أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في الذكاء الاجتماعي عند عينة من الأطفال الأيتام في دور الرعاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة الوسطى

إعداد

سهى نجم الدين الترك

المشرف

الأستاذ الدكتور عبد الله فلاح المنيزل

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع.....التاريخ.....

أيار، ٢٠٠٦م

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في الذكاء الاجتماعي عند عينة من الأطفال الأيتام في دور الرعاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة الوسطى) وأجيزت بتاريخ 2006/5/18م.

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الأستاذ الدكتور عبد الله فلاح المنيزل أستاذ تصميم بحث وإحصاء – الجامعة الأردنية	مشرفا	.....
الدكتورة رغدة حكمت شريم – استاذ مشارك علم نفس النمو – الجامعة الأردنية	عضوا	.....
الدكتور أحمد يحيى الزق – استاذ مساعد تعلم وتعليم – الجامعة الأردنية	عضوا	.....
الدكتور ساري سليم سواقد – استاذ مشارك قياس وتقويم (جامعة مؤتة)	ممتحنا خارجيا	.....

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع.....التاريخ.....

الإهداء

إلى... والدايّ الأعزاء

إلى... أبنائي الأحباء: حسن وفيفي

إلى... أصدقائي الأوفياء

أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحثة

شكر وتقدير

الحمد لله العظيم الذي منحني العزم والتصميم إلى أن وصلت إلى هذه المرحلة، أما وقد انتهت هذه الدراسة، فإنه لا بد من رد الفضل إلى أهله، فأتقدّم بوافر الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذي الفاضل "الأستاذ الدكتور عبد الله المنيزل" الذي أوحى لي بفكرة هذه الرسالة، وتبناها إشرافاً وتوجيهاً حتى استقرت على ما هي عليه، وعلى ما قدمه لي من دعم لا محدود وتوجيهات وآراء قيّمة وأفكار مثرية.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور يوسف قطامي على ما قدّمه لي من دعم وتوجيهات قيّمة؛ مما كان له الأثر الكبير في إنجاز هذه الدراسة.

كما أتقدّم بالشكر والتقدير والعرفان إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة؛ على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، وإبداء ملاحظاتهم القيّمة عليها وهم: الدكتورة رغدة شريم، والدكتور أحمد الزق، والدكتور ساري سواقد.

ولا يفوتني أن أتقدّم بالشكر الجزيل إلى جميع الأساتذة الكرام على تفضلهم بتحكيم أدوات الدراسة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير للعاملين في قرى الأطفال (SOS) وجمعية رعاية اليتيم الخيرية؛ لما قدموه من تعاون ومساعدة.

الباحثة

سهى الترك

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
قرارلجنةالمناقشة.....	ب
الإهداء	ج
شكر وتقدير.....	د
فهرس المحتويات.....	هـ
قائمة الجداول.....	و
قائمةالملاحق.....	ز
الملخص باللغة العربية.....	ح
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها.....	١
المقدمة والخلفية النظرية.....	٢
الدراسات السابقة.....	١٤
مشكلة الدراسة.....	١٩
أهمية الدراسة.....	١٩
فرضيات الدراسة.....	٢٠
التعريف الإجرائي للمتغيرات.....	٢١
محددات الدراسة.....	٢١
الفصل الثاني: الطريقة والإجراءات.....	٢٢
أفراد الدراسة.....	٢٣
أدوات الدراسة.....	٢٣
طريقة جمع المعلومات.....	٤٠
تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية.....	٤١
الفصل الثالث: النتائج.....	٤٣
نتائج الدراسة.....	٤٤
الفصل الرابع: مناقشة النتائج.....	٥٢
مناقشة النتائج.....	٥٣
التوصيات.....	٥٩
المراجع	٦٠
الملاحق	٦٦
الملخص باللغة الإنجليزية.....	١٣٣

قائمة الجداول

الرقم	عنــوان الجــدول	رقم الصفحة
١	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة.	٢٣
٢	معاملات الاتساق الداخلي لاختبار الشخصية للأطفال.	٢٨
٣	معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية والبعد الكلي لمقياس التكيف الاجتماعي المدرسي للمكفوفين.	٣٠
٤	معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال.	٣٤
٥	أهداف البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية.	٣٦-٣٧
٦	المهارات الاجتماعية التي يهدف البرنامج إلى تحقيقها.	٣٨-٣٩
٧	تصميم الدراسة.	٤٢
٨	نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك للأداء على بعد تكوين الصداقات (الاختبار البعدي) وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة.	٤٥
٩	المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للأداء على بعد تكوين الصداقات (الاختبار البعدي) وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة.	٤٥
١٠	نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك للأداء على بعد السلوك القيادي (الاختبار البعدي) وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة.	٤٦
١١	المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للأداء على بعد السلوك القيادي (الاختبار البعدي) وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة.	٤٧
١٢	نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك للأداء على بعد مهارات الاتصال (الاختبار البعدي) وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة.	٤٧
١٣	المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للأداء على بعد مهارات الاتصال (الاختبار البعدي) وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة.	٤٨
١٤	نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك للأداء على بعد السلوك التوكيدي (الاختبار البعدي) وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة.	٤٩
١٥	المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للأداء على بعد السلوك التوكيدي (الاختبار البعدي) وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة.	٤٩
١٦	نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك للأداء على بعد اللباقة (الكياسة) الاجتماعية (الاختبار البعدي) وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة.	٥٠
١٧	المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للأداء على بعد اللباقة (الكياسة) الاجتماعية (الاختبار البعدي) وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة.	٥١

٦٢٦٠٢٨

قائمة الملاحق

الرقم	عنــوان الملحــق	رقم الصفحة
١	مقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال في صورته الأولية.	٦٧
٢	مقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال في صورته النهائية.	٨٥
٣	جلسات البرنامج التدريبي للمهارات الاجتماعية.	٩٢
٤	كتاب لتسهيل مهمة الباحثة.	١٣٢

أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في الذكاء الاجتماعي عند عينة من الأطفال الأيتام في دور الرعاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة الوسطى

إعداد
سهى نجم الدين الترك

المشرف
الأستاذ الدكتور عبد الله فلاح المنيزل

ملخـــّص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في الذكاء الاجتماعي عند عينة من الأطفال الأيتام في دور الرعاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة الوسطى، واختلاف هذا الأثر باختلاف الجنس ونوع المجموعة، وقد تـــألف أفراد الدراســـة من (٦٠) طفلاً من الأطفال المتواجدين في دور الرعاية الاجتماعية (قرى الأطفال SOS وجمعية رعاية اليتيم الخيرية) في منطقة عمّان الكبرى، وقد تم تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعة تجريبية تألفت من (٣٠) طفلاً، ومجموعة ضابطة تألفت من (٣٠) طفلاً أيضاً.

ولاختبار فرضيات الدراسة، فقد تم بناء برنامج تدريبي للمهارات الاجـــتماعية تكون من (٢١) جلسة تدريبية استغرقت مدة تطبيقها شهر ونصف، بالإضافة إلى بناء مقياس للذكاء الاجتماعي في مرحلة الطفولة الوسطى تضمن خمسة أبعاد (تكوين الصداقات، والسلوك القيادي، ومهارات الاتصال، والسلوك التوكيدي، واللباقة أو (الكياسة) الاجتماعية، وقد تم التحقق من صدق المحتوى لهذا المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، وأجريت التعديلات المطلوبة بناءً على رأيهم؛ حيث تألف المقياس بصورته النهائية من (٧٦) فقرة موزعة على الأبعاد الفرعية الخمس. كما تم التوصل إلى الثبات لهذا المقياس – من خلال تطبيقه على عينة مؤلفة من (٦٠) طفلاً في مرحلة الطفولة الوسطى في إحدى المدارس الخاصة التابعة لمنطقة عمّان الغربية – باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية للمقياس ما بين (٠,٩١-٠,٩٥)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة بررت استخدامه لأغراض هذه الدراسة. ولمعالجة البيانات المتحصلة من تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعي على أفراد الدراسة لإختبار الفرضيات الصفرية، فقد تم استخدام تحليل التباين المشترك الثنائي أو التغاير ((ANCOVA (2×2)، إذ أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي، والمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج، وذلك على جميع الأبعاد الفرعية التي

يقيسها مقياس الذكاء الاجتماعي، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما تبين من خلال النتائج إلى أن للبرنامج التدريبي تأثيراً ذا دلالة عملية على جميع الأبعاد حيث كانت نسبة مساهمة البرنامج في التباين على أبعاد تكوين الصداقات، والسلوك القيادي، ومهارات الاتصال، والسلوك التوكيدي، واللباقة أو (الكياسة) الاجتماعية (٠,٤٨٢، ٠,٤٧٦، ٠,٥٩١، ٠,٣٣٥، ٠,٣٨٢) على التوالي.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة والخلفية النظرية:

إن الإنسان ككائن اجتماعي لا يستطيع التكيف وممارسة دوره في الحياة، وتلبية جميع احتياجاته دون أن يتفاعل مع الآخرين، فهو يقضي معظم وقته في جماعات يؤثر ويتأثر بها، ويتحدد سلوكه بناء على تفاعله مع المحيط الذي يعيش فيه.

إن الطفل منذ ولادته يتأثر بالبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، فمن خلال تفاعله معها يتحول من طفل يعتمد على الأهل إلى كائن اجتماعي يتفاعل مع الآخرين من حوله. وتبدو آثار هذا التفاعل على شخصيته، حيث قد يواجه من خلال علاقاته الاجتماعية العديد من المشكلات أو التحديات، وقد يكون أبرزها ما يتعلق بتكيفه الاجتماعي.

ومن هنا فإن النمو الاجتماعي في مرحلة الطفولة يعد ذا أهمية كبيرة، إذ يؤثر ذلك على تكيف الفرد في جميع مراحل حياته، لذلك لا بد أن يتعلم الطفل العديد من المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال تفاعله مع أقرانه ومع المجتمع الذي يتعامل معه (Helper, 1994)، أي بمعنى آخر لا بد أن يتمتع الفرد بذكاء اجتماعي.

هذا وقد بدأ الاهتمام بدراسة الذكاء الاجتماعي مع بداية العقدين الثاني والثالث من القرن العشرين، وقد ظهر واضحاً في دراسات كل من بروم، وثورندايك، وبعد ذلك من قبل كل من جيلفورد، وديميلا، وكيتنج، وفورد (الدماطي، ١٩٩١). ويعد العالم ثورندايك أول من استخدم مفهوم الذكاء الاجتماعي؛ حيث قسم الذكاء العام إلى ثلاثة مظاهر هي (Cantor & Kihlstrom, 1987):

(١) الذكاء المجرد، والذي يشير إلى القدرة على فهم الأفكار وإدراكها.

(٢) الذكاء الميكانيكي، والذي يشير إلى القدرة على فهم الأهداف وإدارتها.

(٣) الذكاء الاجتماعي، والذي يشير إلى القدرة على فهم الآخرين.

هذا وقد تميزت فترة السبعينات من القرن العشرين بالنظر إلى الذكاء الاجتماعي على أنه تكوين مستقل بذاته ومتميز عن الذكاء العام، إلا أن كيتنج (Keating, 1978) لم يجد أي إثبات يشير إلى أن الذكاء الاجتماعي يتميز عن الذكاء الأكاديمي؛ حيث يشير إلى أن قياس الذكاء

الاجتماعي بطبيعته يتضمن جوانب لفظية عالية ترتبط ارتباطاً وثيقاً مع القدرة اللفظية المجردة والمحاكمة العقلية.

وفي الثمانيات من القرن الماضي ظهر توجه حديث في بحوث الذكاء الاجتماعي، وظهرت مفاهيم متعددة له تضمنت المدركات الداخلية والخارجية، والظروف البيئية، والمهارات الاجتماعية، وبعض المتغيرات النفسية الأخرى، حيث أشار ستيرنبرج (Sternberg, 1980) إلى أن الذكاء يتكون من العديد من السلوكات التي تعكس الكفاءة الاجتماعية عند الأفراد، فالفرد الذي يمتلك الذكاء الاجتماعي يتمتع بالخصائص الآتية:

- تقبل الآخرين.
- الاعتراف بالخطأ.
- امتلاك الضمير الاجتماعي.
- يفكر ملياً قبل أن يتكلم أو يتصرف.
- يظهر الفضول وحب المعرفة.
- يصدر أحكاماً عادلة وغير متشددة.
- يقدّر جيداً مدى المعلومات المتوفرة بالمشكلة المطروحة.
- الحساسية تجاه رغبات الآخرين وحاجاتهم.
- يمتاز بالصراحة والأمانة مع نفسه ومع الآخرين.
- يظهر اهتماماً بالمحيط المباشر.

ووفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة التي تحدّث عنها جاردنر (Gardner, 1983)، فإن الذكاء الاجتماعي هو أحد مكونات الذكاء، حيث أصبحت نظريته في الذكاءات المتعددة مقبولة وبشكل واسع في وقتنا الحاضر، وخاصة في مجال التربية.

إن الفكرة القديمة التي تشير إلى أن معامل الذكاء للفرد يمكن قياسه من خلال بعد واحد قد أصبحت غير مقبولة من قبل العديد من العلماء المهتمين في موضوع الذكاء، ولقد قبل العديد من الباحثين بوجهة نظر جاردنر التي تشير إلى أن الذكاء يتضمن أبعاداً متعددة، وإن كل بعد من أبعاد الذكاء هذه يمكن أن ينمو خلال فترة الحياة إذا تعرّض الفرد إلى الخبرات وفرص التدريب والنمو المناسبة (Gardner, 1993; Albrecht, 2004).

وقد اقترح جاردنر تصنيفات مختلفة للذكاء من خلال أبحاثه التي أجراها على مر السنوات، حيث أشـــار إلى أن كل إنسان قـــادر على معرفة العـــالم بثمانية طرق مختلفة (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٥؛ Gardner, 1983):

(١) اللغوي – اللفظي Verbal-Linguistic

(٢) المنطقي – الرياضي Mathematical-Logical

(٣) المكاني – البصري Visual-Spatial

(٤) الجسمي – الحركي Kinesthetic-Bodily

(٥) الإيقاعي – الموسيقي Musical

(٦) الاجتماعي – البينشخصي Social- Interpersonal

(٧) التأملي – الذاتي Reflective- Intrapersonal

(٨) الطبيعي – البيئي Naturalist-Environmental

هذا، وقد بنيت نظرية جاردنر على مسلمات أساسية هي:

(١) يمكن تنمية ما نمتلكه من ذكاءات فهي ليست ثابتة.

(٢) يمتلك كل شخص عدد من الذكاءات وليس ذكاءً واحداً.

(٣) ليس هناك ذكاء واحد ثابت ورثناه ولا يمكن تغييره.

(٤) يمكن استغلال الذكاءات القوية لتنمية الذكاءات الضعيفة.

(٥) توظيف استغلال الذكاءات القوية في التعليم.

ويشير جاردنر أيضاً إلى أن الذكاء الاجتماعي في العلاقات المتبادلة بين الناس هو القدرة على فهم الآخرين، وما الذي يحركهم، وكيف يمارسون عملهم، وكيف نتعاون معهم، أما فيما يتعلق بذكاء الشخصية الاجتماعية وتميزها فقد حدد (جاردنر) خمسة مواصفات هي:

(١) السلوك القيادي.

(٢) المقدرة على تنمية العلاقات.

(٣) المحافظة على الأصدقاء.

(٤) القدرة على حل الصراعات.

(٥) المهارة في التحليل الاجتماعي.

هذا ولا بد من الإشارة هنا إلى أن نظرية جاردنر من البحوث المعرفية الحديثة التي أوضحت أن الأفراد يختلفون في عقولهم، وأنهم يتعلمون ويتذكرون ويفهمون بطرق مختلفة.

لقد صنف العالم البرشت (Albrecht, 2004) الذكاء الاجتماعي إلى خمسة قدرات ورمز لذلك بـــ(S.P.A.C.E) هي:

(١) الوعي الاجتماعي (Situational Radar): وهو عبارة عن القدرة على ملاحظة وفهم سياق الوضع الذي يمكن أن يجد الشخص نفسه فيه، وفهم الطرق التي يسيطر فيها الوضع أو يشكل سلوك الأشخاص.

(٢) الحضور أو التواجد (Presence): وهو عبارة عن الانطباعات أو الرسالة الكلية التي ترسل للآخرين من خلال سلوك الفرد، إن الأفراد يحاولون التوصل إلى استنتاج حول شخصيه الفرد وكفايته، ومعنى وجوده من خلال السلوكات التي يلاحظونها، وذلك كجزء من حضور الشخص أو وجوده.

(٣) الموثوقية (Authenticity): وهو عبارة عن المدى الذي يدرك فيه الآخرين بأن الشخص يتصرف بدوافع أخلاقية ويتمتع بالأمانة، وكذلك شعورهم بأن سلوك الفرد يتسق مع قيمه الشخصية.

(٤) الوضوح (Clarity): وهو عبارة عن القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح وفاعلية.

ويتضمن هذا الجزء العديد من مهارات التواصل من مثل: الإصغاء، والتغذية الراجعة، واستخدام اللغة بمهارة، والقدرة على التعبير عن الأشياء بوضوح ودقة، وإعادة صياغة العبارات مع المحافظة على المعنى، والمرونة في استخدام الألفاظ.

(٥) التعاطف (Empathy): هو عبارة عن مهارة بناء التواصل مع الآخرين؛ أي القدرة على جعل الآخرين يقابلونك على المستوى الشخصي من الاحترام والرغبة في التعاون. إن التعاطف لا يقتصر فقط على الشعور باتجاه الآخر، وإنما يتعدى ذلك إلى خلق شعور متبادل بينك وبين الشخص الآخر.

وتشير السلمان (٢٠٠٥) إلى أن من يتمتع بالذكاء الاجتماعي يتصف بالصفات الآتية:

- يستمتع بصحبة الناس أكثر من الانفراد.
- يبدو قائداً للمجموعة.
- يعطي نصائح للأصدقاء الذين لديهم مشكلات.
- يحب الانتماء للنوادي والتجمعات، أو أي مجموعة منظمة.
- يستمتع بتعليم الآخرين.
- لديه صداقة حميمة مع اثنين أو أكثر.
- يبدي تعاطفاً واهتماماً بالآخرين.
- يبحث الآخرون عن تعاطفه واهتمامه وصحبته.
- يسعى الآخرون لمشورته وطلب نصحه.
- يفضل الألعاب والأنشطة والرياضات الجماعية.
- يسعى للتفكير في مشكلة ما بصحبة الآخرين أفضل مما يكون بمفرده.
- يبدو جذاباً ومشهوراً له شعبية.
- يعبر عن مشاعره وأفكاره واحتياجاته.
- يحب المناقشات الجماعية، والاطلاع على وجهات نظر الآخرين وأفكارهم.
- يمكنه التعرف على مشاعر الآخرين وتسميتها.
- يمكنه الانتباه لتغير الحالات المزاجية للآخرين.
- يحب الحصول على آراء الآخرين، ويضعها في اعتباره.
- لا يخشى مواجهة الآخرين.
- يمكنه التفاوض.
- يمكنه التأثير في الآخرين.
- يمكنه عمل مناخ جيد أثناء وجوده.
- يمكنه تحفيز الآخرين ليقوموا بأفضل ما لديهم.

لقد ظهرت العديد من التعريفات للذكاء الاجتماعي، ومن هذه التعريفات التعريف الذي يشير إلى أن الذكـــاء الاجتماعي هو القـــدرة على التصرف مع الناس بكـــياسة ولبـــاقة (الحفني، ١٩٧٧).

ويشـــير عبد الحميد (١٩٧٨) إلى أن القدرات في الجانب السلوكي يمكن أن توصف بأنها ذكاء اجتماعي يساعدنا في فهـــم سلوك الغير، وفي فهم أنفســـنا. هـــذا وقد ركـــزت بعض التعريفات على المحتوى السلوكـــي الذي يتضمن القـــدرة على التـــفاعل بنجاح مع الآخـــرين (Ford & Tisak, 1983)، وبينما ركزت تعريفات أخرى على الجانب المتعلق بالقياس النفسي حيث عرفوا الذكاء الاجتماعي بأنه عبارة عن القدرة على الأداء بشكل جيد على الاختبارات التي تقيس المهارات الاجتماعية (Keating, 1978).

ويعرّف زهران (١٩٨٤) الذكاء الاجتماعي إجرائياً بأنه عبارة عن حسن التصرف في المواقف الاجتماعية، والقدرة على التعرف على الحالة النفسية للمتكلم، والقدرة على تذكر الأسماء والوجوه، وسلامة الحكم على السلوك الإنساني، وفهم النكتة، والاشتراك مع الآخرين في مرحهم. وهذه عبارة عن مظاهر خاصة للذكاء الاجتماعي، أما عن المظاهر العامة للذكاء الاجتماعي فتتمثل بالقدرة على التوافق الاجتماعي، والكفاءة الاجتماعية، والنجاح الاجتماعي، والمسايرة.

هذا وقد ظهرت تعريفات أخرى تركز على المحتوى المعرفي للذكاء الاجتماعي والذي يشير إلى أنه عبارة عن القدرة على فهم الآخرين (Barnes & Sternberg, 1989).

ويعرّف البرشت (Albrecht, 2004) الذكاء الاجتماعي بأنه عبارة عن قدرة الفرد على الانسجام مع الآخرين، والتعامل والتعاون معهم، وامتلاك الفرد لمهارات تتعلق بإدراك المواقف والديناميات الاجتماعية التي تحكمه، ومعرفة أنماط التفاعل واستراتيجياته التي تساعد الشخص أن يحقق أهدافه في التعامل مع الآخرين. كذلك يتضمن الذكاء الاجتماعي درجة من التبصر بالذات، وإحساس الفرد بإدراكاته وأنماط ردود فعله.

ويشير البرشت أن سلوكات الأفراد تجاه الآخرين يمكن تقسيمها إلى سلوكات ذات تأثيرات ضارة، وتأثيرات مفيدة. أما التأثيرات الضارة فإنها تجعل الفرد يشعر بالذنب والغضب، وأنه محبط ليس له قيمة، بينما التأثيرات المفيدة تجعل الفرد يشعر بأنه له قيمة واعتبار، ويتمتع بالكفاية. إن السلوكات ذات التأثيرات الضارة تشير إلى مستوى متدنٍ من الذكاء الاجتـــماعي (أي عدم القدرة على التواصل مع الآخرين والتأثير عليهم بفاعلية)، بينما السلوكات ذات

التأثيرات المفيدة تجعل الشخص أكثر فعالية في التعامل مع الآخرين، وبالتالي يتمتع بذكاء اجتماعي عالٍ.

مما سبق يتبين لنا أن الذكاء الاجتماعي يرتبط ارتباطاً عالياً بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين لتكوين علاقات اجتماعية ناجحة، بمعنى آخر نستطيع القول بأن الذكاء الاجتماعي يرتبط بمدى امتلاك الفرد للمهارات الاجتماعية (Social Skills) الضرورية التي تمثل المحتوى الرئيس للذكاء الاجتماعي التي يستطيع من خلالها التفاعل بنجاح مع الآخرين، وهذا يتضح من خلال العديد من التعريفات المتعلقة بالمهارات الاجتماعية التي من أهمها تعريف بيكر و هيمبرج (Becker & Heimberg) (ورد في أولبسير، ١٩٩٥)، الذي يشير إلى أن المهارات الاجتماعية تعني قدرة الفرد على السلوك الفعال في مدى واسع من المواقف الاجتماعية التي يقيمها في الحياة اليومية والتي تعتبر أساساً لصحته النفسية ولسعادته وتوافقه بشكل عام.

هذا وقد ظهرت العديد من التعريفات للمهارات الاجتماعية، ومن هذه التعريفات التعريف الذي يشير إلى أن المهارات الاجتماعية عبارة عن القدرة على اكتساب بعض السمات التي تساعد الفرد على التفاعل بنجاح مع الآخرين، ومن الأمثلة على ذلك القدرة على التفهم والصبر وعدم الأنانية والتي تساعد على تقبل الشخص من قبل الآخرين (عاقل، ١٩٨٠).

ويشير يوسف (١٩٩٤) إلى أن المهارات الاجتماعية عبارة عن الأنماط السلوكية التي يجب أن تتوفر عند الفرد ليستطيع التعامل من خلال الوسائط اللفظية وغير اللفظية مع الآخرين.

أما جيريشام و اليوت (Gresham & Elliot, 1990) فيعرّفان المهارات الاجتماعية بأنها عبارة عن سلوكات متعلمة ومقبولة اجتماعياً تمكن الفرد من التفاعل بكفاية مع الآخرين، وتجنب السلوكات غير المقبولة اجتماعياً. ومن الأمثلة على ذلك: تقديم النصح، وطلب العون، والمشاركة، والمساعدة، وعلاقات المبادرة.

إن المهارات الاجتماعية تتضمن القدرة على أداء تلك السلوكات التي تعد ذات أهمية في تمكين الفرد لتحقيق الكفاية الاجتماعية (Social Competence)، كما أنها تتضمن مدى واسعاً من الاستجابات اللفظية وغير اللفظية التي تؤثر على عملية التفاعل الاجتماعي، أو بشكل أدق على الذكاء الاجتماعي (Mcfall, 1982; Spence, 1995).

ومن الأهمية بمكان أن يكون الفرد قادراً على امتلاك الاستجابات النوعية والكمية غير اللفظية من مثل: التواصل البصري، والتعبيرات الوجهية، والاستعراض، والمسافة الاجتماعية، واستخدام التعبيرات الجسدية، وذلك وفقاً لمتطلبات المواقف الاجتماعية المختلفة. إن الاستجابات

اللفظية النوعية من مثل: نغمة الصوت، وشدته، ومعدله، ووضوح الكلام جميعاً تؤثر بشكل دال على الانطباعات التي نشكلها عن الآخرين وردود أفعالنا اتجاهها، وهذه الخصائص للمهارات الاجتماعية ذات أهمية بالغة في تقرير نجاح العلاقات الاجتماعية (الذكاء الاجتماعي). هذا وتتطلب العديد من المهارات الاجتماعية اظهار استجابات سلوكية معقدة حتى يتم إنجاز أو تحقيق نتاجات ناجحة (Howes, 1985).

إن اكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية يعد أمراً مهماً لنموه الاجتماعي وتكيفه واندماجه في المجتمع الذي يتفاعل معه، وبالتالي فإن الأطفال الذين لا يمتلكون القدر المناسب واللازم من المهارات الاجتماعية سيواجهون مشكلات كبيرة في تفاعلهم وتكيفهم مع أنفسهم ومع الآخرين، أو بشكل أدق سيكون ذكاءهم الاجتماعي متدنياً.

إن النقص في المهارات الاجتماعية يؤدي إلى فشل أو عجز في الحياة الاجتماعية أو العلاقات المتبادلة بين الأشخاص بمن فيهم الأذكياء، كما أن الأطفال الذين يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية يشعرون بالإحباط دائماً، ولا يفهمون ما يجري حولهم، كما أنهم قد يواجهون مشكلات دراسية. فالصف المدرسي هو عبارة عن موقع اجتماعي كما هو موقع تعليمي أكاديمي، فالطالب الذي يفتقر إلى المهارات الاجتماعية أو بشكل أدق إلى – الذكاء الاجتماعي – قد يُساء فهمه من قبل معلميه، وتكون الاستجابة له على عكس غيره من الأطفال، وهذا سوف يؤدي إلى شعوره بالارتباك والضعف وعدم قدرته على التعلم بفعالية (جولمان، ٢٠٠٠).

هذا ويشير تيرازي (Terrasi, 1989) إلى أن سوء التكيف الشخصي والاجتماعي يرتبط ارتباطا وثيقاً وإيجابياً بمهارات النمو الاجتماعي لدى الفرد، وأنه لا بد من التدريب على مهارات النمو الاجتماعي من اجل مساعدة الفرد على التكيف الاجتماعي مع الآخرين.

وحتى يتعامل الطفل بفعالية مع عالمه الاجتماعي، أي يمتلك درجة مناسبة من الذكاء الاجتماعي فإنه بحاجة إلى أن يتعلم كيف يدرك ويفسر ويستجيب للأحداث بالطريقة التي تناسب المواقف الاجتماعية، وأن يحكم عقله في ضرورة الموائمة بين احتياجاته وتوقعاته وبين احتياجات الآخرين وتوقعاتهم، سواءً أكانوا كباراً أم أقراناً من فئات عمره.

إن الدراسات التي تناولت موضوع الكفاءة الاجتماعية استخلصت لها أبعاد تتعلق بخصائص شخصية، وأخرى متعلقة بدرجة التوافق التي يبديها الطفل في المواقف الاجتماعية، تتمثل بامتثاله للقوانين والمعايير التي تتلاءم مع الموقف كموقف اللعب مثلاً، ومدى

مشـــاركته للآخـــرين، ومدى امتلاكه لمـــهارات الاتصال، وتحمل المســـؤولية، والتحكم بالذات (Shapiro, 1998).

هذا وقد كانت هناك محاولات كثيرة لتفسير السلوك الاجتماعي وعلاقات التفاعل الاجتماعية في المراحل المختلفة، حيث تناولت العديد من النظريات هذا الموضوع من وجهات نظر مختلفة.

وفي هذا السياق يشير بولبي (Bowlby, 1982) في نظريته (التعلق) إلى أننا نستطيع فهم السلوك الإنساني إذا أخذنا بعين الاعتبار البيئة التي تطور فيها، وقد لجأ إلى النظرية التطورية لتفسير الآثار الضارة الناجمة عن الحرمان المؤسسي؛ وذلك لأن الطفل قد تعرض لصدمة تتعلق بفقدان القدرة على تكوين أي ارتباطات أو تعلقات عميقة خلال فترة نموه، وخاصة الأطفال الذين عاشوا في مؤسسات الرعاية الاجتماعية، إذ أطلق على هؤلاء الأطفال الشخصية غير العاطفية أو اللاوجدانية، حيث يشير إلى أن هؤلاء الأطفال قد يستخدمون الآخرين فقط لتحقيق أهدافهم ويكونوا غير قادرين على تكوين علاقة حب تربطهم مع شخص آخر. إن مثل هؤلاء الأطفال يفتقرون إلى فرصة التطبيع مع شخص آخر أو تكوين علاقة حب معه؛ وذلك لأنه لم تتطور لديهم إمكانية إيجاد الروابط الحميمة خلال الفترة الباكرة من حياتهم، ولذلك تبقى علاقتهم ضحلة في مرحلة الرشد.

ويضيف بولبي كذلك بالقول أن ظروف الحياة في العديد من المؤسسات ودور الرعاية قد تكون غير مناسبة لتكوين علاقات إنسانية حميمة، وذلك لعدم وجود من يعطيهم الوقت الكافي للتفاعل الاجتماعي. وغالباً ما يتعرض هؤلاء الأطفال للإهمال، ومن هنا قد يجدون صـــعوبة في تكوين رباط قوي مع أشخاص محددين، أي أن الطفل الذي يفتقر إلى الـــتفاعل الإنـــساني في مراحل الطفولة قد يواجه مشكلات في سلوكه الاجتماعي عندما يصبح راشداً.

أما وجهة نظر علماء النفس الاجتماعي التي تشير إلى أن السلوك الإنساني ليس قدراً مقضياً وليس عملية خلقية أو بيولوجية وحسب، لكنه يتأثر إلى حد كبير بالمجتمع والبيئة التي يعيش بها الإنسان، وتخلص هذه التفسيرات إلى أن سلوك الإنسان عبارة عن عملية تطبيع اجتماعـــي (Socialization Process) يتعلم فيها الـــفرد الأساليب المقـــبولة فـــي مجتمعه (الفقي، ١٩٧٥).

ويشير باندورا (Bandura, 1962) صاحب نظرية التعلم الاجتماعي إلى الموقف الاجـــتماعي الذي نتعلم من خلاله الكثير عن طريق التـــقليد والنـــمذجة للسلوك الملاحـــظ

(التعلم بالملاحظة). ففي المواقف الاجتماعية فإن الأطفال غالباً ما يتعلمون الكثير ببساطة وسرعة من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، وذلك حتى يكون هذا التعلم تعلماً معرفياً، إذ يرى باندورا أن التعلم لا بد أن يتضمن تغيرات معرفية داخلية، وإن لمؤسسات التنشئة الاجتماعية دوراً كبيراً في تعليم الأطفال الكثير من السلوكات وخاصة الاجتماعية من خلال النماذج التي تقدمها للأطفال. وإذا كانت هذه المؤسسات تفتقر إلى النماذج الجيدة فإن ذلك سوف يؤثر على سلوك الأطفال وتفاعلهم مع الآخرين. فالأطفال الذين يلاحظون نماذج (العدوان) مثلاً، وهذه النماذج تعزز فإنهم سيقلدونها، وبالتالي يظهر عندهم السلوك العدواني؛ أي بمعنى آخر سوف يفشلون في علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين، أي أنهم سيفتقرون إلى ما يسمى بالذكاء الاجتماعي.

هذا ويشير باندورا (Badura, 1986) كـــبياجيه إلى أن الطفل فرد نشط معرفياً، فهو يستدل على القواعد ويلتقط المفاهيم. كما يؤكد باندورا على تأثير البيئة الخارجية خاصة النماذج فيما يتعلمه الأطفال من مفاهيم وعلى أهمية إثارة دافعية الطفل للتعلم عن طريق توفير النماذج الصحيحة، بالإضافة إلى تقديم الثواب والعقاب. وبناءً على ذلك يصبح الطفل مدفوع ذاتياً، وذلك لتحقيق المستوى الداخلي للإنجاز الذي يعد نتاج التعلم الاجتماعي وتأثيرات النمذجة.

أما نظرية التحليل النفسي فتعطي للمجتمع دوراً كبيراً في توجيه السلوك وتفسيره. فهناك مراحل معينة للنمو يتصل الطفل خلالها مع المجتمع ويتعامل معه بوسائله الخاصة، حيث يعمل التكوين النفسي (العقل) أو ما يسمى بالأنا (Ego) على التوفيق بين الحاجات والغرائز النفسية الممثلة بالهو (Id)، وبين متطلبات المجتمع ونواهيه الممثلة لتكوين الأنا الأعلى (Superego). وتكمن أهمية نظرية التحليل النفسي في التأكيد على أهمية الخبرات الاجتماعية المبكرة في تشكيل السلوك الإنساني، أما نظرية التعلم السلوكية فتقدم وصفاً لعملية اكتساب السلوك الاجتماعي من خلال التنشئة الاجتماعية (Socialization) إذ يتم تشكيل السلوك الاجتماعي من خلال عمليات الإشراط والتعزيز والتعميم، وما إلى ذلك من العمليات المتضمنة في مفاهيم التعلم الشرطي (الفقي، ١٩٧٥).

ويفترض علماء النفس المعرفيون أن المفهوم المعرفي يرتبط بمفاهيم اجتماعية تحت اسم (Social Cognition) أي الادراك الاجتماعي؛ حيث إن الكثير من المفاهيم الاجتماعية تتطلب معرفة قبل تمثلها واستيعابها لدى الطفل، وكلما نما الطفل ازداد وارتقى مستواه المفاهيمي المعرفي المرتبط بالمظاهر الاجتماعية (قطامي، ١٩٩٠).

هذا ويشير الريماوي (٢٠٠٣) إلى أن الأطفال الذين يتمتعون بالحب يمتلكون مهارات اجتماعية أجود خاصة المشاركة في الاجتماعات والتعاطف مع الآخرين، أما الأطفال المنبوذين فيكونوا عدوانيين أو مكتئبين أو قلقين، كما يشير إلى أن السلوك الاجتماعي للأطفال يزداد مع العمر، ويمكن أن يقدم الأطفال الدعم والمساعدة والمساندة للآخرين.

وحسب رأي روبنستين (Robenstein) (ورد في الريماوي، ٢٠٠٣) فإن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ تشير إلى أن الوصلات العصبية الشجيرات (Synapsas) تشكلان ممرات عصبية أو خرائط التعلم (Learning Maps)، ومعظم هذه الشجيرات تتواجد في نهاية السنة الثانية من العمر، وتختفي بعد سن العاشرة الوصلات أو الشبكات التي لا تستخدم، وإن لطبيعة التعلق بين الطفل والأم أثر كبير في تطور الدماغ. فالدراسات الحديثة تؤكد على أن التعلق ذو أهمية في نمو الطفل المعرفي والانفعالي والاجتماعي، وإن العلاقات المضطربة داخل الأسرة تدفع بدماغ الطفل إلى استهلاك كمية أكبر من الجلوكوز لمواجهة الضغوط النفسية بدلاً من استخدامه في الأنشطة.

كذلك يشير كوتلاك(Kotulak) (ورد في الريماوي، ٢٠٠٣) إلى إن تكرار التعرض للضغوط والعنف يمكن أن يتسبب في أن يطور الدماغ مواقع مستقبلات الاستثارة لبعض المواد الكيميائية، وهذه المواقع ترتبط بالاندفاعية والعدوانية.

ويشير الريماوي (٢٠٠٣) في هذا المجال إلى أن الأب والأم هما الأكثر تأثير على الطفل؛ فالرعاية والإثارة والتغذية والتعلم تتفاعل مع مورثات الطفل وتحدد تطور دماغه.

لقد أشارت العديد من الدراسات الارتباطية إلى وجود ارتباط بين نوعية الخبرات الاجتماعية التي يتعرض لها الطفل في المراحل الأولى من طفولته والعلاقات الاجتماعية اللاحقة، فالدراسات التي ركزت على الأطفال الذين أمضوا فترة باكرة من حياتهم في ظل ظروف يسودها الإهمال الشديد أو الإساءة أشارت إلى أن هؤلاء الأطفال قد يكونوا غير اجتماعيين (Curtiss, 1977).

كما تشير بعض الدراسات إلى أن بعض الأطفال المحرومين والذين نشأوا في دور للأيتام أو مؤسسات اجتماعية أو بيوت للأطفال قد أظهروا عدم القدرة على التفاعل، وتأسيس علاقات مع الآخرين؛ وذلك لأنهم لم يتلقوا العناية التي يحتاجونها من القائمين على رعايتهم (Tizard & Hodges, 1978).

ولقد وجد أن السلوك الاجتماعي الذي يتشكل عند الطفل في مرحلة الطفولة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمجموعة من النواتج في الحياة فيما بعد، فمثلاً يرتبط تطوير مهارات اجتماعية مناسبة في سن مبكرة ارتباطاً قوياً بالتكيف المناسب والنجاح على الصعيدين الشخصي والتحصيلي وفي مجال العمل (Asher & Taylor, 1981; Hartup, 1983) في حين أن تطوير مهارات اجتماعية غير مناسبة خلال مرحلة الطفولة تزيد من مخاطر النواتج السلبية فيما بعد مثل رفض الرفاق والتسرب من المدرسة والاضطرابات العقلية وانحراف الأحداث (Lober, 1985)، ويتضح ذلك من خلال ظهور السلوكيات اللااجتماعية التي تثبت عبر الزمن فقد أشارت الدراسات إلى أن هذا السلوك يبدأ في وقت مبكر من حياة الطفل ويستمر معه طوال حياته حتى يتحول في سنوات المراهقة إلى مشكلات انحراف وشخصية لااجتماعية وسلوك إجرامي في مرحلة الرشد (Wolf, Brankman & Ramp, 1987). ويعرّف السلوك اللااجتماعي بأنه نمط مستقر من السلوك فيه اعتداء على حقوق الآخرين، كما أن فيه خرقاً للقوانين والمعايير الاجتماعية الملائمة للمرحلة العمرية التي يمر فيها الطفل؛ حيث يعتبر العدوان من أبرز مظاهر هذا السلوك (APA, 1987, Dsm-111-R). ويعرّف ميريل (Merrell, 1993) السلوك اللااجتماعي بأنه السلوك الذي يعيق التفاعل الاجتماعي المناسب مع الآخرين، وينتج عنه نواتج اجتماعية سلبية مثل رفض الرفاق. كما يذكر جريشام و إيليوت (Gresham & Elliott, 1990) أن السلوك اللااجتماعي يعيق استخدام مهارات الاتصال المناسبة، وبالتالي فإنه من المنطقي افتراض وجود علاقة سلبية بين الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللااجتماعي، إلا أن قوة هذه العلاقة ما زالت موضع بحث (Merrell, 1993).

وترتبط الكفاءة الاجتماعية بالمهارات الاجتماعية والتقبل الاجتماعي أو الرفض، حيث تعرّف المهارات الاجتماعية بأنها مهارات سلوكية محددة تستخدم في الاستجابة في موقف اجتماعي معين (Gresham & Reschly, 1987)، وقد أورد شافر و بلات (Schaffe & Blatte, 1990) دلائل أظهرتها الدراسات تشير إلى أن عدم قدرة الفرد على التفاعل الإيجابي مع الآخرين يؤدي إلى تدن في مفهوم الذات، وفي الكفاءة الذاتية.

مما سبق نستنتج أن الأطفال الذين يعيشون في دور الرعاية قد يكونوا غير قادرين على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، كما أن عدم توفر الرعاية الكافية للأطفال في هذه المؤسسات، وخاصة في عدم وجود الوالدين والافتقار إلى الحب والتعلق بشخص آخر كالأب أو الأم الحقيقيين، وعدم وجود نماذج جيدة يقلدها الطفل أو يلاحظها قد يؤدي إلى عدم القدرة على

التفاعل بنجاح مع الآخرين، أي أن هؤلاء الأطفال قد يعانون من مشكلات كبيرة في الذكاء الاجتماعي.

ولكون المهارات الاجتماعية التي يتعلمها الطفل ذات أهمية كبيرة في نموه الاجـتماعي –الذكاء الاجتماعي – ولأن هذه المهارات يمكن تعلمها عن طريق أنشطة وبرامج خاصة، ولأن الأطفال الأيتام قد يتصفون بتدني ذكائهم الاجتماعي نظراً لافتقارهم إلى المهارات الاجتماعية الضرورية، فإن هذه الدراسة أتت كمحاولة للتعرف على أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في الذكاء الاجتماعي عند عينة من الأطفال الأيتام المتواجدين في دور الرعاية الاجتماعية في مدينة عمّان في مرحلة الطفولة الوسطى.

الدراسات السابقة:

لقد أجريت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية والمحلية حول تأثير دور رعاية الأيتام؛ حيث اهتمت بآثار الحرمان من رعاية الأم على أطفال المؤسسات. وقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن الأطفال الذين حرموا من الأبوين أظهروا قصوراً في قدراتهم المعرفية وتأخراً في نموهم اللغوي والحركي والاجتماعي، وذلك نتيجة قصور متطلبات الرعاية، ونقص فرص التعليم داخل المؤسسات.

وقد اجرى مارجو و هينز (Margo & Heinz, 1988) دراسة على مجموعة من الأفراد الذين تخرجوا من قرى الأطفال بهدف التعرف على درجة تكيفهم في حياة العمل بعد خروجهم من القرية، وكيف أمكنهم الاندماج في المجتمع وذلك في محاولة لتقييم مدى نجاح برامج التربية المطبقة في قرى الأطفال إلى جانب الرغبة الواضحة في معرفة ما آلت إليه أحوال من كانوا محط عناية واهتمام هذه القرى على سنوات طويلة. وقد تألفت عينة الدراسة من (١٥٧) شخصاً من الذكور والإناث، تراوحت أعمارهم بين (٢٢-٣١) سنة، وقد بينت النتائج أن (٨٨٪) من أفراد العينة أنهوا دراستهم بنجاح بالمدارس الحكومية، و(٣٤٪) التحقوا بكلية مهنية بعد انتهاء التعليم المدرسي، و(٨٣٪) من الأفراد بدءوا التدريب المهني، وأنهى ثلثهم هذا التدريب بنجاح و(٧٪) كانوا عاطلين عن العمل، حيث فقدوا وظائفهم قبل إجراء الدراسة بفترة وجيزة. وكانت نسبة المتزوجين نصف عدد أفراد العينة، ومعظم أزواج وزوجات أبناء قرى الأطفال كانوا من أسر طبيعية سليمة مما يعني أن أفراد العينة استطاعوا التغلب على التحامل الاجتماعي اتجاه أصلهم. وقد استنتجوا من ذلك نجاح برامج وأساليب الرعاية والتنشئة الاجتماعية المتبعة في قرى الأطفال.

كذلك أجرى دومارت (Dumart, 1988) دراسة للتعرف على الآثار البعيدة المدى خلال الطفولة المبكرة، وذلك بعد فصل الأطفال عن البيئات المحرومة اجتماعياً واقتصادياً، ووضعهم في أماكن مستقرة للرعاية وهي ما تعرف بقرى الأطفال، كما هدفت إلى التعرف على فاعلية برامج قرى الأطفال في تحسين مستوى تحصيل الأطفال وقدراتهم المعرفية بدرجة تزيد عن ما هو متوقع مما لو بقوا في أسرهم الطبيعية أو وضعوا في مؤسسات الرعاية الاجتماعية التقليدية. وتألفت عينة الدراسة من (١٥٧) طفلاً من الذكور والإناث تراوحت أعمارهم بين (٧-١٥) سنة عاشوا في القرية لمدة أربعة سنوات ونصف. وقد بينت النتائج فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي أن (٤٦,٥٪) من الأطفال صنّفوا في فئة لم يكن لديهم رسوب، و(٥٣,٥٪) كانوا متخلفين بأكثر من سنة، أو صنّفوا بين فئة بطيئي التعلم، كما أظهرت النتائج أنه في فئة العمر التي متوسطها (١٢) سنة كان هناك (٣٣,٧٪) لديهم مشكلات سلوكية، ومن بين جميع من طبق عليهم مقياس المشكلات السلوكية كان هناك (٦٦٪) يعانون من صعوبات في التركيز والانتباه، وصنف (٤٨٪) منهم أنهم عديمو الاستقرار.

هذا وقد أجريت بعض الدراسات العربية والوطنية حول تأثير دور الرعاية الاجتماعية على الأطفال المتواجدين فيها، آخذة بعين الاعتبار بعض الجوانب المؤثرة، ومن هذه الدراسات التي أجريت في مصر من قبل خضر والدسوقي (١٩٩٤) التي هدفت إلى التعرف على بعض جوانب الشخصية لدى الأطفال المودعين بالمؤسسات الاجتماعية من حيث مفهوم الذات والقلق (كحالة وكسمة) والمخاوف والتكيف الشخصي والاجتماعي مقارنة بالأطفال الذين يعيشون في أسرهم الطبيعية، كما هدفت الدراسة إلى التعرف فيما إذا كان هناك فروق بين أطفال المؤسسات الذين فقدوا والديهم أحدهما أو كلاهما بسبب الوفاة والأطفال المنفصلين عن والديهما بسبب الفقر وتفكك الأسرة والمتواجدين في نفس المؤسسات. تألفت عينة الدراسة من (٦٣) طفلاً من الأيتام وغير الأيتام، وتراوحت أعمارهم بين (٩-١١) سنة، واستخدم الباحثان في الدراسة أربعة أدوات وهي مقياس مفهوم الذات للأطفال، واختبار القلق (كحالة وكسمة) واختبار مخاوف الأطفال واختبار للشخصية. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بين أطفال المؤسسات وأطفال الأسر في جوانب مقياس مفهوم الذات والتكيف الشخصي والاجتماعي لصالح أطفال الأسر، كذلك وجد أن هناك فروق بين أطفال المؤسسات وأطفال الأسر في مقياس القلق (كحالة) لصالح أطفال المؤسسات، بينما لم تكن هناك فروق دالة بينهما في مقياس القلق (كسمة) كذلك لم يكن هناك فروق دالة بين أطفال المؤسسات وأطفال الأسر في درجة المخاوف.

و(٤٣) طفلاً من أطفال الأسر العادية. وقد بينت النتائج أن نمط الشخصية يتأثر بنوع التنشئة التي تقدم للأطفال، كما بينت النتائج أن نمط التنشئة الأسرية أكثر تكيفاً من نمط التنشئة المؤسسية.

وفي دراسة هوّاش (١٩٩٤) حول فاعلية برنامج الرعاية في قرى الأطفال في الأردن في التكيّف الشخصي والاجتماعي للأطفال الأيتام. فقد تألف أفراد الدراسة من جميع الأطفال المسجلين في القرية في العام الدراسي ١٩٩٣-١٩٩٤، والأمهات العاملات في بيوت القرية وقد شملت عينة الدراسة ست أمهات تمت ملاحظة سلوكهن في أثناء تفاعلهن مع أطفالهن داخل بيوت القرية، و(١١) أماً وخالة طبّق عليهن مقياس المفاهيم والاتجاهات نحو أساليب الرعاية، و(٢٢٢) طفلاً من الذكور والإناث تراوحت أعمارهم (٧-١٢) سنة، وهؤلاء طبّق عليهم مقياس مفهوم الذات، وقد بينت النتائج أن هناك فروقاً في مستوى التكيّف الشخصي والاجتماعي بين أطفال القرية وأطفال مؤسسات الأيتام، والأطفال غير الأيتام لصالح أطفال القرية.

كما أجرت أحمد (١٩٩٨) دراسة حول الرعاية المؤسسية البديلة: دراسة اجتماعية لقرية الأطفال (SOS) الأردنية في عمّان. حيث هدفت هذه الدراسة للتعرف على فكرة الرعاية المؤسسية البديلة في الأردن، والاطلاع على برامج الرعاية البديلة الموجودة في قرية الأطفال (SOS) الأردنية، وذلك للتأكد من أن الرعاية البديلة تهيئ الظروف المناسبة والوظيفية لتلبية حاجة الطفل كما هو الحال في الأسرة الطبيعية، بالإضافة إلى كشف الصعوبات التي تواجه الأطفال بعد خروجهم من القرية وانتقالهم إلى بيت الشباب ومواجهتهم الحياة والمجتمع، وقد تألفت عينة الدراسة من الأطفال المتواجدين في قرية الأطفال في عمّان (SOS) والذين بلغت أعمارهم ست سنوات فما فوق، وقد بلغ عددهم (٨٦) طفلاً، بالإضافة إلى الأمهات والخالات العاملات في القرية وعددهم (١٦) أم وخالة، وأما الشباب والشابات فيبلغ عددهم (١٨) شاباً وشابة. تمثلت أداة الدراسة باستخدام منهج المسح الشامل، وتم جمع المعلومات عن طريق المقابلة شبه المقننة باستخدام الاستبانات، وقد أشارت النتائج أن الذكور يواجهون مشاكل أكثر من الإناث في القرية، وأشارت أيضاً إلى أن الطفل يلجأ إلى أمه في حل مشاكله لأنه يشعر أنها قادرة على حلها بطريقة أفضل.

وأجرت السردية (٢٠٠٢) دراسة حول المشكلات السلوكية لدى أطفال دور رعاية الأيتام من وجهة نظر معلميهم. حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى ممارسة المشكلات السلوكية لدى الأطفال في دور رعاية الأيتام من وجهة نظر معلميهم، وتمثلت أداة

الدراسة باستبانة مكونة من (٥٢) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: بعد المشكلات السلوكية المدرسية، وبعد المشكلات السلوكية النفسية، وبعد المشكلات السلوكية الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلة في ثلاث دور لرعاية الأيتام في محافظة إربد وهي: قرى الأطفال (SOS)، ودار الحنان، ومبرة الملك حسين. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أبرز المشكلات السلوكية التي يظهرها أطفال دور رعاية الأيتام كانت المشكلات النفسية، تليها المشكلات الاجتماعية وحلت المشكلات المدرسية في المرتبة الأخيرة. وأشارت أيضاً إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ضمن بعد المشكلات المدرسية وبعد المشكلات الاجتماعية وذلك لصالح الذكور، بينما لم تكن ثمة فروقات ذات دلالة إحصائية عند بعد المشكلات النفسية، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمستوى الصف الدراسي في بعد المشكلات المدرسية وذلك لصالح طلبة الصفوف الدنيا، وعند بعد المشكلات الاجتماعية وذلك لصالح طلبة الصفوف العليا، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمدة الإقامة في دور رعاية الأيتام في بـــعد المشكلات المدرسية وبعد المشكلات النفسية وذلك لصالح الطلبة الأقل إقامة.

كذلك قام العموش (٢٠٠٣) بإجراء دراسة حول فاعلية برنامج إرشاد جمعي بالاستناد إلى النظرية السلوكية المعرفية في خفض النزعة للجنوح لدى الأطفال الأيتام والأيتام اجتماعياً وقد تألفت عينة الدراسة من الفئة العمرية (٨-١٣) من الذكور والإناث من جمعية عمر بن الخطاب في محافظة الزرقاء، كما استخدم أداة لقياس النزعة للجنوح، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مكونات النزعة للجنوح وهي: العدوان، والسرقة، والغش، والسلوك الميكافيلي (النفعي)، والشك بالآخرين، وضعف ضبط الذات ورفضها باستثناء الكذب، مما يشير إلى أن البرنامج يعمل على خفض النزعة للجنوح ككل بصورة عامة.

يتضح لنا من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة التي تم الإطلاع عليها، وخاصة التي أجريت في البيئة الأردنية حول دور رعاية الأيتام إلى أن هذه الدراسات قد ركزت على أثر دور رعاية الأطفال على التكيف الشخصي والاجتماعي ومفهوم الذات عند الأطفال المتواجدين في هذه الدور، وكذلك على العلاقة بين السلوك الجانح والمهارات الاجتماعية وأنماط الشخصية والصعوبات التي تواجه الأطفال بعد خروجهم من هذه الدور وكيفية مواجهتهم للحياة والواقع كما ركزت إحدى الدراسات على أثر برنامج تدريبي في خفض النزعة للجنوح لدى الأطفال الأيتام والأيتام اجتماعياً، هذا ولم يتم العثور على أية دراسات تناولت أثر برامج تدريبية

للمهارات الاجتماعية في الذكاء الاجتماعي عند الأطفال المتواجدين في دور رعاية الأطفال في الأردن، ومن هنا فقد أتت هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في الذكاء الاجتماعي عند عينة من الأطفال الأيتام في دور الرعاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة الوسطى، وبالتالي تعتبر هذه الدراسة فاتحة للمزيد من الدراسات في هذا المجال وخاصة التركيز على البرامج التدريبية وأثرها في تعديل كثير من المشكلات السلوكية التي قد يعاني منها الأطفال المتواجدين في هذه المؤسسات أو الدور.

مشكلة الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في الذكاء الاجتماعي عند عينة من الأطفال الأيتام في دور الرعاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة الوسطى.

وبالتحديد ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط الأداء على كل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال (الاختبار البعدي) عند الأطفال الأيتام الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في المهارات الاجتماعية، ومتوسط الأداء على الأبعاد نفسها عند الأطفال الأيتام الذين لم يتعرضوا للبرنامج.

٢. هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط أداء الذكور على كل بعد من الأبعاد لمقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال (الاختبار البعدي) ومتوسط أداء الإناث على نفس الأبعاد عند عينة من الأطفال الأيتام.

٣. هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) للتفاعل بين عاملي الجنس ونوع المجموعة في الأداء على كل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها الدراسة الأولى – في حدود علم الباحثة – التي تناولت أثر برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في الذكاء الاجتماعي عند عينة من الأطفال الأردنيين الأيتام في دور الرعاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة الوسطى.

إن هذه الدراسة قد تساهم في إلقاء الضوء على أهمية تدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية، وذلك لانعكاسها على ذكائهم الاجتماعي وخاصة في مرحلة الطفولة الوسطى، إذ إن العجز في المهارات الاجتماعية قد يؤثر بشكل سلبي على النمو الاجتماعي – الذكاء الاجتماعي – عند الأطفال إذا لم يتعرضوا إلى التدريب الملائم، وكما نعرف فإن عدم تحقيق متطلبات النمو في مراحل الطفولة يعطي مؤشراً سلبياً على نمو الطفل المستقبلي.

وتعد هذه الدراسة ذات أهمية بالنسبة للمربين والمرشدين والمعلمين الذين يتعاملون مع أطفال دور رعاية الأيتام، كما يمكن أن تكون ذات أهمية للمؤسسات التطوعية الأخرى التي تتعامل مع الأطفال؛ إذ إنه بالإمكان الاستفادة من البرامج التدريبية المتعلقة بالمهارات الاجتماعية لرفع سوية الأطفال الذين يعانون من تدني ذكائهم الاجتماعي.

وقد تساعد هذه الدراسة على توجيه اهتمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالذكاء الاجتماعي وتنميته من خلال برامج تدريبية أخرى، وفي مراحل عمريه مختلفة، وبالذات في مراحل الطفولة.

فرضيات الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للإجابة عن الفرضيات البحثية التالية:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط الأداء على كل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال (الاختبار البعدي) عند الأطفال الأيتام من الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في المهارات الاجتماعية ومتوسط الأداء على الأبعاد نفسها عند الأطفال الأيتام الذين لم يتعرضوا للبرنامج.

٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط أداء الذكور على كل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال (الاختبار البعدي) ومتوسط أداء الإناث على نفس الأبعاد عند عينة من الأطفال الأيتام.

٣. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) للتفاعل بين عاملي الجنس ونوع المجموعة في الأداء على كل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال.

التعريف الإجرائي للمتغيرات:

- **الذكاء الاجتماعي:** يعبّر عن الذكاء الاجتماعي في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على كل بعد من الأبعاد التي يقيسها مقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال الذي تم تطويره من قبل الباحثة.
- **المهارات الاجتماعية:** يعبّر عنها بالإجراءات التي تم اتباعها من خلال جلسات البرنامج التدريبي التي سيتم الإشارة إليها عند الحديث عن أدوات الدراسة.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالآتي:

١- اقتصرت هذه الدراسة على الأطفال المتواجدين في قرى الأطفال (SOS)، وجمعية رعاية اليتيم الخيرية في منطقة عمان في مرحلة الطفولة الوسطى (٧ – ١١ سنة).

٢- مدى توفر دلالات صدق وثبات مقبولة للمقياس المستخدم في هذه الدراسة.

الفصل الثاني

الطريقة والإجراءات

الفصل الثاني

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة:

لقد تم في هذه الدراسة اختيار عينة قصدية مؤلفة من (٣٠) طفلاً (١٥ ذكور، ١٥ إناث) من أطفال دور رعاية الأيتام المتواجدين في قرى الأطفال (SOS) كعينة تجريبية، كما تم اختيار (٣٠) طفلاً (١٠ ذكور، ٢٠ إناث) من الأطفال المتواجدين في جمعية رعاية اليتيم الخيرية كعينة ضابطة. وقد تراوحت أعمار الأطفال في هاتين المؤسستين من (٧-١١) سنة، هذا ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة.

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة

الجنس	نوع المجموعة		
	تجريبية	ضابطة	المجموع
ذكور	١٥	١٠	٢٥
إناث	١٥	٢٠	٣٥
المجموع	٣٠	٣٠	٦٠

أدوات الدراسة:

١- مقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال:

لقد تم في هذه الدراسة بناء مقياس للذكاء الاجتماعي لأطفال مرحلة الطفولة الوسطى في البيئة الأردنية والذين تتراوح أعمارهم ما بين (٦-١١) سنة، وذلك اعتماداً على الدراسات السابقة والنظريات المتعلقة بموضوع الذكاء الاجتماعي، وبعض المقاييس والاختبارات التي لها علاقة بالموضوع، وهي على النحو الآتي:

مقياس جامعة جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي (George Washington Social Intelligence Scale):

لقد تم بناء هذا المقياس من قبل موس و هنت و أمواك و رونننغ (Moss, Hunt, Omwake & Ronning, 1927)، ثم عدل مرة أخرى عام (١٩٤٩) من قبل موس وهنت و أمواك (Moss, Hunt & Omwake).

ويحتوي مقياس الذكاء الاجتماعي لـــجورج واشنطن على ستة أبعاد هي:

١. الحكم في المواقف الاجتماعية	Judgment in Social Situation
٢. تذكر الأسماء والوجوه	Memory of Names and faces
٣. ملاحظة السلوك الإنساني	Observation of Human Behavior
٤. إدراك حالة المتكلم النفسية	Recognition of Mental States Behind Words
٥. إدراك الحالة النفسية من خلال تعبيرات الوجه	Recognition of Mental Stats from Facial Expression
٦. المعلومات الاجتماعية وروح المرح والدعابة	Social Information and Sense of Humor

وقد قنن هذا المقياس بصورته الكاملة من قبل الدريني (١٩٨٤) على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر في السنة الرابعة ليلائم البيئة المصرية. وقد تم التوصل إلى صدق المقياس من خلال استخدام مقياس الاستعداد الاجتماعي كمحك، وقد وجد أن معامل صدق المحك يساوي (٠,٦٤). كما تم إيجاد ثباته بتطبيقه على عينة مؤلفة من (٥٠) طالباً من طلبة السنة الرابعة في جامعة الأزهر بفاصل زمني أسبوعين. وتم حساب معامل الارتـــباط (باستخدام الدرجات المعيارية) بين الدرجات الكلية التي حصل عليها كل فرد على مقياس الذكاء الاجتماعي في التطبيقين. وقد بلغ معامل الاستقرار (٠,٧٢).

وقامت الدماطى (١٩٩١) بتقنين المقياس للبيئة المصرية ليناسب مرحلة الطفولة الوسطى (طلبة الصف الخامس الابتدائي). وقد تألفت عينة الدراسة من (٤٧) طالباً وطالبة، وقد تم استخراج معامل الثبات للمقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، حيث تم تطبيق المقياس في المرة الأولى على عينة مؤلفة من (٤٧) طالباً وطالبة، ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى على المجموعة نفسها بفاصل زمني أسبوعين، وحسب معامل الارتـــباط بين مرتي الإجراء، وقد بلغ معامل الاستقرار للمقياس (٠,٩٧٨).

وللتحقق من صدق المقياس، تم إيجاد ما يسمى بصدق المحك، وذلك عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين الدرجات على هذا المقياس ومقياس الاستعداد الاجتماعي لمرسي (١٩٧٨) والذي استخدم من قبل الدرينى؛ حيث وجد أن معامل الصدق يساوي (٠,٦٤).

وقد قام أبو دية (٢٠٠٣) بتقنين مقياس الذكاء الاجتماعي بالصورة التي أعدها الدرينى ليلائم البيئة الأردنية ولمرحلة عمرية تتراوح من (١٢-١٣) سنة، حيث قام بإيجاد صدقه من خلال عرضه على عدة محكمين متخصصين في الجامعة الهاشمية، وجامعة عمّان العربية وطلبة ماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي ومرشدين في مدارس حكومية. وقد عدلت بعض المفاهيم والمصطلحات لكي تتناسب مع البيئة الأردنية والمرحلة العمرية، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على (٤٠) طالباً من طلبة الصف السابع الأساسي من أجل التعرف على الصعوبات التي قد تواجههم أثناء الإجابة على فقرات المقياس، وتعديل الألفاظ الصعبة والمفاهيم غير الواضحة، والتعرف على مدى فهمهم لفقرات المقياس. وتم استبدال الكثير من العبارات والكلمات الغامضة بكلمات سهلة ومفهومة ومناسبة للفئة العمرية، ثم أعيد الاختبار مرة أخرى للمحكمين أنفسهم، حيث أشار الجميع إلى ملائمة المقياس للبيئة الأردنية والمرحلة العمرية. ثم أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على (٥٠) طالباً من طلبة الصف السابع للتأكد من صلاحيته للتطبيق بشكل جمعي وحساب ما يأخذه من وقت، ووجد الباحث أن المقياس أصبح مفهوماً وواضحاً. ومن أجل إيجاد الصدق التمييزي لاختبار الذكاء الاجتماعي، قام الباحث بالتأكد من الصدق التمييزي للمقياس انطلاقاً من تعريفات الذكاء الاجتماعي، والتركيز على إعداد قائمة مؤشرات سلوكية تشير إلى الذكاء الاجتماعي، حيث تم اختيار معلمين ومربين صفوف الصف السابع، وطلب منهم في ضوء معرفتهم بالطلاب، واستناداً إلى قائمة المؤشرات السلوكية أن يختاروا (١٥) طالباً تظهر لديهم المؤشرات السلوكية الدالة على الذكاء الاجتماعي المرتفع، و(١٥) طالباً يظهرون عكس هذه المؤشرات السلوكية (ذوي الذكاء الاجتماعي المنخفض)، وبعد ذلك طبق مقياس الذكاء الاجتماعي على المجموعتين المتطرفتين (ذوي الذكاء الاجتماعي المنخفض وذوي الذكاء الاجتماعي المرتفع) وحسب متوسط علامات أفراد كل مجموعة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي لصالح الطلبة الذين لديهم مؤشرات سلوكية دالة على ذكاء اجتماعي مرتفع.

كذلك قام الباحث بإيجاد ثبات المقياس لأغراض الدراسة باستخدام طريقة إعادة الاختبار وذلك بتطبيقه على عينة مؤلفة من (٢٠٠) طالباً من طلبة الصف السادس والسابع والثامن في

عمّان، ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى بعد أسبوعين، وحسب معامل الثبات بإيجاد معامل الارتباط بين متوسط درجات المفحوصين في التطبيق الأول ومتوسط درجاتهم في التطبيق الثاني، حيث بلغ معامل الاستقرار (٠,٨٧). كذلك تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا وباستخدام نفس العينة ووجد أن معامل الاتساق الداخلي يساوي (٠,٩٣)، وهو معامل اتساق مرتفع.

أ- مقياس الاستعداد الاجتماعي:

لقد تم إعداد هذا المقياس من قبل مرسي (١٩٧٨). وتم استخدامه كمحك لصدق مقياس الذكاء الاجتماعي في دراسة الدماطي (١٩٩١)، حيث حدد الصفات التي يكشف عنها المقياس بـ(٩٤) صفة. وتتلخص أهم الصفات التي يقيسها مقياس الاستعداد الاجتماعي بالآتي:

١. القدرة على التعامل مع الآخرين.
٢. القدرة على إدراك الظروف الاجتماعية.
٣. القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية.
٤. القدرة على التعاون مع الآخرين.
٥. القدرة على فهم الآخرين.
٦. الشعور بالانتماء إلى المجتمع.
٧. الإيمان بالحقوق والواجبات الاجتماعية.
٨. الذكاء العام.

وقد استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية لإيجاد معامل ثبات المقياس، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان – بروان (٠,٩٤).

بالإضافة لذلك فقد تمتع هذا المقياس بالصدق العاملي، حيث وجد أن مقدار تشبعه بالعامل العام، وبوجود مواد مدرسية يساوي (٠,٩٠)، وقد تضمن هذا المقياس اختبارات تقيس التوافق، والثبات الانفعالي، والواقعية، والقيادة، والاتجاه العلمي، والوعي القومي، والاستعداد الاجتماعي. كذلك وجد أن درجة تشبع المقياس بالعامل الاجتماعي عند استخدام مجموعة الاختبارات المذكورة فقط دون المواد الدراسية هو (٠,٨٧). يتضح مما تقدم أن مقياس الاستعداد الاجتماعي صادق في قياس ما يمكن أن يسمى بالاستعداد الاجتماعي بدرجة عالية.

ب- اختبار شخصية الأطفال:

وهو من إعداد محمود عطية هنا، والذي تم بنائه ليناسب البيئة المصرية؛ وذلك اعتماداً على اختبار كاليفورنيا للأطفال الذي وضعه ثورب و كلارك و تيجيز (Thorp, Clerk & Tieges) (ورد في الباير، ١٩٨٥). وقد قام الباير (١٩٨٥) بتطبيق هذا الاختبار على عينة مؤلفة من أطفال المرحلة الابتدائية (٩-١٢) سنة، وذلك بعد قيامه بحذف بعض مفردات الاختبار المصرية، واستبدالها بمفردات مناسبة للبيئة الأردنية.

ويتميز هذا الاختبار بالكشف عن عدة نواحي من شخصية الطفل يمكن أن نطلق عليها التكيف العام، وينقسم هذا الاختبار إلى قسمين، القسم الأول يقيس التكيف الشخصي، ويتضمن ستة أبعاد فرعية هي:

١. اعتماد الطفل على نفسه.
٢. إحساس الطفل بقيمته.
٣. شعور الطفل بحريته.
٤. شعور الطفل بالانتماء.
٥. تحرر الطفل من الميل إلى الانفراد.
٦. خلو الطفل من الأعراض العصابية.

أما القسم الثاني، فيقيس الشعور بالأمن الاجتماعي، ويتضمن ستة أبعاد فرعية هي:

١. اعتراف الطفل بالمستويات الاجتماعية.
٢. اكتساب الطفل للمهارات الاجتماعية.
٣. تحرر الطفل من الميول المضادة للمجتمع.
٤. علاقة الطفل بأسرته.
٥. علاقة الطفل بالمدرسة.
٦. علاقة الطفل بالبيئة المحلية.

وقد تم استخراج ثبات هذا الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، وقد وجد أن معامل الاتساق الداخلي على النحو الوارد في الجدول (٢):

الجدول (٢)

معاملات الاتساق الداخلي لاختبار الشخصية للأطفال

	الصورة الأجنبية	الصورة العربية
الاختبار بأكمله: التكيف العام	٠,٩٢	٠,٨٩-٠,٧٦
القسم الأول: التكيف الشخصي	٠,٨٩	٠,٩٤-٠,٧٧
القسم الثاني: التكيف الاجتماعي	٠,٨٧	٠,٩٢-٠,٧٦

كذلك وجد أن هذا الاختبار يتمتع بالصدق (المنطقي). ولكن بثينة قنديل أشارت إلى أن هناك ارتباطات بعضها عالٍ، وبعضها منخفض بين درجات بعض أجزاء هذا الاختبار وتقديرات المدرسين للأطفال في النواحي المقابلة لهذه الأجزاء، وقد دلت معاملات الصدق لأجزاء هذا الاختبار أنها تتراوح ما بين (٠,٣٠-٠,٧٨). وهذا يعني أن بعض الأجزاء تتميز بمعامل صدق محك عالٍ، في حين بعضها يتصف بمعامل صدق محك منخفض، وبالتالي اعتبر هذا الاختبار مناسباً للبيئة الأردنية، وللمرحلة العمرية المستهدفة، ألا وهي المرحلة الابتدائية حيث تم تطبيق هذا الاختبار في دراسة الباير (١٩٨٥) على عينة من الأطفال الأردنيين في المرحلة الابتدائية الذين نشئوا في مؤسسات اجتماعية والذين نشئوا في الأسر العادية. وقد أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين الأطفال الذين نشئوا في مؤسسات اجتماعية والذين نشئوا في الأسر العادية، وكانت هذه الفروق لصالح الذين نشئوا في الأسر العادية، وذلك على جميع الأبعاد التي يقيسها اختبار الشخصية للأطفال.

ج- مقياس التكيف الشخصي والاجتماعي:

تم إعداد هذا المقياس من قبل المصري (١٩٩٤) بعد الاطلاع على عدد من المقاييس والاختبارات العربية والأجنبية التي بنيت لقياس التكيف الشخصي والاجتماعي، بالإضافة إلى الأطر النظرية السابقة في هذا المجال، وقد تألف المقياس من (٧٤) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: البعد الجسمي، والبعد الانفعالي الذي يعبر عن التكيف الشخصي، والبعد الاجتماعي الذي يعبر عن التكيف الاجتماعي.

وقد تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الجامعة الأردنية، وتم إيجاد ما يسمى بالصدق العاملي للمقياس وفقاً لطريقة العوامل الأساسية وتدوير المحاور المتعامدة، وذلك بتطبيقه على العينة التجريبية الأولية البالغ عددها (٣٠٠)

طالب وطالبة، وتم انتقاء الفقرات التي كان تشبعها بالعامل (٠,٣٨) فما فوق، وبذلك أصبح عدد الفقرات (٤٠) فقرة.

وقد تم حساب ثبات المقياس أولاً بحساب معامل الاتساق الداخلي على عـينة مؤلفة من (٣٥) طالباً، وبلغت معاملات الاتساق الداخلي للبعد الكلي (٠,٨٣)، وتم حساب معامل الثبات عن طريق الإعادة على عينة مكونة من (٣٥) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة مرتين وبفاصل زمني مدته أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي الإجراء؛ حيث بلغ معامل الاستقرار للبعد الكلي للمقياس (٠,٨٧).

د- مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي للمكفوفين:

تم إعداد هذا المقياس من قبل المطيري (٢٠٠٥) بعد قيامه بدراسة استطلاعية لاستكشاف المظاهر السلبية والإيجابية للتكيف الاجتماعي المدرسي، وقد وزعت استمارة مفتوحة على أولياء الأمور والمعلمين بمدارس دولة الكويت.

وقد قام الباحث بعرض المقياس والذي تألف من (٦٠) فقرة على محكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية وعلم النفس في الجامعة الأردنية، وجامعة الكويت. وأطلق على البعد الأول (الكفاءة الاجتماعية)، ويشتمل على: تحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، والتعاون المستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية، والبعد الثاني (السلوك غير الاجتماعي) ويشتمل على: الابتعاد عن المعايير والقيم الاجتماعية، والبعد الثالث (النجاح الاجتماعي) ويشمل: النجاح في الاتصال مع الآخرين من خلال الاتصال الاجتماعي، والبعد الرابع (المسايرة الاجتماعية) وتشمل: الالتزام سلوكياً بالمعايير الاجتماعية في المواقف والمناسبات الاجتماعية.

أما دلالات صدق المقياس فقد تم تحقيقها من خلال إجراءات أعداد المقياس والتي حققت صدق المحكمين باعتباره مؤشراً على الصدق المنطقي للمقياس، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة. وقد تم استخراج دلالات ثبات المقياس باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للبعد الكلي (٠,٧٥)، وتراوحت قيم معاملات الثبات على الأبعاد الفرعية ما بين (٠,٦٢)، و(٠,٧٨). والجدول (٣) يبين قيم معاملات الاتساق الداخلي التي تم التوصل إليها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل بعد من الأبعاد الفرعية والمقياس الكلي.

الجدول (٣)

معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية والبعد الكلي لمقياس التكيف الاجتماعي المدرسي للمكفوفين

	الصورة الأجنبية	الصورة العربية
الكفاءة الاجتماعية	١٤	٠,٦٢
السلوك غير الاجتماعي	١٠	٠,٧٠
النجاح الاجتماعي	١٠	٠,٧٣
المسايرة الاجتماعية	٦	٠,٧٨
المقياس ككل	٤٠	٠,٧٥

٥- مقياس نظام تقدير المهارات الاجتماعية (نسخة المعلم):

طوّر هذه المقياس من قبل جريشام و إليوت (Gresham & Elliot, 1990) والذي يهدف إلى التعرف على الأطفال الذين يعانون من مشكلات في المهارات الاجتماعية، وقد توفرت دلالات عديدة عن صدق الصورة الأصلية من مقياس جريشام و إليوت لقياس المهارات الاجتماعية؛ حيث يذكر مؤلفي المقياس عن توفر دلالات عن صدق المحتوى، وصدق المحك، وصدق البناء، والصدق التمييزي.

كما توفرت دلالات صدق المحك من خلال إيجاد معامل الارتباط لهذا المقياس بمقياس آخر لتقييم السلوك الاجتماعي الذي طوره ستيفنس (Stephens, 1978). وقد بلغ معامل الارتباط (-٠,٦٨) للمهارات الاجتماعية، كما أوجد معامل ارتباط هذا المقياس بقائمة تقدير سلوك الطفل لاشينباش و إيدلبروك (Achenbach & Edlbrock) اللذين طوراه عام (١٩٨٣)، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (-٠,٦٨) (ورد في يوسف، ١٩٩٤).

وقد تم التوصل إلى صدق البناء لهذا المقياس من خلال استخدام أسلوب التحليل العاملي؛ حيث تم قبول الفقرات التي كان تشبعها بالعامل (٠,٣٠) فما فوق، ومن خلال معامل الاتساق الداخلي حيث تراوحت معاملات الاتساق لأبعاد المقياس من (٠,٧٨) إلى (٠,٨٦)، كذلك تم التأكد من صدق البناء من خلال الصدق التمييزي حيث تراوحت معاملات الصدق لأبعاد المقياس ما بين (٠,٠٣-٠,٤١) للمهارات الاجتماعية. ودلالات الصدق هذه كافية للكشف عن المشكلات التي تظهر في السلوك الاجتماعي لدى الطلبة، كما توفرت دلالات ثبات عديدة للمقياس وذلك من خلال استخدام طريقة كرونباخ ألفا وطريقة الاختبار وإعادة الاختبار حيث بلغ

معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (٠,٩٤)، في حين بلغ معامل الاستقرار بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (٠,٨٥) (يوسف، ١٩٩٤).

وقد قام يوسف (١٩٩٤) بتقنين وتعريب مقياس جريشام وإليوت (Gresham & Elliot, 1990)؛ حيث قام بدراسة لتشخيص المهارات الاجتماعية لطلبة المرحلة الابتدائية في منطقة عمان الكبرى باستخدام الصورة الأردنية لمقياس نظام تقدير المهارات الاجتماعية. وتكونت الصورة الأردنية من (٣٠) فقرة تقيس جوانب عديدة من المهارات الاجتماعية. أما عن صدق المقياس بصورته المعربة فقد توفرت دلالات كافية عن صدق المحتوى للصورة الأردنية من المقياس، وذلك من خلال مراحل إعداد وتطوير المقياس، حيث تم عرضه على لجنة من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية الذين اجمعوا على أن جميع فقرات المقياس مناسبة للبيئة الأردنية، وتقيس جوانب السلوك الاجتماعي التي وضع المقياس من أجلها. كما تم إيجاد مصفوفة ارتباطات لجميع الفقرات مع الأبعاد والمقاييس الفرعية والمقياس ككل، وقد وجد أن معاملات الارتباط ما بين الأبعاد والمقاييس الفرعية والمقياس الكلي ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت معاملات الارتباط بين أبعاد التعاون وتوكيد الذات وضبط الذات والبعد الكلي (٠,٦٨، ٠,٨٤، ٠,٨٤) على التوالي. وقد توفرت دلالات عن ثبات الصورة الأردنية وذلك من خلال تطبيقه على عينة تجريبية بلغت (٣٠٠) طالب وطالبة من المستويات الصفية الستة الأولى، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها لإيجاد معامل الثبات بطريقة الإعادة، كما تم إيجاد معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، حيث أشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الثبات للمقياس كانت مرتفعة، حيث بلغ معامل الاستقرار بطريقة الإعادة للمقياس الكلي (٠,٩٧)، في حين بلغ معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا للمقياس الكلي (٠,٩٠)، وهذا يعني أن هذا المقياس تتوفر فيه دلالات ثبات كافية.

وبالنظر إلى المقاييس السابقة فإننا نجد أن معظم هذه المقاييس ركزت على الجوانب المتعلقة بعلاقة الطفل مع نفسه ومع الآخرين، وبناءً على ذلك فقد تم اختيار الأبعاد التي لها علاقة بالجانب الاجتماعي، أو بشكل أدق بالذكاء الاجتماعي. وهذه الأبعاد تمثلت بالآتي (انظر الملحق ١).

البعد الأول: الحكم في المواقف الاجتماعية: ويقيس قدرة الطفل على الاستجابة المناسبة للمواقف الاجتماعية المختلفة وفقاً للسياق الاجتماعي الذي وردت فيه، ومدى ملائمة حكمه لذلك السياق أو الموقف، ويتضمن الفقرات من (١-١٥).

البعد الثاني: تكوين الصداقات: ويقيس القدرة على تنمية وتكوين علاقات مرضية مع الآخرين قائمة على الود والاحترام المتبادل، ويتضمن الفقرات من (١٦-٤٧).

البعد الثالث: السلوك القيادي: ويقيس القدرة على التأثير في الآخرين، وأخذ زمام المبادرة، وتقديم الاقتراحات، ويتضمن الفقرات (٤٨-٧٠).

البعد الرابع: مهارات الاتصال: ويقيس قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين، وتكوين شبكة من العلاقات من خلال امتلاكه لمهارات الاتصال المختلفة، ويتضمن الفقرات (٧١-٩٧).

البعد الخامس: السلوك التوكيدي: ويقيس قدرة الطفل في التعبير عن نفسه أو عن رأيه في المواقف المختلفة، ويتضمن الفقرات (٩٨-١١٧).

البعد السادس: اللباقة (الكياسة) الاجتماعية: ويقيس القدرة على التفاعل مع الآخرين، واكتساب الفرد لسلوكات متعلمة ومقبولة اجتماعياً تمكنه من التفاعل بكفاية مع الآخرين، وتجنب السلوكات غير المقبولة اجتماعياً، ويتضمن الفقرات (١١٨-١٥٧).

وقد تم عرض المقياس بصورته الأولية على سبعة من المحكمين من حملة درجة الدكتوراه في الجامعة الأردنية في كلية العلوم التربوية، وبناءً على رأي المحكمين تم حذف بعض الفقرات التي أشـــار إليها ثلاثة محكـمين أو أكثر على أنها غير مناسبة، وذلك على النحو الآتي:

البعد الأول: الحكم في المواقف الاجتماعية، فقد تم حذف الفقرات (٨,٧، ١١، ١٢، ١٥).

البعد الثاني: تكوين الصداقات، فقد تم حذف الفقرات (١٨، ١٩، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣١، ٣٤، ٣٦، ٣٩، ٤٠، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧).

البعد الثالث: السلوك القيادي، فقد تم حذف الفقرات (٥٢، ٥٦، ٥٨، ٥٩، ٦١، ٦٢، ٦٤).

البعد الرابع: مهارات الاتصال، فقد تم حذف الفقرات (٧٣، ٧٥، ٧٧، ٧٨، ٨٠، ٨٩، ٩٠، ٩٥ ، ٩٦).

البعد الخامس: السلوك التوكيدي، فقد تم حذف الفقرات (١٠١، ١٠٣، ١٠٤، ١٠٥، ١٠٦، ١٠٨، ١١٢، ١١٤).

البعد السادس: اللباقة (الكياسة) الاجتماعية، فقد تم حذف الفقرات (١٢٠، ١٢١، ١٢٢، ١٢٥، ١٢٦، ١٢٧، ١٣٠، ١٣٢، ١٣٣، ١٣٤، ١٣٥، ١٣٦، ١٣٨، ١٤٠، ١٤١، ١٤٢، ١٤٣، ١٤٤ ، ١٥٠، ١٥١، ١٥٢، ١٥٣).

وقد تم إجراء بعض التعديلات على فقرات أخرى من حيث الصياغة، أما بالنسبة لعملية تصحيح الأبعاد، فقد تم استخدام نظام ليكرت بحيث تم توزيع الأوزان على النحو الآتي:

- موافق بدرجة كبيرة جداً، وتأخذ الدرجة (٥).
- موافق بدرجة كبيرة، وتأخذ الدرجة (٤).
- موافق بدرجة متوسطة، وتأخذ الدرجة (٣).
- موافق بدرجة قليلة، وتأخذ الدرجة (٢).
- موافق بدرجة ضعيفة، وتأخذ الدرجة (١).

ولإيجاد ثبات المقياس فقد تم تطبيقه على عينة مؤلفة من (٦٠) طفلاً وطفلة (٣٠ ذكور، ٣٠ إناث) من أطفال مرحلة الطفولة الوسطى (٦-١١ سنة) في إحدى مدارس عمّان الخاصة في منطقة عمّان الكبرى. وقد تم حساب معامل الاتساق الداخلي لكل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، وقد وجد أن معاملات الاتساق الداخلي لهذه الأبعاد مرتفعة جداً، وقد تراوحت ما بين (٠,٨٩-٠,٩٥) باستثناء بعد الحكم على المواقف الاجتماعية فقد بلغ معامل الاتساق الداخلي له (٠,٥٦)، وبناءً على ذلك تم حذف بعض الفقرات؛ نظراً لارتباطها الضعيف مع أبعادها وهي الفقرات (٣، ٨، ٩، ١٠) من البعد الأول، وحذف الفقرة (٩٧) من البعد الرابع، والفقرة (١٠٠) من البعد الخامس، والفقرة (١٢٤) من البعد السادس. وعلى الرغم من حذف أربع فقرات أخرى من البعد الأول، إلا أن معامل الاتساق الداخلي لم يرتفع إلا إلى (٠,٦٠)، وبقيت معاملات ارتباط أربع فقرات مع بعدها لا تتجاوز (٠,٣٥)، وبالتالي تم حذف هذا البعد كلياً من المقياس. وبناءً على ذلك أصبحت معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال بعد حذف البعد الأول، وحذف الفقرات التي أشير لها سابقاً من الأبعاد الأخرى على النحو الوارد في الجدول (٤).

الجدول (٤)

معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال

البعد	معامل الاتساق الداخلي
تكوين الصداقات	٠,٩٥
السلوك القيادي	٠,٩٥
مهارات الاتصال	٠,٩٠
السلوك التوكيدي	٠,٩٤
اللباقة (الكياسة) الاجتماعية	٠,٩٢

وبالرجوع إلى نتائج الصدق والثبات أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من الأبعاد الآتية (انظر الملحق ٢):

١. **البعد الأول:** تكوين الصداقات (١٥ فقرة)، ويتضمن الفقرات من (١-١٥)، والدرجة العليا على هذا البعد تساوي (٧٥)، والدرجة الدنيا تساوي (١٥) بوسيط مقداره (٤٥).

٢. **البعد الثاني:** السلوك القيادي (١٦ فقرة)، ويتضمن الفقرات من (١٦-٣١)، والدرجة العليا على هذا البعد تساوي (٨٠)، والدرجة الدنيا تساوي (١٦) بوسيط مقداره (٤٨).

٣. **البعد الثالث:** مهارات الاتصال (١٧ فقرة)، ويتضمن الفقرات من (٣٢-٤٨)، والدرجة العليا على هذا البعد تساوي (٨٥)، والدرجة الدنيا (١٧) بوسيط مقداره (٥١).

٤. **البعد الرابع:** السلوك التوكيدي (١١ فقرة)، ويتضمن الفقرات من (٤٩-٥٩)، والدرجة العليا على هذا البعد تساوي (٥٥)، والدرجة الدنيا تساوي (١١) بوسيط مقداره (٣٣).

٥. **البعد الخامس:** اللباقة (الكياسة) الاجتماعية (١٧ فقرة)، ويتضمن الفقرات من (٦٠-٧٦) والدرجة العليا على هذا البعد تساوي (٨٥)، والدرجة الدنيا تساوي (١٧) بوسيط مقداره (٥١).

٢- البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية:

من خلال استعراض الأدب السابق ذات الصلة بالموضوع والنظريات ذات العلاقة من مثل نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا، والنظرية المعرفية لبياجيه، ونظرية ماسلو لتحقيق الذات، ونظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر، وبما أن هذه المرحلة هي مرحلة تطوير المهارات (Ambron, 1975)، فقد تم بناء برنامج تدريبي لمرحلة الطفولة الوسطى (٦-١١)

يهدف إلى تنمية وتطوير المهارات الاجتماعية الخاصة بهذه المرحلة العمرية وذلك اعتماداً على استراتيجيات متعددة ووسائل تعليمية تعلمية مختلفة تتضمن النمذجة (Modeling)، ونشاطات لعب الأدوار (Role-Play Activities)، والقصص (Stories)، والتدريب (Coaching)، وألعاب مختلفة (Various Games)، بالإضافة إلى تقديم أنشطة جماعية وفردية، وقد شكل اللعب بأشكاله المختلفة الأساس في هذا البرنامج وذلك لكونه عاملاً مهماً ومؤثراً في هذا المجال، حيث يشير بياجيه إلى أن الطفل يبدأ استيعاب قواعد السلوك بين السادسة والعاشرة من عمره، وينظر الأطفال إلى القوانين كسلطة مطلقة، ويعمدون إلى تغييرها حسب ما يرونه مناسباً وبخاصة أثناء اللعب (عاقل، ١٩٨٠)، أما جيرسلد (Jersild, 1960) فإنه يرى أن طفل السادسة يحب الألعاب التي تتطلب مشاركة الجماعة ضمن مجموعة منظمة تتعامل بالحرية الشخصية، والطفل هنا يمتاز بالنشاط الجمـــاعي ويتمتع بقدر من الثقة بالنفس وحب المنافسة وقلة الرغبة في التـــعاون (Ambron, 1975)، وينظر جيزل إلى مرحلة السبع سنوات بأنها مرحلة الهدوء فالطفل يوازن بين حاجاته النفسية ومطالب المجتمع الخارجي ومعطيات هذا المجتمع، وهو حسّاس اجتماعياً ويحب الاعتماد على الكـــبار، وأن عليه أن يحظى برضاهم، ومرحلة الثماني سنوات برأي جيزل تتسم بالسرعة والمغالاة فـــهو كثير الانـــتباه للكبار وتصرفاتهم ويمـــتاز باليقـــظة (الفقي، ١٩٧٥؛ Jersild, 1960).

ويشير قطامي (١٩٩٠) إلى أن لعب الجماعات في مرحلة الطفولة الوسطى يتغير، وتصبح جماعات الأطفال منتظمة، ويبدأ الطفل في هذه المرحلة من العمر بالانتقال من الاهتمام بلعبته الخاصة إلى التطلع نحو ألعاب منافسة الآخرين، كما أن ميله للانتماء إلى جماعة تظهر كمرحلة من مراحل نمو اللعب لدى الأطفال، إذ يصبح يميل إلى العاب جماعية، وحتى يضمن استمرار هذه الحالة فإنه ينتمي إلى جماعة يسودها مشاعر التعاون أكثر من مشاعر المنافسة. كما أن للعب قيمة اجتماعية وانفعالية في شخصية الطفل، إذ إن مناسبات اللعب المختلفة تتيح للطفل فرصاً تساعد على نضجه الاجتماعي أو بمعنى أدق على نمو ذكائه الاجتماعي، لأن اللعب يساعد الطفل على التحرك من تمركزه حول ذاته إلى الانفتاح على الآخرين وأخذ وجهات نظرهم بعين الاعتبار والتدرب على سلوك الأخذ والعطاء، وتبنّي الدور والالتزام به وبقوانين الألعاب مع المجموعة، كما أنه يسعى نحو تطوير مركز بين أقرانه ويجاهد لأن يكون مقبولاً من قبل الرفاق.

وللعب دور معرفي اجتماعي يتجلى من خلال إسهامه في نمو عملية الإدراك الاجتماعي (Social Perception)، إذ إن القدرة على الإحساس بشعور الآخر (Empathic Abilities) تنمو

وتتطور من خلال العلاقات الاجتماعية التي يتعرض لها الطفل في السنوات الأولى من حياته (عبد الرحمن، ١٩٧٧).

هذا وقد تم تقسيم الأطفال في هذه الدراسة إلى مجموعات تتألف من خمسة إلى عشرة أطفال، وذلك اعتماداً على النوع والمستوى العملي والوظيفي للمهارة التي سوف يتم تعلمها والتركيز عليها من خلال الأنشطة أو الألعاب، وقد استغرق كل نشاط من الأنشطة المتضمنة في البرنامج التدريبي زمناً تراوح ما بين ساعة إلى ساعة ونصف.

أهداف البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية:

هدف البرنامج التدريبي إلى تنمية المهارات الاجتماعية وتحقيق الأهداف العامة والفرعية الآتية، والموضحة في الجدول (٥).

الجدول (٥)

أهداف البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية

الأهداف العامة للبرنامج	الأهداف الفرعية للبرنامج
(١) توكيد الذات	• تنمية القدرة على الوعي بالذات. • تنمية القدرة على معرفة ووصف الذات. • تنمية المفهوم الإيجابي عن الذات. • تنمية قدرات التقبل والرضى الذاتي. • تنمية قدرة التعبير عن المشاعر. • احترام القوانين والتعليمات والالتزام بها. • تنمية القدرة على اتخاذ القرار. • تحقيق الذات.

تابع الجدول (٥)

الأهداف العامة للبرنامج	الأهداف الفرعية للبرنامج
(٢) تنمية أو بناء البنية المعرفية	• تنمية الحواس المختلفة. • تنمية الحواس الأخرى غير حاسة البصر للحصول على المعلومات. • تنمية القدرة على تمييز أصوات الأطفال. • تنمية القدرة على التذكر. • تنمية القدرة على التحليل. • تنمية القدرة على ربط الصفات بالأفراد. • تنمية القدرة على الاستنتاج. • تنمية القدرة على التعميم. • تنمية دقة الملاحظة وسرعة التصرف (البديهية).
(٣) التواصل مع الآخرين	• تنمية القدرة على التواصل اللفظي، التحدث. • تنمية القدرة على الاستماع الفعّال. • تنمية قدرة التعبير عن المشاعر. • تنمية القدرة على إدراك الأبعاد المكانية بين الطفل والآخرين. • تنمية القدرة على تقبل الموقف وتقبل الآخرين بغض النظر عن شكلهم الظاهري. • تنمية السلوك التعاوني.
(٤) تكوين الصداقات	• تنمية الانتماء للمجموعة (روح الفريق). • تدعيم الثقة بالآخرين. • تنمية التعاطف مع الآخرين. • تنمية القدرة على الوعي بذوات الآخرين. • تنمية القدرة على معرفة ووصف ذوات الآخرين. • تنمية المرح وروح الدعابة. • تنمية الكياسة واللباقة الاجتماعية.
(٥) السلوك القيادي	• تنمية القدرة على جمع المعلومات. • تنمية القدرة على التخطيط. • تنمية القدرة على المبادرة. • تنمية القدرة على المواجهة. • تنمية القدرة على حل المشكلات أو الصراعات. • تنمية القدرة على اتخاذ القرار.
(٦) التعاطف	• تنمية القدرة على التعبير عن العواطف. • تنمية القدرة على التخيل من خلال التصور الذهني. • تنمية قدرة إدراك المشاعر ومشاعر الآخرين. • تنمية القدرة على عكس المشاعر.

- **المهارات الاجتماعية التي يهدف البرنامج لتحقيقها:**

تهدف جلسات البرنامج التدريبي إلى تحقيق المهارات الاجتماعية الآتية والموضحة في الجدول (٦).

الجدول (٦)

المهارات الاجتماعية التي يهدف البرنامج إلى تحقيقها

المهارة الرئيسة الأولى	توكيد الذات
• المهارة الفرعية الأولى	أن يعرف نقاط قوته ونقاط ضعفه.
• المهارة الفرعية الثانية	أن يعبر عن مشاعره وآرائه.
• المهارة الفرعية الثالثة	أن يصف نفسه بصفات جيدة إيجابية.
• المهارة الفرعية الرابعة	أن ينجح في المهمات المختلفة.
• المهارة الفرعية الخامسة	أن ينقد ذاته.
• المهارة الفرعية السادسة	أن يحفز ذاته.
• المهارة الفرعية السابعة	أن يتخذ قرارات.
• المهارة الفرعية الثامنة	أن يتحمل مسؤولية قراراته.
• المهارة الفرعية التاسعة	أن يقوم بالمبادرة في المهمات المختلفة.
• المهارة الفرعية العاشرة	أن يطلب المساعدة من الآخرين.
• المهارة الفرعية الحادية عشرة	أن يعتذر عن ارتكاب الخطأ.
المهارة الرئيسة الثانية	**تكوين الصداقات**
• المهارة الفرعية الأولى	أن يتعاطف مع الآخرين.
• المهارة الفرعية الثانية	أن يعمل مع الجماعة.
• المهارة الفرعية الثالثة	أن يساعد الآخرين.
• المهارة الفرعية الرابعة	أن يقول نكات، وأشياء مرحة.
• المهارة الفرعية الخامسة	أن لا يفشي الأسرار.
• المهارة الفرعية السادسة	أن يحترم القوانين والتعليمات.
• المهارة الفرعية السابعة	أن يتحكم بذاته (يضبط انفعالاته).
• المهارة الفرعية الثامنة	أن يشجع الآخرين.
• المهارة الفرعية التاسعة	أن يتقبل المديح من الآخرين.
• المهارة الفرعية العاشرة	أن يمدح الآخرين.
	أن ينتظر دوره.
المهارة الرئيسة الثالثة	**السلوك القيادي**
• المهارة الفرعية الأولى	أن يجمع المعلومات.
• المهارة الفرعية الثانية	أن يبادر.
• المهارة الفرعية الثالثة	أن يواجه الآخرين.
• المهارة الفرعية الرابعة	أن يخطط.
• المهارة الفرعية الخامسة	أن يوفق بين وجهات النظر المختلفة.

تابع الجدول (٦)

المهارة الرئيسة الثالثة	السلوك القيادي
• المهارة الفرعية السادسة	أن يولد البدائل
• المهارة الفرعية السابعة	أن يتخذ القرار.
• المهارة الفرعية الثامنة	أن يتحمل المسؤولية.
المهارة الرئيسة الرابعة	**مهارات الاتصال**
• المهارة الفرعية الأولى	أن يصغي للآخرين أثناء تحدثهم.
• المهارة الفرعية الثانية	أن لا يقاطع المتحدث أثناء حديثه.
• المهارة الفرعية الثالثة	أن يقوم بإجراء محادثة.
• المهارة الفرعية الرابعة	أن يعبر عن مشاعره.
• المهارة الفرعية الخامسة	أن ينادي الآخرين بأسمائهم.
• المهارة الفرعية السادسة	أن يستخدم الإيماءات (لغة الجسد، والتعابير الوجهية، والإشارات الاجتماعية).
• المهارة الفرعية السابعة	أن يركز نظره على المتحدث.
• المهارة الفرعية الثامنة	أن يترك مساحة مكانية (حيزاً) أثناء الحديث مع الآخرين.
• المهارة الفرعية التاسعة	أن يتذكر الأسماء والوجوه.
• المهارة الفرعية العاشرة	أن يأخذ جميع وجهات النظر بعين الاعتبار.
• المهارة الفرعية الحادية عشرة	أن يستخدم كلمات من مثل (الشكر، والقاء التحية).
• المهارة الفرعية الثانية عشرة	أن يقوم بالاستئذان.
المهارة الرئيسة الخامسة	**حل المشكلات**
• المهارة الفرعية الأولى	أن يشعر بالمشكلة أو الموقف.
• المهارة الفرعية الثانية	أن يقوم بتحديد المشكلة أو الموقف.
• المهارة الفرعية الثالثة	أن يقوم بتحليل الموقف.
• المهارة الفرعية الرابعة	أن يقوم بترتيب الأولويات.
• المهارة الفرعية الخامسة	أن يختار البديل الأنسب.
• المهارة الفرعية السادسة	أن يتعاطف ويضع نفسه مكان الآخرين.
• المهارة الفرعية السابعة	أن يقوم بالمساءلة الذاتية (أي ما يترتب من نتائج عند اختيار كل بديل)؟!
• المهارة الفرعية الثامنة	أن يتخذ القرار.
• المهارة الفرعية التاسعة	أن يتفاعل بشكل إيجابي مع الآخرين.

- **الأدوات المستخدمة في البرنامج:**

لتحقيق أهداف البرنامج، فقد تم توفير الأدوات الآتية:

- غرفة أو قاعة فارغة.
- ساحة.
- مرآة.

- أقنعة متنوعة.
- ألبسة (أزياء) مختلفة.
- غرفة غيار.
- أقلام ملونة، وأقلام رصاص.
- أوراق بيضاء وأوراق ملونة.
- عصبات.
- مقصات.
- صمغ.
- كرتون، وورق كورنيش.
- مستلزمات فنية أخرى.
- مسجل، وأشرطة.

- **الجلسات التدريبية:**

لتحقيق الأهداف السابقة فقد نفذت (٢١) جلسة تدريبية خلال الفترة من ٢٠٠٦/٣/١١ إلى ٢٠٠٦/٤/١٥، وقد استغرقت كل جلسة ما بين الساعة والساعة والنصف، والملحق (٣) يوضح الجلسات التدريبية وطريقة تنفيذها. هذا وقد تم عرض البرنامج وأهدافه، والمهارات الاجتماعية، والجلسات التدريبية على ثلاثة (محكمين) من حملة درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي، حيث أبدوا بعض الملاحظات، وقد تم الأخذ بآرائهم في إجراء التعديلات المطلوبة قبل تنفيذ الجلسات.

- **طريقة جمع المعلومات:**

من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، فقد تم تنفيذ الخطوات الآتية:

١- بناء برنامج تدربي لتنمية المهارات الاجتماعية.

٢- بناء مقياس يقيس الذكاء الاجتماعي للأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة (٦-١١) سنة.

٣- استخراج دلالات الصدق لمقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال، وذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، وكذلك دلالات الثبات من خلال تطبيقه على عينه مؤلفة من (٦٠) طفلاً وطفلة.

٤- الحصول على موافقة من وزارة التنمية الاجتماعية لإجراء الدراسة على كل من (قرى الأطفال (SOS) وجمعية رعاية اليتيم الخيرية) (انظر الملحق ٤).

٥- تقسيم الأطفال إلى أربعة مجموعات (مجموعة تجريبية ذكور، ومجموعة تجريبية إناث، ومجموعة ضابطة ذكور، ومجموعة ضابطة إناث).

٦- تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعي على المجموعات الأربع قبل تطبيق البرنامج (اختبار قبلي).

٧- إخضاع المجموعة التجريبية لجلسات البرنامج التدريبي، بينما لم يتم ذلك بالنسبة للمجموعة الضابطة.

٨- تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعي على المجموعات الأربع بعد المعالجة (اختبار بعدي).

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

تعد هذه الدراسة شبه تجريبية وقد تضمنت المتغيرات الآتية:

١. **المتغيرات المستقلة:** وتضم:

- الجنس، ويقسم إلى قسمين: ذكور وإناث.
- نوع المجموعة، ويقسم إلى قسمين: تجريبية وضابطة.

٢. **المتغيرات التابعة:** وهي الأبعاد الفرعية التي يقيسها مقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال.

هذا، ويبين الجدول (٧) التصميم المستخدم في هذه الدراسة.

الجدول (٧)

تصميم الدراسة

الجنس	نوع المجموعة	
	تجريبية	ضابطة
ذكور	O × O	O O
إناث	O × O	O O

يتبين لنا من الجدول (٧) أن مقياس الذكاء الاجتماعي (اختبار قبلي) قد طبق على جميع المجموعات، وكذلك (الاختبار البعدي)، كما تم تعريض المجموعتين التجريبيتين للبرنامج التدريبي (المعالجة) والذي يرمز له في التصميم بالرمز (×)، بينما لم يتم تعريض المجموعتين الضابطتين لأي معالجات.

وللإجابة عن فرضيات الدراسة الصفرية فقد تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المشترك الثنائي (٢×٢) للدرجات على كل بعد من الأبعاد وفقاً لمتغيري الجنس، ونوع المجموعة.

الفصل الثالث

النتائج

الفصل الثالث

الـــنتـــائـــج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في الذكاء الاجتماعي عند عينة من الأطفال الأيتام في دور الرعاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة الوسطى، وبالتحديد حاولت هذه الدراسة اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

(١) لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط الأداء على كل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال (الاختبار البعدي) عند الأطفال الأيتام الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في المهارات الاجتماعية ومتوسط الأداء على الأبعاد نفسها عند الأطفال الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي.

(٢) لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط أداء الذكور على كل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال (الاختبار البعدي) ومتوسط أداء الإناث على الأبعاد نفسها عند عينة من الأطفال الأيتام.

(٣) لا يوجد أثر ذا دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) للتفاعل بين عاملي الجنس ونوع المجموعة في الأداء على كل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال.

ولاختبار الفرضيات الصفرية الثلاثة فقد تم حساب تحليل التباين المشترك أو التـــغاير ((ANCOVA (2×2) وذلك بالنسبة لكل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال.

فبالنسبة للـــبعد الأول (بعد تكوين الصـــداقات) فقد تم حساب تحـــليل التباين الـــثنائي المشترك ((ANCOVA (2×2) وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة بعد الأخذ بعين الاعتبار الأداء القبلي على هذا البعد كمتغير تغاير، والجدول (٨) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول (٨)

نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك للأداء على بعد تكوين الصداقات (الاختبار البعدي) وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الاحتمال المرتبط بالقيمة
الاختبار القبلي (متغير التغاير)	٣٥١٩,٨٤	١	٣٥١٩,٨٤	١٠٤,٥٣	٠,٠٠
الجنس	٣٤,٨٣	١	٣٤,٨٣	١,٠٣	٠,٣١
نوع المجموعة	١٧٢٣,٩٣	١	١٧٢٣,٩٣	٥١,٢٠	٠,٠٠
التفاعل	٣,٨٦	١	٣,٨٦	٠,١١٨	٠,٧٤
الخطأ	١٨٥١,٨٩	٥٥	٣٣,٦٧١		
الكلي	١٤٩٩٥٨	٦٠			
الكلي المصحح	٤٨٢٤,٤	٥٩			

يتضح من الجدول (٨) أنه لا توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية على هذا البعد عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى التفاعل بين الجنس ونوع المجموعة أو الجنس، بينما أشارت النتائج إلى وجود فرق على هذا البعد يعزى إلى نوع المجموعة، إذ بلغت قيمة (ف) بدرجات حرية (١، ٥٩) ٥١,٢٠، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)، ولمعرفة مصادر هذا الفرق فقد تم حساب المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري على هذا البعد وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة، وذلك بعد الأخذ بعين الاعتبار الأداء القبلي على هذا البعد كمتغير تغاير والجدول (٩) يبين ذلك.

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للأداء على بعد تكوين الصداقات (الاختبار البعدي) وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة

المجموعة	الجنس					
	ذكور		إناث		الكلي	
	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	٥٣,٤٨	١,٥٠	٥٤,٥٣	١,٥١	٥٤,٠١	١,٠٧
الضابطة	٤١,٧٩	١,٨٤	٤٣,٨٩	١,٣٢	٤٢,٨٤	١,١٣
الكلي	٤٧,٦٤	١,١٢	٤٩,٢١	٠,٩٩	٤٨,٤٣	٠,٧٧

يتضح من الجدول (٩) أن هذا الفرق لصـــالح المجموعة التجريبية حيث بلـــغ متوسطها المعدل (٥٤,٠١)، بينما المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة بلغ (٤٢,٨٤).

كذلك تم حساب تحليل التباين الثنائي المشترك ((ANCOVA(2×2) للأداء على بعد (السلوك القيادي) وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة بعد الأخذ بعين الاعتبار الأداء القبلي على هذا البعد كمتغير تغاير، والجدول (١٠) يبين ذلك.

الجدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك للأداء على بعد السلوك القيادي (الاختبار البعدي) وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الاحتمال المرتبط بالقيمة
الاختبار القبلي (متغير التغاير)	٦١٢١,٩	١	٦١٢١,٩	١٤٦,١٤٠	٠,٠٠
الجنس	٢٠,٨٥	١	٢٠,٨٥	٠,٤٩٨	٠,٤٨
نوع المجموعة	٢٠٩٦,١٩٧	١	٢٠٩٦,١٩٧	٥٠,٠٤	٠,٠٠
التفاعل	٢,٨٦	١	٢,٨٦	٠,٠٦٨	٠,٧٩٥
الخطأ	٢٣٠٣,٩٨	٥٥	٤١,٨٩		
الكلي	١٦٢٤٦٤	٦٠			
الكلي المصحح	١١٢٦١,٦	٥٩			

يتضح من الجدول (١٠) إلى أنه لا توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية على هذا البعد عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى التفاعل بين الجنس ونوع المجموعة أو إلى الجنس، بينما أشارت النتائج إلى وجود فرق على هذا البعد يعزى إلى نوع المجموعة إذ بلغت قيمة (ف) بدرجـــات حـــرية (١، ٥٩) ٥٠,٠٤، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)، ولمعرفة مصادر هذا الفرق فقد تم حساب المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري على هذا البعد (السلوك القيادي) وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة، وذلك بعد الأخذ بعين الاعتبار الأداء القبلي على هذا البعد كمتغير تغاير والجدول (١١) يبين ذلك.

الجدول (١١)

المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للأداء على بعد السلوك القيادي (الاختبار البعدي) وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة

المجموعة	الجنس					
	ذكور		إناث		الكلي	
	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	٥٥,٤١	١,٦٧	٥٧,٠٨	١,٦٧	٥٥,٢٥	١,١٨
الضابطة	٤٣,٦٥	٢,٠٥	٤٤,٤١	١,٤٥	٤٤,٠٣	١,٢٦
الكلي	٤٩,٥٣	١,٣٢١	٥٠,٧٤	١,١١	٥٠,١٣	٠,٨٦

يتضح من الجدول (١١) أن هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسطها المعدل (٥٥,٢٥)، بينما بلغ المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة (٤٤,٠٣).

وبالنسبة للأداء على بعد (مهارات الإتصال) فقد تم حساب تحليل التباين الثنائي المشترك (ANCOVA (2×2)) للأداء على هذا البعد وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة، والجدول (١٢) يبين ذلك.

الجدول (١٢)

نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك للأداء على بعد مهارات الاتصال (الاختبار البعدي) وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الاحتمال المرتبط بالقيمة
الاختبار القبلي (متغير التغاير)	٣٥٢٧,١	١	٣٥٢٧,١	٨٧,٢٣	٠,٠٠
الجنس	٢,٨٢	١	٢,٨٦	٠,٠٧١	٠,٧٩
نوع المجموعة	٣٢١٧,٢٣	١	٣٢١٧,٢٣	٧٩,٥٦	٠,٠٠
التفاعل	٢٨,٩٨	١	٢٨,٩٨	٠,٧١٧	٠,٤٠١
الخطأ	٢٢٢٣,٩٩٧	٥٥	٤٠,٤٤		
الكلي	١٩٣٣١٠	٦٠			
الكلي المصحح	١٢٠٢٩,٩٣	٥٩			

يتضح من الجدول (١٢) إلى أنه لا توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية على هذا البعد عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى التفاعل بين الجنس ونوع المجموعة أو الجنس، بينما أشارت النتائج إلى وجود فرق على هذا البعد يعزى إلى نوع المجموعة؛ إذ بلغت قيمة (ف) بدرجات حرية (١، ٥٩) ٧٩,٥٦، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)، ولمعرفة مصادر هذا الفرق فقد تم حساب المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري على هذا البعد وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة، وذلك بعد الأخذ بعين الاعتبار الأداء القبلي على هذا البعد كمتغير تغاير والجدول (١٣) يبين ذلك.

الجدول (١٣)

المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للأداء على بعد مهارات الاتصال (الاختبار البعدي) وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة

المجموعة	الجنس					
	ذكور		إناث		الكلي	
	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	٦٣,٦٧	١,٦٥٠	٦١,٧٦	١,٦٩	٦٢,٧١	١,٢٥
الضابطة	٤٦,٥٥	٢,٠١٠	٤٧,٥٥	١,٤٧	٤٧,١٠	١,١٩
الكلي	٥٥,١١	١,٢٩٩	٥٤,٦٦	١,٠٩	٥٤,٨٨	٠,٨٥

يتضح من الجدول (١٣) أن هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسطها المعدل لها (٦٢,٧١)، بينما بلغ المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة (٤٧,١٠).

وفيما يتعلق بالبعد الرابع (السلوك التوكيدي)، فقد تم أيضاً حساب تحليل التباين الثنائي المشترك ((2×2) ANCOVA) للأداء على هذا البعد وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة، والجدول (١٤) يبين ذلك.

الجدول (١٤)

نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك للأداء على بعد السلوك التوكيدي (الاختبار البعدي) وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الاحتمال المرتبط بالقيمة
الاختبار القبلي (متغير التغاير)	٢٠٠٣,٦٥	١	٢٠٠٣,٦٥	٥٩,٢٧٩	٠,٠٠
الجنس	٠,٤٥	١	٠,٤٥	٠,٠١٣	٠,٩٠٨
نوع المجموعة	٩٣٥,٤٩	1	٩٣٥,٤٩	٢٧,٦٩٠	٠,٠٠
التفاعل	٤,٦١	١	٤,٦١	٠,١٣٦	٠,٧١
الخطأ	١٨٥٨,٤٦	٥٥	٣٣,٧٩		
الكلي	٩٠٢١٢	٦٠			
الكلي المصحح	٤٩٣٤,٦٠	٥٩			

يتضح من الجدول (١٤) إلى أنه لا توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية على هذا البعد عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى التفاعل بين الجنس ونوع المجموعة أو إلى الجنس، بينما أشارت النتائج إلى وجود فرق على هذا البعد يعزى إلى نوع المجموعة؛ إذ بلغت قيمة (ف) بدرجات حرية (١، ٥٩) ٢٧,٦٩، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)، ولمعرفة مصادر هذا الفرق فقد تم حساب المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري على هذا البعد وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة، وذلك بعد الأخذ بعين الاعتبار الأداء القبلي على هذا البعد كمتغير تغاير والجدول (١٥) يبين ذلك.

الجدول (١٥)

المتوسطات الحسابية المعدلة و الخطأ المعياري للأداء على بعد السلوك التوكيدي (الاختبار البعدي) وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة

المجموعة	الجنس					
	ذكور		إناث		الكلي	
	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	٤١,٩١	١,٥١	٤١,٥١	١,٥٠٠	٤١,٧١	١,٠٦
الضابطة	٣٣,١٩	١,٨٤	٣٣,٩٤	١,٣٠٠	٣٣,٥٧	١,١٣
الكلي	٣٧,٥٥	١,١٩	٣٧,٧٣	٠,٩٩٥	٣٧,٦٤	٠,٧٧

الجدول (١٧)

المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للأداء على بعد اللباقة أو (الكياسة) الاجتماعية (الاختبار البعدي) وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المجموعة

المجموعة	الجنس					
	ذكور		إناث		الكلي	
	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	٥٩,١٨	١,٥١	٥٧,٥٣	١,٥٤٠	٥٨,٣٥	١,١٣
الضابطة	٥٠,٥٠	١,٨٤	٤٧,٩٧	١,٣١٤	٤٩,٣٥	١,٠٧
الكلي	٥٤,٨٤	١,١٩	٥٢,٧٥	٠,٩٩٨	٥٣,٧٩	٠,٧٨

يتضح من الجدول (١٧) أن هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسطها المعدل (٥٨,٣٥)، بينما بلغ المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة (٥٩,٣٥).

الفصل الرابع

مناقشة النتائج

الفصل الرابع

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في الذكاء الاجتماعي عند عينة من الأطفال الأيتام في دور الرعاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة الوسطى، وبالتحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الفرضيات الصفرية الآتية:

(١) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط الأداء على كل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال (الاختبار البعدي) عند الأطفال الأيتام الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في المهارات الاجتماعية ومتوسط الأداء على الأبعاد نفسها عند الأطفال الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي.

(٢) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط أداء الذكور على كل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال (الاختبار البعدي) ومتوسط أداء الإناث على الأبعاد نفسها عند عينة من الأطفال الأيتام.

(٣) لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) للتفاعل بين عاملي الجنس ونوع المجموعة في الأداء على كل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال.

وقد تم استخدام تحليل التباين المشترك أو التغاير ((ANCOVA (2×2) للإجابة على الفرضيات الصفرية الثلاث، وذلك بالنسبة لكل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال.

وقد أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية، ومتوسط أداء المجموعة الضابطة على بعد تكوين الصداقات، وقد كان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على أن للبرنامج التدريبي في المهارات الاجتماعية أثر فعّال على تنمية بعد تكوين الصداقات، حيث تبين أن مدى مساهمة البرنامج في التباين في الأداء على هذا البعد تساوي (٠,٤٨٢)؛ أي أن للبرنامج تأثيراً ذا دلالة عملية.

وقد يعود هذا الفرق إلى أن البرنامج قد تضمن بعض الأهداف والمهمات التي أدت إلى دعم وتنمية علاقات الأطفال ببعضهم البعض، وقد ظهر ذلك جلياً من خلال التفاعل الإيجابي بين الأطفال خلال الجلسات التدريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً من خلال الخصائص التي اتصف بها البرنامج والتي تضمنت:

١- تنوع الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في البرنامج، كالعمل في مجموعات والتي ساهمت في ظهور سلوكات اجتماعية من خلال تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض حيث تعلموا احترام وتفهم وجهات نظر بعضهم البعض، وهذا ساهم في إيجاد علاقات صداقة وزيادة السلوك التعاوني، بالإضافة إلى أن تدريبهم على اكتشاف مشاعر الآخرين ومعرفة اهتماماتهم ودوافعهم قد ساعد أيضاً على سهولة إقامة علاقات حميمة معهم، مما أسهم في مشاركتهم بشكل إيجابي وتعاوني.

٢- ساعد البرنامج بإتاحة الفرص للأطفال لتطبيق ما تعلموه خارج نطاق الجلسات، بالإضافة لوجود التدريبات البيتية لتجريب ما تعلموه في الواقع.

٣- لقد وفر هذا البرنامج للأطفال فرصاً للتدريب على مهارات تكوين الصداقات، وإقامة العلاقات مع الآخرين، والمحافظة عليها من خلال استراتيجية سرد القصص، ولعب والأدوار، والحوار، والعمل في جماعات والعصف الذهني.

كذلك أشارت النتائج إلى أن هناك فرقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية، ومتوسط أداء المجموعة الضابطة على بعد السلوك القيادي، وقد كان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية مما يدل أيضاً على أن البرنامج التدريبي كان له أثر فاعل في تنمية السلوك القيادي لهؤلاء الأطفال، حيث تبين أن (٠,٤٧٦) من التباين في الأداء على هذا البعد يعود إلى البرنامج التدريبي للمهارات الاجتماعية؛ أي أن للبرنامج تأثيراً ذا دلالة عملية.

وهذا قد يعود إلى أن هناك الكثير من الأطفال ممن يتمتعون بالسلوك القيادي، ولكن لم تتاح لهم الفرصة لتوجيه هذا السلوك بالطريقة الصحيحة، حيث كان البعض يعبر عنه بشكل عدواني، بينما البعض الآخر لم تتاح له الفرصة لإظهار مثل هذا السلوك، وبالتالي عندما تعرضوا من خلال تطبيق البرنامج لمواقف أو أدوار ونماذج تبرز مثل هذا الجانب من مثل: المبادرة، ومواجهة الآخرين، وتوليد البدائل، والتخطيط، وتحمل المسؤولية، وجمع المعلومات، والتوفيق بين وجهات النظر المختلفة واتخاذ القرار قد أظهروا تحسناً ملموساً على هذا البعد. وهذا يتفق مع ما أشار له باندورا (Badura, 1986) وبياجيه إلى أن الطفل فرد نشط معرفياً، فهو يستدل على القواعد ويلتقط المفاهيم. كما يؤكد باندورا على تأثير البيئة الخارجية خاصة النماذج

فيما يتعلمه الأطفال من مفاهيم، وعلى أهمية إثارة دافعيه الطفل للتعلم عن طريق توفير النماذج الصحيحة، بالإضافة إلى تقديم الثواب والعقاب، وبناءً على ذلك يصبح الطفل مدفوع ذاتياً وذلك لتحقيق المستوى الداخلي للإنجاز والذي يعد نتاج التعلم الاجتماعي وتأثيرات النمذجة. وقد ظهر عند العديد منهم بعض السلوكيات التي تنم عن سلوك قيادي. ولعل لبعض النشاطات المستخدمة في البرنامج أثر في ذلك مثل الألعاب التي تنم عن السلوك القيادي، وأيضاً ساهمت استراتيجية العمل في مجموعات في تنمية وظهور هذا السلوك وذلك من خلال تعيين قائد لكل مجموعة يكون مسؤولاً عن توزيع المهام عليها ومراقبة سير العمل واتخاذ القرار، وقد أسهمت أيضاً الجلسات التي تحتوي على مهارة حل المشكلات على تنمية هذا البعد.

وبالنسبة للبعد الثالث بعد مهارات الاتصال فقد أشارت النتائج إلى أن هناك فرقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي في المهارات الاجتماعية، ومتوسط أداء المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي، وقد كان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل أيضاً إلى أن البرنامج التدريبي كان له أثر فعّال في تنمية مهارات الاتصال، إذ تبين أن نسبة مساهمة البرنامج في التباين في الأداء على هذا البعد تساوي (٠,٥٩١)، وهذا يدل أيضاً على أن للبرنامج تأثيراً ذا دلالة عملية.

وقد يرجع هذا الفرق إلى أن البرنامج قد ساهم في تنمية بعض المهارات المتعلقة بمهارات الاتصال الاجتماعي من مثل: مهارة الإصغاء الفعّال، وعدم مقاطعة المتحدث أثناء حديثه، ومهارات التواصل اللفظي كالمحادثة، وغير اللفظي كفهم وإدراك التعبيرات الوجهية وما يرافقها من انفعالات ولغة الجسد وما يرافقه من إيماءات وإشارات وتلميحات، بالإضافة لمهارة التواصل البصري بما تضمنه من سلوكات حضورية، والتعبير عن المشاعر، وإدراك الأبعاد المكانية بين المرسل والمستقبل للرسالة اللفظية.

وهذا يؤيد مع ما ذهب إليه هوز (Howes, 1985) من أن امتلاك الفرد للاستجابات النوعية والكمية غير اللفظية من مثل: التواصل البصري، والتعبيرات الوجهية والجسدية والاستجابات اللفظية النوعية مثل: نغمة الصوت وشدته ومعدله ووضوح الكلام جميعاً لها تأثير بالغ في تقرير نجاح العلاقات الاجتماعية (الذكاء الاجتماعي).

كذلك تبين من خلال تطبيق هذا البرنامج إلى أنه توجد قابلية عند هؤلاء الأطفال لامتلاك مثل هذه المهارات إذا تم إتاحة الفرصة لهم، وقد ظهر ذلك جلياً من خلال ما أحدثه

البرنامج من تغييرات في المهارات المتعلقة بهذا البعد. ومن الجدير بالذكر من أن الاستراتيجيات المتنوعة التي تم استخدامها في البرنامج من مثل العمل في مجموعات كلعب الدور، والتخيل، والحوار، والنمذجة، قد تكون ساهمت وبشكل إيجابي في إتاحة المجال لممارسة مهارات الاتصال، وذلك من خلال تنمية مهارة الإصغاء الفعّال أثناء سرد القصص، بالإضافة إلى أن العمل في مجموعات يتطلب استخدام تلك المهارة والتي تعتبر الأساس الحيوي لإتقان مهارات التواصل، هذا بالإضافة لاحترام وجهات نظر الآخرين من خلال العصف الذهني، واستراتيجية لعب الأدوار التي أتاحت المجال لإدراك سلوك الآخرين ومشاعرهم.

وبالنسبة للبعد الرابع بعد السلوك التوكيدي، كذلك أشارت النتائج إلى أن هناك فرقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية، ومتوسط أداء المجموعة الضابطة على هذا البعد، وقد كانت هذه الفرق لصالح المجموعة التجريبية مما يدل أيضاً على أن البرنامج التدريبي كان له أثر فاعل في تنمية السلوك التوكيدي لهؤلاء الأطفال، حيث تبين أن (٠,٣٣٥) من التباين في الأداء على هذا البعد يعود إلى البرنامج التدريبي للمهارات الاجتماعية أي أن تأثير البرنامج ذا دلالة عملية.

وقد يعود تأثير البرنامج التدريبي على هذا البعد إلى كونه قد ساهم في رفع مستوى الثقة بالذات، وذلك من خلال تعريض الأطفال لخبرات ومهمات تدريبية يستطيعون النجاح بها. كما ركزت الباحثة في هذا البرنامج على احترام آراء الأطفال بغض النظر عن صحة مخرجاتهم في المواقف التدريبية المختلفة، مما عزز في تنمية مفهوم إيجابي عن ذواتهم، وبالتالي رفع مستوى الثقة بالنفس، وقد يكون للبرنامج أيضاً أثر في إتاحة الفرصة لإكسابهم الثقة بأنفسهم في مجال حل المشكلات. هذا بالإضافة لتعدد الاستراتيجيات التي استخدمت في البرنامج من مثل: لعب الأدوار التي قد تكون أسهمت في خلق نوع من الدافعية الذاتية المصحوبة بمفهوم إيجابي عن الذات، وإتاحة الفرصة للأطفال في التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم واحتياجاتهم، هذا بالإضافة إلى تنمية وإعادة بناء البنية المعرفية للأطفال من خلال استخدام استراتيجية العصف الذهني كاستبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية.

وبالنسبة للبعد الخامس بعد اللباقة أو (الكياسة) الاجـــتماعية، فقد أشارت النتائج إلى أن هناك فرقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي في المهارات الاجتماعية، ومتوسط أداء المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي، وقد كان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل

أيضاً إلى أن البرنامج التدريبي كان له أثر فعّال في تنمية اللباقة أو (الكياسة) الاجـتماعية، إذ تبين أن نسبة مساهمة البرنامج التدريبي للمهارات الاجتماعية في التباين في الأداء على هذا البعد تساوي (٠,٣٨٢)، وهذا أيضاً يدل على أن للبرنامج التدريبي تأثيراً ذا دلالة عملية.

وقد يرجع هذا الفرق إلى ما وفره البرنامج للأطفال من تدريبات على اللباقة أو (الكياسة) الاجتماعية تضمنت التعرف على وسائل الاتصال مع الآخرين، والتعرف على خصائص الفريق وتفعيل دور الطفل به، بالإضافة لفهم وإدراك خصائص وصفات السلوك القيادي، كذلك تم تزويد الأطفال بأسلوب معرفي لحل المشكلات من خلال إعادة بناء البنية المعرفية، وذلك من خلال اتباع خطوات محددة لحل المشكلات، بالإضافة إلى نوعية الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التي ساهمت كذلك في تعزيز بعض هذا البعد سواءً باستخدام استراتيجية العمل في مجموعات والتي تتضمن الالتزام بمجموعة من المبادئ العامة من مثل: احترام الآخرين، والتقيد بالقوانين والتعليمات، والإصغاء الجيد، وعدم مقاطعة الآخرين أثناء حديثهم، واستخدام التواصل البصري واللفظي، وفهم التعبيرات الوجهية ولغة الجسد، والإشارات الاجتماعية، وتقبل المديح ومدح الآخرين، والتعبير عن المشاعر، وطلب الاستئذان، والاعتذار، والتعاون، والتعاطف، والمبادرة لتقديم المساعدة، واستخدام كلمات الشكر والتحية وغيرها من الكلمات المناسبة للموقف، والوعي بالانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين، والتفكير الإيجابي بالذات وبالآخرين على حدٍ سواء، بالإضافة لتعزيز الدافعية الذاتية عند الأطفال ورفع مستوى الثقة بالذات وذلك من خلال تدريبهم على مهمات مختلفة ينجحون بها.

وينبغي الإشارة هنا إلى أنه ومن خلال ملاحظات المدربة أثناء الجلسات وبعد مناقشة الواجب البيتي، فقد أشار الأطفال إلى أنهم قد قاموا بتطبيق الكثير من المهارات التي تعلموها في مواقف حياتية خارج نطاق الجلسات التدريبية في المدرسة ومع الأقران مثلاً، وكان كل طفل يعيد تلك المواقف أمام الأطفال الآخرين، ويظهر كيف استخدم تلك المهارات، حيث كان يحصل على التغذية الراجعة من المدربة والأطفال، وهذا يشير إلى أن الأطفال لم يتعلموا ولم يكتسبوا المهارات داخل الجلسة فحسب، بل أنهم استطاعوا أن ينقلوا ما تعلموه من مهارات خارج نطاق الجلسات التدريبية وبفترة زمنية قليلة مما يشير إلى انتقال أثر التعلم لمواقف أخرى مشابهة، وهذا قد يكون عزز بدوره فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة.

وبشكل عام يمكننا القول أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة مارجو و هينز (Margo & Heinz, 1988) لمجموعة من الأفراد الذين تخرجوا من قرى الأطفال بهدف التعرف

على درجة تكيفهم في حياة العمل بعد خروجهم من القرية، وكيف أمكنهم الاندماج في المجتمع وذلك في محاولة لتقييم مدى نجاح برامج التربية المطبقة في قرى الأطفال إلى جانب الرغبة الواضحة في معرفة ما آلت إليه أحوال من كانوا محط عناية واهتمام هذه القرى على سنوات طويلة، وقد تألفت عينة الدراسة من (١٥٧) شخصاً من الذكور والإناث، تراوحت أعمارهم بين (٢٢-٣١) سنة. وقد بينت النتائج أن (٨٨٪) من أفراد العينة أنهوا دراستهم بنجاح بالمدارس الحكومية، و(٣٤٪) التحقوا بكلية مهنية بعد انتهاء التعليم المدرسي، و(٨٣٪) من الأفراد بدءوا التدريب المهني، وأنهى ثلثهم هذا التدريب بنجاح، و(٧٪) كانوا عاطلين عن العمل، حيث فقدوا وظائفهم قبل إجراء الدراسة بفترة وجيزة. وكانت نسبة المتزوجين نصف عدد أفراد العينة، ومعظم أزواج وزوجات أبناء قرى الأطفال كانوا من أسر طبيعية سليمة مما يعنى أن أفراد العينة استطاعوا التغلب على التحامل الاجتماعي اتجاه أصلهم.

وبشكل عام فقد ساهم البرنامج بتوفير مناخ آمن وداعم يتسم باحترام آراء الأطفال ومشاعرهم، مما ساعد في تحفيز الأطفال ورفع مستوى دافعيتهم للتعلم والمشاركة في البرنامج بشكل فاعل، وعلى الرغم من اختلاف مستوى الحماس لدى الأطفال أثناء التطبيق، إلا أن معظمهم كان مدفوعاً لمعرفة المزيد أثناء الجلسات لكون الموضوعات تمس واقعهم. بالإضافة للتفاعل الإيجابي القوي بين المدربة والأطفال الذي ساهم بدوره في توفير جو نفسي آمن يضاف إلى مكونات البرنامج الأخرى في إحداث تأثير في مستوى الذكاء الاجتماعي بأبعاده المختلفة.

إن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الذكاء الاجتماعي يمكن أن يعزى إلى فاعلية البرنامج التدريبي للمهارات الاجتماعية الذي صممته الباحثة لإغراض هذه الدراسة بمهماته وأنشطته ومواقفه التدريبية التي تضمنت العديد من الأدوار والمواقف الاجتماعية الحياتية التي يواجهها ويتعامل معها الطفل، الأمر الذي أضفى عنصر التشويق والمتعة والفائدة على البرنامج، مما دفع الأطفال إلى الإقبال على البرنامج بنشاط ودافعية ذاتية مرتفعين خلال الجلسات التدريبية. كما يمكن أن يعود هذا الفرق إلى عملية تنظيم سير العمل في الجلسات التدريبية طيلة مدة التدريب، وهذا الأمر ساعد الباحثة على توضيح إجراءات المواقف التدريبية، والحرص على تنفيذها من قبل الأطفال بشكل فعال وسليم، كل ذلك ساهم في جعل البرنامج أكثر تشويقاً وفائدة وخدمة للأهداف التي وضعت من أجله، كما ويمكن اعتبار افتقار المنهاج المدرسي لأي مادة تتناول أنشطة ومهارات الذكاء الاجتماعي أحد العوامل التي ساهمت إلى حد بعيد في إقبال أطفال المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي وتنفيذ مضمونه ومهماته البيتية بشكل دقيق، مما أسهم في تفوق المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج

التدريبي في المهارات الاجتماعية على المجموعة الضابطة بشكل دال إحصائياً على اختبار الذكاء الاجتماعي البعدي. وهذا يعني أن التدريب على برنامج المهارات الاجتماعية الذي خضعت له المجموعة التجريبية قد عمل على تحسين مستوى الذكاء الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الاجتماعي والذي تم استخدامه في هذه الدراسة يتمتع بالقدرة على تنمية الذكاء الاجتماعي.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحثة توصي بإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع، وبالتحديد توصي بإجراء الدراسات الآتية:

(١) إجراء دراسة مقارنة في الذكاء الاجتماعي بين الأطفال الذين ينتمون إلى أسر متفككة والأطفال الذين ينتمون إلى أسر عادية.

(٢) إجراء دراسة مقارنة في الذكاء الاجتماعي بين أطفال الأمهات العاملات وأطفال الأمهات غير العاملات (ربات البيوت).

(٣) إجراء دراسة بعنوان بناء معايير لمقياس الذكاء الاجتماعي لمرحلة الطفولة الوسطى.

(٤) بناء مقاييس للذكاء الاجتماعي تتناول مراحل عمرية أخرى، غير المرحلة التي تناولتها هذه الدراسة.

(٥) إجراء دراسة تتناول أثر الذكاء الاجتماعي على التحصيل الأكاديمي.

(٦) إجراء دراسة تتناول أثر الذكاء الاجتماعي في القدرة على حل المشكلات.

(٧) إجراء دراسة تتناول أثر الذكاء الاجتماعي في التفكير الناقد.

(٨) إجراء دراسة تتناول العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والعزو السببي.

المراجـــع

المراجع العربية:

أبو دية، جمال. (٢٠٠٣). **فاعلية برنامج إرشادي على مستوى الخجل والذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس عمّان الحكومية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

أحمد، سهير رشدي. (١٩٩٨). **الرعـــاية المؤسسية البديلة: دراسة اجتماعية لقرية الأطـــفال (SOS) الأردنية في عمّان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

أولبسير، جويدة. (١٩٩٥). **المهارات الاجتماعية وأثرها في السلوك الجانح**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر، الجزائر.

البابر، محمد عبد الله. (١٩٨٥). **مقابلة الأنماط الشخصية للأطفال الذين ينشأون في الأسرة بالأنماط الشخصية للأطفال الذين ينشأون في المؤسسات الاجتماعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

جولمان، دانييل. (٢٠٠٠). الذكاء العاطفي. (ترجمة: ليلى الجبالي). الكويت: **عالم المعرفة**.

الحفني، عبد المنعم. (١٩٧٧). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**. القاهرة: مكتبة مدبولي.

خضر، عادل والدسوقي، حماد. (١٩٩٤). المؤسسات الإيوائية بين الاستيعاب والاستدماج. **علم النفس**، ٣١، ٧٨-٩٠.

الدريني، حسين. (١٩٨٤). الذكاء الاجتماعي وقياسه في الثقافة العربية. **مجلة التربية**، قطر، ٦٤، ٣٦.

الدماطي، فاطمة عبد السميع. (١٩٩١). **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكفاءة التدريس لدى طلبة دور المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الريماوي، محمد عودة. (٢٠٠٣). **علم نفس النمو – الطفولة والمراهقة**. (ط١). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

زهران، حامد عبد السلام. (١٩٨٤). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: عالم الكتب.

السردية، مها مرشد. (٢٠٠٢). **المشكلات السلوكية لدى أطفال دور رعاية الأيتام، من وجهة نظر معلميهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

السلمان، سهير رفعت. (٢٠٠٥). **الذكاء. وزارة التربية والتعليم**. فلسطين: الإدارة العامة للتقنيات التربوية وتكنولوجيا المعلومات.

سوزاريني، فرانسو. (١٩٩٥). **اقهر الخجل: واختبارات نفسية متفرقة**. (ترجمة: سمير شيخاني). بيروت: دار الجيل.

عاقل، فاخر. (١٩٨٠). **علم النفس التربوي**. (ط٦). بيروت: دار العلم للملايين.

عباس، علي حسن. (١٩٨٠). **نوع الرعاية وتأثيره على مفهوم الذات كمفهوم تكيفي في عينة من الأطفال في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

عبد الحميد، جابر. (١٩٧٨). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. القاهرة: دار النهضة.

عبد الرحمن، سعد. (١٩٧٧). **السلوك الإنساني**. الكويت: مكتبة الفلاح.

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (٢٠٠٥). **الدماغ والتعلم والتفكير**. (ط١). عمّان: ديبونو للنشر والتوزيع.

العموش، موسى علي. (٢٠٠٣). **فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض النزعة للجنوح لدى الأطفال الأيتام والأيتام اجتماعياً**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

الفقي، حامد عبد العزيز. (١٩٧٥). **دراسات في سيكولوجية النمو**. القاهرة: عالم الكتب.

قطامي، يوسف. (١٩٩٠). **تفكير الأطفال – تطوره وطرق تعليمه**. (ط١). عمّان: الأهلية للنشر والتوزيع.

مرسي، سيد عبد الحميد. (١٩٧٨). **تعليمات مقياس الاستعداد الاجتماعي**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

المصري، إيناس. (١٩٩٤). **فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض سلوك العزلة لدى طالبات المراهقة الوسطى**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

المطيري، خالد شخير. (٢٠٠٥). **التكيف الاجتماعي المدرسي لدى الطلاب المكفوفين في دولة الكويت وأثر برنامج تدريبي في تطويره.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

النجار، تغريد. (١٩٩٣). **ضاع عمر.** (ط١). عمّان: دار الناصر للنشر.

هواش، كفاح خالد. (١٩٩٤). **فاعلية برنامج في الرعاية في قرية الأطفال في الأردن في التكيف الشخصي والاجتماعي للأطفال الأيتام.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

يوسف، موفق. (١٩٩٤). **المهارات الاجتماعية لطلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها بتحصيلهم الأكاديمي.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

المراجع الإنجليزية:

Albrecht, K. (2004). Social Intelligence Theory. (http://**Kalabrecht. Com /Siprofile/ Siprofile-theory.htm**).

Ambron, S. R. (1975). **Child Development**. San Francisco: Holt Rinehard and Winston.

American Psychiatric Association. (1987). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. (3rd ed. Rev.). Washington, D.C.

Asher, S. R., & Taylor, A. P. (1981). The Social Outcomes of Mainstreaming: Sociometric Assessment and Beyond. **Exceptional Children Quarterly**, 1, 13-30.

Bandura, A. L. (1962). **Social Learning Through Imitation**. In M. R. Jones (Ed), Nebraska symposium on Motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.

Bandura, A. L. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Barnes, M. L., & Sternberg, R. J. (1989). Social Intelligence and Decoding of Nonverbal Cues. **Intelligence**, 13, 263-287.

Bowlby, J. (1982). **Attachment and Loss**. (vol.1). Attachment. (2nd ed). N.Y: Basic Book.

Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (1987). **Personality and Social Intelligence**. Englewood Cliffs, N.J.: Trentice-Hall.

Cormier, W., H., & Cormier, L., Sherilyn. (1991). **Interviewing Strategies for Helper**. (3rd ed.), Brooks/Cole Publishing Company, California.

Curtiss, S. (1977). **Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern Day "Wild Child"**. London: Academic Press.

Dumart, A. (1988). The SOS Children Village: School Achievement of Subject Reared in a Permanent Foster Care. **Early Child Development and Care**, 34, 217-226.

Gardner, H. (1983). **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. N.Y: Basic Books.

Gardner, H. (1993). **Multiple Intelligences. The Theory in Practice**. N.Y: Basic Books.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). **The Social Skills Rating System**. Circle pines, MN: American Guidance Service.

Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of Social Competence: Method Factors in the Assessment of Adaptive Behavior, Social Skills, and Peer Acceptance. **Journal of School Psychology**, 25, 367-381.

Moss, F. A., Hunt, T., Omwake, K. T., & Ronning, M. M. (1927). **Social Intelligence Test**. Washington. D.C: Center for Psychological Science.

Schaffer, C. E., & Blatt, S. J. (1990). **Interpersonal Relations and the Experience of Perceived Efficacy**. In R. J. Sternberg and J. Kolligan (Eds.), Competence Considered, 229-245, New Haven, Ct. Yale U. Press.

Shapiro, L. (1998). **How to Raise a Child with a High EQ: a Parent Guide to Emotional Intelligence**. U.K. Harper Collins.

Spence, S. A. (1995). **Social Skills Training: Enhancing Social Competence and Children and Adolescents**. Windsor, UK: The NFER–Nelson Publishing Company Ltd.

Sternberg, R. J. (1980). Sketch of a Componential Sub Theory of Human Intelligence. **Behavioral and Science**, 3, 576- 614.

Terrasi, S. W. (1989). The Relationship between Adaptive Behavior and Intelligence for Special Needs Students. **Psychology in the School**, 26(02), 291-308.

Tizard, B., & Hodges, J. (1978). The Effect of Early Institutional Rearing on the Development of Eight–Year–Old Children. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 19, 99-118.

Wolf, M. M., Braukmann, C. J., & Ramp, K. A. (1987). Serious Delinquent Behavior as Part of a Significantly Handicapping Condition: Cures and Supportive Environments. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 20, 347-359.

الملاحـــق

الملحق (١)

مقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال في صورته الأولية

عزيزي الأستاذ/ الدكتور المحترم

تحية طيبة وبعد،

أرجو أن أعلمكم بأنني أقوم بإجراء دراسة بعنوان (**أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في الذكاء الاجتماعي عند عينة من الأطفال الأيتام في دور الرعاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة الوسطى**) استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في علم النفس التربوي.

وفيما يلي مقياس يقيس الذكاء الاجتماعي، ويتضمن ستة أبعاد، وضمن كل بعد من هذه الأبعاد العديد من الفقرات. أرجو التكرم بإبداء رأيكم في مدى ملائمة أو انتماء الفقرة لبعدها، وفيما يلي تعريف كل بعد من هذه الأبعاد:

البعد الأول: الحكم في المواقف الاجتماعية: ويقيس قدرة الطفل على الاستجابة المناسبة للمواقف الاجتماعية المختلفة وفقاً للسياق الاجتماعي الذي وردت فيه ومدى ملائمة حكمه لذلك السياق أو الموقف.

البعد الثاني: تكوين الصداقات: ويقيس القدرة على تنمية وتكوين علاقات مرضية مع الآخرين قائمة على الود والاحترام المتبادل.

البعد الثالث: السلوك القيادي: ويقيس القدرة على التأثير في الآخرين، وأخذ زمام المبادرة وتقديم الاقتراحات.

البعد الرابع: مهارات الاتصال: ويقيس قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين، وتكوين شبكة من العلاقات من خلال امتلاكه لمهارات الاتصال المختلفة.

البعد الخامس: السلوك التوكيدي: ويقيس قدرة الطفل في التعبير عن نفسه أو عن رأيه في المواقف المختلفة.

البعد السادس: اللباقة (الكياسة) الاجتماعية: ويقيس القدرة على التفاعل مع الآخرين، واكتساب الفرد لسلوكات متعلمة ومقبولة اجتماعياً تمكنه من التفاعل بكفاية مع الآخرين، وتجنب السلوكات غير المقبولة اجتماعياً.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة

سهى الترك

البعد الأول: الحكم في المواقف الاجتماعية:

تعليمات: فيما يلي مجموعة من المواقف الاجتماعية، ويتضمن كل موقف أربع بدائل. والمطلوب منك أن تختار البديل الذي يمثل وجهة نظرك والمتعلق بالقضية التي ستعرض أمامك.

١. إذا طلب منك صاحبك أن تلعب معه لعبه معينة، بس أنت ما بدك تلعب هاي اللعبة أو بدك تلعب لعبة ثانية، شو بتعمل؟

أ. بتلعب معه اللعبة اللي هو بده ياها من دون ما تقله شو أنت حابب تلعب.

ب. بتتجاهل طلبه وبتلعب اللعبة اللي أنت بدك ياها.

ج. بتقله أنه ما بدك تلعب معه وبدك تلعب لحالك.

د. بتحاول أنك تلاقي حل ثاني يرضيك ويرضيه فبتقله إنك حابب تلعب لعبة ثانية، خلينا هلأ نلعب اللعبة اللي أنا بدي ياها وبعدين بنلعب اللعبة اللي أنت بدك ياها أو (بالعكس).

٢. انعزم حسن على عيد ميلاد صاحبه طارق، ولما وصل مكان العيد تذكر أنه نسيّ الهدية في البيت، فاشو يعمل؟

أ. يرجع للبيت ويجيب الهدية (بس بوصل متأخر على العيد).

ب. يقول لصاحبه طارق أنه نسيّ الهدية في البيت وبكره بعطيه ياها.

ج. برجع على البيت وببطل يحضر العيد.

د. بيحضر العيد من دون ما يقول لصاحبه اشي.

٣. إذا عزمت اثنين من صحابك عشان يجوا يلعبوا عندك في البيت، وأثناء اللعب تهاوشوا على قانون اللعبة، فلكل منهم رأي مختلف عن الثاني، فشو بتعمل؟

أ. بتقول الرأي اللي أنت حاسس أنه صحيح.

ب. بتسكت أو ما بتعمل اشي.

ج. بتحاول توقف الهوشة وبتقترح عليهم أنهم يحطوا قانون جديد للعبة يكونوا متفقين عليه.

د. بتطلب منهم تغيير اللعبة عشان ما يتهاوشوا.

٤. لما دخلت رنا الصف شافت ديما وهي بتسرق علبة الألوان من شنطة سارة، فاشو تعمل؟

أ. تتجاهل الموضوع وتعمل حالها أنها ما شافت اشي.

ب. تروح وتقول لصحباتها انها شافت ديما وهي بتسرق علبة الألوان من شنطة سارة.

ج. تشكيها للمعلمة.

د. تقول لها أنها شافتها وهي بتسرق علبة الألوان من شنطة سارة وأنه ما بصير تسرق و لازم ترجع العلبة لشنطة سارة.

٥. لما يوقف طالب أمامك ويأخذ دورك أثناء انتظارك في طابور مقصف المدرسة لشراء الساندويتشات، شو بتعمل؟

أ. تتجاهل ما حدث وكأنه لم يحدث شيء مع أنك متضايق من اللي صار.

ب. تشرح له بأسلوب لطيف بأنه تعدى على دورك ولازم يرجع للخلف.

ج. تحاول مضايقته بضربه أو بشتمه.

د. بتشكيه للمعلمة.

٦. عندما يقاطعك أحد أصدقائك بشكل مستمر ومتكرر وأنت تتحدث، فاشو تعمل؟

أ. تستمر بالحديث وتتجاهل مقاطعته المستمرة لك.

ب. تحاول إظهار انزعاجك من مقاطعته لك من خلال النظر إليه وإشعاره بذلك.

ج. تطلب منه بأسلوب لطيف أن يتوقف عن مقاطعتك وأن ينتظرك لحين إنهاء حديثك ومن ثم يبدأ هو بالتحدث.

د. تظهر انزعاجك وتطلب منه بصوت مرتفع أن يتوقف فوراً عن المقاطعة.

٧. إذا شتمك واحد من صحابك، شو بتعمل؟

أ. بتشتمه مثل ما شتمك.

ب. بتشكيه للمعلمة أو للمديرة.

ج. بتتجاهل أنه شتمك وما بتعمل اشي.

د. بتقول له أنك اتضايقت لأنه شتمك وما بصير أنه يشتمك ولازم يعتذر منك.

٨. لما يأخذ واحد من أصحابك قلمك من دون ما يطلب إذن منك، شو بتعمل:

أ. بتصيح عليه وبتقول له يرجع القلم.

ب. بتعمل مثله وبتأخذ أغراضه من دون ما تطلب إذنه.

ج. بتشرح له أنه اللي عمله غلط وأنه ما بصير يأخذ أشياء لغيره بدون ما يطلب إذن منهم.

د. بتتجاهل اللي صار وكأنه ما صار شي.

٩. تصور بأنك طالب في الصف الرابع الابتدائي وعليك امتحان غداً وتحاول أن تدرس، ولكن أختك تزعجك بسماعها المسجل بصوت مرتفع، فاشو بتعمل؟

أ. تذهب فوراً وتغلق المسجل دون أن تقول لأختك شيئاً.

ب. تذهب لأختك وتشرح لها موقفك ومدى انزعاجك، وتطلب منها أن تخفض صوت المسجل.

ج. تتوقف عن الدراسة.

د. تخبر أختك بأنك ستفعل نفس الشيء معها عندما تدرس هي.

١٠. عندما دخل عمر الصف وجد محمد جالساً في مقعده، فاشو يعمل؟

أ. يسأله عن سبب جلوسه في مقعده.

ب. يوبخه فوراً ويطلب منه القيام من مقعده.

ج. يذهب ويشكوه إلى المعلم.

د. يخبره بأن هذا المقعد له ويسأله عن سبب جلوسه في مقعده.

١١. طلب منك صاحبك استعارة لعبتك الجديدة اللي اشتريتها مبارح، وأنت ما بدك تعيرها لحد وبنفس الوقت ما بدك صاحبك يزعل منك، شو بتعمل؟

أ. بتتجاهل طلبه وبتتظاهر أنك ما سمعته.

ب. ترفض تعيره إياها لأنها جديدة وبتخاف أنه يخربها.

ج. ترفض تعيره إياها وبتقول له أنه بقدر يلعب فيها في أي وقت هو بده في بيتك.

د. بتعيره اللعبة مع أنك تشعر بالانزعاج.

١٢. أنت بحاجة لإنهاء واجبك وفي الوقت نفسه الذي كنت تقوم به في عمل الواجب جاء أفضل صديق لك، وطلب منك الذهاب معه للنادي، فاشو بتعمل؟

أ. ترفض الذهاب معه للنادي لأنه عليك واجب وعليك إكماله.

ب. تطلب منه الذهاب لوحده.

ج. تطلب منه أن يؤجل الذهاب للنادي إلى حين انتهائك من واجبك، ومن ثم تذهب معه.

د. تذهب معه للنادي وتترك واجبك.

١٣. زينة طفلة مطيعة فهي دائما تطيع أوامر والدتها دون مناقشة، ولكن والدتها في يوم ما زعلت منها وصيحت عليها كتير أمام أخوتها عن خطأ هي ما عملته أو غير مسؤولة عنه، شو تعمل؟

أ. تسكت ولا تفعل شيء مع أنها مقتنعة بأنها غير مخطئة؟

ب. تشرح الموضوع لإخوتها وتطلب رأيهم؟

ج. تنتظر فترة ثم تشرح الموضوع لوالدتها؟

د. ترفض تنفيذ أوامر والدتها بعد ذلك؟

١٤. كان زيد معزوم على حفلة وهو بالحفلة فجأة شعر بمغص في بطنه، شو يعمل؟

أ. يترك الحفلة ويعود لبيته.

ب. يتحمل المغص حتى تنتهي الحفلة.

ج. يطلب من أحد المعزومين أن يحضر طبيباً.

د. ينتظر فترة ثم يعتذر ويذهب.

١٥. كان عند سعاد موعد مهم مع دكتور الأسنان، وهي بتحضر حالها عشان تروح على الدكتور أجت عندها صاحبتها فرح من دون موعدٍ مسبق، وما كان في عند سعاد وقت كافي عشان تشوف فرح وتلعب معها لأنه قرب موعدها مع الدكتور، فاشو تعمل سعاد:

أ. تختبئ في البيت وتتكر وجودها فيه.

ب. تشرح الموضوع لصاحبتها فرح، وضرورة خروجها وتتركها تقرر شو تعمل.

ج. تقابل صاحبتها فرح، وتحاول تتخلص منها بسرعة، وتقولها أعذار كاذبة.

د. تقابل صاحبتها فرح، وما تروح على الدكتور.

رقم الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	بحاجة للتعديل	التعديل المقترح
١				
٢				
٣				
٤				
٥				
٦				
٧				
٨				
٩				
١٠				
١١				
١٢				
١٣				
١٤				
١٥				

البعد الثاني: تكوين الصداقات:

تعليمات: فيما يلي مجموعة من الفقرات (العبارات) والتي تقيس قدرة الطفل على تكوين الصداقات وتنميتها. بناءً على تعاملك مع هذا الطفل، ضعي إشارة (×) أمام كل فقرة من الفقرات الآتية، وعلى البديل الذي يمثل درجة امتلاك الطفل للصفة.

رقم الفقرة	الفقـــرات	مناسبة	غير مناسبة	بحاجة للتعديل	التعديل المقترح
١٦	يـــبادر بتكويـــن صداقات جديدة مع الآخرين.				
١٧	يفضـــل أن يكون قريباً من الآخرين.				
١٨	يميل إلى أن يكون اجتماعياً للغاية.				
١٩	يشـــعر بالصـــداقة مـــع الآخرين.				
٢٠	يقضـــي وقـــته في صحبة الآخرين.				
٢١	يحظـــى بصـــداقات كثيرة داخل الصف وخارجه.				
٢٢	يمـــيل إلـــى المشاركة في النشاطات المدرسية.				
٢٣	يستمتع بصحبة الناس أكثر من الانفراد.				
٢٤	يكـــون لديه صداقة حميمة مع اثنين أو أكثر.				
٢٥	ينـــتهز الفـــرص لتكويـــن صداقات جديدة.				
٢٦	يـــتكلم مـــع الأطفـــال المستجدين في المدرسة.				
٢٧	يحب التحدث مع الغرباء.				
٢٨	يـــتعاون مـــع زملائه في النشاطات الجماعية.				
٢٩	يشترك في لعبة أو أكثر من الألعاب الجماعية.				
٣٠	يـــبدي تعاطفـــاً واهـــتماماً بالآخرين.				

رقم الفقرة	الفقـرات	مناسبة	غير مناسبة	بحاجة للتعديل	التعديل المقترح
٣١	يسعى للتفكير في مشكلة ما بصحبة الآخرين أفضل مما يكون بمفرده.				
٣٢	ينتـبه لتغـير الحـالات المزاجية للآخرين.				
٣٣	يؤثـر بعمل مناخ جيد أثناء وجوده.				
٣٤	يساعد الأطفال الآخرين في المدرسة.				
٣٥	يتخاصـم مع زملائه بشكل مستمر.				
٣٦	يقـوم بعمـل أشياء تبسط زملائه.				
٣٧	يحـاول أن يكون لديه عدد أكبر من الأصدقاء.				
٣٨	يفضـل أن يكـون مـع مجموعة من الناس بدلاً من أن يكون لوحده.				
٣٩	يفضـل أن تقتصـر حياته الاجتماعـية علـى عـدد محدود من الأصدقاء.				
٤٠	يجعل الأطفال في المدرسة يبحثون عنه ليلعب معهم.				
٤١	يمـيز الاخـتلافات فـي الآخرين.				
٤٢	يقـبل الاخـتلافات فـي الآخرين.				
٤٣	يشارك صديقه الحميم ويقدم لـه الدعـم المعـنوي أو المادي.				
٤٤	لا يفشي الأسرار.				
٤٥	يستهزئ بالأطفال الآخرين.				
٤٦	يفـتقر إلـى الاستمرار في إقامـة علاقـات اجتماعية إيجابية والمحافظة عليها.				
٤٧	يـتفهم بـأن الآخريـن قد يشعرون شعوراً يختلف عن شعوره.				

البعد الثالث: السلوك القيادي:

تعليمات: فيما يلي مجموعة من الفقرات (العبارات) التي تصف السلوك القيادي عند الأطفال. بناءً على تعاملك (المعلمة) مع هذا الطفل، ضعي إشارة (×) أمام كل فقرة من الفقرات وعلى البديل الذي يمثل درجة امتلاك الطفل للسلوك أو للصفة.

رقم الفقرة	الفقـرات	مناسبة	غير مناسبة	بحاجة للتعديل	التعديل المقترح
٤٨	يمتلك شهرة وشعبية بين الأطفال.				
٤٩	يستطيع التأثير في الأطفال الآخرين.				
٥٠	يستطيع تحفيز الأطفال الآخرين ليقوموا بأفضل ما لديهم.				
٥١	يعطي نصائح لأصدقائه الأطفال الذين لديهم مشكلات.				
٥٢	يسعى الأطفال الآخرون لمشورته وطلب نصحه.				
٥٣	يتوسط مع الأطفال في حل النزاعات.				
٥٤	يجري مفاوضات.				
٥٥	يقدم مبادرات وأفكار مفيدة.				
٥٦	يقنع الأطفال الآخرين للسير على خطاه.				
٥٧	يشعر بالسعادة عندما يكون مسؤول عن نشاط اجتماعي.				
٥٨	يفهم التعبيرات غير اللفظية ومشاعر الأطفال الآخرين.				
٥٩	يواجه الأطفال الآخرين.				
٦٠	يستمتع بتعليم الأطفال الآخرين بشكل كبير.				
٦١	يدعو زملائه إلى المشاركة في النشاطات.				
٦٢	يجد متعة في مساعدة الأطفال الآخرين في حل مشاكلهم.				

رقم الفقرة	الفقـــرات	مناسبة	غير مناسبة	بحاجة للتعديل	التعديل المقترح
٦٣	يســتطيع أن يــتحدث أمام مجموعة من الأطفال.				
٦٤	يجعــل الأطفــال الآخرين يبحــثون عــن تعاطفه أو اهتمامه وصحبته.				
٦٥	يتخذ قرارات.				
٦٦	يــتحمل المســؤولية عــن أفعاله.				
٦٧	يقوم بالتخطيط.				
٦٨	يكــون مستقلاً معتمداً على نفسه.				
٦٩	يواجــه المواقــف الجديدة بشجاعة.				
٧٠	لديــه حلــول ملائمة لحل الخلافات.				

البعد الرابع: مهارات الاتصال:

تعليمات: فيما يلي مجموعة من الفقرات (العبارات) التي تمثل مدى امتلاك الطفل لمهارات الاتصال. بناءً على تعاملك (المعلمة) مع هذا الطفل، ضعي إشارة (×) أمام كل فقرة من الفقرات، وعلى البديل الذي يمثل درجة امتلاك الطفل للمهارة.

رقم الفقرة	الفقـــرات	مناسبة	غير مناسبة	بحاجة للتعديل	التعديل المقترح
٧١	الاستماع بشكل جيداً عندما يتحدث أحد زملائه.				
٧٢	عدم مقاطعة المتحدث أثناء حديثه.				
٧٣	الاندماج مع الأطفال.				
٧٤	الاشـــتراك بســـهولة فـــي المناقشات العادية.				
٧٥	الاســـتماع بالحديـــث أمام مجموعة من الأطفال.				
٧٦	مناقشـــة مشكلاته وشؤونه الخاصة مع أصدقائه.				
٧٧	مـــبادراً فـــي الحديث مع زملائه.				
٧٨	يولـــد الرغبة عند زملائه للحديث معه.				
٧٩	يقدم نفسه للأشخاص الجدد دون أن يطلب منه ذلك.				
٨٠	منصتاً أكثر منه متكلماً في المناقشات الاجتماعية.				
٨١	يتكلم بنغمة صوت ملائمة.				
٨٢	يقول أشياء لطيفة.				
٨٣	ينادي الأطفال بأسمائهم.				
٨٤	يـــتفاعل بطريقة إيجابية مع الأطفال الآخرين.				
٨٥	يتواصل بصرياً مع الأطفال الآخرين.				
٨٦	يفهـــم تلميحات (تعبيرات) الوجه والجسم.				
٨٧	يديـــر وجهه نحو الشخص الذي يتكلم معه.				

رقم الفقرة	الفقـرات	مناسبة	غير مناسبة	بحاجة للتعديل	التعديل المقترح
٨٨	يعطـي فرصـة الحديـث للآخرين.				
٨٩	يستجيب بشكل إيجابي.				
٩٠	يعـرف مـتى يسمع ومتى يتكلم.				
٩١	يـدرك الحـيز المكانـي للآخرين.				
٩٢	يقوم بالترحيب بالآخرين.				
٩٣	يتقبل النقد من الآخرين.				
٩٤	يتقبل المديح من الآخرين.				
٩٥	كثـير الحديـث لدرجـة الثرثرة.				
٩٦	يـبالغ في تكرار موضوع معيـن بـدلاً من فتح باب المناقشـة مـع الأشخاص الآخرين.				
٩٧	قـادر علـى إنهاء الحديث بطريقة صحيحة.				

البعد الخامس: السلوك التوكيدي:

تعليمات: فيما يلي مجموعة من الفقرات (العبارات) التي تصف السلوك التوكيدي عند الأطفال. بناءً على تعاملك (المعلمة) مع هذا الطفل، ضعي إشارة (×) أمام كل فقرة من الفقرات، وعلى البديل الذي يمثل درجة امتلاك الطفل للسلوك أو للصفة.

رقم الفقرة	الفقـــرات	مناسبة	غير مناسبة	بحاجة للتعديل	التعديل المقترح
٩٨	لا يتردد في طلب المساعدة مـــن الآخرين عندما يواجه الصعوبات.				
٩٩	يخـــتلف فـــي الـــرأي مع زملائه.				
١٠٠	يـــتجاهل التعلـــيقات غـــير المرغوبة التي تقال له.				
١٠١	يشعر بالحرج عندما يطلب المساعدة من الآخرين.				
١٠٢	يعبر عن رأيه بسهولة أثناء المناقشة.				
١٠٣	يـــتردد في طلب المساعدة من الآخرين.				
١٠٤	يلعب مع الأطفال الآخرين حتى ولو كان لا يرغب في ذلك.				
١٠٥	عـــادةً ما يجد خطأ ما في الشخص الذي أساء إليه.				
١٠٦	يـــتردد في الدخول منفرداً على أشخاص يتحدثون.				
١٠٧	يخـــبرك بطـــريقة مناسبة عـــندما يفكـــر انك عاملته بطريقة غير عادلة.				
١٠٨	يفقد ثقته بنفسه بسهولة.				
١٠٩	تمييز ما يحب وما لا يحب.				
١١٠	يدرك نقاط قوته.				
١١١	يدرك نقاط ضعفه.				
١١٢	لديـــه القـــدرة على إدراك إنجازاته.				

البعد السادس: اللباقة (الكياسة) الاجتماعية:

تعليمات: فيما يلي مجموعة من الفقرات (العبارات) التي تعبر عن امتلاك الطفل للباقة (الكياسة) الاجتماعية. بناءً على تعاملك (المعلمة) مع هذا الطفل، ضعي إشارة (×) أمام كل فقرة من الفقرات وعلى البديل الذي يمثل درجة امتلاك الطفل للمهارة.

رقم الفقرة	الفقـــرات	مناسبة	غير مناسبة	بحاجة للتعديل	التعديل المقترح
١١٨	يضبط انفعالاته في مواقف الخلاف مع أقرانه.				
١١٩	يقدم نفسه للأشخاص الجدد دون أن يطلب منه ذلك.				
١٢٠	يســـتجيب لضـــغوط أقرانه بطريقة مناسبة.				
١٢١	يقول أشياء لطيفة عن نفسه عندما يكون مناسباً.				
١٢٢	يدعـــو الآخريـــن إلـــى المشاركة بالأنشطة.				
١٢٣	يكون أصدقاء بسهولة.				
١٢٤	يستجيب للمضايقة من قبل أقرانه بطريقة مناسبة.				
١٢٥	يتقبل النقد بشكل جيد.				
١٢٦	يـــبادر إلـــى الـــتحدث مع أقرانه.				
١٢٧	يتقـــبل أفكار الآخرين في الأنشطة الجماعية.				
١٢٨	يمتدح أقرانه ويثني عليهم.				
١٢٩	يـــتعاون مع أقرانه دون أن يحثه أحد.				
١٣٠	يتطوع لمساعدة أقرانه في المهمات الصفية.				
١٣١	يستجيب بطريقة مناسبة إذا تم ضربه أو دفعه من قبل الأطفال الآخرين.				
١٣٢	يبقـــي مقعدة نظيفاً ومرتباً دون أن يذكره أحد بذلك.				

رقم الفقرة	الفقـــرات	مناسبة	غير مناسبة	بحاجة للتعديل	التعديل المقترح
١٣٣	ينـــتقل بســـهولة من نشاط صفي لآخر.				
١٣٤	ينسجم مع الناس المختلفين عنه.				
١٣٥	يشعر أنه من الضروري أن يشكر كل من يساعده.				
١٣٦	يـــتدخل عادةً لفض النزاع الـــذي ينشب بين شخصين يعـــرفهما دون أن يـــؤذي شعور أحدهما.				
١٣٧	يـــأخذ دوره منـــتظراً دور الآخرين.				
١٣٨	يتصـــف تواصله بالآخرين بالوضوح.				
١٣٩	مستمع جيد.				
١٤٠	يمتدح الآخرين.				
١٤١	يســـتخدم عبارات من مثل: إذا سمحت وشكراً.				
١٤٢	يتبع التعليمات.				
١٤٣	يتفهم مشاعر الآخرين.				
١٤٤	يحاول أن يلفت الانتباه إليه بطريقة ملائمة.				
١٤٥	يستأذن من الآخرين.				
١٤٦	يتجنـــب الشـــجار مـــع الآخرين.				
١٤٧	يحـــترم وجهـــات نظـــر الآخرين.				
١٤٨	يعـــتذر عن الأخطاء التي يرتكبها.				
١٤٩	يمـــتلك أسلوب يستميل به الآخرين.				
١٥٠	قـــادر علـــى المشـــاركة الاجتماعية.				
١٥١	المـــبادرة فـــي الحديـــث والمشاركة فيه.				

رقم الفقرة	الفقـــرات	مناسبة	غير مناسبة	بحاجة للتعديل	التعديل المقترح
١٥٢	يـــتفهم وجهـــات نظـــر الآخرين.				
١٥٣	الإقرار بالفضل والاعتراف بالجمـــيل نحو أولئك الذين قدموا له شيئاً ما.				
١٥٤	يعرف متى يجب المشاركة فـــي الحديـــث أو عـــدم المشاركة فيه.				
١٥٥	يحـــترم حقـــوق الآخرين ومشاعرهم.				
١٥٦	يحترم الأنظمة والقوانين.				
١٥٧	القـــدرة علـــى التصـــرف بكياسة ولباقة.				

الملحق (٢)

مقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال في صورته النهائية

عزيزتي المعلمة/ الأم البديلة المحترمة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان (**أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في الذكاء الاجتماعي عند عينة من الأطفال الأيتام في دور الرعاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة الوسطى**)، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي في الجامعة الأردنية.

ولتحقيق غرض الدراسة، تم بناء مقياس يقيس الذكاء الاجتماعي لدى الأطفال في الفئة العمرية (٦ سنوات – ١١ سنة).

ويتضمن هذا المقياس خمسة أبعاد، وفيما يلي تعريف لكل بعد من هذه الأبعاد:

البعد الأول: تكوين الصداقات: ويقيس القدرة على تنمية وتكوين علاقات مُرضية مع الآخرين قائمة على الود والاحترام المتبادل.

البعد الثاني: السلوك القيادي: ويقيس القدرة على التأثير في الآخرين، وأخذ زمام المبادرة وتقديم الاقتراحات.

البعد الثالث: مهارات الاتصال: ويقيس قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين، وتكوين شبكة من العلاقات من خلال امتلاكه لمهارات الاتصال المختلفة.

البعد الرابع: السلوك التوكيدي: ويقيس قدرة الطفل في التعبير عن نفسه أو عن رأيه في المواقف المختلفة.

البعد الخامس: **اللباقة(الكياسة) الاجتماعية:** ويقيس القدرة على التفاعل مع الآخرين، واكتساب الفرد لسلوكات متعلمة ومقبولة اجتماعياً تمكنه من التفاعل بكفاية مع الآخرين، وتجنب السلوكات غير المقبولة اجتماعياً.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

الباحثة
سهى الترك

مقياس الذكاء الاجتماعي لأطفال مرحلة الطفولة الوسطى (٦سنوات – ١١ سنة)

الاسم:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

العمر:

الصف:

المؤسسة/ المدرسة:

أي ملاحظات أخرى عن الطفل: ----------

البعد الأول: تكوين الصداقات.

تعليمات: (للمعلمة، الفاحص، الأم البديلة): فيما يلي (١٥) فقرة تقيس قدرة الطفل على تكوين الصداقات وتنميتها. بناءً على تعاملك مع هذا الطفل، ضعي إشارة (×) على البديل الذي يمثل درجة امتلاك الطفل لمحتوى الفقرة الموجود أمام كل فقرة من الفقرات الآتية:

الرقم	الفقرات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة ضعيفة
١	يسعى لتكوين صداقات جديدة مع الآخرين.					
٢	يميل لأن يكون قريباً من الآخرين.					
٣	يقضي وقتاً طويلاً في مصاحبة الآخرين.					
٤	يشارك في النشاطات المدرسية.					
٥	يتعاون مع الآخرين.					
٦	يتكلم مع الأطفال المستجدين في المدرسة.					
٧	يبدي تعاطفاً واهتماماً بالآخرين.					
٨	ينتبه لتغير الحالات المزاجية للآخرين.					
٩	يساعد زملائه في المدرسة.					
١٠	يقوم بعمل أشياء تسر زملاءه.					
١١	يحظى بعدد كبير من الأصدقاء من حوله.					
١٢	يبحث الأطفال عنه في المدرسة ليلعبوا معه.					
١٣	يتفهم مشاعر زملائه.					
١٤	يحافظ على استمرارية العلاقة الطيبة مع زملائه.					
١٥	يتقبل وجهات نظر الآخرين.					

البعد الثاني: السلوك القيادي.

تعليمات (المعلمة، الفاحص، الأم البديلة): فيما يلي (١٦) فقرة تصف السلوك القيادي عند الأطفال. بناءً على تعاملك مع هذا الطفل، ضعي إشارة (×) على البديل الذي يمثل درجة امتلاك الطفل للسلوك أمام كل فقرة من الفقرات الآتية:

الرقم	الفقرات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة ضعيفة
١٦	يمتلك شعبية بين الأطفال.					
١٧	يؤثر في الأطفال الآخرين.					
١٨	يحفز الأطفال الآخرين ليقدموا أفضل ما لديهم.					
١٩	يقدم النصح لأصدقائه عند الحاجة.					
٢٠	يتوسط بين الأطفال في حل النزاعات.					
٢١	يجري مفاوضات مع الآخرين.					
٢٢	يقدم مبادرات وأفكار مفيدة.					
٢٣	تبدو عليه السعادة عندما يكون مسؤولاً عن نشاط اجتماعي.					
٢٤	يستمتع بتوجيه الأطفال الآخرين.					
٢٥	يتحدث أمام مجموعة من الأطفال دون خجل.					
٢٦	يتخذ قرارات في شتى المواقف.					
٢٧	يتحمل مسؤولية أفعاله.					
٢٨	يخطط لأعماله.					
٢٩	يعتمد على نفسه في أداء المهام.					
٣٠	يواجه المواقف الجديدة بشجاعة.					
٣١	لديه حلول ملائمة لحل الخلافات.					

البعد الثالث: مهارات الاتصال.

تعليمات (المعلمة، الفاحص، الأم البديلة): فيما يلي (١٧) فقرة تمثل مدى امتلاك الطفل لمهارات الاتصال. بناءً على تعاملك مع هذا الطفل، ضعي إشارة (×) على البديل الذي يمثل درجة امتلاك الطفل للمهارة أمام كل فقرة من الفقرات الآتية:

الرقم	الفقرات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة ضعيفة
٣٢	يصغي بشكل جيداً عندما يتحدث أحد زملائه.					
٣٣	لا يقاطع المتحدث أثناء حديثه.					
٣٤	يشارك في المناقشات العادية.					
٣٥	يناقش مشكلاته وشؤونه الخاصة مع أصدقائه.					
٣٦	يقدم نفسه للأشخاص الجدد دون أن يطلب منه ذلك.					
٣٧	يتكلم بنغمة صوت ملائمة للموقف.					
٣٨	يتكلم بطريقة لطيفة.					
٣٩	ينادي الأطفال بأسمائهم.					
٤٠	يتفاعل بطريقة إيجابية مع الأطفال الآخرين.					
٤١	يتواصل بصرياً مع الأطفال الآخرين.					
٤٢	يفهم تلميحات (تعبيرات الوجهية) ولغة الجسد.					
٤٣	يدير وجهه نحو الشخص الذي يتكلم معه.					
٤٤	يعطي فرصة الحديث للآخرين.					
٤٥	يقدر المسافة اللازمة بينه وبين زملائه حين يتحدث معهم.					
٤٦	يقوم بالترحيب بالآخرين.					
٤٧	يتقبل النقد من الآخرين.					
٤٨	يتقبل المديح من الآخرين.					

البعد الرابع: السلوك التوكيدي.

تعليمات (المعلمة، الفاحص، الأم البديلة): فيما يلي (١١) فقرة تصف السلوك التوكيدي عند الأطفال. بناءً على تعاملك مع هذا الطفل، ضعي إشارة (×) على البديل الذي يمثل درجة امتلاك الطفل للسلوك أمام كل فقرة من الفقرات الآتية:

الرقم	الفقرات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة ضعيفة
٤٩	يطلب المساعدة حينما يحتاج.					
٥٠	يبدي رأيه حتى لو كان مخالفاً لآراء زملائه.					
٥١	يعّبر عن رأيه بسهولة أثناء المناقشة.					
٥٢	يعّبر عن نفسه إذا عومل بطريقة غير عادلة.					
٥٣	يميز ما يحب وما لا يحب.					
٥٤	يعرف نقاط قوته.					
٥٥	يعرف نقاط ضعفه.					
٥٦	يعبر عن مشاعره بسهولة.					
٥٧	لديه القدرة على التعامل مع ضغط الرفاق.					
٥٨	لديه مفهوم ذات إيجابي.					
٥٩	يتمتع بروح الاستكشاف والسؤال والاستفسار.					

البعد الخامس: اللباقة (الكياسة) الاجتماعية.

تعليمات (المعلمة، الفاحص، الأم البديلة): فيما يلي (١٧) فقرة تعبر عن امتلاك الطفل للباقة (الكياسة). بناءً على تعاملك مع هذا الطفل، ضعي إشارة (×) على البديل الذي يمثل درجة امتلاك الطفل للمهارة أمام كل فقرة من الفقرات الآتية:

الرقم	الفقرات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة ضعيفة
٦٠	يضبط انفعالاته في مواقف الخلاف مع أقرانه.					
٦١	يقدم نفسه للأشخاص الجدد دون أن يطلب منه ذلك.					
٦٢	يكوّن أصدقاء بسهولة.					
٦٣	يستجيب بطريقة مناسبة إذا أسيء إليه.					
٦٤	يمتدح إنجازات أصدقائه.					
٦٥	يتعاون مع أقرانه دون أن يحثه أحد.					
٦٦	يأخذ دوره منتظراً دور الآخرين.					
٦٧	مستمع جيد.					
٦٨	يستأذن من الآخرين.					
٦٩	يتجنب الشجار مع الآخرين.					
٧٠	يحترم وجهات نظر الآخرين.					
٧١	يعتذر عن الأخطاء التي يرتكبها.					
٧٢	يمتلك أسلوب يستميل به الآخرين.					
٧٣	يعرف متى يجب عليه المشاركة في الحديث.					
٧٤	يحترم حقوق الآخرين.					
٧٥	يحترم الأنظمة والقوانين.					
٧٦	يتصرف بكياسة ولباقة.					

الملحق (٣)

جلسات البرنامج التدريبي للمهارات الاجتماعية

الجلسات

من (١١-٣-٢٠٠٦) إلى (١٥-٤-٢٠٠٦)

عدد الأطفال المشتركين في الجلسات (٣٠) طفلاً

الجلسة الأولى (الجلسة التمهيدية):

تحقق الجلسة الهدف العام "توليد الألفة بين المدربة والأطفال ,Ice Broken".

والأهداف الفرعية الآتية:

- أن تقوم الباحثة بالتعريف عن نفسها.
- أن يتعرف الأطفال على بعضهم البعض.
- أن يتعرف الأطفال على مفهوم المهارات الاجتماعية.
- أن يتعرف الأطفال على أهمية المهارات الاجتماعية في حياتنا اليومية.
- أن يتعرف الأطفال على الهدف من البرنامج التدريبي للمهارات الاجتماعية.
- أن يدرك الطفل بأن نجاح الفرد بالحياة يرتبط بشكل كبير بمدى اكتسابه لتلك المهارات.
- أن يتحدث الأطفال مع بعضهم البعض بأريحية (كسر الجليد).
- أن يتم تخفيض توتر المجموعة بالتركيز على التغذية الراجعة الإيجابية.
- أن يتعرفوا على أسماء بعضهم البعض.
- أن يتعرفوا على كيفية إعطاء تغذية راجعة إيجابية لبعضهم البعض.

الزمن: ٦٠ دقيقة.

الأدوات المستخدمة: لا شيء.

الإجراءات:

- رحبت المدربة بالأطفال، وقامت بالتعريف عن نفسها وسبب تواجدها معهم، وما ستقوم به، وتعريف الأطفال بالمهارات والألعاب التي سيقومون بتنفيذها، ثم طلبت من الأطفال التعريف عن أنفسهم، فقالت: مرحباً أنا أسمي سهى الترك عمري (٣٥) سنة، طالبة ماجستير، وقالت لهم: الآن عرفوا عن أنفسكم، فيبدأ الأطفال بالتعريف عن أنفسهم، فقال الطفل الأول: مرحباً أنا أسمي محمد... عمري (١٠) سنوات بالصف الخامس، ثم قام الطفل الثاني بالتعريف عن نفسه... وهكذا.
- تحدثت المدربة عن هدف البرنامج التدريبي، وتوقعات الأطفال منه.
- استعرضت المدربة بعض المهارات الاجتماعية بشكل عام، وقالت إن هناك الكثير من المهارات الاجتماعية المهمة بحياتنا اليومية كمهارة توكيد الذات، والسلوك القيادي، وتكوين الصداقات، ومهارات التالية الاتصال، وحل المشكلات، وطلب الاستئذان، والتعبير عن المشاعر، واستخدام كلمات الشكر، وإلقاء التحية، واحترام انتظار الدور، واحترام القوانين والأنظمة والتعليمات، والتعاطف مع الآخرين، والتعاون، ومدح الآخرين، والمبادرة لتقديم المساعدة.
- قامت المدربة بتعزيز الأطفال لفظياً (أحسنتم... أحسنت يا بلقيس.. رائع... وهكذا) وتقديم الشكر لهم.

الجلسة الثانية: "توكيد الذات" (Self Assertiveness):

(لعبة: الأسماء) (Naming Game):

تهدف هذه اللعبة إلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية والتي تحقق الهدف العام (توكيد الذات)، والأهداف الفرعية التي ذكرت في فصل الطريقة والإجراءات:

١. أن يتعرف الطفل على أسماء الأطفال الآخرين.
٢. أن يقوم بالتعريف عن نفسه.
٣. أن يقوم بالتعريف عن الآخرين.
٤. أن يتواصل مع الآخرين.
٥. أن يكتشف ذاته من خلال التعرف على صفاته.
٦. أن يكتشف ذوات الآخرين من خلال التعرف على صفاتهم.

٧. أن يصف نفسه.

٨. أن يصف الآخرين.

٩. أن يربط الصفات بالأفراد.

١٠ أن يتقبل الاختلافات في الآخرين.

الزمن: ٦٠ دقيقة.

الأدوات المستخدمة: لوح، طبشور.

الإجراءات:

- قامت المدربة في بداية الجلسة بالترحيب بالأطفال، ومعرفة رأيهم عن الجلسة السابقة، وتقديم التغذية الراجعة.
- بدأت بتهيئة الأطفال لتدريبهم على مهارة "توكيد الذات"، وذلك من خلال تعريفهم بالمفهوم، فقالت: إن الإنسان الناجح في علاقاته الاجتماعية وتفاعله مع الغير هو الإنسان الذي يتمتع بالسلوك التوكيدي وهو: طلب المساعدة من الغير عند الحاجة، وإبداء الرأي، والتعبير عن المشاعر والأحاسيس، وطرح الأسئلة، والإجابة عليها، ومعرفة واحترام حقوق الفرد الذاتية وحقوق الآخرين.
- يعطى الاطفال من خلال هذه اللعبة صفة أو فعل، وتكتب على اللوح.
- يتم اختيار الأطفال للصفة أو الفعل طبقاً للحرف الأول الذي يبدأ به الاسم، وكلما تضمنت هذه الأفعال أو الصفات حركة كلما كان أفضل.
- مثال: سامي سعيد، محمد ماهر،(Active Ahmad, Smiley Sami).
- يقف الاطفال بشكل دائري، ويقوموا بتمثيل الأفعال أو الصفات للأطفال الآخرين.
- يقوم الأطفال بإعادة تمثيل الحركة للطفل البادئ بقولهم: "مرحباً محمد الماهر" "Hi Elastic Eman"وهكذا....
- وفي نهاية الجلسة، طلبت المدربة واجب بيتي، وذلك بكتابة أسماء الأطفال والصفات المرتبطة بهم، ورسم تلك الصفات على ورقة، ثم شكرت الأطفال وقامت بتعزيزهم.

الجلسة الثالثة: "توكيد الذات" (Self Assertiveness):

(نشاط: كيف أرى نفسي؟ وكيف يراني الآخرين؟) (How Do I See Myself? & How Others Do?).

تهدف هذه اللعبة إلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية والتي تحقق الهدف العام (توكيد الذات) والأهداف الفرعية التي ذكرت في فصل الطريقة والإجراءات:

١. أن يتعرف الأطفال بشكلٍ أكبر عن صفاتهم (اكتشاف الذات).

٢. أن يعبروا عن مشاعرهم.

٣. أن يعبروا عن مشاعر الآخرين.

الزمن: ٦٠ دقيقة.

الأدوات المستخدمة: لوح، وطبشور، وأقلام ملونة، وورق ملون.

الإجراءات:

- قامت المدربة في بداية الجلسة بالترحيب بالأطفال، ومعرفة رأيهم عن الجلسة السابقة، والإيجابية على أسئلتهم واستفسارتهم، وبعد ذلك قدمت التغذية الراجعة للجلسة السابقة.
- وبعد ذلك، قامت المدربة بوصف النشاط باتباع الخطوات الآتية:

١. وزع على الأطفال أقلام ملونة.

٢. وزع على الأطفال الورقة الأولى مكتوبٌ عليها (أرى نفسي).

٣. طلب منهم أن يقوموا برسم أنفسهم، كيف يرون أنفسهم....؟

٤. وزع على الأطفال الورقة الثانية مكتوبٌ عليها (يراني الآخرون).

٥. طلب منهم أن يقوموا برسم أنفسهم كما يراهم الآخرون.

٦. بعد الانتهاء من الرسم قام كل طفل بعرض ما رسمه على الآخرين من خلال أخذ الأدوار.

٧. قام كل طفل بالشرح والتفسير لماذا رسم نفسه بهذه الطريقة (الأولى، أرى نفسي) ولماذا رسم نفسه بالطريقة الأخرى (الثانية، يراني الآخرون).

وفي الختام، قامت المدربة بتعزيز الأطفال وقدمت الشكر لهم، وطلبت منهم واجب بيتي للجلسة القادمة، وهو أن يقوموا برسم أنفسهم كما يرغبون أو يحبون أن يروا أنفسهم، وذلك بعد تم توزيع الورق الأبيض المكتوب عليه (أحب أن أرى نفسي).

الجلسة الرابعة: "توكيد الذات" (Self Assertiveness):

(لعبة: ثق وامشي) (Trust Walk):

تهدف هذه اللعبة إلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية والتي تحقق الهدف العام (توكيد الذات) والأهداف الفرعية التي ذكرت في فصل الطريقة والإجراءات:

١. أن يثق بنفسه.

٢. أن يثق بالآخرين.

٣. أن يستخدم الحواس الأخرى غير حاسة البصر للحصول على المعلومات.

٤. أن يقوم بالتركيز على موضوعات معينة.

الزمن: ٦٠ دقيقة.

الأدوات: عصبات.

الإجراءات:

- بعد الترحيب بالأطفال، والقيام بالتغذية الراجعة للجلسة السابقة، طلب منهم الواجب البيتي (أحب أن أرى نفسي)، ثم قامت المدربة بسؤال كل طفل...لماذا رسمت نفسك هكذا..؟... أو بهذا الشكل...؟.
- ومن خلال إجابات الأطفال استطاعت المدربة أن تأخذ فكرة أولية عن كل طفل، والسبب أو الدافع من وراء رسمه لنفسه بهذا الشكل أو ذاك، وبالتالي أصبحت الصورة أوضح لتسليط الضوء على نقاط معينة ذات صلة من شأنها أن تساعد في الحد من تلك الأسباب أو الدوافع أو العمل على تعزيزها في الجلسة المتعلقة (بإعادة بناء البنية المعرفية).
- وبعد ذلك تم تنفيذ اللعبة من خلال أخذ الأطفال للخارج، وتوجيههم للبحث عن شركائهم والطلب من كل طفلين إغلاق عينيهما (توضع عصبة على عين كل منهما) وإرشادهما للمساحة المكانية المقررة، وطلب من كل مرشد أن يحضر شريكه إلى جانب المواضيع أو الأشياء الموجودة بالساحة المكانية كالأشجار، والطاولة، وغير ذلك. وعلى الأطفال الآخرين

أن يجعلوا الطفل (المغمّى، المعصوب عينيه) أن يقرر ماذا أو من أو ما هو الشيء الذي يلمسه. وفي الختام قامت المدربة بتعزيز الأطفال وقدمت الشكر لهم.

الجلسة الخامسة: "توكيد الذات" (Self Assertiveness):

(لعب الأدوار) (Role Playing):

تهدف هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية والتي تحقق الهدف العام (توكيد الذات) والأهداف الفرعية التي ذكرت في فصل الطريقة والإجراءات:

١. أن يتعرف الأطفال على أنواع الاستجابات الثلاث: العدوانية، والمذعنة (المطيعة)، والمؤكدة للذات.

٢. أن يميز الأطفال بين السلوكيات العدوانية، والسلوكيات المطيعة (المذعنة)، وسلوكيات توكيد الذات.

الزمن: ٩٠ دقيقة.

الأدوات: لا شيء.

الإجراءات:

- بعد الترحيب بالأطفال وتقديم التغذية الراجعة للجلسة السابقة، والرد على أسئلتهم واستفساراتهم.
- بدأت المدربة الجلسة بقولها: إننا نتصرف بشكل مختلف في المواقف المختلفة، وسنتعرف اليوم على أنواع سلوكياتنا واستجاباتنا، فلكل سلوك استجابة وهذه الاستجابة قد تكون عدوانية أو المذعنة (المطيعة)، أو المؤكدة للذات، والإنسان الناجح في علاقاته مع الآخرين تكون استجاباته مؤكدة لذاته.
- شرحت المدربة السلوك العدواني، بقولها: إن الشخص العدواني هو الشخص الذي تكون استجابته عدوانية للمواقف التي يواجهها، فهو يعبر عن مشاعره وحاجاته على حساب الآخرين، ولا يحترم حقوقهم واحتياجاتهم، ولا يأخذ وجهات نظرهم بعين الاعتبار، ولا يتعاطف معهم، ويعبر عن ذلك بغضب وتهجم وبصوت عالٍ، وهو مستعد للشجار معهم وهدفه في النهاية هزمهم.

- قامت المدربة بعمل عصف ذهني لكل مجموعة للتحدث عن الطرق التي يقوم بها الناس بإظهار السلوك العدواني (اللفظي وغير اللفظي)، وتم إعطاء أمثلة على ذلك.
- قسمت المجموعة إلى أزواج وحدد من هو (أ) ومن هو (ب).
- بعد ذلك طلب من الأزواج لعب الدور التالي لعدة دقائق.

أولاً:

أ. أنت أم وابنك لا يقوم بواجباته المدرسية.

ب. تتصرف بطريقة عدوانية مع أمك لأنها لا تستحسن سلوكك، وذلك لعدم قيامك بالواجبات المدرسية المطلوبة منك.

- تبدل الأدوار (أ) يصبح (ب) و(ب) يصبح (أ).

ثانياً:

أ. أنت طالب في الصف الرابع الابتدائي، وأثناء انتظارك في طابور مقصف المدرسة لشراء الساندويتشات جاء طالب آخر ووقف مكانك.

ب. تتصرف بطريقة عدوانية لأنه أخذ مكانك.

- تبدل الأدوار (أ) يصبح (ب)، و(ب) يصبح (أ).

ثالثاً:

أ. أنت تتكلم في موضوع في غاية الأهمية، وجاء أحدهم وقاطعك بشكل مستمر ومتكرر.

ب. تتصرف بطريقة عدوانية معه لأنه يقاطعك بشكل مستمر.

- تبدل الأدوار (أ) يصبح (ب) و(ب) يصبح (أ).

رابعاً:

أ. أنت جالس بشكل هادئ وتقرأ في كتاب، وجاء أحدهم وشتمك.

ب. تتصرف بشكل عدواني معه لأنه شتمك.

- تبدل الأدوار (أ) يصبح (ب)، و(ب) يصبح (أ).

- تعاد الإجراءات السابقة بعد التحدث عن السلوك المذعن أو المطيع، وذلك بعد قيام المدربة بشرحه للأطفال بقولها: إن الأشخاص الذين تكون استجاباتهم مذعنة (مطيعة) للمواقف التي

يواجهونها هم الأشخاص الذين يظهرون نقصاً في احترام حاجاتهم وحقوقهم الخاصة، ويعبرون عن ذلك بطرق مختلفة فهم يخافون التعبير عن مشاعرهم، وحاجاتهم، وقيمهم، واهتماماتهم، وآرائهم بشكل صادق، وينكرون حقوقهم، وذلك على حساب أنفسهم، وتم إعطاء أمثلة على ذلك حيث يقوم الأزواج بلعب الأدوار التالية لعدة دقائق.

أولاً:

أ. جاء أحدهم وأخذ قلمك دون إذن منك.

ب. تتصرف معه بطريقة مذعنة (مطيعة).

ثانياً:

أ. أنت تدرس لامتحان الرياضيات، وجاء صديقك وطلب منك أن تلعب معه.

ب. تتصرف معه بطريقة مذعنة (مطيعة).

ثالثاً:

أ. أنت تحاول أن تدرس، ولكن أختك تزعجك بسماعها المسجل بصوت عالي.

ب. تتصرف معه بطريقة مذعنة (مطيعة).

رابعاً:

أ. طلب منك صديقك استعارة لعبتك الجديدة التي لم تلعب بها بعد.

ب. تتصرف معه بطريقة مذعنة (مطيعة).

- ثم قامت المدربة بشرح عناصر الاستجابة المؤكدة للذات (الرسالة التوكيدية)، بقولها: أكد نفسك، وذلك من خلال النقاط الآتية:
  - قل بوضوح ماذا تريد.
  - اعط أسبابك.
  - اعرف وجهة نظر الشخص الآخر، واظهر أنك تفهم وجهة نظره.
  - انظر إلى الشخص الذي تتحدث إليه.
  - كن هادئاً.
  - ابدأ بكلمة أنا.

- ثم ذكرت المدربة أن هناك استجابات يجب الانتباه إليها وعدم القيام بها وهي:
  - لا تهمس.
  - لا تتمتم.
  - لا تسخر.
  - لا تتململ.
  - لا تشتم.
  - لا تضحك وتقهقه.
- وتم إعطاء أمثلة على ذلك، حيث قام الأزواج بلعب الأدوار التالية لعدة دقائق.

أولاً:

أ. عندما دخلت الصف، وجدت أحد الطلاب جالساً في مقعدك.

ب. تتصرف بطريقة مؤكدة للذات.

ثانياً:

أ. ذهبت إلى المكتبة لشراء قلم حبر، وعندما عدت إلى البيت اكتشفت بأنه قلم رصاص.

ب. تتصرف بطريقة مؤكدة للذات.

ثالثاً:

أ. رأيت أحدهم يقرأ قصة تبحث عنها منذ مدة طويلة ولم تجدها.

ب. تتصرف بطريقة مؤكدة للذات.

رابعاً:

أ. قام المعلم بشرح مسألة حسابية، ولكنك لم تفهمها.

ب. تتصرف بطريقة مؤكدة للذات.

الجلسة السادسة: (لعب الأدوار) (Role Playing) – تكملة الجلسة السابقة –:

الزمن: ٦٠ دقيقة.

الأدوات: لا شيء.

الإجراءات:

- قامت المدربة باستعراض ما تم في الجلسة السابقة للأطفال بعد الترحيب بهم.
- وبعد ذلك، تم استكمال المواقف التي نفذت في الجلسة السابقة على النحو الآتي: تم تقديم مواقف مختلفة، ومن خلال لعب الأدوار قام الأطفال بتمثيل الاستجابات الثلاثة: العدوانية، والمذعنة (المطيعة)، والمؤكدة للذات.

"المواقف":

١. ذهب حسن عند صديقه دون أخذ إذن مسبق من والدته.

تقول له والدته: لقد كنت قلقة عليك كان يجب أن تأخذ إذنا مني قبل أن تذهب.

الاستجابة العدوانية: يقول حسن بصوت مرتفع: أنا حر، وأذهب متى أرغب دون إذن من أحد، ولا أحب أن يتدخل أحد في شؤوني الخاصة.

النتيجة:

حسن يشعر بالغضب، ولن يتحدث مع والدته في اليوم التالي.

الأم: تشعر بالانزعاج والغضب، ومن الممكن أن تمنع حسن من الخروج من البيت في اليوم التالي.

الاستجابة المذعنة: يقول حسن بصوت منخفض: وهو ينظر للأرض حاضر يا أمي أنا آسف.

النتيجة: يشعر حسن أن أمه لم تفهمه، ومن الممكن أن يستمر في الخروج من البيت دون إذن مسبق من والدته.

الأم: لا تعرف لماذا خرج حسن دون إذنها، وتقرر أن لا يخرج من البيت مرة أخرى.

الاستجابة المؤكدة للذات:

يقول حسن: آسف يا أمي، أنا أعرف بأنك كنت قلقة علي، ولكن صديقي طلب مني فجأة الذهاب إليه، هل من الممكن أن نتحدث في ذلك....؟

النتيجة:

حسن: أعتذر حسن، وقد عرف وتفهم مشاعر والدته وأوضح لها لماذا ذهب دون إذن مسبق منها، وفتح باب النقاش حول ذهابه دون إذن مسبق مرة أخرى.

الأم: ليست غاضبة؛ لأن حسن أدرك مشاعرها، وأوضح لها لماذا ذهب دون إذن مسبق منها، ومن المحتمل أن تكون هناك محادثة بين حسن ووالدته يحاول فيها حل هذه المشكلة.

٢. أحدهم يقاطعك بينما تتحدث بشكل مستمر.

الاستجابة العدوانية: تقول له بصوتٍ مرتفع، أسكت لا تقاطعني، ألا ترى بأنني أتكلم.

النتيجة: أنت غاضب ومنزعج.

هو: غاضبَ منك ومن الممكن أن لا يتكلم معك مرةً أخرى.

الاستجابة المذعنة (المطيعة): تتركه يقاطعك ولا تفعل شيئاً.

النتيجة: أنت تشعر بالانزعاج والضيق؛ لأنه قاطعك ولم تكمل حديثك.

هو: لم يشعر بانزعاجك، واعتقد بأن ما قام به صحيح.

الاستجابة المؤكدة للذات: تنظر إليه وتقول له بوضوح: لو سمحت لا تقاطعني وانتظر حتى أكمل حديثي، ثم تكمل حديثك.

النتيجة: أنت تشعر بالارتياح لأنه توقف عن المقاطعة، وأكملت حديثك.

هو: يشعر بأنه قد تعدى على غيره وعليه الانتظار لحين إكمال حديثك.

٣. أنت ترغب بالذهاب للعب كرة السلة، بينما صديقك يرغب بالذهاب للعب كرة القدم.

الاستجابة العدوانية: _____

النتيجة: _____

الاستجابة المذعنة (المطيعة): _____

النتيجة: _____

الاستجابة المؤكدة للذات: _____

النتيجة: _____

٤. رأيت أحدهم يسرق نقوداً من حقيبة طالبٍ ما.

الاســـــتجابة العدوانـــــية: _____

النتـــــــــــــــيجة: _____

الاستجابة المذعنة (المطيعة): _____

النتـــــــــــــــيجة:

الاســـتجابة المؤكـــدة للـــذات: _____

النتـــــــــــــــيجة: _____

٥. أنت مريض وحرارتك مرتفعة، وفي اليوم التالي ذهبت إلى المدرسة وطلبت منك المعلمة إعطائها الواجب الذي لم تقم بإنجازه.

الاســـــتجابة العدوانـــــية: _____

النتـــــــــــــــيجة: _____

الاستجابة المذعنة (المطيعة): _____

النتـــــــــــــــيجة:

الاســـتجابة المؤكـــدة للـــذات: _____

النتـــــــــــــــيجة: _____

- وفي الختام قامت المدربة بتعزيز الأطفال وتقديم الشكر لهم.

الجلسة السابعة: "تنمية أو إعادة بناء البنية المعرفية".

(التفكير العقلاني والإبداعي) (Creative and Rational Thinking):

تهدف هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية والتي تحقق الهـــدف العـــام (تنمية أو إعادة بناء البنية المعرفية) والأهداف الفرعية التي ذكرت في فصل الطريقة والإجراءات:

١. أن يميز الأطفال بين الأفكار الهدامة للـــذات (السلبية) والأفـــكار المعززة للـــذات (الأفكار التكيفية الإيجابية).

٢. أن يتعرفوا على أنواع الأفكار التكيفية.

٣. أن يمارس الأطفال إعادة البناء المعرفي.

٤. أن يستبدلوا الأفكار الهدامة للذات بأفكار تكيفية عن طريق التخيل.

٥. أن يستبدلوا هذه الأفكار من خلال لعب الدور وتجريبها في الواقع.

الزمن: ٦٠ دقيقة.

الأدوات: سبورة، طباشير.

الإجراءات:

- قامت المدربة بالترحيب بالأطفال، والقيام بالتغذية الراجعة للجلسة السابقة، والرد على أسئلة الأطفال.
- بعد ذلك قالت المدربة: سنتعرف على المهارات الاجتماعية التي تعلمناها في حياتنا، ووضحت أن الإنسان يتعلم سلوكيات وتصرفات مختلفة من خلال أساليب التربية في البيت، أو المدرسة، أو من الرفاق، وأن هذه السلوكيات قد تكون صحيحة وقد تكون خاطئة.
- وبعد ذلك تم مناقشة فكرة تعلم السلوك وإمكانية إعادة تعلم سلوك آخر، وذلك من خلال تعريف الأطفال بالأفكار الهدامة للذات (السلبية) لديهم وعلاقتها بسلوكهم، إذ قالت المدربة: إن وراء كل سلوك نقوم به دافع، وهذه الدوافع قد تكون إيجابية (صحيحة)، وبالتالي يكون السلوك الذي قمنا به إيجابي (جيد)، وقد تكون هذه الدوافع سلبية (خاطئة) وبالتالي يكون السلوك الذي قمنا به سلبي (سيئ)، وإن الأفكار وما نقوله لأنفسنا سبب رئيسي لاستمرار سلوكنا، فحديث الفرد الذاتي وقناعته وفكرته عن ذاته بأنه ذو شخصية غير اجتماعية مثلاً وأنه فاشل وغير محبوب له أثر كبير في استمرارية سلوكه، فهذا الشخص ذو تفكير سلبي، وبالتالي تكون نظرته لنفسه سلبية وللآخرين كذلك، وبالتالي يكون سلوكه، وتفاعله مع الآخرين سلبي.
- قامت المدربة بتمثيل دور أحد الأشخاص، وما يقوله لنفسه من أفكار سلبية في موقف أو حفل اجتماعي، حيث وجد نفسه بين مجموعة كبيرة من الناس، فيقول قبل الموقف لنفسه مثلا: "أنا غير محبوب، لا أستطيع التعرف على أي شخص"، أما أثناء الموقف" وعندما يبدأ أحدهم بالتعرف عليه والحديث معه"، فيقول لنفسه "إذا تكلمت بأي شيء فإنه سيسخر مني ويضحك علي، وبعد الموقف يقول لنفسه: "أنا إنسان فاشل لا أصلح لشيء من الأفضل لي أن أبقى وحيدا وأغادر المكان".

- تمت مناقشة جماعية للأفكار السلبية التي وردت في هذا الموقف والسلوك الذي نتج عنها، ثم قامت المدربة بعمل عصف ذهني للأطفال لاستبدال ما ورد من أفكار سلبية بهذا الموقف بأفكار إيجابية وما سوف يتأتى منها من سلوك إيجابي. ففي الموقف الأول، ونتيجة للأفكار السلبية فكانت شخصية ذاك الفرد انسحابية وغير اجتماعية، ومن الصعب عليه أن يكوّن أصدقاء، وعندما استبدلت تلك الأفكار السلبية بأفكار إيجابية عن ذاته وعن الآخرين، كان سلوكه إيجابي أيضاً حيث بادر بالحديث مع الآخرين وتفاعل معهم، فكانت النتيجة أنه ولد عند الآخرين انطباع إيجابي عنه، وبالتالي كان من السهل عليه أن يكوّن أصدقاء.
- طلبت المدربة من الأطفال أن يقوموا بلعب هذا الدور أو غيره مع أنفسهم وما يقولونه من حديث ذاتي، تلخيص ما دار في الجلسة، أن يذكر من كل طفل الجملة التالية" أنا (اسمه) التزام بمساعدة نفسي، ومساعدة الآخرين على التخلص من الأفكار السلبية واستبدالها بأفكار إيجابية، القيام بذكر الأفكار السلبية الموجودة لديهم سواء قبل الموقف، أو أثناءه، أو بعده واستبدالها بأفكار إيجابية وتقوم بكتابتها على السبورة.
- وفي الختام شكرت المدربة الأطفال وقامت بتعزيزهم، وطلبت منهم واجب بيتي وذلك بكتابة صفات أو أفكار سلبية ومقابلها صفات أو أفكار إيجابية.

الجلسة الثامنة: (التفكير العقلاني والإبداعي) (Creative and Rational Thinking): -تكملة للجلسة السابقة-:

الزمن: ٦٠ دقيقة.

الأدوات: سبورة، طباشير.

الإجراءات:

- قامت المدربة باستعراض ما تم في الجلسة السابقة للأطفال بعد الترحيب بهم، ومناقشة الواجب البيتي، وتقديم التغذية الراجعة للجلسة السابقة، والرد على أسئلة الأطفال واستفساراتهم.
- تم التعرف على أن الأفكار الهدامة للذات (السلبية) تساعد على استمرار السلوك السلبي اللااجتماعي، والتعرف على أن الأفكار التكيفية تساعد على التصرف في المواقف الاجتماعية بشكل هادئ وجيد.

- قامت المدربة بنمذجة للأنواع المختلفة للأفكار التكيفية التي يمكن أن يستخدمها الأطفال في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتلعب دور أحد الطلبة الذي سوف يكون عريف الحفل في الحفلة التي ستقام بالمدرسة بمناسبة عيد المعلم لأول مرة فيقول: "لقد تدربت جيداً على الترحيب بالحضور، وتقديم الفقرات وسأكون جيداً في التقديم والأداء"، وهذه عبارة تكيفية تتعلق بالموقف الذي أكون فيه. وقد أقول أيضاً "فكر في تقديم الفقرات بشكل صحيح دون تأتأة وتلعثم" وهي عبارة تكيفية موجهة نحو المهمة التي سأقوم بأدائها. ويمكن أن أقول لأهدئ نفسي: ابق هادئاً لا ترتبك، خذ نفساً عميقاً"، ومثل هذه العبارات تساعدك على أن تبقى هادئاً ومسترخياً. ويمكن أن أعزز نفسي على أداء هذه المهمة فأقول: ممتاز أو نجحت في قراءتها، وفي المرة القادمة سأكون أفضل" وهذه عبارة ذاتية تكيفية إيجابية(Cormier & Cormier, 1991).
- ثم قامت المدربة بعمل عصف ذهني للأطفال، وذلك بالطلب منهم بذكر مواقف اجتماعية مشابهة مع ذكر الأفكار الهدامة للذات والأفكار التكيفية، ثم طلبت منهم القيام بتمثيلها من خلال أخذ الأدوار.
- وفي الختام شكرت المدربة الأطفال، وقامت بتعزيزهم.

الجلسة التاسعة: (التفكير العقلاني والإبداعي) (Creative and Rational Thinking): – تكملة للجلسة السابقة –:

الزمن: ٦٠ دقيقة.

الأدوات: لا شيء.

الإجراءات:

- بعد قيام المدربة الترحيب بالأطفال، والتعرف على استفساراتهم وأسئلتهم عن الجلسة السابقة ومناقشة الواجب البيتي، وتقديم التغذية الراجعة للجلسة السابقة.
- تم إجراء الآتي: قسم الأطفال لثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تقوم بتمثيل موقف معين، المجموعة الثانية تقوم بلعب الدور بأسلوب سلبي (أفكار سلبية)، (هدامة للذات)، المجموعة الثالثة تقوم بلعب الدور بأسلوب إيجابي (التفكير الإيجابي)، (أفكار تكيفية).
- تم عرض الموقف التالي:

أنت الآن جالس في الصف، وقام مدرس الرياضيات بكتابة مسألة حسابية، وطلب منك أن تحاول الإجابة عليها على السبورة وأمام الطلاب.

- المطلوب من المجموعة الأولى أن تقوم بتمثيل الموقف.
- المطلوب من المجموعة الثانية أن تقوم بلعب الدور، وتمثيل الأفكار الهدامة التي قد تواجهها في مثل هذا الموقف. بأسلوب سلبي (أفكار هدامة للذات).
- المطلوب من المجموعة الثالثة أن تقوم بلعب الدور من خلال التفكير الإيجابي (أفكار تكيفية) لهذا الموقف.
- ومن ثم قالت المدربة لبقية الأطفال: تخيلوا أنفسكم وأنتم تقومون بهذا الموقف، وتستبدلون الأفكار السلبية بالأفكار الإيجابية التكيفية. وتوضح المدربة أن الدليل على الانتقال إلى استخدام الأفكار التكيفية هو الأفكار الهدامة للذات، فإن التفكير بأفكار سلبية سيجعلك تنتقل للتفكير بأفكار إيجابية تكيفية، وتوضح لهم أن هذه الطريقة تسمى إعادة البناء المعرفي، وأنه سيتم التحدث بهذه الأفكار التكيفية بصوت مرتفع إلى أن يعتادوا عليها، وتصبح ممارستها بشكل خفي وعن طريق الحديث الذاتي.
- ثم طلبت من كل طفل اختيار (موقف)، وتطبيق خطوات إعادة البناء المعرفي، وممارسة الأفكار الإيجابية التكيفية عن طريق التخيل، ثم بصوت مرتفع عدة مرات، ثم عن طريق الحديث الذاتي.
- وفي الختام شكرت المدربة الأطفال، وقامت بتعزيزهم.

الجلسة العاشرة: مهارات الاتصال:

- تهدف هذه الجلسة إلى تحقق الهدف العام (مهارات الاتصال)، والأهداف الفرعية التي ذكرت في فصل الطريقة والإجراءات.

الزمن: ٩٠ دقيقة.

الأدوات: قطع أوراق ملونة، وورقة الإطار، وبطاقات أساليب الاتصال البصري الخاطئ، وبطاقات مواضيع عامة.

الإجراءات:

- اقترحت المدربة تمارين أخرى لتقوية العين مثل: النظر إلى بعض السطوح اللامعة، مثل: الزجـــاج اللامـــع، والـــثلج، وذلك دون أن تسمح لعينيك أن ترف أو ترمـــش (سوزاريني، ١٩٩٥).

- ثم قامت المدربة بتوضيح بعض معوقات الاتصال الخاطئة، والتعرف على أهمية الاتصال البصري، وذلك من خلال القيام بالخطوات الآتية:

١. تقسم المجموعة إلى دائرتين متقابلتين، وتعطى إحدى الدائرتين بطاقات أساليب الاتصال البصري الخاطئ، وتعطى الأخرى بطاقات توضح موضوعات يمكن أن يتحدث بها الشخص.

٢. يقوم كل طفل بلعب الدور المطلوب منه في البطاقة، ومع تشجيع المدربة يقوم بعض الأطفال بنمذجة كيفية ما هو مكتوب في البطاقة.

٣. يتم قلب الأدوار بين الدائرتين، ويسمح للأطفال بأخذ وقتٍ كافٍ لذلك.

- قدمت المدربة مهارات الاتصال البصري بقولها:

"إن هناك طرقاً عديدة يتواصل بها الناس مع بعضهم البعض، ونستطيع أن ندرك ما يريدون إيصاله لنا من معلومات، وأفكار، ومشاعر، ويتم ذلك بطريقتين: عن طريق الاتصال اللفظي، فنستخدم الكلام والتحدث مع الآخرين (لفظيا)، أو عن طريق الاتصال غير اللفظي، وهنا نستخدم (لغة العيون) والاتصال البصري معهم، وحركات وأوضاع الجسم والتعبيرات الوجهية من الطرق الغير اللفظية أيضاً، وفي هذه الجلسة سوف يتم التدرب على مهارة الاتصال البصري".

- تمت مناقشة الأدوار التي قام بها الأطفال، (ما فهمه الطفل من معانٍ أثناء تحدثه مع الطفل الذي كان ينظر إلى السقف أو الأرض أو منشغلاً بملابسه).

- لخصت المدربة إجابات الأطفال موضحة أن أساليب الاتصال البصري الخاطئ تشير إلى الرغبة في الانسحاب من الموقف، أو التوقف عن الحديث، والشعور بعدم الراحة والحرج، ومحاولة إخفاء شيءٍ ما، بينما عندما ننظر إلى من يتحدث إلينا، فـــإن ذلك يدل على الاهـــتمام بالشـــخص الآخـــر، والرغبة في تـــبادل الحـــديث معه، والاستـــمرارية فيـــه(Cormier & Cormier, 1991).

- وبعد ذلك تم تقسيم الأطفال إلى أزواج، وطلب منهم الجلوس بشكل متقابل تفصل بينهما مسافة متر إلى متر ونصف.
- قدمت المدربة التمرين بقولها: المهارة التي سنستخدمها عند تحدثنا مع الآخرين هي التواصل البصري؛ أي النظر إلى عيون الشخص الذي نتحدث معه، ولكي لا تشعر أعيننا بالتعب بسرعة أو تدمع أو ترمش، فإننا سننظر إلى منطقة ما بين العينين، وسنظهر للشخص الآخر أننا ننظر لعينيه مباشرة (سوزاريني، ١٩٩٥).
- قامت المدربة بتوضيح ذلك بواسطة رسمة مبسطة للمنطقة التي سيتم النظر إليها.
- طلبت المدربة من الأطفال البدء في التمرين دون أن يتحدثوا مع بعضهم البعض لمدة خمس دقائق.
- وفي الختام قامت المدربة بتعزيز الأطفال، وتقديم الشكر لهم، وإعطائهم واجباً بيتياً للجلسة القادمة.

بطاقات أساليب الاتصال البصري الخاطئ

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

بطاقات المواضيع العامة

تحدّث عن المدرسة وعن المواد المدرسية والمدرسين بشكل مفصل
تحدّث عن هواياتك التي تحب ممارستها بالتفصيل
تحدّث عن المهنة التي ترغب بممارستها في المستقبل بالتفصيل

الجلسة الحادية عشرة: مهارات الاتصال:

تهدف هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية والتي تحقق الهدف العام (مهارات الاتصال) والأهداف الفرعية التي ذكرت في فصل الطريقة والإجراءات:

١. أن يتعرف الأطفال على السلوك الحضوري.

٢. أن يميز الأطفال بين الحضور الجسمي السلبي والإيجابي.

٣. أن يمارس الأطفال السلوك الحضوري الإيجابي.

٤. أن يدرك مشاعر الآخرين.

٥. أن يتعرف الأطفال أنواع المشاعر التي ترافق الحديث.

٦. أن يتعرف الأطفال على أنواع المشاعر المألوفة (غضب، فرح، حزن....الخ) عن طريق الانتباه للتعابير الوجهية.

٧. أن يتعرف الأطفال على مشاعر الشخص الآخر بالإصغاء بشكل جيدا لما يقوله.

الزمن: ٩٠ دقيقة.

الأدوات: بطاقات السلوكيات غير الحضورية، وورقة تعليمات السلوكيات الحضورية الإيجابية.

الإجراءات:

- تم الترحيب بالأطفال وعمل التغذية الراجعة والرد على استفساراتهم وأسئلتهم عن الجلسة السابقة والواجب البيتي.
- قامت المدربة بتقديم مهارة السلوك الحضوري قائلة: سنتعلم اليوم كيفية أداء السلوك الحضوري، أي أن تظهر احترامك وتقديرك للشخص الآخر، من خلال الاهتمام والعناية به، والاندماج معه، وإقامة أساس لبناء علاقة جيدة معه، وقالت: والآن سوف نتعرف على السلوكات الحضورية الآتية:
  - قم بمواجهة الشخص الآخر.
  - قم بالميل باتجاه الشخص الآخر.
  - قم باتخاذ وضع جسمي مريح.
- وبعد ذلك تم تدريب الأطفال على ممارسة السلوك الحضوري الإيجابي باللجوء إلى ما يلي:

- قسم أعضاء المجموعة إلى أزواج.
- وزعت بطاقة للسلوكيات غير الحضورية، وتكون متشابهة لكل زوج (دون أن يعرف أحدها ما هو موجود في بطاقة زميله).
- طلب من الأطفال أن يتحدثوا لمدة (٣-٥) دقائق، ويتبعون الدور في البطاقة.
- أوقفت المدربة الحوار وجمعت البطاقات.
- وزعت المدربة نسخ بطاقات السلوك الحضوري لكل زوج.
- طلبت المدربة من الأطفال التحدث في أي موضوع عام لمدة (٣-٥) دقائق تقريباً، ويتبعون التعليمات في بطاقات السلوك الحضوري.
- تمت مناقشة التدريب، والتعرف على أفكار ومشاعر الأطفال حول التدريب.
- تطلب المدربة من عدد من الأطفال تلخيص السلوك الحضوري، والسلوك الغير حضوري.
- مررت المدربة ورقة السلوكيات الحضورية الإيجابية.
- طلبت من بعض الأعضاء قراءتها بصوت مرتفع.
- اختارت عدد من الأطفال لتمثيل هذه السلوكيات الحضورية بعد أن تقوم المدربة بنمذجتها لهم.
- طلبت من كل زوج أن يتحدثوا مع بعض اتباع ممارسة تعليمات ورقة السلوكيات الحضورية الإيجابية لمدة (٣-٥) دقائق.
- طلبت من الأطفال الرجوع إلى الجلسة الدائرية وتهيئتهم للتحدث عن التمرين التالي والذي تضمن الآتي:

١. وزعت ورقة رسم عليها بعض تعابير الوجه المألوفة كتب عليها العديد من المشاعر التي تعبر عنها هذه التعابير الوجهية.
٢. طلبت من الأطفال كتابة مشاعر كل صور حسب ما يرونه مستعينين بورقة المشاعر التي تعبر عن التعابير الوجهية.
٣. تمت مناقشة حلول الأطفال معا ويصحح كل طفل الأخطاء.

٤. وزعت المدربة ورقة فارغة وقلم لكل طفل.

٥. قرأت المدربة بعض الجمل وتطلب من الأطفال كتابة الكلمة أو الجملة التي تصف شعور الفرد في هذه الجملة.

٦. وبعد الانتهاء من قراءة الجمل تم الاستماع لإجابات الأطفال.

٧. أشارت المدربة إلى أن هناك أكثر من طريقة للتعبير عن المشاعر المتشابهة، وتم إعطاء أمثلة على ذلك من خلال إجابات الأطفال، فعلى سبيل المثال مشاعر وانفعالات الشخص الآخر المتضمنة في حديثه أو تعابيره الجسمية والوجهية تعمل بمثابة مرآة عاكسة تعكس فيها مشاعر وأحاسيس وتعبيرات الشخص الآخر.

٨. وزعت المدربة بطاقة مهارة عكس المشاعر التي توضح خطوات هذه المهارة وتقوم بنمذجتها، والطلب من بعض الأطفال القيام بذلك.

- وفي الختام شكرت المدربة الأطفال، وذلك بعد القيام بتعزيزهم.

بطاقات السلوكيات غير الحضورية

تجلس بشكل مسترخ جداً حيث تبدو شبه نائم أثناء تحدث الشخص الآخر معك
ترتب ملابسك وساعتك باستمرار أثناء تحدّث زميلك معك
تنظر جانباً، وتحاول ألا تنظر إلى الشخص الذي يحدّثك
تجلس وكأنك متجمد ولا تحرك أي شيء في جسمك
تتململ بشكل مستمر وكأنك زهقان
تنظر إلى الصور المعلقة على الحائط أثناء تحدّث زميلك معك
تفك رباط حذائك ثم تربطه ثانية أثناء تحدّث زميلك معك
تهز أرجلك باستمرار وبسرعة وتقضم أظافرك

بطاقات السلوك الحضوري

- واجه الشخص الآخر
- قم بعمل اتصال بصري معه
- مل باتجاه الشخص الآخر قليلاً
- اتخذ وضعاً جسمياً منفتحاً ومسترخياً

ورقة التعابير الوجهية

سعيد – حزين – زهقان – غيور – قلقان – خائف
– تعبان – غضبان – مندهش – خجلان

بطاقة مهارة عكس المشاعر

- انظر للشخص الذي يحدثك
- انتبه لصوته وتعابير وجهه
- اصغ جيداً لما يقوله
- اعمل كالمرأة واعكس المشاعر والانفعالات التي وجدتها في رسالته
- اذكر الموقف الذي توجد به هذه المشاعر

الجلسة الثانية عشرة: "مهارات الاتصال":

تهدف هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية والتي تحقق الهدف العام (مهارات الاتصال) والأهداف الفرعية التي ذكرت في فصل الطريقة والإجراءات:

- أن يمارس الأطفال مهارة الإصغاء للمحتوى.

- أن يتمكن الأطفال من إعادة صياغة المحتوى.
- أن يتعرف الأطفال على خطوات الإصغاء الهامة وهي: الاتصال البصري، والسلوكيات الحضورية الإيجابية، وإدراك المشاعر وملاحظتها، والانتباه لما يقوله الشخص الآخر (المحتوى).

الزمن: ٦٠ دقيقة.

الأدوات: قصة.

الإجراءات:

- بعد الترحيب بالأطفال، والتعرف على استفساراتهم وأسئلتهم عن الجلسة السابقة، ومناقشة الواجب البيتي، وتقديم التغذية الراجعة للجلسة السابقة.
- قامت المدربة بتقديم مهارة الإصغاء قائلة: إن مهارة الإصغاء الفعّال مهارة بالغة الأهمية، فالطلبة الذين يستمعون للمدرسين بشكل دقيق وجيد فإنهم يفهمون ويتذكرون ما يقولونه بشكل دقيق.
- قامت المدربة بسرد قصة على الأطفال بعنوان "ضاع عمر" (النجار، ١٩٩٣).

ضاع عمر

في يوم من الأيام بينما كانت أم عمر في السوق تشتري الخضار، نظرت حولها فلم تجد ابنها الصغير عمر. صاحت بأعلى صوتها وهي تركض هنا وهناك والخوف يملأ قلبها عمر! عمر! أين أنت؟

التف الناس حولها يحاولون مساعدتها. قالت وهي تبكي: كان قربي قبل قليل، آه! كم مرة قلت له ألا يبتعد عني ونحن في السوق. أجلس صاحب دكان أم عمر في دكانه، وقال وهو يقدم لها كأساً من الماء:

اهدئي يا سيدتي..... اهدئي سنبحث عنه وإن شاء الله سنجده قريباً. والآن قولي لنا ماذا يلبس؟ ما شكله؟ كم عمره؟

قالت أم عمر وهي تبكي: عمره سبع سنوات، يلبس بنطالاً أزرق وقميصاً أحمر و..... آه يا ابني يا حبيبي يا عمر أين أنت؟

أما عمر فكان قد نسي تماما ما قالته له أمه عن البقاء قربها. فبينما كانت منشغلة بشراء الخضار والفاكهة، رأى قطة صغيرة، حاول أن يمسكها، ولكنها هربت منه فلحقها إلى الدكان المجاور، ثم إلى شارع ومنه إلى زقاق وعندها فقط انتبه إلى نفسه.

نظر عمر حوله. وجد نفسه في زقاق ضيق. صاح بصوت عال: ماما.... ماما أين أنت يا ماما؟ ولكنه لم يسمع غير صوت القطة وهي تقرقش عظمة وجدتها بين القمامة. شعر عمر بالخوف، وبدأت الدموع تترقرق في عينيه ولكنه بعد قليل مسح دموعه، وقرر أن يحاول تذكر المكان الذي ترك أمه فيه أخيرا. بدأ يمشي باتجاه الدكاكين وهو ينظر حوله بقلق واهتمام.

أوقفه رجل كبير البنية وهو يقول: هل أنت ضائع يا شاطر؟

قال عمر بصوت منخفض: إنني..... إنني أبحث عن أمي. قال الرجل: لا تخف يا صغير. تعال معي إلى بيتي وسأساعدك لتجد أمك. أراد عمر أن يذهب مع هذا الرجل الضخم لعله يساعده في العودة إلى أمه، ولكنه تذكر قول والدته: عمر.... لا تذهب أبداً أبداً مع الغرباء. تمالك عمر نفسه وقال للرجل: شكراً يا عمي شكراً، ولكن والدتي هناك في دكان الخضار وأسرع بعيداً.

مشى عمر حائراً ينظر هنا وهناك. كل الدكاكين متشابهة. كيف يجد أمه؟!

توقف سائق سيارة بقربه وسأله: هل أنت ضائع يا شاطر؟ اركب معي في السيارة، وسأوصلك إلى بيتك؟ همّ عمر بالركوب مع السائق ولكنه تذكر قول والدته: عمر... لا تركب أبداً مع الغرباء. تمالك عمر نفسه وقال: شكراً يا عم، ولكن والدتي هناك في دكان الخضار وأسرع بعيداً.

مشى عمر حزينا يفكر، كيف يجد أمه؟ كيف يعود إلى بيته؟ فجأة تذكر أنه يحفظ هاتف عمل والده. دخل إلى مطعم وقال لعامل الشاورما: عمو... هل تسمح لي باستعمال الهاتف؟ قال الرجل وهو منهمك بقطع الشاورما: الهاتف على الطاولة، والمكالمة بخمسة قروش. فتش عمر في جيوبه لعله يجد خمسة قروش، ولكن جيوبه كانت فارغة. جلس عمر على حافة دكان الشاورما مطرقاً حزيناً يفكر كيف يتصرف. فجأة رأى شيئا يلمع على الأرض، اقترب منه والتقطه. ويا لسعادته عندما وجد أنه خمسة قروش. أخذ القروش الخمسة وأسرع يدخل الدكان ثانية وهو يقول: عمو.... عمو وجدت خمسة قروش هل بإمكاني أن أستعملهم للهاتف. قال صاحب الدكان: تفضل يا صغير. طلب عمر رقم هاتف عمل والده. أجاب مسئول المقسم قائلاً: للأسف أبو عمر غير موجود الآن، وسيعود بعد ساعتين.

خرج عمر من الدكان حزيناً خائفاً لا يدري ماذا يفعل، وأين يذهب. فجأة رأى شرطي مرور ينزل عن دراجته. تذكر عمر قول معلمته: "الشرطة في خدمة الشعب" أسرع إلى الشرطي بلهفة وهو يقول: عمو الشرطي..... عمو الشرطي هل تقدر أن تساعدني؟ أنا ضائع.... نظر الشرطي إلى عمر وقال: أنت عمر أليس كذلك؟ استغرب عمر وقال: ولكن كيف عرفت اسمي؟

ضحك الشرطي وقال: والدتك الآن في مخفر الشرطة يا عمر، ونحن نبحث عنك منذ الصباح، لقد شغلت بالنا جميعاً، الحمد لله أننا وجدناك سالماً. تكلم شرطي المرور مع المخفر بجهاز اللاسلكي.

ثم قال لعمر: مخفر الشرطة قريب من هنا تعال يا بني نذهب لنرى أمك، فالمسكينة قلقة جدا عليك. ابتسم عمر فرحاً وأمسك بيد الشرطي وهو يقول بارتياح: شكراً عمو الشرطي..... شكراً!

في مخفر الشرطة، كانت والدة عمر بانتظارهم، أسرعت تحضن عمر وهي تبكي وتقول: يا عمر يا حبيبي أين كنت؟ كم مرة قلت لك ألا تبتعد عني ونحن في السوق الحمد لله

أنني وجدتك سالماً عانق عمر والدته، وقال أنا آسف يا ماما، لم أقصد أن أبتعد عنك. شكرت والدة عمر الشرطي بحرارة، ثم أخذت عمر وعادت إلى البيت.

- وبعد الانتهاء من سرد القصة، طلبت المدربة من الأطفال إعادة سرد ما جاء فيها من خلال أخذ الأدوار واحدً تلو الآخر. فالطفل الأول يقول ما جاء في البداية، ثم يكمل الثاني الحدث التالي..... وهكذا....، ومن خلال إعادة أحداث القصة بالترتيب الذي ورد فيها يتبين من كان منهم مصغياً بشكل جيد.
- قسم الأطفال إلى مجموعات صغيرة كل واحدة مكونة من (٣) أطفال.
- يقوم بقراءة أحد الموضوعات من كتبه المدرسية والتي لم يأخذوها بعد.

أ. يستمع (ب) لما يقوله (أ) ويعيد أهم ما سمعه مما قرأه (أ).

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

- تم عكس هذه الأدوار في كل مجموعة بعد (٢-٤) دقائق، ليستمع كل الأطفال، ويعيدوا صياغة ما سمعوه بكلماتهم الخاصة.وفي الختام شكرت المدربة الأطفال، وذلك بعد القيام بتعزيزهم.

الجلسة الثالثة عشر: مهارات الاتصال:

تهدف هذه الجلسة إلى تحقيق الهدف العام (مهارات الاتصال)، بالإضافة إلى الأهداف الفرعية التي ذكرت في فصل الطريقة والإجراءات، وذلك من خلال تنفيذ النشاطات الآتية:

١. لعبة: أربع دقائق أين (Four Minutes of Where):

الزمن: ٣٠ دقيقة.

الأدوات: لا شيء.

الإجراءات:

- بعد الترحيب بالأطفال، قامت المدربة بتقديم تغذية راجعة للجلسة السابقة، والقيام بالرد على أسئلة الأطفال.

- قسم الأطفال لمجموعات، وتم توجيههم للدخول وكأنهم قادمين من مكان معين واحدٍ تلو الآخر مستخدمين أصوات كدلائل مفتاحية من مثل أصوات من المطبخ، وموقف الباص، وعلى سطح القمر، وفي الحمام، وفي سباق الخيل.
- ثم قام باقي الأطفال بمحاولة التعرف على هوية الأشخاص، أو من أين هم قادمين؟

٢. **النشاط: اللعبة المتعلقة باستخدام الحفرة (In a Hole):**

الوقت: ٦٠ دقيقة.

الأدوات: لا شيء.

تهدف هذه الجلسة لتنمية وتطوير الانفعالات (العواطف) والتعبير عنها.

الإجراءات:

- طلب من كل طفل إيجاد حيز مكاني له يكون مرتاح فيه، وطلب منهم أن يتخيلوا ما هو شعورهم عند وجودهم في حفرة، وأن يختبروا المحيط الذي حولهم وكأنهم فعلاً في داخل الحفرة. وليس بالضرورة ان يتم هذا النشاط بشكل صامت حيث يسمح للأطفال بالتعبير لفظياً عن المشاعر التي يحدثها هذا النشاط.

الجلسة الرابعة عشر: حل المشكلات:

تهدف هذه الجلسة إلى تحقيق الهدف العام (حل المشكلات)، والأهداف الفرعية التي ذكرت في فصل الطريقة والإجراءات:

الزمن: ٩٠ دقيقة.

الأدوات: لا شيء.

الإجراءات:

- بعد الترحيب بالأطفال، قامت المدربة بتقديم تغذية راجعة للجلسة السابقة، والقيام بالرد على أسئلة الأطفال، وتهيئة الأطفال لمهارة حل المشكلات.
- بدأت المدربة الجلسة بقولها: ان الإنسان يتعرض للكثير من المشكلات التي تواجهه في حياته، وأن لكل مشكلة حل ولكن علية أن يعرف كيف يتعامل معها ويقوم بحلها، ثم سألت الأطفال: كيف تعرفون بأن هناك مشكلة ما....؟

فقال الأطفال: نحس أو نشعر بها.....

فقالت المدربة: أحسنتم... إذن فإن الخطوة الأولى في حل المشكلات هو الإحساس بالمشكلة.

أما الخطوة الثانية فهي تحديد المشكلة.... ما هي هذه المشكلة....؟ مع من وقعت هذه المشكلة....؟

أما الخطوة الثالثة فهي تحليل المشكلة أو الموقف..... فقالت المدربة للأطفال ومن خلال العصف الذهني قوموا باستعراض مشكلة ما واجهتكم وأحداثها بالترتيب، واسألوا أنفسكم ما هي الأسباب التي تكمن وراء هذه المشكلة.....؟ لماذا حدثت هذه المشكلة.....؟

أما الخطوة الرابعة فهي أن تقوموا بطرح البدائل والخيارات..... فكر واجمع أكبر عدد ممكن من البدائل والخيارات.

أما الخطوة الخامسة فهي أن تقوموا بالمساءلة الذاتية، أي ما يترتب من نتائج عند اختيار كل بديل؟! (ماذا لو.....؟)، أي أن تقولوا لأنفسكم: ماذا سوف يحدث لو اخترت البديل هذا.... أو ذاك ..... ماذا سوف يترتب على ذلك..... ما هي النتيجة.....؟ قوموا باختبار جميع البدائل...

أما الخطوة السادسة فهي أن يتعاطف كل واحداً منكم مع الآخر، أي أن يضع نفسه مكان الآخرين (أن يشعر بشعور الآخرين) ماذا سيكون شعورك إذا كنت أنت في محل الشخص الذي تشاجرت معه مثلاً.....؟ أو ما هو شعورك إذا لم يلعب معك أحد مثلاً.....؟ أو إذا شتمك أحدهم....؟ أو إذا رسبت في امتحان الرياضيات.....؟ أو إذا لم يعزمك صاحبك على حفلة عيد ميلاده.....؟

تم استخدام العصف الذهني من خلال تشجيع الأطفال على طرح مشكلات حياتية تواجههم، ومن ثم اتباع خطوات حل المشكلات للوصول للحل.

- وفي الختام قامت المدربة بتعزيز الأطفال، وتقديم الشكر لهم.

الجلسة الخامسة عشرة: حل المشكلات – تكملة للجلسة السابقة –:

الزمن: ٦٠ دقيقة.

الأدوات: لا شيء.

الإجراءات:

- بعد الترحيب بالأطفال، والقيام بالتغذية الراجعة لما جاء في الجلسة السابقة، والرد على أسئلة الأطفال.
- قامت المدربة بتهيئة الأطفال لتكملة مهارة "حل المشكلات"، وتركز هذه الجلسة على لعب الأدوار والنمذجة من خلال (التمثيل). وطلب من الأطفال تمثيل مشكلات اجتماعية مختلفة. (وقد قامت المدربة بالاشتراك بالتمثيل)، حيث قاموا بالإجماع، ومن خلال التصويت بالأغلبية باختيار مشكلات اجتماعية من حياتهم الواقعية مثل: مشكلات الصداقة بين الأطفال، والمشكلات المدرسية (كثرة الواجبات المدرسية، المعاناة من صعوبة بعض المواد الدراسية كالرياضيات مثلاً، ومشكلات مع بعض المعلمين، كعدم فهم الطلبة لشرح بعض الدروس... الخ.
- قسم الأطفال إلى عشر مجموعات: المجموعة الأولى: تقوم بتمثيل المشكلة الاجتماعية.
- المجموعة الثانية: قامت بدور الإحساس بالمشكلة أو الموقف وما ينتابها من مشاعر.
- المجموعة الثالثة: قامت بدور تحديد المشكلة أو الموقف.
- المجموعة الرابعة: قامت بدور تحليل الموقف.
- المجموعة الخامسة: قامت بدور طرح البدائل (ماذا لو.....؟)
- المجموعة السادسة: قامت بدور المساءلة الذاتية، أي ما يترتب من نتائج عند اختيار كل بديل؟!
- المجموعة السابعة: قامت بدور التعاطف، أن يضعوا نفسهم مكان الآخرين (أن يشعروا بشعور الآخرين).
- المجموعة الثامنة: قامت بدور ترتيب الأولويات.
- المجموعة التاسعة: قامت بدور باختيار البديل الأنسب.
- المجموعة العاشرة: قامت بدور اتخاذ القرار.
- قامت المدربة بتعزيز كل مجموعة واحدة تلو الأخرى، وعمل تغذية راجعة لجميع المجموعات، ثم قامت المجموعات بتبادل الأدوار.....
- وفي نهاية الجلسة شكرت المدربة الأطفال، وقامت بتعزيزهم.

الجلسة السادسة عشر: تكوين الصداقات:

تهدف هذه الجلسة إلى تحقيق الهدف العام (تكوين الصداقات)، والأهداف الفرعية التي ذكرت في فصل الطريقة والإجراءات:

الزمن: ٩٠ دقيقة.

الأدوات: قصة، وسبورة، وطباشير.

الإجراءات:

- بعد الترحيب بالأطفال، والقيام بالتغذية الراجعة لما تم في الجلسة في الجلسة السابقة، والرد على أسئلة واستفسارات الأطفال.
- قامت المدربة بتهيئة الأطفال لمهارة "تكوين الأصدقاء والمحافظة عليهم"، وذلك من خلال سرد قصة على الأطفال بعنوان (أصدقاء خالد) فقالت: كان خالداً طالباً مجتهداً في الصف الرابع الابتدائي، وكان خالد يقوم بأداء واجباته المدرسية على أكمل وجه، وهو من الطلبة الأوائل بصفه ألا إن خالد كان حزيناً، فكان دائماً يجلس لوحده في وقت الفرصة ولا يجد أحداً يلعب معه، وعندما كان يطلب من الأطفال أن يلعبوا معه كانوا يتهربون منه بإعطاء أعذار وأسباب تمنعهم من اللعب معه. فجلس خالد وحيداً حزيناً لا يدري ماذا يفعل؟! وتساءل لماذا لا يلعب معي أحد...؟ لماذا ليس لدي أصدقاء....؟ لماذا يكرهني الأطفال ويهربون مني....؟!

وفي يوم من الأيام كان خالد جالساً كعادته وحيداً في وقت الفرصة، وفجأةً انفجر بالبكاء وهو يقول لا أحد يحبني، فسمعته المعلمة، وذهبت إليه مسرعة قائلة: ماذا بك يا خالد؟ لماذا تبكي؟ فأجاب: لا أحد يحبني، لا أحد يلعب معي، ليس لدي أصدقاء، وعندما قرع الجرس بانتهاء الفرصة، ودخل الطلبة إلى الصف سألتهم المعلمة: لماذا لا تلعبون مع خالد؟ فخالد يشعر بالحزن الشديد لشعوره بالوحدة، وهو شعور صعب جداً وحزين فضعوا أنفسكم مكانه ماذا سيكون شعوركم؟ (وهنا توقفت المدربة لبضع ثوان عن سرد القصة.... وقالت: ضعوا أنفسكم مكان خالد، ماذا سيكون شعوركم وإحساسكم...؟! (فكانت إجابات الأطفال الحزن الشديد والشعور بالوحدة والضيق)، ثم تابعت المدربة سرد القصة... فوقف فجأةً أحد الطلبة واسمه جمال وقال: يا مس نحن لا نكره خالد، ولكن لا نحب أن نلعب معه لأنه دائماً يفسد (يفتن) عن الطلاب، ويستهزئ بهم، ويقول عن نفسه بأنه أذكى الطلبة، فهو متكبر ولا يساعد

الآخرين، ثم قام جميع الطلبة بتأييد رأي جمال، وبعد استماع المعلمة لرأي جمال وآراء الطلبة. سألت خالد: ما رأيك في ما قالوه أصدقاؤك عنك؟ فوقف خالد وقال: ولكنني لا أقصد ذلك وصمت....

فقالت المعلمة: يا أولادي أنا أحبكم جميعاً، وأحب أن تكون علاقاتكم ببعضكم البعض قوية ومتينة، فمن الجميل أن يكون الطالب مجتهداً، ولكن لا يجب أن يستهزئ بالآخرين ويستخف بقدراتهم، ومن الجميل أن يكون الطالب متميزاً، ولكن لا يجب أن يتكبر على الآخرين. فالتواضع والتعاون صفات جميلة يجب أن يتمتع بها الإنسان حتى ينجح بعلاقاته وتعامله مع الآخرين، فلا يستطيع الإنسان أن يعيش لوحده في الحياة دون أن يتفاعل مع الآخرين، ويكون أصدقاء، وحتى يستطيع أن يفعل ذلك يجب أن يتحلى بصفات مبنية على الاحترام المتبادل والتعاطف مع الآخرين والتعاون والمبادرة لتقديم المساعدة، ومدح الآخرين، والتعبير عن المشاعر، واحترام انتظار الدور والاعتذار عند الوقوع في الخطأ. ثم قالت: هل تعرفون عن ماذا أتكلم؟ فوقف أحمد، وقال: نعم يا مس أعرف أنت تتكلمين عن المهارات الاجتماعية بشكلٍ عام، وعن مهارة تكوين الأصدقاء بشكلٍ خاص، فقالت المعلمة: أحسنت يا أحمد، نعم أنا أتكلم عن المهارات الاجتماعية، وعن مهارة تكوين الأصدقاء الذي سوف يكون عنوان درسكم للحصة القادمة، أما خالد فوقف وقال: أنا أعتذر من الجميع وأعدكم بأن لا أفسد أو استهزئ على أحد، فسامحه أولاد صفه وقرروا أن يكون صديقهم.

- وبعد سرد القصة للأطفال، قامت المدربة بالتحدث عن أهمية الصداقة، وتكوين الأصدقاء في حياتنا اليومية، وأكدت بأن الإنسان قد يكون ناجحاً ومتميزاً في مدرسته أو عمله، ولكنه فاشلاً في علاقاته مع الآخرين وتكوين الصدقات أو بشكل أدق في حياته الاجتماعية، فالإنسان لا يستطيع أن يعيش بمفرده في هذه الحياة دون أصدقاء لأنه اجتماعي بطبعه، ويحتاج لصديق أو أكثر لكي يشاركه أفراحه وأحزانه وهمومه، ويقدم له العون والمساعدة عند الحاجة، وهو من يأتمنه على سره..... ثم أضافت بأن على الإنسان أن يعتذر عندما يخطئ، فالاعتذار قوة وليس ضعف، ولكن علينا أن نتعلم من أخطائنا، وذلك بأن لا نكرر الخطأ الذي وقعنا فيه أول مرة، ثم قامت المدربة بعمل عصف ذهني للأطفال، فعبر الأطفال عن آرائهم وأيدوا ما جاء بالقصة، بإنه كان يجب على خالد أن يعتذر بالنهاية.

ثم قامت المدربة بطرح السؤال التالي على الأطفال...؟ من هو الصديق الجيد....؟

فجاءت إجابات الأطفال من خلال أخذ الأدوار كالتالي: الأمين، والوفي، والصادق، والمحب للآخرين، والكريم، والمتعاون، الذي يتمتع بالأخلاق الحسنة، وقال أحدهم الصديق وقت الضيق.... وعقب على ذلك طفلاً آخر، وقال: عندما تحتاج إليه تجده يقف بجانبك....

- قامت المدربة بتعزيز الأطفال لفظياً (أحسنتم... أحسنت يا بلقيس.. رائع... وهكذا).
- ثم قامت بكتابة ما ذكره الأطفال على السبورة، وقالت: للصديق الجيد صفات، وهي: الأمانة، والصدق، والإخلاص، والأخلاق الحسنة، واحترام الآخرين، والتعاون، وحب المساعدة، والتضحية (الإيثار) تفضيل الآخرين عن الذات، والكرم، ومحبة الآخرين، والوفاء، ومدح الآخرين، وعدم إفشاء الأسرار، والمرح.
- وفي النهاية شكرت المدربة الأطفال وطلبت منهم واجب بيتي للجلسة القادمة، بأن يقوموا بكتابة صفات الصديق الجيد التي تم ذكرها في الجلسة، مع إضافة المزيد من الصفات التي لم تذكر.

الجلسة السابعة عشر: تكوين الصداقات – تعتبر هذه الجلسة تكملة للجلسة السابقة –:

الزمن: ٩٠ دقيقة.

الأدوات: أقلام رصاص، وأقلام ملونة، وصمغ، وورق أبيض، وكرتون، ومقصات، وورق كورنيش ملون، ومواد فنية أخرى.

الإجراءات:

- بعد الترحيب بالأطفال، والقيام بالتغذية الراجعة لما تم في الجلسة السابقة، والرد على أسئلة واستفسارات الأطفال.
- قامت المدربة بتهيئة الأطفال لمهارة "تكوين الأصدقاء" من خلال التركيز على مهارة التعاون..... وذلك من خلال القيام بعمل فني وهو صنع (فراشات).
- قامت المدربة باستعراض خطوات العمل أمام الأطفال، وإعطاء التعليمات اللازمة.
- أعطيت كل مجموعة عدد أقل من الأدوات اللازمة للنشاط؛ كالمقصات، والصمغ، والأقلام.... وذلك لتدعيم مهارة التعاون، وانتظار الدور والعمل مع المجموعة (روح الفريق).
- قسم الأطفال إلى خمس مجموعات؛ حيث تقوم كل مجموعة بالقيام بالمهمات المطلوبة.

المجموعة الأولى: قامت بطباعة الإطار الخارجي للفراشة على الورق.

المجموعة الثانية: قامت بقص الفراشات.

المجموعة الثالثة: قامت بقص الورق الملون.

المجموعة الرابعة: قامت بتقطيع ورق الكورنيش الملون وعمل طابات صغيرة منه.

المجموعة الخامسة: قامت بلصق الورق الملون، وطابات الكورنيش الملون على الفراشات.

المجموعة السادسة: قامت بكتابة أسماء الأطفال عليها، ورش المادة اللامعة عليها (Glitter).

- قامت المدربة بتعزيز الأطفال، وتقديم الشكر لهم.

الجلسة الثامنة عشر: تكوين الصداقات:

تعد هذه الجلسة – تكملة للجلسات السابقة المتعلقة بتحقيق مهارة (تكوين الصداقات) – وبالتحديد تدريب الأطفال على الثقة، والعمل مع الفريق.

الزمن: ٦٠ دقيقة.

الأدوات: لا شيء.

النشاط: لعبة السقوط بثقة داخل الدائرة (Trust Fall Circle):

الزمن: ٦٠ دقيقة.

الأدوات: لا شيء.

الإجراءات:

- قامت المدربة بالترحيب بالأطفال، وعمل التغذية الراجعة للجلسة السابقة، والرد على أسئلة الأطفال واستفساراتهم، ثم قامت بشرح النشاط، فقالت: يهدف هذا النشاط إلى تنمية الثقة، والعمل مع الفريق.
- طلب من الأطفال الوقوف بشكل دائري بحيث تلامس أكتافهم بعضها بعضاً.
- طلب من كل طفل التركيز على مركز الدائرة، وهي النقطة التي يقف فيها طفل متطوع، ثم طلب من الطفل الموجود في مركز الدائرة أن يقع على الأرض.

- ثم طلب من الأطفال الآخرين أن يمسكوه قبل أن يقع، وأن لا يسمحوا له بالوقوع، وذلك من خلال الطلب من الأطفال الآخرين بالقيام بمساعدة بعضهم البعض، وذلك لمنع الطفل الموجود بمركز الدائرة من الوقوع.

الجلسة التاسعة عشر: السلوك القيادي:

تهدف هذه الجلسة إلى تحقيق الهدف العام (السلوك القيادي)، والأهداف الفرعية التي ذكرت في فصل الطريقة والإجراءات:

الزمن: ٩٠ دقيقة.

الأدوات: سبورة، وطباشير، وعصبات.

الإجراءات:

- بعد الترحيب بالأطفال، والقيام بالتغذية الراجعة للجلسة السابقة، والرد على أسئلة واستفسارات الأطفال.
- قامت المدربة بتهيئة الأطفال لمهارة "السلوك القيادي"، حيث سألت الأطفال من يحب منكم أن يكون قائداً.....؟
- ثم قالت: لكي يكون القائد ناجحاً هناك صفات يجب أن يتمتع بها....هل تعرفون ما هي...؟
- فأتت إجابات الأطفال من خلال الانتظام بالأدوار كالآتي: القائد الناجح هو الذي يخطط، ويتحمل المسؤولية، ويتفاعل بشكل إيجابي مع الآخرين، ويأخذ جميع وجهات النظر بعين الاعتبار، وهو مبادر، وشجاع، فهو يواجه الآخرين، ويقوم بجمع المعلومات، وتوليد البدائل واتخاذ القرار.
- ثم قامت المدربة بكتابة صفات القائد الناجح على السبورة.
- بعد ذلك قامت المدربة بإشراك الأطفال بنشاط سمي بلعبة: القاتل (Killer) والتي هدفت إلى تدريب الأطفال على التركيز، واستخدام الحواس الأخرى غير حاسة البصر للحصول على المعلومات وتنمية السلوك القيادي، وقد أعطي الأطفال مجالاً أو حيزاً للحركة، وطلب منهم تحسس الفراغ والتحرك والانطلاق بحرية. ثم تم توجيههم لإغلاق أعينهم (وضع عصبة على العين) وإكمال الحركة في الحيز أو الفراغ، وهنا تم اختيار القاتل وذلك بقيام الموجه بلمس واحد من الأطفال على رأسه وبذلك يكون القاتل، وهذا يتم بهدوء تام، ويقوم القاتل وعينيه

مغلقتان بالتحرك بالفراغ لإيجاد الضحية، وهو الشخص الوحيد الذي يسمح له بلمس الآخرين وعند وقوع الضحية يمسكها القاتل بالكتف (الذراع)، وعندما تموت الضحية بصرخة درامية فإن الضحايا الآخرين يستطيعون تحديد موقع القاتل، ويتم ذلك بوقوف الأطفال بشكل دائري وبوقوع الضحايا تصغر الدائرة.

- وعند الانتهاء، عززت المدربة الأطفال، ثم قدمت الشكر لهم وطلبت منهم واجب بيتي وهو القيام بتدوين صفات القائد الناجح للجلسة القادمة.

الجلسة العشرون: السلوك القيادي: تكملة الجلسة السابقة:

تهدف هذه الجلسة إلى تدريب الأطفال على وصف الشخصية وتنميتها، وإظهار العواطف الحقيقية، وتنمية السلوك القيادي.

الزمن: ٦٠ دقيقة.

الأدوات: أقنعة لشخصيات متعددة، ومرآة.

لعبة الأقنعة (Masks):

الإجراءات:

- بعد الترحيب بالأطفال، والقيام بالتغذية الراجعة لما تم في الجلسة السابقة، والرد على أسئلة واستفسارات الأطفال، والاطلاع على الواجب البيتي شكرت المدربة، وقامت بتعزيزهم.
- تم إشراك الأطفال في لعبة الأقنعة، حيث طلبت المدربة من الأطفال اختيار أقنعة من الحياة الواقعية، وطلبت منهم عدم ارتدائها إلا إذا طلب منهم ذلك، وبعد ذلك طلب منهم الذهاب إلى المرآة لاختبار وجوههم الحقيقية في حالتي وضع القناع وعدمه.
- ثم طلبت المدربة من الأطفال العثور على الشخصية التي تكون ملائمة لكل منهم، وبعد إعطاء جميع التعليمات سمح للأطفال بارتداء الأقنعة في الوقت المخصص لكل منهم، وأن يتقمصوا الشخصية، ويعبروا عن خصائصها وعواطفها، وما تتمتع به من خصائص جسمية. وبعد أن يكونوا قد اخذوا الوقت الكافي لاختبار الشخصية، يسمح لهم بالتفاعل مع بعضهم البعض بحرية.

- ومن ثم مناقشة الشخصيات المختلفة التي قام بارتدائها الأطفال، وما هو شعورهم أثناء ارتداء الأقنعة المختلفة وبعد نزعها.
- وفي الختام شكرت المدربة الأطفال، وقامت بتعزيزهم.

الجلسة الحادية والعشرين (الجلسة الختامية):

تهدف هذه الجلسة إلى تحقيق الهدف العام (المهارات الاجتماعية)، والأهداف الفرعية التي ذكرت في فصل الطريقة والإجراءات.

الزمن: ثلاث ساعات. ٦٢٦٠٢٨

الأدوات: مسجل كاسيت، وأشرطة أغاني، وزينة، وأواني، وأكواب، ومأكولات، وأزياء، ومرآة.

الإجراءات:

- قامت المدربة في بداية الجلسة بالترحيب بالأطفال، وعمل التغذية الراجعة لما تم في الجلسة السابقة.
- قامت المدربة بتهيئة الأطفال "للمهارات الاجتماعية" المختلفة، وذلك بقولها: والآن سوف نقوم بإعداد حفلة عيد ميلاد لقرية الأطفال (SOS) وللأطفال الذين صادف عيد ميلادهم في نفس الشهر، وذلك باتباع الخطوات الآتية: قسم الأطفال لمجموعات ووزعت عليهم المهام، ثم تم اختيار قائد لكل مجموعة يكون مسؤولاً عن توجيه مجموعته، ومراقبة أدائها للمهام المطلوبة منها، وذلك بعد توجيهه من قبل المدربة للمهمة المطلوبة منه.
- قامت المدربة بتوزيع المهام على المجموعات بحيث تكون كل مجموعة مسؤولة عن مهمة محددة كالآتي: المجموعة الأولى مسؤولة عن تزيين القاعة، والمجموعة الثانية مسؤولة عن ترتيب وإعداد طاولة المأكولات، والمجموعة الثالثة مسؤولة عن نشاطات الحفل (الألعاب)، والمجموعة الرابعة مسؤولة عن الهدايا (لفها بورق الهدايا) وتقديمها للفائزين، والمجموعة الخامسة مسؤولة عن الموسيقى والأغاني.
- ثم قامت المدربة باختيار عريف للحفل يكون مسؤولاً عن تقديم الفقرات المختلفة من ألعاب، ورقص، وغناء، وتمثيل.
- وبعد الانتهاء من توزيع المهام، طلب عريف الحفل من الأطفال البدء بالرقص، وقال: سوف يتم تقديم جائزة لأفضل راقص أو راقصة، وجائزة لأفضل مغني أو مغنية.

- وبعد الانتهاء من الرقص والغناء بدأ الأطفال باللعب الحر.
- ثم قام الأطفال بلعب لعبة الأزياء (Props).
- كما قامت المدربة بتزويد الأطفال بأزياء متنوعة تمثل شخصيات مختلفة، وسمح لهم باختيار اللباس الذي يرغبونه بحرية، ومن ثم ذكر سبب اختيارهم لهذا اللباس، ثم طلب منهم التحرك في المكان المخصص لكلٍ منهم، ولا يتم السماح لهم بالتفاعل مع بعضهم البعض إلا بعد إتاحة الفرصة لكل واحدٍ منهم لخلق الشخصية التي يحبها، وبعد ذلك سمح لهم بالتفاعل مع بعضهم البعض، وطلب منهم وبشكلٍ فردي أن يعرّفوا عن أنفسهم، وأن يقدموا معلومات عن الشخصية التي اختاروها.
- وفي نهاية الاحتفال تم توزيع قطع الحلوى، والمرطبات، والهدايا على الأطفال، ثم شكرت المدربة الأطفال وأثنت على تعاونهم أثناء الجلسات التدريبية.

انتهـــت الجلســـات

الملحق (٤)

كتاب لتسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة الأردنية الهاشمية
وزارة التنمية الاجتماعية
عمـــان

الرقم: ٩٥٥٥
التاريخ: ٢/٨/١٤٢٦هـ
الموافق: ٥/٩/٢٠٠٥م

THE HASHEMITE KINGDOM
OF JORDAN
MINISTRY OF
SOCIAL DEVELOPMENT
Amman

Ref. No.
Date:

مديرة مبـرة أم الحســـين
مديرة جمعية دار الأيتام الأردنية
مديرة جمعية رعايـة اليتيـــم
مديرة جمعية قرى الأطفال الأردنية SOS

الموضوع: تسهيل مهمة طالب

يرجى تسهيل مهمة الطالبة سهى نجم الدين ترك – برنـامج ماجسـتير علـم النفـس التربوي/الجامعة الأردنية والتي تقوم بإعداد أطروحة بعنوان " أثر برنامج تدريبـي للمـهارات الاجتماعية في الذكاء الاجتماعي عند عينه من الأطفال الأيتام في دور الرعاية الاجتماعية فـي مرحلة الطفولة الوسطى (٦–٨) سنوات (ذكوراً وإناثاً).

مع الاحـترام ،،،

وزير التنمية الاجتماعية بالوكالة

أ. الدكتورة رويدا المعايطـة

مساعد الأمين العام

احمد محمد اللافي

نسخة/القائم بأعمال مدير تنمية الموارد البشرية
نسخة/رئيس قسم التأهيـل والتدريـــب
نسخة/للباحثة/لتزويدي بنسخة من الأطروحة
للاستفادة منها في مجال عمل الوزارة.

ا ج/م ش
١١/٧

جبل عمان – ص.ب ٦٧٢٠ – فاكس ٥٩٣٠٦٨٧
تلفون ٥٩٣١٣٩١ – ٥٩٣٠٤٠٥
موقع الوزارة على شبكة الانترنت Http://www.mosd.gov.jo

AMMAN - P.O.Box 6720 - FAX 5930687
TEL. 5931391 - 5930405
E-mail:mosd@mosd.gov.jo البريد الالكتروني

THE EFFECT OF TRAINING PROGRAM FOR SOCIAL SKILLS ON THE SOCIAL INTELLIGENCE AMONGST A SAMPLE OF SCHOOL AGE ORPHANED CHILDREN IN THE SOCIAL WELFARE INSTITUTES

By

Suha N. El-Turk

Supervisor

Dr. Abdalla Falah El-Mneizel, Prof.

Abstract

This study aimed at identifying the impact of a social skills training program on social intelligence carried on a sample of orphans children at middle childhood stage at social welfare institutes (in greater Amman municipality), and whether this impact differs according to their gender and study group. The sample of this study consisted of 60 children of social welfare institutes (children S.O.S. villages, and the orphan care association). This sample was divided into two groups: the experimental group and the control group, where each group consisted of (30) children.

In order to examine the hypotheses of this study; a program on social skills which consisted of (21) training sessions, and lasted for a month and a half, and a social intelligence scale for children at middle childhood stage which consisted of five sub-dimensions, (making friends, leadership behavior, communication skills, assertive behavior, and social courtesy) were constructed. A content validity of this scale was established by a group of referees and the scale was modified according to their point of view. The final form of the scale consisted of (76) items distributed among five sub-dimensions. The reliability was accomplished by applying the scale on a sample of (60) children at their middle childhood stage – in one of the private schools in western Amman area - by using Cronbach alpha

method, where the results indicate that the internal consistency for the five sub-dimensions of the scale ranged between (0.91-0.95), this also indicates that this scale holds acceptable reliability and validity indices that justify using it for the purposes of this study. To analyze the data resulted from applying the social intelligence scale on the sample of this study, the Two Way Analysis Of Covariance (ANCOVA (2x2)) to examine the null hypotheses was used. The results indicated that there were statistical significant differences at ($\alpha = 0.05$) level between the experimental group which was exposed to the training program and the control group, which was not, on all five sub-dimensions of the scale. These differences were in favor of the experimental group. The results also showed that the training program has a practical significant on all five sub-dimensions where the ratio of the contribution of the program on the variances of the five sub-dimensions (making friends, leadership behavior, communication skills, assertive behavior and social courtesy), came up as the following (0.482, 0.476, 0.591, 0.335, 0.382) respectively.