كيف ستتعرف على زميلك الجديد، وما هي النقاط التي ستناقشها معه؟</p> <p>- ما الأسئلة التي نطرحها عندما نتعرف على شخص جديد؟</p> <p>الوسائل التدريبية المستخدمة.</p> <p>الفيئات التدريبية المستخدمة: التغذية الراجعة، المناقشة، التعزيز المناسب.</p>	

ورقة النشاط الثالث

مدة التنفيذ: 10د

اسم النشاط: مهارات التواصل الاجتماعي

هدف النشاط: التعرف على مهارات التواصل الاجتماعي.

محتوى النشاط التدريبي إن التواصل مع الآخرين ضروري، ولذلك لابد من التدرب على مهارات التواصل الاجتماعي، وهي (المحادثة، الاستماع، التعبير عن المشاعر، وفهم دلالات إشارات التواصل غير اللفظي ومعانيها، والمشاركة الاجتماعية، وتكوين الصداقة، ومفهوم الذات، الرضا الذاتي وتدعيم مفهوم الذات الإيجابي)، وهذه المهارات تساعدكم في التعبير عن أنفسكم بطريقة مقبولة، وتمكنكم من التعامل مع الآخرين (الأهل، الزملاء، والمعلمين، والأصدقاء) بشكل أفضل.

المهمة المطلوبة:

المطلوب منك تقييم مهاراتك التواصلية من خلال ملء النموذج الآتي:

ضع إشارة حول العبارات التي تنطبق عليك:

أبداً	أحياناً	دائماً	العبارة
			1- أتعرف على الآخرين بسهولة.
			2- أتواصل بشكل جيد مع عائلتي.
			3- أتواصل بشكل جيد مع أصدقائي.
			4- أتواصل بشكل جيد مع الناس الآخرين.

الوسائل التدريبية المستخدمة: أوراق خاصة بالنشاط.

الفنيات التدريبية المستخدمة: التغذية الراجعة، المناقشة، التعزيز المناسب.

الواجب البيتي:

تخيل أن اليوم سنأتي عائلة من الجيران لزيارتكم، وبصحبتهم طفل صغير في مثل سنك،

كيف ستتعرف عليه ؟

مهارة المحادثة

اللقاء	الجلسة	موضوع الجلسة	الفئة المستهدفة	الزمن
الثاني	(2)	مهارة المحادثة	تلامذة الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم	حصتين دراسيتين

- هدف الجلسة: تنمية مهارة المحادثة الفعالة مع الآخرين.

- الأهداف السلوكية :

يتوقع بعد انتهاء الجلسة أن يكون التلميذ قادراً على الآتي :

أ- أن يعرف مهارة المحادثة.

ب- أن يذكر خطوات مهارة المحادثة

ج- أن يطبق مهارة المحادثة.

- الوسائل التدريبية المستخدمة :

الحاسب الآلي، السبورة العادية، الأقلام الملونة، أوراق بيضاء، أوراق النشاط الخاصة بمهارة المحادثة، هاتف، مسجل. ، ورقة الواجب البيتي

- الفنيات التدريبية المستخدمة:

لعب الأدوار، والتعزيز المناسب، والتغذية الراجعة، والمناقشة، والنمذجة.

- محتوى الجلسة التدريبية:

إجراءات تنفيذ الجلسة	الزمن
الإجراء (1)	
<p>- الترحيب بالتلامذة التذكير بأهم نقاط الجلسة السابقة. - طرح أسئلة على التلامذة: ما البرنامج الذي نتدرب عليه؟ عرف عن زميلك الذي بجانبك؟ ما الأشياء التي نذكرها عندما نعرف عن أنفسنا؟</p>	(5)د
الإجراء (2): مناقشة الواجب البيتي	
<p>- اختيار بعض التلامذة لعرض إجاباتهم. - إتاحة الفرصة أمام التلامذة لمناقشة الإجابات المعروضة وتقديم التغذية الراجعة لأدائهم.</p>	(10)د
الإجراء (3) التقديم للمهارة	
<p>- كتابة اسم المهارة على السبورة. - إعطاء أمثلة لمواقف تستخدم فيها مهارة المحادثة - تقديم تعريف لمهارة المحادثة : مخاطبة الآخرين من خلال تبادل الأفكار والآراء معهم، وتقديم الحجج والبراهين، والتركيز على النقاط الرئيسية، مع التزام بالهدوء ودرجة صوت مناسبة للموقف. وللمحادثة آداب هي إلقاء التحية الالتزام بالدور عند الحديث، والاستماع الجيد، وعدم مقاطعة الآخرين، ويمكن إتقان هذه المهارة من خلال التدرب عليها. - الطلب من التلامذة إعادة التعريف بلغتهم الخاصة - استعراض الإجابات وتعزيز الصحيحة وتصويب الخاطئة - فائدة المهارة: مهارة المحادثة ضرورية لتوصيل المشاعر والأفكار للآخرين - طرح أسئلة للتأكد من فهم التلامذة للتعريف.</p>	(10)د

الإجراء (4) توضيح كيفية أداء المهارة بمثال	
<p>نمذجة المهارة أمام التلامذة: من خلال نشاط تدريبي يوضح خطوات أداء المهارة وتنفيذها (إجراء محادثة قصيرة مع أحد التلامذة)</p> <p>- إفساح المجال للتلامذة لطرح أسئلتهم والإجابة عنها</p> <p>- طرح بعض الأسئلة وتقديم التغذية الراجعة لها.</p>	د(10)
الإجراء (5) شرح خطوات أداء المهارة	
<p>- عرض خطوات أداء المهارة المكتوبة بشكل مسبق.</p> <p>كتابة كل خطوة على السبورة وشرح محتواها وتنفيذها</p> <p>خطوات مهارة المحادثة هي: النظر إلى الشخص الآخر، واستخدام نبرة صوت مناسبة، الاستماع الجيد والتركيز على النقاط الرئيسية للموضوع، وعملية الإنهاء للحديث.</p> <p>- إتاحة الفرصة للتلامذة لتوجيه أسئلتهم واستفساراتهم.</p> <p>- استعراض الأسئلة وتقديم الإجابات.</p>	د(15)
الإجراء (6) مراجعة أداء خطوات المهارة	
<p>الطلب من كل تلميذ أن يذكر خطوة من خطوات المهارة</p> <p>طرح أسئلة للتأكد من استيعاب المهارة وتقديم التغذية الراجعة.</p>	د(5)
الإجراء (7)	
<p>استراحة التلامذة في أماكنهم.</p>	د(5)
الإجراء (8) ممارسة المهارة (التطبيق)	
<p>- تطبيق مهارة المحادثة التي تدرب عليها التلامذة من خلال تنفيذ الأنشطة الخاصة بالمهارة وتقديم تغذية راجعة عن الأداء، وإفساح المجال لمناقشة ملاحظاتهم عن أدائهم.</p>	د(20)

الإجراء (9) إنهاء الجلسة وتقييمها

تلخيص الإجراءات السابقة

تلقي أسئلة التلامذة والإجابة عنها.

- طرح أسئلة وتقديم التغذية الراجعة.

التقويم:

- عرف مهارة المحادثة

2- ما خطوات تنفيذ مهارة المحادثة؟

3- اذكر عدداً من المواقف التي تتطلب منك استخدام مهارة المحادثة؟

- توزيع الواجب البيتي.

- التذكير بموعد الجلسة القادمة.

10

- الواجب البيتي:

- أجري محادثة مع شخص ما، حول موضوع معين

المهمة المطلوبة :

سجل ملاحظتك حول هذه المحادثة موضحاً ما يأتي:

. كيف بدأت المحادثة

. ما هو موضوع المحادثة؟

. كيف أنهيت المحادثة؟

- بماذا شعرت عندما أنهيت الحديث؟

- هل طبقت خطوات المحادثة التي تدربت عليها؟

ورقة النشاط الأول

مدة التنفيذ: 10د

اسم النشاط: مهارة المحادثة

هدف النشاط: التعرف على مهارة المحادثة

محتوى النشاط التدريبي:

تغيب محمد عن المدرسة يوم أمس، واليوم عاد إلى الدوام في المدرسة فسارع رامي إلى استقباله ودار بينهما الحديث الآتي

رامي: مرحبا

محمد: مرحبا

رامي: لماذا كنت غائبا يوم أمس؟

محمد: لأنني كنت مريضا، واضطرت للذهاب إلى الطبيب.

رامي: أتمنى لك الشفاء.

محمد: أشكر لك اهتمامك.

المهمة المطلوبة:

- تطرح الباحثة على التلامذة الأسئلة الآتية :

كيف بدأ رامي حديثه ؟

1- برأيك إلى أين كان ينظر رامي عندما بدأ حديثه؟.....النظر إلى الشخص الآخر

2- برأيك كيف كانت نبرة صوت رامي خلال المحادثة؟.....استخدام نبرة الصوت المناسبة.

3- برأيك متى كان محمد يبدأ كلامه؟.....عدم مقاطعة الآخر خلال المحادثة

4- بماذا بدأ رامي حديثه؟.....البداية بالتحية

5- ما الموضوع الذي تحدث عنه رامي؟.....البداية بالموضوع

6- ما السؤال الذي طرحه رامي للاستفسار عن الموضوع؟.....الالتزام بالموضوع

7- بماذا أجاب محمد؟.....الالتزام بالموضوع

8- كيف أنهى محمد الحديث؟.....إنهاء المحادثة.

- إجراء محادثة مشابهة مع احد الزملاء وتطبيق الخطوات التي تم التدريب عليها مسبقاً

الوسائل التدريبية المستخدمة: الحاسب الآلي.

الفيئات التدريبية المستخدمة : لعب الأدوار، التغذية الراجعة، المناقشة، التعزيز المناسب.

ورقة النشاط الثاني

مدة التنفيذ: 10د

اسم النشاط: محادثة قصيرة

هدف النشاط: التدرّب على محادثة قصيرة.

محتوى النشاط التدريبي:

أمامك بعض المواقف التي تمر بها في حياتك اليومية:

- دخلت إلى متجر لشراء قميص معروض أعجبك.
- في الطريق أوقفك شخص ما وسألك عن مدرسة موجودة في الحي.
- شاهدت فيلماً أنت وأصدقائك وبعد أن انتهى تناقشت معه في موضوع الفيلم.
- جاء إلى منزلك ضيوف والداك لم يكونا في المنزل.

- المهمة المطلوبة:

عزيزي التلميذ المطلوب منك تنفيذ الآتي:

- 1- التوزع إلى مجموعات صغيرة (اثنين أو ثلاثة).
- 2- اختيار أحد هذه المواقف وإجراء محادثة فيما بينهم عن المواقف المطروحة.
- 3- تطبيق خطوات مهارة المحادثة التي تم التدرّب عليها أثناء مناقشة الموضوع.
- 4- إبداء ملاحظاتهم عن الأداء،

الوسائل التدريبيّة: أوراق خاصة بالنشاط.

الفنيات التدريبيّة المستخدمة: لعب الأدوار، والمناقشة، والتغذية الراجعة، والتعزيز المناسب.

ورقة النشاط الثالث

مدة التنفيذ: 5د	اسم النشاط: مقابلة إذاعية
<p>هدف النشاط: التدرب على إجراء مقابلة شفوية</p> <p>محتوى النشاط التدريبي: أعلنت إدارة المدرسة عن إجراء مسابقة بمناسبة أسبوع النظافة واختيار الشعبة المثالية في النظافة، وطلب منك إجراء مقابلة مع أعضاء الشعبة الفائزة بكأس النظافة، وكتابة هذه المقابلة في مجلة الحائط.</p> <p>المهمة المطلوبة:</p> <p>- عزيزي التلميذ المطلوب منك تنفيذ الآتي :</p> <p>1- اذكر بعض الأسئلة التي يمكن أن تطرحها في المقابلة وتسجيلها على السبورة.</p> <p>2- اختيار تلميذين للعب دور(المذيع والشخص الذي يمثل المجموعة الفائزة) مع التركيز على تطبيق خطوات مهارة المحادثة.</p> <p>الوسائل التدريبية المستخدمة: السبورة العادية</p> <p>الفنيات التدريبية المستخدمة: لعب الدور، المناقشة، التغذية الراجعة، التعزيز المناسب.</p>	

مهارة التعبير عن المشاعر

اللقاء	الجلسة	موضوع الجلسة	الفئة المستهدفة	الزمن
الثالث	(3)	مهارة التعبير عن المشاعر	تلامذة الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم	حصتين دراسيتين

- هدف الجلسة: تنمية القدرة على التعبير عن المشاعر ووصفها للآخرين.

- الأهداف السلوكية:

يتوقع بعد الانتهاء من الجلسة أن يكون التلميذ قادراً على الآتي:

أ- أن يعرف مهارة التعبير عن المشاعر

ب - أن يميز بين المشاعر الايجابية (الفرح، والسرور، الرضا) والمشاعر السلبية(الحزن، الغضب، والخوف)

ج- أن يمارس مهارة وصف المشاعر والتعبير عنها.

- الوسائل التدريبية المستخدمة :

الحاسب الآلي، السبورة العادية، الأقلام الملونة، بطاقة المشاعر، قبعات ملونة، مرآة.

أوراق بيضاء، أوراق النشاط الخاصة بالمهارة، ورقة الواجب البيتي

- الفنيات التدريبية المستخدمة:

لعب الأدوار، التعزيز، والتغذية الراجعة، الحوار والمناقشة. النمذجة.

- محتوى الجلسة التدريبية

إجراءات تنفيذ الجلسة:	الزمن
الإجراء (1)	
<p>- الترحيب بالتلامذة</p> <p>التذكير بأهم نقاط الجلسة السابقة.</p> <p>- طرح أسئلة على التلامذة:</p> <p>- ما هي المهارة التي تدرت عليها في الجلسة السابقة؟</p> <p>- ما هي خطواتها؟</p>	(5)د
الإجراء(2): مناقشة الواجب البيتي	
<p>- اختيار بعض التلامذة لعرض إجاباتهم.</p> <p>- إتاحة الفرصة أمام التلامذة لمناقشة الإجابات المعروضة وتقديم التغذية الراجعة لأدائهم.</p>	(10)د
الإجراء (3) التقديم للمهارة	
<p>- كتابة اسم المهارة على السبورة.</p> <p>- إعطاء أمثلة لمواقف تستخدم فيها المهارة</p> <p>- تقديم تعريف لمهارة التعبير عن المشاعر ووصفها: تعني إظهار وتوضيح مشاعر الفرد تجاه الآخرين، سواء كانت هذه المشاعر إيجابية: كالفرح، والسرور، الرضا أم كانت مشاعر سلبية: كالحزن، والغضب، والانزعاج، والخوف.</p> <p>- الطلب من التلامذة إعادة التعريف بلغتهم الخاصة</p> <p>- استعراض الإجابات وتعزيز الصحيحة وتصويب الخاطئة</p> <p>فائدة المهارة: إظهار المشاعر للآخرين تمكنهم من معرفة ما نحب وما نكره من تصرفاتهم اتجاهنا</p> <p>- طرح أسئلة للتأكد من فهم التلامذة للتعريف.</p>	(10)د
الإجراء (4) توضيح كيفية أداء المهارة بمثال	
<p>نمذجة المهارة أمام التلامذة من خلال نشاط تدريبي يوضح خطوات أداء المهارة وتنفيذها</p> <p>- عرض قائمة تمثل المشاعر مع الصور وتقديم نموذج عن كل حالة وتمثيله بشكل واقعي من</p>	(10)د

<p>خلال الرسم أو الإشارة أو اللغة الخاصة.</p> <p>- تقديم التغذية الراجعة عن الأداء.</p> <p>- إفساح المجال للتلامذة لطرح أسئلتهم والإجابة عنها</p> <p>- طرح بعض الأسئلة وتقديم التغذية الراجعة لها.</p>	
الإجراء (5) شرح خطوات أداء المهارة	
<p>- عرض خطوات أداء المهارة المكتوبة بشكل مسبق.</p> <p>- كتابة كل خطوة على السبورة وشرح محتواها (فرح حزن غضب) وتنفيذها.</p> <p>- بيان أن اللون يعكس المشاعر: إن اللون يعكس المشاعر عرض قبعات ملونة والشرح للتلامذة أن اللون يعكس المشاعر التي توجد داخل الفرد، فاللون الأسود يعبر عن الحزن، واللون الأخضر يعبر عن الفرح، واللون الأحمر للتعبير عن الغضب.</p> <p>- إتاحة الفرصة للتلامذة لتوجيه أسئلتهم واستفساراتهم.</p> <p>- استعراض الأسئلة وتقديم الإجابات.</p>	(15)د
الإجراء (6) مراجعة خطوات أداء المهارة	
<p>- الطلب من كل تلميذ أن يذكر خطوة من خطوات المهارة</p> <p>- طرح أسئلة للتأكد من استيعاب المهارة وتقديم التغذية الراجعة.</p> <p>- - إتاحة الفرصة للتلامذة لتوجيه أسئلتهم واستفساراتهم.</p>	(5)د
الإجراء (7)	
استراحة التلامذة في أماكنهم	(5)د
الإجراء (8) ممارسة المهارة (التطبيق)	
<p>- تطبيق المهارة التي تدرّب عليها التلامذة من خلال تنفيذ الأنشطة الخاصة بالمهارة وتقديم تغذية راجعة عن الأداء، وإفساح المجال لمناقشة ملاحظاتهم عن أدائهم.</p>	(20)د

الإجراء (9): إنهاء الجلسة وتقويمها

- تلخيص الإجراءات السابقة
 - تلقي أسئلة التلامذة والإجابة عنها.
 - طرح أسئلة وتقديم التغذية الراجعة.
- التقويم:

(10)د

- 1- عرف مهارة التعبير عن المشاعر؟
 - 2- ما هي الأشياء التي تعجبك في الجلسة، والأشياء التي لا تعجبك فيها، ولماذا؟
 - 3- ما هي أكثر الأشياء المحببة لديك في الجلسة ؟ ولماذا؟
- توزيع الواجب البيتي.
 - التذكير بموعد الجلسة القادمة.

الواجب البيتي :

- 1- قمت أنت وزملائك برحلة إلى شاطئ البحر، صف مشاعرك خلال تلك الرحلة.
- 2- أثناء ركوبكم في الحافلة تعرضتم لحادث بسيط، صف مشاعرك في تلك اللحظة.

ورقة النشاط الأول

مدة التنفيذ: 5 د	اسم النشاط: التعبير عن المشاعر
<p>هدف النشاط: التعرف على المشاعر والتعبير عنها</p> <p>محتوى النشاط التدريبي: المشاعر التي نمر بها إما أن تكون مشاعر إيجابية (كالفرح، والسرور)، أو مشاعر سلبية (كالحزن والخوف والغضب) وتختلف هذه المشاعر من موقف لآخر.</p> <p>المهمة المطلوبة:</p> <p>مجموعة من الصور لأشخاص في حالات انفعالية مختلفة (فرح، حزين، عابس)</p> <p>عزيزي التلميذ المطلوب منك:</p> <p>أتأمل في الصورة ثم أجب:</p> <ol style="list-style-type: none">1- انظر إلى عينيه، هل أصبحت عينيك مرة بهذا المنظر؟2- ما هي حالته؟3- انظر إلى فمه، كيف يبدو؟4- اذكر موقف يجعلك سعيداً أو فرحاً. <p>الوسائل التدريبية المستخدمة: صور ملونة.</p> <p>الفنيات المستخدمة: المناقشة، لعب الدور، التغذية الراجعة، التعزيز المناسب.</p>	

ورقة النشاط الثاني

مدة التنفيذ: 5د

اسم النشاط: وجه واحد ولكنه مختلف

هدف النشاط: التمييز بين المشاعر الايجابية والمشاعر السلبية.

محتوى النشاط التدريبي:

تطلب الباحثة من التلامذة النظر إلى المرآة وتمثيل حالة الوجه في مواقف انفعالية مختلفة وبيان كيف تختلف ملامح الوجه من حالة إلى أخرى.

المهمة المطلوبة :

تطلب الباحثة من التلامذة الإجابة عن الأسئلة المطروحة من خلال التمثيل ووصف المشاعر التي يتم التعبير عنها.

1- كيف يبدو فمك عندما تكون سعيد، حزين، خائف؟

2- كيف تكون ملامح الوجه عندما تكون سعيداً ؟

3- كيف تكون ملامح الوجه عندما تكون غاضباً ؟

4- كيف تكون ملامح الوجه عندما تكون حزيناً ؟

الوسائل التدريبية المستخدمة: مرآة.

الفنيات التدريبية المستخدمة: لعب الأدوار، والتعزيز المناسب، والتغذية الراجعة.

ورقة النشاط الثالث

مدة التنفيذ: 10د	اسم النشاط: القبعات الملونة
<p>هدف النشاط: وصف المشاعر والتعبير عنها من خلال اللون.</p> <p>محتوى النشاط التدريبي:</p> <p>أن اللون يعكس المشاعر التي توجد داخل الفرد، فاللون الأسود يعبر عن الحزن، واللون الأخضر يعبر عن الفرح، واللون الأحمر للتعبير عن الغضب بعرض ثلاث قبعات ملونة الأولى تحمل اللون الأخضر تعبر عن الفرح، والثانية تحمل اللون الأحمر تعبر عن الغضب، والثالثة تحمل اللون الأسود وتعبر عن الحزن.</p> <p>المهمة المطلوبة:</p> <p>عزيزي التلميذ المطلوب منك تنفيذ الآتي:</p> <ol style="list-style-type: none">1- اختر أحد القبعات وتمثيل الحالة أمام المجموعة.2- اذكر اللون الذي يعبر عن الحالة التي اخترتها؟ اذكر موقف ما يعبر عن الحالة التي اخترتها. اللون الذي يعبر عن حالة (الفرح الحزن الغضب)3- مناقشة الأداء من قبل المجموعة. <p>الوسائل التدريبية المستخدمة: قبعات ملونة.</p> <p>الفنيات التدريبية المستخدمة: المناقشة، التغذية الراجعة، والتعزيز المناسب.</p>	

ورقة النشاط الرابع

مدة التنفيذ: 5د	اسم النشاط: التعبير عن المشاعر
<p>هدف النشاط: إدراك أهمية التعبير عن المشاعر.</p> <p>محتوى النشاط التدريبي: لكل منا طريقته في التعبير عن مشاعره لذا يجب علينا اظهار تلك المشاعر والتعبير عنها بطريقة مقبولة.</p> <p>المهمة المطلوبة:</p> <p>عبر عن مشاعرك في المواقف التالية:</p> <p>أ- عندما التقى بشخص جديد.</p> <p>ب- عندما احصل على علامة متدنية.</p> <p>ج- عندما احصل على تقدير ممتاز في أحد المواد.</p> <p>د- عندما يأخذ احد ما لعبتي دون أذني.</p> <p>هـ- عيد ميلاد صديقي.</p> <p>الوسائل التدريبية المستخدمة: السبورة العادية</p> <p>الفنيات التدريبية المستخدمة: لعب الأدوار، والتغذية الراجعة، والتعزيز المناسب.</p>	

مهارة الاستماع

اللقاء	الجلسة	موضوع الجلسة	الفئة المستهدفة	الزمن
الرابع	(4)	مهارة الاستماع	تلامذة الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم	حصتين دراسيتين

- هدف الجلسة: تنمية القدرة على الاستماع.

- الأهداف السلوكية:

يتوقع بعد انتهاء الجلسة أن يكون التلميذ قادراً على:

أ- أن يتعرف على مفهوم مهارة الاستماع الجيد.

ب- أن يتدرب على الاستماع الجيد.

ج- أن يمارس مهارة الاستماع الجيد.

الوسائل التدريبية المستخدمة: الحاسب الآلي، السبورة العادية، الأفلام الملونة، قبعات ملونة.

أوراق بيضاء، أوراق النشاط الخاصة بالمهارة، ورقة الواجب البيتي.

الفنيات التدريبية المستخدمة: لعب الأدوار، التعزيز المناسب، والتغذية الراجعة، والمناقشة،

والنمذجة.

- محتوى الجلسة التدريبية:

إجراءات تنفيذ الجلسة	الزمن
الإجراء (1)	
<ul style="list-style-type: none"> - الترحيب بالتلامذة - التنكير بأهم نقاط الجلسة السابقة. - طرح أسئلة على التلامذة: تحدث عن مشاعرك قبل الحضور إلى الجلسة. - فسح المجال للتلامذة لإبداء ملاحظاتهم عن تطبيق المهارة. 	5د
الإجراء (2) مناقشة الواجب البيتي	
<ul style="list-style-type: none"> - اختيار بعض التلامذة لعرض إجاباتهم. - إتاحة الفرصة لمناقشة الإجابات المعروضة وتقديم التغذية الراجعة لأدائهم 	5د
الإجراء (3) التقديم للمهارة	
<ul style="list-style-type: none"> - كتابة اسم المهارة على السبورة. - إعطاء أمثلة لمواقف تستخدم فيها مهارة الاستماع - تقديم تعريف لمفهوم مهارة الاستماع : الاستماع هو " الانتباه الكامل للمتحدث، مع متابعة ما يحدث من التواصل اللفظي وغير اللفظي والسعي لفهم ما وراء الكلمات من المتحدث". - الطلب من التلامذة إعادة التعريف بلغتهم الخاصة - استعراض الإجابات وتعزيز الصحيحة وتصويب الخاطئة فائدة المهارة: يعد الاستماع جزء كبير ومهم في عملية التواصل مع الآخرين. وبساعدنا على فهم ما يقولونه.ويمكن تحسين هذه المهارة من خلال التدريب عليها - طرح أسئلة للتأكد من فهم التلامذة للتعريف. 	10د

الإجراء (4) توضيح كيفية أداء المهارة بمثال	
<p>نمذجة المهارة أمام التلامذة: من خلال نشاط تدريبي يوضح خطوات أداء المهارة وتنفيذها</p> <p>(10)د</p> <p>- إفساح المجال للتلامذة لطرح أسئلتهم والإجابة عنها</p> <p>- طرح بعض الأسئلة وتقديم التغذية الراجعة لها.</p>	
الإجراء (5) شرح خطوات أداء المهارة	
<p>- عرض خطوات أداء المهارة المكتوبة بشكل مسبق.</p> <p>- كتابة كل خطوة على السبورة وشرح محتواها وتنفيذها</p> <p>خطوات مهارة الاستماع هي:</p> <p>- الانتباه إلى الشخص المتحدث،</p> <p>- النظر إلى عين الشخص المتحدث،</p> <p>- عدم المقاطعة أثناء الحديث</p> <p>- البقاء ضمن موضوع المحادثة،</p> <p>- الطلب من المتحدث توضيح بعض الأشياء غير المفهومة.</p> <p>- إتاحة الفرصة للتلامذة لتوجيه أسئلتهم واستفساراتهم.</p> <p>استعراض الأسئلة وتقديم الإجابات.</p>	(15)د
الإجراء (6) مراجعة خطوات أداء المهارة	
<p>- الطلب من كل تلميذ أن يذكر خطوة من خطوات المهارة</p> <p>- طرح أسئلة للتأكد من استيعاب المهارة وتقديم التغذية الراجعة.</p>	(5)د
الإجراء (7)	
استراحة التلامذة في أماكنهم.	(5) د
الإجراء (8) ممارسة المهارة (التطبيق)	
<p>- تطبيق المهارة التي تدرب عليها التلامذة من خلال تنفيذ الأنشطة الخاصة بالمهارة وتقديم التغذية الراجعة.</p>	(20)د

الإجراء (9) إنهاء الجلسة وتقويمها

- تلخيص الإجراءات السابقة
- تلقي أسئلة التلامذة والإجابة عنها.
- طرح الأسئلة الآتية وتقديم التغذية الراجعة.

التقويم:

- 1- اذكر تعريف مهارة الاستماع؟
 - 2- اذكر خطوات مهارة الاستماع؟
 - 3- كيف يمكن أن تطور قدرتك لتصبح مستمعاً جيداً؟
- توزيع الواجب البيتي.
 - التذكير بموعد الجلسة القادمة.

(10)د

الواجب البيتي

عزيزي التلميذ المطلوب منك :

ممارسة مهارة الاستماع مع أحد والديك، وصف بعض الحركات التي قام بها أثناء استماعه لك
وكتابة ملاحظاتك عن تطبيق هذه المهارة :

هل يحسن (والدك، والدتك) الاستماع الجيد؟

نعم: لماذا؟

لا: لماذا؟

ورقة النشاط الأول

مدة التنفيذ: 5د	اسم النشاط: مهارة الاستماع
<p>هدف النشاط: التعرف على مهارة الاستماع</p> <p>محتوى النشاط التدريبي:</p> <p>- الاستماع مهم جداً في عملية التواصل يمكننا من فهم مايقولها الآخرين</p> <p>المهمة المطلوبة</p> <p>عزيزي التلميذ المطلوب منك:</p> <p>الاستماع والانتباه إلى الأصوات التي يتم سماعها ثم تسميتها</p> <p>الوسائل التدريبية المستخدمة: مسجل آلي،</p> <p>الفنيات التدريبية المستخدمة: التغذية الراجعة والتعزيز المناسب.</p>	

ورقة النشاط الثاني

مدة التنفيذ: 10د	اسم النشاط: المستمع الجيد
<p>هدف النشاط التعرف على خطوات مهارة الاستماع الجيد.</p> <p>محتوى النشاط التدريبي:</p> <p>إن الاستماع جزء مهم جداً في عملية التواصل، و هناك بعض الصفات التي يجب أن يتمتع بها المستمع الجيد:</p> <p>المهمة المطلوبة:</p> <p>تسجيل قائمة بصفات المستمع الجيد على السبورة؟</p> <p>ضع إشارة حول الصفة التي تنطبق عليك.</p> <ul style="list-style-type: none">- أنظر إلى عين الشخص المتحدث.()- انتبه إلى المحادثة.()- أسأل أسئلة لها علاقة بموضوع الحديث.()- لا أقاطع الشخص الذي يتحدث.()- اطلب توضيح عن الأشياء غير المفهومة.() <p>الوسائل التدريبية المستخدمة: السبورة العادية، أوراق خاصة بالنشاط.</p> <p>الفنيات التدريبية المستخدمة: المناقشة، والتغذية الراجعة، والتعزيز المناسب.</p>	

ورقة النشاط الثالث

مدة التنفيذ: 10د

اسم النشاط: فوائد النوم والاستيقاظ مبكراً.

هدف النشاط : التدريب على مهارة الاستماع.

محتوى النشاط التدريبي: سأقرأ القصة التالية

عاد والد رؤوف إلى المنزل، فسمع رؤوف يقول لأمه :

رؤوف: لا يمكن أن أنام قبل أن أشاهد أفلام الصور المتحركة لباباي.

الأم: إنها الساعة العاشرة، وإذا سهرت يا ولدي فستأخر غداً عن المدرسة.

رؤوف : أنا لا يهمني السهر.

الأم : لكن النوم باكراً- يا ولدي - ضروري للإنسان، حتى يستيقظ صباحاً وهو في اسعد حال.

فأضاف أبو رؤوف قائلاً: إن النوم باكراً يا ولدي يعطي التلميذ نشاطاً كبيراً على فهم الدروس، وقدرة

كبيرة على كتابة الوظائف، ويمد الإنسان بالحيوية والطاقة.

المهمة المطلوبة:

الاستماع إلى القصة المسجلة والطلب من التلامذة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما هي أحداث القصة؟

2- لماذا لم ينام رؤوف باكراً؟

3- لماذا يجب أن ينام رؤوف باكراً؟

4- لماذا يجب أن ننام نحن أيضاً باكراً ؟

5- ماهي فوائد النوم باكراً؟

6- برأيك هل كان تصرف رؤوف صحيحاً ؟ ولماذا ؟

الوسائل التدريبية المستخدمة: قصة مسجلة

الفنيات التدريبية المستخدمة: المناقشة، والتغذية الراجعة، والتعزيز المناسب.

ورقة النشاط الرابع

مدة التنفيذ: 5د	اسم النشاط: حل ألغاز
<p>هدف النشاط: التدرب على الاستماع</p> <p>محتوى النشاط التدريبي :</p> <p>يا أحبائي استمعوا إلى قصتي :</p> <p>أعيش في الأماكن الباردة البعيدة...في الجبال والغابات ذات الأشجار العديدة، جسمي قوي، ولي فراء سميك وناعم، ولي مخالب حادة، يا خسارة ليس لي ذيل، أحب أكل سمك السلمون والبنديق والفاكهة والعسل واللحوم، أصبح جيداً، وفي فصل الخريف أكبر وأكبر وأصبح سميناً وهذا يحميني من البرد الشديد واعتمد على نفسي في عمل حفرة في الأرض تحمي جسمي، كل الأطفال تحبني وتشتريني من محلات الألعاب، وتضمني بكل حنان عندما تنام هل عرفتموني الآن؟</p> <p>المهمة المطلوبة:</p> <p>حل اللغز وتسمية الحيوان الذي تتحدث عنه القصة.</p> <p>الوسائل التدريبية المستخدمة: صورة ملونة، (بزل)، لعبة دب صغير.</p> <p>الفنيات التدريبية المستخدمة: التغذية الراجعة، المناقشة التعزيز المناسب</p>	

ورقة النشاط الخامس

مدة التنفيذ: 15د	اسم النشاط: المستمع الجيد
<p>هدف النشاط: ممارسة مهارة الاستماع</p> <p>محتوى النشاط التدريبي :</p> <p>إجراء محادثة قصيرة بين التلامذة وممارسة مهارة الاستماع.</p> <p>المهمة المطلوبة:</p> <ul style="list-style-type: none">- اختيار زميل لك وإجراء محادثة عن موضوع ما (لعب أدوار المستمع والمتحدث)- ممارسة مهارة الاستماع الجيد، مع التركيز على تطبيق خطوات مهارة الاستماع. <p>الفنيات التدريبية المستخدمة: لعب الأدوار، المناقشة، التغذية الراجعة، التعزيز المناسب.</p>	

مهارة فهم إشارات التواصل اللفظية وغير اللفظية

اللقاء	الجلسة	موضوع الجلسة	الفئة المستهدفة	الزمن
الخامس	5	مهارة فهم إشارات التواصل اللفظية وغير اللفظية	تلامذة الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم	حصتين دراسيتين

- هدف الجلسة: تنمية مهارة فهم دلالات إشارات التواصل اللفظية وغير اللفظية.

- الأهداف السلوكية :

يتوقع بعد انتهاء الجلسة أن يكون التلميذ قادراً على:

1- أن يتعرف على مهارات التواصل غير اللفظي.

2- أن يتدرب على مهارات التواصل غير اللفظي.

3- أن يمارس مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية.

- الوسائل التدريبية المستخدمة:

أقلام، بطاقة الإشارات غير اللفظية، بطاقة السلوك غير اللفظي والمشاعر، صور، رسوم

-العمليات التدريبية المستخدمة:

النمذجة، ولعب الأدوار، المناقشة. ، التغذية الراجعة، التعزيز المناسب

- محتوى الجلسة التدريبية:

إجراءات تنفيذ الجلسة	الزمن
الإجراء (1)	
<p>- الترحيب بالتلامذة</p> <p>التذكير بأهم نقاط الجلسة السابقة.</p> <p>- طرح أسئلة على التلامذة:</p> <p>- ما المهارة التي تدرت عليها في الجلسة السابقة ؟</p> <p>- ماهي خطواتها؟</p>	(5)د
الإجراء (2) مناقشة الواجب البيتي	
<p>- اختيار بعض التلامذة لعرض إجاباتهم.</p> <p>- إتاحة الفرصة أمام التلامذة لمناقشة الإجابات المعروضة وتقديم التغذية الراجعة لأدائهم</p>	(10)د
الإجراء (3) التقديم للمهارة	
<p>- كتابة اسم المهارة على السبورة.</p> <p>- إعطاء أمثلة لمواقف تستخدم فيها المهارة وعرض نماذج للتواصل غير اللفظي الذي نمارسه خلال الحياة اليومية وتفسير ماتعنيه.</p> <p>- تعريف مفهوم مهارة فهم دلالات إشارات التواصل اللفظية وغير اللفظية : قدرة الفرد على فهم دلالات الإيماءات والإشارات وحركات العينين ووضع الجسم، وربطها بمدلولها اللفظي وغير ذلك مما يوجد في مواقف التواصل الاجتماعي المختلفة.</p> <p>- الطلب من التلامذة إعادة التعريف بلغتهم الخاصة</p> <p>- استعراض الإجابات وتعزيز الصحيحة وتصويب الخاطئة</p> <p>- فائدة المهارة: أن استخدام هذه المهارة بالشكل الصحيح يساعد الفرد على تطوير علاقات بناءة مع الآخرين والتعبير عن حاجاته ورغباته بطريقة مقبولة.</p>	(10)د

	- طرح أسئلة للتأكد من فهم التلامذة للتعريف
الإجراء (4) توضيح كيفية أداء المهارة بمثال	
(10) د	<p>نمذجة المهارة أمام التلامذة :من خلال نشاط تدريبي يوضح خطوات أداء المهارة وتنفيذها</p> <p>- إفساح المجال للتلامذة لطرح أسئلتهم والإجابة عنها</p> <p>- طرح بعض الأسئلة وتقديم التغذية الراجعة لها.</p>
الإجراء (5) شرح خطوات أداء المهارة	
(15) د	<p>- عرض خطوات أداء المهارة المكتوبة بشكل مسبق.</p> <p>كتابة كل خطوة على السبورة وشرح محتواها وتنفيذها من خلال:</p> <p>- ربط الإشارة غير اللفظية بمدلولها اللفظي الواردة في بطاقة الإشارات غير اللفظية.</p> <p>- ربط السلوكات غير اللفظية بالمشاعر الواردة في بطاقة المشاعر .</p> <p>- إتاحة الفرصة للتلامذة لتوجيه أسئلتهم واستفساراتهم.</p> <p>- استعراض الأسئلة وتقديم الإجابات.</p>
الإجراء (6) مراجعة خطوات أداء المهارة	
(5) د	<p>الطلب من كل تلميذ أن يذكر خطوة من خطوات المهارة.</p> <p>طرح أسئلة للتأكد من استيعاب المهارة وتقديم التغذية الراجعة.</p>
الإجراء (7)	
(5) د	استراحة التلامذة في أماكنهم.
الإجراء (8) ممارسة المهارة (التطبيق)	
(20) د	<p>- تطبيق مهارة التي تدرّب عليها التلامذة من خلال تنفيذ الأنشطة الخاصة بالمهارة وتقديم تغذية راجعة عن الأداء، وإفساح المجال لمناقشة ملاحظاتهم عن أدائهم.</p>

الإجراء (9):إنهاء الجلسة وتقييمها

(10) د

- تلخيص الإجراءات السابقة
- تلقي أسئلة التلامذة والإجابة عنها.
- التقويم
- اذكر ثلاث إشارات غير لفظية تعلمتها في الجلسة؟
- 2- فسر ماتعنيه العبارات الآتية:
- أ- فراس: يهز رأسه للأعلى وللأسفل مبتسماً
- ب- ريا:تهز رأسها من جانب للآخر محمرة الوجه ضاحكة ومنسجمة.
- د- فادي: يبدو هادئاً ومتحفظاً ولا يشارك في نشاط المحادثة.
- تقديم التغذية الراجعة:
- توزيع الواجب البيتي.
- التذكير بموعد الجلسة القادمة..

ورقة النشاط الأول

مدة التنفيذ: 5د	اسم النشاط: لعبة بدون كلام
<p>هدف النشاط: التعرف على إشارات التواصل غير اللفظي.</p> <p>محتوى النشاط التدريبي:</p> <p>عندما استيقظ في الصباح أغسل وجهي وأنظف أسناني، أتناول الفطور قبل الذهاب إلى المدرسة وعندما يكون الطقس مائلاً أملاً مظلتني، أسير مسرعاً كي لا أتأخر.</p> <p>المهمة المطلوبة:</p> <p>قدم الإجابة المناسبة بدون استخدام الكلام:</p> <ul style="list-style-type: none">- أغسل وجهي بعد الاستيقاظ.- أتناول القهوة قبل الذهاب إلى المدرسة.- أملاً المظلة عندما يكون الطقس مائلاً.- أشعر بالحر الشديد.- عندما يكون الطعام لذيذاً أقول.- اذكر إشارة غير لفظية؟ <p>الوسائل التدريبية: أوراق خاصة بالنشاط، السبورة العادية.</p> <p>الفنيات التدريبية المستخدمة: النمذجة لعب الأدوار التغذية الراجعة والتعزيز المناسب.</p>	

ورقة النشاط الثاني

مدة التنفيذ: 10 د

اسم النشاط: إشارات التواصل اللفظي وغير اللفظي

الهدف من النشاط: التدرب على ربط إشارات التواصل غير اللفظية بمدلولها اللفظي.

محتوى النشاط التدريبي:

حان وقت الغداء، سألت الأم مازن هل ترغب بتناول الطعام، فهز رأسه للأسفل، هل غسلت يديك؟ رفع حواجبه للأعلى. قام مازن بغسل يديه، وعاد لتناول الطعام، قدمت والدته له صحن الحساء، أولاً، فرك يديه وأخذ الملعقة، وتناول أول ملعقة حساء، ثم وضع الملعقة مسرعاً وقد احمر وجهه، انتظر خمس دقائق ثم عاد لتناول طعامه مبتسماً.

المهمة المطلوبة :

المطلوب منك الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- فسر ما تعنيه العبارات الآتية :

هز الرأس للأعلى والأسفل.....

رفع الحواجب.....

فرك اليدين.....

احمرار الوجه.....

الابتسام.....

الوسائل التدريبية: أوراق خاصة بالنشاط، السبورة العادية.

الفنيات التدريبية المستخدمة: النمذجة لعب الأدوار التغذية الراجعة والتعزيز المناسب.

ورقة النشاط الثالث

مدة التنفيذ: 10د

اسم النشاط: ربط السلوك غير اللفظي بالمشاعر

هدف النشاط: التدرب على فهم دلالات السلوك غير اللفظي وربطها بالمشاعر

محتوى النشاط التدريبي:

دلالات السلوك غير اللفظي وربطها بالمشاعر من خلال التدرب على بطاقة المشاعر والسلوك غير اللفظي، وربط هذه الإشارات بمدلولها اللفظي

المهمة المطلوبة:

المطلوب منك :

- تمثيل إشارات التواصل غير اللفظي والمشاعر التي تعبر عنها أمام المجموعة وربط هذه الإشارات بمدلولها اللفظي،

- اذكر إشارة غير لفظية والمشاعر التي تعبر عنها

الوسائل التدريبية المستخدمة: بطاقة المشاعر والسلوك غير اللفظي، صور

الفنيات التدريبية المستخدمة: لعب الأدوار، النمذجة والتغذية الراجعة، والتعزيز المناسب.

الواجب البيتي:

المطلوب منك إجراء محادثة مع شخص ما وبيان بعض إشارات التواصل الغير اللفظية التي

استخدمت أثناء المحادثة.

مهارة المشاركة الاجتماعية

اللقاء	الجلسة	موضوع الجلسة	الفئة المستهدفة	الزمن
السادس	6	مهارة المشاركة الاجتماعية	تلامذة الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم	حصتين دراسيتين

- هدف الجلسة: تنمية مهارة المشاركة الاجتماعية للآخرين

- الأهداف السلوكية:

يتوقع من التلميذ بعد انتهاء الجلسة أن يكون التلميذ قادراً على:

أ- أن يتعرف على مفهوم مهارة المشاركة الاجتماعية.

ب- أن يميز بين العادات الاجتماعية الحسنة والعادات الاجتماعية السيئة.

ج- أن يمارس آداب المشاركة الاجتماعية الحسنة.

- الوسائل التدريبية المستخدمة: قصص، الواجب البيتي

- الفنيات التدريبية المستخدمة: النمذجة، التغذية الراجعة، المناقشة، لعب الأدوار والتعزيز

المناسب.

- محتوى الجلسة التدريبية:

إجراءات تنفيذ الجلسة	الزمن
الإجراء (1)	
<ul style="list-style-type: none"> - الترحيب بالتلامذة التذكير بأهم نقاط الجلسة السابقة. - طرح أسئلة على التلامذة: - اذكر بعض الإشارات الغير لفظية تعلمتها في الجلسة السابقة؟ - فسح المجال أمامهم لإبداء ملاحظاتهم عن تطبيق المهارة. 	(5)
الإجراء (2) مناقشة الواجب البيتي	
<ul style="list-style-type: none"> - اختيار بعض التلامذة لعرض إجاباتهم. - إتاحة الفرصة أمام التلامذة لمناقشة الإجابات المعروضة وتقديم التغذية الراجعة لأدائهم 	(10)د
- الإجراء (3) التقديم للمهارة	
<ul style="list-style-type: none"> - كتابة اسم المهارة على السبورة. - إعطاء أمثلة لمواقف تستخدم فيها مهارة المشاركة الاجتماعية - تعريف مفهوم مهارة المشاركة الاجتماعية: هي حسن التصرف في المواقف الاجتماعية سواء كانت هذه المواقف فرحاً أم حزناً، والقيام بالسلوكات التي تقرب الشخص من الآخرين، والابتعاد عن السلوكات التي تنفر المجموعة من الشخص. - الطلب من التلامذة إعادة التعريف بلغتهم الخاصة - استعراض الإجابات وتعزيز الصحيحة وتصويب الخاطئة - فائدة المهارة: مشاركة الآخرين تقربنا منهم بشكل جيد - طرح أسئلة للتأكد من فهم التلامذة للتعريف. 	(10)د
الإجراء (4) توضيح كيفية أداء المهارة بمثال	
<ul style="list-style-type: none"> نمذجة المهارة أمام التلامذة: من خلال نشاط تدريبي يوضح خطوات أداء المهارة وتنفيذها - إفساح المجال للتلامذة لطرح أسئلتهم والإجابة عنها - طرح بعض الأسئلة وتقديم التغذية الراجعة لها. 	(10)د
الإجراء (5) شرح خطوات أداء المهارة	
<ul style="list-style-type: none"> - عرض خطوات أداء المهارة المكتوبة بشكل مسبق. كتابة كل خطوة على السبورة وشرح محتواها وتنفيذها خطوات مهارة المشاركة الاجتماعية الحسنة هي: الترحيب بالآخرين ومجايلتهم واحترام 	(15)د

<p>المواعيد، والمشاركة في المناسبات الاجتماعية وتقديم المساعدة عند الحاجة، وحفظ الأسرار، وتقديم المديح للآخرين والاستجابة له.</p> <p>- العادات السيئة التي يجب الابتعاد عنها كالسخرية وإطلاق الألقاب، والشتم والتلفظ بكلمات نابية وعدم احترام مشاعر الآخرين</p> <p>- إتاحة الفرصة للتلامذة لتوجيه أسئلتهم واستفساراتهم.</p> <p>استعراض الأسئلة وتقديم الإجابات.</p>	
الإجراء (6) مراجعة خطوات أداء المهارة	
<p>- الطلب من كل تلميذ أن يذكر خطوة من خطوات المهارة.</p> <p>- طرح أسئلة للتأكد من استيعاب المهارة وتقديم التغذية الراجعة.</p> <p>استراحة التلامذة في أماكنهم</p>	(5)د
الإجراء (7)	
استراحة التلامذة في أماكنهم	(5)د
الإجراء (8) ممارسة المهارة (التطبيق)	
<p>- تطبيق مهارة التي تدرب عليها التلامذة من خلال تنفيذ الأنشطة الخاصة بالمهارة وتقديم تغذية راجعة عن الأداء، وإفساح المجال لمناقشة ملاحظاتهم عن أدائهم.</p>	(20)د
الإجراء (9): إنهاء الجلسة وتقويمها	
<p>تلخيص الإجراءات السابقة</p> <p>تلقي أسئلة التلامذة والإجابة عنها.</p> <p>- طرح أسئلة وتقديم التغذية الراجعة:</p> <p>التقويم:</p> <p>- عدد بعض العادات الاجتماعية الحسنة ؟</p> <p>- عدد بعض العادات الاجتماعية السيئة؟</p> <p>- توزيع الواجب البيتي.</p> <p>- التنكير بموعد الجلسة القادمة.</p>	(10)د

ورقة النشاط الأول

مدة التنفيذ: 10د

اسم النشاط: زيارة مريض

هدف النشاط: التعرف على العادات الاجتماعية الحسنة

محتوى النشاط التدريبي:

في أحد الأيام أصيبت ليلى بوعكة صحية، تم تحويلها إلى المستشفى، مما اضطرها إلى الغياب عن المدرسة.

المعلمة: ما هو سبب غياب ليلى عن المدرسة؟

فادي : أصيبت بوعكة صحية فنقلت إلى المستشفى.

المعلمة : وهل قمتم بزيارتها؟

أشرف: لا.

المعلمة : من الواجب يا أعزائي أن تقوموا بزيارة زميلتكم والاطمئنان عن صحتها، فزيارتكم لها ستشعرها بالفرح والاهتمام بمشاعرها، لذلك أريد منكم أن تقوموا بزيارتها ومراعاة آداب الزيارة.

علا: وما هي آداب الزيارة.

المعلمة: عليكم أولاً الاتصال بها وأخذ موعد للزيارة، وعدم الجلوس لفترة طويلة، والتحدث بصوت منخفض حتى لا تزعجوا المرضى الآخرين، والتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسكم تجاهها.

وفي اليوم التالي سألت المعلمة التلامذة عن زيارة زميلتهم وطلبت منهم التحدث عن ما قاموا به، أثناء الزيارة.

فأجابت علا: اتفقنا أنا وثلاثة من زملائي للذهاب لزيارة ليلى، وحملنا لها باقة من الورود الجميلة، وبطاقة باسم جميع زملاء كتب عليها تمنياتهم بالسلامة والشفاء العاجل، ثم مكثنا لفترة قصيرة، وسألناها عن صحتها، وما إذا كانت بحاجة إلى المساعدة، ثم تمنينا لها الشفاء والسلامة.

المعلمة: حسناً فعلتم.

المهمة المطلوبة:

أجب عن الأسئلة الآتية:

- لماذا قام التلامذة بزيارة ليلي ؟
- بماذا أوصت المعلمة التلامذة عند قيامهم بزيارة ليلي ؟
- ماهي آداب زيارة المريض؟
- هل سبق وأن شاركت زملائك في مناسباتهم ؟ تحدث عن ذلك ؟

الوسائل التدريبية المستخدمة : قصة

الفنيات التدريبية المستخدمة:، لعب الأدوار، التغذية الراجعة، والتعزيز المناسب.

ورقة النشاط الثاني

مدة التنفيذ: 5د

اسم النشاط: أيمن المغرور

هدف النشاط: التعرف على العادات السيئة.

محتوى النشاط التدريبي

أيمن تلميذ في الصف الخامس، يشتم زملائه دائماً ويسخر منهم يطلق عليهم ألقاباً غير مهذبة وينعتهم بصفات غير محببة، فاتفق زملائه أن يجعلوه يترك تلك العادة السيئة، ولذلك تحدثوا معه عن هذا الموضوع وعبروا عن انزعاجهم من تصرفاته المسيئة، ولكنه لم يستحب، لذلك قرروا أن يبتعدوا عنه، ويطلقوا عليه لقب أيمن المغرور مما أزعج أيمن وجعله يعيد التفكير في تصرفاته التي أبعدت زملائه عنه، وقرر أن يعتذر لهم ويعبر عن أسفه، ويترك تلك العادة السيئة التي جعلت أصدقائه يبتعدون عنه فهو لا يستطيع أن يبقى وحيداً.

المهمة المطلوبة :

- ماهي العادات السيئة التي يمارسها أيمن ؟
- كيف تصرف زملاء أيمن ليساعدوه على ترك تلك العادات السيئة؟
- وهل كان تصرفهم نافعاً؟
- كيف تصرف أيمن مع زملائه؟ وماذا فعل؟
- برأيك تصرف أيمن صحيح ؟ لماذا؟

الوسائل التدريبية المستخدمة :قصة.

الفنيات التدريبية المستخدمة: النمذجة، لعب الأدوار، المناقشة، التغذية الراجعة والتعزيز المناسب.

ورقة النشاط الثالث

مدة التنفيذ: 5د

اسم النشاط: مساعدة الرجل العجوز

هدف النشاط: تقديم المساعدة للآخرين

محتوى النشاط التدريبي:

يوم أمس، وبينما كان محمد وإياد في طريقهما إلى المدرسة شاهدا رجلاً عجوزاً يريد قطع الشارع، ويحتاج إلى من يساعده، لذلك طلب إليهما أن يساعدها، فرفض محمد ذلك بحجة أنه تأخر عن المدرسة، بينما اندفع إياد وساعد العجوز في قطع الشارع، وقد شكره الرجل العجوز كثيراً، ودعا له بالتوفيق ثم تابعا الولدان طريقهما إلى المدرسة ولم يتأخرا عن مواعدها.

المهمة المطلوبة

- أجب عن الأسئلة التالية :

- 1- ما هي المشاركة التي قام بها إياد؟
 - 2- كيف تصرف محمد مع الرجل العجوز؟ ما رأيك بتصرفه؟
 - 3- ما هي الجوانب السلبية في تصرف محمد؟
 - 4- كيف تصرف إياد مع الرجل العجوز؟ ما رأيك بتصرفه؟
 - 5- ما هي الجوانب الإيجابية في تصرف إياد؟
 - 6- لو كنت في ذلك الموقف ماذا تفعل؟
- اذكر بعض العادات الاجتماعية الجيدة التي تحب المشاركة فيها؟

الوسائل التدريبية المستخدمة: قصة مصورة

الفنيات التدريبية المستخدمة: النمذجة، لعب الأدوار التغذية الراجعة والتعزيز المناسب.

ورقة النشاط الرابع

مدة التنفيذ: 5د

اسم النشاط: التمييز بين العادات الاجتماعية الحسنة و العادات السيئة

هدف النشاط: التمييز بين العادات الاجتماعية الحسنة والعادات السيئة.

محتوى النشاط: التدريبي: بعض المواقف الاجتماعية الحسنة والعادات السيئة التمييز بينها المهمة المطلوبة:.

ميز بين التصرف الصحيح والتصرف الخاطئ؟

- عندما أזור مريضاً، أجلس لفترة طويلة، وأحدثه كي لا يمل.
- أشارك أصدقائي في مناسباتهم السعيدة فقط.
- أشكر الآخرين عندما يقدمون لي المساعدة.
- لا أرحب بالضيوف.
- أساعد الأشخاص الذين يطلبون المساعدة.

الوسائل التدريبية: أوراق خاصة بالنشاط.

الفنيات التدريبية المستخدمة: النمذجة، لعب الأدوار التغذية الراجعة والتعزيز المناسب.

- الواجب البيتي:

تطلب الباحثة من التلامذة القيام بإحدى المشاركات الاجتماعية في الحياة اليومية وتسجيل الملاحظات حول هذه المشاركة.

مهارة تكوين علاقات الصداقة

اللقاء	الجلسة	موضوع الجلسة	الفئة المستهدفة	الزمن
السابع	7	مهارة تكوين علاقات الصداقة	تلامذة الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم	حصتين دراسيتين

- هدف الجلسة: تنمية القدرة على تكوين علاقات صداقة مع الآخرين

- الأهداف السلوكية:

يتوقع بعد انتهاء الجلسة أن يكون التلميذ قادراً على:

أ- أن يعرف مهارة تكوين الأصدقاء.

ب- أن يمارس المهارات التي تعزز الصداقة.

ج- أن يتجنب السلوكيات التي تفسد علاقات الصداقة.

د- أن يطبق ما تعلمه في علاقاته مع الآخرين.

- الوسائل التدريبية المستخدمة:

ألوان، أقلام، بطاقات، رسوم.

- الفنيات التدريبية المستخدمة:

النمذجة ولعب الدور والتغذية الراجعة، الواجب البيتي، التعزيز المناسب.

- محتوى الجلسة التدريبية:

إجراءات تنفيذ الجلسة	الزمن
الإجراء (1)	
<ul style="list-style-type: none"> - الترحيب بالتلامذة - التذكير بأهم نقاط الجلسة السابقة. - طرح أسئلة على التلامذة: - اذكر بعض العادات الاجتماعية الحسنة؟ 	5د
الإجراء (2) مناقشة الواجب البيتي	
<ul style="list-style-type: none"> - اختيار بعض التلامذة لعرض إجاباتهم. - إتاحة الفرصة أمام التلامذة لمناقشة الإجابات المعروضة وتقديم التغذية الراجعة لأدائهم 	10د
الإجراء (3) التقديم للمهارة	
<ul style="list-style-type: none"> - كتابة اسم المهارة على السبورة. - إعطاء أمثلة لمواقف تستخدم فيها مهارة - تعريف لمفهوم مهارة الصداقة: تعني قدرة الشخص على تكوين علاقات مرضية مع الآخرين، قائمة على الود والاحترام المتبادل، وهي عملية مستمرة وليست آنية - الطلب من التلامذة إعادة التعريف بلغتهم الخاصة - استعراض الإجابات وتعزيز الصحيحة وتصويب الخاطئة - فائدة المهارة: الصداقة مهمة جداً فنحن نلجأ إلى أصدقائنا في كثير من الأمور وأحياناً قبل أن نلجأ إلى الأهل. - طرح أسئلة للتأكد من فهم التلامذة للتعريف. 	10د
الإجراء (4) توضيح كيفية أداء المهارة بمثال	
<ul style="list-style-type: none"> نمذجة المهارة أمام التلامذة: من خلال نشاط تدريبي يوضح خطوات أداء المهارة وتنفيذها - إفساح المجال للتلامذة لطرح أسئلتهم والإجابة عنها - طرح بعض الأسئلة وتقديم التغذية الراجعة لها. 	10د

الإجراء (5) شرح خطوات أداء المهارة	
<p>- عرض خطوات أداء المهارة المكتوبة بشكل مسبق. كتابة كل خطوة على السبورة وشرح محتواها وتنفيذها</p> <p>- خطوات مهارة الصداقة هي: المجاملة، الاعتذار، طلب المساعدة، المحافظة على الأسرار، والإصغاء الجيد، وتقديم النصائح، وقول الحقيقة، المشاركة في الألعاب والأنشطة الجماعية، والمشاركة في المناسبات الاجتماعية، واتخاذ أصدقاء مشتركين.</p> <p>- السلوكيات التي تفسد علاقة الصداقة مثل الشجار، السخرية، والمنازرة بالألقاب، وعدم الإصغاء إلى الآخرين، وإفشاء الأسرار، وفرض الرأي بالقوة.</p> <p>- إتاحة الفرصة للتلامذة لتوجيه أسئلتهم واستفساراتهم.</p> <p>- استعراض الأسئلة وتقديم الإجابات.</p>	15) د
الإجراء (6) مراجعة خطوات أداء المهارة	
<p>الطلب من كل تلميذ أن يذكر خطوة من خطوات المهارة طرح أسئلة للتأكد من استيعاب المهارة وتقديم التغذية الراجعة.</p>	5) د
الإجراء (7)	
<p>استراحة التلامذة في أماكنهم.</p>	5) د
الإجراء (8) تطبيق المهارة (الممارسة)	
<p>- تطبيق المهارة التي تدرب عليها التلامذة من خلال تنفيذ الأنشطة الخاصة بالمهارة وتقديم التغذية الراجعة عن الأداء وتعزيز الأداء الأفضل، وإفراح المجال لمناقشة ملاحظاتهم عن أدائهم.</p>	20) د
الإجراء (9) إنهاء الجلسة وتقويمها	
<p>تلخيص الإجراءات السابقة تلقي أسئلة التلامذة والإجابة عنها. - طرح أسئلة وتقديم التغذية الراجعة: التقويم:</p> <p>- اذكر خطوتين من الخطوات التي تعزز علاقة الصداقة؟ - اذكر بعض الأشياء التي تفسد علاقة الصداقة ؟ - توزيع الواجب البيتي. - التذكير بموعد الجلسة القادمة.</p>	10) د

ورقة النشاط الأول

اسم النشاط: الصديق الجديد

مدة التنفيذ: 10 د

هدف النشاط: تكوين علاقة صداقة مع الآخرين

محتوى النشاط التدريبي:

تقدم الباحثة نموذج عن كيفية تكوين علاقة صداقة مع الآخرين من خلال لعب دور الصديق مع احد التلامذة، ومناقشة بعض الأسئلة والأشياء المشتركة:

- قدم نفسك (اسمك، عمرك، تاريخ ميلادك)
 - ما هي هواياتك المفضلة؟
 - ما هو لونك المفضل؟
 - ما الذي تحبه في المدرسة؟
 - ما الذي تكرهه في المدرسة؟
 - ما الذي يزعجك في تصرفات الآخرين؟
 - ما هي الأمنية التي ترغب في تحقيقها؟
 - ما هي أفضل هدية حصلت عليها ؟ من قدمها لك؟
 - هل لديك صديق مفضل ؟
 - تحدث عن الصفات التي تحب أن تتوافر لدى صديقك ؟
- المهمة المطلوبة:

عزيزي التلميذ المطلوب منك تنفيذ الآتي:

- 1- اختر زميلاً ترغب بالتقرب إليه، وترغب بتطوير علاقة صداقة معه.
- 2- اطرح بعض الأسئلة التي تحب أن تعرفها عنه.
- 3- ناقش معه بعض الأشياء المشتركة فيما بينكم.

الوسائل التدريبية: أوراق خاصة بالنشاط.

الفنيات التدريبية المستخدمة: النمذجة لعب الأدوار التغذية الراجعة، والمناقشة، والتعزيز المناسب.

ورقة النشاط الثاني

مدة التنفيذ: 5د

اسم النشاط: أهمية الصديق

هدف النشاط: التعرف على أهمية الصديق..

محتوى النشاط التدريبي:

الصداقة مهمة جدا فنحن نتقاسم مع أصدقائنا أمور كثيرة (نبوح لهم بأسرارنا ونحدثهم عن كل الأحداث المهمة في حياتنا وعن أفكارنا وأحاسيسنا ومشاعرنا)

المهمة المطلوبة:

عزيزي التلميذ المطلوب منك الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- لماذا يحتاج الشخص إلى الأصدقاء؟
 - ماذا يفعل لك صديقك، وماذا تفعل أنت لصديقك؟
 - هل يشبه الأصدقاء الجيدون الأخ أو الأخت؟ بماذا يختلفون؟
- الوسائل التدريبية المستخدمة:** السبورة العادية.

الفنيات التدريبية المستخدمة: النمذجة، ولعب الأدوار، التغذية الراجعة، المناقشة، والتعزيز المناسب.

ورقة النشاط الثالث

مدة التنفيذ: 5 د	اسم النشاط: إعلان مطلوب صديق
<p>هدف النشاط:التدرب على اختيار صديق</p> <p>محتوى النشاط التدريبي:</p> <p>ضع إعلاناً في مجلة المدرسة تطلب صديقاً.ضع قائمة بالصفات التي تحب أن تتوفر فيه.</p> <p>المهمة المطلوبة:</p> <p>-التوزع إلى مجموعات ووضع قائمة لبعض الصفات التي يجب أن تتوفر في الصديق الجديد.</p> <p>- كتابة الصفات التي يذكرها التلامذة على السبورة ثم وضع قائمة بصفات الصديق الجيد.</p> <p>الوسائل التدريبية المستخدمة:السبورة العادية، ورق كرتون، أقلام ملونة</p> <p>الفنيات التدريبية المستخدمة:النمذجة، لعب الأدوار، التغذية الراجعة، المناقشة، والتعزيز المناسب.</p>	

ورقة النشاط الرابع

مدة التنفيذ: 5 د	اسم النشاط: التعبير عن الاعتذار
<p>هدف النشاط: التدرب على تقديم الاعتذار للأصدقاء</p> <p>محتوى النشاط التدريبي :</p> <p>- هناك أساليب كثيرة نعبر فيها عن أسفنا واعتذارنا لأصدقائنا، فالاعتذار للأصدقاء عندما نخطئ يقربنا منهم ويقوي صداقتنا معهم.</p> <p>المهمة المطلوبة:</p> <p>- مناقشة الأسلوب الذي تعبرون فيه عن الاعتذار لأصدقائكم.</p> <p>أ- أكثر طريقة تستخدمها للاعتذار لصديق:</p> <p>- تتحدث معه مباشرة.</p> <p>- ترسل له بطاقة أو رسالة أو هدية.</p> <p>- تصافحه وتعانقه.</p> <p>- تترك الوقت يمر دون الاعتذار له.</p> <p>- هل لديك طريقة أخرى.....</p> <p>ب- الأسلوب الذي ترغب أن يعتذر لك زميلك من خلالها:</p> <p>- يتحدث إليك مباشرة.</p> <p>- يرسل لك بطاقة أو رسالة أو هدية.</p> <p>- يصافحك ويعانقك.</p> <p>- يترك الوقت يمر دون أن يعتذر إليك.</p> <p>- هل لديك طريقة أخرى.....</p> <p>الوسائل التدريبية المستخدمة: السبورة، العادية، ورق كرتون، أقلام ملونة</p> <p>الفنيات التدريبية المستخدمة: التغذية الراجعة، المناقشة، والتعزيز المناسب.</p>	

ورقة النشاط الخامس

مدة التنفيذ: 5د

اسم النشاط: المهارات التي تعزز الصداقة

هدف النشاط: التدرب على المهارات التي تعزز الصداقة

محتوى النشاط التدريبي :

لكل منا صديق يحبه ويرغب بالمحافظة على صداقته لذلك هناك بعض المهارات التي يجب أن أتدرب عليها حتى أحافظ على علاقة الصداقة معه (أحفظ السر وأشاركه في اللعب مع الآخرين وأقدم له النصيحة).

المهمة المطلوبة:

المطلوب منك تمثيل هذه المواقف وكيف تتصرف فيها كصديق، ومناقشة تلك المواقف وبيان التصرف الخاطئ والتصرف الصحيح.

- لدى أحمد سر يخفيه عن الآخرين، فقرر أن يبوح به لصديقه سامر، ثم قام سامر بإفشاء السر.
- أحب تلميذ جديد في الصف أن يصادق علاء وإيهاب، لكن إيهاب لا يعطيه الفرصة.
- إيمان تحب الإطراء كثيراً وصديقتها ولاء لا تجاملها أبداً.
- هل مرت معك مواقف أخرى ترغب في ذكرها؟

الوسائل التدريبية المستخدمة: السبورة، العادية، ورق كرتون، أقلام ملونة

الفنيات التدريبية المستخدمة: المناقشة، التغذية الراجعة، التعزيز المناسب، لعب الأدوار.

مهارة مفهوم الذات

اللقاء	الجلسة	موضوع الجلسة	الفئة المستهدفة	الزمن
الثامن	8	مهارة مفهوم الذات	تلامذة الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم	حصتين دراسيتين

- هدف الجلسة : تنمية مفهوم الذات.

- الأهداف السلوكية:

يتوقع بعد انتهاء الجلسة أن يكون التلميذ قادراً على:

- التعرف على ذاته المثالية.

- التعرف على ذاته الاجتماعية.

- تعزيز مفهوم الذات.

الوسائل التدريبية المستخدمة

أوراق، مسجل كاسيت، ألوان. كرتون، أقلام للكتابة، بطاقات ملونة

- الفنيات التدريبية المستخدمة:

لعب الأدوار، والتغذية الراجعة والمناقشة، التعزيز.

- محتوى الجلسة التدريبية:

إجراءات تنفيذ الجلسة	الزمن
الإجراء (1)	
<ul style="list-style-type: none"> - الترحيب بالتلامذة التذكير بأهم نقاط الجلسة السابقة. - طرح أسئلة على التلامذة: - اذكر خطوتين من الخطوات التي تعزز علاقة الصداقة؟ - اذكر بعض الأشياء التي تفسد علاقة الصداقة؟ 	د(5)
الإجراء(2): مناقشة الواجب البيتي	
<ul style="list-style-type: none"> اختيار بعض التلامذة لعرض إجاباتهم. - إتاحة الفرصة أمام التلامذة لمناقشة الإجابات المعروضة وتقديم التغذية الراجعة لأدائهم. 	د(10)
الإجراء (3) التقديم للمهارة	
<ul style="list-style-type: none"> - كتابة اسم المهارة على السبورة - إعطاء أمثلة لمواقف تستخدم فيها المهارة - تقديم تعريف لمفهوم الذات: هو مجموعة الاتجاهات والأفكار التي يحملها الفرد تجاه ذاته ونفسه وتكون هذه الأفكار والاتجاهات مختلفة عن فكرة الآخرين عنه. - الطلب من التلامذة إعادة التعريف بلغتهم الخاصة - استعراض الإجابات وتعزيز الصحيحة وتصويب الخاطئة - فائدة المهارة: تساعدنا على فهم ذاتنا ومعرفة إمكاناتنا وقدراتنا بشكل أفضل - طرح أسئلة للتأكد من فهم التلامذة للتعريف. 	د(10)
الإجراء (4) توضيح كيفية أداء المهارة بمثال	
<ul style="list-style-type: none"> نمذجة المهارة أمام التلامذة من خلال نشاط تدريبي يوضح خطوات أداء المهارة وتنفيذها - إفساح المجال للتلامذة لطرح أسئلتهم والإجابة عنها - طرح بعض الأسئلة وتقديم التغذية الراجعة لها. 	د(10)

الإجراء (5) شرح خطوات أداء المهارة	
<p>- عرض خطوات أداء المهارة المكتوبة بشكل مسبق. كتابة كل خطوة على السبورة وشرح محتواها وتنفيذها تنمية مهارة مفهوم الذات من خلال تدريب التلامذة على الخطوات الآتية: فهم الذات، إدراك الذات الخاصة، إدراك الذات الاجتماعية من خلال الاهتمام بمشاعر الآخرين والتواصل معهم ومساعدتهم، - إتاحة الفرصة للتلامذة لتوجيه أسئلتهم واستفساراتهم. استعراض الأسئلة وتقديم الإجابات.</p>	د(15)
الإجراء (6) مراجعة خطوات أداء المهارة	
<p>الطلب من كل تلميذ أن يذكر خطوة من خطوات المهارة طرح أسئلة للتأكد من استيعاب المهارة وتقديم التغذية الراجعة.</p>	
الإجراء (7)	
<p>استراحة التلامذة في أماكنهم</p>	د(5)
الإجراء (8) ممارسة المهارة (التطبيق)	
<p>- تطبيق المهارة التي تدرب عليها التلامذة من خلال تنفيذ الأنشطة الخاصة بالمهارة وتقديم تغذية راجعة عن الأداء، وإفراح المجال لمناقشة ملاحظاتهم عن أدائهم.</p>	د(20)
الإجراء (9): إنهاء الجلسة وتقويمها	
<p>تلخيص الإجراءات السابقة تلقي أسئلة التلامذة والإجابة عنها. - طرح أسئلة وتقديم التغذية الراجعة. التقويم: - عرف مهارة مفهوم الذات؟ - توزيع الواجب البيتي. - التذكير بموعد الجلسة القادمة</p>	د(10)

ورقة النشاط الأول

مدة التنفيذ: 10د	اسم النشاط: مفهوم الذات
<p>هدف النشاط التدريبي: تنمية فهم الذات</p> <p>محتوى النشاط التدريبي: لكل شخص منا صفات الخاصة التي تميزه عن الآخرين</p> <p>المهمة المطلوبة:</p> <p>عزيزي التلميذ المطلوب منك:</p> <p>- أن تبصم بإبهامك على الورقة</p> <p>- قارن بصمتك مع زملائك</p> <p>الوسائل التدريبية المستخدمة: محبرة، ورق.</p> <p>الفنيات التدريبية المستخدمة: التغذية الراجعة، المناقشة، التعزيز المناسب.</p>	

ورقة النشاط الثاني

مدة التنفيذ: 10د	اسم النشاط: مفهوم الذات
<p>هدف النشاط التدريبي: تنمية فهم الذات</p> <p>محتوى النشاط التدريبي: كل شخص منا مهم في حد ذاته (له اسمه الخاص به، وله مكان في الصف وفي الأسرة وله صفاته التي تميزه عن غيره،</p> <p>المهمة المطلوبة:</p> <p>عزيزي التلميذ المطلوب منك:</p> <p>كون دائرة:</p> <ul style="list-style-type: none">- اهمس اسمك في أذن زميلك الذي على يمينك- اهمس اسمك في أذن زميلك الذي على يسارك.- اذكر اسم الجالس على يمينك ويسارك في اقل من عشر ثواني- اختر زميلاً لك وقارن نفسك معه بماذا تتشابهان وبماذا تختلفان. <p>الوسائل التدريبية: أوراق خاصة بالنشاط.</p> <p>الفنيات التدريبية المستخدمة: التغذية الراجعة والمناقشة. والتعزيز المناسب</p>	

ورقة النشاط الثالث

مدة التنفيذ: 10د	اسم النشاط: مفهوم الذات
<p>هدف النشاط التدريبي: إدراك الذات الخاصة</p> <p>محتوى النشاط التدريبي: لكل فرد منا شكله الخاص وحياته الخاصة، وله مكان داخل الأسرة، ونشترك مع الآخرين في بعض الأشياء ونختلف عنهم في أشياء أخرى.</p> <p>المهمة المطلوبة:</p> <p>عزيزي التلميذ المطلوب منك:</p> <ul style="list-style-type: none">- انظر إلى المرأة وقدم نفسك (اسمك عنوانك طولك لون شعرك وعينيك)- اذكر شيئاً ما عن، أفرادأسرتك (والدك، والدتك، إخوتك) كيف تقضي الوقت معهم- اذكر شعورك اتجاههم وشعورهم نحوك- اذكر المكان المحبب إليك في البيت. <p>ما الذي تطمح إليه في المستقبل</p> <p>الوسائل التدريبية المستخدمة: مرآة كبيرة.</p> <p>الفيئات التدريبية المستخدمة: المناقشة، التغذية الراجعة التعزيز المناسب.</p>	

ورقة النشاط الرابع

مدة التنفيذ: 5د	اسم النشاط: مفهوم الذات
<p>هدف النشاط : إدراك الذات الاجتماعية.</p> <p>محتوى النشاط التدريبي: كل واحد منا يحتاج للغير وهم يحتاجون إليه (ونحن نعتمد في أشياء كثيرة على أناس حولنا كالأب والأم والمعلم، وأناس لا نعرفهم يعدون لنا الملابس والغذاء ويقدمون الخدمات التي نحتاجها كالخياط والخباز والبائع والطبيب.</p> <p>المهمة المطلوبة</p> <p>- أجب عن الأسئلة الآتية</p> <p>- ما هي الأشياء التي تستطيع أن تقدمها لنفسك ؟</p> <p>- ما الأشياء التي تحتاج أن يقدمها الآخريين صف مشاعرك اتجاههم؟</p> <p>الوسائل التدريبية: أوراق خاصة بالنشاط.</p> <p>الفنيات التدريبية المستخدمة: التغذية الراجعة التعزيز المناسب. المناقشة.</p>	

-الواجب البيتي :

قم بإعداد كتيب صغير تصف به نفسك
ارسم صورة لوجهك على الغلاف .

2- ص 1 اسمي.....

أسكن.....

ص 2 عمري.....سنوات

ميلادي.....

ص 3- صف لون شعرك طولك ووزنك لون عيونك

ص 4_ قدم أسرتك ومشاعرهم نحوك .

ص 5_ تحدث عن أشياء تحبها (ألوان، مأكولات، ألعاب برامج تلفزيون)

ص 6_ تحدث عن أصدقائك الكبار والصغار الناس الذين تشق إيلهم، أصدقاء تحب أن

يبادلوك نفس المشاعر

ص 7_ اكتب هواياتك، الأعمال التي تحب القيام بها، الأعمال التي لا تحب القيام بها ولكن

تشعر أنها مطلوبة منك.

ص 8_ اذكر أشياء عن نفسك تريد أن يعرفها الناس عنك، صف مشاعر معينة تحب أن

يشاركك الغير فيها .

لديك الحرية في التعبير عن رأيك في أي موضوع - .

- الصق أشكالاً وصوراً لأشخاص تحبهم أو اكتب لهم بعض العبارات

مهارة مفهوم الذات الإيجابي

اللقاء	الجلسة	موضوع الجلسة	الفئة المستهدفة	الزمن
التاسع	9	مهارة مفهوم الذات الإيجابي	تلامذة الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم	حصتين دراسيتين

- هدف الجلسة: تدعيم مفهوم الذات الايجابي

- الأهداف السلوكية:

يتوقع بعد انتهاء الجلسة أن يكون التلميذ قادراً على:

- التعرف على مفهوم الذات الايجابي.

- التعرف على النقاط الايجابية لديه.

- تعزيز مفهوم الذات الايجابي.

الوسائل التدريبية المستخدمة: السبورة العادية وأقلام الكتابة الخاصة مسجلة

- الفنيات التدريبية المستخدمة: لعب الأدوار، المناقشة التغذية الراجعة، والتعزيز

المناسب.

- محتوى الجلسة التدريبية:

إجراءات تنفيذ الجلسة	الزمن
الإجراء (1)	
<ul style="list-style-type: none"> - الترحيب بالتلامذة التذكير بأهم نقاط الجلسة السابقة. - طرح أسئلة على التلامذة: - ما هي المهارة التي تدربت عليها في الجلسة السابقة؟ - عرف مهارة مفهوم الذات ؟ 	د(5)
الإجراء(2): مناقشة الواجب البيتي	
<ul style="list-style-type: none"> - اختيار بعض التلامذة لعرض إجاباتهم. - إتاحة الفرصة أمام التلامذة لمناقشة الإجابات المعروضة وتقديم التغذية الراجعة لأدائهم. 	د(10)
الإجراء (3) التقديم للمهارة	
<ul style="list-style-type: none"> - كتابة اسم المهارة على السبورة - إعطاء أمثلة لمواقف تستخدم فيها المهارة - تعريف مهارة مفهوم الذات الايجابي :هي مجموعة من الأفكار الايجابية التي الفرد يحملها عن نفسه، والتي تتمثل بالثقة بالنفس وتقبل الفرد لذاته ورضاه عنها - الطلب من التلامذة إعادة التعريف بلغتهم الخاصة - استعراض الإجابات وتعزيز الصحيحة وتصويب الخاطئة - فائدة المهارة:تساعدنا على احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية. - طرح أسئلة للتأكد من فهم التلامذة للتعريف. 	د(10)
الإجراء (4) توضيح كيفية أداء المهارة بمثال	
<ul style="list-style-type: none"> نمذجة المهارة أمام التلامذة من خلال نشاط تدريبي يوضح خطوات أداء المهارة وتنفيذها. - إفساح المجال للتلامذة لطرح أسئلتهم والإجابة عنها - طرح بعض الأسئلة وتقديم التغذية الراجعة لها. 	د(10)

الإجراء (5) شرح خطوات أداء المهارة	
<p>- عرض خطوات أداء المهارة المكتوبة بشكل مسبق. كتابة كل خطوة على السبورة وشرح محتواها وتنفيذها خطوات مهارة تدعيم مفهوم الذات الإيجابي هي: ابدأ بكلمة أنا، أجري حواراً مع الذات، استخدم العبارات الإيجابية. والابتعاد عن العبارات السلبية - إتاحة الفرصة للتلامذة لتوجيه أسئلتهم واستفساراتهم. استعراض الأسئلة وتقديم الإجابات.</p>	(15)د
الإجراء (6) مراجعة خطوات أداء المهارة	
<p>- الطلب من كل تلميذ أن يذكر خطوة من خطوات المهارة - طرح أسئلة للتأكد من استيعاب المهارة وتقديم التغذية الراجعة.</p>	(5)د
الإجراء (7)	
استراحة التلامذة في أماكنهم	(5)د
الإجراء (8) ممارسة المهارة (التطبيق)	
<p>- تطبيق المهارة التي تدرّب عليها التلامذة من خلال تنفيذ الأنشطة الخاصة بالمهارة وتقديم تغذية راجعة عن الأداء، وإفساح المجال لمناقشة ملاحظاتهم عن أدائهم.</p>	(20)د
- الإجراء (9): إنهاء الجلسة وتقويمها	
<p>تلخيص الإجراءات السابقة تلقي أسئلة التلامذة والإجابة عنها. - طرح أسئلة وتقديم التغذية الراجعة. التقويم: - عرف مهارة مفهوم الذات الإيجابي؟ - ما هي خطوات مهارة تدعيم مفهوم الذات الإيجابي - توزيع الواجب البيتي. - التذكير بموعد الجلسة القادمة</p>	(10) د

ورقة النشاط الأول

مدة التنفيذ: 5 د	اسم النشاط: مفهوم الذات الإيجابي
<p>هدف النشاط: تكوين مفهوم إيجابي عن الذات</p> <p>محتوى النشاط التدريبي:</p> <p>تقديم نموذج لتلميذ يعاني من صعوبة تعلمية تؤثر في تحصيله الدراسي على النحو الآتي:</p> <p>وائل تلميذ في الصف الخامس ويعاني من صعوبة تعلمية في القراءة))</p> <p>يقول : أنا إنسان عاجز، ولا أستطيع المشاركة في مسابقة الخطابة والشعر</p> <p>ثم يقول : صحيح إنني لا أستطيع المشاركة في مسابقة الخطابة والشعر، لكنني مبدع وموهوب في مجال الرسم، فقد شاركت في مسابقات للرسم وحصلت على عدة جوائز، وكان لذلك دور كبير في رفع اسم مدرستي في كثير من المعارض الفنية المدرسية.</p> <p>المهمة المطلوبة :</p> <p>مناقشة الفكرة مع المجموعة.</p> <p>تسجيل النتيجة التي توصل إليها التلامذة وتثبيتها على السبورة.</p> <p>الوسائل التدريبية المستخدمة: السبورة العادية وأقلام الكتابة الخاصة</p> <p>العمليات التدريبية المستخدمة: لعب الأدوار، والمناقشة، والتغذية الراجعة، والتعزيز المناسب.</p>	

ورقة النشاط الثاني

مدة التنفيذ: 5 د	اسم النشاط مفهوم الذات الإيجابي
<p>هدف النشاط : تكوين مفهوم إيجابي عن الذات.</p> <p>محتوى النشاط التدريبي:</p> <p>- (لا يوجد شخص كله جيد، ولا شخص كله سيء وليس هناك من شخص كامل، ونحن لا نستطيع أن نوّدي جميع المهمات، فكل شخص يبرع في مجال ما ويفشل في آخر، وهذا لا يغير من صفات وخصائص الفرد).</p> <p>المهمة المطلوبة :</p> <p>مناقشة الفكرة مع المجموعة.</p> <p>تسجيل النتيجة التي توصل إليها التلامذة وتشبيتها على السبورة.</p> <p>الوسائل التدريبية المستخدمة : السبورة العادية وأقلام الكتابة الخاصة.</p> <p>الفنيات التدريبية المستخدمة المناقشة، والتغذية الراجعة، والتعزيز المناسب.</p>	

ورقة النشاط الثالث

مدة التنفيذ: 10د

اسم النشاط: العبارات الذاتية الإيجابية

هدف النشاط: التدرب على استخدام العبارات الذاتية الإيجابية

محتوى النشاط التدريبي:

طفل يعاني من صعوبة تعلم في أحد المواد، لكنه استطاع بفضل إصراره ومثابرته أن يتفوق على نفسه بجوانب عديدة، وكان دائماً يردد في داخله بعض العبارات الايجابية (أنا شاطر أنا مثابر، أنا متفوق، أنا فخور، أنا واثق من نفسي) ويبتعد عن العبارات السلبية (أنا غبي، أنا كسول، أنا عاجز)

المهمة المطلوبة:

- تطلب الباحثة من التلامذة لعب أدور مشابهة والتدرب على العبارات الايجابية التي تسهم في تعزيز مفهوم الذات لديهم.

الوسائل التدريبية المستخدمة: أوراق خاصة بالنشاط، السبورة العادية وأقلام الكتابة الخاصة

الفنيات التدريبية المستخدمة: لعب الأدوار، المناقشة التغذية الراجعة، والتعزيز المناسب.

ورقة النشاط الرابع

مدة التنفيذ: 10 د	اسم النشاط: الحديث مع الذات
<p>هدف النشاط: التدرب على إجراء حديث داخلي مع الذات.</p> <p>محتوى النشاط التدريبي:</p> <p>أجرى سليم حواراً مع نفسه على النحو الآتي :</p> <p>يوم أمس كان من المقرر أن أشارك مع زملائي في مباراة كرة القدم بملعب المدرسة، ضد فريق آخر، وبسبب فشلي في امتحان الحساب في ذلك اليوم كان من الصعب علي مشاركتهم، لذلك اخترت أن أكون من المشجعين لهم وأقدم بعض التوجيهات لهم من خارج الملعب. ونتيجة لتوجيهاتي استطاع زملائي تحقيق الفوز (فقلت في نفسي، أنا شخص رائع وبارع محترف في لعب كرة القدم، وتوجيهاتي حققت الفوز لفريقي).</p> <p>المهمة المطلوبة:</p> <ul style="list-style-type: none">- اذكر موقفاً مر معك، ما هي العبارات التي كنت ترددها في داخلك- مناقشة أداء المهارة مع المجموعة. <p>الوسائل التدريبية المستخدمة: مسجلة كاسيت.</p> <p>الفنيات التدريبية المستخدمة: التغذية الراجعة، المناقشة، التعزيز المناسب.</p>	

- الواجب البيتي:

عزيزي التلميذ المطلوب منك :

أن تمارس مفهوم ذات ايجابي في تفاعلك مع الآخرين، وتسجيل ملاحظاتك، على ورقة الواجب

البيتي.

مهارة الرضا الذاتي

اللقاء	الجلسة	موضوع الجلسة	الفئة المستهدفة	الزمن
العاشر	10	مهارة الرضا الذاتي	تلامذة الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم	حصتين دراسيتين

- هدف الجلسة : تنمية مهارة الرضا الذاتي.

- الأهداف السلوكية:

يتوقع بعد انتهاء الجلسة أن يكون التلميذ قادراً على:

- أن يعرف مهارة الرضا الذاتي.
- أن يتعرف على الأشياء التي يحبها في نفسه
- أن يتعرف على الأشياء التي لا يحبها في نفسه.
- أن يحول الأشياء التي لا يحبها في نفسه إلى أشياء يحبها.

الوسائل التدريبية المستخدمة

أوراق، مسجل كاسيت، ألوان، الواجب البيتي

- الفنيات التدريبية المستخدمة:

لعب الأدوار والتغذية الراجعة والمناقشة، التعزيز.

- محتوى الجلسة التدريبية:

إجراءات تنفيذ الجلسة	الزمن
الإجراء (1)	
<ul style="list-style-type: none"> - الترحيب بالتلامذة التذكير بأهم نقاط الجلسة السابقة. - طرح أسئلة على التلامذة: 	5د
الإجراء(2): مناقشة الواجب البيتي	
<ul style="list-style-type: none"> - اختيار بعض التلامذة لعرض إجاباتهم. - إتاحة الفرصة أمام التلامذة لمناقشة الإجابات المعروضة وتقديم التغذية الراجعة لأدائهم. 	10د
الإجراء (3) التقديم للمهارة	
<ul style="list-style-type: none"> - كتابة اسم المهارة على السبورة - إعطاء أمثلة لمواقف تستخدم فيها المهارة - مفهوم مهارة الرضا الذاتي: هي الانطباعات الايجابية التي يحملها الفرد تدفعه إلى تحقيق المزيد من أهدافه - الطلب من التلامذة إعادة التعريف بلغتهم الخاصة - استعراض الإجابات وتعزيز الصحيحة وتصويب الخاطئة - فائدة المهارة:تساعد على الشعور بالاستقرار النفسي - طرح أسئلة للتأكد من فهم التلامذة للتعريف. 	15د
الإجراء (4) توضيح كيفية أداء المهارة بمثال	
<ul style="list-style-type: none"> نمذجة المهارة أمام التلامذة: من خلال نشاط تدريبي يوضح خطوات أداء المهارة وتنفيذها(وصف النفس بثلاث كلمات:محبوب، متفائل، نشيط.) - إفساح المجال للتلامذة لطرح أسئلتهم والإجابة عنها - طرح بعض الأسئلة وتقديم التغذية الراجعة لها. 	10د
الإجراء (5) شرح خطوات أداء المهارة	
<ul style="list-style-type: none"> - عرض خطوات أداء المهارة المكتوبة بشكل مسبق. كتابة كل خطوة على السبورة وشرح محتواها وتنفيذها 	15د

<p>خطوات مهارة الرضا الذاتي هي: الثقة بالنفس، التعرف على الأشياء التي يحبها في نفسه والأشياء التي لا يحبها في نفسه، وتحويل الأشياء التي لا يحبها في نفسه إلى أشياء يحبها. من خلال تبديل الأفكار السلبية بأفكار ايجابية.</p> <p>- إتاحة الفرصة للتلامذة لتوجيه أسئلتهم واستفساراتهم.</p> <p>استعراض الأسئلة وتقديم الإجابات.</p>	
الإجراء (6) مراجعة خطوات أداء المهارة	
<p>- الطلب من كل تلميذ أن يذكر خطوة من خطوات المهارة</p> <p>- طرح أسئلة للتأكد من استيعاب المهارة وتقديم التغذية الراجعة.</p>	د(5)
الإجراء (7)	
استراحة التلامذة في أماكنهم	د(5)
الإجراء (8) ممارسة المهارة (التطبيق)	
<p>- تطبيق مهارة الرضا عن الذات التي تدرب عليها التلامذة من خلال تنفيذ الأنشطة الخاصة بالمهارة وتقديم تغذية راجعة عن الأداء، وإفساح المجال لمناقشة ملاحظاتهم عن أدائهم.</p>	د(20)
- الإجراء (9): إنهاء الجلسة وتقويمها	
<p>تلخيص الإجراءات السابقة</p> <p>تلقى أسئلة التلامذة والإجابة عنها.</p> <p>- طرح أسئلة وتقديم التغذية الراجعة.</p> <p>التقويم:</p> <p>- عرف مهارة الرضا عن الذاتي</p> <p>- اذكر بعض العبارات الإيجابية التي تستخدمها عندما تشعر أنك راضي عن ذاتك؟</p> <p>- تحدث عن طريقتك المفضلة في تحويل الأشياء المزعجة والسلبية، إلى أشياء محببة وإيجابية.</p> <p>- توزيع الواجب البيتي.</p> <p>- التذكير بموعد الجلسة القادمة.</p>	د(10)

ورقة النشاط الأول

مدة التنفيذ: 5د	اسم النشاط: أحب في نفسي
<p>هدف النشاط: التعرف على الأشياء المحببة في أنفسنا</p> <p>محتوى النشاط التدريبي:</p> <p>هناك أشياء نحبها في أنفسنا، (هادئ، محبوب، نشيط، مثابر، شعبي، كريم، مجتهد، متواضع)</p> <p>المهمة المطلوبة:</p> <p>اختر ثلاث صفات تعتقد أنك تتمتع بها، ولماذا؟</p> <p>اعمل قائمة بالأشياء التي تحبها في نفسك</p> <p>الوسائل التدريبية المستخدمة: السبورة العادية، أوراق خاصة، بالنشاط وأقلام للكتابة.</p> <p>الفنيات التدريبية المستخدمة: المناقشة، التغذية الراجعة، والتعزيز المناسب.</p>	

ورقة النشاط الثاني

مدة التنفيذ: 5د	اسم النشاط: لا أحب في نفسي
<p>هدف النشاط: التعرف على الأشياء التي لا أحبها.</p> <p>النص محتوى النشاط التدريبي:</p> <p>هناك أشياء لا نحبها في أنفسنا ونرغب في تغييرها، لأنها أشياء سلبية المهمة المطلوبة:</p> <p>اعمل قائمة عن الأشياء التي لا تحبها في نفسك. وترغب في تغييرها الأشياء التي لا أحبها في نفسي :</p> <p>1-.....</p> <p>2-.....</p> <p>3-.....</p> <p>الوسائل التدريبية المستخدمة: أوراق خاصة بالنشاط وأقلام للكتابة.</p> <p>الفنيات التدريبية المستخدمة: المناقشة التغذية الراجعة والتعزيز المناسب.</p>	

ورقة النشاط الثالث

مدة التنفيذ: 10د	اسم النشاط: كرسي الاعتراف
<p>هدف النشاط: التدرب على تبديل الأفكار السلبية بأفكار إيجابية</p> <p>محتوى النشاط التدريبي:</p> <p>كل شخص منا يمتلك القدرة على تغيير الأشياء السلبية التي يراها في نفسه إلى أشياء ايجابية من خلال التدرب على تبديل الأفكار السلبية بالأفكار الايجابية.</p> <p>المهمة المطلوبة:</p> <ul style="list-style-type: none">- اختيار تلميذ يجلس على كرسي الاعتراف ووضع عصبة على عينيه حتى لا تثير نظرات زملائه الارتباك لديه، والإجابة عن الأسئلة الآتية:- ما هو الشيء الذي يعجبك في نفسك؟- ما هو الشيء الذي لا يعجبك في نفسك؟- هل أنت سعيد بين أفراد المجموعة؟- ما رأيك في المجموعة التي تنتمي إليها؟- تطلب من المجموعة مناقشة التلميذ في الأشياء الايجابية التي يذكرها وكيف يثبتها، والأشياء السلبية وكيف يحولها إلى أشياء ايجابية. <p>الفنيات التدريبية المستخدمة: النمذجة، ولعب الأدوار، التغذية الراجعة، المناقشة والتعزيز المناسب.</p>	

ورقة النشاط الرابع

مدة التنفيذ: 5 د

اسم النشاط: ماذا يوجد في الصندوق

هدف النشاط: تقبل الذات وتقديرها.

محتوى النشاط التدريبي: يوجد داخل الصندوق صورة لأهم شخص في حياتك

المهمة المطلوبة:

اجب عن الأسئلة الآتية:

- ماذا يوجد داخل الصندوق
- من هو الشخص المهم في حياتك؟
- من هو أحب الناس إليك؟
- ماذا وجدت في الصندوق، هل عرفت من هو أهم شخص في حياتك ؟
- هل أنت سعيد بما رأيت، وهل تحب الشخص الذي رأيته ؟

الأدوات التدريبية المستخدمة: صندوق مغلق، مرآة

الفنيات التدريبية المستخدمة: النمذجة لعب الأدوار التغذية الراجعة والتعزيز المناسب المناقشة،

- الواجب البيتي:

عزيزي التلميذ المطلوب منك :

اذكر العبارات التي كنت ترددها قبل الالتحاق بالجلسات، وعكسها إلى عبارات ايجابية. وسجل

النتائج.

الأخير	11	الجلسة الختامية	تلامذة الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم	حصتين دراسيتين
--------	----	-----------------	---	----------------

- أهداف الجلسة :

- 1-تقييم ومراجعة المهارات التي تم التدرب عليها
- 2- تقييم البرنامج التدريبي من قبل التلامذة

الفنيات التدريبية المستخدمة : المناقشة، والتغذية الراجعة، والتعزيز المناسب.
الوسائل التدريبية المستخدمة: أوراق العمل الخاصة بالتقويم، السبورة العادية.

- محتوى الجلسة التدريبية:

إجراءات تنفيذ الجلسة	الزمن
الإجراء (1)	
<p>- الترحيب بالتلامذة -التذكير بأهم نقاط الجلسة السابقة. - طرح أسئلة على التلامذة: ماهي المهارة التي تدربت عليها في الجلسة السابقة؟ ما الذي استقدته من التدريب عليها؟</p>	د(10)
الإجراء(2): مناقشة الواجب البيتي	
<p>- اختيار بعض التلامذة لعرض إجاباتهم. - إتاحة الفرصة أمام التلامذة لمناقشة الإجابات المعروضة وتقديم التغذية الراجعة لأدائهم.</p>	د(10)
الإجراء (3)	
<p>- تلخيص المهارات التي تم التدريب عليها في البرنامج ذكر فائدة كل مهارة -مراجعة أهم الخطوات والإرشادات التي تم تعلمها - فسح المجال للتلامذة لطرح أسئلتهم والإجابة عنها طرح بعض الأسئلة وتقديم التغذية الراجعة</p>	د(15)
الإجراء (4)	
<p>- أن يذكر التلامذة جوانب التحسن في علاقاتهم مع الآخرين(المعلمون، الأهل، الرفاق) تلخيص هذه الجوانب وتسجيلها على السبورة</p>	د(5)
الإجراء (5)	
<p>شكر التلامذة على التزامهم ومواظبتهم في جلسات البرنامج والواجبات البيتية التي قاموا بها والطلب منهم استخدام مهارات التواصل الاجتماعي التي تم التدريب عليها وممارستها في حياتهم اليومية.</p>	د(5)

الإجراء (6) إنهاء الجلسة وتقويمها	
عدد مهارات التواصل الاجتماعي التي تم التدريب عليها خلال البرنامج التدريبي؟ 2- ماهي أهم الجوانب التي استفدت منها في البرنامج التدريبي؟ 3- هل شعرت أن علاقاتك مع الآخرين تحسنت بعد مشاركتك في البرنامج التدريبي؟	(15) د
الإجراء (7)	
استراحة التلامذة في أماكنهم	(5) د
الإجراء (8): القياس البعدي	
إجراء القياس البعدي لتقويم مدى فاعلية البرنامج ومعرفة أثره على التلامذة ثم وتحديد موعد الجلسة القادمة لإجراء القياس البعدي المؤجل. - شكر التلامذة على حضورهم جلسات البرنامج والتأكيد على تطبيق المهارات التي تدربوا عليها في حياتهم اليومية.	(30) د

ملحق (8)

البطاقات التدريبية

بطاقة (1)

بطاقة الإشارات اللفظية وغير اللفظية

الإشارات اللفظية	الإشارات غير اللفظية
نعم	الرأس يهتز للأعلى وللأسفل والوجه مبتسماً
لا	يهز الرأس من جانب للآخر ويرفع الحاجب.
خجول	يكون هادئاً ومحمر الوجه ولا يشارك في نشاط المحادثة.
قلق	يفرك يديه، عابس، يهز جسمه للأمام والخلف.
مخرج	يحمر الوجه ضاحكاً أو منسحباً.
مرتاح	يرجع ويتقدم للأمام يهدأ ويبدأ بالضحك.
في مزاج حسن	يبتسم ويبدو مسروراً.

بطاقة (2)
قائمة المشاعر

حزين	مشمئز	محبوب
مرفوض	غير محترم	خائف
خائن	راضٍ	منقلب
آمن	مخرج	قلق
مميز	حسود	خجول
شاكر	حقود	مخدوع
مشدود	غيور	مرتاح
يعتذر	منعزل	هادئ
منزعج	متفائل	حميم
متقبل	عصبي	وانق
متكبر	مسالم	مسرور
ودود	مهمل	مرتبك
عطوف	مؤذي	دفاعي
	ضائع	اتكالي

بطاقة (3)

بطاقة السلوك غير اللفظي

المشاعر	السلوك غير اللفظي	م
حزينة	عيون ديمة باكية	1
متلهفة	تتنهد رشا	2
خجولة	تجلس لنا باستقامة وساكنة في الكرسي لم تجر أي اتصال بالعين.	3
غضبانة	تضحك رنا في الأوقات غير المناسبة.	4
مرتاحة	وجه لين منسحب وشفاهها مغلقة تبدو إنها تحرق بك وجهها محمر قليلاً.	5
غير مرتاحة	تأخذ نايا وضعية مرتاحة في الكرسي المجاور لك، وتتنظر مباشرة نحوك وصوتها عال وتتكلم بمعدل يبدو طبيعياً.	6
متوترة	تجلس هدى باستقامة وساكنة في كرسيها وشفاتها مطبقة، وعندما تتكلم بصوت عالي النبرة تتكلم بسرعة.	7
هادئة	تتحدث منى الطالبة الجديدة بنعومة، تختار كلماتها بعناية فائقة وتتجنب الاتصال العيني وتتكلم بشكل قليل.	8