

T-3062

مكتبة الاسكندرية  
BIBLIOTHECA ALEXANDRINA

جامعة طنطا  
كلية الآداب  
قسم علم النفس

الحيز الشخصي عند الأطفال المتخلفين عقلياً وعلاقته بالمهارات  
الاجتماعية  
دراسة إنمائية

دراسة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة  
في الآداب من قسم علم النفس

مكتبة الاسكندرية  
BIBLIOTHECA ALEXANDRINA



مقدمة من  
السيد كمال السيد ريشة

مدرس مساعد بقسم علم النفس بكلية الآداب  
جامعة أسيوط

إشراف

الأستاذ الدكتور / محي الدين أحمد حسين

الأستاذ الدكتور / عبد السلام أحمد الشيب

أستاذ ورئيس قسم علم النفس

أستاذ ورئيس قسم علم النفس

بكلية الآداب - جامعة القاهرة

بكلية الآداب - جامعة طنطا

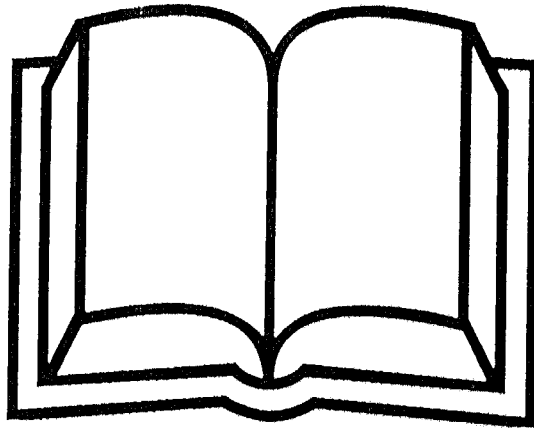
الدكتور / طارق محمد فوزي

مدرس بقسم علم النفس

بكلية الآداب - جامعة طنطا

١٩٩٩

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ

أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

(٣٢/البقرة)

## شكر وتقدير

الحمد لله الذى هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله" فلقد أتم الله نعمته على بفضلته العظيم ثم بفضل الأساتذة الأجلاء الذين أفاضوا على بعلمهم الذى لا ينضب لإتمام هذا البحث والذى ادعوا الله أن يكون خطوة على طريق مساعدة فئة عزيزة من أبنائنا حرموا من بعض نعم الله علينا.

وفى هذا المقام أتقدم بشكري وتقديري إلى من أخذ بيدي من الظلام إلى النور والذى له حق التكريم أستاذي الأب الفاضل الأستاذ الدكتور/ عبد السلام/ أحمدى الشيخ أستاذ ورئيس قسم علم النفس بآداب طنطا والمشرف على هذه الرسالة الذى كان له الفضل فى الأخذ بيدي إلى طريق البحث العلمى وأرشدنى إلى أن أكمل دراسة الدكتوراه فى مجال الفئات الخاصة بعد أن أتمت دراسة الماجستير فى مجال الفئات الخاصة فليسيادته كل الشكر والعرفان والذى أعطى كل وقته وجهده كأعظم ما يكون العطاء فله كل تحية وإجلال.

كما أتقدم بالشكر إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور/ محي الدين/ أحمد حسين أستاذ ورئيس قسم علم النفس بكلية الآداب جامعة القاهرة والذى أرشدني ولم يبخل بعلمه ووقته الثمين على فليسيادته كل إجلال وحب وتقدير وأتقدم بخالص الشكر والتحية إلى أستاذي الفاضل الدكتور/ طارق محمد فوزى مدرس علم النفس بآداب طنطا والذى أفاضنى بإرشاداته وتوجيهه لى فى بحثى فله كل تقدير وعرفان.

وفى هذا المقام أيضا أتقدم بالشكر إلى أساتذتي الأفاضل بقسم علم النفس بكلية الآداب جامعة طنطا وهم أ.د/ محمد حسنين الدق، أ.د/ مایسة شكرى، وإلى زملائي من المدرسين المساعدين والمعيدین.

وأيضا أتقدم بالشكر إلى أستاذي الفاضل أ.د/ محمود السيد أبو النيل أستاذ ورئيس قسم علم النفس بآداب أسيوط وإلى زملائي من المدرسين والمساعدين والمعيدین بآداب أسيوط بقسم علم النفس.

وأشكر رئيس جمعية الحق فى الحياة والسادة الأعضاء على تقبلهم التطبيق بالجمعية وتوفير الأدوات المناسبة كما أتقدم بالشكر للسادة الأفاضل من الإخصائيين النفسيين والاجتماعيين والفنيين بجمعية الحق فى الحياة وإلى كل من ساهم معى فى إتمام هذا البحث.

وأهدى هذه الرسالة إلى والدى العزيز عرفانا وتكريما له وإلى روح والدتى العزيزة رحمها الله وإلى زوجتي الفاضلة وأبنائي الأعزاء (محمد - آية).

وأهدى ثمرة جهدى رسالة من أجل الطفل المعوق لمزيد من العناية والرعاية.

والله ولي التوفيق

السيد كمال السيد ربشہ

# فهرس

## أولاً: الموضوعات:

الصفحة	الموضوع
.....	الافتتاحية
.....	إهداء
١	مدخل الدراسة
١	مقدمة
٢	هدف الدراسة
٣	أهمية الدراسة-التعريف بمتغيرات الدراسة
٧	الفصل الأول: "المتغيرات الأساسية للبحث"
٧	(١) الحيز الشخصي
٧	مقدمة
٧	مفهوم الحيز الشخصي
١٤	نظريات الحيز الشخصي
١٦	مسافة التفاعل
١٨	تعقيب
١٩	(٢) التخلف العقلى
١٩	مقدمة
٢٠	تعريف التخلف العقلى
٢٥	سمات المتخلف عقلياً
٢٨	أسباب التخلف العقلى والاضطرابات الاجتماعية والفسولوجية
٣١	تصنيف المتخلفين عقلياً
٣٣	أهداف رعاية التخلف البسيط والتخلف المتوسط
٣٣	منحى التقويم للمتخلفين عقلياً
٣٥	(٣) المهارات الاجتماعية
٣٥	مقدمة عن المهارات الاجتماعية
٣٦	تعريف المهارات الاجتماعية
٣٨	المهارات الاجتماعية والسلوك
٤٣	التدريب على المهارات الاجتماعية بالنسبة للمتخلفين عقلياً



٤٤	..... برامج التدريب على المهارات الاجتماعية
٤٧	..... خلاصة وتعقيب
٤٨	..... <b>الفصل الثانى: "الدراسات السابقة"</b>
٤٨	..... أولاً: الدراسات المتعلقة بالحيز الشخصى
٤٨	..... الحيز الشخصى وعلاقته بفئات التخلف العقلى.
	..... الحيز الشخصى وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والعوامل الفيزيائية للأشخاص
٥٤	..... المتفاعلين.
٥٩	..... الحيز الشخصى وعلاقته بمتغير الجنس
٧١	..... الحيز الشخصى وعلاقته بمتغيرات أخرى.
٧٤	..... ثانياً: التخلف العقلى وعلاقته بالمهارات الاجتماعية
٩٢	..... ثالثاً: التعليق على الدراسات السابقة.
٩٥	..... <b>الفصل الثالث: "منهج البحث وإجراءاته"</b>
٩٥	..... مشكلة الدراسة.
٩٩	..... فروض الدراسة
١٠٢	..... أولاً: المنهج المستخدم فى الدراسة.
١٠٢	..... ثانياً: الأدوات وحساب شروطها السيكمترية
١٠٢	..... مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعى
١٠٤	..... مقياس السلوك التوافقى
١٠٧	..... مقياس ستانفورد بينية للذكاء
١٠٩	..... مقياس الحيز الشخصى.
١١٢	..... ثالثاً: عينة الدراسة
١١٤	..... رابعاً: الإجراءات التجريبية
١١٨	..... أ- برنامج اللعب بالدمى
١٢٠	..... ب- برنامج الرسم.
١٢١	..... ج- برنامج فن الخزف بواسطة الطين الأسوانى.
١٢٢	..... د- برنامج الموسيقى

١٢٤	..... الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها
١٢٤	..... نتائج الدراسة
٢١٨	..... تفسير النتائج
٢٢٧	..... ملخص نتائج الدراسة
٢٢٨	..... التوصيات والبحوث المقترحة
٢٢٩	..... المراجع
٢٢٩	..... أولاً: المراجع العربية
٢٣٦	..... ثانياً: المراجع الأجنبية
	..... الملاحق
	..... ملخص الدراسة باللغة العربية
	..... ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

## ثانياً: الجداول

رقم الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
(١)	يوضح معاملات ثبات المقاييس الفرعية لمقياس النضج الاجتماعي.	١٠٣
(٢)	يوضح معاملات ثبات المقاييس الفرعية لمقياس السلوك التوافقي.	١٠٦
(٣)	يوضح التماثل بين المتوسطات والانحرافات المعيارية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطين بالنسبة لمتغير السن.	١١٣
(٤)	يوضح نتائج تحليل تباين المسافة الشخصية داخل المواقف الخمسة (قبل التدريب) بين أطفال المجموعات الأربعة (التجريبية الأولى - التجريبية الثانية - الضابطة الأولى - الضابطة الثانية) من حيث المسافة بين الطفل وزميله خلال العشر دقائق الأولى (بداية التفاعل).	١٢٥
(٥)	يوضح تحليل تباين المسافة الشخصية داخل المواقف الخمسة (قبل التدريب) بين أطفال المجموعات الأربعة. (التجريبية الأولى، التجريبية الثانية، والضابطة الأولى، الضابطة الثانية) من حيث المسافة بين الطفل وزميله خلال العشر دقائق الثانية (وسط التفاعل).	١٢٦
(٦)	يوضح تحليل تباين المسافة الشخصية داخل المواقف الخمسة (قبل التدريب) بين أطفال المجموعات الأربعة. (التجريبية الأولى، التجريبية الثانية، والضابطة الأولى، الضابطة الثانية) من حيث المسافة بين الطفل وزميله خلال العشر دقائق الثالثة (نهاية التفاعل).	١٢٧
(٧)	يوضح تحليل تباين المسافة الشخصية داخل المواقف الخمسة (قبل التدريب) بين أطفال المجموعات الأربعة. (التجريبية الأولى، التجريبية الثانية، والضابطة الأولى، الضابطة الثانية) من حيث المسافة بين الطفل والمدرس خلال العشر دقائق الأولى (بداية التفاعل).	١٢٨
(٨)	يوضح تحليل تباين المسافة الشخصية داخل المواقف الخمسة (قبل التدريب) بين أطفال المجموعات الأربعة. (التجريبية الأولى، التجريبية الثانية، والضابطة الأولى، الضابطة الثانية) من حيث المسافة بين الطفل والمدرس خلال العشر دقائق الثانية (وسط التفاعل).	١٢٩
(٩)	يوضح تحليل تباين المسافة الشخصية داخل المواقف الخمسة (قبل التدريب) بين أطفال المجموعات الأربعة. (التجريبية الأولى، التجريبية الثانية، والضابطة الأولى، والضابطة الثانية) من حيث المسافة بين الطفل والمدرس خلال العشر دقائق الثالثة (نهاية التفاعل).	١٣٠
(١٠)	يوضح تحليل تباين المسافة الشخصية داخل المواقف الخمسة (قبل التدريب) بين أطفال المجموعات الأربعة. (التجريبية الأولى، التجريبية الثانية، والضابطة الأولى، والضابطة الثانية) من حيث المسافة بين الطفل وآخر (الباحث) خلال العشر دقائق الأولى (بداية التفاعل).	١٣١

الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
١٣٢	يوضح تحليل تباين المسافة الشخصية داخل المواقف الخمسة (قبل التدريب) بين أطفال المجموعات الاربعة (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة الأولى والضابطة الثانية) من حيث المسافة بين الطفل وآخر (الباحث) خلال العشر دقائق الثانية (وسط التفاعل).	(١١)
١٣٣	يوضح تحليل تباين المسافة الشخصية داخل المواقف الخمسة (قبل التدريب) بين أطفال المجموعات الاربعة (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة الأولى والضابطة الثانية) من حيث المسافة بين الطفل وآخر (الباحث) خلال العشر دقائق الثالثة (نهاية التفاعل).	(١٢)
١٣٥	يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة الضابطة الأولى (تخلف بسيط) على المتغيرات التالية لمقياس الحيز الشخصي (المسافة الشخصية) قبل وبعد التدريب باستخدام "ذ" بالنسبة للمسافة بين الطفل وزميله.	(١٣)
١٣٨	يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة الضابطة الأولى (تخلف بسيط) على المتغيرات التالية لمقياس الحيز الشخصي (المسافة الشخصية) قبل وبعد التدريب باستخدام "ذ" بالنسبة للمسافة بين الطفل والمدرس.	(١٤)
١٤١	يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة الضابطة الأولى (تخلف بسيط) على المتغيرات التالية لمقياس الحيز الشخصي (المسافة الشخصية) قبل وبعد التدريب باستخدام "ذ" بالنسبة للمسافة بين الطفل وآخر (الباحث).	(١٥)
١٤٤	يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة الضابطة الثانية (تخلف متوسط) على المتغيرات التالية لمقياس الحيز الشخصي (المسافة الشخصية) قبل وبعد التدريب باستخدام "ذ" بالنسبة للمسافة بين الطفل وزميله.	(١٦)
١٤٧	يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة الضابطة الثانية (تخلف متوسط) على المتغيرات التالية لمقياس الحيز الشخصي (المسافة الشخصية) قبل وبعد التدريب باستخدام "ذ" بالنسبة للمسافة بين الطفل والمدرس.	(١٧)
١٥٠	يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة الضابطة الثانية (تخلف متوسط) على المتغيرات التالية لمقياس الحيز الشخصي (المسافة الشخصية) قبل وبعد التدريب باستخدام "ذ" بالنسبة للمسافة بين الطفل وآخر (الباحث).	(١٨)
١٥٣	يوضح تحليل تباين المسافة الشخصية داخل المواقف الخمسة (بعد التدريب) بين أطفال المجموعات الاربعة. (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية والضابطة الأولى، والضابطة الثانية) من حيث المسافة بين الطفل وزميله خلال العشر دقائق الأولى.	(١٩)
١٥٥	يوضح تحليل تباين المسافة الشخصية داخل المواقف الخمسة (بعد التدريب) بين أطفال المجموعات الاربعة. (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة الأولى، والضابطة الثانية) من حيث المسافة بين الطفل وزميله خلال العشر دقائق الثانية.	(٢٠)

الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
١٥٦	يوضح تحليل تباين المسافة الشخصية داخل المواقع الخمسة (بعد التدريب) بين أطفال المجموعات الأربعة. (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة الأولى والضابطة الثانية) من حيث المسافة بين الطفل وزميلة خلال العشر دقائق الثالثة.	(٢١)
١٥٧	يوضح تحليل تباين المسافة الشخصية داخل المواقع الخمسة (بعد التدريب) بين أطفال المجموعات الأربعة (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة الأولى والضابطة الثانية) من حيث المسافة بين الطفل والمدرس خلال العشر دقائق الأولى.	(٢٢)
١٥٨	يوضح تحليل تباين المسافة الشخصية داخل المواقع الخمسة (بعد التدريب) بين أطفال المجموعات الأربعة (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة الأولى والضابطة الثانية) من حيث المسافة بين الطفل والمدرس خلال العشر دقائق الثانية.	(٢٣)
١٥٩	يوضح تحليل تباين المسافة الشخصية داخل المواقع الخمسة (بعد التدريب) بين أطفال المجموعات الأربعة (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة الأولى والضابطة الثانية) من حيث المسافة بين الطفل والمدرس خلال العشر دقائق الثالثة.	(٢٤)
١٦٠	يوضح تحليل تباين المسافة الشخصية داخل المواقع الخمسة (بعد التدريب) بين أطفال المجموعات الأربعة (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة الأولى والضابطة الثانية) من حيث المسافة بين الطفل وآخر (الباحث) خلال العشر دقائق الأولى.	(٢٥)
١٦١	يوضح تحليل تباين المسافة الشخصية داخل المواقع الخمسة (بعد التدريب) بين أطفال المجموعات الأربعة (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة الأولى والضابطة الثانية) من حيث المسافة بين الطفل وآخر (الباحث) خلال العشر دقائق الثانية.	(٢٦)
١٦٢	يوضح تحليل تباين المسافة الشخصية داخل المواقع الخمسة (بعد التدريب) بين أطفال المجموعات الأربعة (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة الأولى والضابطة الثانية) من حيث المسافة بين الطفل وآخر (الباحث) خلال العشر دقائق الثالثة.	(٢٧)
١٦٣	يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة التجريبية الأولى (تخلف بسيط) خلال المواقع الخمسة قبل وبعد التدريب باستخدام "أ" - المسافة بين الطفل وزميلة. ١- خلال العشر دقائق الأولى. ٢- خلال العشر دقائق الثانية. ٣- خلال العشر دقائق الثالثة.	(٢٨)
١٦٧	يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة التجريبية الأولى (تخلف بسيط) خلال المواقع الخمسة قبل وبعد التدريب باستخدام "ب" - المسافة بين الطفل والمدرس. ١- خلال العشر دقائق الأولى. ٢- خلال العشر دقائق الثانية. ٣- خلال العشر دقائق الثالثة.	(٢٩)

الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
١٧١	يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة التجريبية الأولى (تخلف بسيط) خلال المواقف الخمسة قبل وبعد التدريب باستخدام "أ" - جـ - المسافة بين الطفل وآخر (الباحث). ١- خلال العشر دقائق الأولى. ٢- خلال العشر دقائق الثانية. ٣- خلال العشر دقائق الثالثة.	(٣٠)
١٧٢	يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة التجريبية الثانية (تخلف متوسط) خلال المواقف الخمسة قبل وبعد التدريب باستخدام "أ" - أ - المسافة بين الطفل وزميلة. ١- خلال العشر دقائق الأولى. ٢- خلال العشر دقائق الثانية. ٣- خلال العشر دقائق الثالثة.	(٣١)
١٧٩	يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة التجريبية الثانية (تخلف متوسط) خلال المواقف الخمسة قبل وبعد التدريب باستخدام "أ" - ب - المسافة بين الطفل والمدرس. ١- خلال العشر دقائق الأولى. ٢- خلال العشر دقائق الثانية. ٣- خلال العشر دقائق الثالثة.	(٣٢)
١٨٣	يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة التجريبية الثانية (تخلف متوسط) خلال المواقف الخمسة قبل وبعد التدريب باستخدام "أ" - جـ - المسافة بين الطفل وآخر (الباحث). ١- خلال العشر دقائق الأولى. ٢- خلال العشر دقائق الثانية. ٣- خلال العشر دقائق الثالثة.	(٣٣)
١٨٧	يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة التجريبية الأولى (تخلف بسيط) وأداء المجموعة التجريبية الثانية (تخلف متوسط) وأداء المجموعة الضابطة الأولى (تخلف بسيط) وأداء المجموعة الضابطة الثانية (تخلف متوسط) قبل وبعد التدريب على نسبة النضج الاجتماعي باستخدام "أ".	(٣٤)
١٩١	يوضح دلالة الفرق بين أداء مجموعة التخلف البسيط (تجريبية أولى) على مقياس النضج الاجتماعي قبل وبعد التدريب باستخدام "أ".	(٣٥)
١٩٤	يوضح دلالة الفرق بين أداء مجموعة التخلف البسيط (تجريبية ثانية) على مقياس النضج الاجتماعي قبل وبعد التدريب باستخدام "أ".	(٣٦)
١٩٦	يوضح دلالة الفرق بين أداء مجموعة التخلف البسيط (ضابطة أولى) على مقياس النضج الاجتماعي قبل وبعد التدريب باستخدام "أ".	(٣٧)
١٩٨	يوضح دلالة الفرق بين أداء مجموعة التخلف البسيط (ضابطة ثانية) على مقياس النضج الاجتماعي قبل وبعد التدريب باستخدام "أ".	(٣٨)
٢٠٠	يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة (التجريبية الأولى - تخلف بسيط) على مقياس السلوك التوافقي قبل وبعد التدريب باستخدام "أ".	(٣٩)
٢٠٥	يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة (التجريبية الثانية - تخلف متوسط) على مقياس السلوك التوافقي قبل وبعد التدريب باستخدام "أ".	(٤٠)

الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
٢٠٩	يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة (الضابطة الأولى-تخلف بسيط) على مقياس السلوك التوافقي قبل وبعد التدريب باستخدام "أ".	(٤١)
٢١١	يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة (الضابطة الثانية-تخلف متوسط) على مقياس السلوك التوافقي قبل وبعد التدريب باستخدام "ب".	(٤٢)
٢١٣	يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة التجريبية الأولى (تخلف بسيط) على البرامج (اللعب بالدمى -الفن بواسطة الطين الأسواني -الموسيقى-الرسم) قبل وبعد التدريب باستخدام "ت".	(٤٣)
٢١٦	يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة التجريبية الثانية (تخلف متوسط) على البرامج (اللعب بالدمى -الفن بواسطة الطين الأسواني -الموسيقى-الرسم) قبل وبعد التدريب باستخدام "ث".	(٤٤)

## مدخل الدراسة

- مقدمة.
- هدف الدراسة.
- أهمية الدراسة-التعريف بمتغيرات الدراسة.



## مقدمة

تزايد الاهتمام فى السنوات الأخيرة بمشكلة التخلف العقلى لدى كثير من المجتمعات المتقدمة والنامية ، لما لها من أبعاد طبية واجتماعية وتعليمية ونفسية وتأهيلية وهى أبعاد تتداخل بعضها مع البعض الآخر، وتعتبر ظاهرة الإعاقة العقلية واحدة من الظواهر التى تؤثر على شريحة ليست بسيطة من أبناء المجتمع إذ أن معظم المصادر والتقديرات تتفق على أن المعوقين عقلياً يمثلون ما نسبته ٢-٣% من أفراد المجتمع العربى ، كما أن أثر الإعاقة العقلية لا يقتصر على الفرد المعاق بل يمتد ليشمل الأسرة بشكل أساسى والمجتمع بشكل عام ومن هنا فإنه لا يمكن لمخطط برامج التنمية المختلفة أن يغفل أهمية العمل الجاد والدعوب لتطوير الخدمات الوقائية والتأهيلية (يوسف القريوتى ، ١٩٩٦، ص ٦). إذ أن تهيئة فرص التعلم والتدريب المناسبة لقدرات الناس على اختلافها هو الذى يساعد على الاستفادة القصوى من الأفراد فى المجتمع .

وقد نبه الرسول عليه الصلاة وأفضل السلام إلى أهمية ذلك فكانت مخاطبته للناس على قدر إمكاناتهم وأيد ذلك بحديثه الشريف بقوله صلى الله عليه وسلم " نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم " وقوله أيضاً عليه الصلاة والسلام ما أحد يحدث قوماً بحديث لا تبلغه عقولهم إلا كان فتنة على بعضهم". صدق رسول الله.

وفى ذلك يستنبط الإمام الغزالى أن يخاطب المتعلم على قدر فهمه فلا يلقي إليه مالا يبلغه عقله فينفره أو يحبط عليه عقله (عزت العزيزى ، ١٩٩١، ص ١٦).

ولقد أكدت المواثيق العالمية والعربية، فاعلية هذه الرعاية التربوية ومنها ميثاق المؤتمر الدولى للعمل عام ١٩٥٤ وقرارات الأمم المتحدة كقرار ٣٤٤٧ عام ١٩٥٧. والميثاق العربى الصادر عن مؤتمر الكويت الإقليمى للمعاقين عام ١٩٨١ (لطفى بركات، ١٩٨٤، ص ١٠).

ونتيجة الاعتراف العالمى بحق المعاق فى أن يحيا حياة كريمة أصدرت الحكومة المصرية قانون تأهيل المعاقين رقم ٣٩ لعام ١٩٥٧ الذى حاول جمع شتات القوانين السابقة الخاصة بذلك فجعلت التأهيل حقاً لكل معاق (إقبال إبراهيم، ١٩٩١، ص ٩٩).

وينصب اهتمامنا في هذا البحث بالأطفال المتخلفين عقلياً (فتى التخلف العقلى البسيط، والمتوسط) على تنمية المهارات الاجتماعية بواسطة البرامج التأهيلية المتخصصة لهم واثـر ذلك على موضوع الحيز الشخصى (المسافة الشخصية) عند الأطفال المتخلفين عقلياً.

ويرى البعض أن الترتيب المكاني للأفراد داخل الجماعة ليس عشوائياً وحيث يضع الناس أنفسهم فإن هذا يعكس مكانتهم، وعلاقات الصداقة داخل الجماعة، بالإضافة إلى حدود البيئة الفيزيائية للجماعة، ونحن لا ندرك بشكل عام أهمية السلوك المكاني فى حياتنا إلا عندما يحدث شئ غير عادى كى نضع هذا فى اعتبارنا فعلى سبيل المثال قد نشعر بعدم الراحة عندما يجلس أشخاص آخرون على مقربة شديدة منا أو قد نجد أنه من غير المفضل أن نتعامل مع أناس يحبون التلاصق ويقفون على مقربة كبيرة منا أو أناس يقفون بعيداً جداً منك خلال حوار بينكما، وغالباً ما يصحب هذا رد فعل انفعالي إيجابى أو سلبى وقد تتأثر مشاعرك بالسلوك المكاني للآخرين، ونحن فى حاجة إلى أن يكون لنا حيزنا لأنه طريقة للتواصل مع الآخرين ويعد محددًا لمشاعرنا نحوهم عندما نقابلهم (فرانسيست . ماك أندرو ، ١٩٩٨ ، ص ١٧٩) .

بينما يرى البعض الآخر مثل ( عبد السلام الشيخ ) أن أى استجابة تصدر عن الإنسان إنما لها وجهة تعبيرية وأخرى أدائية ومع أن صور السلوك تمتلك المكون التعبيرى ، والمكون الادائى إلا أن نسبة كل من المكونين فى تكوين الاستجابة تختلف من استجابة يرفع فيها الأداء حتى تكاد تبدو وكأنها أداء خالص (عبد السلام الشيخ ، ١٩٩٢ ، ص ١٨٢) .

وتعتبر الدراسة الحالية محاولة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً (فتى التخلف العقلى البسيط، والمتوسط) بواسطة البرامج التأهيلية المعدة لذلك وتأثير ذلك على الحيز الشخصى (المسافة الشخصية) بين الأطفال المتخلفين عقلياً ، وبينهم وبين الآخرين بعد تطبيق البرامج لتنمية المهارات الاجتماعية.

## هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

- بحث اختلاف المسافة الشخصية تبعاً للموقف التفاعلي وطبقاً لاختلاف المشاركين في التفاعل بعد التدريب على المهارات الاجتماعية .

- تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً فئتي التخلف البسيط والمتوسط بواسطة البرامج المعدة لذلك الهدف ودراسة تأثير ذلك على الحيز الشخصي .

## أهمية الدراسة

وتكمن أهمية الدراسة الحالية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى فئتي التخلف العقلي (البسيط والمتوسط) وهما من الفئات الخاصة في المجتمع وذلك بوضع برنامج تدريبي خاص لتعديل وتنمية المهارات الاجتماعية وتأثير ذلك على الحيز الشخصي حيث يعد الحيز الشخصي واحداً من أهم المكونات في نسق السلوكيات غير اللفظية، والتي تستخدم للتواصل وتنظيم كمية التقارب في التفاعل بين شخصين ، وقد يساهم في تنظيم مودتنا مع الآخرين ويعد هذا مهماً في تنظيم ردود أفعالنا الوجدانية نحو الآخرين بينما يتحكم في استجاباتهم لنا.

ومن هنا قد تهتم هذه الدراسة من الناحية النظرية والتطبيقية في تكوين تصورات ومفاهيم أكثر وضوحاً عن الحيز الشخصي الخاص بكل فرد وإلى أي حد تختلف المسافات التي تعبر عن الحيز الشخصي في أوضاع التفاعل المكاني ، وإلى أي حد يختلف هذا الحيز تبعاً للمتغيرات الموقفية أو بمعنى آخر كيف تتباين المسافات الشخصية بتباين المواقف المختلفة أثناء التفاعل مع الأشخاص المتخلفين قبل وبعد التدريب على البرامج المختلفة لتنمية المهارات الاجتماعية.

ومن الناحية التطبيقية - قد تساعد هذه الدراسة في وضع أسس للمسافات المكانية الملائمة لمواقف التفاعل الاجتماعي للأطفال المتخلفين عقلياً.

وقد تساعد هذه الدراسة في وضع أسس للمسافات المكانية الملائمة لمواقف التفاعل الاجتماعي للأطفال المتخلفين عقليا حيث يمكن للطفل المتخلف أن يتجنب المسافة الغير ملائمة والتي قد تؤثر في اضطراب العلاقة في موقف التفاعل.

### التعريف بمتغيرات الدراسة:

#### الحيز الشخصي<sup>(١)</sup>:

إنه المنطقة التي تحيط بالفرد مباشرة ، والتي فيها تتمركز معظم ضروب تفاعله مع الآخرين. (مارفن شو، ١٩٩٦ ، ص ١٣٩) .

وعرفة فرانسيس أنه هو المنطقة المحيطة بجسم الإنسان والتي لا يتدخل فيها الآخرون دون إثارة عدم الراحة. (فرانسيس ت. ماك أندرو، ١٩٩٨ ، ص ٢٠٤).

وعرفه طارق فوزى على أنه تلك الحدود غير المرئية التى يتمثلها الفرد ذاتياً، ويعتبرها خاصة به هو فقط ولا يجب أن يتعداها الآخرون وهذه الحدود تحيط بالمرء دائما وتحرك معه أينما ذهب (طارق فوزى، ١٩٩٤، ص ٥) ونستخلص من هذه التعريفات ما يتماشى مع الدراسة الحالية.

أن الحيز الشخصى هو المنطقة التى تحيط بالفرد مباشرة أو المسافة الشخصية التى تحيط بجسم الشخص ولكنها تنقص وتزيد حسب الموقف.

#### المسافة الشخصية<sup>(٢)</sup>:-

هى المسافة الشائعة فى المحادثات العابرة بين الأصدقاء (من ١٨ بوصة إلى ٤ أقدام). (فرانسيس ت. ماك أندرو ، ١٩٩٨ ، ص ٢٠٤).

(1) Personal space

(2) Personal distance

## التخلف العقلي<sup>(١)</sup>:-

مصطلح يستخدم على نحو واسع يشير إلى أداء ذهني عام أقل من المتوسط بدرجة دالة، بحيث يظهر خلال الفترة النمائية كما يصاحبه في نفس الوقت تصور في السلوك التكيفي وتشير التعريفات المستخدمة في الوقت الحاضر إلى اعتبار الفرد متخلفاً عقلياً إذا بلغت نسبة ذكائه ٧٠ درجة أو أقل، وإذا بدا قصور واضح في التكيف أو القدرة الاجتماعية (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٢، ص ٢٩١).

## (التخلف العقلي الخفيف (البسيط)<sup>(١)</sup>):-

يمكن تعليم المتخلفين عقلياً ممن يقعون في المدى بين ٥٠ - ٥٥ إلى ٧٠ درجة ذكاء حتى المستوى الابتدائي ويحتمل أن يتمكن بعضهم من إنهاء المرحلة الابتدائية (صفوت فرج، ١٩٨٩ ص ٣٨٤).

## التخلف العقلي المعتدل (المتوسط)<sup>(٢)</sup>:-

يمكن تدريبهم لا تعليمهم على العناية بأنفسهم والتوافق مع البيئة وحماية أنفسهم من المخاطر والتدريب على بعض الأعمال والمهن النمطية (صفوت فرج ، ١٩٨٩ ، ص ٣٨٤).

(1) Mental retardation

(2) Mild mental retardation

(3) Moderate mental retardation

## المهارات الاجتماعية<sup>(١)</sup>:-

هي ذخيرة من الأنماط السلوكية اللفظية، وغير اللفظية بها يؤثر الأفراد في استجابات أشخاص آخرين في سياق التفاعل بين الأشخاص وتعمل هذه الذخيرة كوسيلة عن طريقها يؤثر الأفراد في بيئتهم بامتلاك، أو إزالة، أو تجنب نتائج غير مرغوبة دون إنزال الألم بآخر. ( Roger et al, 1985,p192 )

---

<sup>(١)</sup> social skills



## الفصل الأول

### المتغيرات الأساسية للبحث

- (١) الحيز الشخصي .
- (٢) التخلف العقلي .
- (٣) المهارات الاجتماعية .



## " الحيز الشخصي "

### مقدمة

للحيز وظائف كثيرة متنوعة، فهو يخدم ويفيد من حيث كونه منطقة محايدة كما تساعدنا على التوافق مع المدخلات الحسية التي نتلقاها من الآخرين، كما أنه الميكانيزم الأولى الذي نستخدمه لتنظيم حجم المودة التي تكونت لدينا من خلال تفاعلاتنا مع الآخرين، ويعد محدداً لمشاعرنا، وهو طريقة للتواصل أو التخاطب مع الآخرين فهو يعكس العلاقات والصدقات داخل الجماعات (فرانسيس ت. ماك أندرو، ١٩٩٨، ص ٢٠٣).

### مفهوم الحيز الشخصي

مفهوم الحيز الشخصي لدى البشر ظهر في الثلاثينات (كاتز 1937 Katz) وله جذور في دراسة سلوك الحيوانات، (هديجر 1950 Hediger) أو الانثروبولوجي (هول Hall 1963) والهندسة المعمارية (هول Hall 1961)، والتصميم (سومر Sommer 1969) (Matthew, 1995, p288).

ومن هنا يشير الحيز الشخصي إلى منطقة غير مرئية تحيط بجسم شخص لا يسمح للمتطفلين بالدخول فيها، ومثل الحيوانات في قصة سكوبيينهور الخرافية <sup>(١)</sup> نجد الناس تحب أن تقترب لتحصل على الدفء والرفقة ولكنها تبتعد بقدر كاف لتجنب الضيق من بعضهم البعض.

والحيز الشخصي ليس بالضرورة محيطي الشكل كما انه لا يمتد بقدر متساو في جميع الاتجاهات، وتوجد فروق رئيسية بين الثقافات في الأبعاد التي يبقى الناس عليها - يبقى الإنجليز أبعد من بعضهم في تفاعلاتهم عن الفرنسيين أو الأمريكيين الجنوبيين، وتسير تقارير من هونج كونج [ حيث يتزاحم ثلاثة ملايين شخص في ١٢ ميلاً مربعاً ] وقد تكيف السكان مع الازدحام بدرجة معقولة، مما يجعل من المفيد الإبقاء على مفهوم الحيز الشخصي، الذي وصف كذلك باعتباره منطقة قابلة للنقل، حيث يحملها الفرد معه أينما يذهب بالرغم من أنها تختفي تحت شروط معينة مثل الازدحام <sup>(٢)</sup>، ففي مرحلة مبكرة من حياة الفرد يتعلم مدى البعد المكاني الذي يجب أن يحافظ عليه في تفاعلاته مع الآخرين، وحينما لا يمر بخبرات معينة من الاتصال كما في دراسات العزلة فإنه لا يستطيع أن يتعلم اتخاذ مسافات

(1) Schopenhauer's fable .

(2) Crowding .

فاصلة عن الآخرين مما يجعله يفشل في الاتصال الاجتماعي (Robert Sommer, 1968) 26:30).

وبالنسبة للتفاعلات فهي تتضمن أناساً من مختلف الثقافات بمعايير مسافة اجتماعية مختلفة ، على سبيل المثال يميل الأمريكيون إلى الإبقاء على مسافة شخصية أكبر من العرب، هول (Hall 1966) ، وقد يؤدي هذا بالأمريكي الذي يتفاعل مع عربي أن ينظر إلى العربي باعتباره "مندفعاً" ، لأن العربي يحاول باستمرار أن يقرب المسافات عندما يتعد الأمريكي، وعلى العكس قد يدرك العربي الأمريكي باعتباره "بارداً"، "مبتعداً" (Peter gilick, et al, 1988, p 325-329)

ولقد أشارت بعض من الدراسات أنه حينما يدخل شخص حيزنا الشخصي، فإننا نصبح غير مستريحين ، (دين 1965 Dean) علاوة على ذلك فإننا ننظر إلى التطفل على الحيز الشخصي باعتباره غير مناسب، وننمي تقييمات سلبية عن المتطفل ونحكم على البيئة التي يحدث فيها التطفل باعتبارها غير سارة، (Terryw, 1974, pp28: 31) وظاهرة الحيز الشخصي تنسم بطابع خاص في النواحي السلوكية تجاه هذا الحيز، وتجاه تطفل الآخرين عليه ، ولكن هناك قواعد وافتراضات غير منطوقة وانتهاكها يؤدي إلى تطفل شخص على الآخر وربما إلى المخاطرة بالعلاقة، ويعتقد لايمان، سكوت Lyman, scott أنه توجد أربعة أنواع من المناطق:

المنطقة الأولى: وهي سهلة المنال ( المنطقة العامة )<sup>(١)</sup>، أي مساحة يمكن للأفراد دخولها بحرية مثل المتنزهات، والفناءات العامة ..... إلخ.

والمنطقة الثانية: المنطقة التفاعلية<sup>(٢)</sup> (الحيز التفاعلي)<sup>(٣)</sup> هذه المنطقة تكون متحركة حينما يتجمع الأفراد سوياً في مواقف غير رسمية مثلاً أنت وأصدقائك قد تذهبون إلى مطعم لتناول الغذاء وليتمتع كل منكم بحديث الآخر وسوف تعتمد المنطقة التفاعلية جزئياً على عدد الناس في المجموعة.

<sup>(١)</sup>Public territory.

<sup>(٢)</sup>Interactional territory.

<sup>(٣)</sup>Interactional space.

### المنطقة الثالثة:

هى المنطقة المنزلية <sup>(1)</sup> هى الحيز الخاص الذى تشغله بإقرار قانونى مثل منزلك أو شقتك، يجب أن يحصل الغرباء على إذن لدخول المنطقة المنزلية وإلا فإنهم يقومون بانتهاك القانون.

### والمنطقة الرابعة والأخيرة:

هى المنطقة الجسمية <sup>(2)</sup> أو الحيز الشخصى-المنطقة التى تحيط ببدنك مباشرة وتتغير فى الحجم والشكل اعتمادا على طبيعة ، علاقاتك مع الآخرين ومع السياق ، مثال قد يلمسك قريب وثيق ويقبلك وقد يكون لصديق حميم امتيازات مختلفة لدخول حيزك الجسمى (Gerald Wilson , et al, 1989, pp 218:219)

وينصب اهتمامنا فى البحث الحالى على المنطقة الأخيرة لتصنيف لايمان وسكوت تلك المتعلقة بالحيز الشخصى.

ويكون التعدى أو انتهاك الحيز الشخصى لفرد ما عن طريق فرد آخر فى معظم الحالات بمثابة خبرة غير سارة ومؤلمة ، وربما تكون قد لاحظت أنك تغير سلوكك فى العديد من المناسبات لتجنب مجال انتهاك <sup>(3)</sup> الحيز الشخصى للآخرين، وفى نفس الوقت تضع نفسك فى مكان يكون فيه التعدى على حيزك الشخصى غير محتمل، فعند اختيارك للوقوف أو الجلوس فى الأماكن العامة مثل المصاعد ، والمكتبات، والحدائق العامة تحاول غالبا أن تكون المسافة كبيرة بينك وبين الآخرين الذين يستخدمون هذه الأماكن.

(1) Home territory.

(2) Body territory.

(3) Invasion

وقد حاولت بعض الدراسات تفسير ذلك بأن السبب يرجع إلى أن الأشخاص الذين ينتهكون حيز الأشخاص الآخرين يعيرون اهتماماً أقل للهاديات الاجتماعية<sup>(٤)</sup> للآخرين أو ربما يكون ذلك لأنهم يظنون أن الانتهاك سوف يكون أقل نفيراً، وأن انتهاك الحيز الشخصي غالباً ما يجعل الناس يتخلون عن أماكنهم ويذهبون إلى أى مكان آخر (فرانسييس ت. ماك أندروا، ١٩٩٨، ص ص ١٨٣، ١٨٤)

ومن هنا فإن الحيز الشخصي يتماشى مع التصور الذى يجعل للحيز الشخصي حدوداً مرنة تتباين بتباين العلاقات الاجتماعية والشخصية بين الفرد والآخرين، بالإضافة إلى طبيعة الاتصال بين الفرد وغرضه وتتحدد مساحته من خلال مسافات اقتراب باعثة على الراحة، فهو أقل فيما يختص بالأشياء غير الشخصية منها فى حالة الأشياء الشخصية، وتكون أقل فيما يتصل بالآخرين الحميمين منها فى حالة الآخرين الذين يرتبط الفرد بهم بعلاقات أقل مودة.

كما تتباين أيضاً بتباين مركز الشخص ونوع التفاعل. ويستثير الانتهاك للحيز الشخصي ردود أفعال سلبية تتباين ما بين تعبيرات الاستياء المضمرة إلى ردود أفعال انتقامية قوية، ويتوقف الأمر فى هذا على خصال المنتهك والظروف التى حدث فيها الانتهاك. وعلى الرغم من تقبل معظم الكتاب لوصف "سومر" "ولتل" Sommer, Little للحيز الشخصي، فإنه بالإمكان قيام تصور آخر مختلف يحتمل أن يكون أكثر صحة. فمن المنطق عليه عادة أن الحيز الشخصي ما هو إلا المساحة المكانية التى تحيط بالفرد مباشرة والتى ينظر هو إليها على أنها خاصة به.

ومن الواضح أن تباين استجابة الفرد لاقتراب آخر منه بتباين طبيعة الفرد الآخر، والظروف التى تم فيها هذا الاقتراب، إلا أن الشيء غير الواضح هو ردود الأفعال الفارقة التى تؤدى إلى انبساط أو تقلص حيز الفرد الشخصي. فما يبدو أكثر قبولاً هو أن الحيز الشخصى أى المساحة التى ينظر إليها الفرد على أنها خاصة، يبقى دون تغيير، وأن ما يتغير بالفعل هو استجابة الفرد إزاء تطفل الآخرين على حيزه الشخصى وإزاء الظروف التى يحدث فيها هذا التطفل.

ووفقاً لهذا التصور يمكن تحديد الحيز الشخصي بخط متخيل يربط ما بين نقاط المكان المحيط والذي يستثير اقتراب شخص آخر منه استجابة وجدانية. وقد تكون هذه الاستجابة الوجدانية إما إيجابية للغاية (كما هو الحال عند اقتراب شخص حبيب إلى القلب) أو سلبية للغاية (كما هو الحال عند اقتراب شخص مكروه)، أو قد تكون هذه الاستجابة عند نقطة ما بين هذين الطرفين القصيين. فالنقطة الأساسية هي استجابة الفرد لاقتراب الشخص الآخر، وعلى هذا قد يرحب بانتهاك شخص للحيز (حيث يسمح الفرد للآخر بأن يدخل إلى حيزه الشخصي) عندما تكون الاستجابة الوجدانية إيجابية أو يستثير هذا الانتهاك استجابات عدائية

حال كون الاستجابة الوجدانية سلبية (مارفن شو ١٩٩٦، ص ١٣٩: ١٤٠).

ويختلف هذا التصور للحيز الشخصي عن تصور لثل وسومر في عدد من الجوانب، بتغير حجم الحيز الشخصي، وإن كان الانتهاك له يستثير دائماً ردود أفعال سلبية، أما التصور الأخير فإنه يرى أن الحيز الشخصي يبقى حجمه ثابتاً نسبياً ويستثير انتهاكه إما ردود أفعال سلبية أو إيجابية. (مرجع سابق مارفن شو، ١٩٩٦، ص ١٤٠).

وقد يتصور البعض أن الحيز الشخصي هو المنطقة أو المساحة المحيطة بجسم الشخص، والتي لا يتدخل فيها الآخرون دون استثارة عدم الراحة (Sommer, 1969)، وهي ليست موقعاً جغرافياً ثابتاً، ولكنها متغيرة بالنسبة للشخص، فتزيد أو تقل حسب الموقف. وهي غالباً ما توصف "بفقاعة الحيز"<sup>(١)</sup> التي تحيط بالشخص، وحاول العديد من الباحثين الابتعاد عن مصطلح الفقاعة لأنهم شعروا أنها تؤدي إلى استنتاجات غير صحيحة عن طبيعة الحيز الشخصي.

وأن التشبيه بالفقاعة<sup>(٢)</sup> هي طريقة غير جيدة في وصف السهولة التي يمكن أن يتغير معها حجم الحيز الشخصي للفرد وأن صورة فقاعتين ... تقفزان بعيداً عن بعضهما لا تمثل بالفعل ما يحدث عندما يتفاعل الناس مع بعضهم البعض، وفي مراجعة للتراث، يوضح أيلو Aiello 1987 أنه حتى اسم الحيز الشخصي يعد مضللاً وأنه ربما يكون من الأفضل أن

<sup>(١)</sup> Bubble of space

<sup>(٢)</sup> Bubble Analogy.



## الفصل الأول

نتحدث عن المسافة بين الأشخاص دون اللجوء إلى مسميات محددة ، وعلى الرغم من هذه الانتقادات فإن مصطلح الحيز الشخصي لا يزال يستخدم بصورة واسعة (فرانسيس ت . ماك أندرو ، ١٩٩٨ ، ص ١٨٢) .

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100



## نظريات الحيز الشخصي

نظرية أرجيل ودين Argyle, Dean " تسمى بنظرية التوازن"

فى السنوات الاخيرة ، وجد كم هائل من الأبحاث الخاصة بالسلوك غير اللفظى وأثرت تأثير بالغ فى الإطار النظرى لهذا العمل "أرجيل ودين 1965 Argyle, Dean ، اللذان أكدا أن السلوك غير اللفظى يصدر عن الشخص طبقاً لنموذج يحافظ على التوازن طبقاً لدرجة الود بين الأشخاص فى الموقف. ويعتمد النموذج على ثلاث مقدمات "باترسون 1973,1976,1982 Patterson " .

### المقدمة الأولى:

تؤكد المقدمة الأولى أن الزيادة فى الأنماط السلوكية الودودة غير اللفظية (على سبيل المثال التفرس، والقرب البدنى، والابتسامة) تعكس اتجاهات إيجابية نحو الآخر. وبالعكس فإن النقص فى الأنماط السلوكية الودودة غير اللفظية تعكس اتجاهات سلبية أو اهتماماً منخفضاً بالآخر.

### المقدمة الثانية:

تفترض أنه يوجد ذوق أو لياقة تؤثر فى درجة الود غير اللفظى المعبر عنه، ويعكس هذا الذوق توقعات الشخص للسلوك غير اللفظى المناسب.

### المقدمة الثالثة والأخيرة:-

إذا ما تصرف أحد الأشخاص (فى تفاعل ثنائى بين شخصين) بطريقة غير مناسبة سواء كانت ودية أو غير ودية فإن الشخص الآخر ستقل عنده درجة الراحة ويعوض ذلك بتعديل درجة المودة غير اللفظية فى العلاقة بهذه الطريقة ويتم إعادة التوازن سواء على المستوى اللفظى أو المستوى اللفظى فى العلاقة وقد تم تأييد عملية التعويض هذه من الدراسات كما فى دراسة كابيللا، Cabilla 1981 وأن الاستجابة التعويضية يمكن أن تحدث فى موقف تال للموقف الأصلي بأن يقوم الشخص فى موقف تفاعلى تال، وليس فى

2

الموقف ذاته بعمل نوع من أنواع التعويض للاستجابة على مستوى التفاعلات غير اللفظية في الأركان غير اللفظية السابق ذكرها طبقاً لهذه النظرية، (Joyce, et al, 1983, pp491:493 )

وتوضيح أكثر لنظرية أرجيل ودين Argyle, Dean ١٩٦٦، أنه بالنسبة لأى زوج من الأفراد منغمسين فى التفاعل تحدث حالة من التوازن وحينما تنتهك نقطة التوازن التى يرغب فيها الفرد بواسطة الشخص الآخر فإن قلقاً يتم الشعور به وتبذل محاولات لاستعادة مستوى التوازن للنقطة المرغوبة.

فمن المعروف أن القلق يزداد حينما يتخذ أى شخص خارج الجماعة مسافة ودية شديدة (ساند، ستروم وألتمان، ١٩٧٦). وهكذا فإن الإذعان مع كل من الغرباء خارج الجماعة يمكن أن يتناقص عند حدوث مسافة أقصر بدلاً من مسافة عادية.

ويجب أن تكون مقدار الإذعان متناسبة مباشرة مع درجة البعد البين شخصى، وعلى النقيض فإن العضو داخل الجماعة يجب أن يحقق أكبر درجة من الإذعان وأقل كمية من القلق، حينما يتخذ بعداً متوسطاً، ولكن حينما تتحرف المسافة فى أى اتجاه (بالزيادة أو النقصان) فلا بد أن يزداد القلق وينقص الإذعان (Peter Glick, et al, 1988, p 317).



## ثانياً: نظرية الإثارة<sup>(١)</sup>:-

توضح نظرية الإثارة (نسبيت وستيفن 1974 Nesbitt and Steven) إن الأفراد المتواجدين في بيئات عالية الإثارة سوف يقفون مبتعدين عن بعض نسبياً في محاولة للتخفيف من حد الإثارة التي يتعرضون لها، والافتراض هنا أن الأفراد يفضلون مستوى معيناً من الإثارة ويتكيفون مع مصدر الإثارة للحصول على المستوى الذي يفضلونه، وإذا كان هذا هو الحال فإن الأفراد المحرومين نسبياً من الإثارة الاجتماعية من المتوقع أن يقللوا درجة المسافة التي تفصلهم عن الفرد الآخر حينما تكون لديهم الفرصة لذلك وذلك للتكيف مع المستوى الذي يفضلونه من الإثارة (Robert ,et al, 1993, p 167)

## ثالثاً: نظرية التكيف "هل" 1959 Hall:-

انه إذا كانت هناك مستويات منخفضة للدافع الاجتماعي في العمل لدى الموظفين يتعاملون بها فربما يختارون أنماطاً للسلوك في تفاعلهم مع الآخرين تعكس هذا المستوى. وبخصوص الحيز الشخصي فإن مستوى التعامل المنخفض سوف يبدو في بعض المقاييس المختلفة "مسافات التفاعل الشخصي".

ولذلك فإن نظرية التكيف تتنبأ بأنه إذا كانت هناك فرصة للتعامل مع شخص آخر فإن الموظفين المنعزلين سيختارون مسافات للتفاعل أكبر لإبقاء الدافع في المستوى المنخفض الذي تكيفوا معه.

وهناك نتائج دراسات تتفق مع هذا الرأي "بأن الأشخاص المنعزلين اختاروا مسافات للتفاعل الشخصي أكبر من غير المنعزلين. وأن نظرية الدافع تتنبأ بأن العزلة الاجتماعية سوف تؤدي إلى انخفاض في الحيز الشخصي عكس نظرية التكيف التي تتنبأ بأن العزلة الاجتماعية سوف تؤدي إلى زيادة الحيز الشخصي ولكن قد تلعب الفروق الفردية دوراً مهماً في الحيز الشخصي (جيفورد 1987 Gifford) (Robert , et al,1993, pp165-174)

<sup>(١)</sup> Stimulation theory.



## مسافة التفاعل<sup>(١)</sup>

يعزى الفضل إلى "روبرت بارك 1902, Robert Park"، الذي يعتبر أول من أدخل مفهوم المسافة الاجتماعية إلى التراث السيكولوجي. ويقصد بالمسافة الاجتماعية درجة القرب أو التقبل التي يسمح بها فرد ما ينتمي لجماعة ما لأعضاء آخرين ينتمون إلى جماعات أخرى، ويرى "هول" 1969, Hall، أن الأفراد يستخدمون أنواعا مختلفة من المسافات منها المسافة المكانية وذلك بواسطة أربع طرق عند احتكاكهم بالآخرين:

### المسافة الوثيقة:

والتي تتضمن اللمس البدني والاحتكاك، وهي في الغالب تكون علامة على وجود علاقة حميمة بين شخصيين، ولكن ليس بالضرورة أن تكون المسافة الوثيقة علامة على وجود علاقة وطيدة. فالاقتراب من فرد غريب من الجنس الآخر مثلاً ومحاولة لمسه أو الاحتكاك به في مكان عام قد تثير الاشمئزاز والنفور وتؤدي إلى نتائج عكسية.

### المسافة الشخصية:

والتي يقصد بها المسافة غير المنظورة التي يفرضها الشخص على الآخرين.

### المسافة الاجتماعية:

وهي المسافة التي تفصل بين الأفراد بعضهم عن بعض عند الاندماج في نشاطات اجتماعية مختلفة.

### المسافة العامة أو الرسمية:-

وهي كالمسافة بين الطلاب والأستاذ في المحاضرة أو الخطيب والجمهور وهي في الغالب تكون مسافة أكبر (رشاد على موسى، ١٩٩٤، ص ٧٤:٧٥).

<sup>(١)</sup>Interaction distance.





## أما مسافة التفاعل عند مارفن شو:-

فهى أن توجد مسافة فردية مميزة وأكثر استجاباً للراحة فى التفاعل مع الآخرين، ولا يبدو هذا البعد بين الأفراد على أنه أمر فردى فحسب، ولكنه يتباين أيضاً بطريقة منظمة بتباين مودة العلاقة بين الشخص والآخرين، والظروف التى يحدث فى ظلها التفاعل. وقد قام "لتل" Little ، بقياس مسافات التفاعل .

فوجد أنها تتأثر بعدد من العوامل منها، الإدراك العميق وأيضاً "جستس" Gusts ، الذى أكد أنه لا بد من اعتماد الشخص على المجال كدالة لتعاطفه مع الموضوع محل النقاش وهذا يعنى أن الأفراد الذين يعتمدون على المجال (أى العوامل الموقفية والبيئية) تقل المسافة عندهم عكس الأفراد الذين لا يعتمدون على المجال. فالأفراد المعتمدون على المجال يحتاجون إلى علاقات أكثر اقتراباً مما يحتاجها الأشخاص المستقلون عن المجال.

وقد تمت ملاحظة الفروق فى مسافات التفاعل حضارياً فقام باكستر Pakster ، بملاحظة الأمريكيين ذوى الأصل الماكسيكى أو الزوج والبيض فى مواقف طبيعية، فوجد أن الأمريكيين ذوى الأصل الماكسيكى يقفون متقاربين للغاية عند تفاعلهم. بينما يقف الزوج متباعدين كثيراً ، ويقف البيض فى نقطة وسطى بينهما. وعلى النقيض من هذا أورد "بوير" أن البيض قد وقفوا عند تفاعلهم فيما بينهم على مسافة أكثر من الزوج فى موقف تجريبي طلب فيه من الأفراد أن يقفوا وبينهم مسافة تفاعل مريحة.

ولاحظ "باكستر" Pakster ، زيادة مسافة التفاعل مع زيادة العمر الزمنى (مارفن شو، ١٩٩٦، ص ١٤٢-١٦٤).

فى النهاية يرسى الأشخاص من أجل خلق تفاعل مريح لمسافة متميزة تتباين بتباين الموقف، وخاصة العلاقة بين الشخص والآخر، وتتأثر مسافة التفاعل هذه دونما شك بكثير من المتغيرات لم يتم دراستها بعد. فلم تدرس آثار المسافة الفاصلة بين الأشخاص بشكل كاف .

هذا وإن أوضحت الدراسات الخاصة بالازدحام باختلاف هذه الآثار بين الذكور والإناث ومن الواضح أن المحاولات المنوط بها تغيير الاتجاهات تكون ذات فاعلية حيل نهوض الشخص بها دون أن يقترب من الشخص الهدف كثيراً وخاصة عندما يبدو فى صورة عدائية تجاه الشخص المراد تغيير اتجاهه (مارفن شو ١٩٩٦، ص ١٤٧).



### تعقيب:

ومن هنا كان لابد من تعليم وتدريب الأطفال المتخلفين عقليا في سن مبكرة التقارب والتباعد وأيضا المهارات الاجتماعية التي تساعد على الاتصال الاجتماعي لهؤلاء الأطفال مع بعضهم البعض وأيضا مع الآخرين، وهو ما قامت عليه هذه الدراسة في قياس المسافة الشخصية بين الطفل المتخلف عقليا وبين زميلة وبينه وبين المدرس، وأيضا بينه وبين الآخر (الباحث) مع التدريب على البرامج المختلفة لتنمية المهارات الاجتماعية.



## التخلف العقلي<sup>(١)</sup>

مقدمة:-

لقد نالت مشكلة التخلف العقلي اهتماماً كبيراً لدى كثير من المجتمعات حيث إنها مشكلة ترتبط بالكفاءة العقلية للأفراد الذين يعتمد عليهم المجتمع في بنائه، وتطوره (فاروق صادق، ١٩٨٢، ص ٤٣). ومن ثم فقد زاد اهتمام العالم بمشكلة التخلف العقلي في النصف الثاني من القرن العشرين متمثلاً في عقد المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية، وفي إنشاء دور الرعاية المتخصصة في تعليم وتدريب هذه الفئة، ويقول نجيب خزام إنه يوجد في المرحلة الراهنة تيار شديد يدعو إلى البعد عن استخدام الكلمات السلبية ويشجع استخدام الكلمات الإيجابية ومنها كلمة إعاقة، أو أشخاص ذوي الإعاقة بدلاً من متخلفين، ويشجع الآن استخدام مصطلح ذوي الحاجات الخاصة<sup>(٢)</sup> - أو الأشخاص ذوي الحاجات التربوية الخاصة (نجيب خزام، ١٩٩٧، ص ٢٨٦). ويقصد بكلمة معوق كل شخص يعاني من قصور نتيجة لاعتلال بمرض عضوي أو حسي أو عقلي يعجزه عن أداء حاجاته الأساسية بمفرده أو عن مزاولة عمله أو الاستمرار فيه بالمعدل الطبيعي (بحوث ودراسات مؤتمرات اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة بمصر ١٩٧٣، ١٩٨٨، ١٩٩٤، ص ١٦).

وطبقاً لمبدأ السواء فلا بد من الاهتمام بالأشخاص المتخلفون داخل المجتمع بتقديم تسهيلات في صورة رعاية يقدمها المجتمع (مرحلة أولى) وتقديم خبرات تعليمية متكاملة بطريقة عادية وفصول غير خاصة أو بواسطة تدريب مهني ووضع الوظيفة في محيطات العمل (مرحلة ثانية) وتنفيذ هاتين المرحلتين فإن سمة الحياة للأشخاص المتخلفين عقلياً سوف تتحسن بالنسبة لهم (Jay, 1980, pp65-66). وإذا كان التخلف العقلي "هو دلالة بسيطة لمجموعة من ظواهر معقدة تنشأ من أسباب مختلفة عديدة فإن سمة عامة رئيسية توجد في جميع الحالات هي الذكاء الذي ينمو بقدر غير كاف" وأفضل التعريفات المقبولة لدى جروسمان "Grossman 1973" والأكثر شيوعاً للتخلف العقلي هو ذلك الذي أعلنت عنه الجمعية الأمريكية للقصور العقلي بأن التخلف العقلي أداء عقلي عام تحت المتوسط بدرجة دالة يتزامن وجوده مع قصور في السلوك التكيفي، ويظهر خلال فترة النمو دالة يتزامن وجوده مع قصور في السلوك التكيفي، ويظهر خلال فترة النمو (Scheeren, 1976, pp3,4), (George, 1974, P29).

<sup>(١)</sup>Mental Retardation.

<sup>(٢)</sup>Persons with special Needs.



### تعريف "جروسمان" Grossman

يقول أن التخلف العقلي حالة تشير إلى الأداء الوظيفي دون المتوسط فى العمليات العقلية بشكل واضح، وتوجد متلازمة مع أشكال القصور فى السلوك التكيفي على أن يظهر ذلك خلال نمو الطفل.

#### مناقشة هذا التعريف:

##### الجزء الأول

يشير إلى الأداء الوظيفي دون المتوسط أى يبلغ الانخفاض مقدار انحرافين معياريين دون المتوسط بالنسبة لاختبار الذكاء المستخدم. مثال الانحراف المعياري لاختبار ستانفورد بينيه للذكاء هو ١٦ درجة وبذلك فإن انحرافين معياريين (أى ٣٢ درجة أقل من المتوسط ١٠٠) يجعلان الحد الأعلى للتخلف العقلي الخفيف هو درجة الذكاء ٦٨.

##### أما الجزء الثانى من التعريف:

فإنه ينص على أن الأداء العقلي الوظيفي المنخفض الذى حدد إجرائيا فى الفترة السابقة لابد أن يوجد مصحوبا بأشكال من قصور لأداء فى السلوك التكيفي.

##### أما الجزء الثالث من التعريف:

فإنه يتعلق بحقيقة مهمة هى أن الأداء الوظيفي العقلي المنخفض وأشكال القصور فى السلوك التكيفي هما المحكان المستخدمان فى تحديد حالة التخلف - يجب أن تظهر أثناء الفترة النمائية للفرد، وهى الفترة التى تمتد حتى سن الثامنة عشرة كشرط لاعتبار الحالة تخلفا عقليا (فتحي عبد الرحيم ١٩٨١، ص ١٥، ١٦).

##### تعريف "جروسمان" Grossman ١٩٨٣ :-

أن التخلف العقلي يشير إلى أداء عقلي عام دون المتوسط بدرجة دالة ناتجة عن أو مرتبطة بتلف ملازم فى السلوك التكيفي وظاهر خلال فترة النمو.





## ويعرف الأداء العقلي العام:

باعتباره النتائج التي يتم الحصول عليها بالتقويم باختبار أو أكثر من اختبارات الذكاء ومقنن ومطبق فردياً ومطور لهذا الغرض. ومستوى دون المتوسط بدرجة دالة: معرف بأنه معامل ذكاء ٧٠ أو أقل على مقاييس ذكاء مقننة.

والخلل في السلوك التكيفي: يعرف باعتباره القيود الدالة لفاعلية الفرد في مقابلة لمعايير النضج، والتعلم والاستقلال الشخصي أو المسؤولية الاجتماعية المتوقعة بالنسبة لمستواه العمري وجماعته الثقافية، كما هو محدد عن طريق التقويم الإكلينيكي وعادة بواسطة المقاييس المقننة. (Herbert, et al, 1983, p 4)

## "أما تعريف بندا" Benda :-

فهو أن المتخلف عقلياً شخص لا يستطيع تدبير أموره أو شئونه الشخصية ولا يستطيع أن يتعلم مثل هذه الأمور، ويتمسم هذا التعريف باهتمامه بالجانب الاجتماعي، والتوافق، والاستقلال الشخصي، والاعتماد على النفس في تدبير الشخص لحياته (عن صفوت فرج، ١٩٨٩، ص ٤٩٤).

وحيث نهتم في دراستنا الحالية، بدراسة المهارات الاجتماعية فلذا يجب التعرض لتعريف "دول" Dole, 1941 .

فقد اعتبر دول أن الكفاءة الاجتماعية هي المحك الأول للتعرف على المتخلفين عقلياً، ووضع دول بعض الشروط في ضوء فهمه لطبيعة التخلف العقلي، فعرف المتخلف العقلي بأنه:-

- ١- غير كفء اجتماعياً ، ومهنيّاً ولا يستطيع أن يدير شئون أموره وحده.
- ٢- دون الأسوياء في القدرة العقلية.
- ٣- يبدأ تخلفه العقلي في الظهور منذ الولادة أو في سن مبكرة.
- ٤- يظل متخلفاً عقلياً عند بلوغه سن البلوغ.
- ٥- يرجع تخلفه العقلي لعوامل تكوينية في الأصل، إما وراثية أو نتيجة للإصابة بمرض (فاروق صادق، ١٩٨٢، ص ٩٠٨).



وبذلك كان "دول" أكثر شمولاً وتحديداً في تعريف التخلف العقلي، فهو يستخدم الكفاءة الاجتماعية كمحك أساسي كما أن هذا التعريف إجرائي في جزء كبير منه فهو يسمح بالملاحظة وبالتجريب كما أنه ربط بين الأسباب والظاهرة.

ويذكر "صفوت فرج" أن هذا التعريف لا يختلف عن تعريف جمعية التخلف العقلي الأمريكية وهو أن التخلف العقلي أداء عقلي دون المتوسط بفرق جوهري مصحوب بأفات في السلوك التوافقي يظهر خلال المرحلة الارتقائية (صفوت فرج، ١٩٨٩، ص ٤٩٤).

أيضا يشير التخلف العقلي إلى توقف نمو المخ أو عدم اكتماله، ويتميز بنقص القدرات العقلية. (عماد الدين سلطان، بدون سنة، ص ٣٤٥)

**ولكن هناك محكات للحكم على وجود التخلف العقلي وهي:-**

أداء وظيفي عقلي منخفض بشكل واضح، ووجود أنواع في السلوك التكيفي مصاحبة للأداء العقلي المنخفض هذا التعريف الذي وضعه "جروسمان" 1973 Grossman ، يجعل من الواضح تماماً أنه لا يصح أن نطلق على فرد ما أنه متخلف عقلياً على أساس من تقدير القدرة العقلية وحدها .

وكان "هيبر" في تعريفه قد وجه الانتباه إلى هذه الحقيقة غير أن استخدام جروسمان عبارة "توجد متلازمة" تضيق قدرأ أكبر من التأكيد على ضرورة وضع السلوك التكيفي للفرد موضوع التقييم عند تحديد حالة التخلف العقلي، وأنه ليفترض بوجه عام أن لهذا السلوك التكيفي مظهرين جوهريين بحاجة إلى الدراسة ، والتقدير . وهما القدرة على الأداء الوظيفي المستقل والقدرة على مواجهة المطالب الاجتماعية والثقافية. (فتحى عبد الرحيم ، ١٩٨١، ص ٤٥).

وهو ما سنقوم به في دراستنا، بتدريب الأطفال المتخلفين عقلياً على كيفية الاعتماد على النفس والأداء الاستقلالي وأيضاً القيام بمطالبهم الاجتماعية التي تجعلهم يعيشون في وسط المجتمع ويؤدون دورهم الحقيقي كما يجب وأيضاً حتى نجعلهم في حالة تكيف لسلوكهم المنشود في المجتمع.



## الضعف العقلي:-

هو حالة نقص أو تخلف أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي، يولد بها الفرد أو تحدث في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو مرضية أو بيئية تؤثر على الجهاز العصبي للفرد مما يؤدي إلى نقص الذكاء، وتنتضح آثاره في ضعف مستوى أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالنضج، والتعلم، والتوافق النفسي، والاجتماعي، والمهني، بحيث ينحرف مستوى الأداء عن المتوسط في حدود انحرافين معياريين سالبين (حامد زهران، ١٩٩٠، ص ٤٦٦).

ويعرف قانون الصحة، العقلية بإنجلترا الضعف العقلي: بأنه حالة من توقف ارتفاع العقل أو عدم اكتماله (بدرجة قد لا تصل إلى حد الضعف العقلي الشديد) مما يتضمن ضعف الذكاء، بدرجة يتطلب معها المريض أو يحتمل أن يتطلب معها العلاج الطبي، أو أى رعاية أخرى أو تدريب (كلارك، ١٩٨٣ ص ٥).

وفى النهاية نقارن بين كل من تعريف "هيبير" Heber (١٩٥٩، ٦١)، و"جروسمان" Grossman (١٩٧٣، ٨٣) للتخلف العقلي.

فالتعريف العام للتخلف العقلي عند "هيبير" Heber (١٩٥٩، ١٩٦١) هو انخفاض الأداء الوظيفي العقلي العام عن المتوسط يظهر في مرحلة النمو، ويرتبط بقصور في السلوك التكيفي، وينخفض عن المتوسط بانحراف معياري واحد الفرق هنا بين "هيبير" Heber ١٩٥٩، ١٩٦١، و"جروسمان" Grossman ١٩٧٣، ١٩٨٣ هو اشتغال تعريف "هيبير" Heber على انحراف معياري واحد في حين اشتمل تعريف "جروسمان" Grossman على انحرافين معياريين. أيضا تعريف هيبير اشتمل على ما نسبته ١٣,٦% من المجموع العام للأفراد وقدر مرحلة النمو بحوالى ١٦ سنة في حين اشتمل تعريف "جروسمان" Grossman على ما نسبته ٢,٣% من المجموع العام للأفراد وقدر "جروسمان" Grossman مرحلة النمو بحوالى ١٨ سنة، ولم يحدد تعريف "جروسمان" Grossman جوانب ومجالات أخرى للسلوك التكيفي كما أشار إلى أن السلوك التكيفي مرتبط بالمجموعة الثقافية للفرد (زيدان السرطاوى، كمال سالم، ١٩٩٢ ص ٨٨).

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100  
101  
102  
103  
104  
105  
106  
107  
108  
109  
110  
111  
112  
113  
114  
115  
116  
117  
118  
119  
120  
121  
122  
123  
124  
125  
126  
127  
128  
129  
130  
131  
132  
133  
134  
135  
136  
137  
138  
139  
140  
141  
142  
143  
144  
145  
146  
147  
148  
149  
150  
151  
152  
153  
154  
155  
156  
157  
158  
159  
160  
161  
162  
163  
164  
165  
166  
167  
168  
169  
170  
171  
172  
173  
174  
175  
176  
177  
178  
179  
180  
181  
182  
183  
184  
185  
186  
187  
188  
189  
190  
191  
192  
193  
194  
195  
196  
197  
198  
199  
200  
201  
202  
203  
204  
205  
206  
207  
208  
209  
210  
211  
212  
213  
214  
215  
216  
217  
218  
219  
220  
221  
222  
223  
224  
225  
226  
227  
228  
229  
230  
231  
232  
233  
234  
235  
236  
237  
238  
239  
240  
241  
242  
243  
244  
245  
246  
247  
248  
249  
250  
251  
252  
253  
254  
255  
256  
257  
258  
259  
260  
261  
262  
263  
264  
265  
266  
267  
268  
269  
270  
271  
272  
273  
274  
275  
276  
277  
278  
279  
280  
281  
282  
283  
284  
285  
286  
287  
288  
289  
290  
291  
292  
293  
294  
295  
296  
297  
298  
299  
300  
301  
302  
303  
304  
305  
306  
307  
308  
309  
310  
311  
312  
313  
314  
315  
316  
317  
318  
319  
320  
321  
322  
323  
324  
325  
326  
327  
328  
329  
330  
331  
332  
333  
334  
335  
336  
337  
338  
339  
340  
341  
342  
343  
344  
345  
346  
347  
348  
349  
350  
351  
352  
353  
354  
355  
356  
357  
358  
359  
360  
361  
362  
363  
364  
365  
366  
367  
368  
369  
370  
371  
372  
373  
374  
375  
376  
377  
378  
379  
380  
381  
382  
383  
384  
385  
386  
387  
388  
389  
390  
391  
392  
393  
394  
395  
396  
397  
398  
399  
400  
401  
402  
403  
404  
405  
406  
407  
408  
409  
410  
411  
412  
413  
414  
415  
416  
417  
418  
419  
420  
421  
422  
423  
424  
425  
426  
427  
428  
429  
430  
431  
432  
433  
434  
435  
436  
437  
438  
439  
440  
441  
442  
443  
444  
445  
446  
447  
448  
449  
450  
451  
452  
453  
454  
455  
456  
457  
458  
459  
460  
461  
462  
463  
464  
465  
466  
467  
468  
469  
470  
471  
472  
473  
474  
475  
476  
477  
478  
479  
480  
481  
482  
483  
484  
485  
486  
487  
488  
489  
490  
491  
492  
493  
494  
495  
496  
497  
498  
499  
500  
501  
502  
503  
504  
505  
506  
507  
508  
509  
510  
511  
512  
513  
514  
515  
516  
517  
518  
519  
520  
521  
522  
523  
524  
525  
526  
527  
528  
529  
530  
531  
532  
533  
534  
535  
536  
537  
538  
539  
540  
541  
542  
543  
544  
545  
546  
547  
548  
549  
550  
551  
552  
553  
554  
555  
556  
557  
558  
559  
560  
561  
562  
563  
564  
565  
566  
567  
568  
569  
570  
571  
572  
573  
574  
575  
576  
577  
578  
579  
580  
581  
582  
583  
584  
585  
586  
587  
588  
589  
590  
591  
592  
593  
594  
595  
596  
597  
598  
599  
600  
601  
602  
603  
604  
605  
606  
607  
608  
609  
610  
611  
612  
613  
614  
615  
616  
617  
618  
619  
620  
621  
622  
623  
624  
625  
626  
627  
628  
629  
630  
631  
632  
633  
634  
635  
636  
637  
638  
639  
640  
641  
642  
643  
644  
645  
646  
647  
648  
649  
650  
651  
652  
653  
654  
655  
656  
657  
658  
659  
660  
661  
662  
663  
664  
665  
666  
667  
668  
669  
670  
671  
672  
673  
674  
675  
676  
677  
678  
679  
680  
681  
682  
683  
684  
685  
686  
687  
688  
689  
690  
691  
692  
693  
694  
695  
696  
697  
698  
699  
700  
701  
702  
703  
704  
705  
706  
707  
708  
709  
710  
711  
712  
713  
714  
715  
716  
717  
718  
719  
720  
721  
722  
723  
724  
725  
726  
727  
728  
729  
730  
731  
732  
733  
734  
735  
736  
737  
738  
739  
740  
741  
742  
743  
744  
745  
746  
747  
748  
749  
750  
751  
752  
753  
754  
755  
756  
757  
758  
759  
760  
761  
762  
763  
764  
765  
766  
767  
768  
769  
770  
771  
772  
773  
774  
775  
776  
777  
778  
779  
780  
781  
782  
783  
784  
785  
786  
787  
788  
789  
790  
791  
792  
793  
794  
795  
796  
797  
798  
799  
800  
801  
802  
803  
804  
805  
806  
807  
808  
809  
810  
811  
812  
813  
814  
815  
816  
817  
818  
819  
820  
821  
822  
823  
824  
825  
826  
827  
828  
829  
830  
831  
832  
833  
834  
835  
836  
837  
838  
839  
840  
841  
842  
843  
844  
845  
846  
847  
848  
849  
850  
851  
852  
853  
854  
855  
856  
857  
858  
859  
860  
861  
862  
863  
864  
865  
866  
867  
868  
869  
870  
871  
872  
873  
874  
875  
876  
877  
878  
879  
880  
881  
882  
883  
884  
885  
886  
887  
888  
889  
890  
891  
892  
893  
894  
895  
896  
897  
898  
899  
900  
901  
902  
903  
904  
905  
906  
907  
908  
909  
910  
911  
912  
913  
914  
915  
916  
917  
918  
919  
920  
921  
922  
923  
924  
925  
926  
927  
928  
929  
930  
931  
932  
933  
934  
935  
936  
937  
938  
939  
940  
941  
942  
943  
944  
945  
946  
947  
948  
949  
950  
951  
952  
953  
954  
955  
956  
957  
958  
959  
960  
961  
962  
963  
964  
965  
966  
967  
968  
969  
970  
971  
972  
973  
974  
975  
976  
977  
978  
979  
980  
981  
982  
983  
984  
985  
986  
987  
988  
989  
990  
991  
992  
993  
994  
995  
996  
997  
998  
999  
1000

### يصف بعض الباحثين التخلف العقلي:

بأنه حالة ضعف شامل يكون الشخص فيها غير قادر كلية تقريباً على رعاية نفسه، وتعتبر التسمية نفسها ضعفاً، كما يبدو مرتبطاً بمثل تلك الصفات الغير مرغوبة اجتماعياً مثل الاعتمادية، وعدم الإتيان، ودون مستوى البشر وكوصمة عار.

(James, 1988, pp37,38).

ولا يتفق كمال إبراهيم مرسى مع الجمعية الأمريكية لرعاية المتخلفين عقلياً في جعل فترة النمو التي يظهر فيها التخلف من الميلاد إلى سن ١٨ لأنه من غير المتوقع أن يكون النمو العقلي عند الشخص مناسباً لعمره الزمني حتى سن ١٢ ثم يصاب بالتخلف في سن ١٣ إلى ١٨ سنة، ومن وجهة نظره فإن الشخص الذي ينمو عقلياً بشكل طبيعي في مرحلة الطفولة، لا يحتمل إصابته بالتخلف العقلي في المراهقة. يؤيده في هذا أن أقصى عمر عقلي يحصل عليه المتخلف عقلياً على اختبار ستانفورد-بينيه للذكاء حوالي ١١ سنة تقريباً مما يدل على أن النمو العقلي عند المتخلفين عقلياً يكتمل عند مستوى النمو العقلي للأطفال العاديين في سن الحادية عشرة أو أقل من ذلك. وهذا يعني أن احتمال حدوث التخلف العقلي من بداية الحمل وحتى سن الحادية عشر أو الثانية عشرة ولا يحتمل حدوثه بعد هذه السن من العمر، ويتفق هذا مع دول وساراسون-كلارك وترد جولد وقانون الصحة العقلية الانجليزي لسنة ١٩٥٩ والجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (كمال إبراهيم مرسى، ١٩٩٦، ص ٢٣).

### الفرق بين التخلف العقلي والمرض العقلي:

التخلف العقلي حالة قصور في النمو العقلي مما يحد من قدرة الفرد على التكيف لمطالب المجتمع، وتوقعاته، ويوجد التخلف العقلي عندما تعوق مظاهر الانحراف النمائي الأداء الوظيفي للفرد ومن ثم تؤثر في قدرته على التعلم ومن الناحية الأخرى، يتضمن المرض العقلي مشكلات في الشخصية، واضطرابات في السلوك. في مثل هذه الحالة يكون الفرد الذي يتمتع بما يطلق عليه درجة عادية من الذكاء غير قادر على الأداء الوظيفي، نظراً لأن العمليات التفكيرية لديه تعاني من عدم التنظيم في أي وقت من حياة الفرد ابتداء من الطفولة إلى الرشد. على عكس ذلك تتطور حالة التخلف العقلي فقط أثناء فترة الحمل أو أثناء المرحلة النمائية قبل سن الثامنة عشرة. ويمكن إرجاع كثير من أنماط الأمراض العقلية بشكل مباشر إلى التوترات والضغوط النفسية التي مر بها الفرد في خبراته الحياتية، ولا يصدق

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100



هذا القول على حالات التخلف العقلى التى تحدث عادة نتيجة لنوع من الأخطاء النمائية.  
والمرض العقلى :

حالة يمكن أن توجد عند الفرد المتخلف عقلياً، على سبيل المثال فإن الحرمان العاطفى الحاد فى الفترة المبكرة من الحياة يمكن أن ينتج عنه المرض العقلى عند الطفل المتخلف والعكس صحيح أيضاً.

وفى كثير من الأحيان تستجيب حالات المرض العقلى للعلاج، ويتم ذلك عادة فى شكل تخفيف الأعراض، أما التخلف العقلى فهو حالة لا يمكن الشفاء منها مادامت قد حدثت، وفى بعض الحالات يمكن الوقاية من التخلف العقلى لكن علاج التخلف العقلى لا ينتج عنه شفاء من الحالة ذاتها. إلا أن العلاج يمكن أن يساعد الطفل المتخلف عقلياً فى استخدام البرامج، والخدمات التى تعينه على تحقيق أقصى مستوى ممكن من الأداء الوظيفى فى نطاق القصور الكامن فى قدرته العقلية الذاتية (فتحى السيد عبد الرحيم، ١٩٨١، ص ٦٦، ٦٥).

#### سمات المتخلف عقلياً:

يتصف المتخلف عقلياً بقصور قدرته على التفكير المجرد فهو لا يستطيع استخدام المجردات، فى تفكيره ودائماً يلجأ المتخلف إلى استخدام المحسوسات وبميل إلى تعريف الأشياء على أساس الشكل أو الوظيفة، لذا يجب تبسيط المعلومات وتدرجها من السهل إلى الأكثر صعوبة.

أيضاً هناك قصور فى القدرة على التعميم: فقدرة المتخلف عقلياً على التعميم ضئيلة لهذا ينبغى على من يقوم بتربية هؤلاء الأطفال أن يهتم بتنمية قدراتهم على التعميم وإدماج المحسوس بالمجرد أثناء التدريس لتلك الفئة.

أيضاً ضعف القدرة على التذكر والانتباه فالقدرة على التذكر وتركيز الانتباه نحو نشاط ما من أنشطة الحياة، ليست بالدرجة التى يكون عليها الطفل العادى. وهناك فروق بين المتخلفين عقلياً فى قدرتهم على التذكر والانتباه.

2

أيضاً التأخر اللغوي: فالطفل المتخلف عقلياً يتأخر عن الطفل العادي في القدرات اللغوية، ويساير نموه اللغوي نموه العقلي حيث يتسم المتخلف عقلياً بمستوى منخفض من القدرة على الفهم اللفظي (عبد السلام عبد الغفار-يوسف الشيخ، ١٩٦٦، ص ١٤٤).

### التطور المعرفي الوراثي للطفل المتخلف عقلياً:

افتترضت نظرية زيغلر "التطورية" ١٩٦٧ أن التخلف العقلي هو حساب الدرجة التي أعطيت في اختبار ذكاء ، وهي مقياس للمستوى الحالي من الأداء العقلي وليست معدل تراكم المعرفة وأن درجة العمر العقلي هي في الأساس مقياس تحصيل وقد لا تتأثر بدرجة كبيرة بعوامل تحدد معدل تراكم المعرفة ، ويذكر زيغلر أن العاديين لديهم شيء ما لا يمتلكه المتخلفون ومع ذلك فإنه لا يظن أن مثل هذا الاعتقاد سائد في علم النفس الأمريكي الحديث ، ويقترح بدلا من أن نقول إن العاديين لديهم شيء ما لا يمتلكه المتخلفون يجب أن نقول إن المتخلفين لديهم أقل في شيء ما يمتلكه العاديون (Edward Zigler, 1982, pp203:205).

ولذا يجب التخطيط التعليمي للطفل المتخلف وأن يكون هذا التخطيط وثيق الاهتمام بالتكيف مع أوجه القصور والعجز (القدرات المحدودة) لدى الطفل فإنه ينبغي ألا يغفل هذا الاهتمام المجالات الكثيرة التي يقترب فيها الطفل إلى الطبيعية السوية ، وأن يأخذ تخطيط البرامج في الحسبان مجالات الاهتمام والنمو العقلي (Marion , 1965, pp 45:52).



وأكدت دراسات كثيرة أن معظم حالات التخلف العقلي تتمثل في التخلف العقلي البسيط حيث أشار "هيوارد واورلنسكى" Heward, Orlansky ١٩٨٠ إلى أن المعوقين عقلياً بدرجة بسيطة يمثلون ما نسبته ٨٠-٨٥% من مجموع المتخلفين عقلياً، بينما أورد بلتون وآخرون أن هذه النسبة تتراوح بين ٧٠-٨٠% ومن جانب آخر فقد أكدت هذه الدراسات أن معظم مسببات التخلف العقلي البسيط غير واضحة أو معروفة تماماً إذ ترجع في مجملها إلى عوامل بيئية متمثلة في القصور الثقافي والاجتماعي، ثم الفقر بالإضافة إلى عوامل وراثية، وتضيف هذه الدراسات أن حوالى ١٥% من حالات التخلف تشتمل على حالات التخلف العقلي المتوسطة والشديدة، والحادة ناتجة عن أسباب بيولوجية، وطبية معروفة متمثلة في إصابة المخ (زيدان السرطاوى، كمال سالم، ١٩٩٢، ص ٩٠).

وكان العلامة الانجليزى "ترد جولد" Tred Gold ١٩٥٢، أول من أستحدث تقسيم التخلف العقلي إلى تخلف عقلي أولى<sup>(١)</sup>، وتخلف عقلي ثانوى<sup>(٢)</sup>، فالتخلف العقلي الأولى هو الذى يحدث نتيجة للوراثة، أما التخلف العقلي الثانوى فهو الذى يحدث نتيجة لعوامل خارجية أو مكتسبة، كحالات الإصابة بالمرض أو الحرمان البيئى. واعترف ترد جولد فى الوقت نفسه بأن بعض حالات التخلف العقلي يظهر فيها أثر العاملين معاً، وفى حالات أخرى يصعب فيها تحديد السبب الرئيسى للتخلف، وأضاف ترد جولد إلى تقسيمه الأول بعض الفئات الأخرى، منها الحالات التى تنشأ عن أوضاع جينية أو فسيولوجية خاطئة تؤثر على التكوين الجينى كما تظهر فى حالة المغولية<sup>(٣)</sup> وغيرها من الحالات الأخرى، وأوضح أن التأثير البيئى ليس هو الحرمان البيئى بمعناه العام، ولكنه يتضمن أيضاً العوامل التى قد تؤثر على الجنين بعد بدء التكوين أثناء فترة الحمل أو خلال عملية الولادة، أو الإصابات المرضية، أو حالات التسمم التى قد تؤثر على الجنين، وتؤثر على جهازه العصبى، والمخ بوجه خاص (فاروق صادق، ١٩٨٢، ص ١٨، ١٩).

<sup>(١)</sup> primary amentia .

<sup>(٢)</sup> secondary amentia .

<sup>(٣)</sup> mongolism.



## أسباب التخلف العقلي:

١- الأسباب التي ترجع لعوامل العدوى والتسمم<sup>(١)</sup> وتتضمن هذه الفئة الأمراض المعدية التي تحدث قبل الميلاد، والأمراض المعدية فيما بعد الميلاد. وحالات التسمم منها الأمهات اللاتي يصبن بالحصبة الألمانية<sup>(٢)</sup> خلال الشهور الثلاثة الأولى من الحمل ... إلخ من الأمراض المعدية.

٢- الأسباب التي ترجع إلى الإصابة بالرضوض والصدمات<sup>(٣)</sup> يضم خمسة أسباب فرعية وهي:

- إصابات ما قبل الميلاد.

- الإصابات الميكانيكية أثناء الوضع.

- نقص الأكسجين قبل الميلاد.

- نقص الأكسجين بعد الميلاد.

- إصابات تقع بعد الميلاد.

ومن أمثلتها التعرض للإشعاعات أثناء الحمل وغيرها مما يترتب عليه إصابة الخلايا بالتلف ومن ثم التخلف العقلي (فتحي عبد الرحيم، ١٩٨١، ص ٨٤، ٨٥).

## الاضطرابات الفسيولوجية وأثرها في الضعف العقلي:

تلعب الإفرازات الهرمونية دوراً حاسماً في تحسن النمو، ولذا فأى خلل فيها ينعكس على نواحي كثيرة في النمو الفيزيائي، والنمو الانفعالي، والنمو العقلي، وذلك بالإضافة إلى أنواع أخرى من الخلل ترافقها، والمؤثر العام الذي يرتبط بالنقص في إفراز الهرمون الدرقي<sup>(٤)</sup> الثيروكسين هو مؤثر القصاص<sup>(٥)</sup> وهي حالة يصعب علاجها. أما إذا تم اكتشاف الخلل الهرموني في مرحلة مبكرة قبل استفحال الأعراض، واستيطان الخلل، فمن الممكن بالمعالجة الطبية الحصول على نتائج مشجعة يتاح فيها للمريض أن يستعيد قدرته العقلية وأن يتصرف

<sup>(١)</sup>Infections and intoxications.

<sup>(٢)</sup>German measles.

<sup>(٣)</sup>Tramua.

<sup>(٤)</sup>Thyroxin.

<sup>(٥)</sup>Cretinism.





يتصرف على مستوى من التكيف يسمح له أن يستقل، إلى حد ما وقد يحتاج إلى متابعة العلاج طوال حياته (نعيمه عطية، ١٩٨٥ ص ١١٦).

#### الاضطرابات فى عملية الأيض (١) والتغذية (٢) :-

الأيض هو عبارة عن التغيرات الكيميائية التى تحدث فى الخلايا الحية نتيجة التمثيل الغذائى فى الجسم، وتوجد عدة أشكال منه.

- أ- اضطرابات تخزين الدهون.
- ب- اضطرابات الكربوهيدرات.
- ج- اضطرابات الأحماض الأمينية.
- د- اضطرابات فى إفراز هرمون الغدد.
- هـ- اضطرابات التغذية.

#### حالات العامل "RH"

العامل الريزيس (النسناس) الناتج عن ارتفاع نسبة البيلوروبين (٣) فى المـخ ويعتبر العامل الريزيس (RH) أحد العوامل المتواجدة فى الدم وهو موجب عند ٨٥% من الأفراد، وسالب فى النسبة المتبقية منهم، ويعتبر هذا العامل مصدر خطر فى فترة الحمل إذا كان (RH) لدى الأم سالباً فى حين كان لدى الجنين موجباً، فقد يحدث أن تتسرب بعض أجسام من هذا العامل عن طريق الحبل السرى إلى دم الأم الذى يبدأ فى تكوين أجسام مضادة لها، وقد تسرب بعضها إلى دم الطفل، وتقوم بمهاجمة وإتلاف نسبة كبيرة من خلايا الدم لديه.

#### صغر حجم الجمجمة (٤):

وهى حالة ناتجة عن اضطرابات جينية أو أمراض تصاب بها الأم الحامل مثل الحصبة الألمانية، وتؤدى إلى صغر حجم الجمجمة مع انحدار فى الجبهة، ويؤدى إلى التخلف العقلى.

(1) Metabolism disorders .  
(2) Nutration disorders.  
(3) Pilirubine .  
(4) Microcephalus.



## أيضاً كبر حجم الجمجمة<sup>(١)</sup>:-

وينتج عن تراكم السائل المخى داخل أو خارج المخ مما يؤدي إلى الضغط على المخ وزيادة حجم الجمجمة (زيدان السرطاوى، كمال سالم، ١٩٩٢، ص ٩٢، ٩٣).  
يتضح مما سبق أن معظم الأسباب ليست طبية فى المقام الأول بل إن هناك أسباباً أخرى من الممكن أن تؤدي إلى الإصابة بالتخلف العقلى.  
وحيث ارتبطت مشكلة التخلف العقلى بالذكاء، والعوامل التى تؤثر فى مستواه، سواء كانت وراثية أو مكتسبة (بيئية) .

## ومن أهم العوامل البيئية التى تؤثر فى ذكاء الأفراد :

هناك التخلف الثقافى أو الحرمان البيئى الشديد، أطلق عليها بمصطلحات مثل (الحرمان الثقافى)<sup>(٢)</sup>، أو التخلف العقلى البيئى<sup>(٣)</sup> ويعنى بوجه عام الحرمان من ممارسة عدد معين من الخبرات الطفولية حتى ينمو الطفل من الناحية، العقلية، والاجتماعية .  
وقد يتخذ الحرمان صوراً مختلفة منها الحرمان الحسى، وهو حرمان الطفل من استخدام إحدى الحواس بطريقة سوية سواء أكان ذلك بسبب عاهة جسمية أم بسبب قصور فى وظيفة حسية، كفقْدان البصر أو فقْدان السمع.... إلخ.

## وأيضاً الحرمان الاجتماعى :-

وهو حرمان الطفل من الاتصال الاجتماعى منها العزلة.... إلخ والأساليب السيئة لتربية الطفل<sup>(٤)</sup> والحرمان الاقتصادى<sup>(٥)</sup> وكلها عوامل سلبية التأثير على النمو السوى النفسى والعقلى. والاجتماعى للأطفال (فاروق صادق، ١٩٩٢، ص ١٢٩، ١٣٢).

(1)Hydrocephalus .

(2) Cultural deprivation .

(3)Environmental deprivation.

(4)Avers child rearing practices.

(5)Socio – economic deprivation .



## تصنيف المتخلفين عقلياً :-

تعتبر درجة القصور فى الأداء العقلى، وفى السلوك التكيفى هما الأساس الذى يقوم عليه تصنيف التخلف العقلى إلى فئات لأنهما يشيران إلى الاختلاف الواسع فى المهارات، والقدرات ضمن فئات الإعاقة العقلية المختلفة .

وحيث يمكن القول إن فئات الإعاقة إنما هى فئات أو مجموعات غير متجانسة، وهذا التعميم يعتمد على آخر ما توصلت إليه البحوث الخاصة بالأفراد الذين يظهرون قصوراً فى الوظائف العقلية أو الاجتماعية " باتون " وآخرون ١٩٨٦ .

وأشارت معظم التعريفات الحديثة للتخلف العقلى إلى أربعة مستويات رئيسية للإعاقة العقلية هى :-

١- الخفيف<sup>(١)</sup>

٢- المتوسط<sup>(٢)</sup>

٣- الشديد<sup>(٣)</sup>

٤- الحاد<sup>(٤)</sup> .

وعلى الرغم من وجود اختلاف فى درجة الأداء العقلى أو السلوك الاجتماعى بين هذه الفئات الأربعة إلا أنه يجب التأكيد أيضاً على أن هناك فروقاً واسعة بين أفراد الفئة الواحدة تماماً كما هو الحال بالنسبة للأفراد العاديين حيث يتوافر عدد كبير من المتغيرات التى تؤثر على الأفراد نفسياً أو جسمىً وذلك فى مستوياتهم المختلفة وعبر المراحل المختلفة من حياتهم ولهذه المتغيرات ، وجود إعاقة أخرى حسية أو جسمية أو مشاكل مرتبطة بالصحة العامة أو المؤثرات الأسرية أو مدى توافر الخدمات الطبية، والتربوية، والاجتماعية. (زيدان السوطاوى ، كمال سالم ، ١٩٩٢، ص ٩٥).

(6)Mild .

(7)Moderate.

(8)Sever.

(9)Profound.



ولكى تتضح طبيعة الفروق بين فئات التخلف العقلى:-  
نعرض التصنيفات الآتية:

ونبدأ بعرض التصنيفات الحديثة للتخلف العقلى فيما يلى:  
أولاً: التصنيف السلوكى:

بناء على تصنيف الجمعية الأمريكية للضعف العقلى فقد قام جروسمان ١٩٧٣ بتحديد أربعة مستويات رئيسية للمتخلفين عقلياً، وقد اعتمد هذا التصنيف على نسبة الذكاء بالإضافة إلى درجة السلوك التكيفى، ويعتبر تصنيف الجمعية الأمريكية للضعف العقلى من أكثر التصنيفات شيوعاً فى الوقت الحاضر من حيث استخدامه فى ميدان التخلف العقلى، والمستويات الأربعة هى:-

- ١- تخلف عقلى خفيف نسبة الذكاء من (٥٠-٥٥) إلى (٧٠).
- ٢- تخلف عقلى متوسط نسبة الذكاء من (٣٥-٤٠) إلى (٥٥-٥٠)
- ٣- تخلف عقلى شديد نسبة الذكاء من (٢٥-٢٠) إلى (٣٥ - ٤٠).
- ٤- تخلف عقلى حاد نسبة الذكاء أقل من (٢٠ - ٢٥).

(Ronald L, 1989, p 98), (Herbert, 1983 p13 )  
فالخصائص التى تميز كل مستوى من هذه المستويات فيما يلى:-

#### ١- التخلف العقلى الخفيف:-

يمكن تعليم المتخلفين ممن يقعون فى المدى بين ٥٠ أو ٥٥ إلى ٧٠ درجة ذكاء، حتى المستوى الابتدائى، ويحتمل أن يتمكن بعضهم من إنهاء المرحلة الابتدائية.

#### ٢- التخلف العقلى المتوسط:-

يمكن تدريبهم لا تعليمهم ممن يقعون فى المدى بين ٣٥ أو ٤٠ إلى ٥٥ درجة ذكاء على العناية بأنفسهم، والتوافق مع البيئة وحماية أنفسهم من المخاطر، والتدريب على بعض الأعمال والمهن النمطية (صفوت فرج، ١٩٨٩، ص ٣٨٤).

#### ٣- التخلف العقلى الشديد:-

وتتراوح نسبة ذكائهم من (٢٥-٣٩) تقريباً ، ومثل هذه الحالات تحتاج إلى رعاية دائمة.





#### ٤ - التخلف العقلي الحاد:-

وتتراوح نسبة ذكائهم من (٢٥ فأقل) ويحتاج هؤلاء إلى رعاية كاملة ويحتاجون إلى رعاية طبية.

وتستخدم مقاييس السلوك التكيفي أربعة تصنيفات من القصور هي الخفيف والمعتدل والشديد والحاد. (Davidsue, et al., 1990, p 485).

أهداف إكساب مهارات اجتماعية للمتخلفين عقليا في حدود هذه الدراسة (بسيط ومتوسط):  
يتفق العلماء على أن توافر الرعاية الخاصة لحالات التخلف البسيط في سن مبكرة ، يساعد على اكتساب السلوك الاجتماعي المقبول في البلوغ ، ويجعلهم يعيشون حياتهم الاجتماعية كأقرانهم غير المتخلفين، وقد تهدف برامج الرعاية لهم على تعليمهم القراءة والكتابة والحساب مما يساعدهم على محو أميتهم في حدود قدرتهم العقلية وأيضاً إكسابهم السلوكيات المقبولة اجتماعياً في رعاية أنفسهم والاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية في الأسرة والعمل والمجتمع مما يجعلهم يعيشون الحياة الاجتماعية كالعاديين، وأيضاً زيادة الحصيلة اللغوية، وتأهيلهم مهنياً وتدريبهم على مهنة من المهن الحية في المجتمع في ضوء قدرتهم ومطالب المجتمع أما الهدف من رعاية فئة التخلف المتوسط (المعتدل) فيتفق العلماء على تسمية حالات التخلف العقلي المتوسط بالقابلين للتدريب على أداء أعمال مهنية بسيطة وعلى اكتساب السلوك الاجتماعي المقبول الذي يساعد على التوافق مع الأسرة والمجتمع، وقد تؤدي برامج الرعاية لهؤلاء إلى اكتسابهم السلوك الاجتماعي المقبول في العناية الشخصية، والاعتماد على النفس وتصريف أمورهم، وتحمل بعض المسؤوليات الاجتماعية البسيطة، وتؤدي إلى زيادة الحصيلة اللغوية، والحصول على عمل بسيط يساعدهم على الشعور بالكفاءة والتقدير من الآخرين. (كمال إبراهيم مرسى، ١٩٩٦، ص ٢٩٧:٢٩٩).

وقد أكدت دراسات عديدة على أنه إذا كانت الحالة الوظيفية للمتخلفين عقلياً لا تحتاج إلى درجة عالية من المهارات الأكاديمية لطبيعة الوظيفة التي يشغلها المتخلف إلا أنه ومع التعقيدات الصارمة في المجتمع والتغيرات السريعة ومن أجل وصول الفرد المتخلف عقلياً إلى مستوى التعايش يجب تدريبه على المهارات الاجتماعية التي تساعد على ذلك. (Marion, 1965,p49). وهذا ما يركز عليه البحث الحالي بتنمية المهارات الاجتماعية وتدريب الأطفال المتخلفين عليها.



### منحى التقويم للمتخلفين عقلياً:

التقييم الشامل يتضمن مجموعة من الفحوص والتقارير الطبية والاجتماعية والتعليمية والنفسية ، كما هو متبع فى دراسة الحالة ويلزم لتشخيص الحالة توافر عدة تقارير وافية تشمل أربع نواح وهى:-

- ١- النواحى الطبية والتكوينية: وهى مسئولية الطبيب المتخصص.
- ٢- النواحى الاجتماعية: ويتضمنها تقرير اجتماعي لبيان المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التى لها علاقة بحالة الطفل.

- ٣- التاريخ التعليمى: أقربها تقييم نفسى بمعايير الذكاء، والقدرة على التحصيل.
- ٤- الناحية النفسية الإكلينيكية: عبارة عن التشخيص الفارق إذا لزم الأمر، وتقيم نفسى لقياس متعدد النواحى. (فاروق صادق، ١٩٨٢، ص ٣٢٨، ٣٢٩).

ويعتمد التقويم الجيد للبيانات المتوفرة عن المفحوص، ومشكلته على الإطار المرجعى لهذا التقييم الذى توفره مجموعة من المفاهيم، والنظريات والتصميمات العملية لحقائق علم النفس وفروعه المتخصصة، المتعلقة بالمشكلة المطروحة (Jones, 1974, p 3)، وأن مشكلة المتخلف عقلياً تكمن أساساً بعملية الاتصال وتكمن فى عدم القدرة على فهم الرسائل الموجهة إليه بدرجة أو بأخرى أيا كانت طبيعة وقنوات هذه الرسائل ، وهناك جهود تجريبية منها جهد " سيجان " الذى وضع نظرية فسيولوجية فى تفسير أسباب التخلف العقلى، قسم فيها المتخلفين عقلياً إلى قسمين قسم يرجع تخلفه إلى تلف فى الجهاز العصبى المحيطى يمكن تحسين حالته بتدريب عضلاته لاستثارة الأعصاب المستقلة . وقسم ثان يرجع تخلفه إلى تلف الجهاز العصبى المركزى . وأيضاً محاولات أخرى " لمينتورى " هدفت إلى البدء فى تدريب حواس المتخلف عقلياً على النحو التالى:

- ١- تدريب حاسة اللمس عن طريق الورق المصنفر المختلف فى السمك والخشونة.
- ٢- تدريب حاسة السمع عن طريق الأصوات والنغمات المختلفة.
- ٣- تدريب حاسة التذوق عن طريق تمييز الطعوم من الحلو والمر والمالح والحامض.
- ٤- تدريب حاسة الشم عن طريق تمييز الروائح الطيبة والروائح النفاذة.
- ٥- تدريب حاسة الإبصار عن طريق تمييز الأشكال والأطوال والألوان والأحجام.
- ٦- تدريب الطفل الاعتماد على نفسه (مصرى حنورة، أحمد يونس، ١٩٩١، ص ١٠١، ١٠٢).



ومن أهم الأسس التى يقوم عليها تعليم هاتين الفئتين (بسيط ومتوسط):-

- ١- إيجاد الدافع للتعلم.
- ٢- الحصول على الثواب بعد كل نجاح.
- ٣- العقاب على الأخطاء.
- ٤- التركيز على الفهم.
- ٥- معرفة الطفل بنتائج تعلمه.
- ٦- التكرار.
- ٧- التجويد.

وقد يحتاج من المعلم الصبر والمثابرة مع الطفل حتى يتم تعلمه بالفعل (كمال إبراهيم مرسى، ١٩٩٦، ص ٣٨٨:٣٤٦).

وإذا كانت هناك تفسيرات فسيولوجية لظاهرة التخلف العقلى فهناك تفسيرات تختص بالنمو العقلى وعلاقته بالتخلف العقلى .

ويفترض بياجى ثلاث مراحل أساسية من مراحل النمو العقلى وهى:

- ١- المرحلة الحسية الحركية <sup>(١)</sup> ثم مرحلة ما قبل المفاهيم <sup>(٢)</sup> وتتطور إلى مرحلة الحدس <sup>(٣)</sup> ثم مرحلة العمليات المحسوسة <sup>(٤)</sup> وأخيرا مرحلة التفكير الناضج القائم على استخدام المفاهيم. أو المدركات الكلية ويمكننا النظر من خلال مفاهيم نظرية بياجى أن الذكاء تطورى ويتصف بخصائص معينة فى كل مرحلة من مراحل نمو الطفل، وهذه النظرة يمكن أن تثرى مفاهيمنا عن التخلف العقلى ومنها أيضا طرق التدريس فإن بياجى يؤكد أهمية التعليم الحسى، والتعليم عن طريق العمل، وتنظيم العمل بالانتقال من خطوة إلى الخطوة التى تليها أو من مرحلة إلى مرحلة أخرى أكثر تعقيدا ، (فاروق صادق، ١٩٨٢، ص ١٩٥:١٩١). وهذا ما سوف يتبعه الباحث الحالى فى تطبيق البرامج العملية المحسوسة لتعليم وتنمية المهارات الاجتماعية و اثر ذلك على الحيز الشخصى.

(1) Sensory motor

(2) Pre conceptual.

(3) Intuitive .

(4) Concrete operations.



## المهارات الاجتماعية فى مجال التخلف العقلى والقضايا الرئيسية

مقدمة:

فى السنوات الأخيرة أصبح المجال العام للمهارات الاجتماعية محل اهتمام متزايد لكل من الإكلينيكين والباحثين وزاد التركيز بصفة عامة على تحديد وتقويم وعلاج القصور فى المهارات الاجتماعية لدى مجموعات مختلفة من الأطفال والبالغين "كومبس، سلابى، 1977، Compes, slape، لسبيرمان وآخرون، 1982، Sperman et al. وقد قلم جريشام 1981 Gresham بتعريف وتقويم المهارات الاجتماعية والتدريب عليها، وتعكس هذه التعريفات عادة نموذجاً معيناً للمهارات الاجتماعية نمطياً، إما نموذج خاص بإحدى السمات أو نموذج يتعلق بسلوك جزئى "ماك فول" 1982 Mack foll وهى من النماذج الأكثر اشتمالاً بالنسبة للسلوك البين شخصى للأطفال المتخلفين عقلياً وهذه النماذج قد تثبت أنها معقدة ويجب أن تتضمن تقويماً للمستويات الحالية للكفاءة الاجتماعية وتقديم إجراءات مفصلة لتنمية المهارات الاجتماعية فى نطاق قدرات الفئات (Nirbhay, 1983, pp 383:384).

### تعريف المهارات الاجتماعية، وأهميتها:-

مادامت نظم المدارس تمثل قيم وعادات الجماعة التى تخدمها فإنها بذلك تلعب دوراً أساسياً فى تعليم التلميذ، و على هذه النظم أن تسمح للتلميذ بالتعبير الحر عن قيمه، ومعتقداته (عبد السلام الشيخ، ١٩٩٥، ص ٩٨).

ويذكر "بورجر وسيبورن" Porger and seporn أن كلمة مهارة<sup>(١)</sup> لها عدة معان مرتبطة منها الإشارة إلى نشاط معقد معين يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة بحيث يؤدي بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون له وظيفة مفيدة مثل قيادة السيارات، وعزف الآلات الموسيقية، والكتابة على الآلة الكاتبة، وفى هذا المعنى نجد التركيز على النشاط والإنجاز، والمعالجة الواقعية، هذا على الرغم من أننا نتحدث عن المهارات الاجتماعية (فؤاد أبو حطب، آمال صادق، ١٩٨٠، ص ٤٧٨).

<sup>(١)</sup>Skill.

ولذلك فالمهارات الاجتماعية معقدة لأنها تشتمل على عناصر متضادة، وعديد من هذه العناصر تبدو موجودة في معظم تعريفات المهارات الاجتماعية "كارتليدج، وميلبرن"

Cartledge and milburn, 1983

وتعرف المهارات الاجتماعية أيضا على أنها :

أ- أهداف موجهة.

ب- أنماط سلوكية محكومة بقانون أو بقاعدة.

ج- مواقف نوعية .

ومن ثم تختلف المهارات طبقا للسياق الاجتماعي ، وهي تتضمن:

- عناصر عديدة معرفية ، ووجدانية ملحوظة، وغير ملحوظة.

- تساعد في استثارة استجابات (إيجابية، ومحايدة، وتجنب استجابات سلبية من

الآخرين، ومن الممكن أن هذا التعريف المقترح ينقصه الصدق ، ومع ذلك فإن الباحثين الذين

يعلمون مهارات اجتماعية للأطفال قد بدأوا في الوصول إلى إجماع بشأن عناصر هذا

التعريف. على سبيل المثال "كارتليدج، وميلبرن " Cartledge and milburn

(Chadsey, 1992, 415).

أيضا المهارات الاجتماعية هي تنمية القدرة على التفاعل مع الآخرين ومواجهة مواقف

الحياة المختلفة عن طريق الاشتراك في المواقف والخبرات الاجتماعية المناسبة (لطفى فطيم

وآخرون، ١٩٨١، ص ٢٢).

وأفضل تعريف للمهارات الاجتماعية ما يطرحه مايكل وآخرون:- بأنها ذخيرة من

الأنماط السلوكية اللفظية، وغير اللفظية بها يؤثر الأفراد في استجابات أشخاص آخرين في

السياق بين الأشخاص، وتعمل هذه الذخيرة كوسيلة عن طريقها يؤثر الأفراد في بيئتهم

بامتلاك أو إزالة أو تجنب نتائج مرغوبة، وغير مرغوبة، أو تجنب الهروب من نتائج غير

مرغوبة دون إنزال الألم بآخر (Roger, et al, 1985, p186).

والقصور عن تعريف متفق عليه للمهارات الاجتماعية، ومجالات القياس يؤدي إلى ،

مجال التدريب على المهارات الاجتماعية في محيط الاستخدام ، لازل في مرحلة مبكرة من

النمو، وبناء على الكتابات المتاحة في المجالات المتعلقة بأهمية المهارات الاجتماعية، فإنه

من المهم تحسين فهم ماهية المهارات الاجتماعية وأحسن الطرق لقياسها لزيادة الفرص إلى



أقصى مدى أمام الأشخاص المتخلفين لذلك فإن مجالى التعريف والقياس يوحيان بتوجيهات بحثية يجب أن تؤخذ فى الاعتبار حتى يتقدم فهمنا لتعقيدات السلوك الاجتماعي المتعلقة بالوظيفة. (Chadsey, 1992, pp 415,416).

فتعلم المهارات الاجتماعية ، هو حقاً مهمة معقدة لم تؤخذ فى الاعتبار إلا حديثاً (هيرسن، بيلاك Herson , pellack 1976 )، ومع ذلك فإن أهمية تحديد هذه المهارات وتعليمها للأشخاص المتخلفين عقلياً هو أمر واضح (Roger et al, 1985, pp186-187) والمهارات الاجتماعية التى يتم تعلمها أحسن دليل نمتلكه لمعرفة أن هذه المهارات تتم بمقارنة المهارات الاجتماعية التى يستخدمها الأفراد فى أقطار مختلفة ( شين 1981 schein ) ، ويمكن تعلم المهارات الاجتماعية للذين تنقصهم المهارات الاجتماعية المقبولة. ويمكن للآخرين الحكم على المهارات الاجتماعية، ومن المحتمل أن يحكم علينا بأننا ذوو كفاءة اجتماعية أو غير ذلك ( ماك فول Mack foll, 1982 ) وإذا حكم علينا بالكفاءة الاجتماعية فمن المحتمل أن نتلقى استجابات إيجابية أو على الأقل نتحاشى تلقى استجابات سلبية من الآخرين. وقد يكون من المهم بالنسبة للأفراد تبين أن الأحكام الخاصة بالأداء الاجتماعي قد تتباين طبقاً للاعتماد على المهارة التى يحاولون عرضها والسياق الذى يكونون فيه، والشخص الذى يصدر الحكم (Chadsey, 1992,p407).

### المهارات الاجتماعية والسلوك:-

فالمهارات الاجتماعية هى أنماط سلوكية متعلمة ، يحكمها قانون \_ تستثير استجابات إيجابية أو محايدة. والمهارات الاجتماعية يمكن أن ينظر إليها باعتبارها أنماطاً سلوكية متعلقة اجتماعياً تمكن الفرد من التفاعل مع الآخرين بطرق تستثير استجابات إيجابية أو محايدة، وتساعد فى تجنب استجابات سلبية من الآخرين. (كارتلدج، وميلبرن Cartledg and milburn, 1986) وهذا الجزء من التعريف يتضمن وجود مهارات اجتماعية مقبولة ، وغير مقبولة ، ومهارات متعلمة والنجاح فى استعمال هذه المهارات يحكم عليه بواسطة الآخرين، وأيضاً وجود قوانين اجتماعية لتفاعلاتنا (Chadsey, 1992, p4.6)

والمهارات الاجتماعية تشمل مساعدة الطفل المتخلف عقلياً أن ينمى اتجاهات طيبة نحو نفسه، ونحو الآخرين، وتوجيهه لكي يعنى بنفسه فى إيجاد حلول للمواقف التى تواجهه قبل أن يطلب مساعدة الآخرين، وتعويدته على احترام حقوقه، وخصائصه وتعويدته على أن يقدر مساعدة الآخرين، واشتراكهم معه فى تحمل المسؤولية، وتعليمه احترام حقوق الآخرين (كليرفهم، ١٩٨٢، ص ١٧٧).

وقد نشرت سوزان أيزاكس كتابها فى الارتقاء الاجتماعى لصغار الأطفال عام ١٩٣٣ وجمعت المادة اللازمة له من ملاحظتها على الأطفال فى الفترة ما بين ١٩٢٤، ١٩٢٧ وعندما فرغت من كتابة هذا المؤلف تنبعت إلى أنها غالت فى الاهتمام برغبات الطفل، ولم تهتم أكثر بالدور الذى تقوم به البيئة الاجتماعية، فى حين أن الارتقاء الاجتماعى لا يمكن أن يفهم على حقيقته إلا من خلال التفاعل بين هذين الطرفين (مصطفى سويف، ١٩٨٣، ص ٣٢٩)، وبالرغم من أن التحليل الدقيق للسلوك الاجتماعى مازال من الواجب إجراؤه فلن "تراور، وزملاؤه" Trower et al, 1978، قاموا بتحليل هذه العناصر بطريقة عامة ولاحظوا أن السلوك الاجتماعى الفعال يتكون من المهارات والأنماط السلوكية التالية:

١- أنماط سلوكية حركية غير لفظية: تعبيرات وجهية، وإيماءات واتصال، وظهور جسمى.

٢- أنماط سلوكية لفظية: توجيه أسئلة وإجراء حديث قصير، وأداء طقوس اجتماعية على سبيل المثال تقديم التحية.

٣- أنماط سلوكية وجدانية: التعبير عن الاتجاهات والمشاعر، وتبيين الإرشادات الانفعالية، والاتصال المرجعى، والاستجابة المتعاطفة.

٤- المهارات المعرفية الاجتماعية: حل المشاكل بين الأشخاص وأخذ الأدوار، والتفكير بطريقة مؤكدة وتميز الإشارات الاجتماعية، وفهم المعايير الاجتماعية، وربط سياق من الأفكار أو السلوك (Roger, et al, 1985 pp 186-187).

والتقويم الاجتماعى يتم تعليمه بصفة عامة للأشخاص المتخلفين عقلياً كجزء من ثلاث مهارات اجتماعية مهمة، (اتباع التعليمات، وقبول النقد، والتفاوض من أجل حل الصراعات) وقد نظر إلى نقص المهارات الاجتماعية كسمات تميز المتخلفين عقلياً عن غير المتخلفين عقلياً، "جروسمان" Grossman 1983.

والمفهوم العام للإتقان الاجتماعي اعتبر ذا أهمية نقدية فى التشخيص والعلاج للمتخلفين عقلياً، "جريشمان" Greshman, 1986 وأيضاً فإن المهارات الاجتماعية أمر حاسم لتعايش هؤلاء الأطفال المتخلفين عقلياً فى المجتمع، (ماك Mack ، روسين " (Roceen, 1978) ، و (هاربر Harber, 1978) ، وكذلك لأداء ناجح فى العمل، (فيلتون Velton, 1975).

وفى الحقيقة أن القصور فى المهارات الاجتماعية المناسبة قد أشير إليه كعلة محددة فى فشل المتخلفين عقلياً فى أنحاء المجتمع، (إيجل Eagal, 1967)، و(مالكولم Malcolem, 1979) ، (وبراون Brown, 1961) (James, et al, 1992, pp) (419:420).

وتتطلب الحياة فى الرشد مهارات اجتماعية كثيرة يتعلمها العاديون بأنفسهم من خلال التعلم غير المقصود بالملاحظة، وتقليد الآخرين فيها أو الإبداع فى مواجهة المواقف الاجتماعية الجديدة بأساليب توافقية مبتكرة، أما المتخلفون عقلياً فيحتاجون إلى من يعلمهم هذه المهارات، ويساعدهم على إتقانها وتطبيقها فى مواقف الحياة، ويتابعهم فيها بشكل مباشر أو غير مباشر حسب قدراتهم ومهاراتهم حتى يتقنوها.

وتنقسم المهارات الاجتماعية الأساسية فى الرشد إلى ثمانية أنواع هى:  
مهارات العناية الشخصية والعناية بالأمور الجنسية، ورعاية شئون المنزل وتكوين العلاقات الاجتماعية، والانتقال والسفر، واستعمال العملة، وعبادة الله، والترويح عن النفس (كمال إبراهيم مرسى، ١٩٩٦، ص ٣٨٠-٣٨٥).

وإذ كان هدفنا فى هذا البحث هو تنمية وتعديل المهارات الاجتماعية المناسبة لفئة التخلف العقلى الخفيف والتخلف العقلى المتوسط فسوف نركز على أهمية التفاعل مع الآخرين أى كيف يحبون أو يحبون ولا بد من كسب مودة الناس و صداقتهم واحترامهم وتكوين علاقات اجتماعية طيبة مع الأهل والأصدقاء والجيران ، أى مساعدة هذه الفئة على اكتساب السلوك الاجتماعي المقبول .... الخ. وقد أجريت أبحاث كثيرة فى مجال السلوك الاجتماعي البدنى، وتشمل التدريب للارتقاء بتلويح اليد (ستوكس، باير، جاكسون Stokes, 1974) (baer, Gackson) والابتسام (هوبكنس Hopkins, 1968) ، والتحية الاجتماعية (لوثر، مارتن Lowther Martin, 1980) ، والاتصال البدنى وتقبل السلوك السلبي

بيترسون ، أوستن، لانج " Peterson, Austin, Lang, 1979 ، وتمت كذلك دراسة التفاعل الاجتماعي الإيجابي (بالوتزيان، هاسازي، 1971 Paloutzian, Hasazi, 1971) ، والتفاعل اللفظي البسيط " مارك كلير" Marc Clear, 1968 ، والسلوك الاجتماعي التبادلي غير اللفظي (هويتمان ، ميرك. يريو، كابونجري 1970 Whitman, Mercurio, Capoineri, 1970)، وفحصت تجارب أخرى زيادة السلوك الودي، ونقص السلوك غير الفعال ، والبعد بين الأشخاص (أدمونسون، هان" Edmonson, Han, 1983)، زيادة نشاط اللعب الهادف، وتخفيض السلوك السيئ والتوافق ( سبانجلر، 1983 Spangler, Marshall, 1983)، وبصفة عامة ، فإن نتائج مثل هذه الدراسات كانت موجبة بصفة دائمة وقد أقرروا أن غالبية التدخل تؤدي إلى زيادة السلوك المنشود تحت الظروف التجريبية، ولم تهتم دراسات عديدة بالتعميم على الإطلاق (ماك كلير 1968 Mack and Clear, 1968)، (أدمونسون، هان" Edmonson, Han, 1983)، (سبانجلر ، مارشال 1983 Spangler, Marshall, 1983) وتعميم المهارات على البيئة الطبيعية لم يتم في الغالب تقيمه ، لأن معظم التقويمات للتعميم كانت مماثلة في التصميم، وتعكس الدراسات التي تم استعراضها في هذه الفئة كذلك الاستعمال المتزايد لتصميمات المفحوص الواحد ، في أبحاث المهارات الاجتماعية. (Roger et al, 1985, p187)

وأن القصور في السلوك الشخصي الاجتماعي قصور في علاقات الفرد داخل الجماعة، أي أن يفشل المفحوص في الانتماء إلى جماعة أو أصدقاء في فشل في طاعة أوامر الكبار أو المشرفين عليه ، أو لا يظهر أي اعتبارات لرغبات وحاجات الآخرين في نفس المجموعة (فاروق صادق، ١٩٨٢، ص ٣٣١).

وفي بحث ( جروسمان، وفرانك Grossman and Frank) لتدريب الأطفال المعاقين على المهارات الاجتماعية تم مراجعة الأساليب السلوكية المشتقة من نظرية التعلم الاجتماعي في التدريب على المهارات الاجتماعية، وتضمنت المراجعة الدراسات التي استخدمت شرائح المعاقين، وغير المعاقين، وتم استنتاج أن التدريب على المهارات الاجتماعية يمثل منحى فعالاً بصورة ممكنة لدى الغالبية العظمى الناجحة من الأطفال المعاقين، وتم كذلك مناقشة مسألتى التعميم والاحتفاظ (Gresham and Frank, 1981, pp139-176).

ثم بعد التطورات الحديثة في قياس الفروق الفردية في مهارات اجتماعية غير لفظية وجد اهتمام متزايد لتحديد وتقييم الفروق الفردية في القدرات الاجتماعية والمهارات الشخصية.

والعمل في هذا المجال يتقدم على جبهات متعددة ، فقد أصبح السيكولوجيون مهتمين بدرجة متزايدة بتقييم وتنمية مهارات اجتماعية لتقييم العينات الاكلينيكية " مونتي " Monty, 1982 " أرجيل " Argyl, 1978 وأيضا المحاولات لقياس الفروق الاجتماعية في القدرات أو المهارات الاجتماعية لها جذورها في عمل ثورنديك وآخرين في الذكاء الاجتماعي ( على سبيل المثال " هانت " Hunt, 1928 " ثورنديك " Thorndike, 1936 ، ومع ذلك فإن الصعوبات في تقييم الذكاء الاجتماعي، وبصفة خاصة عدم القدرة على تمييز الذكاء الاجتماعي من الذكاء العام أدى إلى تضائل هذا الخط من البحث ، ولم ينتعش إلا بعد سنوات طويلة من البحث في القدرات الاجتماعية، عن طريق عمل "جيلفورد" Gilfford, 1967 ، "هوجان" Hogan, 1969 ، و"سوليفان" Sullivan, 1983، وتم تطوير مقاييس لتقييم التقمص العاطفي ومحاولات لقياس الفروق الفردية في مهارات الاتصال غير اللفظي، (Ronald 1986,p649) .

وقد وجد أن التدريب للحالات الخاصة في زيادة التفاعل الاجتماعي يتم عن طريق مساهمة مدرسي الفصول في مدح الأطفال العاجزين وتشجيعهم على الاشتراك مع الأطفال الآخرين في اللعب (Joel ,et al, 1992, p386) ، وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة ، حيث تنمو قدرة الطفل على عقد علاقات اجتماعية مع الأطفال (الغرباء) المماثلين له في السن ، وذلك بتكوين ما يعرف بجماعات اللعب ويزداد استقلال الطفل عن الراشدين مع عودة ثقته فيهم ، كما يزداد اعتماده على النشاط اللغوي في علاقاته الاجتماعية (مصطفى سوييف، ١٩٨٣ ص ١٩٠).

لذلك فأهمية المهارات الاجتماعية متنوعة وكثيرة ، وأن تعلم اكتساب المهارات الاجتماعية مثل تلك الخاصة بالاستماع والتفاوض والتوكيدية قد تغير من مجال الصراع والاحتكاك المتزايد لدى الأشخاص (Terry et al, 1994, pp386:387).

وينبها " جولد وزملاؤه " Gold et al, 1993 من الولايات المتحدة التدريب على المهارات الاجتماعية يتطلب فهم مشاعر الآخرين، والقدرة على التنبؤ باستجاباتهم أيضا. فتدريب مهارة التعامل مع المشاعر يتطلب أن تصقل قدرتك على فهم مشاعر الآخرين وطبيعة الموقف الذي تتعامل معه ، فهناك أساليب بدنية ولفظية مرتبطة بالمهارة الاجتماعية منها التواصل البصري، والتعبيرات الوجهية ، والإيماءات، المسافة والوضع البدني، الصوت.

## و توجد أيضا أساليب تساعد على تيسير تدريب المهارات الاجتماعية ، منها:

### أسلوب لعب الأدوار<sup>(١)</sup>:

وفيه يقوم كل فرد في اللحظة الواحدة بعدد كبير من الأدوار الاجتماعية التي قد تكون محددة بشكل دقيق أو رسمى ، فبعض الأدوار الاجتماعية كدور الزوج أو الزوجة أو الصديق أو المرووس أو الرئيس لا تكون محددة بلوائح، ولكنها تكون مطلبا من مطالب الموضوع في العلاقات الاجتماعية، بالآخرين. فمعرفة بمتطلبات كل دور اجتماعي نقوم به أو يقوم به من هم حولنا، تساعدنا على التنبؤ بسلوك الآخرين وتنبؤنا بسلوكهم يساعدنا على تفهم مشاعرهم وأفعالهم بصورة جيدة، ومن ثم نحقق في مثل هذه المواقف أعلى درجات من الفاعلية.

### أسلوب الاقتداء بالنماذج:

ويعتمد على اكتساب الكثير من جوانب السلوك الإيجابي بما في ذلك المهارات الاجتماعية من خلال مشاهدة الآخرين وملاحظة النماذج السلوكية المطلوب أداؤها، ومن هنا نتعلم كثيرا من أنواع السلوك الإيجابي ومنها المشاركة الوجدانية، وتقديم العون للآخرين، وتطوير علاقات سهلة بالآخرين ويعد أسلوب القدوة أحد أساليب تعديل السلوك. ودراسات كثيرة تؤكد نجاح هذا الأسلوب في تحسين أنماط التفاعل الاجتماعي (عبد الستار إبراهيم، ١٩٩٨، ص ٣١٧:٣٣٠).

### التدريب على المهارات الاجتماعية بالنسبة للمتخلفين عقليا:

استخدم "وهمان وآخرون" Whaman et al, 1976، إرشادا يدويا وصياغة نموذجية وضبطا لفظيا لزيادة اللعب المناسب (اللعب بالدمى) والتفاعل الاجتماعي للمتخلفين عقليا، وقد زاد اللعب المناسب بدرجة كبيرة مع جميع الأشخاص بينما زاد التفاعل الاجتماعي بدرجة متوسطة ، وقد استخدم كذلك التوجيه اليدوي وصياغة النماذج وإجراءات الضبط اللفظي بواسطة "إريكسون" Erksn, 1975 لتنمية اللعب التعاوني (الإمساك بالكرة) لخمسة عشر من المراهقين المتخلفين عقليا بشدة ، وقد كرر وهمان وآخرون " Whaman, et al, 1977 نتائج ( ويهمان وزملاؤه سنة ١٩٧٦) باستعمال التدعيم الاجتماعي لإنتاج زيادات

(١) Roles playing.

كبيرة فى اللعب بالدمى وزيادات متوسطة فى التفاعل بين الأنداد وزيادات متوسطة أيضاً فى التفاعل بين الأنداد الثلاث، وقد حدثت زيادة سريعة فى التفاعل الاجتماعى بين الأنداد واللعب التعاونى. (Nirbhay , 1983, p390).

وهذا ما حدده الباحث الحالى لزيادة التفاعل الاجتماعى بين الأطفال المتخلفين عقلياً فئتى التخلف (البسيط و المتوسط ) فى التدريب على المهارات الاجتماعية بواسطة اللعب الجماعى ثم اللعب بالدمى فى البرامج المعدة للتدريب باستعمال التدعيم الاجتماعى والتدعيم المادى.

والمقاييس السلوكية التى يتم الحصول عليها عادة من الملاحظات واختبارات لعب الدور تستخدم لتقويم المهارات الاجتماعية ، وأكثرها شيوعاً هو مقياس السلوك التكيفى لكازونيهيرا، وآخرون، ١٩٧٤ الذى يقيس السلوك التكيفى ، ومع ذلك فإن البنود التى تقيس التكيف الاجتماعى والتفاعل بين الأشخاص تضمن فى كلا القسمين والمقاييس الأخرى مثل مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعى "دول، ١٩٥٦" (Nirbhay, 1983, p385). ولذلك اعتمد الباحث الحالى على قياس السلوك التوافقى لتقويم المهارات الاجتماعية عند الأطفال المتخلفين عقلياً فئتى التخلف البسيط والتخلف المتوسط على مقياس السلوك التوافقى لكازونيهيرا ترجمة - صفوت فرج وناهد رمزى ١٩٩٠، وأيضاً مقياس النضج الاجتماعى "دول" ترجمة مصطفى سويف وآخرون ١٩٨٠.

#### برامج لتنمية المهارات الاجتماعية:

وفى أوائل الستينات طور " أوجيمان وآخرون " 1965, 60, 61, Aogeman et al منهج سلوك بشرى بالارتباط مع برنامج البحث السيكاثرى الوقائى بجامعة أيوا ، ومنهج "أوجيمان" كان منهجاً أساسياً للبحث عن عوامل "عرضية" سيكاترية-دينامية، مثل الشعور بالدونية، والرفض، فى سلوك الأطفال. والافتراض الذى يبرز هذا المنهج هو أنه خلال كسب الاستبصار فى ديناميات السلوك سوف يتعلم الطفل كيف يسلك على نحو أكثر تكيفى. وبعد ذلك طور " لونج وزملاؤه " Long et al, 1975، منهجاً لتعليم مهارات ضبط النفس. يمكن تعلمها فى وحدات منهجية تقدم نشاطات عبارة عن لعب أو واجبات يمكن أن تتكامل بسهولة فى المنهج الأكاديمى المنظم. وقد أعد منهج التعلم الاجتماعى " جولد " Gold et al, 1974، وبالرغم من أن المنهج طور مبدئياً نتيجة لاهتمام جولد ستين بقصور التعليم

الاجتماعي للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ، والهدف من منهج التعلم الاجتماعي هو تعليم الأطفال التفكير بطريقة ناقدة ومستقلة ، إلى الحد الذي يمكن أن يصبحوا فيه متقنين اجتماعياً ومهنياً ، ويعنى ذلك أن الأطفال يجب أن يعلموا أنماط السلوك التي تتماشى مع إدارة شئونهم الخاصة (على سبيل المثال، الأمور المالية، وقت الفراغ، والتواصل، السفر، الصحة) إلى المحافظة على أنفسهم بطريقة مستقلة. وينتظم المنهج فى عشرة أشكال ، يحتوى كل منها على خمسة عشر إلى عشرين درساً. وهذه الأشكال هى : إدراك الفردية، تنظيم البيئة، تنظيم تبادل الاعتماد، تنظيم الجسم، تنظيم الانفعالات، ورد الفعل بالنسبة إليها، تنظيم ما تفعله الإحساسات ، التواصل مع الآخرين، حسن العلاقة مع الآخرين، تحديد المساعدين وصيانة وظائف الجسم، والأهداف السلوكية المقررة بالنسبة لكل شكل وكل درس (Daniel , 1976, pp252:255).

### البرامج التربوية للمعوقين عقلياً بدرجة بسيطة:

يمكن القول إن معظم المعوقين عقلياً بدرجة بسيطة يستطيعون أن يكملوا بنجاح المتطلبات الأكاديمية للمرحلة الابتدائية (الصفوف الستة الأولى من المرحلة الدراسية) كما أن بمقدورهم إتقان المهن البسيطة والحصول على عمل يكفى احتياجاتهم المعيشية، مما يمكنهم من العيش المستقل أسوة بغيرهم. ويهتم البرنامج التربوى لأطفال هذه الفئة من سن المرحلة الابتدائية بتعليم المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة والكتابة والحساب). أما فى المرحلة الإعدادية فيستمر التدريب على المهارات الأكاديمية الأساسية ، مهارات التهيئة المهنية ، ثم التدريب المهنى البسيط فى نهاية المرحلة ، سن المرحلة الثانوية ويؤكد البرنامج التربوى على التعليم المهنى ومهارات التشغيل. فقد كانت الخدمات التربوية لأفراد هذه الفئة فى السابق تقدم من خلال مؤسسات داخلية أو مدارس نهائية خاصة بالمعوقين عقلياً. أما فى الوقت الحاضر فإن البديل الأكثر شيوعاً فى المجتمعات الغربية هو تقديم الخدمات من خلال الصف العادى مدعماً بخدمات غرفة المصادر فى المدرسة أو من خلال الفصل الخاص، وفيما يلى وصف تفصيلى لمضمون البرنامج التعليمى للمعوقين عقلياً بدرجة بسيطة فى المراحل الدراسية المختلفة:-



## البرنامج التعليمى فى سن ما قبل المدرسة:-

يؤكد البرنامج التعليمى للأطفال المعوقين عقليا بدرجة بسيطة - ممن هم فى سن ما قبل المدرسة - على مهارات التهيئة والإعداد للتعليم المدرسى أسوة بالأطفال غير المعوقين ، إلا أن البرنامج التعليمى للمعوقين عقليا يبدأ فى التدريب على مهارات أبسط يكون الطفل العادى فى سن ما قبل المدرسة قد أتقنها من قبل. إضافة إلى ذلك فإن تدريب الأطفال المعوقين عقليا على مهارات التهيئة للتعليم المدرسى تستغرق وقتا أطول قد يصل إلى ثلاث سنوات .

ومن أهم المهارات التى يتم التدريب عليها فى هذه المرحلة: الجلوس والاستقرار فى المكان-الانتباه والمشاركة فى النشاط-مهارات الكلام، التعود على النظام-التفاعل مع الأقران ، والمشاركة فى الألعاب الفردية والجماعية-التمييز البصرى والسمعى واستثارة تنمية الحواس-المهارات الأساسية للعناية بالذات كتناول الطعام، واستخدام الطعام ووضع الحذاء وخلعه وارتداء الملابس وخلعها ، أيضا التأزر الحركى كمسك القلم والمقص واللصق والقفز والجرى، والبرنامج التعليمى فى سن ما قبل المدرسة الابتدائية :-

يتراوح العمر الزمنى للأطفال فى هذه المرحلة ما بين ٧:١ سنة بينما يقدر عمرهم العقلى ما بين (٤:٦ سنوات) ولذلك فإن البرنامج المقدم والذى يشتمل على: العد الآلى-مفاهيم الأعداد والمقارنة بين الأقل والأكثر-مفاهيم الطول والمقارنة بين الأطوال-أسماء الألوان-أسماء الأشكال الأساسية-معرفة أيام الأسبوع-التعرف على رموز الأرقام من (١-٩).

أما المهارات المتعلقة بالقراءة فتتضمن: تنمية الحروف الأبجدية ونطقها-ترديد الأغاني والأناشيد وتقليد النغم.

وأيضا مهارات السلوك التكيفى خاصة فى مجال العناية، بالذات (تناول الطعام-ارتداء الملابس-ارتداء الحذاء-نظافة اليدين والوجه، تنظيف الأسنان والأنف واستخدام الحمام) وآداب السلوك الاجتماعى المتوقعة فى مثل هذه السن مثل إلقاء التحية-تقديم الشكر-انتظار الدور-تجنب إزعاج الآخرين-اللعب مع الأقران ( يوسف فريد ، ١٩٩٦ ، ص ٤٥ )



### البرامج التعليمية للمعوقين عقلياً بدرجة متوسطة:-

يحتوى البرنامج الأكاديمي لأطفال هذه الفئة بشكل عام على المهارات الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب) فى المستوى الوظيفي ، لمساعدتهم على تحقيق درجة أفضل من الاستقلالية. إلا أن انخفاض مستوى القدرة لدى المعوقين عقلياً بدرجة بسيطة أبرز ما يكون فى الجانب الأكاديمي مع أنهم يستطيعون تحقيق مستويات أفضل من الأداء فى مجال المهارات اليدوية ومهارات العناية بالذات والأنشطة الحياتية اليومية. ولذلك يحتاج أطفال هذه الفئة إلى التدريب فى المجال اللغوى ، وذلك بالتدريب على المهارات الآتية:

الاستجابة للمثيرات الصوتية-الاستجابة لدى مناداة أسمه-التقليد الصوتي-الاستماع إلى قصة بسيطة-التعرف على الأشياء عندما تذكر أسماؤها-تسمية أعضاء الجسم-تسمية الأشياء المحيطة بالطفل-التعرف على الأشياء عند استخدامها-وصف أفعال مبينة فى صورة وتسميتها-التعرف على الأشياء لدى سماع أصواتها... الخ ( مرجع سابق ، يوسف فريد ١٩٩٦ ، ص ٤٦ ) .

لذلك فقد ركز الباحث الحالى فى تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً فئتي التخلف ( البسيط والمتوسط ) على تنمية وتعديل وتدريب المهارات الاجتماعية التى تكسبهم العيش فى هذه الحياة مثلهم مثل الآخرين وتحقيق الذات لديهم، ومنها مهارات التفاعل مع الآخرين، والتعاون، وتحمل المسؤولية، والاشتراك فى الأنشطة بصورة هادفة وفعالة، ومنها احترام الآخرين وتبادل الألفاظ المتداولة مثل شكراً، ومع السلامة، ومن فضلك، ولو سمحت..... إلخ.

## الفصل الثاني

### الدراسات السابقة

أولاً:

\*\*الدراسات المتعلقة بالحيـز الشـخصي

ثانياً:

\*\*التخلف العقلي وعلاقته بالمهارات

الاجتماعية

ثالثاً:

\*\*التعليق على الدراسات السابقة

## **أولاً: الدراسات الخاصة بالحيز الشخصي:-**

### **\*الحيز الشخصي وعلاقته بفئات التخلف العقلي (البسيط والمتوسط):-**

#### **دراسة نيرري مالبيني سنة ١٩٧٤**

بعنوان: الحيز الشخصي، المقاييس الإسقاطية والمباشرة  
مع الأطفال المتخلفين عقلياً بالمؤسسات

#### **الهدف من هذه الدراسة:**

هو تحديد ما إذا كان الأطفال المتخلفون عقلياً أدركوا هذا التخلف أم أنهم أنكروا وجوده، وتشتمل عينة الدراسة على ٢٠ طفلاً متخلفاً عقلياً بالمؤسسة وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين على أساس درجة التخلف العقلي:-

**المجموعة الأولى:** تتكون من خمسة أولاد وخمسة بنات ، تتراوح درجة ذكائهم ما بين ٥١:٣٥ (تخلف متوسط) والسن يتراوح من ١٤:٧ سنة (بمتوسط ١٢,١ سنة).

**المجموعة الثانية:** تتكون من خمسة أولاد وخمسة بنات، درجة ذكائهم ما بين ٧٦:٥٢ (تخلف بسيط) والسن يتراوح من ١٤:٨ سنة (بمتوسط ١٢,٦ سنة).

ومن الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة:

١-مقياس التفاعل الإسقاطي (PIM)<sup>(١)</sup>

٢-مقياس التفاعل البدني المباشر (DPIM)<sup>(٢)</sup>

وقد تم التطبيق في فصل دراسي بعد تقسيمه إلى شرائح على هيئة شريط على أرضية الحجرة، وقد سجلت القياسات بعد عمل محادثة قصيرة، وبعد ٢٠ ثانية من إجراء المحادثة كان يتم القياس للمسافات الفاصلة بين الشخص المتخلف والشخص الطبيعي، وبين الذكور والإناث في كل من فئات التخلف العقلي.

<sup>١</sup> - Projective interaction measure.

<sup>٢</sup> - Direct physical interaction measure.

### وقد أظهرت النتائج الأتى:

أن البنات المتخلفات فئة التخلف البسيط أقرب فى التفاعل الإسقاطى على مقياس (PIM) بدرجة دالة إلى الطفل الطبيعى عما فعل الأطفال الذكور المتخلفون فئة التخلف البسيط، وإن البنات المتخلفات فئة التخلف المتوسط أبعد فى التفاعل الإسقاطى على مقياس (PIM) بدرجة دالة عن الطفل الطبيعى عما فعل الأطفال الذكور المتخلفون فئة التخلف المتوسط.

وحدث العكس تماماً (DPIM) بأن البنات المتخلفات فئة التخلف البسيط وقفن أبعد على مقياس (DPIM) بدرجة دالة عن الطفل الطبيعى عما فعل الأطفال الذكور المتخلفون فئة التخلف البسيط، وأن البنات المتخلفات فئة التخلف المتوسط وقفن أقرب على مقياس (DPIM) بدرجة دالة إلى الطفل الطبيعى عما فعل الأطفال الذكور المتخلفون فئة التخلف المتوسط.

ولوحظ من خلال مقياس (DPIM) أن هناك محاولات متكررة للهروب من موقف التفاعل للأشخاص المتخلفين عقليا مع الشخص العادى أو الطبيعى، وهذا يشير إلى أن عامل الجنس له دور مهم ، وأيضا درجة التخلف قد تؤثر على تفاعل الطفل مع الأطفال الآخرين بالقبول أو الرفض فى مواقف مختلفة (Terry.M., 1974, p 28-31)

## دراسة جويس نوبياسن وأندريا الين سنة ١٩٨٣م

### بغوان الأثر المؤجل للحملقة والقرب المكانى

اهتمت هذه الدراسة بالبحث فى عملية التعويض المرتبطة بنموذج التوازن للسلوك غير اللفظى كاستجابة مباشرة لتفاعل مستمر.

### الطريقة:

قدم الأشخاص إلى متواطئ، وتم قيادتهم إلى حجرة صغيرة وطلب منهم أن "يتعارفا استعدادا لعمل مشترك" وخلال التفاعل كان ثلث الأشخاص محملاً فيه باستمرار، وثلث آخر محملاً فيه ٥٠% من الوقت، وثلث لم يتلق تقريباً أى اتصال بصري من المتواطئ وقطع المجرب التفاعل ووجه المتواطئ إلى حجرة مجاورة وبعد فترة من الوقت طلب من الشخص أن يلحق بالمتواطئ. وكان المقياس المعتمد هو المسافة التى اختار الشخص أن يجلس بعيداً بها عن المتواطئ. (الأشخاص-والمواطئون-والمجربون).

### العينة:

كان عدد الأشخاص ٧٢ ذكراً، و ٧٢ أنثى وكانوا جميعاً طلاباً فى دراسة تمهيدية لعلم النفس، وتم تعريف جميع الأشخاص شروط التفرس بطريقة عشوائية.

### نتائج هذه الدراسة:-

**الحملقة:** أظهر الأشخاص رد فعل تعويضى مؤجل لسلوك المتواطئ الخاص بالتحملق والتأثير الرئيسى للتحملق دال إحصائياً. ووجدت فروق دالة بين الحملقة المستمرة والمتجنبة، والحملقة المستمرة والمحايدة وأظهر الأشخاص استجابة تعويضية مؤجلة للشريك المحملق باستمرار، ولكن ليس للشريك الذى تجنب الحملقة.

**فروق الجنس:** اختارت النساء (المفحوصين) مسافة أقرب من الرجال فى كل شروط الحملقة.

## الفصل الثانى

### استبيان ما بعد التجريب:-

إن الأشخاص الذين تفاعلوا مع المتواطئين فى كلا الشرطين المتطرفين للحملقة وكذلك شركاءهم أبدوا أنهم أقل ارتياحا من الأشخاص الذين تفاعلوا مع المتواطئ الذى حلق عند مستوى متوسط. (Joyce M., et al, 1983, p 491-495)



## دراسة بول أ. بيل ووليام أ. بارنارد سنة ١٩٨٤م

بغنوان "تأثيرات الحرارة والضوضاء وجنس الشخص على الأساليب الإسقاطية لإنتهاك الحيز الشخصي"

يوحى البحث أن الاستجابات للحرارة والضوضاء تشير غالباً إلى ردود فعل مؤلمة. وقد أوحى الأساليب الإسقاطية الإكلينيكية التي وضع فيها الأفراد أشكالاً رمزية للأشخاص في موضع ما، وأن الضغط السيكولوجي يمكن أن يؤثر في البعد البدني بين هؤلاء الأشخاص الافتراضيين.

وتعمل الدراسة الحالية على تحديد ما إذا كانت ضغوط الحرارة والضوضاء يمكن تقويمها، بهذا النمط من المقياس الإسقاطي الخاص بالبعد بين الأشخاص. وعمل على أن تكون درجة حرارة المعمل ٢٢ درجة أو ٣٠ درجة أو ٣٥ درجة والرطوبة ٤٣% وكانت مستويات الضوضاء ٥٥ ديسيبل وضوضاء ذات خلفية أو ٩٥ ديسيبل انفجارات ضوضاء بيضاء غير متنبأة وغير قابلة للتحكم.

### العينة:-

وكانت عينة الدراسة عبارة عن ٦٧ طالباً، ٦٧ طالبة من مختلف الكليات.

### الأدوات:-

مقياس إسقاطي، و صندوق حجمه ١٢×١٢×١٢ به أشكالاً بشرية.

### الإجراءات:-

تم وصف الموقف باعتباره سابقاً لحدث اجتماعي، وكان الشكل الأول الموضوع مصمماً باعتباره ممثلاً للشخص. وحينما وضع الشخص أشكالاً كثيرة كما هو مرغوب، قام المجرب بتسجيل مركز كل منها.

وشملت المقاييس المأخوذة عدداً من الأشكال في نطاق خصوصية الشخص، مطابقاً لمنطقة الحيز الشخصي لـ هول Hall المأخوذة بواسطة هذه الأشكال، ومتوسط البعد من شكل الشخص إلى الأشكال في نطاق ٤.

ووجد تفاعل دال للضوضاء بواسطة جنس الشخص لكل من عدد الأشكال ودرجات الزاوية البصرية، وأشارت تحليلات وتأثيرات بسيطة إلى أن الذكور وضعوا أشكالاً أقل في شرط الـ ٩٥ ديسيبل و أقل من شرط الـ ٥٥ ديسيبل بينما لم ينطبق ذلك على النساء

---

الفصل الثانى

---

ووضع كذلك الذكور أشكالاً تشغل درجات أقل من زاوية بصرية فى شرط الـ ٩٥ ديسيل  
عما فى شرط الـ ٥٥ ديسيل.

ولم توجد تأثيرات رئيسية أخرى أو تفاعلات ذات دلالة. ويمكن أن تعتبر المقاييس  
فى هذه الدراسة مؤشرات لانتهاك منطقة الحيز الشخصى بالرغم من أنه ستكون هناك حاجة  
للبعد بين الأشخاص الواقعين تحت ضغط الحرارة والضوضاء ، وفى نطاق قيود أساليب  
التقويم الإسقاطى توحى النتائج بأن الذكور وليست الإناث قد ينقصون انتهاك الحيز الشخصى  
تحت شروط الضوضاء الضاغطة .

وبالنسبة لغياب تأثيرات الحرارة فقد يرجع ذلك إلى أن الحرارة لا تتعلق بالبعد بين  
الأشخاص ،ومن ناحية أخرى يمكن أن يكون للحرارة علاقة ضئيلة مع العمليات المعرفية،  
ولكن الضوضاء قد تعوق أشكالاً معرفية لأداء المهمة الإسقاطية.

(Paul. A et al, 1984, p 422)

## \*الحيز الشخصى وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والعوامل الفيزيائية للأشخاص المتفاعلين:-

### دراسة روبرت جيفورد وبول أساسيلونو سنة ١٩٩٣

بغنوان " العزلة الاجتماعية والحيز الشخصى "

"دراسة ميدانية"

اهتمت هذه الدراسة بالبحث فى العلاقة بين العزلة الاجتماعية النسبية، والحيز الشخصى. كما تتبأت نظريات التنبيه الفورى بتشابه المسافة الشخصية للأشخاص المنعزلين نسبيا، وأيضا تتبأت نظرية مستوى التكيف بملائمة المسافة الشخصية. فقد اختيرت العينة من الموظفين بهيئة حكومية صحية، من اللاتى تبرعن للدراسة ، وقد وزعن طبقا للحالة، والأجور داخل الهيئة عن طريق وصف الوظيفة المأخوذة من الإدارة، وقد طبق استبيان قصير يسأل عن ألقاب وظائفهم، والفترة الزمنية التى يقضونها فى العمل، وكان عدد المشتركين ٦٠ موظفا (٣٠ موظف فى ظروف العزلة، ٣٠ فى ظروف عدم العزلة) ونصفهم يعمل فى جو منعزل نسبيا بينما النصف الأخرى يعمل مع أناس آخرين وأعمارهم تتراوح من ٢٠:٦٠ سنة.

قد اشترك ٣٠ شخصا فى ظروف العزلة، ٣٠ شخصا فى عدم العزلة، وجميع الموظفين يعملون فى نفس المبنى. فكانت المجموعة المنعزلة تعمل معظم الوقت دون تعامل بشرى (أربع آلات) أى يقضون الجزء الأكبر من عملهم فى إدخال معلومات على تلك الآلات، وكان يقيم كم التعامل الاجتماعى الذى يحدث عادة فى هذا الوضع عن طريق الملاحظات فى مكان العمل، حيث أجريت لمدة ٥ دقائق ١٦ مرة متتالية، وتبين أن متوسط الفرد فى تعامله مع العمال والملاحظين ١٠% من الوقت (أى ٦ ثوانى فى الدقيقة) أما المجموعة الغير منعزلة ويعمل أفرادها فى وظائف بنفس الهيئة الحكومية فى أربع جهات (مساعد فى المكتب-سكرتارية.....الخ) فقد أوضحت الملاحظات أن واجبات الأفراد فى هذه المجموعة تطلبت وشملت تفاعلا اجتماعيا أكثر مما هو عليه الحال فى المجموعة المنعزلة.

وقد تمت التجربة فى حجرة نصفها مشغول بالمناضد والكراسى، والنصف الآخر حيز مفتوح ، وكانت الحجرة فى نفس المبنى الذى يعمل فيه كل المشتركين ولكنهم خارج مناطق العمل.

### الإجراء :

إن الطريقة الطبيعية لقياس الحيز الشخصى توظف على النحو التالى:  
عندما يدخل المشارك الغرفة والمجرب والذى يقف على الطرف الآخر من الحيز المفتوح على بعد ١ متر من الحائط ويقول تعالى فيبدأ يمشى المشارك عبر الغرفة، ويقف فى المكان الذى يحبه بصورة طبيعية بعيدا عن توضيح الغرض الذى يتم فعله من هذه الدراسة حينئذ تقاس مسافة التداخل الشخصى بواسطة أن المشارك والمجرب كلاهما يقف فى طرفى شريط القياس ليتوسط صدريهما. وهنا يقاس الحيز الشخصى بمقياس (مسافة التوقف) ثم مقياس الوعى الشخصى الذى يوضح وعى الشخص بعملية البعد (منخفض - مرتفع) .

### نتائج الدراسة :

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن العمر أو خبرة الحياة بعد عمر ٢٠ سنة تؤثر فى الحيز الشخصى . وأيضاً توضح نتائج هذه الدراسة أن الحيز الشخصى إذا ما قيس على نحو طبيعى يكون أكبر بدرجة دالة بالنسبة للنساء اللاتى يعملن فى عزلة اجتماعية، نسبة عن تلك اللاتى يتفاعلن بدرجة أكبر من زميلاتهن فى العمل.  
وكما توصلت نتائج الدراسة إلى أن الوعى بعملية القياس تغير بدرجة دالة لمقياس الوعى البين شخصى فحينما يكون الوعى مرتفعاً فإن المنعزلين يختاروا أبعاداً بين شخصية اصغر مما لو كان وعيهم منخفض .  
وهذه النتائج تتماشى مع التنبؤات المبنية على نظرية مستوى التكيف ، فضلاً عن التنبؤات المبنية على نظريات الدافع الفورى، وفيما يبدو ينتج العزل الاجتماعى النسبى رغبة فى التفاعل الاجتماعى عن بعد بين شخصى غير قريب بدرجة أكبر  
(Robert. G, et al, 1993, p 165:174)

## دراسة ماتزو لومبارد سنة ١٩٩٥

ب عنوان الاستجابات المباشرة نحو الموجودين على شاشة التليفزيون

والمسافة الشخصية " بحث فى التواصل "

اهتمت هذه الدراسة بتحديد ما إذا كان التماثل فى كيفية استجابة الناس للتمثيل الإعلامى والخبرة الإعلامية يمتد إلى قوانين التفاعل الاجتماعى، حيث تلعب المسافة الشخصية دوراً حاسماً فى بعد الرؤية وحجم الشاشة.

### العينة:

شارك مجموع من ٣٢ طالباً دون التخرج ومتخرج وأعضاء من هيئة التدريس من أقسام أكاديمية متعددة بجامعة أستانفورد ومدى أعمارهم من ١٧-٥٣ سنة وكان الوسيط العمرى ٢١ من الاثنين والثلاثين ١٦ كانوا رجالاً و١٦ نساء .

### الطريقة:-

أجريت التجربة لقياس فروض هذه الدراسة وكانت بـ ٣٢ مشاهداً كل منهم شاهد ٢٤ شخصاً فى التليفزيون ثم أكملوا مجموعة من بنود استبيان عن كل شخص شاهده، ويوجد عاملان فى متناول معالجة الشخص: رؤية البعد (قريب، عادى)، وحجم الشاشة (صغيرة، متوسطة، كبيرة) وكانت المتغيرات معتمدة على استجابات انفعالية لانطباعات الناس فى التليفزيون وانطباعات بيئة الرؤية ومسافة الرؤية المفضلة (المسافة التى يختارها الأشخاص للتحرك بعيداً عن الناس على شاشة التليفزيون) وأيضاً مستوى الصوت الذى يدركه مشاهد جالس عند مسافة الرؤية العادية يمكن أن يكون مماثلاً لمستوى الصوت خلال محادثة متوسطة إلى مرتفعة فى بيئة غير إعلامية ، وقد أجريت التجربة فى حجرة كبيرة (٣٣ قدم × ٤٧ قدم، بارتفاع طابقين) بحيث تصلح فى العادة كأستوديو للبحث التليفزيونى. ووضعت ثلاثة تليفزيونات مقابل ستارة سوداء امتدت من الأرضية إلى السقف، وكان تليفزيون الشاشة الصغيرة موديل باناسونيك ، وتليفزيون الشاشة المتوسطة نموذج ميتسوبيشى، وكان تليفزيون الشاشة الكبيرة نموذج إلبيكى، وجهاز إسقاط عبارة عن فيديو ملون ليسقط الصورة على شاشة فيلم أبيض معيارية موضوعة على حامل على بعد ١٣ قدم من جهاز الإسقاط والصوت من جهاز تليفزيون انبعث من متكلم أو متكلمين فى الموقع التقريبى للصورة، وباستثناء واحد، وكان ارتفاع أجهزة التليفزيون مضبوطة بحيث كان مركز الصورة عند مستوى عين المشاهد تقريباً (٤٨ بوصة، من الأرض وكان من

الضرورى أن تسقط الصورة الكبيرة على ارتفاع أعلى قليلا (٥٥ بوصة من الأرض) لتجنب جعل الصورة محجوبة عن المشاهد، وبالرغم من استخدام ثلاثة تليفزيونات مختلفة نوعا ما لعرض الصور الصغيرة والمتوسطة والكبيرة، فإن هذه الاختلافات موجودة أيضا نمطياً فى تليفزيونات ذات أحجام مختلفة خارج المعمل.

وكانت التليفزيونات منفصلة بحواجز طولها ٩ أقدام أعدت بتعليق ورقة ذات خلفية سوداء من قضبان الألومنيوم معلقة بحوامل معدنية على شكل C وفصل حاجز آخر للتليفزيونات من منضدة وضع عليها جهاز تسجيل مرئى نموذج سونى ٣/٤ بوصة، وجهاز مراقبة تليفزيون ١٣ بوصة ليستعمله المجرّب، وقد أخبر الشخص أن التجربة صممت للبحث عن خبرة رؤية التليفزيونات بأحجام مختلفة وأنواع أجهزة التليفزيون، وأنه عند كل من ست محطات رؤية، فإنه سيجيب على أسئلة استبيان عما كان يرى على الشاشة وكيف كان يشعر، وقد أشار المجرّب إلى التليفزيونات الثلاثة والمنضدة التى سيقف عندها وأعطى الشخص لوحة مشبكية (بضوء صغير وقلم ملحق بها) واستبيان ثم يجلس فى إحدى محطات الرؤية الست.

### وبدأت التجربة:

وأدار المجرّب التليفزيون، وشاهد الشخص أربعة أفراد ومنظراً طبيعياً وأكمل صفحة من الاستبيان لكل (شخص-منظر) وكانت تمر دقيقة على وجهة التقريب بين ظهور شخص أو منظر طبيعى على الشاشة لإتاحة وقت ليجيب الشخص على الأسئلة، وكان كل جزء يسبقه نغمة مسموعة ناعمة لإشعار الشخص بأن الشخص أو المنظر التالى كان على وشك الظهور، وبعد إكمال المشاهدة عند المحطة الأولى أجاب الشخص على صفحة بنود خاصة بالبيئة المشاهدة، وعاد المجرّب حينئذ وطلب من الشخص أن يحرك الكرسي المرئى لمركز رؤية مفضل ومريح وبعد ذلك وضع علامة على الأرضية فى مقدمة كرسي الشخص، وأغلق التليفزيون الذى كان يشاهده الشخص وحرك الشخص إلى محطة الرؤية التالية، وكررت هذه الإجراءات لكل من محطات الرؤية الست.

### وقد توصلت هذه الدراسة إلى نتائج منها:-

أن بعض استجابات المشاهد للتليفزيون مباشرة مماثلة أو مطابقة لاستجابات فى القرائن غير الإعلامية مما يعنى أن معالجات الترتيبات البدنية فى خبرة رؤية التليفزيون



أثرت فى استجابات الأشخاص للناس على الشاشة تماما مثل الترتيبات البدنية بين المتفاعلين، تغير الاستجابات فى محيطات غير إعلامية، وبالرغم من أن الاستجابات للفروق فى رؤية المسافة لا تختلف مع تلك التى تتبناها الأبحاث، والنظرية المتعلقة بتفاعلات وجه لوجه فإن التغيرات فى حجم الشاشة لا تؤدى إلى النتائج المتوقعة، وأن الاستجابات المباشرة للتلفزيون غير مقتصرة على مثيرات أولية أو ذات ترتيب أقل نسبيا مثل الألوان أو الأشكال أو الخبرة أو الحركة أو لتخفيض استجابات منظمة مثل التغيرات فى مستوى الانتباه، وتبين النتائج أن استجابات مباشرة تحدث لأحد أنماط المثيرات الأكثر تعقيدا وخداعا التى نقابلها على التلفزيون ومعالجات تنفى متغيرا ليس له نظير حدسى فى البعد التلفزيونى (المسافة الشخصية) علاوة على ذلك فإن الاستجابات نفسها تمتد إلى عدد متنوع من التقييمات الكيفية العميقة وحتى السلوك.

وأن الأشخاص الإناث وجدن بيئة الرؤية أكثر حيوية، ولكنهن قررن أنهن استمتعن بالخبرة بدرجة أقل واخترن مسافة رؤية مثلت انسحابا أكبر بعد ما رأين أناسا من مسافات قريبة عكس الأشخاص الذكور (Matthew Lombard, 1995, p 288-324).





## \*الحيز الشخصى وعلاقته بمتغير الجنس:-

## دراسة إيتيا إيونج وميشيل إن. جيل سنة ١٩٨٧م

بعنوان "الابتعاد الكامن عن التطفل فى الحيز الشخصى: التأثيرات الخاصة بالمكانة والجنس"

الهدف من هذه الدراسة هو فحص فى نطاق تجربة ميدانية وحيدة لتأثيرات جنس الشخص وجنس المتطفل والمكانة على رد الفعل لغزو الحيز الشخصى.

## العينة:

كان الأشخاص ٤٨٠ راشدا (٢٤٠ رجلاً، ٢٤٠ امرأة) وكانوا أناساً وجدوا جالسين على انفراد على مقاعد عامة فى منتزه تسويقى كبير بإحدى الضواحي فى الجنوب الغربى للولايات المتحدة، وتم إجراء التجربة بعد ظهر يومى السبت والأحد.

## الإجراءات:

كان الحليفان (رجل واحد وامرأة واحدة) متوسطى الطول والوزن والبنية، ولم تكن لهما أية سمات منفرة. وكان كلاهما فى منتصف العشرينات، ولم يكن استخدام حليف واحد ليس غير من كل جنس مرغوباً فيه تماماً، ولكنه كان مفروضاً بسبب القيود العملية، واستخدم تصميم عاملى عشوائى تماماً ذو أربعة أوجه (٢×٢×٢×٣) مع ٢٠ شخصاً فى كل خلية. فقد وجد مستويان من جنس المتطفل (رجل أو امرأة) ومستويان من جنس الشخص (رجل أو امرأة) ومستويان من الغزو (غزو أو لا غزو)، وثلاثة مستويات لمكانة المتطفل (منخفض، ومرتفع، ودينى).

استخدمت هذه الدراسة معايير بوسكا وبيتى (١٩٧٨) الخاصة بالمكانة التى تم تحديدها بالملابس. فى حالة المكانة المنخفضة ارتدى الحليفان كطلاب فى إحدى الكليات، (ارتداء حذاء من القماش الغليظ والنعل المطاطى والجينز الأزرق والتبى شيرت المطبوع عليه جامعة ولاية أو كلاهما). وفى حالة المكانة المرتفعة ارتدى الحليفان ملابس عمال (ارتداء حلات رمادية مضبوطة المقاس) وفى الحالة الدينية ارتدى الحليفان كقساوسة كاثوليك (ارتداء ملابس قسيس أو راهبة) وفى حالة الغزو جلس الحليف بجانب شخص اختير عشوائياً

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

على بعد حوالى ٤٥ سم. وتم قياس تأخر الشخص للرحيل على ساعة توقيتية عشرية مخبأة طبقاً لأقرب ٠,١ دقيقة (أشواني) وتصرف الحليف كما لو أنه يستريح وحمل الحلفاء لفافات بدت كما لو أنهم كانوا يتسرقون. ولم يبادر الحلفاء بأى تفاعل مع الأشخاص وفى حالة اللاغزو الضابطة لم يقم الحليف (من مسافة غير متطفلة) سوى بقياس تأخر الشخص المنتقى عشوائياً للرحيل وتم تحليل النتائج بتحليل التباين ذى الأربعة أوجه.

### النتائج:--

يوجد تأثير ذو دلالة للغزو كما أشار إليه تحليل التباين ومتوسط تأخر المغادرة لحالتى الغزو واللاغزو كان ٥,١٣ دقيقة، ٩,٨٥ دقيقة على التوالى (بانحراف معيارى يساوى ٣,٢، ٤,٧) ويمثل هذا قرب منتصف تأخر الرحيل للمجموعة الضابطة حينما يتم غزو الحيز الشخصى للأشخاص، وأيضاً يوجد ثلاثة أوجه دالة لتفاعل جنس الشخص  $\times$  مكانة المتطفل  $\times$  الغزو ويشير هذا إلى أن النساء كنَّ أسرع فى المغادرة (متوسط كمون ٣,٦٥ دقيقة مقابل ٥,٩٩ دقيقة للرجال) (بانحراف معيارى ٢,٧، ٤,٣) حينما قام بالغزو متطفل ذو مكانة منخفضة بصرف النظر عن جنس المتطفل مقابل الرجال. ولم تكن هناك فروق بين المكانة المرتفعة والمكانة الدينية، وفى النهاية وجدت الدراسة أن النساء كانت لديهم مغادرة كافية أسرع من الرجال لتطفل حليف ذى مكانة منخفضة، وهذه النتيجة التى استعملت الغزو جنباً إلى جنب حدثت بالرغم من ميل الرجال إلى تجنب الجلوس جنباً إلى جنب أكثر من النساء. (Alethea. E. Y. et al, 1987, p 700-702).

2

## دراسة "بيتر جليك وآخرين سنة ١٩٨٨م"

بمعنوان "اثر عضوية الفرد فى جماعة ، وحيزه الشخصى ، وطلب معروف بسيط للمحافظة على المسافة الشخصية ."

الهدف من هذه الدراسة هو أن الإذعان مع كل من الغرباء داخل وخارج الجماعة يمكن أن يتناقص عند حدوث مسافة أقصر بدلاً من مسافة عادية ، وبمعنى آخر فعلى مدى الثلاث مسافات (قريب-متوسط-بعيد) حينما يقوم عضو خارج الجماعة بطلب فإن كمية القلق التى يستشعرها مساعدون محتملون يجب أن تتناسب عكسياً ، ويجب أن تكون كمية الإذعان متناسبة مباشرة مع درجة البعد الشخصى ، وعلى النقيض فإن العضو داخل الجماعة يجب أن يحقق أكبر درجة من الإذعان وأقل كمية من القلق حينما يتخذ بعداً متوسطاً (أكثر من الناحية المعيارية النمطية) وحينما تتحرف المسافة فى أى اتجاه (بالزيادة أو النقصان) فلا بد أن يزيد القلق وينقص الإذعان. ولاختبار هذه الفروض أجريت تجربة ميدانية:

- ١- قام حليف يدل مظهره أنه عضو فى جماعة خارجية ، وأخر يدل مظهره أنه عضو فى مجموعة داخلية يطلب خدمة بسيطة من المشاركين .
- ٢- وترك الحلفاء إحدى ثلاث درجات للبعد الشخصى من المشاركين حينما قاموا بالطلب .
- ٣- تم قياس كمية الإذعان مع الطلب وكذلك القلق المقرر ذاتياً من المشاركين .

### الطريقة (المشاركين):

- تم الاقتراب من ٤٥ مشارك ، و ٤٥ مشاركة فى صالة عامة للطعام تابعة لمجمع تسويقى فى شمال شرق فيزكونسون ، وكان جميع المشاركين من الراشدين تراوحت أعمارهم من ٢٠-٤٥ سنة تقريباً واستخدم معياران لاختيار المشاركين:
- أ- كان كل شخص تم اختياره ذا مظهر "نمطى" (بمعنى أنه لم يكن أى من المشاركين شلذاً لدرجة اعتباره منحرفاً عن العينة ككل).
  - ب- كان كل منهم يجلس بمفرده على منضدة حولها أربعة مقاعد.

### الإجراء:

وتم إجراء الدراسة فى يوم معين على مدى أربعة أسابيع متتالية ، وقبل الاقتراب من كل مشارك ، خصص له أحد ستة شروط تمثل جميع التباديل لمتغيرين محددين-نمط الحليف



(عضو داخل، وعضو خارج الجماعة) والبعد البين شخص (قريب، ومتوسط، وبعيد) والحيثيتان كانتا امرأتين من نفس العمر (كلتاها ٢٠ سنة) والجنس (كلتاها بيضاء) والهيئة (كلتاها ٥٥، و ١٢٠ رطلا) ولعمل حليفة يمكن تصنيفها كعضو خارج المجموعة، عمل مكياج لحليفة بحيث تصبح "عجربة" لها شعر أشعر وترتدى السواد وذات مكياج ثقيل وملابس قديمة، وارتدت الحليفة الأخرى ملابس نمطية كملايس السكان بصفة عامة الجينز الأزرق وقميص، وقامت بعمل مكياج بسيط وشعرها مصفف تصفيفا عاديا، وللتأكد من أن هذه المعالجة كانت ناجحة عرضت صور الحيفتين على ١٠ محكمين كل منهم مستقل عن الآخر وحكموا على الصور على أساس:

أ- الدرجة التي ظهر فيها الشخص مماثلا لمعظم المقيمين في المنطقة التي أجريت فيها الدراسة.

ب- الجاذبية البدنية (للتأكد من أن هذا البعد لم يكن يشكل عاملا).

ج- السمات الأخرى التي ظن أن لها علاقة نمطية بالنسبة للـ "عجريات"، وتم القيام بكل هذه التقديرات على مقياس من ١ (مشيراً إلى أقل قدر من السمة المقدرة) إلى ٧ (مشيراً إلى أعظم قدر من السمة المقدرة). وكشفت هذه التقديرات أن الحليفة (العجربة) قد حكم عليها بأنها تختلف إلى حد كبير في المظهر لعامة السكان ( $m = 1.50$ )، في حين حكم على الحليفة الأخرى بأنها مماثلة تماماً في المظهر لعامة السكان ( $m = 6.50$ )، ولم توجد فروق في تقدير الجاذبية البدنية للـ "عجربة" ( $m = 5.70$ ) والنمطية ( $m = 5.40$ )، وفي الواقع كانت جميع المسافات ماعدا المسافة الأبعد أقرب إلى المسافة الشخصية (مسافة غير مناسبة للتفاعل مع الغرباء) منها إلى المسافة الاجتماعية كما حددها هول (١٩٦٦)، ومع ذلك فقد استدللنا أنه بالرغم من أن المسافة القريبة ستعتبر بالتأكيد مسافة ودودة غير مناسبة للغرباء، وأن المسافتين المتوسطة والبعيدة كانتا أبعد سيكولوجيا لوجود المنضدة كحاجز بين الحليف والمشارك وقد بدت المسافة المتوسطة هي الموقع الطبيعي بالنسبة للغريب الذي يلتبس معروفا بينما بدت المسافة البعيدة هي التي تضع بعدا سيكولوجيا أكبر بين الحليف والمشارك، وحيث أن المسافة المتوسطة هي المعيار لمثل هذا التفاعل وقد تم التأكد حينما سئل عشرة أشخاص على انفراد عن المقعد الذي يفترض لالتماس معروف من غريب، واستجاب الجميع أنهم سيجلسون على المقعد في الجانب التالي مباشرة من الشخص الآخر.





### النتائج:-

عضوية الجماعة، والبعد البين شخصى والإذعان. إذا صدقت فروضنا فإن معدل الإذعان الذى تحققه الحليفة خارج الجماعة يجب أن يكون قد ازداد بزيادة البعد البين شخصى، وعلى النقيض من ذلك فإن العلاقة بين البعد البين شخصى والإذعان (حينما كانت الحليفة داخل الجماعة هى مصدر الطلب) يجب أن تكون قد أخذت دالة عكسية وقد وجد أن الحليفة خارج الجماعة كانت أقل احتمالا فى تحقيق الإذعان عن الحليفة داخل الجماعة كما أشارت إلى أن الإذعان كان أكبر بصفة عامة كلما زاد البعد البين شخصى .

وإذا ما كانت تنبؤاتنا صحيحة ، فإن هذا التفاعل ذو الثلاثة أوجه ( الإذعان - عضوية الجماعة - البعد بين شخصى ) لابد انه حدث لأن تأثيرات المسافة البين شخصية على الإذعان كانت مختلفة حينما تم الاقتراب من المشاركين بواسطة الحليفة داخل الجماعة بالمقارنة بالحليفة خارج الجماعة واستخدم نفس النمط على التفاعل ذو الثلاثة أوجه بين (القلق، وعضوية الجماعة ، والمسافة البين شخصية ) وقد كان هذا التفاعل متوقعا من حيث انه حينما تقترب الحليفة التى من داخل الجماعة من المشاركين، فإن القلق سيكون أقل ما يكون عند المسافة المتوسطة، بينما سيكون القلق أقل ما يكون عند المسافة البعيدة حينما تقترب الحليفة من خارج الجماعة من المشاركين. وبالرغم من أن البيانات بدت أنها تتبع النموذج الذى تم التنبؤ به، فإن التفاعل ذا الثلاثة أوجه لم يكن دالا.

**القلق والإذعان :** لقد افترضنا أن كمية القلق التى يشعر بها المشاركون حينما تقترب منهم الحليفة قد تؤثر فى قرارهم الخاص بالاستجابة لطلب الحليفة . وأشارت التحليلات الإحصائية أن القلق والإذعان مرتبطان بدرجة دالة . كما توضح نتائج هذه التجربة أن تأثير عضوية الجماعة على الإذعان لطلب المساعدة الصغيرة يعتمد على كمية المسافة البين شخصية التى يحافظ عليها الشخص الذى يطلب المعروف. فحينما أدرك الشخص الذى قدم الطلب بواسطة المساعدين المحتملين باعتباره عضوا داخل الجماعة، فإن المسافة البين شخصية التى حافظ عليها الطالب لم يكن لها تأثير على الإذعان . فحينما كان الشخص الذى قدم الطلب عضوا خارج الجماعة، فإن درجة المسافة البين شخصية كان لها تأثير شديد، وتراوحت نسبة المشاركين الذين أذعنوا بين ٧% فى الشرط القريب، ٨٠% فى الشرط البعيد، وفى الواقع بالرغم من أن الحليفة من داخل الجماعة بالمقارنة إلى الحليفة من خارج الجماعة حققت مستوى أعلى بدرجة دالة من الإذعان. كما أظهرت النتائج بأنه لم يتحقق تفاعل دال بين القلق ومظهر الحليفة والمسافة البين شخصية ليتوازى مع التفاعل الذى تم الحصول عليه بين الإذعان ومظهر الحليفة والبعد البين شخصى وظهت علاقة عكسية دالة بين القلق والإذعان، مما يوحي أن القلق لا يؤدي إلى الإذعان ومع ذلك فإن حقيقة المسافة البين شخصية الأكبر وهو عامل معروف بأنه يخفض القلق ولكنه لا يزيد بالضرورة الانجذاب



## الفصل الثاني

- التمييز ضد "العجربة" التي توحى بان التمييز الذى لاحظناه كان راجعا فقط إلى التنافر وليس إلى التوتر المتزايد.  
ومن هنا فالتمائل فى عضوية الجماعة لا يؤدي إلى الانجذاب ولكن الاختلاف يؤدي إلى التنافر، وأن القلق الناتج عن التفاعل مع أعضاء من خارج الجماعة يمكن أن يحدث لأسباب أخرى (PETER GLICK et al, 1988, pp. 315-330).



## دراسة طارق فوزى ماجستير (١٩٨٩)

بمعنوان: "التعدى على الحيز الشخصى وأثره على الأداء والاستشارة"

اهتمت هذه الدراسة بتأثير التعدى على الحيز الشخصى بصفة عامة - على مستوى الاستشارة ومستوى أداء مهمة معينة لدى المفحوص، وقد اقتصرَت الدراسة على فئة محدودة من المجتمع هى طلاب الجامعة فى إقليم وسط الدلتا. فقد اختيرت العينة من طلبة وطالبات كلية الآداب جامعة طنطا وكانت العينة مكونة من ٣٠ زوجاً من الطلاب المتفاعلين معاً فى ثنائيات (٣٠ ذكور، ٣٠ إناث). وقد استخدم مقياس المسافة عن طريق قياس مسافة القدم بين الزوجين المتفاعلين - عن طريق النظر بالسنتيمتر عن طريق البلاط الموجود فى الأرض. وقد توصل الباحث إلى أن الفروق القائمة بين درجات المسافة فى مجموعات الجنس المختلفة هى فروق جوهرية لها دلالة (طارق فوزى، ١٩٨٩).

## دراسة باميدل أد بيجوفولرين سنة ١٩٨٩م

بمعنوان: "مقارنة الحيز الشخصى كدالة لفرقة ونوع أزواج متفاعلة من الأطفال" اهتمت هذه الدراسة بأن الحيز الشخصى للأزواج من نفس الجنس سيكون نفس الشئ بالنسبة للأولاد والبنات، ولكن الحيز الشخصى للأزواج من الجنس الآخر سيكون أكبر لكل من الأولاد والبنات.

### العينة:-

أطفال نيجيريون فى الفرقتين الثانية، والسادسة، وهم ٤ أولاد، ٤ بنات اقتربوا من ٨ أولاد فى مناسبتين وتم تكرار هذا مع ٨ بنات تم الاقتراب منهم ونتج عن ذلك مقاييس حيز شخصى لـ ٨ أزواج من الأولاد و ٨ أزواج من البنات - الأولاد ، ٨ أزواج من البنات ، ٨ أزواج من الأولاد - البنات .

### التجربة:-

أجريت التجربة فى فصل خال بالمدرسة، وفى الجلسة الأولى جلس كل من ثمانية أولاد فى الفرقة الثانية على حافة مقعد قاموا باختياره، وتم الاقتراب من كل منهم على



## الفصل الثانى

التوالى بواسطة أربعة أولاد، وأربع بنات تم اختيارهم عشوائيا للمقاعد التى جلسوا عليها، وعلمت الأماكن التى جلس عليها كل شخص بالسلوتيب.

وأعطى لكل شخص ورقة بها أرقام عشوائية وطلب منهم إلغاء الثمانيات من الورقة فى مدة ٣٠ ثانية. وبعد هذا تم قياس المسافة بين كل زوج من الأطفال بالسنتيمترات، ونتج عن ذلك مقاييس للحيز الشخصى بين ٤ أزواج من الأولاد، ٤ أزواج من الأولاد - البنات.

وفى الجلسة الثانية ترك الأطفال الحجرة ودخلت مجموعة أخرى من أولاد، و٤ بنات تم اختيارهم للحجرة عشوائيا بينما لازالت المجموعة الأولى من الأطفال جالسة، واقترب هؤلاء الثمانية من الأولاد متبعين الإجراء السابق، وتم قياس المسافة بين أعضاء كل زوج من الأطفال مرة ثانية ونتج عن ذلك مسافات شخصية بين ٤ أزواج من الأولاد، ٤ أزواج من البنات - الأولاد، وبعد ذلك ترك جميع الأشخاص الحجرة وتم تكرار الإجراء السابق مع باقى المجموعات.

ومن نتائج هذه الدراسة أن الحيز الشخصى لأطفال الجنس الآخر كان أكبر من الحيز الشخصى لنفس الجنس بالنسبة للأطفال فى كلا الفرقتين

(Bamidele, A. F. 1989, p 873-874)





## دراسة أنتونى د. سكور جانك سنة ١٩٩١م

بعنوان: "الاختلافات فى البعد البين شخصى بين المذنبين كدالة للعنف المدرك لغير المذنبين"

الهدف من هذه الدراسة ما إذا كان المذنبون يفضلون بدرجة دالة أبعادا أكبر حينما يتفاعلون مع المذنبين الذين يتسمون بالعنف أو غير العنف، عنهم حينما يتفاعلون مع غير مذنبين آخرين، وأيضا ما إذا كان غير المذنبين يفضلون بعداً أكبر بدرجة دالة حينما يتفاعلون مع مذنبين عنيفين عنهم حينما يتفاعلون مع مذنبين غير عنيفين.

### العينة:-

كان الأشخاص ٣٩ أنثى، ١٥ ذكراً من الطلاب الذين لم يتخرجوا بعد والملتحقين فى دراسات علم الاجتماع بجامعة البيرتا. وتراوح أعمار الطلاب بين ١٨، ٤٨ سنة بمتوسط ٢٢ سنة وكان جميع الطلاب متطوعين يقضون حوالى ٥ دقائق فى مجموعة يتحدثون إلى شخص ما عن فوائد الالتحاق بالجامعة. وكان تصميم الدراسة ٢ (جنس)  $\times$  ٣ (شرط) بالنسبة للبعد ووضع الجسم.

### وقد كانت النتائج كالاتى:

كان متوسط المقاعد التى قام الأشخاص باختيارها ٣,٢ تبعد عن الحليف (انحراف معيارى = ١,٣) ومتوسط الوضع الجسمى وصل ١١,٣ (انحراف معيارى = ٤,٠) على مقياس ٢٠ نقطة وأخذ الأشخاص متوسط زمن ١٥,٢٦ ثانية للقيام بأول اتصال لفظى مع الحليف، ٥٤,٥٦ ثانية لاتصال ثان، وأشارت النتائج أيضا إلى أن ٩٢,٥٩% من الأشخاص وجدوا التجربة قابلة للتصديق، و ٩٦,٣% لم يعرفوا الغرض الحقيقى من التجربة حتى تم استجوابهم وكان معدل الثبات الداخلى للوضع الجسمى ٠,٩٩٦.

وأشار تحليل التباين إلى تأثير رئيسى دال للبعد (ف = ٢,٤٨ = ٤,٤٥، ل = ٠,٠٢) وفضل الأشخاص بعداً بين شخصى أكبر فى حالة المذنب العنيف من حالتى المذنب غير العنيف وغير المذنب. وفى حالة المذنب العنيف فضل الأشخاص الجلوس على بعد ٣,٧ مقاعد (انحراف معيارى = ١,٤) مقابل متوسط مقاعد ٣,٣ درجة فضلها الأشخاص فى حالة



## الفصل الثانى

المذنب غير العنيف ومتوسط على بعد (٢,٥ درجة مسافة مقاعد)، فى حالة غير المذنب (انحراف معيارى = ١,١) ولم يوجد تأثير رئيسى دال بالنسبة لجنس الأشخاص ببعده (ف)  $١,٤٨ = ٠,٠٢$ ،  $ل = ٠,٩٠$  ولم يوجد تفاعل دال (ف  $٢,٤٨ = ٠,٧٣$ ،  $ل = ٠,١٩$ ). وفى التأثير الرئيسى الدال لجنس الشخص أظهرت النساء متوسط بعد جسمى كان أقل انفتاحاً من ذلك الخاص بالرجال ، وكان التأثير الرئيسى للشرط الخاص بالوضع الجسمى غير دال ولم يوجد تفاعل دال. وأيضاً لم يوجد تفاعل خاص بالزمن اللفظى مع عوامل أخرى وتبين النتائج علاقة قوية بين الإجرامية الموصوفة لشخص معين قد يتفاعل معه آخر والبعد البين شخصى المفضل، ووجدت مساندة للفرض القائل بأنه فى سياق جلوس الانتظار هنا يفضل غير المذنبين بعداً أكبر بدرجة دالة عن المذنبين المتسمين بالعنف (ANTHONY D.S, 1991, p 659-662)



## دراسة تموثى ت بلموين سنة ١٩٩٢م

بعنوان "تأثير إستراتيجيات النماذج المتغيرة على نتائج التدريب لمهارات التفاعل بين الافراد"

الغرض من الدراسة: هو الكشف عن نتائج استراتيجيتين النماذج المتغيرة.

أ- استعمال سناريوهات.

ب- مزج عروض نماذج إيجابية وسلبية.

وقد أدمجت كلتا المعالجتين فى برنامج نموذج سلوكى، وتم تقييم خمس نتائج-رد الفعل، التعلم، الحفظ، الاستدعاء، والتعميم.

وعلى أساس الدليل التصورى والإمبريقي الذى كان متوقعا من استراتيجيه نماذج استعملت سيناريوهات، وسمحت للمتدربين أن يروا نماذجاً صحيحة وغير صحيحة فى تجاوز سيزيد كفاءة المتدربين فى تعميم التعلم لسياق مختلف.

العينة: وكانت عينة الدراسة مكونة من ٧٢ متدربا شاركوا فى برنامج اتصال توكيدى.

### إجراءات التدريب:-

وبدأت الجلسة بمقدمة المدرب (الذى يعمل من نص معد) ونظرة عامة خاصة بمحور الاتصال التوكيدى( باعتباره تعبير مباشر عن مشاعر الفرد وتفضيلاته واحتياجاته وآرائه) وأعطى جميع المتدربين نسخة من نقط التعلم وطلب منهم قراءتها كلها بعناية ، وتسجيلها و التفكير فيها مع طلب التوضيح على أية نقاط لا تكون واضحة. وأعقب تقديم نقط التعلم رؤية عروض الاقتداء، التى اختلفت اعتمادا على استراتيجية التدريب المستخدمة.

وكانت سيناريوهات النماذج فى هذه الدراسة عبارة عن سلاسل مصورة على الفيديو لأشخاص يستعملون مهارات الاتصال التوكيدية. واستخدمت دراسة تمهيدية من ٢٥ متدربا مماثلين فى السن والخلفية للعينة التالية، لتسهيل تطوير عروض النماذج المناسبة. أولا طلب من كل شخص فى المجموعة التمهيدية أن يختار من قائمة مواقف توكيدية مشتقة من سميث (١٩٧٥).

وحسبت النتائج من السيناريوهين ذوى أعلى تقدير فى كل من شكل إيجابى وشكل سلبى فقد أظهر القياس التمهيدى أن مجموعة الأشخاص كانت لها مهارات أساسية منخفضة فى المهارات التوكيدية المحددة التى سيتدرب عليها.



### المقاييس:

مقياس رد الفعل:- هو مقياس ليكرت من ١٠ بنود، ٥ نقاط وهو يقيم ادراكات المتدربين لقيمة وحدة قياس التدريب الخاص بهم، وتم تطبيق مقياس التعلم كذلك مباشرة بعد نهاية جلسة التدريب وتم التقدير على مقياس من ٤ نقاط (صفر = عدم الفهم إلى ٣ = التمكن) وكان مقياس تذكر التعلم هو نفس مقياس تعلم الورقة والقلم المقدم مباشرة بعد البرنامج ولكنه طبق بعد تدريب ٤ أسابيع وقدر قياس الحفظ على نفس مقياس الأربع نقاط مثل مقياس التعلم المبدئى.

الاستدعاء السلوكى: قيم هذا المقياس الذى يستطيع المتدربون بواسطته إظهار مهارات توكيدية فى موقف متعلق ببيئة التدريب.  
استبيان بعدى: شمل قياس الذاكرة (بعد التدريب بشهر)

إن أهم ما يبرز من نتائج هذه الدراسة هو التأثيرات الدالة لـ استراتيجيات الاقتداء الإيجابية والسلبية على استدعاء وتعميم المتدرب. فإن المتدربين الذين تعرضوا لنماذج إيجابية وسلبية حصلوا على درجات أعلى بدرجة دالة على قياس تعميم السلوك، بعد ٤ أسابيع من التدريب عن المتدربين الذين تعرضوا لنماذج إيجابية فقط حصلوا على درجات أعلى بدرجة دالة على مقياس الاستدعاء السلوكى، وبالرغم من أن النتائج الخاصة بتعميم المتدربين مؤثرة إلا أن التعميم ليس دائما الهدف الخاص بصياغة البرامج  
(Timothy T. B, 1992, p 147-154)





## \*الحيز الشخصى وعلاقته بمتغيرات أخرى:-

### دراسة جوان بارثل سنة ١٩٩٣

بعنوان "الحدود: الحميمة فى مقابل المسافة الشخصية فى الزواج"

هذه الدراسة تعرفنا أن معظم الوقت والحدود لا يعبرون عن حيز جسمانى فقط ولكن عن الحيز العاطفى أيضاً.

أذكر أنه عندما انفصلت أنا وزوجى بعد ١٧ عام من الزواج احتفظنا بملكية بعض الممتلكات فى منزل ريفى للعديد من الذكريات الجميلة، احتفظنا بالأرض لتذهب إلى ابنتنا "آن" إذ لم نعد نمناها أسرة مترابطة من أبوين، فيمكننا على الأقل إعطاؤها بعض الأرض الصلبة حسب عقود الملكية، واستطعت أن أعرف بالضبط إلى أى مدى يمكننى أن أذهب دون التحدى على أراضى الغير. وقد سأل كثير من الأسئلة وفى أحيان أخرى لم أسأل على الإطلاق فجميع أنواع الحدود الجسدية والنفسية والعاطفية والجنسية والمادية والاجتماعية والثقافية تحدد وتعد حياتنا ورغم أننا نبدأ الحياة بدون حدود وهى عبارة عن اندماج لا مثيل له بين الأم والطفل فإن أى أب أو أم لطفل متمرد عمره سنتين يعرف اللحظة التى يبدأ فيها الطفل ينفصل إحساسه بذاته وبالتالى حاجاته إلى أن يحمى مسافته ووقته وخصوصيته. وبعض الحدود التى نضعها قد تعكس على الأقل بصورة غامضة ضروريات إقليمية، فعندما يجلس شخص بجوارنا فى مكتبة عامة فيغريزتنا نأخذ كتبنا أكثر قرباً منا، وعندما يزاحمنا الآخرون فى أتوبيس مزدحم فإننا نتحرك قليلاً دون أن نكسب أى بوصة زيادة ولكن فقط للحفاظ على المسافة الشخصية، ولكن فى حالة الزواج فإن مسألة الحدود هى الأكثر أهمية وذلك لأن الزواج ارتباط حميم فهو فى حاجة إلى حمايته وإلى حفظه بالحدود وإلا فإننا نكون معرضين لأن نصبح رافضين له وفى حالة حيرة.

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

والحدود الجيدة تصنع الزواج الجيد وهذا من السهل قوله ، وهذا يجعلنا نقول إن معظم الوقت والحدود لا يعبرون عن حيز جسمانى فقط ولكن عن الحيز العاطفى أيضا  
(Jona, B, 1993, p 42-44)

## دراسة طارق فوزى دكتوراه (١٩٩٤)

### ب عنوان "الحيز الشخصى وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية"

اهتمت هذه الدراسة بالتركيز على ظاهرة الحيز الشخصى والمسافات الشخصية التى يتبناها الفرد فى مواقف التفاعل الاجتماعى المتباعدة ومحاولة الوصول إلى تحديد أكثر لهذه الظاهرة من الوجهة السيكولوجية، وقد تكشف هذه الدراسة على نوع العلاقة بين الحيز الشخصى والمسافات الشخصية من جانب ، ومتغير الجنس وبعض متغيرات الشخصية (الانبساطية - العصائية - والذهانية) من جانب آخر. وتحددت عينة المفحوصين فى الدراسة بطلبة وطالبات كلية الآداب جامعة طنطا.

وقد تم قياس الحيز الشخصى بمقياس تخيلى قائم على محاكاة الواقع يعتمد على وجود بعد رأسى للحيز الشخصى علاوة على البعد الأفقى، وقد تحدد موقف التفاعل فى موقف عام عبارة عن استفسار الشخص المشارك من المفحوص عن موقع أحد الأماكن.

### توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

أن الفرق بين درجتى الحيز الشخصى عند كل من الأزواج الأنثوية والأزواج الذكورية لم يكن فارقا دالا فى هذه الدراسة.

أما بالنسبة لتأثير متغير الجنس (جنس المفحوص، جنس الشخص المشارك) على الحيز الشخصى يظهر بصورة واضحة تماما فى هذا الموقف التفاعلى ، فالإناث تميلن إلى تبني مسافات شخصية أكبر من تلك التى يتبناها الذكور فى موقف التفاعل مع شخص غريب من الجنس الأخرى وينعكس هذا الأمر بصورة واضحة فى وضع التفاعل الأمامى وكذلك وضع التفاعل الجانبي حيث تعبر متوسطات مسافات الإناث عن مسافات شخصية كبيرة للغاية بالمقارنة بمتوسطات مسافات الذكور وحتى فى وضع التفاعل الخلفى تبين أن الإناث مسافات أكبر من تلك التى يتبناها الذكور ، أما فيما يتعلق بالعلاقة بين حدود الحيز الشخصى

2

ومتغير الانبساطية فتتفق نتائج الدراسة مع النتائج التى توصلت إليها كثير من الدراسات السابقة من وجود علاقة سلبية بين حدود الحيز الشخصى للمفحوص ودرجته على بعد الانبساطية.

أن الانطوائيين يفضلون مقداراً أكبر من الحيز الشخصى عن الانبساطيين أما فيما يتعلق بحدود الحيز ومتغير الذهانية فتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أية علاقة بين درجات المفحوصين على بعد الذهانية كما يقيسه أيزنك فى اختبار (EPQ) واختياراتهم بحدود الحيز الشخصى الخاص بهم إلا أن هذه النتيجة يجب التعامل معها بقدر كبير من الحرص والتروى حيث يرى "عبد السلام الشيخ" أن بعد الذهانية عند أيزنك هو بعد غير كامل حيث إن مقياس الذهانية فى اختبار (EPQ) لا يغطى بعد الذهانية بكل مصاحباته السلوكية بل وجد أن بعض مرضى الذهان ينخفضون عليه عن الأسوياء مما يشكك فى صدق هذا المقياس (طارق فوزى ، ١٩٩٤).



## ثانيا: الدراسات التى تتعلق بالتخلف العقلى والمهارات الاجتماعية

### دراسة كمال إبراهيم مرسى سنة ١٩٦٨م

بغنوان "أثر الرعاية الخاصة على القدرات العقلية لدى

الأحداث المتخلفين عقليا"

الهدف من هذه الدراسة هو معرفة أثر الرعاية الخاصة على القدرات العقلية، والسيكومترية، والاجتماعية، والتحصيل الدراسى لدى الأحداث المتخلفين عقليا بمؤسسات الرعاية الاجتماعية.

#### العينة:

قام الباحث باختيار عينة مكونه من ٦٧ حدثا من الأحداث المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية وقسمهم إلى مجموعتين.

١- مجموعة ضابطة من ٢٥ حدثا أعمارهم الزمنية من ٨-٢٠ سنة، وأعمارهم العقلية من ٥٥-١٠٤ شهرا، ونسب ذكاؤهم من (٣٠-٦٥) درجة.

٢- مجموعة تجريبية من ٤٢ حدثا أعمارهم الزمنية من ٨-١٩ سنة وأعمارهم العقلية من ٤٢-٩٨ شهرا وذكاؤهم من (٣٠-٦٥) درجة.

#### الأدوات:

وقد تم استخدام اختبار أستانفورد بينيه، ووكسلر بلفيو لذكاء الراشدين، وأيضا اختبار مهارة الأصابع اليدوية وذلك قبل بدء التجربة ثم توفرت لهم البرامج الخاصة منها ما يلى:

- برنامج نفسى اجتماعى يهدف إلى تدريب الأحداث على اكتساب العادات الأساسية واكتساب السلوك الاجتماعى المقبول.

#### أهم النتائج:-

زاد متوسط الأعمار العقلية عند المجموعة، التجريبية حوالى ٧ درجات، أمام المجموعة الضابطة درجة ونصف وبدون دلالة. أيضا اكتسب معظم أفراد المجموعة





التجريبية القدرة على رعاية أنفسهم ، وبعض العادات المقبولة فى الأكل واللبس والنظافة الشخصية والتنقل بحرية فى مدينة القاهرة واستعملوا وسائل المواصلات. (كمال إبراهيم مرسى، ١٩٦٨).

### دراسة مارك سنة ١٩٨٣م

بعنوان "دراسة لحل المشكلات والتفاعل بين الأمهات والأطفال المتخلفين القابلين للتعليم"

وكانت عينة الدراسة مكونة من ١٢ طفلا من فئة التخلف العقلى الخفيف بالإضافة إلى ١٩ طفلا من الأسوياء فى العاشرة. وقام الباحث بملاحظة مواقفهم الاجتماعية بالإضافة إلى تسجيل رد فعلهم الاجتماعى مع أمهاتهم (عن طريق التسجيل بأجهزة الفيديو) فى مواقف منظمة تتطلب التعاون، والتعلم، واللعب الحر، وقد قيمت كل هذه المواقف الاجتماعية. كما استخدم الباحث مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعى للمساهمة فى إمداده ببعض المواقف لدى الأطفال فى كل مواقفهم الاجتماعية كجزء من تحديد كفاءتهم الاجتماعية. وأوضحت النتائج أن الأمهات اللاتى أعطين أطفالهن، وامدھن بالإرشاد والتوجيه تميز أطفالهن بالمهارات الضعيفة فى التفاعل مع المواقف الاجتماعية. أما الأمهات اللاتى تركن لأطفالهن حرية صنع القرار بأنفسهم، ففى الغالب تميز أطفالهن بالمهارات المرتفعة فى حل مواقفهم الاجتماعية. كما أوضحت النتائج وجود اختلافات دالة بين أساليب الأطفال المتخلفين عقليا والأسوياء فى التفاعل مع المواقف الاجتماعية حيث تبين وجود فروق دالة بين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا، والأطفال الأسوياء لصالح الأسوياء ، كما تبين أن مهارات حل المشكلات الاجتماعية مرتبطة بالنضج الاجتماعى (Marc, 1983).



## دراسة "فوكس وآخرون سنة ١٩٨٥م"

بمعنوان "تعليم المهارات الاجتماعية للراشدين المتخلفين عقليا"

نتائج تتبعية من ثلاث دراسات:

تم تقييم الاحتفاظ بالمهارات الاجتماعية فى سياقات معمة من ٦-١٨ شهراً بعد اشتراك ١٦ راشداً من المتخلفين عقلياً بصورة خفيفة ومتوسطة وذلك للتدريب على المهارات العامة والاجتماعية أو مهارات اجتماعية ومهنية أو مهارات اجتماعية جنسية.

وقد تم تصميم كل دراسة تتبعية لتتطابق مع المواقف الاجتماعية التى قد تحدث فى البيئة الطبيعية للمبحوثين، وتم ملاحظة المبحوثين الذين أكملوا التدريب على المهارات العامة الاجتماعية، والاجتماعية المهنية بينما هم يتفاعلون فى بيئة اصطناعية، مثل ورشة عمل مصطنعة وحجرة التدريب.

أما المبحوثون الذين أكملوا التدريب على المهارات الاجتماعية، الجنسية فقد سمعوا قصة وطلب منهم أن يوضحوا ما الذى سيعملونه فى هذه المواقف. وتوضح النتائج أن المبحوثين احتفظوا بمستوياتهم من الاستجابة الاجتماعية المناسبة وأعلى من مستوياتهم قبل التدريب. وتوصى النتائج أن السلوك المقبول اجتماعياً يقوى من خلال النواتج الاجتماعية الإيجابية (Fox, et al, 1985).

## دراسة "فوكس وآخرون سنة ١٩٨٦م"

بمعنوان "تحليل تعميم مهارات اجتماعية فى بيئتين طبيعيتين"

الهدف هو قياس السلوك التفاعلى لمجموعتين من فئات التخلف العقلى من المقيمين بمرفق مجتمعى فى موقف تعميم قبل، وأثناء، وبعد أن تلقت مجموعة واحدة تدريباً على مهارات اجتماعية فى نطاق شكل لعب.



## العينة :

تم اختيار ٦ إناث من "المتخلفين عقليا" الكبار فى السن المقيمين فى مؤسسة للمعاقين جسمىاً وعقليا ، وقد تم اختيارهن على أساس مدة الإقامة (أكثر من ١٠ سنوات فى المؤسسة) ودرجاتهن المنخفضة فى المقابلات (أقل من ٥٠% صح).  
وتم تقسيمهم إلى مجموعتين كل مجموعة بها ٣ أفراد .

## التصميم التجريبي:

تم تقييم سلوك المجموعتين التفاعلى فى جلسيتين طبيعيتين واحدة مع المجموعة الأولى فقط وأخرى مع المجموعة الضابطة أى غير المدربين وبعد الملاحظات الأولية. فإن مجموعة التدريب تلقت برنامج المهارات الاجتماعية العام الملخص فى فوكس Fox, 1983 بينما قامت المجموعة المضادة ( الثانية ) بالتدريب على لعبة (أسف) وبعد اللعب تم تقييم المجموعتين فى كلا الجلسيتين.

وكل الألعاب تمت فى صالة من صالات أجنحة النوم وتقييم المجموعة تم فى صالة أخرى والمجموعة الضابطة (غير المدربة) تم تقييمها فى صالة الطعام أثناء الغداء.  
وجميع البيانات للسلوك المستهدف لستة مكونات للتفاعل الاجتماعى هى (التحية، التفاعل الاجتماعى، الأدب، النقد، المواجهة الاجتماعية، الأسئلة والإجابات) الموصوفة فى فوكس Fox, 1983 كانت هى الهدف وتم تقسيم كل مجموعة إلى (ممثّل) بمعنى الملقى للتحية (المتفاعل) بمعنى الذى يرد التحية وخلال التدريب تم تسجيل درجات كل إجابات كل مشترك بالنسبة ٤٨ موقف تدريب لإجابات صحيحة أو غير صحيحة مستخدمة فى القياس لفوكس Fox, 1983 والإجابات خلال التقييم العام تم تسجيلها كما فى فوكس Fox, 1983 ما عدا التفاعلات الطبيعية فى العينات فإنه تم تسجيل كل الإجابات التى حدثت خلال العشر دقائق الأولى فى كل تقييم.



## النتائج

أظهرت النتائج فروق دالة داخل المجموعة أثناء المتابعة أهمها كان أعضاء  
مجموعتي التدريب (S1, S2) اللذين أظهرنا زيادة ملموسة في تدريبهم والنسبة المئوية  
للتفاعلات الصحيحة وقدر كبيراً من التماسك.  
وأن النسبة المئوية للتفاعلات الصحيحة لمجموعة التدريب (S1) زادت أثناء  
المتابعة إلى ٨١% بينما المجموعة المضادة (S2) ٦٧,١% قاربت خطها الأساسي  
(R.M. Fox, et al, 1986, p 299-305)





## دراسة كروز، رونالد سنة ١٩٨٦م

### بمعنوان "تأثير التدريب بطريقتين على انتقال المهارات للمتخلفين عقليا"

الغرض من هذا البحث هو مقارنة تأثير طريقتين للتدريب على انتقال المهارات الاجتماعية فى سياق جماعى بواسطة أشخاص لديهم تخلف عقلى متوسط، وذلك بأسلوب النمذجة للتمرن على السلوك والتغذية الراجعة بواسطة التدعيم، والطريقة الأخرى هى أسلوب انتقال طريقة التحسين التى تتكون من نمذجة أحد الأتراكب التى تعرض بشريط فيديو، والبروفة السلوكية، والتغذية الراجعة التى تشدد على جهد المبحوث ، وأخيراً الممارسة طبقاً لما شوهده على شريط الفيديو مع العوامل المساندة لتلك الممارسة. وكان جميع المبحوثين من الراشدين فئة التخلف العقلى المتوسط، ولديهم عجز فى المهارات الاجتماعية، وقد تم قياس قدرة المبحوثين على المهارات الاجتماعية التى توجد فى شخصية البائع من حديث قصير مع شخص غريب، وتم مضاهاة المجموعات فى العدد الإجمالى لمكونات المهارات التى يتم أدائها وفى إمكانية قبول المهارة التى يؤدونها. أوضحت النتائج أن التدريب على المهارات الاجتماعية بطريقة انتقال التحسن قد سبب انتقالاً أكبر من المجموعة التى لم تتلق ذلك بأسلوب النمذجة والتغذية الراجعة بواسطة التدعيم بناءً على عدد المكونات التى تم أدائها. أيضاً لم يوجد فرق بين المجموعات فى إمكانية قبول أداء المهارة، وتم الأخذ فى الاعتبار أن الفرق بين الطريقتين قد اختلف من خلال طبيعة المتغيرات التابعة وطول التدريب ومكون التغذية الراجعة، وحجم العينة (Kruse, ronald, 1986)



## دراسة عمر بن الخطاب خليل سنة ١٩٨٦م

بعنوان "اختبار نمايا بعض أساليب العلاج السلوكى على مجموعات من المتخلفين عقليا لتعديل بعض مظاهر السلوك الاجتماعى والاستقلالى"

تركز هذه الدراسة على العلاج السلوكى كأحد أساليب العلاج النفسى، ذى القيمة خاصة فى مجال الإعاقة العقلية.

فتهدفت إلى استخدام بعض المناهى السلوكية لتحسين وتعديل أشكال السلوك الاجتماعى والاستقلالى لمجموعات من المتخلفين.

وتكونت عينة الدراسة من ٣٩ معوقاً، وبلغت أعمارهم ١٢-١٦ سنة ومن مستوى اجتماعى واقتصادى منخفض.

الأدوات، استخدم اختبار المصفوفات المتدرجة الملون، ومقياس السلوك التوافقى، وكانت مدة التدريب ثلاثة أشهر على البرامج. وتم ضبط متغيرات السلوك التوافقى بعد تطبيق بنود مقياس السلوك التوافقى على الأطفال لتحديد الذين تغيب عنهم مظاهر السلوك المطلوب تعديلها.

وتمثلت أشكال السلوك المطلوب تعديلها كالاتى:

- ١- ارتداء وخلع الملابس.
  - ٢- آداب المائدة.
  - ٣- تعلم الأعداد وفك وتجميع النقود والشراء.
  - ٤- استعمال التليفون.
- وقد وضعت برامج لتعديل أشكال السلوك السابق ذكرها بناءً على ثلاثة مناحى تدريبية هى:

- ١- السلسلة العكسية.
- ٢- التقريب المتتالى من خلال النموذج.
- ٣- التقريب المتتالى من خلال المساعدة اللفظية والحسية.

وقد أظهرت النتائج الآتى:

- من خلال مقارنة أداء أطفال كل مجموعة من المجموعات التجريبية، والتى تدربت وفق منحنى سلوكى محدد أن هناك فروقاً دالة بين أداء الأطفال قبل التدريب عنه بعد التدريب بينما لم تكن هناك أى فروق دالة بين أداء المجموعات الضابطة التى لم تتلق أى تدريب.



- أيضا أنه يمكن تعديل أشكال السلوك الاجتماعى باستخدام أساليب المناهى السلوكية.
  - أفضل تحسن كان التدريب وفق إجراء السلسلة العكسية فيما عدا مجال آداب المائدة.
  - أن تقديم المساعدة الحسية عند تدريب وتعديل سلوك الأطفال يساعدهم على سرعة التعلم، وهو ما يشترك فيه كل من أسلوبى السلسلة العكسية والتقريب المتتالى والمساعدة الحسية.
- (عمر بن الخطاب خليل، ١٩٨٦).

## دراسة فاطمة وهبة سنة ١٩٨٩م

### بعنوان "تمو النضج الاجتماعى لدى المعوقين عقليا"

وتهدف الدراسة إلى معرفة كيف يمكن أن نساعد الأطفال المعوقين عقليا منذ الميلاد على التكيف مع المواقف الاجتماعية والصحية والنفسية المختلفة معتمدين فيها على أنفسهم بقدر ما منحهم الله من قدرات وإمكانات عقلية.

وشملت عينة الدراسة تلاميذ تتراوح أعمارهم بين ٦-١٢ سنة وعددهم ستة أطفال من بين ثلاثة فصول من المجموعة القابلة للتدريب وتتراوح درجة ذكائهم بين ٤٦-٥١، ودرجة النضج الاجتماعى من ٤٠-٦٠، وذلك تبعا لتقارير المدرسة المقننة وتنقسم العينة إلى خمسة ذكور وأنثى واحدة.

### ومن الأدوات المستخدمة:-

- مقياس السلوك التوافقى إعداد كازونيهيرا وترجمة صفوت فرج ، ناهد رمزى ١٩٧٨م.
- ثم استمارة تقييم المستوى الاجتماعى الاقتصادى إعداد محمود أبو النيل ١٩٨٧م.
- والبرنامج التدريبى المعد لتنمية بعض مهارات الأداء الاستقلالى (خاصة مهارات العناية بالنفس، غسل اليدين قبل وبعد الأكل، والشرب من الكوب تناول الأطعمة باليد، استخدام الشوكة فى تناول الأطعمة الجافة).



### النتائج:-

- انتهت إلى زيادة نسبة الدرجات البعدية عن القبلية لأداء الأطفال على البرامج.
- زيادة مهارات السلوك التوافقى بعد التدريب على البرامج المختلفة ويتضح انتقال أثر التدريب على بعض المهارات الاستقلالية إلى مهارات السلوك الاستقلالية إلى مهارات السلوك التوافقى الأخرى.
- الأم المشاركة والتابعة للبرامج والتي تستخدم أسلوب اللين والحزم فى معاملة الطفل المعوق عقليا حققت لطفلها أفضل النتائج وهى نسبة قدرها ٢١% من اكتساب العمل الاستقلالى من الأم غير المشاركة فى البرنامج. (فاطمة محمد وهبة، ١٩٨٩م).

### دراسة " جيمس وشيرمان وآخرون سنة ١٩٩٢م"

بعنوان " التقويم الاجتماعى للسلوك الذى يشتمل على ثلاث مهارات اجتماعية ومقارنة أداء المتخلفين عقليا وغير المتخلفين.

هدف الباحث تقويم إذا ما كان السلوك الذى يتم تعليمه بصفة عامة للأشخاص المتخلفين كجزء من ثلاث مهارات اجتماعية مهمة (اتباع التعليمات، وقبول النقد، والمناقشة من أجل حل الصراعات) ثم الاستجابة إليها بطريقة محببة بواسطة أناس آخرين، وأناس متخلفين عقليا عاشوا فى المجتمع.

وكان عددهم ٣٧ شخصا من المتخلفين عقليا (١٣ رجلا، ٢٤ امرأة)، وتتراوح أعمارهم بين ١٨-٦٥ سنة وكان لديهم تخلف عقلى خفيف أو متوسط أو شديد، وجميع هؤلاء الرجال والنساء كانوا فى برامج تعليم مهنى، وقبل مهنى.

كما تم تجنيد ٤٦ شخصا من المجتمع يمثلون مدى واسعا من المهن (١٨ رجلا، ٢٨ امرأة) للمساهمة فى مواقف لعب الدور، وكان توزيع أعمارهم مماثلا لمجموعة الأشخاص المتخلفين عقليا.

### الأدوات:

جميع أدوات لعب الدور تشتمل على شرائط فيديو معروضة على المحكمين من قبل.



1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100  
101  
102  
103  
104  
105  
106  
107  
108  
109  
110  
111  
112  
113  
114  
115  
116  
117  
118  
119  
120  
121  
122  
123  
124  
125  
126  
127  
128  
129  
130  
131  
132  
133  
134  
135  
136  
137  
138  
139  
140  
141  
142  
143  
144  
145  
146  
147  
148  
149  
150  
151  
152  
153  
154  
155  
156  
157  
158  
159  
160  
161  
162  
163  
164  
165  
166  
167  
168  
169  
170  
171  
172  
173  
174  
175  
176  
177  
178  
179  
180  
181  
182  
183  
184  
185  
186  
187  
188  
189  
190  
191  
192  
193  
194  
195  
196  
197  
198  
199  
200  
201  
202  
203  
204  
205  
206  
207  
208  
209  
210  
211  
212  
213  
214  
215  
216  
217  
218  
219  
220  
221  
222  
223  
224  
225  
226  
227  
228  
229  
230  
231  
232  
233  
234  
235  
236  
237  
238  
239  
240  
241  
242  
243  
244  
245  
246  
247  
248  
249  
250  
251  
252  
253  
254  
255  
256  
257  
258  
259  
260  
261  
262  
263  
264  
265  
266  
267  
268  
269  
270  
271  
272  
273  
274  
275  
276  
277  
278  
279  
280  
281  
282  
283  
284  
285  
286  
287  
288  
289  
290  
291  
292  
293  
294  
295  
296  
297  
298  
299  
300  
301  
302  
303  
304  
305  
306  
307  
308  
309  
310  
311  
312  
313  
314  
315  
316  
317  
318  
319  
320  
321  
322  
323  
324  
325  
326  
327  
328  
329  
330  
331  
332  
333  
334  
335  
336  
337  
338  
339  
340  
341  
342  
343  
344  
345  
346  
347  
348  
349  
350  
351  
352  
353  
354  
355  
356  
357  
358  
359  
360  
361  
362  
363  
364  
365  
366  
367  
368  
369  
370  
371  
372  
373  
374  
375  
376  
377  
378  
379  
380  
381  
382  
383  
384  
385  
386  
387  
388  
389  
390  
391  
392  
393  
394  
395  
396  
397  
398  
399  
400  
401  
402  
403  
404  
405  
406  
407  
408  
409  
410  
411  
412  
413  
414  
415  
416  
417  
418  
419  
420  
421  
422  
423  
424  
425  
426  
427  
428  
429  
430  
431  
432  
433  
434  
435  
436  
437  
438  
439  
440  
441  
442  
443  
444  
445  
446  
447  
448  
449  
450  
451  
452  
453  
454  
455  
456  
457  
458  
459  
460  
461  
462  
463  
464  
465  
466  
467  
468  
469  
470  
471  
472  
473  
474  
475  
476  
477  
478  
479  
480  
481  
482  
483  
484  
485  
486  
487  
488  
489  
490  
491  
492  
493  
494  
495  
496  
497  
498  
499  
500  
501  
502  
503  
504  
505  
506  
507  
508  
509  
510  
511  
512  
513  
514  
515  
516  
517  
518  
519  
520  
521  
522  
523  
524  
525  
526  
527  
528  
529  
530  
531  
532  
533  
534  
535  
536  
537  
538  
539  
540  
541  
542  
543  
544  
545  
546  
547  
548  
549  
550  
551  
552  
553  
554  
555  
556  
557  
558  
559  
560  
561  
562  
563  
564  
565  
566  
567  
568  
569  
570  
571  
572  
573  
574  
575  
576  
577  
578  
579  
580  
581  
582  
583  
584  
585  
586  
587  
588  
589  
590  
591  
592  
593  
594  
595  
596  
597  
598  
599  
600  
601  
602  
603  
604  
605  
606  
607  
608  
609  
610  
611  
612  
613  
614  
615  
616  
617  
618  
619  
620  
621  
622  
623  
624  
625  
626  
627  
628  
629  
630  
631  
632  
633  
634  
635  
636  
637  
638  
639  
640  
641  
642  
643  
644  
645  
646  
647  
648  
649  
650  
651  
652  
653  
654  
655  
656  
657  
658  
659  
660  
661  
662  
663  
664  
665  
666  
667  
668  
669  
670  
671  
672  
673  
674  
675  
676  
677  
678  
679  
680  
681  
682  
683  
684  
685  
686  
687  
688  
689  
690  
691  
692  
693  
694  
695  
696  
697  
698  
699  
700  
701  
702  
703  
704  
705  
706  
707  
708  
709  
710  
711  
712  
713  
714  
715  
716  
717  
718  
719  
720  
721  
722  
723  
724  
725  
726  
727  
728  
729  
730  
731  
732  
733  
734  
735  
736  
737  
738  
739  
740  
741  
742  
743  
744  
745  
746  
747  
748  
749  
750  
751  
752  
753  
754  
755  
756  
757  
758  
759  
760  
761  
762  
763  
764  
765  
766  
767  
768  
769  
770  
771  
772  
773  
774  
775  
776  
777  
778  
779  
780  
781  
782  
783  
784  
785  
786  
787  
788  
789  
790  
791  
792  
793  
794  
795  
796  
797  
798  
799  
800  
801  
802  
803  
804  
805  
806  
807  
808  
809  
810  
811  
812  
813  
814  
815  
816  
817  
818  
819  
820  
821  
822  
823  
824  
825  
826  
827  
828  
829  
830  
831  
832  
833  
834  
835  
836  
837  
838  
839  
840  
841  
842  
843  
844  
845  
846  
847  
848  
849  
850  
851  
852  
853  
854  
855  
856  
857  
858  
859  
860  
861  
862  
863  
864  
865  
866  
867  
868  
869  
870  
871  
872  
873  
874  
875  
876  
877  
878  
879  
880  
881  
882  
883  
884  
885  
886  
887  
888  
889  
890  
891  
892  
893  
894  
895  
896  
897  
898  
899  
900  
901  
902  
903  
904  
905  
906  
907  
908  
909  
910  
911  
912  
913  
914  
915  
916  
917  
918  
919  
920  
921  
922  
923  
924  
925  
926  
927  
928  
929  
930  
931  
932  
933  
934  
935  
936  
937  
938  
939  
940  
941  
942  
943  
944  
945  
946  
947  
948  
949  
950  
951  
952  
953  
954  
955  
956  
957  
958  
959  
960  
961  
962  
963  
964  
965  
966  
967  
968  
969  
970  
971  
972  
973  
974  
975  
976  
977  
978  
979  
980  
981  
982  
983  
984  
985  
986  
987  
988  
989  
990  
991  
992  
993  
994  
995  
996  
997  
998  
999  
1000

## الطريقة:

مواقف لعب الدور: تم القيام بألعاب الدور فى حجرة هادئة تحتوى على منضدة وكرسى وفوطة ومقشة وكان الحاضرون هم (الشخص ومساعد الباحث الذى تصرف مثل المشارك الآخر فى لعب الدور والشخص الذى يدير آلة تصوير الفيديو) ووضعت الكاميرا بحيث كان الشخص الذى يتم تصويره مواجهها للكاميرا وكانت التعليمات الأولية للأشخاص هى: أريدك أن تمثل بعض المواقف باستخدام الأشياء التى توجد فى الحجرة وقد تم إعطائهم تدريباً على المشاركة فى لعب الدور وأعطى لسلوك الأشخاص درجات فيما بعد على كيفية تصرفهم فى المواقف الاجتماعية من اتباع تعليمات وقبول نقد ومواقف تفاوض باستعمال قائمة مراجعة للسلوك، المكون لكل مهارة.

ثم تم اختيار ألعاب الدور التى يقيمها المحكمون لانتقاء الأداء الذى حصل على درجات عالية ومتوسطة ومنخفضة بالنسبة للأشخاص المتخلفين عقلياً والأشخاص الآخرين من المجتمع. وتم التقييم الاجتماعى لألعاب الدور للأشخاص

## النتائج:

## أظهرت النتائج الآتى:-

- أداء الأشخاص فى ألعاب الدور، أشار تحليل التباين إلى أن الاختلاف الوحيد الدال إحصائياً بين الأشخاص المتخلفين عقلياً والأشخاص الآخرين كان بالنسبة للعب أدوار التفاوض ل  $> 0.001$  ولم توجد اختلافات أخرى دالة إحصائياً فى أداء لعب الدور بين الرجال والنساء.
- وأيضاً من النتائج الرئيسية لهذه الدراسة وجود ارتباط إيجابى مرتفع بين الدرجات المشتقة من قوائم المراجعة السلوكية وتقويمات المحكمين الخاصة بكفاءة الأداء للأشخاص المشاركين فى لعب الدور.
- وتشير الاختلافات فى الارتباطات بالنسبة للأشخاص المتخلفين عقلياً وغير المتخلفين فى بعض مواقف اتباع التعليمات إلى أهمية تحديد مميزات مواقف معينة حتى يشعر الأشخاص بضبط أو عدم ضبط المناسبات بالنسبة لمجموعات معينة من المهارات الاجتماعية (James A.S et al, 1992).

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

## دراسة "كلير وآخرون سنة ١٩٩٢"

بعنوان: "المهارات الاجتماعية وارتباطاتها:  
أطفال ما قبل المدرسة الذين يعانون من تأخر فى النمو"

### الهدف من الدراسة:

التقويمات التطويرية للأطفال لتعليم المهارات الاجتماعية

### العينة:

تكونت من ١٥ طفلاً متخلفاً عقلياً (خفيف-متوسط) و ١٥ طفلاً غير متخلف. تم اختيارهم من دراسة اكبر تكونت من ٨٣ أطفال لم يلتحقوا بعد بالمدرسة وتراوح أعمارهم من ٣ : ٥ سنوات بعد مضاهاة على ( CA )<sup>(١)</sup>

### الأدوات:

استبيان الفحص السلوكى-جداول "جيزيل" Gezel للتطور-اختبار "بيبودى" Bebody للمفردات المصورة-اختبار المهارات الاجتماعية للوالدين/المدرسين.

### الإجراءات:

اشتملت مجموعات اللعب الأصلية بالنسبة للدراسة الأكبر على طفل متخلف عقلياً والطفلين المضاهين بدون تخلف. وتقابلت مجموعات اللعب على جلستين يفصل بينهما أسبوع فى حجرة منفصلة استمرت كل جلسة ١٢ دقيقة، وتضمنت الجلسة الأولى اللعب المناسبة للسن التى استطاعت أن تثير اللعب المزعوم فى حين شملت الثانية اللعب التى كان من الممكن أن تثير اللعب

<sup>(١)</sup> Chronological age .

2

## الفصل الثاني

المزعم وقدمت المجموعة الثانية اللعب للمحافظة على مستوى اهتمام الأطفال وصورت هذه الجلسات بالفيديو ولم تبادر المجربة بالتفاعل مع الأطفال ولكن إذا ما اقترب منها الطفل كانت تشجعه على اللعب وفي نهاية جلسات اللعب امتدحت الأطفال وأعطتهم ورق لصق كمكافأة.

### النتائج:-

الطفل: التفاعلات الاجتماعية-كان للأطفال المتخلفين فترات "عدم لعب" بدرجة دالة عن الأطفال غير المتخلفين .

اللعب: أظهر الأطفال المتخلفون نشاطا في اللعب الذي تطلب مشاركة متبادلة بالمقارنة لأندادهم.

مستوى اللعب الاجتماعي: أظهر الأطفال في كلا المجموعتين ثلاثة أنواع من اللعب الاجتماعي ولكن درجات اللعب الاجتماعي للمتخلفين كانت أقل بكثير للأطفال غير المتخلفين.

الوجدان: تم تدوين كل مثال من الوجدان الإيجابي أو السلبي وابتسم ٣٥% فقط من الأطفال المتخلفين/وضحكوا لأندادهم في مقابل ٩٣% من الأطفال غير المتخلفين وهذا الاختلاف قد يرجع جزئيا إلى أن الأطفال المتخلفين عقليا انهمكوا في لعب أكثر انعزالا (Claire B, et al, 1992)



## دراسة "فوكس وآخرون سنة ١٩٩٣"

بمعنوان: "دراسة تتبعية لمدة ثمانى سنوات لثلاث دراسات للتدريب على المهارات الاجتماعية"

الهدف من هذه الدراسة:

الاحتفاظ بتأثير برامج التدريب على المهارات الاجتماعية بواسطة إعادة اختبار المبحوثين بعد ثمانية أعوام من التدريب، وأجريت التقييمات باستخدام نفس النسخ أو السيناريوهات فى الدراسات الأصلية والتتبعية.

العينة:

أشترك ثمانية عشر شخصا (بالغا) مقيمين فى مؤسسات للمتخلفين عقليا فئة (بسيط-متوسط) فى الدراسات الأصلية (بمعدل ستة فى كل دراسة)، ستة عشر فى الدراسة التتبعية الأولية وكان تسعة مبحوثين متواجدين بالنسبة للمتابعة لمدة ثمانية أعوام: اثنين ذكور فى دراسة المهارات الاجتماعية / العامة ، اثنين من الإناث وذكر واحد فى دراسة المهارات الاجتماعية / المهنية وأربعة إناث فى دراسة المهارات الاجتماعية / الجنسية وكان ستة من المبحوثين التسعة يسكنون فى سكن قريب والثلاثة الآخرون يعيشون فى مبيت جماعى وقد رفض شخصان الاشتراك. والسبعة الباقين غير متاحين لأنهم انتقلوا بعيدا ما يقرب من مائة ميل من مكان الاختبار .

وبالرغم من استخدام التقييمات الأصلية لم يكن إلا مقيم واحد هو المتاح وشملت تقييمات المهارات العامة/الاجتماعية، الاجتماعية/المهنية تصميمات مصطنعة قريبة من المواقف الاجتماعية التى تحدث فى بيئة المبحوثين الطبيعية ووضعت مواقف التدريب فى تتابع منطقى للأحداث.

وتم تسجيل استجابات المبحوثين سمعيا باستخدام تسجيل صغير غير مرئى وتم رصد درجات كل استجابة من المدرسين باستخدام محكات لرصد الدرجات موثوق من صدقها سابقا "فوكس 1983، Fox" ، وتم حساب الكلمات عن كل استجابة ببساطة وبصورة مستقلة بواسطة اثنين من المقدرين.





## الفصل الثاني

### النتائج:-

توضح أن درجات اثنين من المبحوثين فى المهارات العامة /الاجتماعية كانت ٧٧,٤ % ، ٩٣,٥ % أعلى من درجاتهما فى الاختبار البعدى وأكثر قليلا من درجاتهما فى الدراسة التتبعية بعد ثمانية عشر شهراً ، وفى المجموعة الثانية الخاصة بالمهارات الاجتماعية/المهنية تقدمت درجات المبحوث الثانى بعد ثمانى سنوات فى الاختبار البعدى كانت ٧٦,٦ % كل من درجاته بعد تسعة أشهر بينما أظهرت الدرجات التتبعية لاثنتين أخريين من المبحوثين بعض التناقص عن التقييمين السابقين حيث كانت ٧٦,٦ % ، ٦٠ % بعد التدريب ، وبالنسبة للمبحوثين فى المهارات الاجتماعية/الجنسية بعد ثمانى سنوات تناقصت عن درجاتهم فى الاختبار البعدى والتتبعى بعد ستة أشهر وكانت أكثر قليلا عن مستوياتهم فى الاختبار القبلى.

كانت نتائج الاختبارات التتبعية بعد ثمانى سنوات توحى بأن برامج التدريب على المهارات الاجتماعية الأساسية يمكن أن تظهر استمرارا واحتفاظا بالاستجابة الاجتماعية المحددة بالموقف من قبل بعض الأفراد (Fox, et al., 1992).

### دراسة مالكا مارجليت سنة ١٩٩٣

بعنوان: المهارات الاجتماعية والسلوك داخل الفصل بين

المراهقين ذوى التخلف العقلى الخفيف

تهدف هذه الدراسة إلى فحص العلاقات بين المهارات الاجتماعية المقررة ذاتيا، وتقديرات المدرسين للسلوك داخل فصولهم والملاحظات المباشرة للتفاعلات الاجتماعية بين المراهقين ذوى التخلف العقلى الخفيف وتحديد تأثير المهارات الاجتماعية والمقاييس السلوكية فى التنبؤ بالتوجه نحو المهام الخاصة بفصول الدراسة.

### عينة الدراسة:

تكونت من ٨٧ طالبا (٥٨ ذكراً، ٢٩ أنثى) من مدرستين خاصتين (إقليميتين لطلاب ذوى تخلف عقلى خفيف فى المنطقة المركزية لإسرائيل. وتراوح أعمارهم بين ١٠,٦ ، ١٧,١١ سنة (م = ١٤,٠ ، ع = ٢,٣٣).



## الفصل الثانى

### الأدوات :

استبيانات المدرسين: التكيف اليهودى لقائمة السلوك بحجرة الدراسة.

وقد تم استخدام أربعة مقاييس بالنسبة لهذه الدراسة (الذكاء اللفظى "مقياس وكسلر للأطفال"-اللياقة-التوجه نحو الواجب-الاستقلال) وقدم مقياس السلوك العدوانى وأخيرا التقارير الذاتية على المقاييس الفرعية الأربع.

أ- التعاون: أنماط السلوك مثل مساعدة الآخرين، المشاركة فى المواد-مسايرة القوانين والتوجيهات.

ب- التوكيد: المبادرة بأنماط سلوك مثل سؤال الآخرين عن معلومات وتقديم الشخص لنفسه والاستجابة لتصرفات الآخرين.

ج- التعاطف: أنماط السلوك التى تبين الاهتمام والاحترام لمشاعر الآخرين ووجهة نظرهم.

د- ضبط الذات: أنماط السلوك التى تظهر فى مواقف الصراع مثل الاستجابة بطريقة لائقة للمعاكسة وفى مواقف عدم الصراع التى تتطلب التراجع والمهادنة.

### الإجراء:

قيم الطلاب فرديا ولوحظوا فى مدارسهم ونظرا لصعوباتهم فى القراءة قرأ استبيان التقرير الذاتى لهم بصوت مرتفع وزود المدرسون فرديا باستبياناتهم فى المدارس ولوحظ الطلاب فى مناسبتين كل منهما ١٥ دقيقة خلال ورش مدرسية مكنتهم من التفاعل الاجتماعى مثل الطبخ، الفنون، الحرف، البستنة.

### النتائج:-

وجدت ارتباطات موجبة دالة بين جميع المهارات الاجتماعية الأربع، ولم توجد ارتباطات دالة بين درجات الذكاء اللفظى التى قدرها المدرسون وكل مهارة مقدرة ذاتيا ومع ذلك وجدت ارتباطات دالة بين توجه الطلاب نحو مهامهم كما قدرها المدرسون والمقاييس الأربعة للمهارات الاجتماعية والتقرير الذاتى بالإضافة إلى ذلك فإن تقديرات المدرسين للياقة الطلاب (مقاييس تقدير المهارات الاجتماعية) والسلوك المفرط فى النشاط (استبيان الأعواض



## الفصل الثاني

المختصرة) وضعويات السلوك التمزقي (مقياس السلوك العدواني) في المدرسة كانت مرتبطة سلبيا مع مقياس ضبط الذات المقدر ذاتيا وكان التوكيد المقدر ذاتيا متعلقا بدرجة دالة بتقديرات المدرسين على نحو إيجابي مع الاستقلال (مقاييس تقدير المهارات الاجتماعية) وسلبيا مع السلوك المفرط في النشاط (استبيان الأعراض المختصرة).

ولفحص المتغيرات التي تتبأ بتقديرات المدرسين للتوجه نحو مهام الطلاب لقياس الأداء في فصولهم الدراسية فإن الإفراط في النشاط كان أفضل منبئ لسلوك الطلاب الموجه نحو العمل في حجرة الدراسة ودخلت المهارات الاجتماعية والتمزقية "متغير ثانى وثالث" ولم يدخل العمر والجنس والملاحظات الموجبة والسلبية في العدوان

(Malka Margalit, 1993)



## دراسة "السيد ريشة" ماجستير ١٩٩٥م.

بعنوان "تباين أثر التعليم بالتشريط للمهارات الاجتماعية فى ضوء تباين فئات التخلف العقلى"

الهدف من هذه الدراسة هو تنمية المهارات الاجتماعية لمجموعتين متخلفتين فئة التخلف العقلى البسيط والتخلف العقلى المتوسط ، والمقيمين بمركز د/ جمال ماضى أبو العزائم للتأهيل الذهنى والسمعى، بواسطة برامج تدريبية تأهيلية فى نطاق شكل اللعب، وعمل السبحة الخشبية ، والرسم على الزجاج ... الخ. وذلك بواسطة التعليم بالتشريط الإجرائى بـفنيات التدعيم الفورى، والنمذجة، والتغذية الراجعة.

وقد تم اختيار ٢٤ متخلفا عقليا بمدى عمرى من ٦-١٣ سنة، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات على النحو التالى:

- ١- المجموعة التجريبية الأولى: وقوامها ثمانية أطفال متخلفون عقليا ذكور فئة التخلف العقلى الخفيف التى تلقت تدريباً على البرامج.
- ٢- المجموعة التجريبية الثانية: وقوامها ثمانية أطفال متخلفون عقليا ذكور فئة التخلف العقلى المتوسط التى تلقت تدريباً على البرامج أيضاً.
- ٣- أما المجموعة الضابطة: وقوامها ثمانية أطفال متخلفون عقليا ذكور مقسمة بين فئتي التخلف العقلى الخفيف والتخلف العقلى المتوسط ، وهذه المجموعة لم تتلق أى تدريبات على البرامج.

### الأدوات:

- ١- مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعى.
- ٢- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء.
- ٣- مقياس السلوك التوافقى.





### النتائج:

وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة بين أداء الأطفال قبل التدريب عنه بعد التدريب، بينما لم تكن هناك أى فروق دالة بين أداء المجموعة الضابطة التى لم تتلق أى تدريب، وأيضاً فالتعلم بالتشريط الإجرائى وفنياته (النمذجة-التغذية الراجعة والتدعيم المباشر) أدى إلى تحسن جوهري؛ فى تنمية وتعليم المهارات الاجتماعية (تحمل المسئولية-عموما-التعاون-الوعى بالآخرين-الاشتراك فى الأنشطة الجماعية-الممتلكات الشخصية-التفاعل مع الآخرين) (السيد كمال ريشة، ١٩٩٥).



### ثالثاً: "التعليق على الدراسات السابقة"

أثبتت أغلب الدراسات السابقة أن الحيز الشخصى لدى الإناث يختلف عن الحيز الشخصى لدى الذكور سواء فى المجتمعات الغربية أو المجتمعات الشرقية ، وإن كان هناك تناقض كبير بين نتائج الدراسات لهذا المجال بسبب التضارب فى تعريف السلوك المقاس، وتعريف الحيز الشخصى وعلاقته بالمسافة التفاعلية وإشكالية القياس، ولكن متغير الجنس من أهم وأوضح المتغيرات التى تظهر لها آثار دالة على الحيز الشخصى من حيث اتساعه أو تقلصه فى مواقف التفاعل الاجتماعى منها دراسة *Terrw 1974* ما للينبى، ودراسة *Baul A, Bell, Willaim and Barnard 1984* بيل ، ووليام أ. بارنارد، ودراسة *Alethea Young Micheal 1987* جيل، ودراسة *Anthony, Skor Ganc 1991* سكور جاك، ودراسة *Rustemli Ahmet 1992* أحمدت . ومن التفسيرات الممكنة لهذا الاختلاف الجنسى هو أن التنشئة الاجتماعية يمكن أن تقود النساء إلى أن يشركن الآخرين فى مآسهم، بينما تحرم ذات المعايير على الرجال التصرف بطرق تشير إلى اشتراك الآخرين فى مآسهم. وأيضاً أثبتت أغلب الدراسات أن الحيز الشخصى لدى الأطفال المتخلفين فئة التخلف العقلى الخفيف يختلف عن الحيز الشخصى لدى الأطفال المتخلفين فئة التخلف العقلى المتوسط.

كما فى دراسة *Terry Mallenby 1974* ما للينبى، ودراسة *Burgess J. Wesley 1981* بير. ويسلى، وقد أوضحت دراسة *Terry 1974* ما للينبى، أنه بواسطة مقياس التفاعل البدنى المباشر، ومقياس التفاعل الإسقاطى يمكن قياس الحيز الشخصى، وأنهما من المقاييس الجيدة لهذا الغرض، ويمكن قياس الحيز الشخصى بمقياس (مسافة التوقف) ثم مقياس (الوعى الشخصى) كما فى دراسة *Robert Gifford and Boll 1993* روبرت جيفورد وبول.



وأيضاً أثبتت أغلب الدراسات أن الحيز الشخصى يتأثر بالعوامل الفيزيائية مثل الحرارة و الضوء والضوضاء كما فى دراسة بول .بيل و وليام .بارنارد , *Baul A,Bell* ودراسة ماتزو لومبارد *Matthew Lombard* و *Willaim and Barnard* 1984 1995

وأثبتت بعض الدراسات أن الحيز الشخصى يتأثر بالمكانة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية، فلقد وجد أن العزلة الاجتماعية المتصلة تؤدي إلى رغبة للتفاعل الاجتماعى بمستوى كبير وليس " قريب" من مسافات التداخل الشخصى كما فى دراسة روبر جيفورد و بول *Robert Gifford and Boll* 1993

وأثبتت بعض الدراسات أن الحيز الشخصى يتأثر بالمهارات البين شخصية كما فى دراسة أنتونى .د. سكورجانيك *Anthony, Skor Ganc* 1991 ودراسة بيتر جليك وآخرين *Peter Gelick et al*, 1988 وتفسير ذلك أنه حينما كان الشخص الذى قدم الطلب عضواً خارج الجماعة فإن درجة المسافة البين شخصية كان لها تأثير شديد.

أيضاً أثبتت أغلب الدراسات أن الحيز الشخصى يتأثر بمتغيرات أخرى منها الحدود الجسدية والنفسية والعاطفية والجنسية والمادية والاجتماعية منها دراسة جون بارثل *Joan Barthel* 1993

أما بالنسبة للتدريب على المهارات الاجتماعية للمتخلفين عقلياً: فقد أوضحت أغلب الدراسات أنه يمكن وضع برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية للمتخلفين عقلياً منها مهارات الحديث القصير، وتفاعلات أنشطة وقت الفراغ وكانت لمدة أسبوعين فهى غير كافية لتعميم هذه المهارات كما أن العينة كانت صغيرة إذ تتكون من ستة أفراد.

وأيضاً أوضحت دراسة مارك *Marc*, 1983 أنه يمكن استخدام مقياس فابيانند للنضج الاجتماعى للمساهمة فى إمداد بعض المواقف الاجتماعية لدى الأطفال كجزء من تحديد كفاءتهم الاجتماعية.

وأيضاً أفادت دراسة ديفيز وروجر *Davies Roger* 1985، فى كيفية تعديل وتنمية السلوكيات الاجتماعية للمتخلفين عقلياً وفئة التخلف العقلى الخفيف والتخلف العقلى المتوسط بواسطة لعب الدور، والتغذية الراجعة، والإرشاد، والتدعيم الاجتماعى. وقد كانت العينة



## الفصل الثانى

صغيرة جدا، وتكونت من ٤ أفراد متخلفين عقليا ومدة التدريب غير كافية فكانت أسبوعين فقط.

ودراسة مارك سنة ١٩٨٣ استخدمت التدريب على مهارات حل المشكلات الاجتماعية بواسطة الملاحظة فى المواقف الاجتماعية المختلفة واستخدام جهاز الفيديو لتسجيل رد فعلهم الاجتماعى فى مواقف منظمة تتطلب التعاون والتعلم واللعب الحر ليفرق بين المتخلفين عقليا والأسوياء فى مهارات حل المشكلات الاجتماعية.

ومن هذه الدراسات لم يجد الباحث أى دراسة قامت بقياس الحيز الشخصى عند المتخلفين عقليا فئة التخلف العقلى الخفيف والتخلف العقلى المتوسط، مع عمل برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية ومعرفة تأثير ذلك على درجة الحيز الشخصى عند الأطفال المتخلفين عقليا، مع مراعاة العمر الزمنى لهم والجنس والعوامل الفيزيكية والعوامل البيئية الشخصية، والعوامل التى قد تتداخل فى تغير درجة الحيز الشخصى أى مع الضبط التجريبي لتدخل أى عوامل تؤثر على قياس الحيز الشخصى عند الأطفال المتخلفين عقليا، فئة التخلف العقلى الخفيف، وفئة التخلف العقلى المتوسط. وهو ما سوف نتعرض له الدراسة الحالية بالتفصيل.





## الفصل الثالث

### منهج البحث وإجراءاته

- مشكلة الدراسة
- فروض الدراسة
- المنهج المستخدم فى الدراسة
- الأدوات وحساب شروطها السيكمترية
- عينة الدراسة
- الإجراءات التجريبية للبرامج

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

## مشكلة الدراسة

مبررات المشكلة من خلال الدراسات السابقة:

١- عدم وجود أى دراسة فى مجال "الحيز الشخصى عند المتخلفين عقلياً وعلاقته بنمو المهارات الاجتماعية" استخرجت نتائجها من عينة من أفراد المجتمعات العربية، والمجتمع المصرى بوجه خاص وذلك بالرجوع للمكتبة المركزية بجامعة عين شمس على حد علم الباحث ، وعلى الرغم من طرق مثل هذه الموضوعات بالدراسة والقياس فى المجتمعات الغربية منذ سنوات، مع الوضع فى الاعتبار أهمية موضوع الحيز الشخصى أو المسافات التفاعلية كدالة للعديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية وذلك كما يظهر فى فصل الدراسات السابقة.

٢- إن الدراسات السابقة التى أجريت على عينات من أفراد بعض المجتمعات الأجنبية اهتمت بقياس الحيز الشخصى عند المتخلفين عقلياً بطريقة مباشرة فى إجراءاتها التجريبية وأيضاً بطريقة غير مباشرة وذلك بهدف تعديل السلوك الاجتماعى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً تيررى ، مالينبى Terry, Mallenby, 1974 هايس ، وآخرون Hayes, et al, 1977 راجو، ولیم وآخرون, Rago and William V. et al, 1978 بيرجس، ويسلى Burgess and. Wesley, 1981 بول، ولیم، برنارد Iwat and, Baul A, Bell, Willaim and. Barnard, 1984 كنجى، 1986 Kengi .

ولم تذكر هذه الدراسات نوع المهارات الاجتماعية التى ترتبط بالحيز الشخصى عند المتخلفين عقلياً ، أو مدى تغير تلك العلاقة بتغير الحيز الشخصى أو تعديله بواسطة نمو وتعديل المهارات الاجتماعية عند الأطفال المتخلفين عقلياً ، وإن كان هناك بعض الدراسات توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المهارات الاجتماعية والحيز الشخصى منها: راجو، وآخرون Rago et al, 1978 جويس، توبياس، أندريالين, Joyce , Tobiasen and Andrea Allen, 1983 بول، بييل، ولیم، برنارد, Paul , Bell, William and, 1984 أليزيا يونج، ميشيل، جويل , Alethea , young , Micheal, and, 1984 بيتريجليك وآخرون, Guile, 1987 Beter glick et al, 1988 .

2

### الفصل الثالث

إلا أنه يوجد تداخل فى المفاهيم المتعلقة بالحيز الشخصى عند كثير من الباحثين، بالرغم من التوصل لقياس الحيز الشخصى عند المتخلفين عقلياً بطرق قياس مختلفة فتيين عدم دقة إجراءات الضبط التجريبي للموقف التفاعلى نتيجة لتداخل متغيرات أخرى.

ومن هنا يتضح أهمية الاهتمام بمشكلة الطفل المعوق فى السؤال الذى يواجهه المهتمين كيف يمكن أن نساند الأطفال المعوقين ذهنياً للتكيف مع المواقف الاجتماعية المختلفة والتوافق والاعتماد على أنفسهم دون أن يصبحوا عبئاً على الأسرة والمجتمع. فكل الدراسات السابقة اهتمت بتدريب المتخلفين عقلياً على المهارات الاجتماعية ووضع لهم البرامج التى تدربهم (الاعتماد على الذات والتعايش السوى داخل المجتمع) ، وقد أكدت هذه **وجيبى ١٩٧٩** على أن المشاكل الشخصية والاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً تتأثر بعوامل عديدة بالإضافة إلى درجة التخلف العقلى فهناك تأثير للخلفية الاقتصادية والاجتماعية وظروف التنشئة الاجتماعية، وطبيعة الخبرة واتجاهات الآخرين والأسرة والأقران والمدرسين ، والمجتمع ككل نحو المتخلفين عقلياً ، وكذلك مفهوم الفرد عن ذاته **(زبدان السراطوى، كمال سالم، ١٩٩٢)** وقد وجدت دراسات كثيرة اهتمت بالسلوك الاجتماعى والمهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً دون تأثير الحيز الشخصى على المهارات الاجتماعية منها دراسات عربية مثل **كمال إبراهيم مرسى ١٩٦٨** ، **عمر بن الخطاب ١٩٨٦** ، **وفاطمة وهبة ١٩٨٩** ، **والسيد ريشة ١٩٩٥** ، ودراسات أجنبية عديدة منها على سبيل المثال **ديفيز، روجريد Davies and Rogerreid (١٩٨٢)** ، **مارك، Marc (١٩٨٤)** ، **كروز، رونالد and Ronald, Krus (١٩٨٦)** ، **جيمس، شيرمان Games and sherman (١٩٩٢)** .

فدراسة **كروز وآخرون Kruse et al (١٩٨٦)** اهتمت بالتدريب على المهارات الاجتماعية وهى قدرة المبحوثين على العمل المهني، والمهارات الاجتماعية التى تتوفر فى شخصية البائع من أجل المساعدة والاندماج فى حديث قصير مع شخص غريب.

وأيضاً دراسة **فوكس، وجيرلد Foux and Gerald (١٩٨٦)** اهتمت بالتدريب على المهارات الاجتماعية [التخية، والمدح، والأدب، والنقد، والمواجهة (المجابهة) والأسئلة والإجابات] وأيضاً دراسة **السيد كمال ريشة** عن التدريب على تنمية المهارات الاجتماعية عند المتخلفين عقلياً وتشتمل على [تحمل المسؤولية-التعاون-الاشتراك فى الأنشطة الجماعية-والوعى بالآخرين].



ودراسة عمر بن الخطاب ١٩٨٦ اهتمت بتدريب مهارات اجتماعية عند المتخلفين عقليا وتشمل على ارتداء وخلع الملابس، وآداب المائدة، وتعليم وفك وتجميع النقود، وعمليات الشراء، واستعمال التليفون). ودراسة وليم William, 1984 اهتمت بمهارة التوافق الاجتماعي والسلوك داخل الفصل، ودراسة مارك Marc, 1983 اهتمت بمهارات اجتماعية تتطلب التعاون والتعلم، واللعب الحر. ودراسة هازينسكى، ليندا Hazinski and Linda 1986 اهتمت بمهارات التفاعلات الاجتماعية مع الأتراب والتفاعلات الخاصة بالمحادثة مع مشترك جديد وتقدير التوظيف الاجتماعي الكلى.

ودراسة ماتسون وآخرون Matson et al, 1988 اهتمت بمهارات اجتماعية تشمل الاتصال اللغوى الإشارى والتفاعل الاجتماعى والمهارات اللغوية والتعبيرية، ودراسة جيمس، وآخرون James et al, 1992 اهتمت بمهارات اجتماعية أيضا منها اتباع التعليمات، وقبول النقد، والتفاوض من أجل حل الصراعات، ودراسة كمال إبراهيم مرسى ١٩٦٨ اهتمت بمهارات اجتماعية مثل القدرة على رعاية أنفسهم، وبعض العادات المقبولة فى الأكل واللبس والنظافة الشخصية، والتنقل بحرية فى مدينة القاهرة مع استعمال وسائل المواصلات ، وكثير من الدراسات السابقة لم تستخدم تعديل أو تنمية المهارات الاجتماعية بواسطة الحيز الشخصى عند الأطفال المتخلفين عقليا، وأيضا بعض الدراسات استخدمت المهارات الاجتماعية فى سن متأخرة للأطفال المتخلفين عقليا ، ولذا يجب أن تستخدم المهارات الاجتماعية فى تدريب المتخلفين عقليا فى سن مبكرة فلا بد من الحاجة إلى دراسة تعتمد على قياس الحيز الشخصى عند الأطفال المتخلفين عقليا، وذلك بتصميم مقياس للحيز الشخصى فى البيئة المصرية وفى مواقف التفاعل الاجتماعى المختلفة بطريقة غير مباشرة ومباشرة فى نفس الوقت، وأيضا لتنمية وتعديل المهارات الاجتماعية (التعاون-التحية-من فضلك، لو سمحت، شكرا" - التفاعل الاجتماعى-تحمل المسؤولية..... الخ) وأيضا لتعديل الحيز الشخصى عند الأطفال المتخلفين عقليا بواسطة تعديل المهارات الاجتماعية المختلفة.





وإذا كان مستوى الذكاء له علاقة بتباين المسافات الشخصية بين الأطفال المتخلفين عقلياً والآخرين، بمعنى أنه مع انخفاض المستوى العقلي فإن المسافة الشخصية بينهم وبين الآخرين لا تختلف باختلاف أدوارهم الاجتماعية، فالمسافة بين الطفل المتخلف عقلياً وبين الأم ربما تظل هي نفسها بينه وبين الأب، وأيضاً هي نفسها بينه وبين المدرس أو الزميل القريب أو الغريب الذي له ألفة أم لا.

إذا كان الأمر كذلك وكانت برامج التدريب وتنمية المهارات الاجتماعية تؤسس على تدريبه في اختيار استجابات مناسبة للموقف تتغير من راشد مثلاً مألوف إلى آخر غير مألوف ومن طفل إلى زميل ومن طفل إلى آخر (مدرس-باحث) ..... الخ.

إذا كان الأمر كذلك فهنا تتبثق المشكلة تلقائياً وتُدور حول ما إذا كانت تنمية المهارات الاجتماعية للمتخلف عقلياً تبرز تباينات المسافة الشخصية بتباين المواقف أو بتباين الأشخاص المتفاعلين (بما يعنى زيادة توافق الحيز الشخصى مع البيئة الخارجية خاصة الاجتماعية للطفل المتخلف عقلياً).

يمكن تبسيط وتحديد المشكلة فى الأسئلة التالية:-

١- هل قبل تنمية المهارات الاجتماعية لا تتباين درجات المسافات الشخصية للطفل المتخلف عقلياً (تخلف بسيط ومتوسط للمجموعتين التجريبيتين، وتخلف بسيط ومتوسط للمجموعتين الضابطين) بتباين الأشخاص المتفاعلين معه أو بتباين المواقف سواء فى بداية أو وسط أو نهاية التفاعل.

٢- هل التدريب على البرامج المختلفة للمهارات الاجتماعية لفئات التخلف العقلي بسيط ومتوسط يؤدي إلى زيادة تباين المسافة الشخصية للطفل المتخلف بتباين الأشخاص المتفاعلين معه أو سواء بتباين المواقف فى بداية أو وسط أو نهاية التفاعل. (بما يعنى زيادة توافق الحيز الشخصى "المسافة الشخصية" مع البيئة الخارجية للطفل المتخلف عقلياً).



## الفصل الرابع

### نتائج الدراسة ومناقشتها

- . نتائج الدراسة
- . تفسير النتائج
- . ملخص نتائج الدراسة
- . التوصيات والبحوث المقترحة



## فروض الدراسة

### الفرض الأول:

والخاص بتباينات الحيز الشخصي قبل تنمية المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف عقلياً.

لا تختلف درجات المسافات الشخصية للطفل المتخلف عقلياً (تخلف بسيط ومتوسط للمجموعتين التجريبيتين، وتخلف بسيط ومتوسط للمجموعتين الضابطين) بتباين الأشخاص المتفاعلين معه أو بتباين المواقف سواء في بداية أو وسط أو نهاية التفاعل.

ويمكن تقسيم هذا الفرض إلى فروض فرعية:

أ- لا تختلف درجات المسافات الشخصية بين الطفل وزميله داخل المجموعات الأربع (تخلف بسيط ومتوسط التجريبيتان، وبسيط ومتوسط الضابطين) في بداية ووسط ونهاية التفاعل خلال المواقف الخمسة.

ب- لا تختلف درجات المسافات الشخصية بين الطفل والمدرس داخل المجموعات الأربع (تخلف بسيط ومتوسط التجريبيتان، وبسيط ومتوسط الضابطين) في بداية ووسط ونهاية التفاعل خلال المواقف الخمسة.

ج- لا تختلف درجات المسافات الشخصية بين الطفل وآخر (الباحث) داخل المجموعات الأربع (تخلف بسيط ومتوسط التجريبيتان، وبسيط ومتوسط الضابطين) في بداية ووسط ونهاية التفاعل خلال المواقف الخمسة.



## الفرض الثانى:

والخاص بتباينات الحيز الشخصى بعد تنمية المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف

عقليا:-

يؤدى رفع المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف عقليا ( بسيط ومتوسط التجريبيتان، بسيط ومتوسط الضابطتان ) فى بداية ووسط ونهاية التفاعل إلى إبراز تباينات المسافة الشخصية بينه وبين زميله وبينه وبين المدرس وبينه وبين الآخر خلال المواقف الخمسة ( الرسم - الفصل - الموسيقى - الجمائيزيم - التأهيل ) .

ويمكن تقسيم هذا الفرض إلى فروض فرعية:-

- أ- يؤدى رفع المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف ( بسيط ومتوسط التجريبيتان، وبسيط ومتوسط الضابطتان ) فى بداية ووسط ونهاية التفاعل إلى إبراز تباينات المسافة الشخصية بينه وبين زميله خلال المواقف الخمسة .
- ب- يؤدى رفع المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف ( بسيط ومتوسط التجريبيتان، وبسيط ومتوسط الضابطتان ) فى بداية ووسط ونهاية التفاعل إلى إبراز تباينات المسافة الشخصية بينه وبين المدرس خلال المواقف الخمسة .
- ج- يؤدى رفع المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف ( بسيط ومتوسط التجريبيتان، وبسيط ومتوسط الضابطتان ) فى بداية ووسط ونهاية التفاعل إلى إبراز تباينات المسافة الشخصية بينه وبين الآخر (الباحث) خلال المواقف الخمسة .





### أولاً: المنهج المستخدم فى الدراسة

تم استخدام المنهج التجريبي فى الدراسة الحالية للتحقق من صحة فروضها، وذلك لقدرة هذا المنهج على التحكم فى العديد من المتغيرات التى يمكن أن تؤثر فى السلوك المدروس، وهناك عدة تصميمات تجريبية منها القياس القبلى والبعدى بوجود مجموعة ضابطة (محاضرة لويس مليكة ١٩٩١) ولقد أتبع الباحث فى دراسته الحالية تصميم القياس القبلى والبعدى حيث قسمت إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين ثم معالجة المجموعتين التجريبيتين مع قياس المتغيرات التابعة قبل وبعد الإجراء التجريبي (تطبيق البرامج) فى حين لم تعالج المجموعتين الضابطتين تجريبياً، بل تم قياس المتغيرات التابعة قبل وبعد دون أى معالجة (ويسمى منهج المجموعات المتكافئة) (فان دالين، ١٩٨٥، ص ٣٦٤).



## ثانياً: الأدوات وحساب شروطها السيكومترية

وصف هذه الأدوات:

مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي<sup>(١)</sup>:-

وكان دول Dole أول العلماء الأمريكيين الذين أكدوا أهمية هذا المقياس في تشخيص التخلف العقلي ، وقد قام بنشر النسخة الأولى لمقياس النضج الاجتماعي عام ١٩٣٥ بدون معايير، ونشرت النسخة الأخيرة ١٩٥٣ وأعيد طبعها في عام ١٩٦٥ ترجمة (مصطفى سوييف وآخرون، ١٩٨٠).

ويتكون الاختبار من ١١٧ بنداً وتشمل الأنشطة الاجتماعية المختلفة للطفل التي يقوم بها كعادة خلال حياته اليومية، ويختلف مدى هذه الأنشطة فتبدأ بأنشطة تظهر عادة في السنة الأولى من العمر مثل الضحك أو المناغاة وتمتد إلى مستوى الراشد المتفوق مثل تحمل المسؤولية الاجتماعية والعمل في سبيل المجتمع والخدمة العامة، وتنتهي أسئلة المقياس إلى ثمانى مجموعات من أنواع السلوك الاجتماعي وهي كالتالى:

- ١- العناية بالنفس بوجه عام. ٢- العناية بالملبس. ٣- العناية بالمأكل.
- ٤- الاتصال. ٥- توجيه النفس (الذات). ٦- التطبيع الاجتماعي.
- ٧- التحرك أو التنقل. ٨- المهنة.

ويجرى الاختبار في حضور مصدر للمعلومات كالأم أو الأب أو المربية أو مدرسة الفصل ولا يلزم حضور الطفل نفسه. ثم يحسب العمر القاعدى، والحد الأقصى ومن ثم يحسب العمر الاجتماعى والنسبة الاجتماعية من معادلة مشابهة لمعادلة نسبة الذكاء، وبالرغم من تعدد أوجه النقد الموجهة للمقياس فإن "دول" يؤكد أن ثبات المقياس وصدقته عاليان فعندما استخدمت طريقة إعادة الاختبار وجد أن معامل الثبات يتراوح بين ٠,٨٠، ٠,٩٢، وكانت الفترة بين تطبيق الاختبار و إعادة تطبيقه ما بين يوم واحد و ٩ شهور (مصطفى سوييف وآخرون، ١٩٨٠).

<sup>١</sup> - Vineland social Maturity.



### الفصل الثالث

#### ثبات وصدق المقياس:-

عينة الثبات: مكونة من ١٠ أطفال فئة التخلف البسيط ، ١٠ أطفال فئة التخلف المتوسط وتبلغ أعمارهم من ٦ سنوات إلى ١٣ سنة وكلهم من الذكور.  
ولحساب معامل الثبات فيما بين المقياس ونفسه قام الباحث بإعادة الإجراء بعد ١٥ يوم وتبين أن قيمة الثبات للمقياس وصلت إلى ٠,٧٧ وهو بذلك يعتبر معامل ارتباط مرتفع.  
وقام الباحث أيضا بحساب معاملات ثبات المقاييس الفرعية كما هو موضح بجدول

#### جدول (١)

رقم (١).

بيوضم معاملات ثبات المقاييس الفرعية لمقياس النضج الاجتماعي (بإعادة التطبيق).

المتغيرات الفرعية لمقياس النضج الاجتماعي	معاملات الثبات (ذكور)
١- الاعتماد على النفس بوجه عام.	٠,٨٣
٢- الاعتماد على النفس في الطعام والشراب.	٠,٨٩
٣- الاعتماد على النفس في الملبس	٠,٩٧,٥
٤- توجيه النفس.	٠,٧٢,٥
٥- الانشغال بأعمال.	٠,٧١,٥
٦- الاتصال.	٠,٦٤
٧- الحركة.	٠,٦٤
٨- التطبيع الاجتماعي.	٠,٧٤,٥

وبلاحظ أن هذه المعاملات مرتفعة بشكل معقول بالنسبة لكل المتغيرات الفرعية للمقياس.



### صدق المقياس:-

وقد استدل دول على صدق المقياس بطريقة أخرى عن طريق قياس تأثير الإقامة الطويلة في المؤسسات على مستوى الكفاءة الاجتماعية لعينة من المتخلفين عقلياً. ويعتبر مقياس النضج الاجتماعي وسيلة جديدة لتشخيص التخلف العقلي الأمر الذي دعا الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي إلى استخدامه كأحد المعايير الأساسية في تشخيص التخلف العقلي وتحديد درجاته (فاروق صادق، ١٩٨٢، ص ٣٧٣، ٣٧٤) وقد أكد دول أن المقياس يفرق بين الأعمار المختلفة بالنسبة لكل من الأسوياء والمتخلفين عقلياً وهذا يدل على صدقة، وبذلك يمكن الاطمئنان إلى المميزات السيكولوجية والسيكومترية لهذا المقياس.

### مقياس السلوك التوافقي<sup>(١)</sup>:-

وهو مقياس حديث وضعته لجنة من الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، وهو معد أساساً لاختبار المتخلفين عقلياً، ويعتمد الاختبار على الملاحظة اليومية، لسلوك الطفل أو المتخلف عقلياً وتسجيل سلوكه الفعلي ويتكون من (١١٠ سؤالاً) في جزئين رئيسيين الجزء الأول مقياس ارتقائي بينما الجزء الثاني مقياس للسلوك غير التوافقي للشخصية واضطراباتهما.

ويتضمن الجزء الأول عشر فئات فرعية يصنف كل منها إلى فئات أخرى فرعية وقد صمم هذا الجزء لتقويم مهارات الفرد وعاداته في عشر مجالات سلوكية منها القدرات الإدراكية<sup>(٢)</sup>، القدرات الحركية<sup>(٣)</sup>، القدرات البدنية<sup>(٤)</sup>، القدرات اللفظية<sup>(٥)</sup>، القدرات المهنية<sup>(٦)</sup>، التحصيل الدراسي<sup>(٧)</sup>..... الخ وتعتبر مهمة لارتقاء الاستقلال الشخصي في الحياة اليومية.

لذلك يتم استخدام المقاييس الفرعية من الجزء الأول والخاصة بالمهارات الاجتماعية في دراستنا الحالية وكما هو موضح بجدول (٢) ووجد أن هذا المقياس يحدد مجالات التخلف العقلي التي يعاني منها الأفراد بهدف تسهيل ما هو مفيد ومناسب لوضع الفرد في برنامج

<sup>١</sup> - Adaptive behavior Scale (ABS).

<sup>٢</sup> - Perceptual abilities.

<sup>٣</sup> - Motor skills.

<sup>٤</sup> - Physical abilities.

<sup>٥</sup> - Speech abilities.

<sup>٦</sup> - Vocational abilities.

<sup>٧</sup> - Academic achievement.





التدريب. وتوفير أساس موضوعي للمقارنة بين تقديرات فرد معين على امتداد فترة زمنية معينة لتقدير مدى مناسبة وضعه الحالي أو ما يحتاجه من برامج تدريبية. ويصحح هذا المقياس على أن نمنح نقطة واحدة عن كل إجابة "بأحيانا" ومنح نقطتين عن كل أجابته بغالباً والدرجة على البند في كل هذه البنود هي مجموع هذه النقاط، (صـفـوت فرج، ناهـد رمـزى ١٩٩٠).

### وقام الباحث الحالي بحساب ثبات وصدق المقياس:-

لحساب معامل الثبات فيما بين المقياس ونفسه وذلك بإعادة الإجراء بعد ١٥ يوم قام الباحث الحالي باستخدام عينة مكونة من ١٠ أطفال فئة التخلف البسيط، ١٠ أطفال فئة التخلف المتوسط تتراوح أعمارهم ما بين ٦ : ١٣ سنة وكلهم من الذكور، وتبين أن قيمة الثبات للمقياس وصلت إلى ٠,٧٣ وهو بذلك يعتبر معامل ارتباط مرتفع وقد أثبتت الدراسات المصرية نهى الحامى، ١٩٨٣ أن معامل ثبات الجزء الأول من مقياس عن طريق إعادة الاختبار وصلت إلى ٠,٧٥ وأيضا صفاء محمد الهنداوى، ١٩٨٣ أن معامل الثبات للمقياس بواسطة إعادة الاختبار وصلت إلى ٠,٨٥. وقام الباحث الحالي بحساب معامل ثبات للمتغيرات الفرعية لمقياس السلوك التوافقى من الجزء الأول منه كما هو موضح بجدول رقم (٢).

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

## جدول (٢)

يوضح معاملات ثبات للمقاييس الفرعية لمقياس السلوك التوافقي (الجزء الأول) بإعادة التطبيق.

المتغيرات الفرعية لمقياس السلوك التوافقي	معاملات الثبات (ذكور)
١- أعمال استقلالية متنوعة.	٠,٧٠
٢- المحادثة.	٠,٦٢,٥
٣- مظاهر أخرى لارتقاء اللغة.	٠,٨١
٤- روح المبادرة	٠,٧٥,٥
٥- السلبية	٠,٧٣
٦- الانتباه	٠,٧٨
٧- المبادرة.	٠,٦٥
٨- الممتلكات الشخصية	٠,٨٨,٥
٩- تحمل المسؤولية عموماً	٠,٥٤
١٠- التعاون	٠,٩١,٥
١١- وضع الآخرين في الاعتبار	٠,٧٧
١٢- التفاعل مع الآخرين.	٠,٨٨,٥
١٣- الوعي بالآخرين.	٠,٦٩
١٤- الاشتراك في الأنشطة الجماعية.	٠,٨٦
١٥- الأناية.	٠,٨١,٥
١٦- النضج الاجتماعي.	٠,٨٥,٥

ويلاحظ أن هذه المعاملات مرتفعة بشكل معقول بالنسبة لكل المتغيرات الفرعية

للمقياس.

### إجراءات الصدق:

تحدد إجراءات صدق المحتوى بتحديد تكرارات عناصر المفهوم من خلال الصدق بحكم التعريف، أى أن الاختبار يقيس فعاليات الفرد المختلفة في مواجهة مطالب البيئة المادية والطبيعية والسلوكية والاجتماعية في الاستقلالية الشخصية، عن طريق المجالات التي تمثل المهارات والقدرات اللازمة للمحافظة على الاستقلال الشخصي، أو عن طريق مجالات

2

### الفصل الثالث

السلوك التي تمثل وجود الدافعية الذاتية للتعامل مع أموره الشخصية، ويتم ذلك في مجموعة من البنود بصورة مناسبة ويقدر ذلك بإجراء فحص منظم لمجموع العمليات والبنود والمنبهات التي يتضمنها الاختبار لتقدير مدى تمثيلها للمجال السلوكي المعين الذي أعد الاختبار لقياسه (كازونيهيرا وآخرون، ١٩٩٠) وقامت صفاء الهنداوى، ١٩٨٣ بحساب الصدق لدرجة السلوك النمائي وكانت ٠,٨٧ عند مستوى دلالة ٠,٠١، وقام صالح هارون، ١٩٨٥ بحساب الصدق التلازمي للمقياس عن طريق إيجاد معامل الارتباط ٠,٧٥ لكل من مقياس السلوك التوافقي و استبيان السلوك التوافقي ، وهدي براده ، ١٩٨٣ وكان معامل الارتباط ٠,٦٥.

كما حاول فوزى شاكر، ١٩٨٣ دراسة فاعلية هذا المقياس في تشخيص الإعاقة العقلية بالأردن وذلك من خلال تطبيقه على عينة تتراوح أعمارهم فيما بين ٤-١٦ سنة فما فوق ، وتوصل إلى أن هذا المقياس يمتاز بدرجة عالية من الصدق والثبات والفعالية مما يعطى دلالة على القيمة التشخيصية له، ودوره في بناء البرامج التربوية والإرشادية وبرامج تعديل السلوك ، وبذلك يمكن الاطمئنان إلى المميزات السيكولوجية والسيكومترية لهذا المقياس.

#### مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء:

وهو من أكثر اختبارات الذكاء العام شهرة وأوسعها استخداما، ويتكون المقياس من ١٢٩ اختبارا وتتكون بعض هذه الاختبارات من عدد من الفقرات، وتتوزع الاختبارات على عشرين مستوى من مستويات السن.

#### تطبيق المقياس:-

يلاحظ أيضا أن المفحوص الواحد يغلب أن يقتصر أدائه على مدى عمرى محدود في المقياس، فيبدأ الاختبار في مستوى يحتمل أن يجتازه المفحوص بشيء من الجهد وتأخذ



فى الاعتبار عند تحديد نقطة البداية عدة عوامل منها العمر الزمنى، والفرقة الدراسية، والسلوك العام وأى معلومات أخرى قد تكون متوفرة.

### تصحيح المقياس:

أعد عبد السلام ومليكه نماذج تصحيح موضوعية واضحة إلى أبعد حد ممكن، دون تضحية بالفوائد النوعية لطريقة الاختبار الفردى وذلك من واقع إجابات الأفراد فى البيئة المحلية ولحساب العمر العقلى، يضاف إلى العمر القاعدى والوزن المقرر عن كل اختبار ينجح فيه المفحوص، ثم تحسب نسبة الذكاء وهى تعادل نسبة العمر العقلى إلى العمر الزمنى (مليكه ١٩١٥ ص ١٣٥: ١٣٨).

### الخصائص السيكومترية للمقياس:

#### ثبات مقياس بينية للذكاء:

تراوح معامل ثبات المقياس الأمريكى من ٨٠ إلى ٩٠ وأن معامل ثبات التكافؤ بين الصورتين ل،م يتراوح من ٠,٨٥ إلى ٠,٩٥ بوسيط مقداره ٠,٩١، للأعمار المختلفة ومن أهم الدراسات فى ثبات إعادة المقياس تلك التى قام بها هونزىك، ومكفرلين وآلية فى بيركلى بكاليفورنيا على مجموعة من الأطفال تتبعها الباحثون من سن ٢١ شهراً إلى ١٨ عاماً. وتراوحت معاملات الثبات من الحدود العليا لـ ٠,٨٠ إلى الحدود السفلى لـ ٠,٩٠ ولم يزد الفرق فى نسبة الذكاء فى إعادة الاختبار عن خمس نقط فى متوسط الذكاء للمجموعة كلها. ويغلب أن يزداد معامل الثبات بانخفاض نسبة الذكاء وبازدياد العمر الزمنى وفى جمهورية مصر العربية قام الهوارى فى بحثه للماجستير بتطبيق الصورة العربية (ل) من المقياس على عينة من ٦٥ تلميذاً فى السنة الثالثة الإعدادية بمدارس البنين بمدينة طنطا ثم أعاد تطبيق المقياس على نفس الأفراد بعد فترات تراوحت بين شهر وشهرين فوجد معامل ثبات ٠,٨٣ وهو يعتبر مرتفعاً فى ظل ظروف البحث وطبيعة العينة وحجمها (مليكه ١٩١٥ ص ١٤٠، ١٣٩).





### صدق المقياس:

إن المقياس يتسم بصدق المحتوى ومحك الصدق في مقياس ستانفورد بينية هو فى ارتباط فقراته بالعمر العقلى، وبالتالي فهو يقيس قدرات تزيد بازدياد العمر كما أن هناك قدراً كبيراً من الاتساق الداخلى فى المقياس بالرغم من التنوع الظاهر فى محتوياته. وتكشف البحوث أيضاً عن وجود ارتباط مرتفع بين نتائج المقياس ودرجات التحصيل المدرسى، ويتفق ذلك مع ما وجده الهوارى فى بينتنا المصرية (مليكه ١٩٨٥ ص ١٤٠).

### طريقة قياس الحيز الشخصى

اختارها الباحث الحالى وذلك لقياس المسافة الشخصية بين الأطفال المعاقين ذهنياً فئة التخلف العقلى البسيط والمتوسط حيث يتم قياس المسافة الشخصية فى حالة التفاعل فى مواقف طبيعية بين الطفل والمدرس وبين الطفل وزميله وبين الطفل وآخر (الباحث).

وذلك فى مواقف واقعية من حياتنا اليومية بما يتلاءم مع ظروف المكان المناسب:-

#### ١- موقف أثناء اللعب فى حجرة الجمائيزيم.

يقف الفاحص المشارك (الباحث) فى مكان اللعب ويتم تحضير أدوات اللعب ثم يتدخل الباحث بأن يقول اذهب إلى أ. أشرف (مدرس الألعاب) ويتم قياس المسافة أثناء اللعب بين الطفل والمدرس ثم بين الطفل وزميله ثم بين الطفل وآخر (الباحث).

#### ٢- موقف أثناء العمل بالخزف فى حجرة التأهيل:

يتم تحضير منضدة وأدوات العمل والطين الأسوانى ثم يبدأ الفاحص (الباحث) يتدخل بأن يقول ابدأ مع أ. أمانى (مدرسة التأهيل) وذلك لبدء العمل مع الطفل وبعد ذلك يتم قياس المسافة بين الطفل والمدرس ثم بين الطفل وزميله وأيضاً بين الطفل وآخر (الباحث).

#### ٣- موقف الرسم فى حجرة التأهيل:-

يتم تحضير المنضدة وأدوات الرسم ثم يبدأ الفاحص المشارك (الباحث) يتدخل بأن يقول لكل طفل ابدأ ارسـم ولون على الورقة الكبيرة مع أ. شيرين (مدرس الرسم) ونفس



التعليمات مع باقى الأطفال وبعد ذلك يتم قياس المسافة بين الطفل والمدرس ثم يبين الطفل وزميله وأيضا بين الطفل وآخر (الباحث).

#### ٤- موقف الموسيقى:-

يتم تحضير أدوات الموسيقى (البيانو) فى الحجرة المخصصة لذلك ثم يبدأ الفاحص (الباحث) يتدخل بأن يقول لكل طفل ابدأ وغنى النشيد مع أ. قدرية (مدرسة الموسيقى) وبعد ذلك يتم قياس المسافة بين الطفل والمدرسة، وبين الطفل وزميله، وبين الطفل وآخر (الباحث).

#### ٥- موقف داخل الفصل:

يجلس الأطفال فى الفصل ثم يقف المدرس بجوار السبورة ثم يتدخل الفاحص المشارك (الباحث) بأن يقول لكل طفل اذهب عند أ. وائل (مدرس الفصل) على السبورة ويبدأ المدرس فى إلقاء بعض الأسئلة للطفل وهكذا مع باقى الأطفال ثم يبدأ الباحث فى قياس المسافة بين الطفل والمدرس، وبين الطفل وزميله، وبين الطفل وآخر (الباحث).

#### \*ملحوظة:

يقوم الباحث بتسجيل الملاحظات وتدوينها وتم تسجيل شريط فيديو وذلك لتحديد مدى العلاقة التفاعلية بين الطفل والمدرس وبين الطفل وزميله وبين الطفل وآخر (الباحث) ومعرفة نوع التفاعل عن طريق الاتصال (لفظى-غير لفظى).

#### تعليمات التطبيق:

يطلب الفاحص من المفحوص الذهاب إلى المدرس ثم يطلب من المدرس البدء فى اللعب أو النشاط مع كل طفل فى المجموعة بالحجرة المخصصة لنوع النشاط ، وبعد ذلك يبدأ الفاحص فى قياس المسافة بين الطفل والمدرس بعد عشر دقائق (بداية التفاعل) ثم بعد العشر دقائق الثانية (وسط التفاعل) ثم بعد العشر دقائق الثالثة (نهاية التفاعل).



**\* ملحوظة:**

يتم ذلك فى كل المواقف الخمسة المختلفة مع استبدال الأدوات (اللعب - الرسم - العمل بالتأهيل - الموسيقى - داخل الفصل) وأيضا يتم القياس بواسطة تقسيم عدد البلاطات بوضع خطوط بالطباشير على أرضية الحجرة فى المكان المخصص للقياس فيه ويتم قياس المسافة الشخصية بين الطفل وآخر (الباحث) وذلك بنفس الطريقة التى يتم بها قياس المسافة الشخصية بين الطفل والمدرس مع استبدال المدرس بالباحث. أما طريقة قياس المسافة بين الطفل وزميله فقط يطلب الباحث من طفل ما أن يجرى محادثة مختصرة مع زميله وهكذا مع باقى الزملاء من الأطفال ثم يتم تسجيل المسافة فى بداية ووسط ونهاية التفاعل.

**ثبات المقياس:-**

ولحساب ثبات المقياس استخدم الباحث طريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها خمسة أطفال متخلفين عقليا فئة التخلف العقلى البسيط، وخمسة أطفال متخلفين عقليا فئة التخلف العقلى المتوسط ثم إعادة تطبيق بعد ١٥ يوماً من التطبيق الأول وباستخدام معامل ارتباط (برسون) لحساب الثبات وبلغ ٠,٩٥ فئة التخلف البسيط وبلغ ٠,٩٤ فئة التخلف المتوسط وهذا يدل على أن للمقياس ثباتاً يمكن الاطمئنان إليه.

**\* ملحوظة:**

قد تم إعطاء نفس تعليمات التطبيق فى المرتين.

**صدق المقياس:-**

لصدق قياس الحيز الشخصى (المسافة الشخصية) والذى يكشف فعلاً عن المسافة الشخصية التى وضع من أجل الكشف عنها وهى عبارة عن قياس المسافة الشخصية بين الطفل وزميله والطفل والمدرس والطفل وآخرين ، وهذا ما يشير فعلاً بالمتغير الذى نسعى إلى الكشف عنه لأن القياس يتم فى مواقف واقعية من حياتنا اليومية على نتائج يمكن استخلاصها بالفعل فى مواقف يتفاعل فيها الأطفال المتخلفون عقليا بشكل واقعى ومنظم، لتقدير مدى التفاعل المعين الذى أعد الاختبار قياسه وبالفعل يقيس المقياس ما صمم لقياسه وهو الحيز الشخصى (المسافة الشخصية) بواسطة السنتيمتر.



## ثالثاً: عينة الدراسة

### عينة الدراسة:-

تتوقف عينة أى بحث من حيث النوع والحجم على ظروف واعتبارات مختلفة منها هدف الباحث من البحث، وطبيعته، وطبيعة أفرادها، وأنماط سلوكهم، واتجاهاتهم هذا فضلاً عن الظروف الحضارية والاجتماعية والاقتصادية التى قد تحيط به. ومن ناحية أخرى فإن الأدوات المستخدمة فى البحث تؤثر فى اختيار العينة وحجمها ، ولذلك فإن دراسات المعاقين ذهنياً تحتاج لمجهود كبير من الفاحص للحصول على تعاون المفحوص مع اختبارات البحث وفحوصه ، واستعداده لتقبل الاختبار والتدريب على البرامج المختلفة ، كما واجه الباحث معاناة كبيرة أثناء التطبيق والتدريب على البرامج لهؤلاء الأطفال وذلك للحصول على حالات من الأطفال المتخلفين عقلياً فئة التخلف العقلى البسيط وفئة التخلف العقلى المتوسط لديهم الدافع والقدرة على الاستمرار فى العمل، وأيضاً لتوفير جميع الشروط التى تنطبق على هذه العينة، وكان لخبرة الباحث على مدار عشر سنوات عمل خلالها مع هؤلاء المعاقين ذهنياً دورها فى التغلب على كثير من العوائق. وأيضاً من خلال دراسته فى رسالة الماجستير عن الأطفال المتخلفين عقلياً سنة ١٩٩٥ تحت إشراف أ.د/عبد السلام الشيخ، أ.د/جمال أبو الغرايم.

### خصائص العينة:-

- فلقد اختيرت عينة الدراسة وقوامها (٢٠) طفلاً متخلفاً عقلياً فئتى التخلف العقلى البسيط والتخلف العقلى المتوسط من جمعية الحق فى الحياة للإعاقة الذهنية بالقاهرة بمدى عمرى من ٦-١٣ سنة وقد تم توزيع العينة من خلال أربع مجموعات.
- ١- المجموعة التجريبية الأولى: وقوامها خمسة أطفال متخلفين عقلياً ذكور فئة التخلف العقلى البسيط وهى التى تلقت تدريباً على البرامج.
  - ٢- المجموعة التجريبية الثانية: وقوامها خمسة أطفال متخلفين عقلياً ذكور فئة التخلف العقلى المتوسط وهى أيضاً تلقت تدريباً على البرامج.
  - ٣- المجموعة الضابطة ( أ ) : وقوامها خمسة أطفال متخلفين عقلياً ذكور فئة التخلف العقلى البسيط ولم تتلق أى تدريبات على البرامج.





### الفصل الثالث

٤- المجموعة الضابطة (ب): وقوامها خمسة أطفال متخلفين عقليا ذكور فئة التخلف العقلي المتوسط وأيضا لم تتلق أى تدريبات على البرامج.

وهناك عدد من المتغيرات التى روعى التكافؤ فيها عند اختيار عينة الدراسة:-

١- الجنس: اقتصرَت الدراسة على الذكور فقط لعدة أسباب أهمها أن نسبة المترددين منهم أو المقيمين بالجمعية، ومراكز المتخلفين عقليا تفوق مثيلاتها لدى الإناث لاعتبارات اجتماعية وأخلاقية.

٢- العمر: تراوحت الأعمار الزمنية لأفراد العينة فيما بين ٦-١٣ سنة كما يتضح من جدول رقم (٣) {المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ذ) ودلالة الفروق بين مجموعات الدراسة} من حيث متغير السن.

### جدول (٣)

يبين قيمة المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ذ) ودلالة الفروق بين مجموعات الدراسة من حيث متغير السن.

م	المجموعة	ن	م	ع	قيمة (ذ)	الدالة
١	تجريبية أولى (فئة تخلف بسيط)	٥	١٠,٧	٤,٣	١,٢	غير دالة
٢	ضابطة أولى (فئة تخلف بسيط)	٥	٨,٣	١,٣		
٣	تجريبية ثانية (فئة تخلف متوسط)	٥	٦,٨٤	١,٤	١,٧	غير دالة
٤	ضابطة ثانية (فئة تخلف متوسط)	٥	٦,٥٨	١,٥		

ويتضح من الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين (التجريبية الأولى والضابطة الأولى)، {فئة التخلف البسيط} حيث بلغت قيمة (ذ) ١,٢ وهى غير دالة إحصائيا.

وأیضا عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين (التجريبية الثانية والضابطة الثانية) {فئة التخلف المتوسط} حيث بلغت قيمة (ذ) ١,٧ وهى غير دالة إحصائيا.



وهذا يعنى تجانس أفراد العينة للمجموعات الأربع من حيث متغير السن.

٣- المستوى الاجتماعى والاقتصادى: ينتمى كل أطفال العينة إلى مستويات اجتماعية اقتصادية عالية حيث يمكن تقسيم أسر أطفال العينة إلى الآتى (أباء حاصلون على دكتوراه ويشغلون وظائف بالجامعات-أباء حاصلون على مؤهل عال ويشغلون وظائف مهمة بالمصالح الحكومية) ومن ثم يمكننا ترجيح تقارب المستوى الاجتماعى والاقتصادى لأطفال المجموعات الأربع فى ضوء متطلبات الدراسة من هذا المتغير.

٤-نسبة الذكاء: كان أطفال المجموعة من مستوى التخلف العقلى البسيط والتخلف العقلى المتوسط طبقاً لنسب ذكاء مقياس بينيه حيث تتراوح نسب الذكاء للمتخلفين عقلياً من مستوى التخلف العقلى البسيط ما بين (٦٠-٧٠) درجة على اختبار بينيه للذكاء، وللمتخلفين عقلياً من مستوى التخلف العقلى المتوسط ما بين (٤٠-٥٠) درجة على اختبار بينيه للذكاء.

٥-فترة البقاء بالجمعية: كانت مدة البقاء بالجمعية لأفراد العينة متساوية ومقاربة نسبياً بما لا يقل عن ٣ سنوات حيث إن كل أطفال جمعية الحق فى الحياة كانوا ملتحقين من البداية فى الجمعية وبعضهم محول من مراكز أخرى للإعاقة الذهنية.

### رابعاً: الإجراءات التجريبية

إذا كان هدفنا تدريب وتعليم وتعديل المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً وذلك بواسطة التدريب المنظم على البرامج التالية فلا بد من شروط لهذا التعلم وقد وضعها سكينر على النحو الآتى:

- ١- أن يقدم فى صورة استجابات بصورة تدريجية تنتهى إلى تكوين سلوك متكامل مرغوب.
- ٢- لا بد من معرفة نتيجة كل خطوة من الخطوات المراد التدريب عليها.
- ٣- أن تتحدد سرعة التعلم بالنسبة لطبيعة كل فرد بمعنى أن يمارس المتعلم عملية التعلم بالسرعة التى تناسبه. والتعلم المبرمج لا يخرج فى أبعاده عن هذه الشروط فهو يجرى السلوك إلى وحدات والوحدات إلى فقرات أو استجابات، تقدم على شكل فقرات فرعية للمتعلم على ألا يقدم المعزز إلا بعد تعلمه كل استجابة من هذه الاستجابات، ولا ينتقل إلى تعلم الوحدة التالية إلا بعد أن يكون قد تأكد من تعلم الوحدة أو الفقرة السابقة. أى التنظيم التدريجى لأنماط السلوك المعقدة جداً ثم تعلم كل استجابة من الاستجابات المكونة لهذا السلوك فى كل مرحلة ، وهذا يعنى تقسيم العملية السلوكية الكتابية إلى خطوات



## الفصل الثالث

صغيرة. ويجب أن يكون التعزيز مرتبطاً بالانتهاء من كل خطوة. (عبد السلام الشيخ ١٩٨٣ ص ٥٠، ٥١).

### تجربة هذه الدراسة على النحو التالي:

بدأ الباحث الحالي بمقابلة الأطفال المتخلفين عقلياً وذلك عن طريق عمل مقابلة أولية، تهدف إلى تكوين قدر من الألفة.

ثم بدأ تطبيق اختبار بينيه للذكاء حتى يتفق وهدف الدراسة، حيث وقع الاختيار على الأطفال المتخلفين عقلياً فئة التخلف العقلي البسيط والتخلف العقلي المتوسط. وقام الباحث أيضاً بتطبيق مقياس النضج الاجتماعي، ثم مقياس السلوك التوافقي تطبيقاً فردياً مع المدرس أو المدرسة المسؤولة عن الطفل، وذلك قبل تطبيق إجراءات البرامج التدريبية التعليمية وأيضاً تطبيق مقياس الحيز الشخصي.

بعد ذلك قام الباحث بعمل البرامج بعد الاستفادة من تطبيق الاختبارات، للوقوف على الصعوبات التي قد تواجه الأطفال المتخلفين عقلياً فئة التخلف العقلي البسيط والتخلف العقلي المتوسط من المهارات الاجتماعية التي تتطلب تنميتها.

ثم قام الباحث بتحديد متغيرات الموقف التعليمي، وطرق التدريب المناسبة لهذه المرحلة المبكرة من العمر وذلك بالخطوات التالية:

- ١- إتقان المتعلم لكل خطوة من خطوات البرنامج لتحقيق النتيجة النهائية وقد روعي في بناء البرامج تلك الخطوات التي تتضمن التسلسل والتشكيل.
- ٢- حدد الباحث البرامج الملائمة لهذه المرحلة، من العمر الزمني وذلك لمستوى المعلومات والمهارات الاجتماعية المطلوب تنميتها وتعليمها لهؤلاء الأطفال.
- ٣- حدد الباحث وقت الملاحظة والمتابعة الجيدة ثم تسجيل هذه الملاحظات لكل مجموعة على حدة.

### مقياس معدل السلوك:

يتم عن طريق استمارة مصممة لكل برنامج على حدة، (سوف يشير إليها الباحث في الملاحق فيما بعد) ويقوم الباحث الحالي بتطبيقها في بداية كل برنامج ويتم تطبيقها بعد شهر من التدريب لتحديد مدى نجاح هذا البرنامج ثم التقويم النهائي فيما بعد.



## المكان والوقت:

يفضل تدريب الطفل المتخلف عقليا على البرامج المختلفة في الوقت والمكان الذى عادة ما يمارس فيه الاشتراك فى النشاط الجماعى.

وهذا ما فعله الباحث، فبرنامج الرسم فى حجرة الرسم وبرنامج اللعب بالدمى داخل الفصل، وبرنامج الخزف فى حجرة التأهيل وبرنامج الموسيقى بحجرة الموسيقى مع الإحاطة بالظروف الفيزيائية كلها من إضاءة وتهوية..... الخ.

## أسلوب تطبيق البرامج:

أثناء التدريب ندعم الاستجابات الصحيحة التى تصدر عن الأطفال المتخلفين عقليا وذلك عن طريق التعزيز الموجب (تشجيع معنوى بكلمة برافو ، أو كويس) أو عن طريق (تشجيع مادى عن طريق البسكويت) أما التعزيز السالب فى حالة صدور استجابة خاطئة فيحرم الطفل المتخلف عقليا من المكافأة المادية والمعنوية، ونجد أن سكونر يوضح نظام التعزيز المستمر أم التعزيز لفترة محددة ، فيذكر أن التعزيز المستمر بمعنى تقديم المعززات باستمرار بعد كل استجابة أما نسبة التعزيز فهى تقديم التعزيزات كل فترة زمنية محددة ، وهى أفضل هذه النظم لإحداث أسرع فى الاستجابة وليس لنظم التعزيزات أثر على ظهور الاستجابة وخلقها حيث التعزيز لا يطبق إلا بعد حدوث الاستجابة الصحيحة. (عبد السلام الشيخ ١٩٨٥، ص ٤٤:٤٠).

وأیضا هناك التعليم الكلى والتعليم الجزئى أو بطريقة مجزئة، وقد اتبع الباحث أسلوب التعليم بالطريقة الجزئية أى بتحليل السلوك إلى استجابات أو جزئيات صغيرة ، مع تقديم التدعيم الفورى بعد كل استجابة صحيحة تصدر عن الطفل المتخلف عقليا، وهذه الطريقة أسهل بكثير جداً للأطفال المتخلفين عقليا بصورة بسيطة أو متوسطة عن الطريقة الكلية فى التعليم، أو فى التدريب على البرامج المختلفة ، وأيضا لا يتم البدء فى تعليم الطفل أى خطوة جديدة إلا بعد إتقان الطفل الخطوة الأولى تماماً ثم ننتقل إلى الخطوة التالية حتى نهاية الخطوات بإتقان.

## \*الملاحظة:

إن الهدف من تعريف وتقييم السلوك هو القدرة على الملاحظة والتسجيل والمقارنة والتقدير والحكم على الطفل، وتقييم قدراته وأدائه فى موقف عمل أو برامج التكيف وقد





وآخرون، ١٩٧٦ الخطوات المحددة التي تتضمنها ملاحظة السلوك ، ومن الأساليب التي يجب أن يتبعها الباحث الحالي ملاحظة السلوك (أسلوب العينة) ويقوم الملاحظ المسئول بإعداد جدول زمني يحدد عدداً معيناً من فترات زمنية محددة للملاحظة، على مدى فترة معينة (يوم عمل أو أسبوع) وهنا قد يكون بعدد الساعات في الشهر الأول ثم الشهر الثاني ثم الشهر الثالث ومن هنا قد نلاحظ مدى التقدم في البرامج للأطفال على مدار الثلاثة أشهر وهي تلك الفترة المعدة لتطبيق البرامج على الأطفال المتخلفين عقلياً فئة التخلف العقلي البسيط والتخلف العقلي المتوسط، ويقول "ليف تولستوى" إذا كان المعلم لا يتحلى إلا بصفة الحب إزاء عمله فسوف يكون معلماً جيداً، وإذا كان المعلم يتحلى فقط بحب التلاميذ كأب أو كأم ، فسوف يكون أفضل من المعلم الذي قرأ كل الكتب ولكنه لا يتحلى لا بحب عمله ولا بحب التلاميذ، أما إذا جمع بين حب العمل وحب التلاميذ فهو المعلم. (ليف تولستوى، ١٩١٩ ص ٢٥٤).

\*ملحوظة:

يتم تسجيل ملاحظة السلوك بشكل فوري على استمارة معدة مسبقاً قبل أن ينسى الباحث الحالي بعض التفاصيل الدقيقة.

### الخطوات الإجرائية في تطبيق البرامج:

استغرق تطبيق البرامج مدة ثلاثة أشهر تم خلالها توزيع البرامج يوميا على حصص تستغرق كل حصة ساعة ، يتم التدريب فيها بصورة جماعية ومع بعض المساعدين للباحث لكي يتم العمل على أكمل صورة وعدد ساعات التدريب ١٩٢.

$$\begin{aligned} ٤ \text{ ساعات يوميا} & \times ٤ \text{ أيام} = ١٦ \text{ ساعة أسبوعياً.} \\ ١٦ \text{ ساعة أسبوعياً} & \times ٤ \text{ أسابيع} = ٦٤ \text{ ساعة في الشهر.} \\ ٦٤ \text{ ساعة في الشهر} & \times ٣ \text{ شهور} = ١٩٢ \text{ ساعة.} \end{aligned}$$

ويستعرض الباحث الإجراءات التدريبية وكذا محور الاهتمام في كل جلسة من جلسات التدريب على البرامج المختلفة وهي:

- ١- برنامج اللعب بالدمى.
- ٢- برنامج الرسم

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

٣- برنامج الفن عن طريقة الخزف (بواسطة الطين الأسواني)

٤- برنامج الموسيقى.

(أ) برنامج اللعب بالدمى:

نعرف أن الفن وسيلة للنمو الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي للطفل المتخلف عقليا.

نوضح لماذا اللعب بالدمى بالأخص مع الأطفال المتخلفين عقليا؟

إن الدمى تجعل الأطفال يستغرقون في علاقاتهم بها ولأن علاقاتهم بالدمى علاقة نفسية وشخصية فإنهم لا يأنهون إطلاقا لوجود أو عدم وجود نظارة لأنهم مشغولون دائما بعملية تحريك الدمى لمزاجهم أى أنهم الممثلون والمتفرجون. (تحية كامل حسين، ١٩٦٠، ص ٣٩).

فمجال الفنون للأعمال الجماعية يمثل مجال مثالى للتعاون والمشاركة بحيث تتضافر الجهود فى عمل مشترك ويشعر كل عضو فى الجماعة أنه منتمى للهدف الجماعى. وأيضا اللعب له دور مهم فى نمو السلوك الاجتماعى، فأنماط اللعب عند الأطفال يحددها كيريج فى الأنماط التالية:

١- السرور أو اللذة الحسية: يكون الهدف من اللعب هو الإحساس بالسرور أو اللذة مثل أن يقوم الطفل بدق جرس الباب بشكل مستمر-أو فتح زجاجة-قطف زهور-لمجرد سماع صوت أو شم رائحة ، وهذا اللعب يعلم الأطفال حقائق كثيرة حول أجسامهم وإحساساتهم وخصائص الأشياء فى البيئة.

٢- اللعب مع الحركة: مثل الجرى والقفز، ويرتبط بما يفعله الراشدون.

٣- اللعب مع الالفة: الأصوات، والمقاطع، والكلمات والجمل تمد الطفل بمصادر غنية كمادة لعب-ويكتشف الطفل مدى استمتاعه من اللعب بصوته.

٤- اللعب التمثيلى والنمذجة: ويتضمن اتخاذ نموذج أو دور مثل تقليد الأب تقليد المدرس أو نموذج خارج الأسرة وهذا النوع من اللعب لا يتضمن فقط تقليد وتقمص الأدوار والتعلم الاجتماعى للأدوار الاجتماعية ، بل يشتمل أيضا على قدر من التخيل، ومن خلال هذا اللعب يتعلم الطفل ويفهم علاقات اجتماعية عديدة وقواعد أخلاقية واجتماعية. (عبد السلام الشيخ بدون سنة ٢٠٩، ٢١٠).

2

وأيضاً نذكر أن العمل الفني يخلق من عناصره مثيرات مخالفة تماماً-ذلك لأن المثير الفني لا يستجاب له كما هو موضوع-بل بعد أن يتمثل ذاتياً ويحال إلى دلالة ذاتية يصبح المثير الخارجي مجرد رمز نوعي لها عند شخص المتذوق فقط وربما لا يكون على وعى به. (عبد السلام الشيخ ١٩٨٧ ص ٧).

وأيضاً من بين الوظائف العامة التي يمكن أن يؤديها الفن في المدارس هي إتاحة الفرصة للتلاميذ للتفيس عن مكبوتاتهم، فحينما يفصحون عن هذه الانفعالات المخزونة وليدة هذا الماضي إنما تعيد بالتالي إلى المتعلم شيئاً من صحته النفسية. (محمود البسيوني، ١٩٦٣ - ص ٣٤).

ولا شك في أن ممارسة الطفل لألعاب الدراما الاجتماعية تسمح له عادة بتقليد حركات الشخصية التي يقوم بها ، كما يقلد كلامها وأحاديثها من خلال توحيد الطفل الشخصي مع نموذج تعلق به أو من خلال توحده الوضعي لنماذج تمثل له معايير اجتماعية أو معايير للجنس في مجتمعه. ولهذا فإن ألعاب الدراما الاجتماعية لا تعتبر هروبا من الواقع ولكنها مواجهة لصراعات الواقع بطريقة أفضل (مورخينا ١٩٨٨ ص ٣٩).

وقد قام الباحث باستخدام الدمى كوسيلة للعب الموجه بطريق غير مباشر، ومن الممكن إخراج الطفل من موقف المتلقى الذي ينتظر التوجيهات باستمرار إلى موقف الطفل الفاعل الذي يلعب بحرية ، ويرتجل الحوار ويتصرف بتلقائية ويتعامل مع ويقترب من الآخرين.

### الهدف من البرنامج:

أنه قد يكون من المفيد استغلال الدمى أثناء العمل مع الأطفال المعاقين ذهنياً وذلك بهدف زيادة تفاعلهم اجتماعياً مع بعضهم البعض، وكذلك مع مدرسيهم وأيضاً لزيادة التعاون مع الآخرين بهدف تنمية المهارات الاجتماعية عند الأطفال المعاقين ذهنياً.

### أدوات تم استخدامها في البرنامج:

تم اختيار خمس دميات تمثل دمى الكلب، دمى الفيل، دمى الدب، دمى القرد، دمى الأسد وهذه الدمى من نوع الدمى القلارية التي للتلح وتعلق فيها عن طريق فتحة والبطن الأصابع.



## طريقة التطبيق:

وعند بدء العمل مع الأطفال المعاقين ذهنياً قام الباحث بعرض الدمى عليهم ليختار كل منهم دميته ، وقد رأى الباحث أن يقوم باستعمال كل دمى على حده حتى يرى هؤلاء الأطفال طريقة تحريكها وإمكانات حركتها ليقادوه ، وأيضاً ليطمئن الأطفال أنها لن تعضهم ويعتادوا عليها وعلى طريقة استعمالها.

ثم يترك الباحث هؤلاء الأطفال مع دماهم لمدة خمس دقائق فى بداية عدد من الجلسات ليرى ماذا هم فاعلون، كذلك كان يلجأ لأن يجعل أحد الأطفال يحكى حكاية وهو ممسكاً بالدمية ليتصوروا أنها هى التى تحكى هذه الحكاية ليرى إذا كان الأطفال سوف ينصتون له وينتبهون له أم لا، كما كان الباحث يطلب منهم لعب لعبة مثل المدرس والتلاميذ، والأب والأم والأولاد وقد استطاع الباحث أن يجعل لقاءاته بالأطفال تنسم بالإمتاع والحيوية. وكان الباحث يجعل الأطفال يتناوبون القيام بالأدوار المحورية مثل المدرس، والأب والأم، ويوضح الباحث أن كل ما كان يحدث أثناء اللقاء كان يركز فيه الباحث حتى يستطيع أن يتذكره بعد اللقاء ليقوم بتدوينه وخاصة مشاعر الأطفال تجاه الباحث، ومدى تفاعلهم معه فى كل لقاء هذا فضلاً عن تفاعلهم مع بعضهم البعض ولم يحاول الباحث أن يسجل أى شئ أثناء اللقاء حتى لا يكون ذلك مشتتاً لانتباههم وحتى لا يشعرون أنهم مراقبون فيختل أدائهم.

## (ب) برنامج الرسم:

أولاً: نقوم بتدريب هؤلاء الأطفال على الألوان ثم نبدأ تقسيم السلوك إلى وحدات صغيرة حتى يتمكن الطفل من إتقان هذا العمل خطوة خطوة، توضع أمام الطفل الصورة المخططة على المنضدة حتى يقوم الطفل بالرسم وتلوينها حسب ترتيب الألوان ثم توضع الألوان وأدوات الرسم من فرشاة الرسم والأوراق الخاصة بالرسم واللوح الزجاجى وأقلام الرسم.

وذلك على النحو التالى:

- ١- يقوم الطفل بالإمساك بقلم الرسم وتخطيط الصورة على الزجاج.
- ٢- ثم يبدأ الطفل فى التلوين على الزجاج من خلال الصورة "النموذج" الملتصقة خلف اللوح الزجاجى.
- ٣- يلون الطفل الصورة حسب ترتيب ألوان الصورة ولا يخرج عن حدود الرسم حتى الانتهاء من التلوين لهذه الصورة.





**ثانياً:** وضع البرواز الخشبي أمام الطفل - ووضع الشاكوش والمسامير وجميع الأدوات من قطع الخشب والصورة الملونة على اللوح الزجاجي ، وقد نقوم بتجزئة السلوك إلى خطوات صغيرة واحدة تلوا الأخرى على النحو التالي:

- ١- يقوم الطفل بالإمساك بالشاكوش باليد اليمنى.
- ٢- ثم يقوم الطفل بمسك المسمار باليد اليسرى.
- ٣- ثم مسك ووضع المسمار على قطعة الخشب (البرواز) باليد اليسرى على علامات مكان وضع المسامير.
- ٤- ثم يقوم الطفل بالدق على المسمار بواسطة الشاكوش باليد اليمنى.
- ٥- وفي النهاية يقوم بتعليق الصورة (البرواز) على مسمار في الجدار داخل الفصل المدرسي بمعرض التأهيل.

قام الباحث بتعليم هذه الخطوات خطوة خطوة وذلك بعد تقديم نموذج عمل لكل خطوة، وتقديم التعزيز الفوري في حالة الاستجابة الصحيحة أو في حالة نجاح الطفل في كل خطوة يؤديها في هذا البرنامج بإتقان، ويقوم الباحث بتسجيل الملاحظات أثناء العمل الجماعي للأطفال في البرامج.

**(ج) برنامج التعليم للمهارات الاجتماعية عن طريق الفن (الخزف) أو بواسطة الطين الأسواني**

وذلك لأن الفن شيء محسوس وهو التعرف على البيئة وتنمية سلوكيات الأطفال الاجتماعية عن طريق التعبير عن الأشخاص ووظائفهم وأوضاعهم وسلوكهم عن طريق عمل صورة المدرس والتلاميذ وأيضاً صورة الأب والأم والأولاد بالطين الأسواني والتعبير عن السلوك الاجتماعي الإيجابي.

### الطريقة:-

نحضر الطين الأسواني على الطريقة ونطلب من كل طفل من المجموعة أن يبدأ بأخذ قطعة من الطين ويقوم بتشكيل جسم الإنسان (يمثل المدرس) وباقي الأطفال يقومون بتشكيل جسم الإنسان (يمثل التلاميذ) ثم نبدأ نتكلم عن أسلوب المدرس وطريقة الاحترام المتبادل بين المدرس والتلاميذ والسلوك الإيجابي نحو المدرس والتصرفات الإيجابية نحو المدرس وأيضاً السلوك الإيجابي نحو التلاميذ بعضهم البعض.



ونتكلم كذلك عن أسلوب وطريقة التعامل والتعاون والاشتراك فى الأنشطة الجماعية وأيضا بالنسبة لصورة الأب والأم والأولاد يقوم طفل فى المجموعة بتشكيل جسم الإنسان (يمثل الأب) وطفل آخر يقوم بتشكيل جسم الإنسان (الأم) وطفل آخر يقوم بتشكيل جسم الإنسان (ولد) وهكذا.

ثم نبدأ نتكلم عن السلوك الإيجابى نحو الوالدين والمعاملة الحسنة لهم وأيضا عن السلوك الاجتماعى نحو الأبناء وبعضهم أى الأخوة والأخوات وسلوكهم مع بعض وأيضا السلوك الاجتماعى مع الآخرين والتفاعل والتعاون مع الآخرين والاشتراك فى الأنشطة الاجتماعية.

#### (د) برنامج الموسيقى لتعليم وتنمية المهارات الاجتماعية:

نعلم الأطفال المعاقين ذهنياً النشيد أو الأغنية التالية عن طريق البيانو والترديد والتكرار مرة تلو الأخرى مع الإيقاع والحركات حتى يسهل الحفظ ومن هنا نريد تنمية السلوك الإيجابى والاجتماعى عن طريق التعاون والاشتراك فى النشاط الجماعى والتفاعل مع الآخرين، والوعى بالآخرين واحترام الآخرين.

#### وكان النشيد كآلاتي:

نلعب إيه نلعب إيه	ياله نلعب مـ مـ مـ
مش ممكن ليـ	إحنا نلعب مسـ
عدو من ١ إلى ٢٠	عدو من ١ إلى ١٠
وعشان إيه وعشان إيه	غمضوا عينيكموا الاثنين
ألاقي فيه الأمان	علشان أروح أشوفلى مكان
ألاقي فيه الأمان	علشان أروح أشوفلى مكان
موافقين موافقين موافقين	واعمل لنفسى ضمـ
أنت هنا لا مش هنا	أنت استخبيت فيـ
أنت هنا لا مش هنا	يمكن هنا لا مش هنا
أنت استخبيت فيـ	يمكن هنا لا مش هنا
يلا نلعب مـ من الأول	ومسكناك ولقاناك
يلا نلعب مـ من الأول	ونفرح تانى ونـ
ونقول هيه هيه هيه	ونفرح تانى ونـ



فحينما نستمع لموسيقى معينة تبعث إحساسا بالنشوة أو السرور....الخ لا نشعر لماذا حدث ذلك؟ ومع ذلك قد نطرح تفسيراً بأنها رائعة جميلة أو أن إيقاعاتها منسجمة أو بها هارموني....الخ هذا التفسير أو التبرير غالباً صادق موضوعياً بل إن المتذوق نفسه كثيراً ما يكون على وعى بأن هذا التفسير أو التبرير الذى يحاول تقديمه غير صادق أو منخفض الصدق، وكثيراً ما يتردد فى الإدلاء به كما اتضح من تجارب عديدة وأن التفضيل الجمالى يمثل نسيجاً سلوكياً وليس استجابة كاملة يمتد هذا النسيج فى معظم استجاباتنا وينعكس فى الإحساس بالاستمتاع ويؤدى إلى درجة ما من تقبل أو رفض الموضوع الذى أثار فىنا الإحساس. (عبد السلام الشيخ، ١٩٨٧ ص ١١).

ومن هنا فالموسيقى تساعد الطفل المعاق ذهنياً فى نواحى عديدة منها:

- ١- نمو الاستجابة واكتشاف مجال الاستمتاع بالموسيقى.
- ٢- نمو المهارات مثل التركيز والتأزر البصرى الحركى بين اليد والعين وتنمية استعمال اليدين فى آن واحد بالتتابع.
- ٣- تعليم مهارات جديدة مثل الغناء والتمثيل الغنائى فيتعلم الأطفال الغناء وهم يلعبون وبذلك يتغلبون على مخاوفهم.
- ٤- اكتساب وظائف عقلية معرفية إدراكية وتنشيط حواس السمع والإبصار. وقد تشجع الموسيقى على الاتصال والتفاعل مع الآخرين والتعاون والمشاركة الاجتماعية الفعالة، وقد استخدمت الموسيقى فى مختلف نواحى التربية الخاصة كمنبه وكملقن وكمثبت كما أنها تتيح الفرصة لتعليم المهارات المدرسية والاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنياً (نادية أديب، ١٩٩٢ ص ٢٥).

وتعمل الموسيقى على تقوية الروح الجماعية للأطفال المعاقين ذهنياً، وعلى تنمية الإحساس بالبيئة ونواحى الجمال فى البيئة المحيطة وغرس المبادئ الوطنية والقومية، وتنمية الإدراك الحسى، وتحقيق التعبير الذاتى خاصة عند تربية الطفل المتخلف عقلياً. (عبد العظيم شحاته مرسى، ١٩٩٠، ص ٨٤).



## مقدمة:

تهدف هذه الدراسة التجريبية إلى معرفة مدى فعالية تنمية المهارات الاجتماعية فى تعديل الحيز الشخصى (المسافة الشخصية) عند الأطفال المتخلفين عقلياً فتت (تخلف البسيط والمتوسط) بتطبيق مقياس السلوك التوافقى، ومقياس النضج الاجتماعى لعمل البرامج المقدمة لتعديل وتنمية المهارات الاجتماعية .

وقد تم اختيار أربع مجموعات منها مجموعتان تجريبيتان قدمت لهما البرامج المقترحة بعد تطبيق مقياس السلوك التوافقى ومقياس النضج الاجتماعى كمحاولة لتعديل ونمو المهارات الاجتماعية لديهما، بالإضافة إلى قياس الحيز الشخصى أما المجموعتان الضابطتان فقط طبق عليهما المقياسين وتم مجانستهما بالمجموعتين التجريبيتين، ولكن لم تقدم لهما البرامج المقترحة وذلك لمعرفة مدى تحسن سلوك المجموعتين التجريبيتين ومقارنتهما بالمجموعتين الضابطتين عن طريق تطبيق مقياس السلوك التوافقى، ومقياس النضج الاجتماعى، وقياس الحيز الشخصى.

ولذلك يفسر الباحث نتائج البحث حسب فروض الدراسة وهى كآلاتى:

**الفرض الأول:** والخاص بتباينات الحيز الشخصى قبل تنمية المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف عقلياً لا تتباين درجات المسافات الشخصية للطفل المتخلف عقلياً (تخلف بسيط ومتوسط للمجموعتان التجريبيتان، وتخلف بسيط ومتوسط للمجموعتان الضابطتان) بتباين الأشخاص المتفاعلين معه أو بتباين المواقف سواء فى بداية أو وسط أو نهاية التفاعل.

ويمكن تقسيم هذا الفرض إلى فروض فرعية:

أ- لا تتباين درجات المسافات الشخصية بين الطفل وزميله داخل المجموعات الأربع (تخلف بسيط ومتوسط التجريبيتان، وبسيط ومتوسط الضابطتان) فى بداية ووسط ونهاية التفاعل خلال المواقف الخمسة.

ب- لا تتباين درجات المسافات الشخصية بين الطفل والمدرس داخل المجموعات الأربع (تخلف بسيط ومتوسط التجريبيتان، وبسيط ومتوسط الضابطتان) فى بداية ووسط ونهاية التفاعل خلال المواقف الخمسة.

ج- لا تتباين درجات المسافات الشخصية بين الطفل وآخر داخل المجموعات الأربع (تخلف بسيط ومتوسط التجريبيتان، وبسيط ومتوسط الضابطتان) فى بداية ووسط ونهاية التفاعل خلال المواقف الخمسة.





أ- بالنسبة للفرض الذى مؤداه "لا تتباين درجات المسافات الشخصية بين الطفل وزميله داخل المجموعات الأربع (تخلف بسيط ومتوسط التجريبتان، وبسيط ومتوسط الضابطتان) فى بداية التفاعل (العشر دقائق الأولى) خلال المواقف الخمسة.

### جدول (٤)

يوضح تحليل تباين المسافة الشخصية داخل المواقف الخمسة (قبل التدريب) بين أطفال المجموعات الأربع (التجريبية الأولى، التجريبية الثانية، والضابطة الأولى، والضابطة الثانية) من حيث المسافة بين الطفل وزميله خلال العشر دقائق الأولى (بداية التفاعل)

م	المواقف المختلفة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	موقف الرسم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥٤,٥٥ ٥٠٦,٤٠ ٥٦٠,٩٥	٣ ١٦ ١٩	١٨,٢ ٣١,٧	٠,٦	غير دالة
٢	موقف الفصل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٨٢,٨ ٩٩٦,٤ ١٠٧٩,٢	٣ ١٦ ١٩	٢٧,٦ ٦٢,٣	٠,٤	غير دالة
٣	موقف الموسيقى	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٥١,٢ ٤٥٣,٦ ٧٠٤,٨	٣ ١٦ ١٩	٨٣,٧ ٢٨,٤	٢,٩٥	غير دالة
٤	موقف الجمانيزيم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٧٠ ٢١٢ ٢٨٢	٣ ١٦ ١٩	٢٣,٣ ١٣,٣	١,٨	غير دالة
٥	موقف التأهيل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١١٩٨,٨ ١٥٨,٤ ١٣٥٧,٢	٣ ١٦ ١٩	٣٩٩,٦ ٩,٩	٤٠,٣٦	٠,٠١

ن الكلية = ٢٠ ن ج = ٥

نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠٥ ف < ٣,٣٧ نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠١ ف < ٥,٥٣

يبين جدول رقم (٤) عدم الدلالة الإحصائية فى بداية التفاعل خلال المواقف الخمسة، مما يعنى جود تجانس بين أطفال المجموعات الأربع فى مواقف الرسم، والفصل، والموسيقى، والجمانيزيم ولا يوجد تجانس فى موقف التأهيل.



ب- بالنسبة للفرض الذى مؤداه "لا تتباين المسافات الشخصية بين الطفل وزميله داخل المجموعات الأربع فى وسط التفاعل خلال المواقف الخمسة.

### جدول (٥)

يوضح تحليل تباين المسافة الشخصية داخل المواقف الخمسة (قبل التدريب) بين أطفال المجموعات الأربع من حيث المسافة (بين الطفل وزميله) خلال العشر دقائق الثانية.

م	المواقف المختلفة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدالة
١	موقف الرسم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٨٠,٢ ٥٥٤,٠ ٦٣٤,٢	٣ ١٦ ١٩	٢٦,٧٣ ٣٤,٦٢	٠,٨	غير دالة
٢	موقف الفصل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٧٨,٦ ٦٤٩,٢ ٨٢٧,٨	٣ ١٦ ١٩	٥٩,٥٣ ٤٠,٥٧	١,٥	غير دالة
٣	موقف الموسيقى	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢١٩,٧٥ ١٧٨,٨٠ ٣٩٨,٥٥	٣ ١٦ ١٩	٣٣,٢٥ ١١,١٧	١,٥٥	غير دالة
٤	موقف الجمانيزيم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٦٦,٥٥ ١٣٨,٠٠ ٢٠٤,٥٥	٣ ١٦ ١٩	٢٢,١٨ ٨,٦٢	٢,٦	غير دالة
٥	موقف التأهيل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥٠,٠ ١٨٤,٨ ٦٨٤,٨	٣ ١٦ ١٩	١٦٦,٦٦ ١١,٥٥	١٤,٤	٠,٠١

ن الكلية = ٢٠ ن ج = ٥

نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠٥ ف < ٣,٣٧ نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠١ ف < ٥,٥٣

بالنظر فى جدول (٥) يتبين عدم الدلالة الإحصائية فى وسط التفاعل خلال المواقف الخمسة، مما يعنى وجود تجانس بين أطفال المجموعات الأربع فى مواقف الرسم، والفصل، والموسيقى، والجمانيزيم ولا يوجد تجانس موقف التأهيل.



ج- بالنسبة للفرض الذى مؤداه "لا تتباين درجات المسافات الشخصية بين الطفل وزميله داخل المجموعات الأربع فى نهاية التفاعل خلال المواقف الخمسة.

### جدول (٦)

يبين تحليل تباين المسافة الشخصية داخل المواقف الخمسة (قبل التدريب) بين أطفال المجموعات الأربع، من حيث المسافة (بين الطفل وزميله) خلال العشر دقائق الثالثة.

م	المواقف المختلفة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدالة
١	موقف الرسم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٢,٨ ٢٩١,٢ ٣١٤	٣ ١٦ ١٩	٧,٦ ١٨,٢	٠,٤١	غير دالة
٢	موقف الفصل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٧١,٣٥ ٤٧٧,٦ ٥٤٨,٩٥	٣ ١٦ ١٩	٢٣,٧٨ ٢٩,٨٥	٠,٧٩	غير دالة
٣	موقف الموسيقى	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٧٨,٦ ١٦٣,٢ ٢٤١,٨	٣ ١٦ ١٩	٢٦,٢ ١٠,٢	٢,٦	غير دالة
٤	موقف الجمائيزيم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٠٦,١٥ ٢١٨,٤٠ ٣٢٤,٥٥	٣ ١٦ ١٩	٣٥,٣٨ ١٣,٦٥	٢,٥٩	غير دالة
٥	موقف التأهيل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣٢٠,٥٥ ٢١٧,٢٠ ٥٣٧,٧٥	٣ ١٦ ١٩	١٠٦,٨٥ ١٣,٥٧	٧,٨٧	٠,٠١

ن الكلية = ٢٠ ن ج = ٥

نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠٥ ف < ٣,٣٧ نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠١ ف < ٥,٥٣

وبالنظر فى جدول رقم (٦) يتضح عدم الدلالة الإحصائية بين أطفال المجموعات الأربع فى نهاية التفاعل خلال المواقف الخمسة، مما يعنى وجود تجانس بين أطفال المجموعات الأربع فى مواقف الرسم، والفصل، والموسيقى، والجمائيزيم ولا يوجد تجانس فى موقف التأهيل.



د- بالنسبة للفرض الذى مؤداه "لا تتباين درجات المسافات الشخصية بين الطفل والمدرس داخل المجموعات الأربع فى بداية التفاعل خلال المواقف الخمسة.

### جدول (٧)

يبين تحليل تباين المسافة الشخصية داخل المواقف الخمسة (قبل التدريب) بين أطفال المجموعات الأربع، من حيث المسافة (بين الطفل والمدرس) خلال العشر دقائق الأولى (بداية التفاعل).

م	المواقف المختلفة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدالة
١	موقف الرسم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥٠ ٤٥١,٢ ٥٠١,٢	٣ ١٦ ١٩	١٦,٦٦ ٢٨,٢	٠,٥٩	غير دالة
٢	موقف الفصل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٣٨,٤ ٩٦٠,٤ ١٠٩٨,٨	٣ ١٦ ١٩	٤٦,١٣ ٦٠,٢	٠,٧٦	غير دالة
٣	موقف الموسيقى	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥٣٠,٩٥ ٢٩٧,٦٠ ٨٢٨,٥٥	٣ ١٦ ١٩	١٧٦,٩٨ ١٨,٦	٩,٥١	٠,٠١
٤	موقف الجمنازيم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٢ ١٢٤ ١٤٦	٣ ١٦ ١٩	٧,٣ ٧,٧٥	٠,٩٤	غير دالة
٥	موقف التأهيل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٧٠٤,٥٥ ٢١٦,٠٠ ٩٢٠,٥٥	٣ ١٦ ١٩	٢٣٤,٨٥ ١٣,٥٠	١٧,٣٩	٠,٠١

ن الكلية = ٢٠ ن ج = ٥

نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠٥ ف < ٣,٣٧ نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠١ ف < ٥,٥٣

وبالنظر فى جدول (٧) يتضح عدم الدلالة الاحصائية بين أطفال المجموعات الأربع فى بداية التفاعل خلال المواقف الخمسة مما يعنى وجود تجانس بين أطفال المجموعات الأربع فى مواقف الرسم، والفصل والجمنازيم ولا يوجد تجانس موقفى الموسيقى، والتأهيل.





## الفصل الرابع

هـ- بالنسبة للفرض الذى مؤداه "لا تتباين درجات المسافات الشخصية بين الطفل والمدرس داخل المجموعات الأربع فى وسط التفاعل خلال المواقف الخمسة.

### جدول (٨)

يبين تحليل تباين درجات المسافات الشخصية داخل المواقف الخمسة (قبل التدريب) بين أطفال المجموعات الأربع، من حيث المسافة (بين الطفل والمدرس) خلال العشر دقائق الثانية وسط التفاعل.

م	المواقف المختلفة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	موقف الرسم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٤٠,٥٥ ٥٦٠,٤ ٦٠٠,٩٥	٣ ١٦ ١٩	١٣,٥١ ٣٥,٠٢	٠,٣٨	غير دالة
٢	موقف الفصل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٤,١٥ ١٠٠٨,٨ ١٠١٢,٩٥	٣ ١٦ ١٩	١,٣٨ ٦٣,٠٥	٠,٠٢	غير دالة
٣	موقف الموسيقى	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥١٧ ١٧٣,٢ ٦٩٠,٢	٣ ١٦ ١٩	١٧٢,٣٣ ١٠,٨٢	١٥,٩	٠,٠١
٤	موقف الجمانيزيم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥٢,٥٥ ١٤٠,٠ ١٩٢,٥٥	٣ ١٦ ١٩	١٧,٥١ ٨,٧٥	٢,٠	غير دالة
٥	موقف التأهيل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٣٣,٧٥ ٢٧٦ ٤٠٩,٧٥	٣ ١٦ ١٩	٤٤,٥٨ ١٧,٢٥	٢,٥٨	غير دالة

ن الكلية = ٢٠ ن ج = ٥

نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠٥ ف < ٣,٣٧ نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠١ ف < ٥,٥٣

بالنظر فى جدول (٨) يتضح عدم الدلالة الإحصائية بين أطفال المجموعات الأربع فى وسط التفاعل خلال المواقف الخمسة، مما يعنى وجود تجانس بين أطفال المجموعات الأربع فى مواقف الرسم، والفصل، والتأهيل، والجمانيزيم ولا يوجد تجانس موقف الموسيقى.

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

## الفصل الرابع

و- بالنسبة للفرض الذى مؤداه "لا تتباين درجات المسافات الشخصية بين الطفل والمدرس داخل المجموعات الأربع فى وسط التفاعل خلال المواقف الخمسة.

### جدول (٩)

يبين تحليل تباين درجات المسافات الشخصية داخل المواقف الخمسة (قبل التدريب) بين أطفال (المجموعات الأربع)، من حيث المسافة (بين الطفل والمدرس) خلال العشر دقائق الثالثة

م	المواقف المختلفة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدالة
١	موقف الرسم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٤١,٢ ٤٧٠ ٥١١,٢	٣ ١٦ ١٩	١٣,٧٣ ٢٩,٣٧	٠,٤٦	غير دالة
٢	موقف الفصل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٧٣,٢ ٧٥١,٦ ٨٢٤,٨	٣ ١٦ ١٩	٢٤,٤ ٤٦,٩٧	٠,٥١	غير دالة
٣	موقف الموسيقى	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٠٦,٩٥ ٢٢٥,٦ ٤٣٢,٥٥	٣ ١٦ ١٩	٦٨,٩٨ ١٤,١	٤,٨٩	٠,٠٥
٤	موقف الجمائيزيم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٩٤ ٣١٦,٨ ٤١٠,٨	٣ ١٦ ١٩	٣١,٣ ١٩,٨	١,٥٨	غير دالة
٥	موقف التأهيل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١١٣,٢ ١١٥,٦ ٢٢٨,٨	٣ ١٦ ١٩	٣٧,٧٣ ٧,٢٢	٥,٢٢	٠,٠٥

ن الكلية = ٢٠ ن ج = ٥

نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠٥ ف < ٣,٣٧ نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠١ ف < ٥,٥٣

بالنظر فى جدول (٩) يتضح عدم الدلالة الإحصائية بين أطفال المجموعات الأربع فى نهاية التفاعل خلال المواقف الخمسة، مما يعنى وجود تجانس بين أطفال المجموعات الأربع فى مواقف الرسم، والفصل، والجمائيزيم ولا يوجد تجانس فى موقف الموسيقى والتأهيل.

2

## الفصل الرابع

ز- بالنسبة للفرض الذى مؤداه "لا تتباين درجات المسافات الشخصية بين الطفل وآخر داخل المجموعات الأربع فى بداية التفاعل خلال المواقف الخمسة.

### جدول (١٠)

يبين تحليل تباين درجات المسافات الشخصية داخل المواقف الخمسة (قبل التدريب) بين أطفال المجموعات الأربع، من حيث المسافة بين الطفل وآخر (الباحث) خلال العشر دقائق الأولى

م	المواقف المختلفة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدالة
١	موقف الرسم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣٩,٦ ٩٠٧,٢ ٩٤٦,٨	٣ ١٦ ١٩	١٣,٢ ٥٦,٧	٠,٢٣	غير دالة
٢	موقف الفصل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥٦,١٥ ٩٩٤,٨٠ ١٠٥٠,٩٥	٣ ١٦ ١٩	١٨,٧١ ٦٢,١٧	٠,٣	غير دالة
٣	موقف الموسيقى	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٨٨٣,٨ ٤١٦,٤ ١٣٠٠,٢	٣ ١٦ ١٩	٢٩٤,٦ ٢٦,٠٢	١١,٣	٠,٠١
٤	موقف الجمانيزيم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥٤,٥٥ ٢٤٣,٢٠ ٢٩٧,٧٥	٣ ١٦ ١٩	١٨,١٨ ١٥,٢٠	١,١٩	غير دالة
٥	موقف التأهيل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣٧٥,٤ ٤١٢,٨ ٧٨٨,٢	٣ ١٦ ١٩	١٢٥,١٣ ٢٥,٨	٠,٠١٣	غير دالة

ن الكلية = ٢٠ ن ج = ٥

نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠٥ ف < ٣,٣٧ نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠١ ف < ٥,٥٣

بالنظر فى جدول (١٠) يتضح عدم الدلالة الإحصائية بين أطفال المجموعات الأربع فى بداية التفاعل خلال المواقف الخمسة، مما يعنى وجود تجانس بين أطفال المجموعات الأربع فى مواقف الرسم، والفصل، والجمانيزيم والتأهيل ولا يوجد تجانس فى موقف الموسيقى.



ط- بالنسبة للفرض الذى مؤداه "لا تتباين درجات المسافات الشخصية بين الطفل وآخر داخل المجموعات الأربع فى وسط التفاعل خلال المواقف الخمسة.

### جدول (١١)

يبين تحليل تباين درجات المسافات الشخصية داخل المواقف الخمسة (قبل التدريب) بين أطفال المجموعات الأربع، من حيث المسافة بين الطفل وآخر (الباهث) خلال العشر دقائق الثانية

م	المواقف المختلفة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدالة
١	موقف الرسم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٦٥,٨ ٣٧٨ ٥٤٣,٨	٣ ١٦ ١٩	٥٥,٢٦ ٢٣,٦٢	٢,٣٣	غير دالة
٢	موقف الفصل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥,٨ ٦٤٨,٠ ٦٥٣,٨	٣ ١٦ ١٩	١,٩٣ ٤٠,٥	٠,٠٤	غير دالة
٣	موقف الموسيقى	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١١٧,٧٥ ٤٤١,٢٠ ٥٥٨,٩٥	٣ ١٦ ١٩	٣٩,٢٥ ٢٧,٥٧	١,٤٢	غير دالة
٤	موقف الجمانيزيم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٤١,٧٥ ٢٨٤,٨٠ ٣٢٦,٥٥	٣ ١٦ ١٩	١٣,٩١ ١٧,٨	٠,٧٨	غير دالة
٥	موقف التأهيل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٦٠,١٥ ٣٨٤,٨٠ ٦٤٤,٩٥	٣ ١٦ ١٩	٨٦,٧١ ٢٤,٠٥	٣,٣٧	٠,٠٥

ن الكلية = ٢٠ ن ج = ٥

نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠٥ ف < ٣,٣٧ نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠١ ف < ٥,٥٣

بالنظر فى جدول (١١) يتضح عدم الدلالة الإحصائية بين أطفال المجموعات الأربع فى وسط التفاعل خلال المواقف الخمسة، مما يعنى وجود تجانس بين أطفال المجموعات الأربع فى مواقف الرسم، والفصل، والموسيقى، والجمانيزيم ولا يوجد تجانس فى موقف التأهيل.





ظ- بالنسبة للفرض الذى مؤداه "لا تتباين درجات المسافات الشخصية بين الطفل وآخر داخل المجموعات الأربع فى نهاية التفاعل خلال المواقف الخمسة.

## جدول (١٢)

يبين تحليل تباين درجات المسافات الشخصية داخل المواقف الخمسة (قبل التدريب) بين أطفال المجموعات الأربع، من حيث المسافة بين الطفل وآخر (الباحث) خلال العشر دقائق الثالثة

م	المواقف المختلفة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	موقف الرسم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٦٨,٢ ٧٢٨ ٨٩٦,٢	٣ ١٦ ١٩	٥٦,٠٦ ٤٥,٥	١,٢٣	غير دالة
٢	موقف الفصل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٧٩,٧٥ ٦٩٤ ٧٧٣,٧٥	٣ ١٦ ١٩	٢٦,٥٨ ٤٣,٣٧	٠,٦١	غير دالة
٣	موقف الموسيقى	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٥٧,٦ ٢٥٩,٢ ٥١٦,٨	٣ ١٦ ١٩	٨٥,٨٦ ١٦,٢	٥,٣	٠,٠٥
٤	موقف الجمانيزيم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٩٠,٨ ١٧٦ ٣٦٦,٨	٣ ١٦ ١٩	٦٣,٦ ١١	٥,٧٨	٠,٠١
٥	موقف التأهيل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٤٠,٩٥ ٢٦٤ ٤٠٤,٩٥	٣ ١٦ ١٩	٤٦,٩٨ ١٦,٥	٢,٨٤	غير دالة

ن الكلية = ٢٠ ن ج = ٥

نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠٥ ف < ٣,٣٧ نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠١ ف < ٥,٥٣

بالنظر فى جدول (١٢) يتضح عدم الدلالة الإحصائية بين أطفال المجموعات الأربع فى نهاية التفاعل خلال المواقف الخمسة، مما يعنى وجود تجانس بين أطفال المجموعات الأربع فى مواقف الرسم، والفصل والتأهيل ولا يوجد تجانس فى موقف الموسيقى، والجمانيزيم.



فيما يتعلق بالفرض الثانى والخاص بتباينات الحيز الشخصى بعد تنمية المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف عقليا:-

تؤدى رفع المهارات الاجتماعية لفئات التخلف العقلى بسيط ومتوسط إلى زيادة تباين المسافة الشخصية للطفل المتخلف عقليا بتباين الأشخاص المتفاعلين معه أو سواء بتباين المواقف الخمسة فى بداية ووسط ونهاية التفاعل.

ويمكن تقسيم هذا الفرض إلى فروض فرعية:

أ- يؤدى رفع المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف ( بسيط ومتوسط التجريبيتان، وبسيط ومتوسط الضابطتان) فى بداية ووسط ونهاية التفاعل إلى إبراز تباينات المسافة الشخصية بينه وبين زميله خلال المواقف الخمسة .

ب- يؤدى رفع المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف ( بسيط ومتوسط التجريبيتان، وبسيط ومتوسط الضابطتان) فى بداية ووسط ونهاية التفاعل إلى إبراز تباينات المسافة الشخصية بينه وبين المدرس خلال المواقف الخمسة .

ج- يؤدى رفع المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف ( بسيط ومتوسط التجريبيتان، وبسيط ومتوسط الضابطتان) فى بداية ووسط ونهاية التفاعل إلى إبراز تباينات المسافة الشخصية بينه وبين الآخر خلال المواقف الخمسة .

وللتأكد من أن تباين المسافات الشخصية الذى ظهر بين المجموعات التجريبية بعد

التدريب عنه قبل التدريب إنما يرجع إلى تنمية المهارات الاجتماعية اتبع الباحث ما يلى:

١- أختار الباحث المجموعتين الضابطتين كما فى جداول أرقام (١٣-١٤-١٥) للمجموعة الضابطة الأولى (تخلف بسيط)، وكما هو موضح بالتمثيلات البيانية شكل (١) - ١ إلى شكل (١) - ٥ ، شكل (١) - ٦ إلى شكل (١) - ١٠ ، شكل (١) - ١١ إلى شكل (١) - ١٥. وجداول أرقام (١٦-١٧-١٨) للمجموعة الضابطة الثانية (تخلف متوسط)، وكما هو موضح بالتمثيلات البيانية شكل (٢) - ١ إلى شكل (٢) - ٥ ، شكل (٢) - ٦ إلى شكل (٢) - ١٠ ، شكل (٢) - ١١ إلى شكل (٢) - ١٥. وقام بتحليل درجاتهم على المسافات الشخصية قبل وبعد التدريب مع (استبعاد متغير التدريب عنهم) بواسطة "ذ" (اختبار ولكوكسن) واتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى كافة المواقف فيما عدا موقف الجمانيزيم فله دلالة عند ٠,٠٥ بالنسبة للمسافة بين الطفل والمدرس فى فترة العشر دقائق الثانية بجدول رقم (١٤)، وموقف الموسيقى خلال العشر دقائق الثانية بالنسبة للمسافة بين الطفل والمدرس فله دلالة عند ٠,٠٥ بجدول رقم (١٧) . ويستنتج من ذلك أن التدريب هو المسئول عن التباين الذى دخل على المسافات الشخصية مما يعكس زيادة التوافق مع الآخر.



### جدول (١٣)

يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة الضابطة الأولى (تخلف بسيط) على المتغيرات التالية لمقياس  
المميز الشخصي (المسافة الشخصية) قبل وبعد التدريب باستخدام "ذ" (بالنسبة للمسافة بين  
الطفل وزميله).

م	المواقف المختلفة والأزمات المختلفة لمقياس الحيز الشخصي (المسافة الشخصية)	متوسطة الدرجة قبل التدريب	متوسط الدرجة بعد التدريب	الانحراف المعياري بعد التدريب	الانحراف المعياري قبل التدريب	الفرق بين المتوسطين	قيمة "ذ" ودلائها
١	موقف الرسم أثناء (١٠) الأولى	٢٥,٦	٢٦,٦	٦,٣	٧,٠٢	١-	١,٠٩
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثانية	٢٠,٤	٢١	٧,٥٨	٧,٣	٠,٦-	١,٠٩
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثالثة	٢١,٤	٢٠,٤	٥,٧٧	٥,٦٣	١	١,٠٩
٢	موقف الفصل أثناء (١٠) الأولى	٢١,٦	٢٠,٨	٣,٢٧	٥,٠٣	٠,٨	٠,٧٣
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثانية	١٨	١٨,٤	٤,٧٧	٥,٧	٠,٤-	٠,٥٣
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثالثة	١٨,٦	١٨,٢	٢,٦٨	٤,١٥	٠,٤	٠,٣٦
٣	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الأولى	١٦,٤	١٦	٢,٩١	٣,٠٥	٠,٤	٠,٨
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثانية	١٧	١٧,٢	١,٩٢	٢,٧٣	٠,٢-	٠,٢٦
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثالثة	٢٠,٤	٢٠,٨	٣,٧	٣,٦٤	٠,٤	٠,٥٣
٤	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الأولى	١١,٢	١٣	٤,٣٥	٥,٢٦	١,٨-	١,٨
	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الثانية	١٤,٤	١٤,٤	٣,٨٤	٤,١٨	٠,٤	١,٨
	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الثالثة	١٣,٤	١٣,٢	٤,٨٦	٥,٥	٠,٢	١,٨٢
٥	موقف التأهيل أثناء (١٠) الأولى	٨,٤	٨	٢,١٢	٢,٣	٠,٤	٠,٥٤
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثانية	١١,٦	١٢,٤	٢,٥١	٣,٨٤	٠,٨-	٠,٥٤
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثالثة	١٣,٤	١٣,٤	١,٦٧	٢,٣	صفر	٠

د. ح = ٤

ن. ج = ٥

مستوى الدلالة ٠,٥ ، اذا زادت قيمة "ذ" عن ١,٩٦

مستوى الدلالة ٠,١ ، اذا زادت قيمة "ذ" عن ٢,٥٨

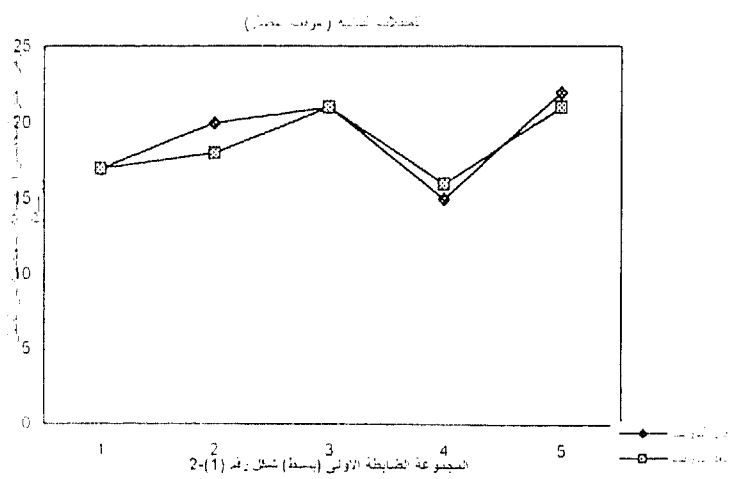
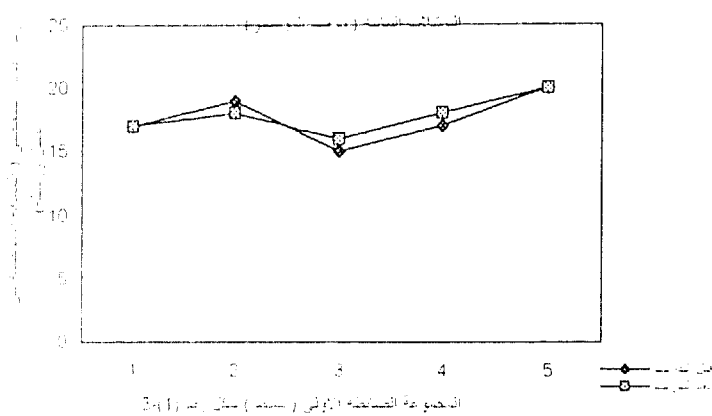
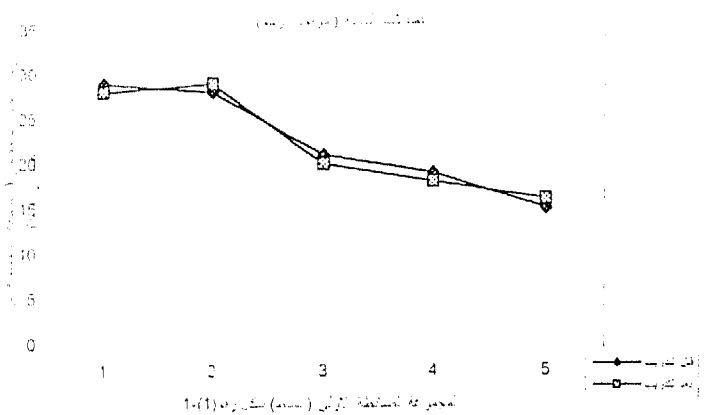
(فؤاد البهي السيد ، ١٩٧٨ ص ٤٩٦ )

عدم وجود العلامة غير دالة احصائيا

• دالة عند ٠,٥

\*\* دالة عند ٠,١

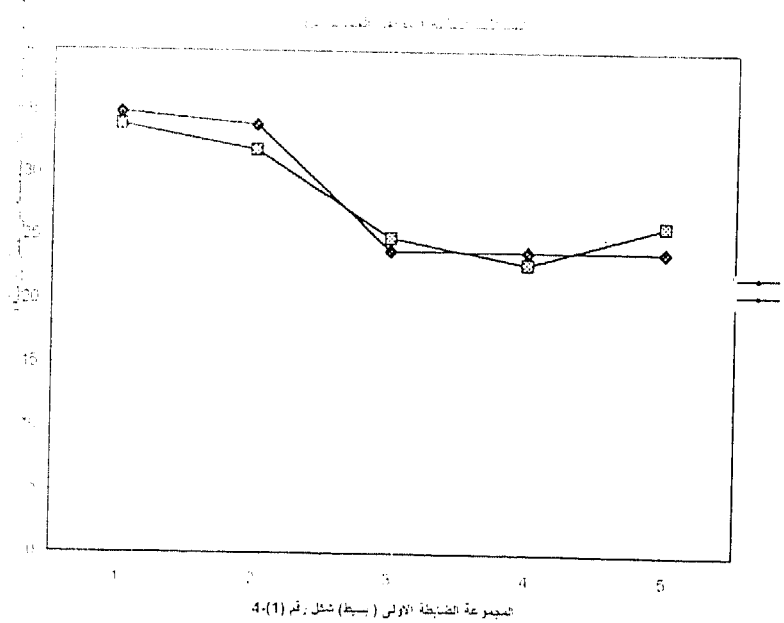
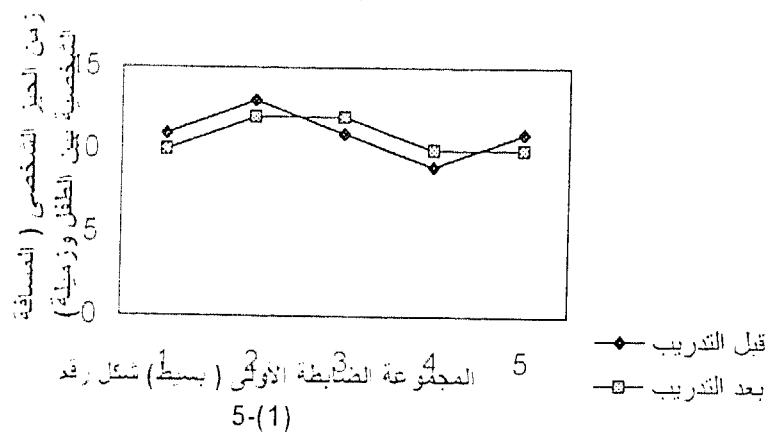








# التمثيلات البيانية ( موقف التأهيل )





## جدول (١٤)

يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة الضابطة الأولى (تخلف بسيط) على المتغيرات التالية لمقياس  
الحيز الشخصي (المسافة الشخصية) قبل وبعد التدريب باستخدام "ذ" (بالنسبة للمسافة

بين الطفل والمدرس).

م	المواقف المختلفة والأزمنة المختلفة لمقياس الحيز الشخصي (المسافة الشخصية)	متوسطة الدرجة قبل التدريب	متوسط الدرجة بعد التدريب	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري قبل التدريب	الانحراف المعياري بعد التدريب	قيمة "ذ" ودلالاتها
١	موقف الرسم أثناء (١٠) الأولى	٣٣,٨	٣٣,٦	٠,٢	٢,٥٨	٣,٠٥	٠,٢٦
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثانية	٢٧	٢٧,٤	٠,٤-	٢,٧٣	٣,٨٤	٠,٣٦
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثالثة	٢٨	٢٨,٤	٠,٤-	٥,٧	٣,٨٤	٠,٨٠
٢	موقف الفصل أثناء (١٠) الأولى	٢٩	٢٨,٦	٠,٤	٢,٦٤	٢,٧	٠,٤
+	موقف الفصل أثناء (١٠) الثانية	٢٣,٦	٢٤	٠,٤-	٤,٧٢	٥,٦١	٠,٤
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثالثة	٢٤	٢٣,٨	٠,٢	٤,١٨	٤,٠٨	٠,٢٦
٣	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الأولى	١٨	١٧,٢	٠,٨	٤,٩٥	٥,٧١	٠,٨
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثانية	١٦	١٧	١-	٤,١٨	٤,٣	١,٦
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثالثة	١٤,٨	١٥,٢	٠,٤-	٥,٠٢	٤,٣٢	٠,٤
٤	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الأولى	١١,٢	١١,٤	٠,٢-	٢,٥٨	٢,١٩	٠,٣٦
	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الثانية	٩,٦	١١,٨	٢,٢-	٣,٦٤	٣,٣٤	* ٢,٠٢
	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الثالثة	٩,٦	١٠	٠,٤-	٤,٦٤	٣,٥٣	١
٥	موقف التأهيل أثناء (١٠) الأولى	٢٠	١٩,٦	٠,٤	٤,١٢	٣,٦٤	٠,٦٧
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثانية	١٦	١٤,٨	١,٢	٤,١٨	٤,٠٨	١,٦
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثالثة	١٧,٢	١٦,٤	٠,٨	٣,١	٢,١٩	٥٣,

د. ح = ٤

ن. ج = ٥

مستوى الدلالة ٠,٥ , اذا زادت قيمة "ذ" عن ١,٩٦

مستوى الدلالة ٠,١ , اذا زادت قيمة "ذ" عن ٢,٥٨

(فؤاد البهي السيد , ١٩٧٨ ص ٤٩٦ )

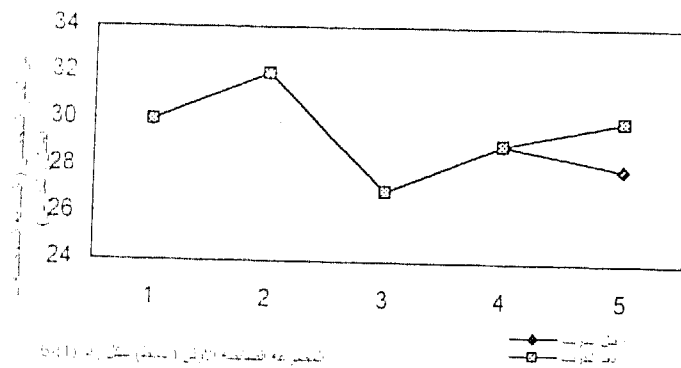
عدم وجود العلامة غير دالة احصائيا

• دالة عند ٠,٥

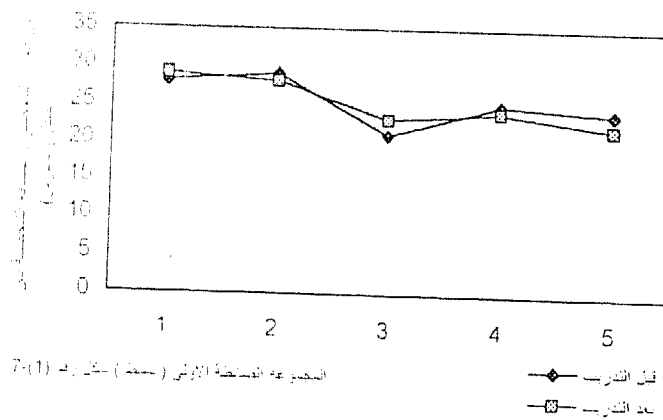
\*\* دالة عند ٠,١



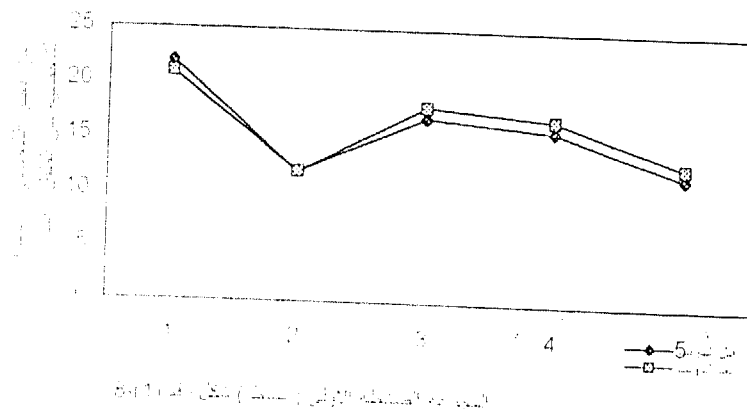
الخصائص الفيزيائية (موقع التربة 1)



الخصائص الفيزيائية (موقع التربة 2)

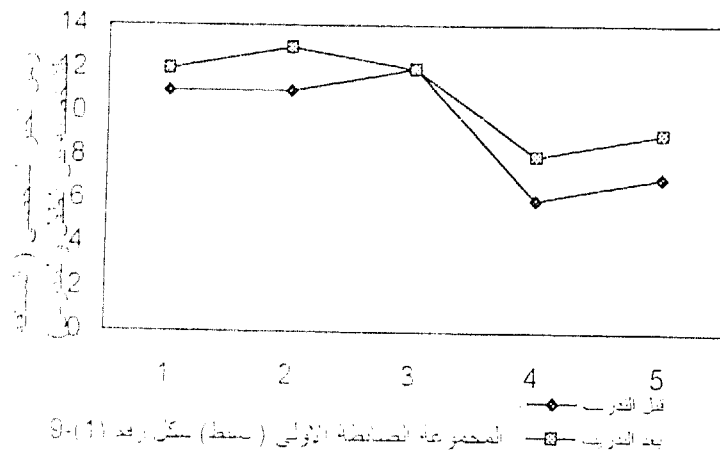


الخصائص الفيزيائية (موقع التربة 3)

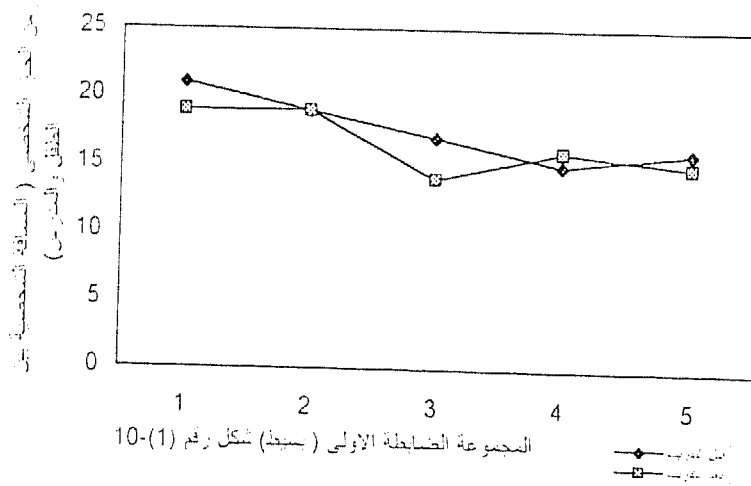




المتغيرات المناخية (سرعة الرياح - هـ)



المتغيرات البيئية (ارتفاع السطح - هـ)







## جدول (١٥)

يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة الضابطة الأولى (تخلف بسيط) على المتغيرات التالية لمقياس الحيز الشخصي (المسافة الشخصية) قبل وبعد التدريب باستخدام "ذ" بالنسبة للمسافة بين الطفل وآخر (الباحث).

م	المواقف والأزمنة المختلفة لمقياس الحيز الشخصي (المسافة الشخصية)	متوسطة الدرجة قبل التدريب	متوسط الدرجة بعد التدريب	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري قبل التدريب	الانحراف المعياري بعد التدريب	قيمة "ذ" ودلالاتها
١	موقف الرسم أثناء (١٠) الأولى	٣١	٣١,٢	٠,٢	٣,٨	٤,٩٧	٠,٢٦
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثانية	٣٣,٨	٣٢,٨	١	٣,٤٩	٣,١١	١,٢٦
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثالثة	٢٦,٢	٢٥,٦	٠,٦	٣,٢٧	٣,٧٨	١,٣٤
٢	موقف الفصل أثناء (١٠) الأولى	٣١,٢	٣٢,٢	١,٠	٤,٣٢	٤,٦	١,٨
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثانية	٢٩,٤	٢٨,٢	١,٢	٧,٢٦	٧,٢٩	١,٣٤
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثالثة	٢٦,٦	٢٥,٦	١	٥,٠٣	٥,١٢	١
٣	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الأولى	١٧,٤	١٧,٨	٠,٤	٥,٧٢	٤,٦	٠,٨
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثانية	٢٠,٨	١٩,٤	١,٤	٦,٣	٦,٠٢	١,٨٢
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثالثة	١٧	١٦,٦	٠,٤	٢,١٢	١,٥١	١
٤	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الأولى	١٨	١٦,٨	١,٢	٤,٤١	٥,١٦	١,٠٢
	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الثانية	١٨,٤	١٧,٢	١,٢	٦,٥	٦,٣٨	١,٨٢
	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الثالثة	١٥,٤	١٥,٢	٠,٢	٤,٥٦	٤,٣٢	١,٣٤
٥	موقف التأهيل أثناء (١٠) الأولى	٢٣,٨	٢١	٢,٨	٦,٧٦	٤,٦٩	١,٨٢
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثانية	٢١,٢	٢٠,٤	٠,٨	٤,٠٢	٤,٥٦	١,٤٣
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثالثة	٢٠,٤	١٩,٤	١	٦,٣٨	٦,٦٥	١,٤٣

د. ح = ٤

ن. ج = ٥

مستوى الدلالة ٠,٥ , اذا زادت قيمة "ذ" عن ١,٩٦

مستوى الدلالة ٠,١ , اذا زادت قيمة "ذ" عن ٢,٥٨

(فؤاد البهي السيد , ١٩٧٨ ص ٤٩٦ )

عدم وجود العلامة غير دالة احصائيا

• دالة عند ٠,٥

\*\* دالة عند ٠,١

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

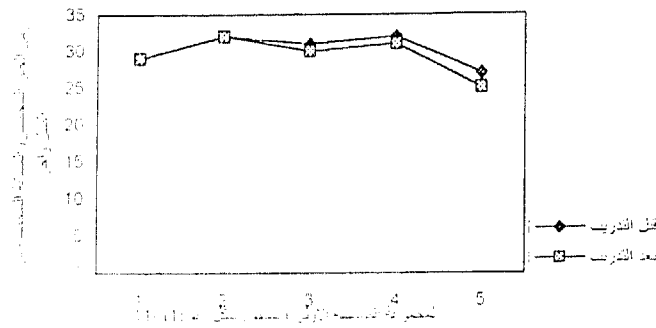
31

32

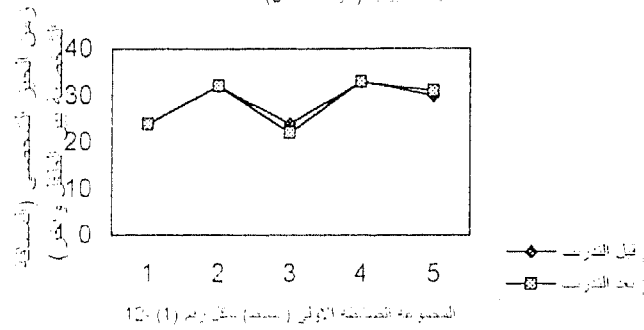
33

34

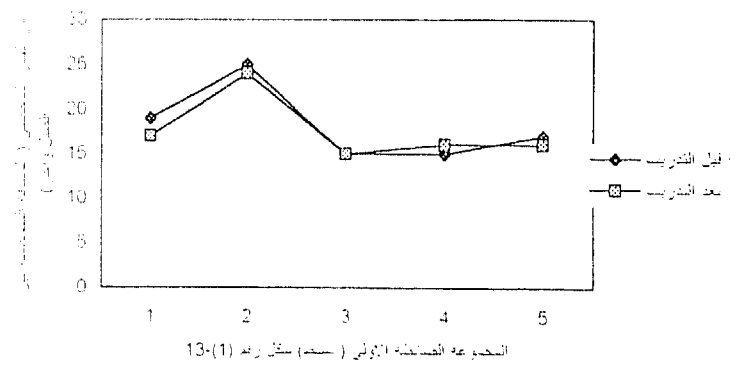
التيارات المائية (سوق الرم) :



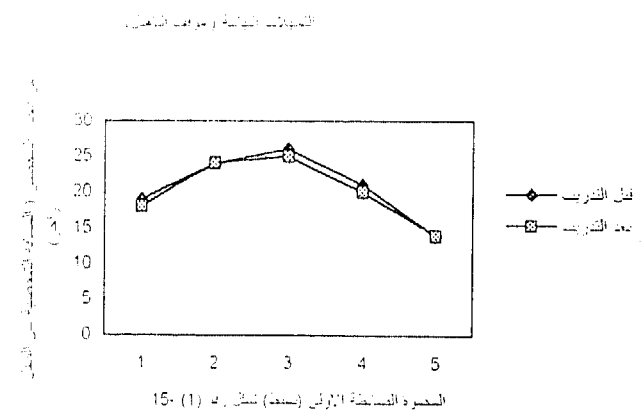
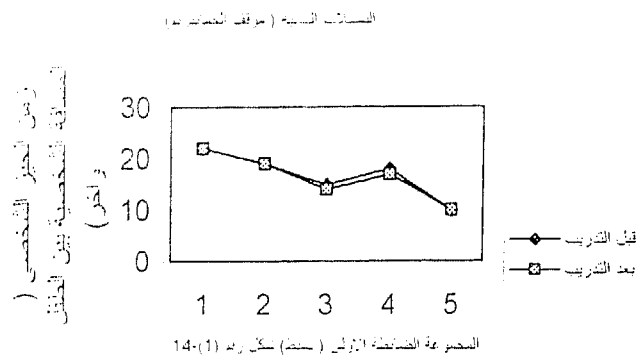
التيارات المائية (سوق الفحل) :



التيارات المائية (سوق المرسى) :



2





## جدول (١٦)

يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة الضابطة الثانية (تخلف متوسط) على المتغيرات التالية لمقياس الحيز الشخصي (المسافة الشخصية) قبل وبعد التدريب باستخدام "ذ" (بالنسبة للمسافة بين الطفل وزميله).

م	المواقف المختلفة والأزمنة المختلفة لمقياس الحيز الشخصي (المسافة الشخصية)	متوسطة الدرجة قبل التدريب	متوسط الدرجة بعد التدريب	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري قبل التدريب	الانحراف المعياري بعد التدريب	قيمة ذ ودلالاتها
١	موقف الرسم أثناء (١٠) الأولى	٢٨,٦	٢٧,٨	٠,٨	٤,١٥	٣,٣٤	٠,٧٣
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثانية	٢٦	٢٥,٤	٠,٦	٤,١٨	٣,٤٣	٠,٧٣
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثالثة	٢٤,٤	٢٣,٦	٠,٨	٣,٢	٢,٩٦	١,٢١
٢	موقف الفصل أثناء (١٠) الأولى	٢٧	٢٧,٤	-٠,٤	٧,٥٨	٦,١٨	٠,٥٣
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثانية	٢٥	٢٥,٢	٠,٢	٣,٥٣	٣,٢٧	٠,٣٦
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثالثة	٢٣,٦	٢٣,٦	صفر	٢,٩٦	٢,٧	٠,٣٦
٣	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الأولى	٢٠	٢٠	صفر	٧,٩	٦,٤٤	صفر
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثانية	١٨,٨	١٨,٦	٠,٢	٢,٧٧	٢,٠٧	٠,٣٦
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثالثة	١٨	١٨	صفر	٤,١١	٣,٩٣	صفر
٤	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الأولى	١٠,٤	١١,٨	-١,٤	٣,٦٤	٢,٨٦	١,٦
	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الثانية	١٠,٦	١١,٨	-١,٢	٢,٧	١,٩٢	١,٨٢
	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الثالثة	١٠,٢	١١,٢	-١	٢,٨٦	٢,٢٨	١,٣٤
٥	موقف التأهيل أثناء (١٠) الأولى	٢٦,٤	٢٥,٦	٠,٨	٤,٧٢	٤,١٥	١,٢٧
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثانية	٢١,٦	٢١	٠,٦	٣,٤٣	٢,٢٣	٠,٦٧
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثالثة	٢٠	١٩	١	٣,٠٨	٣,٣١	١,٢٧

د.ح = ٤

ن.ج = ٥

مستوى الدلالة ٠,٥ ، اذا زادت قيمة "ذ" عن ١,٩٦

مستوى الدلالة ٠,١ ، اذا زادت قيمة "ذ" عن ٢,٥٨

(فؤاد البهي السيد ، ١٩٧٨ ص ٤٩٦)

عدم وجود العلامة غير دالة احصائيا

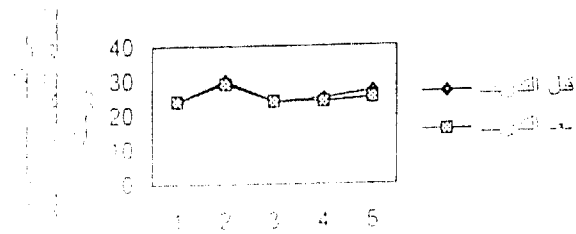
• دالة عند ٠,٥

\*\* دالة عند ٠,١



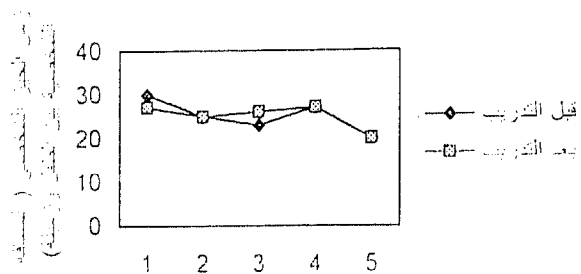


التمثيليات البيانية ( موقف الفحص )



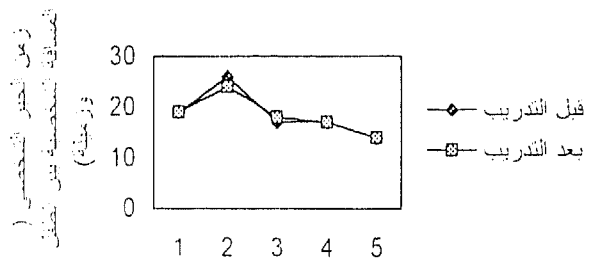
المجموعة الخامسة (موقف الفحص)  
شكل رقم (2-1)

التمثيليات البيانية ( موقف الفصل )



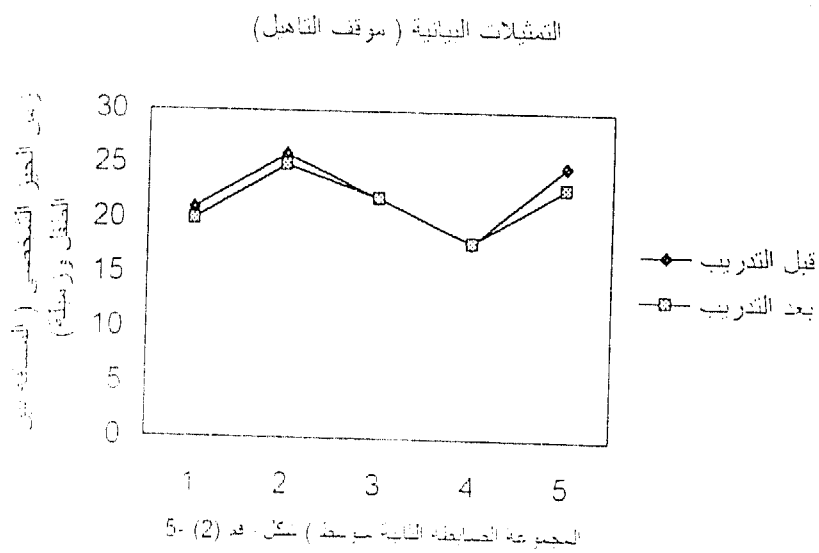
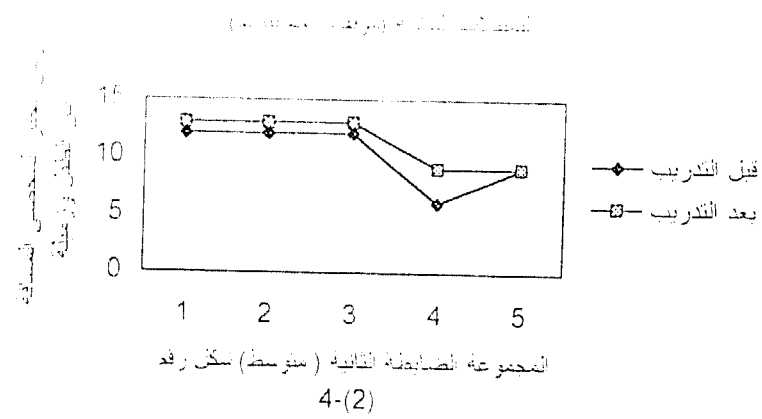
المجموعة السادسة (موقف الفصل)  
شكل رقم (2-2)

التمثيليات البيانية ( موقف الموسيقى )



المجموعة السابعة (موقف الموسيقى)  
شكل رقم (2-3)







## جدول (١٧)

يبوضم دلالة الفرق بين أداء المجموعة الضابطة الثانية (تخلف متوسط) على المتغيرات التالية لمقياس الحيز الشخصي (المسافة الشخصية) قبل وبعد التدريب باستخدام "د" (بالنسبة للمسافة بين الطفل والمدرس).

م	المواقف المختلفة والأزمنة المختلفة لمقياس الحيز الشخصي (المسافة الشخصية)	متوسطة الدرجة قبل التدريب	متوسط الدرجة بعد التدريب	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري بعد التدريب	الانحراف المعياري قبل التدريب	قيمة د ولالاتها
١	موقف الرسم أثناء (١٠) الأولى	٣١,٠	٣١,٤	٠,٤	٦,٢٨	٥,٣٦	٠,٢٦
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثانية	٢٧,٤	٢٧,٢	٠,٢	٨,١٤	٧,٢٥	٠,٢٦
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثالثة	٢٧	٢٦,٦	٠,٤	٤,٦٩	٤,٢١	١,٦
٢	موقف الفصل أثناء (١٠) الأولى	٣٠	٣١,٢	١,٢	٩,٣٥	٨,٥٨	١,٦
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثانية	٢٧,٦	٢٧,٢	٠,٤	٩,٥٥	١٠,٥٢	٠,٥٣
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثالثة	٢٧,٦	٢٦,٦	١	٩,٩٩	٨,٠٨	٠,٨
٣	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الأولى	١٣,٢	١٤,٤	١,٢	٤,٦٥	٤,٣٩	٠,٥٤
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثانية	١٠,٤	١١,٢	٠,٨	٣,٦٤	٢,٣٨	* ٢,٠٢
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثالثة	١٢	١٤,٤	٢,٤	٣,٣٩	٣,٧٨	٠,٢٦
٤	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الأولى	١٢,٦	١٣,٢	٠,٦	٣,٦٤	٢,٩٥	٠,٧٣
	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الثانية	١٠,٤	١٠,٨	٠,٤	٢,٨٨	٢,٧٧	٠,٥٤
	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الثالثة	١١	١٢	١	٤,٩٥	٢,٧٣	٠,٨
٥	موقف التأهيل أثناء (١٠) الأولى	٣٠,٢	٣٠	٠,٢	٤,١٤	٣,٥٣	٠,٢٦
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثانية	٢٣	٢٤,٦	١,٦	٤,٦٩	٥,٧٢	١,٠٩
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثالثة	٢٣,٤	٢٣	٠,٤	٢,٣٠	٢,٧٣	٠,٤٤

د. ح = ٤

ن. ج = ٥

مستوى الدلالة ٠,٥ , اذا زادت قيمة "د" عن ١,٩٦

مستوى الدلالة ٠,١ , اذا زادت قيمة "د" عن ٢,٥٨

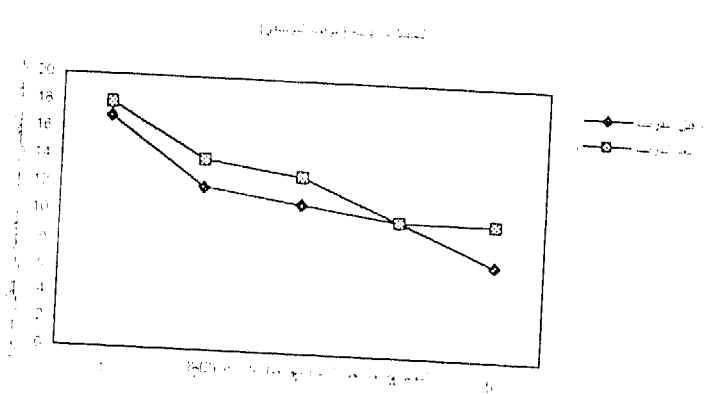
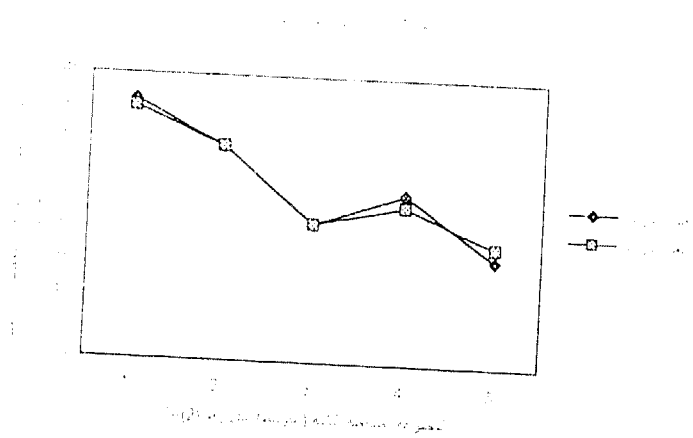
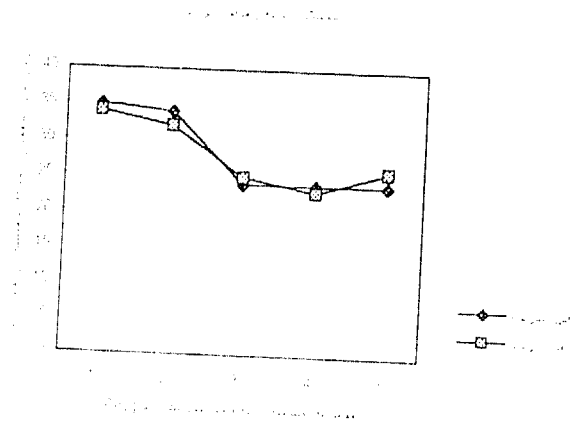
(فؤاد البهي السيد , ١٩٧٨ ص ٤٩٦ )

عدم وجود العلامة غير دالة احصائيا

• دالة عند ٠,٥

\*\* دالة عند ٠,١

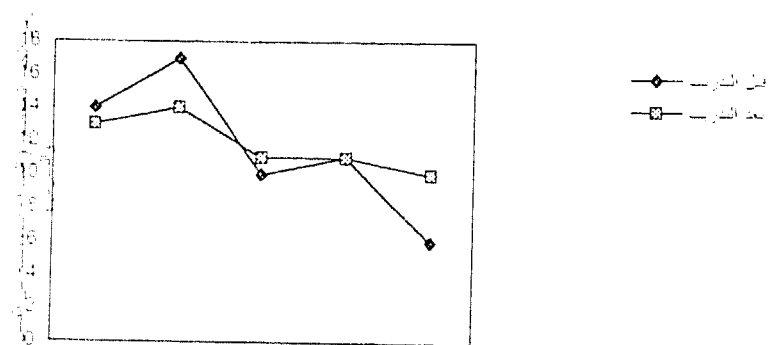






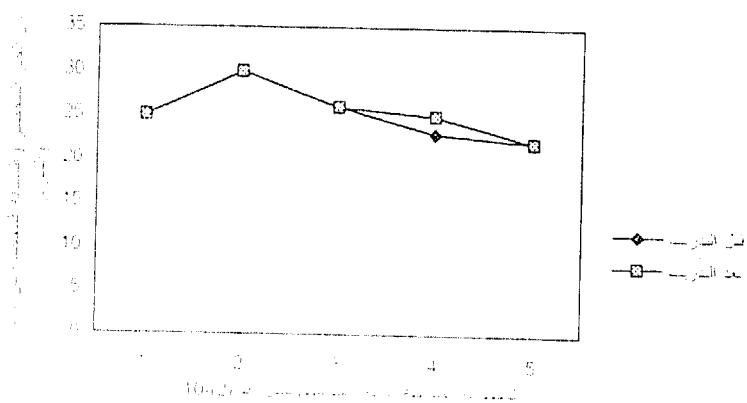


التحليل الفصلي (مواقع الخضار جـ)



النسبة المئوية للمجموع (عدد العينات = 22) 1

التحليل الفصلي (مواقع الخضار جـ)





## جدول (١٨)

يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة الضابطة الثانية (تخلف متوسط) على المتغيرات التالية لمقياس الحيز الشخصي (المسافة الشخصية) قبل وبعد التدريب باستخدام "ذ" بالنسبة للمسافة بين الطفل وآخر (الباحث).

م	المواقف المختلفة والأزمنة المختلفة لمقياس الحيز الشخصي (المسافة الشخصية)	متوسطة الدرجة قبل التدريب	متوسط الدرجة بعد التدريب	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري قبل التدريب	الانحراف المعياري بعد التدريب	قيمة "ذ" ودلالاتها
١	موقف الرسم أثناء (١٠) الأولى	٣١	٣١,٢	-٠,٢	٩,٦١	٩,٠٣	٠,٢٦
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثانية	٢٨	٢٨	٠	٥,٨٧	٥,٧	صفر
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثالثة	٢٨	٢٧,٢	٠,٨	٨,٦٣	٩,٠٩	٠,٩١
٢	موقف الفصل أثناء (١٠) الأولى	٢٩	٢٩,٢	-٠,٢	٨,٢١	٧,٦٦	٠,٣٦
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثانية	٢٩	٢٧,٦	١,٤	٤,١٨	٣,٦٤	١,٦
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثالثة	٢٦,٤	٢٥,٨	٠,٦	٨,١٧	٨,٠١	١,٣٤
٣	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الأولى	٣٣	٣٢,٢	٠,٨	٨,١	٧,٢٩	١,٠٦
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثانية	٢٧	٢٦,٨	٠,٢	٥,٧	٤,٦٥	صفر
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثالثة	٢٧	٢٥,٨	١,٢	٥,٧	٤,٠٨	٠,٤٤
٤	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الأولى	١٦,٦	١٦,٨	-٠,٢	٥,٥	٦,٠٥	٠,٣٦
	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الثانية	١٨	١٨	٠	٢,٧٣	٢,١٢	صفر
	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الثالثة	١٩,٦	٢٠,٦	-١	٣,٦٤	٣,٢	١,٨
٥	موقف التأهيل أثناء (١٠) الأولى	٢٩	٢٩,٢	-٠,٢	٨,٢١	٧,٦٦	٠,٣٦
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثانية	٢٨	٢٧,٤	٠,٦	٨,١٥	٧,٤٢	٠,٣٦
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثالثة	٢٦	٢٧,٤	١,٤	٣,٧٨	٣,٦	٠,٨

د. ح = ٤

ن. ج = ٥

مستوى الدلالة ٠,٥ , إذا زادت قيمة "ذ" عن ١,٩٦

مستوى الدلالة ٠,١ , إذا زادت قيمة "ذ" عن ٢,٥٨

(فؤاد البهي السيد , ١٩٧٨ ص ٤٩٦ )

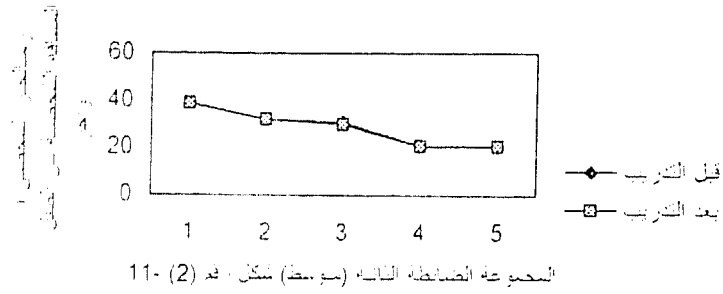
عدم وجود العلامة غير دالة احصائيا

• دالة عند ٠,٥

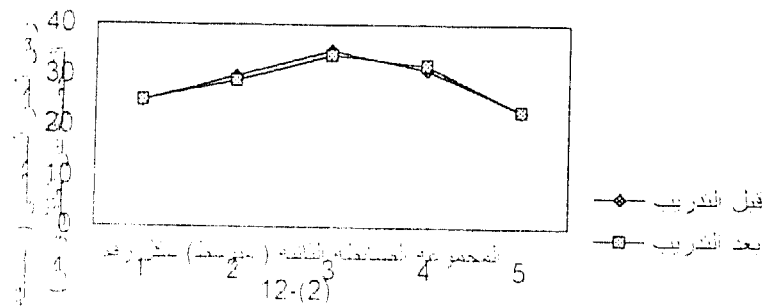
\*\* دالة عند ٠,١



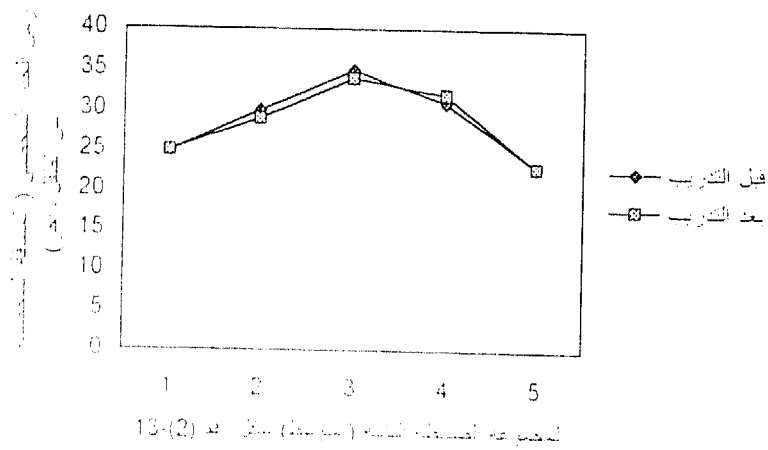
التحليلات البيانية ( موقف الرسم )



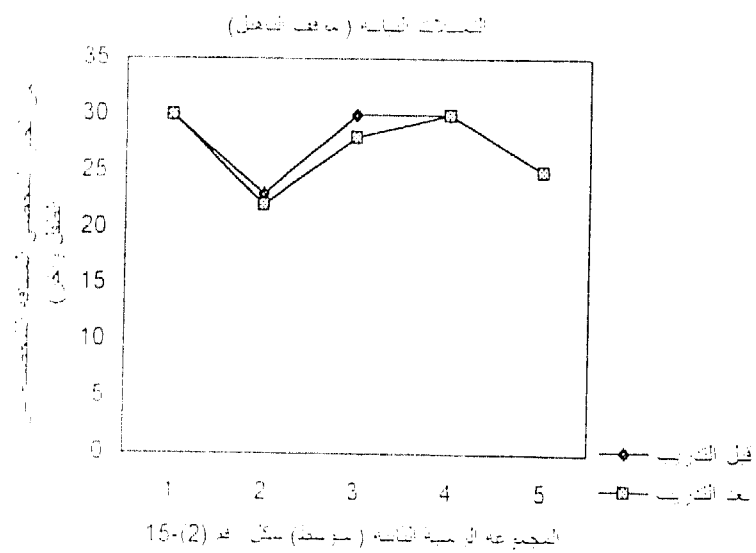
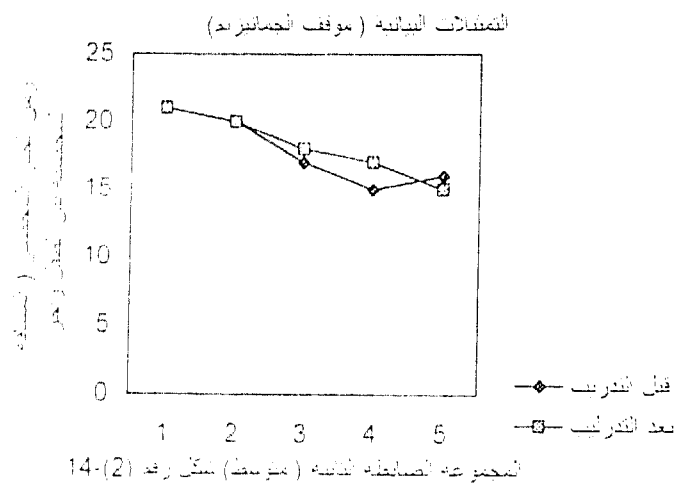
التحليلات البيانية ( موقف الفصل )



التحليلات البيانية ( موقف الموسيقى )











## الفصل الرابع

وليوضح الباحث نتائج الفرض الثاني الخاص بتباينات الحيز الشخصي بعد تنمية المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف عقليا ، وقد تم استخدام تحليل تباين المجموعات الأربع بعد التدريب ، وأيضا تم استخدام اختبار "ذ" (ولكوكسن) وهو بديل لاختبار (ت) للعينات الصغيرة وذلك لقياس الفروق بين المجموعتين التجريبيتين (بسيط ومتوسط) قبل وبعد التدريب في كل متغير من متغيرات الدراسة .

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

أما فيما يختص بالفروض الفرعية ، فقد جاءت النتائج على النحو التالي : أ- يؤدي رفع المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف ( بسيط ومتوسط التجريبتان ، وبسيط ومتوسط الضابطتان) في بداية التفاعل إلى إبراز تباينات المسافة الشخصية بينه وبين زميله خلال المواقف الخمسة .

### جدول (١٩)

تحليل تباين درجات المسافات الشخصية داخل المواقف الخمسة (بعد التدريب) بين أطفال المجموعات الأربع، من حيث المسافة (بين الطفل وزميله) خلال العشر دقائق الأولى.

م	المواقف المختلفة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدالة
١	موقف الرسم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣٤١,٤ ٣٩٤,٤ ٧٣٥,٨	٣ ١٦ ١٩	١١٣,٨ ٢٤,٦٥	٤,٦	٠,٠٥
٢	موقف الفصل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٤٦,٦ ٨٢٠,٤ ١٠٦٧	٣ ١٦ ١٩	٨٢,٢ ٥١,٢٧	١,٦	غير دالة
٣	موقف الموسيقى	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣٢٢,٤ ٣٠١,٦ ٦٢٤	٣ ١٦ ١٩	١٠٧,٤٦ ١٨,٨٥	٥,٧	٠,٠١
٤	موقف الجمانيزيم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٣٢,٩٥ ١٣٢ ٣٦٤,٩٥	٣ ١٦ ١٩	٧٧,٦٥ ٨,٢٥	٩,٤	٠,٠١
٥	موقف التأهيل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٠٩٧,٣٥ ١٥٤,٤ ١٢٥١,٧٥	٣ ١٦ ١٩	٣٦٥,٨ ٩,٧	٣٧,٩	٠,٠١

ن الكلية = ٢٠ ن ج = ٥ نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠٥ ف < ٣,٣٧ نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠١ ف < ٥,٥٣

بالنظر إلى جدول (١٩) تتضح الدلالة الإحصائية بين أطفال المجموعات الأربع في بداية التفاعل (العشر دقائق الأولى) خلال المواقف الخمسة مما يعنى عدم وجود تجانس بين أطفال المجموعات الأربع في مواقف الرسم، والموسيقى، والجمانيزيم، والتأهيل ولا يوجد تجانس في موقف الفصل.

2

ب- يؤدي رفع المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف ( بسيط ومتوسط التجريبتان، وبسيط ومتوسط الضابطتان) في وسط التفاعل إلى إبراز تباينات المسافة الشخصية بينه وبين زميله خلال المواقف الخمسة .

### جدول (٢٠)

يبين تحليل تباين درجات المسافات الشخصية داخل المواقف الخمسة (بعد التدريب) بين أطفال المجموعات الأربع ، من حيث المسافة (بين الطفل وزميله) خلال العشر دقائق الثانية.

م	المواقف المختلفة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدالة
١	موقف الرسم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٦٩,٣٥ ٥١٠,٤٠ ٦٧٩,٧٥	٣ ١٦ ١٩	٥٦,٤٥ ٣١,٩	١,٧٦	غير دالة
٢	موقف الفصل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٣٦,٩٥ ٥٣٧,٦٠ ٧٧٤,٥٥	٣ ١٦ ١٩	٧٨,٩٨ ٣٣,٦	٢,٣٨	٠,١٥
٣	موقف الموسيقى	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٦٩,٨ ٨٦ ٣٥٥,٨	٣ ١٦ ١٩	٨٩,٩٣ ٥,٣٧	١٦,٧٣	٠,٠١
٤	موقف الجمنازيم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٤٠,٥٥ ١٣٤,٠ ٢٧٤,٥٥	٣ ١٦ ١٩	٤٦,٨٥ ٨,٣٧	٥,٥٩	٠,٠١
٥	موقف التأهيل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٤١٠,٩٥ ٩٧,٦ ٥٠٨,٥٥	٣ ١٦ ١٩	١٣٦,٩٨ ٦,١	٢٢,٤٥	٠,٠١

ن الكلية = ٢٠ ن ج. ٥ = نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠٥ ف ٣,٣٧ نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠١ ف ٥,٥٣

بالنظر إلى جدول (٢٠) تتضح الدلالة الإحصائية بين أطفال المجموعات الأربع في وسط التفاعل خلال المواقف الخمسة مما يعنى عدم وجود تجانس بين أطفال المجموعات الأربع في مواقف الموسيقى، والجمنازيم، والتأهيل ولا يوجد تجانس في موقفى الرسم، والفصل.



ج - يؤدي رفع المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف ( بسيط ومتوسط التجريبتان، وبسيط ومتوسط الضابطتان) في نهاية التفاعل إلى إبراز تباينات المسافة الشخصية بينه وبين زميله خلال المواقف الخمسة .

### جدول (٢١)

تحليل تباين درجات المسافات الشخصية داخل المواقف الخمسة (بعد التدريب) بين أطفال المجموعات الأربع، من حيث المسافة (بين الطفل وزميله) خلال العشر دقائق الثالثة.

م	المواقف المختلفة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	موقف الرسم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٤٤,١٥ ٢٥٤,٤٠ ٣٩٨,٥٥	٣ ١٦ ١٩	٤٨,١٥ ١٥,٩	٣,٤١	٠,٠٥
٢	موقف الفصل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٠٤,١٥ ٢٥٨,٤ ٣٦٢,٥٥	٣ ١٦ ١٩	٣٤,٧١ ١٠,١٥	٣,٤٢	٠,٠٥
٣	موقف الموسيقى	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٤٣,٨ ١٦٢,٤ ٤٠٦,٢	٣ ١٦ ١٩	٨١,٢٦ ١٠,١٥	٨,٠٠٦	٠,٠١
٤	موقف الجمانيزيم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٦٠,٦ ١٣٧,٦ ٢٩٨,٢	٣ ١٦ ١٩	٥٣,٥٣ ٨,٦	٦,٢	٠,٠١
٥	موقف التأهيل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٥٥,٣٥ ١٨١,٦٠ ٤٣٦,٩٥	٣ ١٦ ١٩	٨٥,١١ ١١,٣٥	٧,٤٩	٠,٠١

ن الكلية = ٢٠ ن ج = ٥

نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠٥ ف < ٣,٣٧ نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠١ ف < ٥,٥٣

وكما هو واضح بجدول (٢١) تتضح الدلالة الاحصائية بين أطفال المجموعات الأربع في بداية التفاعل خلال المواقف الخمسة مما يعنى عدم وجود تجانس بين أطفال المجموعات الأربع في مواقف الرسم والفصل، والموسيقى، والجمانيزيم، ولا يوجد تجانس في موقف التأهيل من قبل التدريب .





د- يؤدي رفع المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف ( بسيط ومتوسط التجريبيين، وبسيط ومتوسط الضابطين) في بداية التفاعل إلى إبراز تباينات المسافة الشخصية بينه وبين المدرس خلال المواقف الخمسة .

### جدول (٢٢)

يبين تحليل تباين درجات المسافات الشخصية داخل المواقف الخمسة (بعد التدريب) بين أطفال المجموعات الأربع ، (التجريبية الأولى، التجريبية الثانية، والضابطة الأولى، والضابطة الثانية) من حيث المسافة (بين الطفل والمدرس) خلال العشر دقائق الأولى.

م	المواقف المختلفة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	موقف الرسم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣٤٤,٦ ٣٣٠,٤ ٦٦٥,٠	٣ ١٦ ١٩	١١١,٥٣ ٢٠,٦٥	٥,٤	٠,٠٥
٢	موقف الفصل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٦٠,٩٥ ٦٢٦,٠ ٨٨٦,٩٥	٣ ١٦ ١٩	٨٦,٩٨ ٣٩,١٢	٢,٢٢	غير دالة
٣	موقف الموسيقى	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣٨٤,٦ ٣٣٧,٦ ٧٢٢,٢	٣ ١٦ ١٩	١٢٨,٢ ٢١,١	٦,٠٧	٠,٠١
٤	موقف الجمنازيم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٣٤,٥٥ ١١٠,٠ ٢٤٤,٥٥	٣ ١٦ ١٩	٤٤,٨٥ ٦,٨٧	٦,٥٢	٠,٠١
٥	موقف التأهيل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٩٦١,٨ ١٧٥,٢ ١١٣٧	٣ ١٦ ١٩	٣٢٠,٦ ١٠,٩٥	٢١,٢٧	٠,٠١

ن الكلية = ٢٠ ن ج = ٥

نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠٥ ف < ٣,٣٧ نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠١ ف < ٥,٥٣

وكما هو موضح في جدول (٢٢) تظهر الدلالة الاحصائية بين أطفال المجموعات الأربع في بداية التفاعل خلال المواقف الخمسة مما يعنى عدم وجود تجانس بين أطفال المجموعات الأربع في مواقف الرسم ، والجمنازيم، والتأهيل ولا يوجد تجانس في موقفى الفصل والموسيقى .



هـ- يؤدي رفع المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف ( بسيط ومتوسط التجريبيتان، وبسيط ومتوسط الضابطتان) في وسط التفاعل إلى إبراز تباينات المسافة الشخصية بينه وبين المدرس خلال المواقف الخمسة .

### جدول (٢٣)

يبين تحليل تباين درجات المسافات الشخصية داخل المواقف الخمسة (بعد التدريب) بين أطفال المجموعات الأربع ، من حيث المسافة (بين الطفل والمدرس) خلال العشر دقائق الثانية.

م	المواقف المختلفة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	موقف الرسم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٧٤ ٤٦٢,٨ ٧٣٦,٨	٣ ١٦ ١٩	٩١,٣٣ ٢٨,٩٢	٣,٤٥	٠,٠٥
٢	موقف الفصل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٧٨,١٥ ٨٨٤,٨ ١٠٦٢,٩٥	٣ ١٦ ١٩	٥٩,٣٨ ٥٥,٣	١,٠٧	غير دالة
٣	موقف الموسيقى	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٨٠,٥٥ ١٥٠,٤٠ ٣٣٠,٩٥	٣ ١٦ ١٩	٦٠,١٨ ٩,٤	٦,٤	٠,٠١
٤	موقف الجمانيزيم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٨٢,٦ ٩٣,٦ ١٧٦,٢	٣ ١٦ ١٩	٢٧,٥٣ ٥,٨٥	٤,٧	٠,٠٥
٥	موقف التأهيل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٧٤٥,٧٥ ٣١٩,٢٠ ١٠٦٤,٩٥	٣ ١٦ ١٩	٢٤٨,٥٨ ١٩,٩٥	١٢,٤٦	٠,٠١

ن الكلية = ٢٠ ج = ٥

نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠٥ ف < ٣,٣٧ نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠١ ف < ٥,٥٣

وكما هو موضح بجدول (٢٣) الذي يظهر الدلالة لهذا الفرض ، والذي يوضح الدلالة الإحصائية بين أطفال المجموعات الأربع في وسط التفاعل خلال المواقف الخمسة مما يعنى عدم وجود تجانس بين أطفال المجموعات الأربع في مواقف الرسم ، والجمانيزيم ، والتأهيل ولا يوجد تجانس في موقف الفصل، والموسيقى .



و- يؤدي رفع المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف ( بسيط ومتوسط التجريبيتان، وبسيط ومتوسط الضابطتان) في نهاية التفاعل إلى إبراز تباينات المسافة الشخصية بينه وبين المدرس خلال المواقف الخمسة .

### جدول (٢٤)

يبين تحليل تباين درجات المسافات الشخصية داخل المواقف الخمسة (بعد التدريب) بين أطفال المجموعات الأربع ، من حيث المسافة (بين الطفل والمدرس) خلال العشر دقائق الثالثة.

م	المواقف المختلفة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدالة
١	موقف الرسم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٢٩,٨ ٣٧٨,٤ ٦٠٨,٢	٣ ١٦ ١٩	٧٦,٦ ٢٣,٦٥	٣,٤٣	٠,٠٥
٢	موقف الفصل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٤٤,١٥ ٥٩٨,٤ ٧٤٢,٥٥	٣ ١٦ ١٩	٨١,٣٨ ٣٧,٤٠	٢,١٧	غير دالة
٣	موقف الموسيقى	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٥٩,٧٥ ١٦٦ ٣٢٥,٧٥	٣ ١٦ ١٩	٥٣,٢٥ ١٠,٣٧	٥,١٣	٠,٠٥
٤	موقف الجمنازيم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥٢,٢ ١٤٤,٠ ١٩٦,٢	٣ ١٦ ١٩	١٧,٤ ٧,١٢	٢,٤٤	غير دالة
٥	موقف التأهيل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٦٣٤,٥٥ ٩٧,٢٠ ٧٣١,٧٥	٣ ١٦ ١٩	٢١١,٥١ ٦,٠٧	٣٤,٨١	٠,٠١

ن الكلية = ٢٠ ج = ٥

نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠٥ ف < ٣,٣٧ نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠١ ف < ٥,٥٣

وكما هو موضح بجدول (٢٤) يظهر الدلالة الاحصائية بين أطفال المجموعات الأربع في نهاية التفاعل خلال المواقف الخمسة مما يعنى عدم وجود تجانس بين أطفال المجموعات الأربع في موقفى الرسم ، والتأهيل ولا يوجد تجانس فى مواقف الفصل والموسيقى ، والجمنازيم.



ز - يؤدي رفع المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف ( بسيط ومتوسط التجريبيتان، وبسيط ومتوسط الضابطتان) في بداية التفاعل إلى إبراز تباينات المسافة الشخصية بينه وبين الآخر خلال المواقف الخمسة .

### جدول (٢٥)

يبين تحليل تباين درجات المسافات الشخصية داخل المواقف الخمسة (بعد التدريب) بين أطفال المجموعات الأربع ، من حيث المسافة بين الطفل وآخر (الباحث) خلال العشر دقائق الأولى.

م	المواقف المختلفة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	موقف الرسم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٧٢,٢ ٧٧٨ ٨٥٠,٢	٣ ١٦ ١٩	٢٤,٠٦ ٤٨,٦٢	٠,٤٩	غير دالة
٢	موقف الفصل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢١٨,٥٥ ٩١٦ ١١٣٤,٥٥	٣ ١٦ ١٩	٧٢,٨٥ ٥٧,٢٥	١,٢٧	غير دالة
٣	موقف الموسيقى	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١١٢٢,٩٥ ٤٤٥,٦ ١٥٦٨,٥٥	٣ ١٦ ١٩	٣٧٤,٣١ ٢٧,٨٥	١٣,٤٤	٠,٠١
٤	موقف الجمنازيم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣٠٧,٨ ٢٧٦ ٥٨٣,٨	٣ ١٦ ١٩	١٠٢,٦ ١٧,٢٥	٥,٩٤	٠,٠١
٥	موقف التأهيل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٦٤١,٢ ٤٠٢,٨ ١٠٤٤	٣ ١٦ ١٩	٢١٣,٧٣ ٢٥,١٧	٨,٤٨	٠,٠١

ن الكلية = ٢٠ ج = ٥

نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠٥ ف < ٣,٣٧ نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠١ ف < ٥,٥٣

بالنظر إلى جدول (٢٥) يتضح الدلالة الإحصائية بين أطفال المجموعات الأربع في بداية التفاعل خلال المواقف الخمسة مما يعنى عدم وجود تجانس بين أطفال المجموعات الأربع في موقفى ، والجمنازيم، والتأهيل ولا يوجد تجانس مواقف الرسم والفصل والموسيقى.





## الفصل الرابع

ط- يؤدي رفع المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف ( بسيط ومتوسط التجريبيتان، وبسيط ومتوسط الضابطتان) في وسط التفاعل إلى إبراز تباينات المسافة الشخصية بينه وبين الآخر خلال المواقف الخمسة .

### جدول (٢٦)

يبين تحليل تباين درجات المسافات الشخصية داخل المواقف الخمسة (بعد التدريب) بين أطفال المجموعات الأربع ، من حيث المسافة بين الطفل وآخر (الباحث) خلال العشر دقائق الثانية.

م	المواقف المختلفة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	موقف الرسم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٧٠,١٥ ٣٤٨,٨٠ ٥١٨,٩٥	٣ ١٦ ١٩	٥٦,٧١ ٢١,٨٠	٢,٦	غير دالة
٢	موقف الفصل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٣٠,٩٥ ٤٩٤ ٦٢٤,٩٥	٣ ١٦ ١٩	٤٣,٦٥ ٣٠,٨٧	١,٤١	غير دالة
٣	موقف الموسيقى	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣٥٨,٦ ٣٩١,٢ ٧٤٩,٨	٣ ١٦ ١٩	١١٩,٥٣ ٢٤,٤٥	٤,٨٨	٠,٠٥
٤	موقف الجمنازيم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٣٣,٢ ٢٦٨ ٥٠١,٢	٣ ١٦ ١٩	٧٧,٧٣ ١٦,٧٥	٤,٦٤	٠,٠٥
٥	موقف التأهيل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٤٦٢,٨ ٤٧٠ ٩٣٢,٨	٣ ١٦ ١٩	١٥٤,٢٦ ٢٩,٣٧	٥,٢٥	٠,٠٥

ن الكلية = ٢٠ ن ج = ٥

نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠٥ ف < ٣,٣٧ نسبة خطأ عند مستوى ٠,٠١ ف < ٥,٥٣

بالنظر إلى جدول (٢٦) الذي يبين الدلالة الاحصائية بين أطفال المجموعات الأربع في وسط التفاعل خلال المواقف الخمسة مما يعنى عدم وجود تجانس بين أطفال المجموعات الأربع في مواقف ، الموسيقى، والجمنازيم، والتأهيل ولا يوجد تجانس في موقفى الرسم والفصل .



## الفصل الرابع

ظ - يؤدي رفع المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف ( بسيط ومتوسط التجريبتان، وبسيط ومتوسط الضابطتان) في نهاية التفاعل إلى إبراز تباينات المسافة الشخصية بينه وبين الآخر خلال المواقف الخمسة .

### جدول (٢٧)

يبين تحليل تباين درجات المسافات الشخصية داخل المواقف الخمسة (بعد التدريب) بين أطفال المجموعات الأربع ، من حيث المسافة بين الطفل وآخر (الباحث) خلال العشر دقائق الثالثة.

م	المواقف المختلفة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	موقف الرسم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٩٨,٩٥ ٥٧٠,٨٠ ٦٦٩,٧٥	٣ ١٦ ١٩	٣٢,٩٨ ٣٥,٦٧	٠,٩٢	غير دالة
٢	موقف الفصل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٧٧,٧٥ ٥٦٠,٨٠ ٧٣٨,٥٥	٣ ١٦ ١٩	٥٩,٢٥ ٣٥,٠٥	١,٦٩	غير دالة
٣	موقف الموسيقى	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٤٠٥,٤ ٢٠٤,٨ ٦١٠,٢	٣ ١٦ ١٩	١٣٥,١٣ ١٢,٨	١٠,٥٥	٠,٠١
٤	موقف الجمنازيم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٤٢,٦ ٢٠٣,٦ ٤٤٦,٢	٣ ١٦ ١٩	٨٠,٨٦ ١٢,٧٢	٦,٣٥	٠,٠١
٥	موقف التأهيل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥٥٠,١٥ ٣٧٠,٤٠ ٩٢٠,٥٥	٣ ١٦ ١٩	١٨٣,٣٨ ٢٣,١٥	٧,٩٢	٠,٠١

ن ج = ٥

ن الكلية = ٢٠

درجة ثقة عند مستوى ٠,٠٥ ف < ٣,٣٧ درجة ثقة عند مستوى ٠,٠١ ف < ٥,٥٣

بالنظر إلى جدول (٢٧) الذي يبين الدلالة الاحصائية بين أطفال المجموعات الأربع في نهاية التفاعل خلال المواقف الخمسة مما يعنى عدم وجود تجانس بين أطفال المجموعات الأربع في مواقف ، الموسيقى، والجمنازيم، والتأهيل ولا يوجد تجانس في موقفى الرسم والفصل.



وقد أجرى الباحث اختبار "ذ" (ولكوكسن) للمجموعتين التجريبيتين (بسيط ومتوسط) قبل وبعد التدريب ليوضح أن التدريب على المهارات الاجتماعية غير في المسافات الشخصية بما يعكس زيادة التوافق مع الآخر . أولاً: بالنسبة للمجموعة التجريبية الأولى (تخلف بسيط) :- أ- في حالة المسافة بين الطفل وزميله في المواقف الخمسة.

١- بداية التفاعل      ٢- وسط التفاعل      ٣- نهاية التفاعل

### جدول (٢٨)

يوضح دلالة الفروق بين أداء المجموعة التجريبية الأولى (تخلف بسيط) خلال المواقف الخمسة قبل وبعد التدريب باستخدام "ذ" أ- المسافة بين الطفل وزميله.

م	المواقف والأزمنة المختلفة للمسافة بين الطفل وزميله	متوسط الدرجة قبل التدريب	متوسط الدرجة بعد التدريب	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري قبل التدريب	الانحراف المعياري بعد التدريب	قيمة "ذ" ودلالاتها
١	موقف الرسم أثناء (١٠) الأولى	٢٤	١٨,٦	٥,٤	٤,١٨	٣,٦٤	* ٢,٠٢
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثانية	٢٣	١٨	٥	٢,٩١	٣,٠٨	١,٨٢
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثالثة	٢٣	١٦,٤	٦,٦	٢,٧٣	٣,٠٥	* ٢,٠٢
٢	موقف الفصل أثناء (١٠) الأولى	٢٢,٦	١٨,٤	٤,٢	٦,٠٢	٨,٢٦	١,٧٥
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثانية	٢٠	١٥,٨	٤,٢	٧,٩	٦,٧٢	* ٢,٠٢
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثالثة	٢١	١٨,٤	٢,٦	٦,٥٥	٥,٩٤	* ٢,٠٢
٣	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الأولى	١٢,٤	٨,٨	٣,٦	٤,٣٣	٣,٩٦	* ٢,٠٢
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثانية	١٣,٢	٩,٦	٣,٦	٣,٠٣	٢,٧	* ٢,٠٢
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثالثة	١٥	١١,٢	٣,٨	١,٨٧	٢,٣٨	* ٢,٠٢
٤	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الأولى	٦,٦	٥	١,٦	٢,٣	١,٨٧	١,٨١
	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الثانية	٩	٧,٦	١,٤	٢	٣,٢	١,٣٤
	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الثالثة	٧,٤	٥,٦	١,٨	١,١٤	١,٨٩	١,٨٢
٥	موقف التأهيل أثناء (١٠) الأولى	٩	٧	٢	٢,٦٤	٢,١٢	١,٨٢
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثانية	١١,٦	٨,٦	٣	٢,٧	٢,١٩	* ٢,٠٢
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثالثة	١٢,٢	٩,٤	٢,٨	٣,٤٥	٣,٧٨	* ٢,٠٢

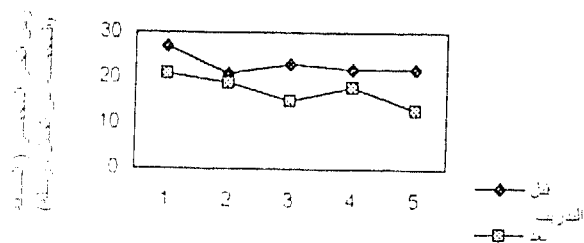
ن = ٥ في كل مجموعة . د. ح = ٤

مستوى الدلالة عند ٠,٥ , إذا زادت قيمة "ذ" عن ١,٩٦ مستوى الدلالة عند ٠,١ , إذا زادت قيمة

"ذ" عن ٢,٥٨ لا توجد دلالة في حالة عدم وجود علامة , (\*) عند ٠,٥ , (\*\*) عند ٠,١ .

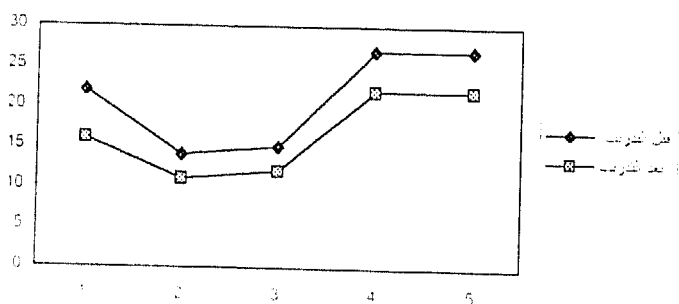


الشكل 3-3 (موقع التربة)



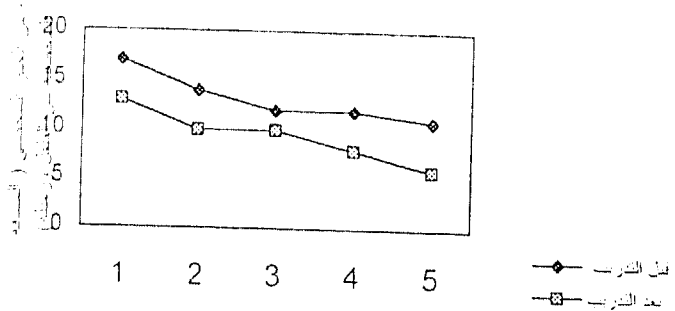
المجموعة التجريبية الأولى (بسيط) - شكل 3-3

الشكل 3-4 (موقع التربة)



المجموعة التجريبية الأولى (بسيط) - شكل 3-4

الشكل 3-5 (موقع التربة)

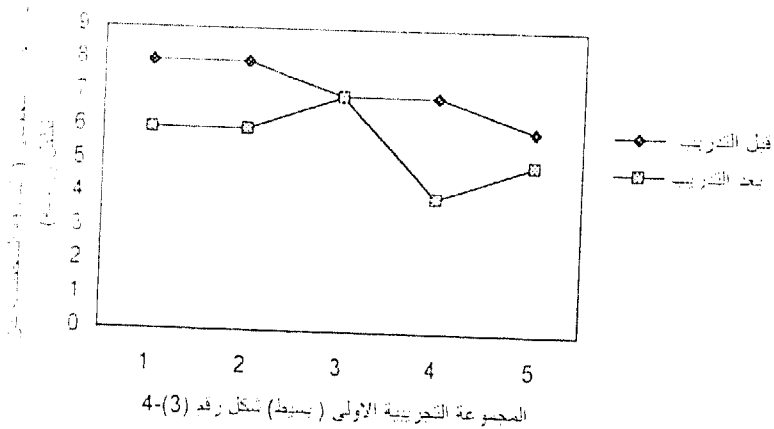


المجموعة التجريبية الأولى (بسيط) - شكل 3-5

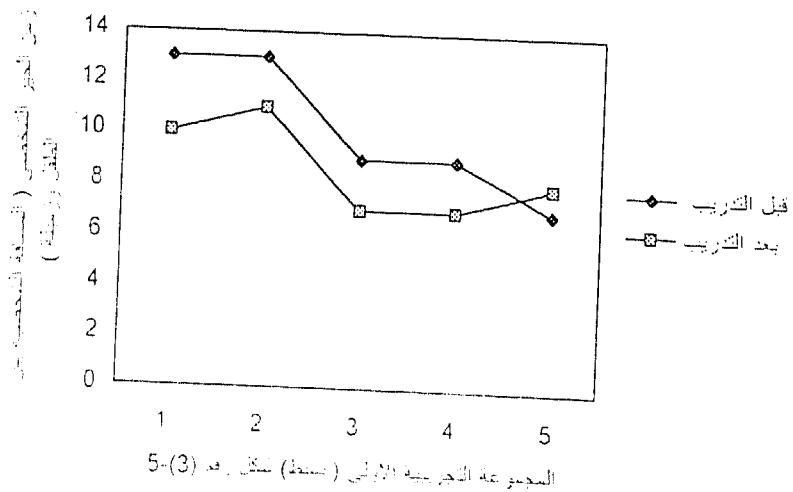




التحليلات البنية ( موقف العنصر )



التحليلات البنية ( موقف التفاعل )



100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

وكانت "ذ" دالة عند مستوى (٠,٠٥) كما في بجدول (٢٨) وموضح أيضا بالتمثيلات البيانية شكل (٣)-١ إلى شكل (٣)-٥. على النحو التالي.

١-موقف الرسم: كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حيث كانت قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) وذلك أثناء العشر دقائق الأولى (بداية التفاعل) كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حيث كانت قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) وذلك أثناء العشر دقائق الثالثة (نهاية التفاعل) ولكن كانت الفروق غير دالة إحصائيا حيث كانت قيمة "ذ" تساوى (١,٨٢) وذلك أثناء العشر دقائق الثانية (وسط التفاعل) .

٢-موقف الفصل: كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) حيث كانت قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) وذلك أثناء العشر دقائق الثانية (وسط التفاعل) وكانت قيمة "ذ" أيضا تساوى (٢,٠٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وذلك أثناء العشر دقائق الثالثة (نهاية التفاعل) وفيما عدا العشر دقائق الأولى بداية التفاعل فهي غير دالة إحصائيا حيث كانت قيمة "ذ" تساوى (١,٧٥) .

٣-موقف الموسيقى: كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) حيث كانت قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢)، (٢,٠٢)، (٢,٠٢) في بداية ووسط ونهاية التفاعل.

٤-موقف الجمائيزيم: كانت الفروق غير دالة إحصائيا حيث كانت قيمة "ذ" تساوى (١,٨٢)، (١,٣٤)، (١,٨٢) في بداية ووسط ونهاية التفاعل .

٥-موقف التأهيل: كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) حيث كانت قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢)، (٢,٠٢) في وسط ونهاية التفاعل وغير دالة إحصائيا في بداية التفاعل حيث كانت قيمة "ذ" تساوى (١,٨٢) .

2

ب- في حالة المسافة بين الطفل والمدرس في المواقف الخمسة.

١- خلال العشر دقائق الأولى (بداية التفاعل). ٢- خلال العشر دقائق الثانية (وسط التفاعل).

٣- خلال العشر دقائق الثالثة (نهاية التفاعل).

جدول (٢٩)

يوضح دلالة الفروق بين أداء المجموعة التجريبية الأولى (تخلف بسيط) خلال المواقف الخمسة قبل

وبعد التدريب باستخدام "ب- المسافة بين الطفل والمدرس.

١- خلال العشر دقائق الأولى. ٢- خلال العشر دقائق الثانية. ٣- خلال العشر دقائق الثالثة.

م	المواقف والأزمنة المختلفة للمسافة بين الطفل والمدرس	متوسط الدرجة قبل التدريب	متوسط الدرجة بعد التدريب	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري قبل التدريب	الانحراف المعياري بعد التدريب	قيمة "ذ" ودلالاتها
١	موقف الرسم أثناء (١٠) الأولى	٢٩,٦	٢٤	٥,٦	٤,٥	٤,١٨	*٢,٠٢
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثانية	٢٤	٢٠	٤	٤,١٨	٣,٠٨	*٢,٠٢
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثالثة	٢٤,٢	١٩,٨	٤,٤	٥,١١	٣,٧	١,٦
٢	موقف الفصل أثناء (١٠) الأولى	٢٩,٨	٢٤,٦	٥,٢	٥,٢٦	٤,٧٢	*٢,٠٢
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثانية	٢٠,٨	٢١,٤	-٠,٦	٧,١٩	٥,٨١	٠,٦٧
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثالثة	٢٣,٤	١٨,٦	٤,٨	٣,٢	٤,١٥	١,٨٢
٣	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الأولى	١٤	٨,٨	٥,٢	٣,٥٣	٣,٩٦	*٢,٠٢
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثانية	١٨,٢	١٣,٢	٥	٢,٠٤	٢,٩٥	*٢,٠٢
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثالثة	١٧	٩,٨	٧,٢	٣,٤٦	١,٤٨	١,٨٢
٤	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الأولى	٨,٢	٦,٦	١,٦	٢,٥٨	٢,٣	١,٨٢
	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الثانية	١٢,٢	٦,٤	٥,٨	٢,٢٨	١,٥١	*٢,٠٢
	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الثالثة	١٤,٨	٧,٨	٧	٤,٣٢	١,٩٢	١,٧٥
٥	موقف التأهيل أثناء (١٠) الأولى	١٤	١٠,٦	٣,٤	٢,٢٣	٢,٦	*٢,٠٢
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثانية	١٨	٧,٤	١٠,٦	٢,١٢	٢,٣	*٢,٠٢
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثالثة	١٨,٢	٧,٢	١١	٢,٤٩	١,٩٢	*٢,٠٢

ن = ٥ في كل مجموعة د.ح = ٤

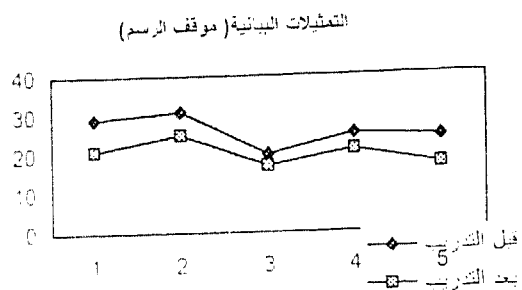
مستوى الدلالة عند ٠,٥ , إذا زادت قيمة "ذ" عن ١,٩٦ مستوى الدلالة عند ٠,١ , إذا

زادت قيمة "ذ" عن ٢,٥٨ لا توجد دلالة في حالة عدم وجود علامة , (\*) عند ٠,٥ ,

(\*\*) عند ٠,١



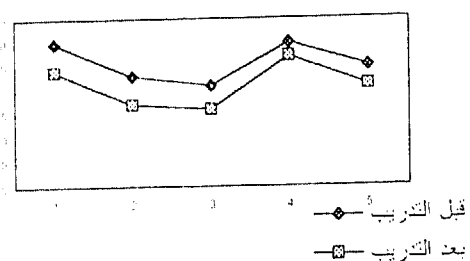
زمن الحيز الشخصي  
للخصية بين الطفل والدرس



المجموعة التجريبية الاولى ( بسيط ) شكل رقم 6-(3)

زمن الحيز الشخصي  
للخصية بين الطفل والدرس

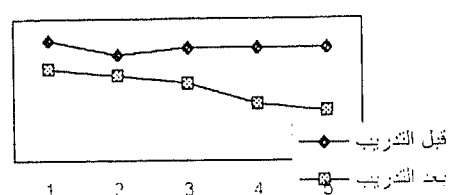
التمثيلات البيانية ( موقف القصاص )



المجموعة التجريبية الاولى ( بسيط ) شكل رقم 7-(3)

زمن الحيز الشخصي  
للخصية بين الطفل والدرس

التمثيلات البيانية ( موقف الموسيقى )



المجموعة التجريبية الاولى ( بسيط ) شكل رقم 8-(3)





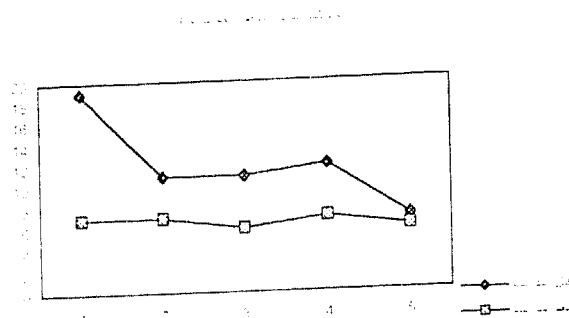
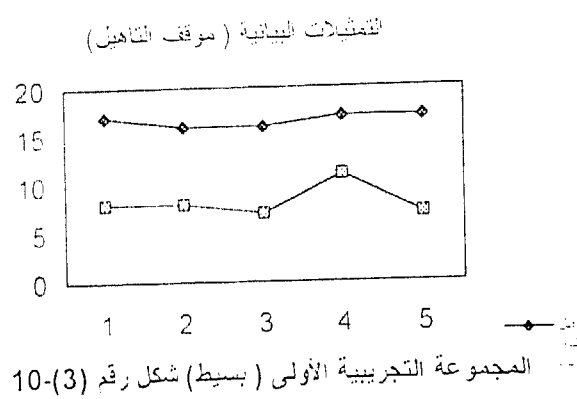


Figure 10-3: A line graph showing the relationship between the number of trials (X-axis, 1 to 5) and the number of correct responses (Y-axis, 0 to 20). Two data series are plotted: one with diamond markers and one with square markers. The diamond series starts at approximately 18 for trial 1, drops to 12 for trial 2, rises slightly to 13 for trial 3, peaks at 15 for trial 4, and drops to 10 for trial 5. The square series remains relatively flat, starting at 8 for trial 1, dipping slightly to 7 for trial 3, and ending at 8 for trial 5.



المجموعة التجريبية الأولى ( بسيط ) شكل رقم 10-3



وكانت "ذ" دالة عند مستوى (٠,٠٥)، كما هو موضح بالجدول (٢٩) وموضح أيضا بالتمثيلات البيانية شكل (٣)-٦ إلى شكل (٣)-١٠ على النحو التالي:

١- موقف الرسم: كانت الفروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وكانت قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) وذلك أثناء العشر دقائق الأولى (بداية التفاعل) وايضا كانت الفروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حيث كانت قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) وذلك أثناء العشر دقائق الثانية (وسط التفاعل) وغير دالة فى نهاية التفاعل حيث قيمة "ذ" تساوى (١,٦).

٢- موقف الفصل: كانت الفروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وكانت قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢)، فى بداية التفاعل وغير دال احصائيا فى وسط ونهاية التفاعل .

٣- موقف الموسيقى: كانت الفروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حيث قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) فى بداية ووسط التفاعل، وغير دال احصائيا فى نهاية التفاعل .

٤- موقف الجمانيزيم: كانت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) وكانت قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) فى وسط التفاعل، وغير دال احصائيا فى بداية ونهاية التفاعل .

٥- موقف التأهيل: كانت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) وكانت قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢)، فى بداية ووسط ونهاية التفاعل .

ويستخلص من ذلك أن البرامج التدريبية كان لها تأثير على كثير من المواقف الخمسة بالنسبة للمسافة بين الطفل والمدرس خلال الأزمنة المختلفة فى بداية ووسط ونهاية التفاعل مما أدى إلى زيادة التوافق .



## الفصل الرابع

### ج- في حالة المسافة بين الطفل وآخر (الباحث) في المواقف الخمسة.

- ١- خلال العشر دقائق الأولى (بداية التفاعل). ٢- خلال العشر دقائق الثانية (وسط التفاعل).
- ٣- خلال العشر دقائق الثالثة (نهاية التفاعل).

### جدول (٣٠)

يوضح دلالة الفروق بين أداء المجموعة التجريبية الأولى (تخلف بسيط) خلال المواقف الخمسة قبل

وبعد التدريب باستخدام "ذ" ج- المسافة بين الطفل وآخر (الباحث).

- ١- خلال العشر دقائق الأولى. ٢- خلال العشر دقائق الثانية. ٣- خلال العشر دقائق الثالثة.

م	المواقف والأزمنة المختلفة للمسافة بين الطفل وآخر (الباحث)	متوسط الدرجة قبل التدريب	متوسط الدرجة بعد التدريب	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري قبل التدريب	الانحراف المعياري بعد التدريب	قيمة "ذ" ولادتها
١	موقف الرسم أثناء (١٠) الأولى	٣٤	٢٧,٤	٦,٦	٤,١٨	٤,٨٢	*٢,٠٢
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثانية	٣٥,٦	٢٨,٨	٦,٨	٢,٣	٢,٥٨	*٢,٠٢
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثالثة	٣٣,٦	٢٨	٥,٦	٣,٨٤	١,٨٧	*٢,٠٢
٢	موقف الفصل أثناء (١٠) الأولى	٣٣	٢٥,٦	٧,٤	٥,٧	٥,٨٥	*٢,٠٢
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثانية	٢٩,٢	٢٤	٥,٢	٣,٠٣	٤,٣	*٢,٠٢
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثالثة	٢٩,٨	٢٦,٢	٣,٦	٤,٤٩	٣,٨٩	*٢,٠٢
٣	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الأولى	١٧,٤	١١,٦	٥,٨	٤,٣٣	٤,٨٢	*٢,٠٢
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثانية	٢١,٤	١٥,٤	٦	٥,١٧	٥,٦٨	*٢,٠٢
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثالثة	٢٠,٦	١٧	٣,٦	٥,٩٤	٤,١٢	*٢,٠٢
٤	موقف الجمانيزيم أثناء (١٠) الأولى	١٣,٨	٩,٦	٤,٢	١,٦٤	١,١٤	*٢,٠٢
	موقف الجمانيزيم أثناء (١٠) الثانية	١٦,٢	١١	٥,٢	٢,٣٨	٢,٩١	*٢,٠٢
	موقف الجمانيزيم أثناء (١٠) الثالثة	١٨,٨	١٦,٢	٢,٦	٢,٣٨	٣,٨٩	١,٦١
٥	موقف التأهيل أثناء (١٠) الأولى	١٨	١٣,٢	٤,٨	٤,٤٧	٤,٤٣	*٢,٠٢
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثانية	١٩	١٣,٨	٥,٢	٤,١٨	٣,٩٦	*٢,٠٢
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثالثة	١٩	١٣,٢	٥,٨	١,٤١	٢,٦	*٢,٠٢

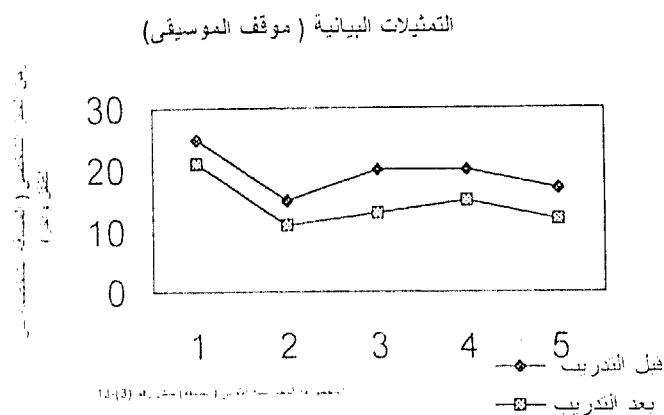
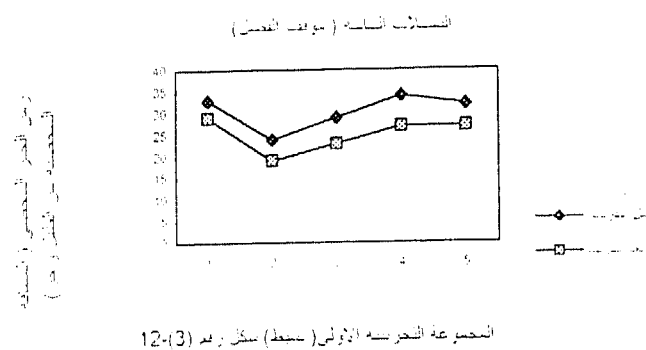
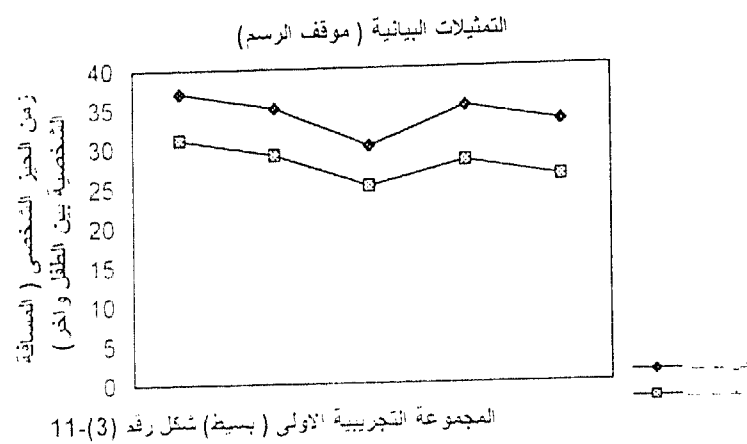
ن = ٥ في كل مجموعة د.ح = ٤

مستوى الدلالة عند ٠,٥ , إذا زادت قيمة "ذ" عن ١,٩٦

مستوى الدلالة عند ٠,١ , إذا زادت قيمة "ذ" عن ٢,٥٨

لا توجد دلالة في حالة عدم وجود علامة بالجدول , (\*) عند ٠,٥ , (\*\*) عند ٠,١













- وكانت "ذ" دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، كما هو موضح بالجدول (٣٠) وموضح أيضا بالتمثيلات البيانية شكل (٣)-١١ إلى شكل (٣)-١٥ على النحو التالي:
- ١-موقف الرسم: كانت الفروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حيث قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) وذلك أثناء العشر دقائق الأولى والثانية والثالثة.
  - ٢-موقف الفصل: كانت الفروق دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حيث قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) وذلك أثناء العشر دقائق الأولى والثانية والثالثة.
  - ٣-موقف الموسيقى: كانت الفروق دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حيث قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) وذلك أثناء العشر دقائق الأولى والثانية والثالثة .
  - ٤-موقف الجماليزيم: كانت الفروق دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حيث قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) ، (٢,٠٢) وذلك فى بداية ووسط التفاعل وكانت الفروق غير دالة احصائيا حيث قيمة "ذ" تساوى (٣,٦١) فى نهاية التفاعل.
  - ٥-موقف التأهيل: كانت الفروق دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حيث قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) وذلك فى بداية ووسط ونهاية التفاعل.



ثانياً: بالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية (تخلف متوسط).

أ- فى حالة المسافة بين الطفل وزميلة فى المواقف الخمسة. ١- خلال العشر دقائق الأولى (بداية التفاعل). ٢- خلال العشر دقائق الثانية (وسط التفاعل). ٣- خلال العشر دقائق الثالثة (نهاية التفاعل).

جدول (٣١)

يبين دلالة الفروق بين أداء المجموعة التجريبية الثانية (تخلف متوسط) خلال المواقف الخمسة

قبل وبعد التدريب باستخدام "ذ" أ- المسافة بين الطفل وزميلة.

١- خلال العشر دقائق الأولى. ٢- خلال العشر دقائق الثانية. ٣- خلال العشر دقائق الثالثة.

م	المواقف والأزمنة المختلفة للمسافة بين الطفل وزميلة	متوسط الدرجة قبل التدريب	متوسط الدرجة بعد التدريب	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري قبل التدريب	الانحراف المعياري بعد التدريب	قيمة "ذ" ولادتها
١	موقف الرسم أثناء (١٠) الأولى	٢٦	١٩,٤	٦,٦	٦,٥١	٥,٨٥	*٢,٠٢
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثانية	٢٣,٨	١٨,٦	٥,٢	٧,٦٩	٦,٩٨	*٢,٠٢
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثالثة	٢٣,٢	١٨,٢	٥	٤,٨١	٣,٤٩	*٢,٠٢
٢	موقف الفصل أثناء (١٠) الأولى	٢٤	١٩,٤	٤,٦	١١,٤	٩,٣٧	*٢,٠٢
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثانية	٢٤,٦	١٩,٢	٥,٤	٧,٤	٧,٤٦	*٢,٠٢
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثالثة	٢٢,٦	١٨,٤	٤,٢	٧,٠٩	٣,٨٤	١,٧٥
٣	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الأولى	٢١,٦	١٥,٢	٦,٤	٤,٧٧	٣,١١	*٢,٠٢
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثانية	٢٢,٤	١٨,٢	٤,٢	٤,٥	٢,٤٩	١,٨٢
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثالثة	١٩	١٦,٨	٢,٢	٢,٦٤	٢,٣٨	*٢,٠٢
٤	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الأولى	٧,٨	٦,٤	١,٤	٢,٥٨	١,٥١	١,٦
	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الثانية	١١,٨	٨,٨	٣	٢,٣٨	٢,١٦	*٢,٠٢
	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الثالثة	١٢,٤	١١,٢	١,٢	٣,٨٤	٢,٦	,٩٤
٥	موقف التأهيل أثناء (١٠) الأولى	٢١	١٤,٤	٦,٦	٢,٢٣	٣,٥	*٢,٠٢
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثانية	٢١,٦	١٥,٤	٦,٢	٣,٥	٢,٨٨	*٢,٠٢
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثالثة	٢١,٤	١٦,٤	٥	٥,٢٢	٤,١٥	*٢,٠٢

ن = ٥ فى كل مجموعة د. ح = ٤

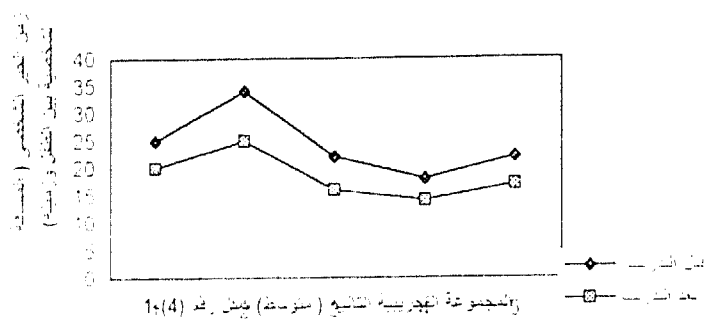
مستوى الدلالة عند ٠,٥ , إذا زادت قيمة "ذ" عن ١,٩٦

مستوى الدلالة عند ٠,١ , إذا زادت قيمة "ذ" عن ٢,٥٨

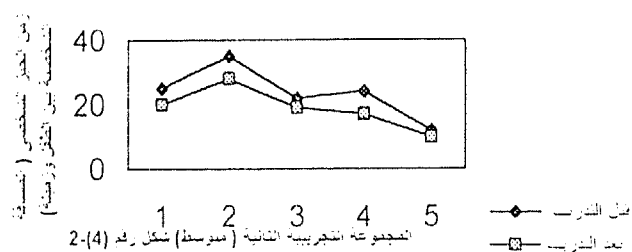
لا توجد دلالة فى حالة عدم وجود علامة بالجدول , (\*) عند ٠,٥ , (\*\*) عند ٠,١



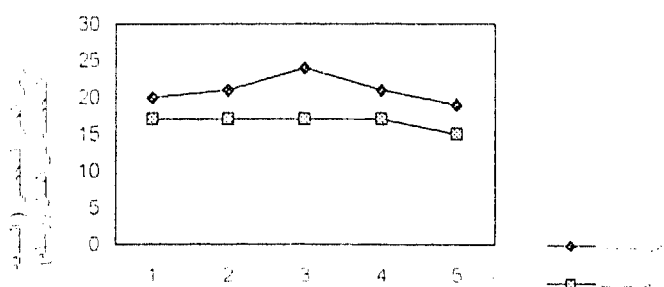
التحليلات البيانية ( موقف الرصد )



التحليلات البيانية ( موقف الفصل )



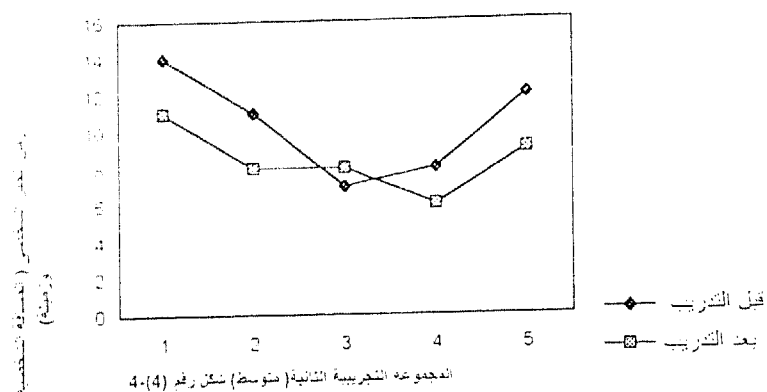
التحليلات البيانية ( موقف التوسيع )



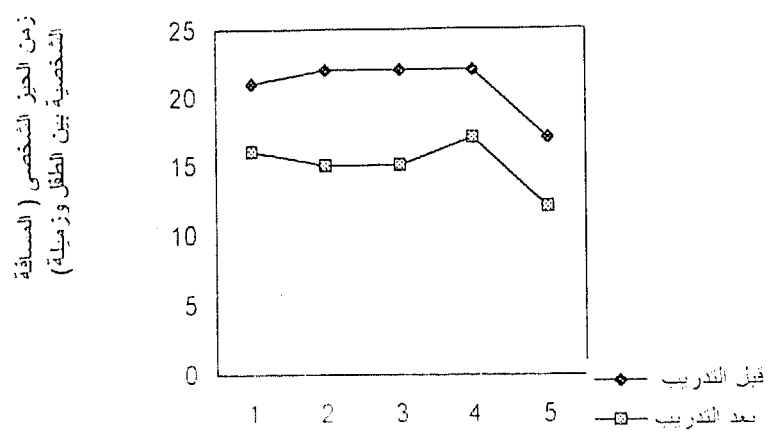




### التمثيلات البيانية ( موقف الجماليزم )



### التمثيلات البيانية ( موقف التأهيل )



المجموعة التجريبية الثانية ( متوسط شكل رقم 4-5 )

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

- وكانت "ذ" دالة عند مستوى (٠,٠٥)، كما في جدول (٣١) وموضح أيضا بالتمثيلات البيانية شكل (٤)-١ إلى شكل (٤)-٥ على النحو التالي:
- ١- موقف الرسم: كانت الفروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حيث كانت قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢)، وذلك أثناء العشر دقائق الأولى والثانية والثالثة .
- ٢- موقف الفصل: كانت الفروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حيث قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) أثناء العشر دقائق الأولى والثانية وغير دالة احصائيا أثناء العشر دقائق الثالثة .
- ٣- موقف الموسيقى: كانت الفروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حيث قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢)، أثناء العشر دقائق الأولى والثالثة وغير دالة احصائيا أثناء العشر دقائق الثانية.
- ٤- موقف الجمنازيم: كانت الفروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) حيث قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) أثناء العشر دقائق الثانية، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية أثناء العشر دقائق الأولى والثالثة.
- ٥- موقف التأهيل: كانت الفروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) حيث قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) أثناء العشر دقائق الأولى والثانية والثالثة أى بداية ووسط ونهاية التفاعل.
- ويستخلص من ذلك أن البرامج التدريبية كانت لها أثر إيجابي على كثير من المواقف الخمسة بالنسبة للمسافة بين الطفل وزميله خلال الأزمنة المختلفة فى بداية ووسط ونهاية التفاعل مما أدى إلى زيادة التوافق.

2

ب- فى حالة المسافة بين الطفل والمدرس فى المواقف الخمسة.

١- خلال العشر دقائق الأولى (بداية التفاعل). ٢- خلال العشر دقائق الثانية (وسط التفاعل).

٣- خلال العشر دقائق الثالثة (نهاية التفاعل).

جدول (٣٢)

يوضح دلالة الفروق بين أداء المجموعة التجريبية الثانية (تخلف متوسط) خلال المواقف الخمسة قبل

وبعد التدريب باستخدام "ب- المسافة بين الطفل والمدرس.

١- خلال العشر دقائق الأولى. ٢- خلال العشر دقائق الثانية. ٣- خلال العشر دقائق الثالثة.

م	المواقف والأزمنة المختلفة للمسافة بين الطفل وزميلة	متوسط الدرجة قبل التدريب	متوسط الدرجة بعد التدريب	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري قبل التدريب	الانحراف المعياري بعد التدريب	قيمة "ذ" ودالاتها
١	موقف الرسم أثناء (١٠) الأولى	٣٠,٤	٢٥	٥,٤	٦,٨	٥,١٩	*٢,٠٢
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثانية	٢٧,٤	١٩,٨	٧,٦	٦,٩٨	٢,٢٢	*٢,٠٢
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثالثة	٢٥,٦	٢٢,٤	٣,٢	٦,٠٦	٦,٩٥	.٦٧
٢	موقف الفصل أثناء (١٠) الأولى	٢٩	٢١,٨	٧,٢	١١,٤	٧,٢٩	*٢,٠٢
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثانية	٢٦,٤	١٩,٢	٧,٢	٨,٦٤	٦,٧٢	١,٨٢
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثالثة	٢٢,٦	١٨,٤	٤,٢	٧,٧٦	٧,٠٩	*٢,٠٢
٣	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الأولى	٢٦,٢	٢٠,٨	٥,٤	٣,٩٦	٤,٠٨	*٢,٠٢
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثانية	٢٤,٦	١٨,٨	٥,٨	٢,٨٨	٢,١٦	*٢,٠٢
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثالثة	٢٠,٨	١٧,٦	٣,٢	٢,٧٧	٢,٥١	*٢,٠٢
٤	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الأولى	١١,٤	٨,٢	٣,٢	٢,٨٨	٢,٩٥	*٢,٠٢
	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الثانية	١١,٨	٩,٨	٢	٢,٠٤	١,٤٨	*٢,٠٢
	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الثالثة	١٤,٢	١١,٤	٢,٨	٤,٧٦	٢,١٩	١,٤٨
٥	موقف التأهيل أثناء (١٠) الأولى	٢٤,٤	١٧,٨	٦,٦	٣,٨٤	٣,٣٤	*٢,٠٢
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثانية	٢٠	١٥	٥	٢,٢٣	٥	*٢,٠٢
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثالثة	١٨,٨	١٤,٤	٤,٤	٢,٧٧	٢,٨٨	*٢,٠٢

ن = ٥ فى كل مجموعة د. ح = ٤

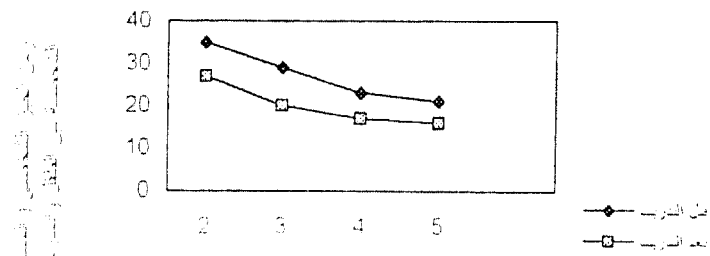
مستوى الدلالة عند ٠,٥ , اذا زادت قيمة "ذ" عن ١,٩٦

مستوى الدلالة عند ٠,١ , اذا زادت قيمة "ذ" عن ٢,٥٨

لا توجد دلالة فى حالة عدم وجود علامة بالجدول , (\*) عند ٠,٥ , (\*\*) عند ٠,١

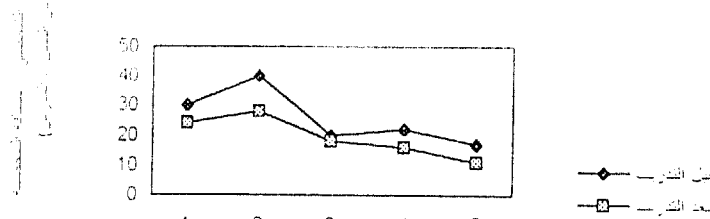


البيانات الخاصة (معدلات نمو)



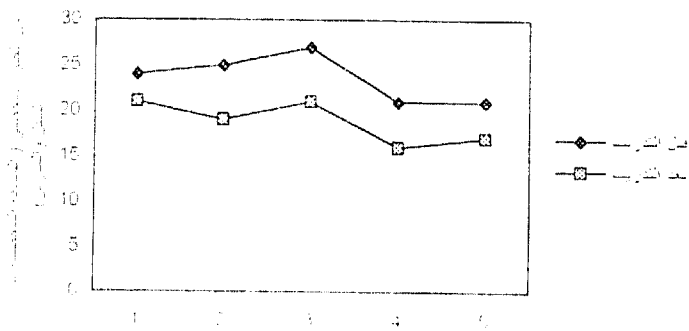
المجموعة التجريبية الثانية (متوسط) شكل رقم (4)-6

البيانات الخاصة (معدلات نمو)



المجموعة التجريبية الثانية (متوسط) شكل رقم (4)-7

البيانات الخاصة (معدلات نمو)

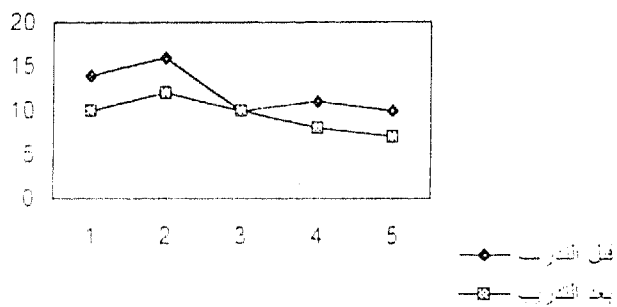


المجموعة التجريبية الثانية (متوسط) شكل رقم (4)-8





التمثيلات الثانية ( موقف الحملات )

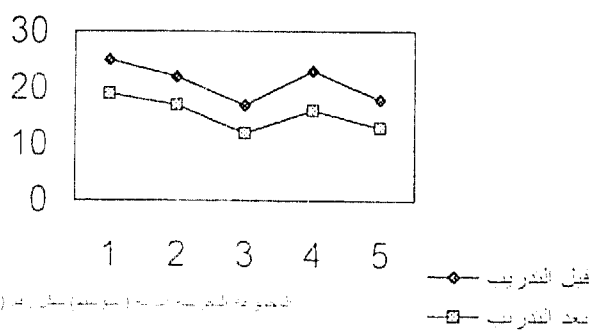


المجموعة التجريبية الثانية ( متوسط ) لكل رقم (4) -

9

المجموعة التجريبية الثانية ( موقف الحملات )

التمثيلات الثانية ( موقف التفاعل )



المجموعة التجريبية الثانية ( متوسط ) لكل رقم (4) -

المجموعة التجريبية الثانية ( موقف التفاعل )



## الفصل الرابع

- وكانت "ذ" دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، كما فى جدول (٣٢) وأيضاً موضح بالتمثيلات البيانية شكل (٤)-٦ إلى شكل (٤)-١٠ على النحو التالى:
- ١-موقف الرسم: كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وكانت قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) وذلك أثناء العشر دقائق الأولى والثانية وغير دالة إحصائياً أثناء العشر دقائق الثالثة .
- ٢-موقف الفصل: كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) أثناء العشر دقائق الأولى والثالثة وغير دالة إحصائياً أثناء العشر دقائق الثانية .
- ٣-موقف الموسيقى: كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حيث كانت قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) ، أثناء العشر دقائق الأولى والثانية والثالثة .
- ٤- موقف الجماليزيم: كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حيث كانت قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) أثناء العشر دقائق الأولى والثانية والثالثة .
- ٥-موقف التأهيل: كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وكانت قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) أثناء العشر دقائق الأولى والثانية والثالثة .
- ويستخلص من ذلك أن البرامج التدريبية كانت لها أثر إيجابى على كثير من المواقف الخمسة بالنسبة للمسافة بين الطفل والمدرس خلال الأزمنة المختلفة فى بداية ووسط ونهاية التفاعل مما أدى إلى زيادة التوافق.



### ج- في حالة المسافة بين الطفل وآخر (الباحث) في المواقف الخمسة.

١- خلال العشر دقائق الأولى (بداية التفاعل). ٢- خلال العشر دقائق الثانية (وسط التفاعل).

٣- خلال العشر دقائق الثالثة (نهاية التفاعل). جدول (٣٣)

يوضح دلالة الفروق بين أداء المجموعة التجريبية الثانية (تخلف متوسط) خلال المواقف الخمسة قبل

وبعد التدريب باستخدام "د" ج- المسافة بين الطفل وآخر (الباحث).

١- خلال العشر دقائق الأولى. ٢- خلال العشر دقائق الثانية. ٣- خلال العشر دقائق الثالثة.

م	المواقف والأزمنة المختلفة لمقاييس الحيز الشخصي والمسافة الشخصية	متوسط الدرجة قبل التدريب	متوسط الدرجة بعد التدريب	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري قبل التدريب	الانحراف المعياري بعد التدريب	قيمة "ذ" ودلالاتها
١	موقف الرسم أثناء (١٠) الأولى	٣٣,٦	٢٧,٤	٦,٢	١٠,١١	٨,٠٥	*٢,٠٢
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثانية	٣١	٢٤,٦	٦,٤	٦,٥١	٦,١٨	*٢,٠٢
	موقف الرسم أثناء (١٠) الثالثة	٢٧	٢٢,٢	٤,٨	٩,٠٥	٦,٤٩	*٢,٠٢
٢	موقف الفصل أثناء (١٠) الأولى	٢٩	٢٣,٦	٥,٤	١١,٤	١٠,٧١	*٢,٠٢
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثانية	٢٨	٢٢	٦	٩,٠٨	٦,٢	*٢,٠٢
	موقف الفصل أثناء (١٠) الثالثة	٢٤,٢	١٩	٥,٢	٧,٨٢	٥,٨٧	*٢,٠٢
٣	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الأولى	٢٧	٢١,٨	٥,٢	٤,٤٧	٣,٧	*٢,٠٢
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثانية	٢٢,٦	١٨	٤,٦	٣,٣٦	٢,٧٣	*٢,٠٢
	موقف الموسيقى أثناء (١٠) الثالثة	٢١	١٣,٨	٧,٢	٢,٢٣	٣,٨٩	*٢,٠٢
٤	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الأولى	١٤,٦	٨,٤	٦,٢	٢,٨٨	٢,٠٧	*٢,٠٢
	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الثانية	١٤,٨	١٠,٦	٤,٢	٣,٩٦	٣,٦٤	*٢,٠٢
	موقف الجمنازيم أثناء (١٠) الثالثة	١١,٨	١٠,٨	١	٢,٠٤	٢,٥٨	٠,٦٧
٥	موقف التأهيل أثناء (١٠) الأولى	٢٨	٢٠,٦	٧,٤	٤,٤٧	٥,٦٣	*٢,٠٢
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثانية	٢٦	٢٠,٨	٥,٢	٤,١٨	٢,٧٧	١,٨٢
	موقف التأهيل أثناء (١٠) الثالثة	٢٠,٨	١٦,٦	٤,٢	٢,٣٨	٤,٢١	١,٧٥

ن = ٥ في كل مجموعة د. ح = ٤

مستوى الدلالة عند ٠,٥ , إذا زادت قيمة "ذ" عن ١,٩٦

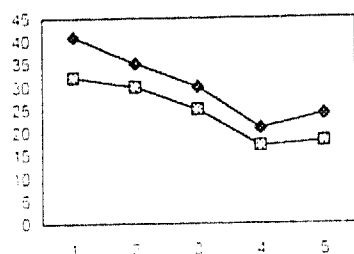
مستوى الدلالة عند ٠,١ , إذا زادت قيمة "ذ" عن ٢,٥٨

لا توجد دلالة في حالة عدم وجود علامة بالجدول ، (\*) عند ٠,٥ ، (\*\*) عند ٠,١



زمن القتل للحيوانات (التي لم يتم قتلها)

الحيوانات الناجية (موقف الزئبق)

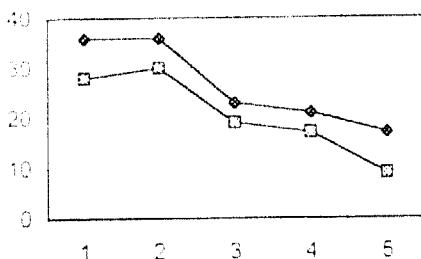


الحيوانات الناجية (موقف الزئبق) (موقف الزئبق) (موقف الزئبق) (موقف الزئبق) (موقف الزئبق)

قبل العلاج  
بعد العلاج

زمن القتل للحيوانات (التي لم يتم قتلها)

الحيوانات الناجية (موقف الزئبق)

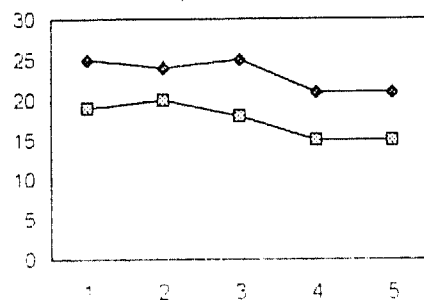


الحيوانات الناجية (موقف الزئبق) (موقف الزئبق) (موقف الزئبق) (موقف الزئبق) (موقف الزئبق)

قبل العلاج  
بعد العلاج

زمن القتل للحيوانات (التي لم يتم قتلها)

الحيوانات الناجية (موقف الزئبق)



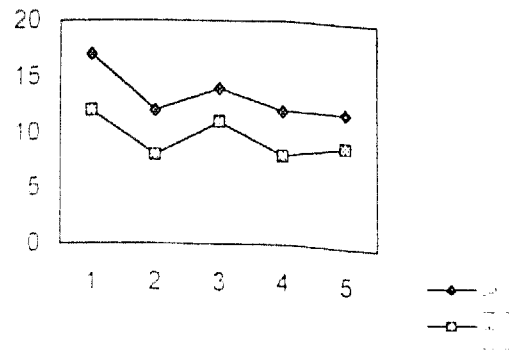
الحيوانات الناجية (موقف الزئبق) (موقف الزئبق) (موقف الزئبق) (موقف الزئبق) (موقف الزئبق)

قبل العلاج  
بعد العلاج



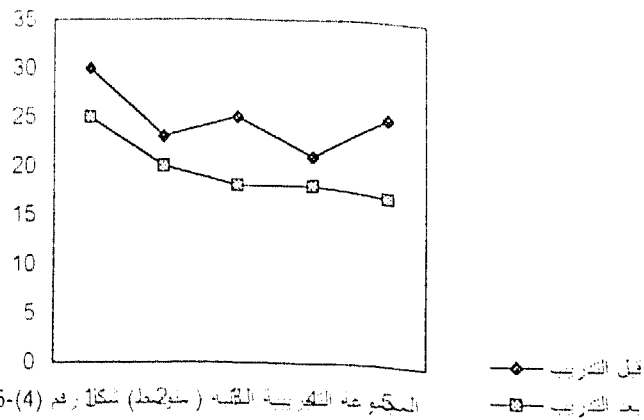


التمثلات البدنية (موقف الجمباز)



المجموعة المتدربة الثالثة (متوسط) شكل رقم (4)-14

التمثلات البدنية (موقف الجمباز)



المجموعة المتدربة الثانية (متوسط) شكل رقم (4)-15



- وكانت "ذ" دالة عند مستوى (٠,٠٥) كما في جدول (٣٣) وأيضا موضح بالتمثيلات البيانية شكل (٤)-١١ إلى شكل (٤)-١٥ على النحو التالي:
- ١-موقف الرسم: كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) أثناء العشر دقائق الأولى والثانية والثالثة .
  - ٢-موقف الفصل: كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) أثناء العشر دقائق الأولى والثانية والثالثة .
  - ٣-موقف الموسيقى: كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) أثناء العشر دقائق الأولى والثانية والثالثة .
  - ٤-موقف الجمانيزيم: كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) أثناء العشر دقائق الأولى والثانية وغير دالة إحصائيا أثناء العشر دقائق الثالثة .
  - ٥-موقف التأهيل: كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وكانت قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) أثناء العشر دقائق الأولى وغير دالة إحصائيا أثناء العشر دقائق الثانية والثالثة .
- ويستخلص من ذلك أن البرامج التدريبية أثرت على بعض هذه المواقف الخمسة بالنسبة للمسافة بين الطفل وآخر (الباحث) خلال الأزمنة المختلفة في بداية ووسط ونهاية التفاعل مما أدى إلى زيادة التوافق .



٤- ولمزيد من التأكيد قام الباحث بمقارنة درجات المجموعات الأربع على المهارات الاجتماعية قبل وبعد التدريب وكانت كما يلي:

بالنظر في جدول (٣٤) والذي يوضح دلالة الفروق بين أداء المجموعة التجريبية الأولى (تخلف بسيط) والمجموعة التجريبية الثانية (تخلف متوسط) والمجموعة الضابطة الأولى (تخلف بسيط) والمجموعة الضابطة الثانية (تخلف متوسط) قبل وبعد التدريب باستخدام "ذ" على نسبة النضج الاجتماعي.

### جدول (٣٤)

يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة التجريبية الأولى (تخلف بسيط) وأداء المجموعة التجريبية الثانية (تخلف متوسط) وأداء المجموعة الضابطة الأولى (تخلف بسيط) وأداء المجموعة الضابطة الثانية (تخلف متوسط) قبل وبعد التدريب على نسبة النضج الاجتماعي باستخدام "ذ".

م	المجموعات	متوسط الدرجة قبل التدريب	متوسط الدرجة بعد التدريب	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة "ذ"
١	المجموعة التجريبية الأولى (فئة التخلف البسيط)	٧٩,٦	١٠٤,٢	٢٤,٦	٧,٦	*٢,٠٢
٢	المجموعة التجريبية الثانية (فئة التخلف المتوسط)	٦٢,٨	٩٧	٣٤,٢	١٦,٢	*٢,٠٢
٣	المجموعة الضابطة الأولى (فئة التخلف البسيط)	٨٠	٨١	١	٢,١٩	١,٧
٤	المجموعة الضابطة الثانية (فئة التخلف المتوسط)	٥٢,٢	٥٣,٨	١,٦	١,٦	١,٤

ن = ٥ في كل مجموعة ح.د = ٤

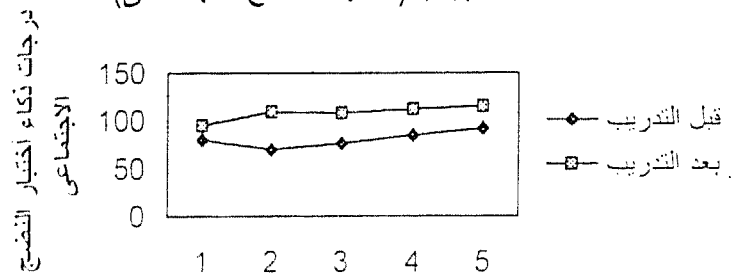
مستوى الدلالة عند ٠,٥ ، إذا زادت قيمة "ذ" عن ١,٩٦

مستوى الدلالة عند ٠,١ ، إذا زادت قيمة "ذ" عن ٢,٥٨

لا توجد دلالة في حالة عدم وجود علامة بالجدول ، (\*) عند ٠,٥ ، (\*\*) عند ٠,١

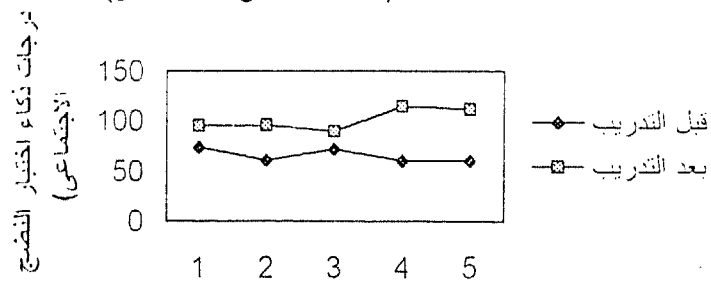


### التمثيلات البيانية (نسبة النضج الاجتماعي)



المجموعة التجريبية الأولى ( بسيط ) شكل  
رقم (5) 1

### التمثيلات البيانية ( نسبة النضج الاجتماعي )



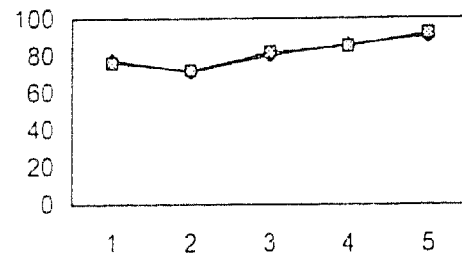
المجموعة التجريبية الثانية ( متوسط ) شكل  
رقم (5) 2





النتائج العامة (نسبة النضج الاجتماعي)

النضج الاجتماعي

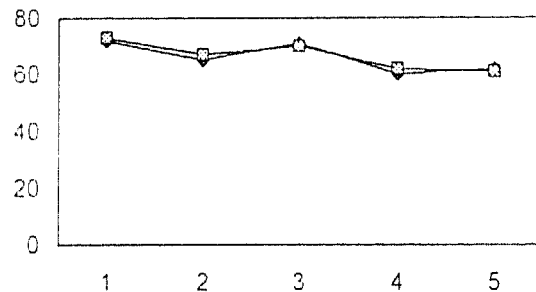


قبل التدريب  
بعد التدريب

المجموعة الضابطة الأولى (متوسط) شكل رقم (5) 3-

النتائج العامة (نسبة النضج الاجتماعي)

النضج الاجتماعي



قبل التدريب  
بعد التدريب

المجموعة الضابطة الثانية (متوسط) شكل رقم (5) 4-

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

ويوضح جدول (٣٤) النتائج التالية وهى موضحة كذلك أيضا بالتمثيلات البيانية شكل (٥)-١ إلى شكل (٥)-٤.

أ- المجموعة التجريبية الأولى: كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) مما يعنى رفع المهارات الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية الأولى (تخلف بسيط).

ب- المجموعة التجريبية الثانية: كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) وهذا يبين رفع المهارات الاجتماعية أيضا لهذه المجموعة التجريبية الثانية (تخلف متوسط).

ج- المجموعة الضابطة الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائيا قبل وبعد التدريب وهذا معناه عدم رفع المهارات الاجتماعية بسبب عدم التدريب على هذه المهارات بواسطة البرامج المختلفة.

د- المجموعة الضابطة الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائيا قبل وبعد التدريب مما يعنى عدم رفع المهارات الاجتماعية بسبب عدم التدريب على هذه المهارات بواسطة البرامج المختلفة.

وهى نفس النتيجة التى أنتهت إليها المجموعة الضابطة الأولى.

ويمكن معرفة درجات كل مجموعة على حدة قبل وبعد التدريب بواسطة "ذ" على مقياس النضج الاجتماعى.

2

## أولاً: المجموعة التجريبية الأولى (تخلف بسيط)

### جدول (٣٥)

يوضح دلالة الفرق بين أداء مجموعة التخلف البسيط (تجريبية أولى) على مقياس النضج الاجتماعي قبل وبعد التدريب باستخدام "ذ".

م	السلوك الجزئي	الجلسة الأولى قبل التدريب "متوسط الدرجة"	الجلسة الثانية بعد التدريب متوسط الدرجة	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة "ذ" ودلالاتها
١	الاعتماد على النفس بوجه عام	١٣,٢	١٤	٠,٨	٠,٤	١,٨
٢	الاعتماد على النفس في الطعام والشراب.	١٠,٤	١١,٤	١	٠,٤	١,٨
٣	الاعتماد على النفس في الملابس.	١٠,٤	١١,٦	١,٢	٠,٧	١,٨
٤	توجيه النفس	١,٢	٢,٤	١,٢	٠,٤	*٢,٠٢
٥	الانشغال بأعمال	٩	١٠,٦	١,٦	٠,٨	*٢,٠٢
٦	الاتصال	٧,٨	٩,٤	١,٦	١,٣	١,٨
٧	الحركة	٦,٤	٨	١,٦	٠,٤٨	*٢,٠٢
٨	التطبيع الاجتماعي	٥	٨,٨	٣,٨	٠,٩٧	*٢,٠٢

ن = ٥ في كل مجموعة د.ح = ٤

مستوى الدلالة عند ٠,٥ ، اذا زادت قيمة "ذ" عن ١,٩٦

مستوى الدلالة عند ٠,١ ، اذا زادت قيمة "ذ" عن ٢,٥٨

لا توجد دلالة في حالة عدم وجود علامة بالجدول ، (\*) عند ٠,٥ ، (\*\*) عند ٠,١

يوضح الجدول (٣٥) دلالة الفرق بين أداء مجموعة التخلف البسيط (تجريبية أولى) على مقياس النضج الاجتماعي قبل وبعد التدريب باستخدام "ذ" وهي موضحة كذلك بالتمثيلات البيانية شكل (٥) - ٦ الآتي :

١- الاعتماد على النفس بوجه عام: كانت الفروق غير دالة إحصائياً حيث كانت "ذ" تساوي (١,٨) .

٢- الاعتماد على النفس في الطعام والشراب: كانت الفروق غير دالة إحصائياً حيث كانت قيمة "ذ" تساوي (١,٨) .

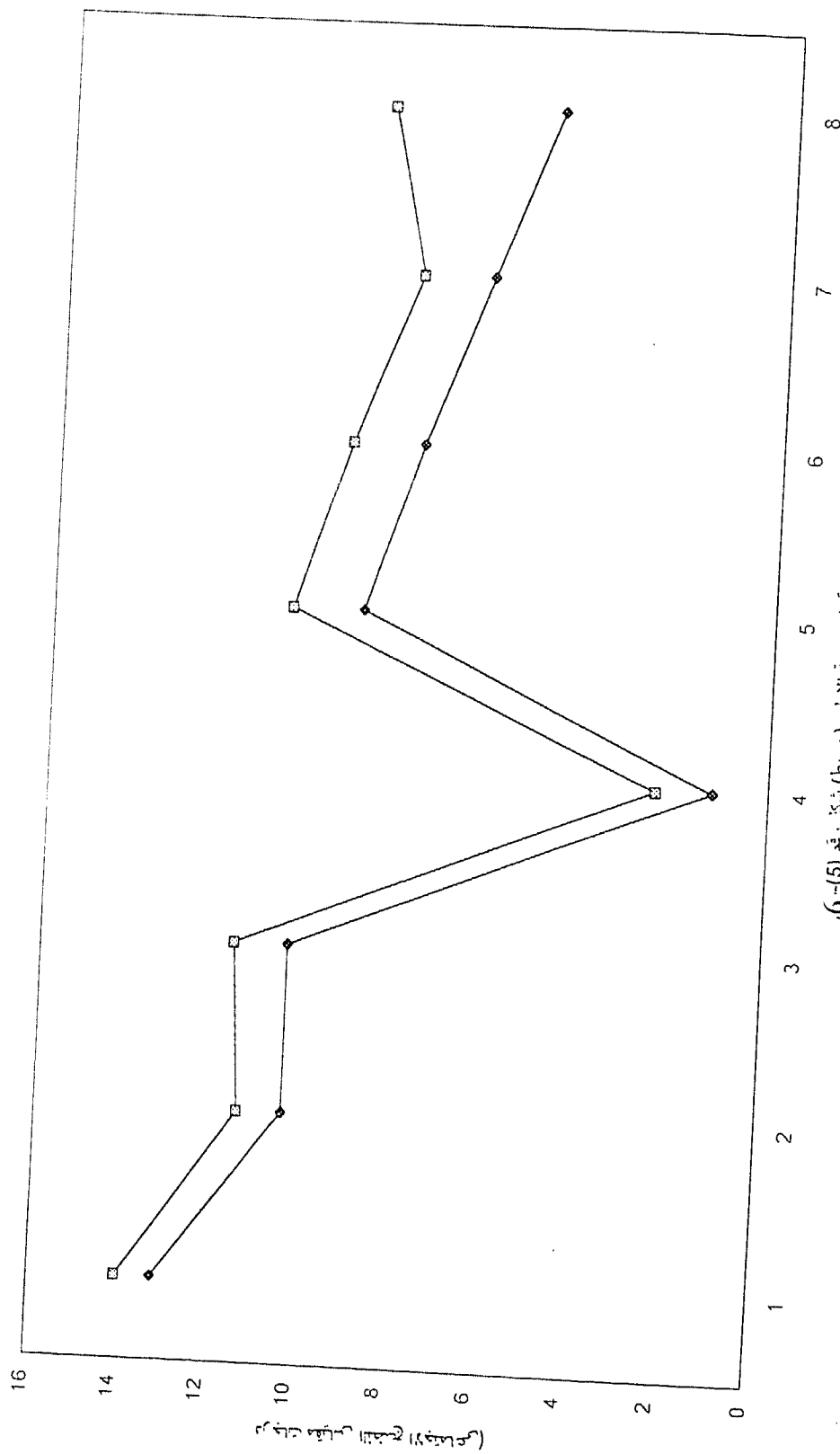


- ٣- والاعتماد على النفس في الملبس: كانت الفروق غير دالة إحصائيا حيث كانت قيمة "ذ" تساوى (١,٨).
- ٤- توجيه النفس: كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) حيث كانت قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢).
- ٥- الانشغال بأعمال: كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) حيث كانت قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢).
- ٦- الاتصال: كانت الفروق غير دالة إحصائيا حيث قيمة "ذ" تساوى (١,٨).
- ٧- الحركة: كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) حيث قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢).
- ٨- التطبيع الاجتماعي: كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) حيث كانت قيمة "ذ" تساوى (٧,٩). ويستنتج من ذلك رفع المهارات الاجتماعية حيث إن التدريب على البرامج المختلفة له مهام كثيرة في تنمية هذه المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا فئة التخلف البسيط.





التميزات البيانية ( متوسط درجة السلوك الجزئي لمقياس النمذج الاجتماعي )





## ثانيا: المجموعة التجريبية الثانية (تخلف متوسط)

### جدول (٣٦)

يوضح دلالة الفرق بين أداء مجموعة التخلف المتوسط (تجريبية ثانية) على مقياس النضج الاجتماعي قبل وبعد التدريب باستخدام "ذ".

م	السلوك الجزئي	الجلسة الأولى قبل التدريب "متوسط الدرجة"	الجلسة الثانية بعد التدريب متوسط الدرجة	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة "ذ" ودلالاتها
١	الاعتماد على النفس بوجه عام	١,٨	١٢,٢	١,٤	٠,٨	*٢,٠٢
٢	الاعتماد على النفس في الطعام والشراب.	٨,٨	١٠,٢	١,٤	٠,٨	*٢,٠٢
٣	الاعتماد على النفس في الملبس.	٦,٤	٧,٦	١,٢	٠,٧٤	١,٨
٤	توجيه النفس	١	١,٦	٠,٦	٠,٤٨	١,٦
٥	الانشغال بأعمال	٥,٨	٩	٣,٢	١,٦	*٢,٠٢
٦	الاتصال	٦	٧,٨	١,٨	٠,٧٤	*٢,٠٢
٧	الحركة	٥	٦,٨	١,٨	٠,٤	*٢,٠٢
٨	التطبيع الاجتماعي	٢,٨	٦,٢	٣,٤	٠,٨	*٢,٠٢

ن = ٥ في كل مجموعة د.ح = ٤

مستوى الدلالة عند ٠,٥ , اذا زادت قيمة "ذ" عن ١,٩٦

مستوى الدلالة عند ٠,١ , اذا زادت قيمة "ذ" عن ٢,٥٨

لا توجد دلالة في حالة عدم وجود علامة بالجدول ، (\*) عند ٠,٥ ، (\*\*) عند ٠,١

يوضح الجدول رقم (٣٦) دلالة الفرق بين أداء المجموعة التجريبية الثانية (تخلف متوسط) على مقياس النضج الاجتماعي قبل وبعد التدريب باستخدام "ذ" وكما هو موضح بالتمثيلات البيانية شكل (٥) - ٧ النتائج التالية كما يلي:

١- الاعتماد على النفس بوجه عام ٢- الاعتماد على النفس في الطعام والشراب

٥- الانشغال بأعمال ٦- الاتصال ٧- الحركة ٨- التطبيع الاجتماعي

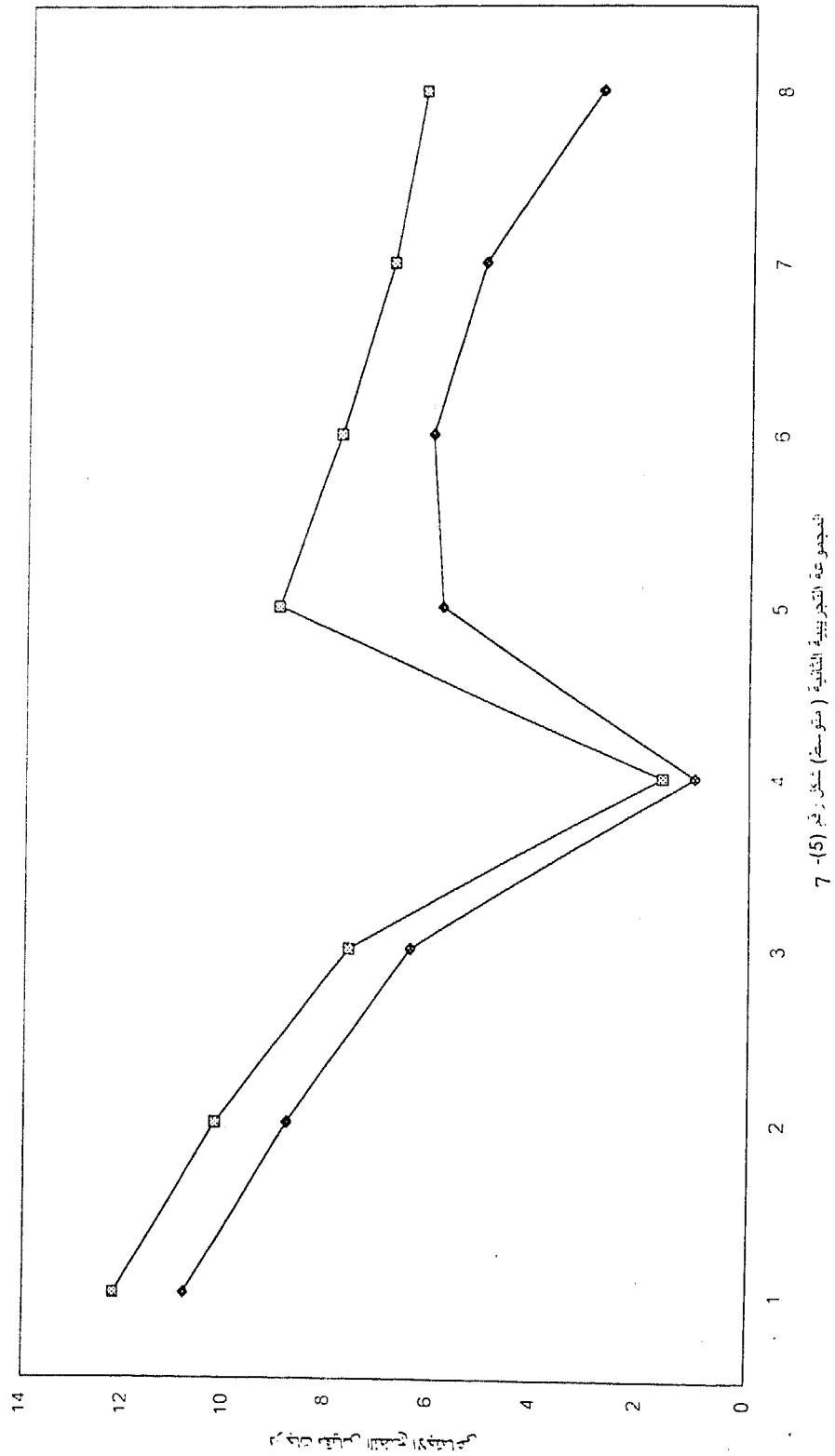
كانت الفروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٥) وقيمة "ذ" تساوي (٢,٠٢)

٣- الاعتماد على النفس في الملبس ٤- توجيه النفس .

كانت الفروق غير دالة احصائيا ويستنتج من ذلك أن التدريب على البرامج المختلفة له مهام كثيرة منها تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا فئة التخلف المتوسط.



المتغيرات البيئية ( متوسط درجة السلوك الجزيئي لمقياس التفتيح الاجتماعي )





### ثالثاً: المجموعة الضابطة الأولى (تخلف بسيط): جدول (٣٧)

يبين دلالة الفرق بين أداء مجموعة التخلف البسيط (ضابطة أولى) على مقياس النضج الاجتماعي قبل وبعد التدريب باستخدام "ذ".

م	السلوك الجزئي	الجلسة الأولى قبل التدريب متوسط الدرجة	الجلسة الثانية بعد التدريب متوسط الدرجة	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة "ذ" ودلائلها
١	الاعتماد على النفس بوجه عام	١٢,٨	١٣	٠,٢	٠,٤	٢,٠٢
٢	الاعتماد على النفس في الطعام والشراب.	١٠	١٠,٢	٠,٢	٠,٤	٢,٠٢
٣	الاعتماد على النفس في الملبس.	١٠,٦	١٠,٨	٠,٢	٠,٤	١
٤	توجيه النفس	١,٢	١,٢	صفر	صفر	صفر
٥	الانشغال بأعمال	٩	٩	صفر	صفر	صفر
٦	الاتصال	٧,٦	١٠,٨	٠,٢	٠,٤	١
٧	الحركة	٦,٦	٦,٦	صفر	صفر	صفر
٨	التطبيع الاجتماعي	٤,٨	٥,٢	٠,٤	٠,٤٨	١,٣

ن = ٥ في كل مجموعة د.ح = ٤

مستوى الدلالة عند ٠,٥ , إذا زادت قيمة "ذ" عن ١,٩٦ أما مستوى الدلالة عند ٠,١ , إذا زادت قيمة "ذ" عن ٢,٥٨ .

لا توجد دلالة في حالة عدم وجود علامة بالجدول .

(\*) عند ٠,٥ , (\*\*) عند ٠,١

وبالنظر في الجدول رقم (٣٧) والذي يوضح دلالة الفرق بين أداء مجموعة التخلف البسيط (ضابطة أولى) على مقياس النضج الاجتماعي قبل وبعد فترة التدريب باستخدام "ذ". وكما هو موضح بالتمثيلات البيانية شكل (٥) - ٨ كانت النتائج في مجالات السلوك

- ١- الاعتماد على النفس بوجه عام وكانت الفروق دالة عند مستوى (٠,٥) .
- ٢- الاعتماد على النفس في الطعام والشراب وكانت الفروق أيضاً دالة عند مستوى (٠,٥) .

أما باقي مجالات السلوك وهي :

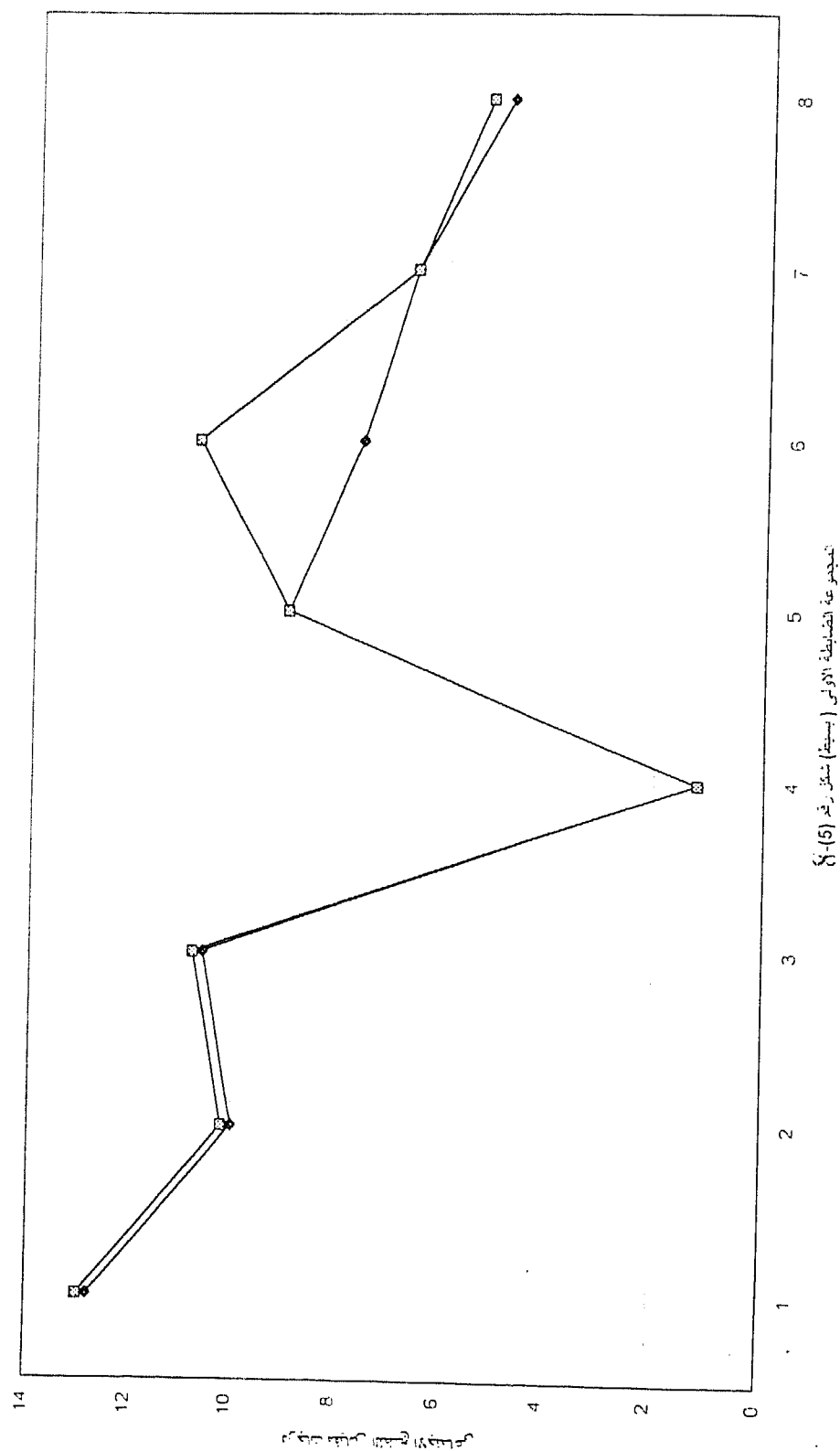
- ٣- الاعتماد على النفس في الملبس . ٤- توجيه النفس . ٥- الانشغال بالأعمال .
- ٦- الاتصال . ٧- الحركة . ٨- التطبيع الاجتماعي .

ومن ذلك يتضح أن الفروق غير دالة إحصائياً بواسطة "ذ" قبل وبعد فترة التدريب ،





التغيرات البيئية (متوسط درجة السلوك الجزى لقياس التفج الاجتماعي)





## رابعاً: المجموعة الضابطة الثانية (تخلف متوسط): جدول (٣٨)

يبين دلالة الفرق بين أداء مجموعة التخلف المتوسط (ضابطة ثانية) على مقياس النضج الاجتماعي قبل وبعد فترة التدريب باستخدام "ذ".

م	السلوك الجزئي	الجلسة الأولى قبل فترة التدريب (متوسط الدرجة)	الجلسة الثانية بعد فترة التدريب (متوسط الدرجة)	الفرق بين المتوسطتين	الانحراف المعياري	قيمة "ذ" ودلالاتها
١	الاعتماد على النفس بوجه عام.	١٠,٤	١٠,٦	٠,٢	٠,٤	١
٢	الاعتماد على النفس في الطعام والشراب.	٨,٦	٨,٦	صفر	صفر	صفر
٣	الاعتماد على النفس في الملابس	٦,٢	٦,٤	٠,٢	صفر	١
٤	توجيه النفس	١	١	صفر	صفر	صفر
٥	الانشغال بأعمال	٥,٤	٥,٦	٠,٢	صفر	١
٦	الاتصال	٥,٦	٥,٦	صفر	صفر	صفر
٧	الحركة	٤,٨	٤,٨	صفر	صفر	صفر
٨	التطبيع الاجتماعي	٣	٣,٤	٠,٤	٠,٤٨	١,٣٤

ن = ٥ في كل مجموعة د.ح = ٤

مستوى الدلالة عند ٠,٥ , إذا زادت قيمة "ذ" عن ١,٩٦ , أما مستوى الدلالة عند ٠,١ , إذا زادت قيمة "ذ" عن ٢,٥٨ .

لا توجد دلالة في حالة عدم وجود علامة بالجدول .  
(\*) عند ٠,٥ , (\*\*) عند ٠,١

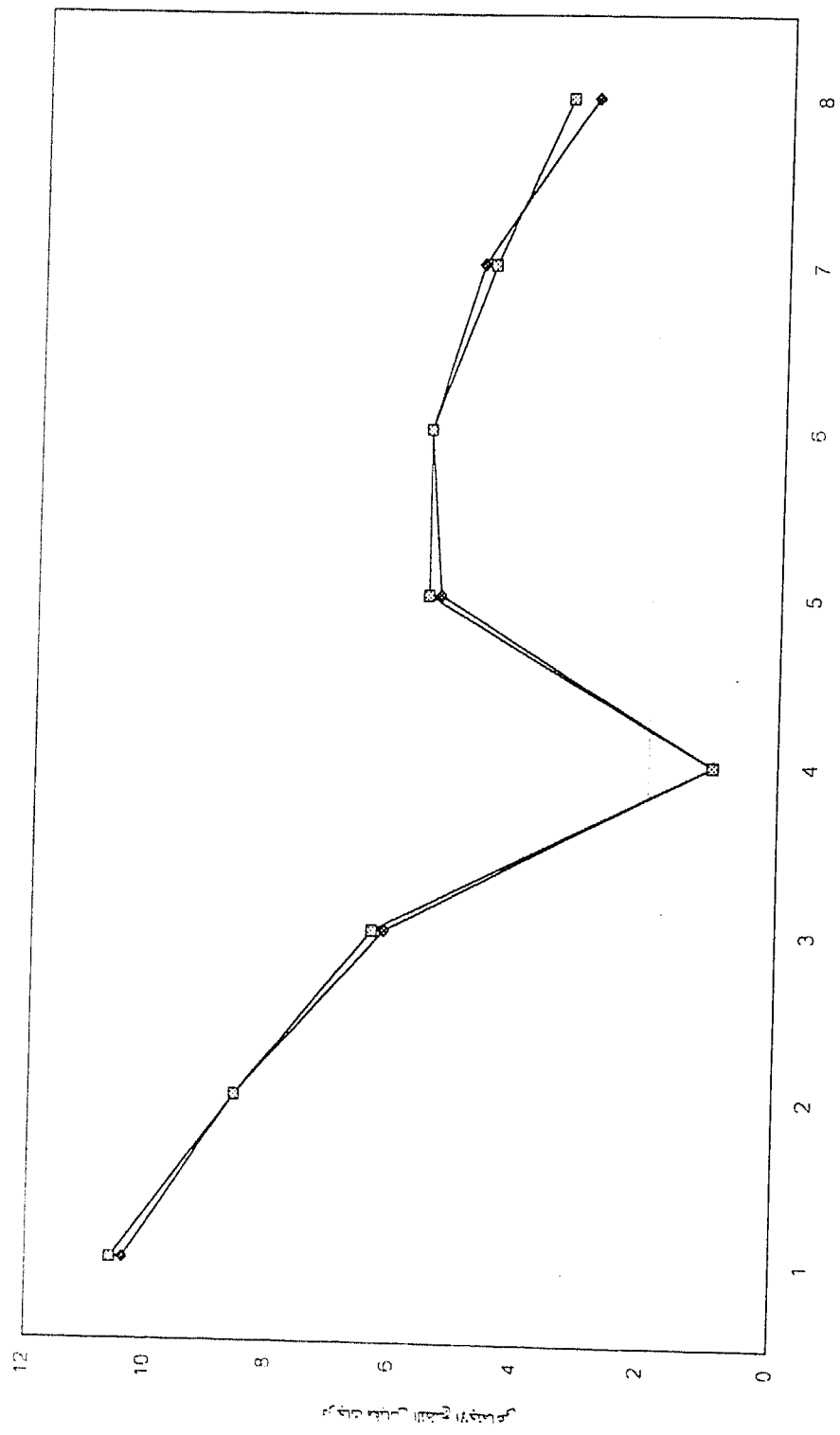
وبالنظر في جدول (٣٨) والذي يوضح دلالة الفرق بين أداء مجموعة التخلف المتوسط (ضابطة ثانية) على مقياس النضج الاجتماعي قبل وبعد فترة التدريب باستخدام "ت" وكما هو موضح ذلك بالتمثيلات البيانية شكل (٥) - ٩ في مجالات السلوك الآتية:

- ١- الاعتماد على النفس بوجه عام.
- ٢- الاعتماد على النفس في الطعام والشراب.
- ٣- الاعتماد على النفس في الملابس.
- ٤- توجيه النفس.
- ٥- الانشغال بأعمال.
- ٦- الاتصال.
- ٧- الحركة.
- ٨- التطبيق الاجتماعي.

أو ضحت أن الفروق غير دالة إحصائياً بواسطة "ذ" قبل وبعد فترة التدريب مما يؤكد أن التدريب على المهارات الاجتماعية للفئتين التجريبيتين (بسيط ومتوسط) كان له الاستفادة الكبرى في رفع المهارات الاجتماعية.



التغيرات البيئية (متوسط درجات السلوك الجزيئي لمقياس الضغط الاجتماعي)



الخط المثلثي  
الخط المربعي



خامساً: يتم مقارنة درجات المجموعات الأربع على المهارات الاجتماعية قبل وبعد التدريب.  
من مقارنة المجموعة التجريبية (تخلف بسيط) بنفسها قبل وبعد التدريب، وتطبيق اختبار "ذ" لبيان  
الدلالة الإحصائية للفروق فيما بينها ونفسها وأظهرت الدراسة النتيجة التي توضحها درجات مقياس السلوك  
التوافقى بجدول رقم (٣٩) . جـ جدول (٣٩)

يبين أداء المجموعة التجريبية الأولى (تخلف بسيط) على مقياس "السلوك التوافقى" قبل وبعد  
التدريب (باستخدام "ذ").

م	السلوك الجزئى	متوسط الدرجة قبل التدريب	متوسط الدرجة بعد التدريب	الفرق بين المتوسطتين	الانحراف المعيارى	قيمة "ذ"
١	التعاون	١	٣	٢	صفر	*٢,٠٢
٢	وضع الآخرين فى الاعتبار	١,٤	٣,٨	٢,٤	٠,٤	*٢,٠٢
٣	الوعى بالآخرين	١,٤	٤,٦	٣,٢	٠,٤٨	*٢,٠٢
٤	التفاعل مع الآخرين	١	٢,٨	١,٨	٠,٤	*٢,٠٢
٥	الاشتراك فى الأنشطة الجماعية	١	٢,٨	١,٨	٠,٤	*٢,٠٢
٦	الأناية (معكوسة)*	١,٨	٠,٢	١,٦	٠,٤	*٢,٠٢
٧	النضج الاجتماعى (معكوسة)*	١,٨	٠,٤	١,٤	٠,٤	٣,٥
٨	الممتلكات الشخصية	١,٢	٣	٢,٢	صفر	*٢,٠٢
٩	تحمل المسئولية عموماً	١	٢,٨	١,٨	٠,٤	*٢,٠٢
١٠	أنشطة وقت الفراغ	١,٢	٢,٨	١,٩	٠,٤	*٢,٠٢
١١	الانتباه	١,٤	٣,٨	٢,٤	٠,٤	*٢,٠٢
١٢	المثابرة (معكوسة)*	٠,٤	٣,٢	٢,٨	٠,٤	*٢,٠٢
١٣	روح المبادرة	١,٦	٢,٨	١,٢	٠,٤	*٢,٠٢
١٤	السلبية (معكوسة)*	٠,٦	٣	٢,٤	٠,٦	*٢,٠٢
١٥	المحادثة	١	٢,٨	١,٨	٠,٤	*٢,٠٢
١٦	مظاهر أخرى	١,٦	٣,٨	٢,٢	٠,٤	*٢,٠٢

ن = ٥ فى كل مجموعة د.ح = ٤

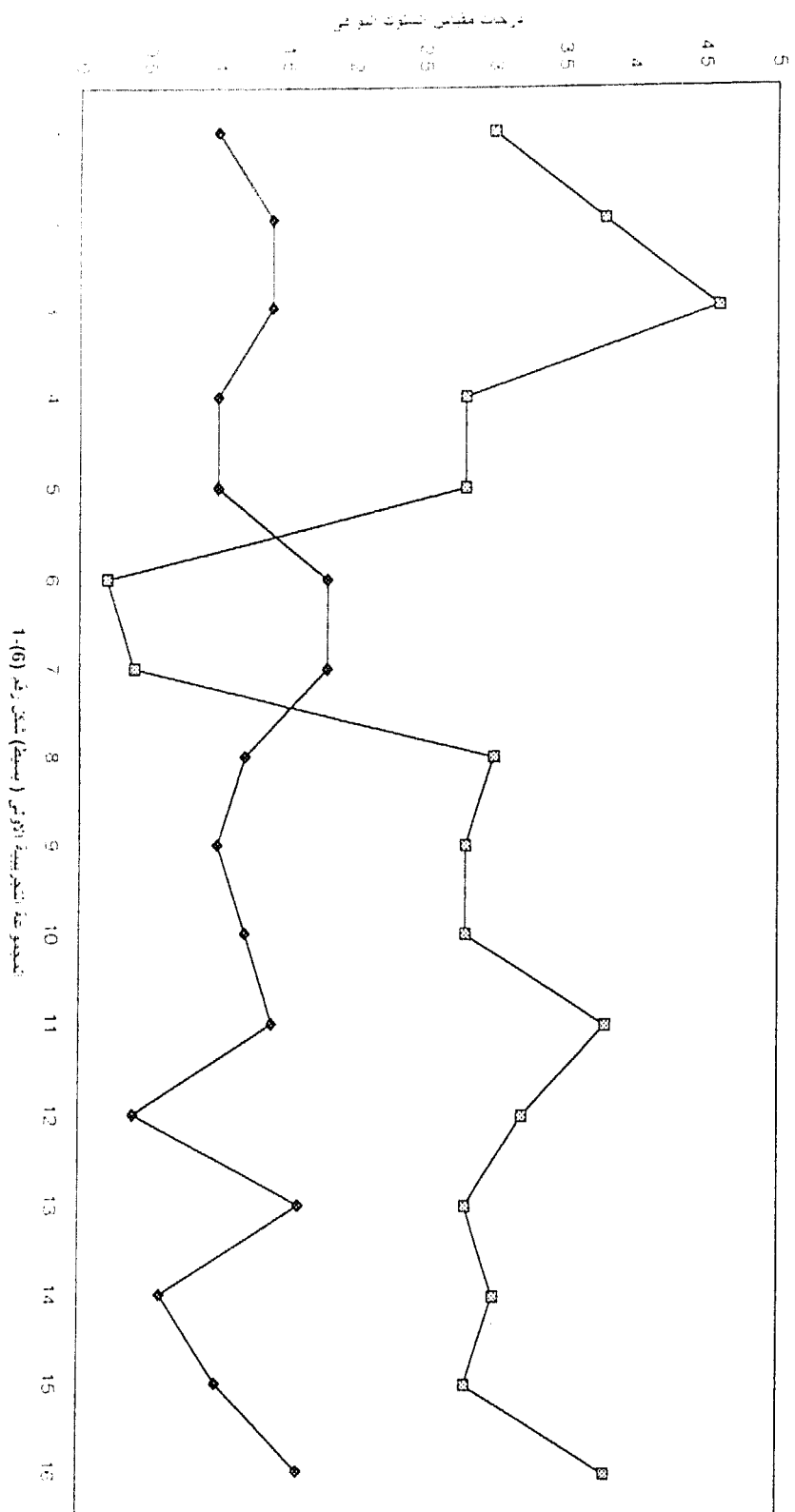
مستوى الدلالة عند ٠,٥ , اذا زادت قيمة "ذ" عن ١,٩٦ اما مستوى الدلالة عند ٠,١ , اذا زادت قيمة "ذ" عن ٢,٥٨ . لا توجد  
دلالة فى حالة عدم وجود علامة بالجدول . (\*) عند ٠,٥ . (\*\*) عند ٠,١

\* ملحوظة: درجات مقياس الأناية والنضج الاجتماعى والمثابرة والسلبية معكوسة كما هو موضح بالجدول.



1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100  
101  
102  
103  
104  
105  
106  
107  
108  
109  
110  
111  
112  
113  
114  
115  
116  
117  
118  
119  
120  
121  
122  
123  
124  
125  
126  
127  
128  
129  
130  
131  
132  
133  
134  
135  
136  
137  
138  
139  
140  
141  
142  
143  
144  
145  
146  
147  
148  
149  
150  
151  
152  
153  
154  
155  
156  
157  
158  
159  
160  
161  
162  
163  
164  
165  
166  
167  
168  
169  
170  
171  
172  
173  
174  
175  
176  
177  
178  
179  
180  
181  
182  
183  
184  
185  
186  
187  
188  
189  
190  
191  
192  
193  
194  
195  
196  
197  
198  
199  
200  
201  
202  
203  
204  
205  
206  
207  
208  
209  
210  
211  
212  
213  
214  
215  
216  
217  
218  
219  
220  
221  
222  
223  
224  
225  
226  
227  
228  
229  
230  
231  
232  
233  
234  
235  
236  
237  
238  
239  
240  
241  
242  
243  
244  
245  
246  
247  
248  
249  
250  
251  
252  
253  
254  
255  
256  
257  
258  
259  
260  
261  
262  
263  
264  
265  
266  
267  
268  
269  
270  
271  
272  
273  
274  
275  
276  
277  
278  
279  
280  
281  
282  
283  
284  
285  
286  
287  
288  
289  
290  
291  
292  
293  
294  
295  
296  
297  
298  
299  
300  
301  
302  
303  
304  
305  
306  
307  
308  
309  
310  
311  
312  
313  
314  
315  
316  
317  
318  
319  
320  
321  
322  
323  
324  
325  
326  
327  
328  
329  
330  
331  
332  
333  
334  
335  
336  
337  
338  
339  
340  
341  
342  
343  
344  
345  
346  
347  
348  
349  
350  
351  
352  
353  
354  
355  
356  
357  
358  
359  
360  
361  
362  
363  
364  
365  
366  
367  
368  
369  
370  
371  
372  
373  
374  
375  
376  
377  
378  
379  
380  
381  
382  
383  
384  
385  
386  
387  
388  
389  
390  
391  
392  
393  
394  
395  
396  
397  
398  
399  
400  
401  
402  
403  
404  
405  
406  
407  
408  
409  
410  
411  
412  
413  
414  
415  
416  
417  
418  
419  
420  
421  
422  
423  
424  
425  
426  
427  
428  
429  
430  
431  
432  
433  
434  
435  
436  
437  
438  
439  
440  
441  
442  
443  
444  
445  
446  
447  
448  
449  
450  
451  
452  
453  
454  
455  
456  
457  
458  
459  
460  
461  
462  
463  
464  
465  
466  
467  
468  
469  
470  
471  
472  
473  
474  
475  
476  
477  
478  
479  
480  
481  
482  
483  
484  
485  
486  
487  
488  
489  
490  
491  
492  
493  
494  
495  
496  
497  
498  
499  
500  
501  
502  
503  
504  
505  
506  
507  
508  
509  
510  
511  
512  
513  
514  
515  
516  
517  
518  
519  
520  
521  
522  
523  
524  
525  
526  
527  
528  
529  
530  
531  
532  
533  
534  
535  
536  
537  
538  
539  
540  
541  
542  
543  
544  
545  
546  
547  
548  
549  
550  
551  
552  
553  
554  
555  
556  
557  
558  
559  
560  
561  
562  
563  
564  
565  
566  
567  
568  
569  
570  
571  
572  
573  
574  
575  
576  
577  
578  
579  
580  
581  
582  
583  
584  
585  
586  
587  
588  
589  
590  
591  
592  
593  
594  
595  
596  
597  
598  
599  
600  
601  
602  
603  
604  
605  
606  
607  
608  
609  
610  
611  
612  
613  
614  
615  
616  
617  
618  
619  
620  
621  
622  
623  
624  
625  
626  
627  
628  
629  
630  
631  
632  
633  
634  
635  
636  
637  
638  
639  
640  
641  
642  
643  
644  
645  
646  
647  
648  
649  
650  
651  
652  
653  
654  
655  
656  
657  
658  
659  
660  
661  
662  
663  
664  
665  
666  
667  
668  
669  
670  
671  
672  
673  
674  
675  
676  
677  
678  
679  
680  
681  
682  
683  
684  
685  
686  
687  
688  
689  
690  
691  
692  
693  
694  
695  
696  
697  
698  
699  
700  
701  
702  
703  
704  
705  
706  
707  
708  
709  
710  
711  
712  
713  
714  
715  
716  
717  
718  
719  
720  
721  
722  
723  
724  
725  
726  
727  
728  
729  
730  
731  
732  
733  
734  
735  
736  
737  
738  
739  
740  
741  
742  
743  
744  
745  
746  
747  
748  
749  
750  
751  
752  
753  
754  
755  
756  
757  
758  
759  
760  
761  
762  
763  
764  
765  
766  
767  
768  
769  
770  
771  
772  
773  
774  
775  
776  
777  
778  
779  
780  
781  
782  
783  
784  
785  
786  
787  
788  
789  
790  
791  
792  
793  
794  
795  
796  
797  
798  
799  
800  
801  
802  
803  
804  
805  
806  
807  
808  
809  
810  
811  
812  
813  
814  
815  
816  
817  
818  
819  
820  
821  
822  
823  
824  
825  
826  
827  
828  
829  
830  
831  
832  
833  
834  
835  
836  
837  
838  
839  
840  
841  
842  
843  
844  
845  
846  
847  
848  
849  
850  
851  
852  
853  
854  
855  
856  
857  
858  
859  
860  
861  
862  
863  
864  
865  
866  
867  
868  
869  
870  
871  
872  
873  
874  
875  
876  
877  
878  
879  
880  
881  
882  
883  
884  
885  
886  
887  
888  
889  
890  
891  
892  
893  
894  
895  
896  
897  
898  
899  
900  
901  
902  
903  
904  
905  
906  
907  
908  
909  
910  
911  
912  
913  
914  
915  
916  
917  
918  
919  
920  
921  
922  
923  
924  
925  
926  
927  
928  
929  
930  
931  
932  
933  
934  
935  
936  
937  
938  
939  
940  
941  
942  
943  
944  
945  
946  
947  
948  
949  
950  
951  
952  
953  
954  
955  
956  
957  
958  
959  
960  
961  
962  
963  
964  
965  
966  
967  
968  
969  
970  
971  
972  
973  
974  
975  
976  
977  
978  
979  
980  
981  
982  
983  
984  
985  
986  
987  
988  
989  
990  
991  
992  
993  
994  
995  
996  
997  
998  
999  
1000

# التميزلات البيئية ( متوسط درجة السلوك الجزئي لمقياس السلوك التواقي )



100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

- بالنظر إلى جدول (٣٩) يتضح زيادة السلوك التوافقي لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى (تخلف بسيط) بعد التدريب عنها قبل التدريب بدرجة دالة في المكونات التالية:-
- ١-التعاون: يشمل القدرة على أن يقدم الأطفال المتخلفون عقليا المساعدة للآخرين، وكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) كما هو بين فى جدول (٣٩) بما يشير إلى أن ما حققه التدريب دال بشكل جوهري .
  - ٢-وضع الآخرين فى الاعتبار: ويشمل الاحترام المتبادل بين الأطفال وبعضهم وكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) كما هو موضح فى جدول (٣٩) لصالح ما بعد التدريب بما يشير إلى أن حجم ما حققه التدريب دال بشكل جوهري .
  - ٣-الوعى بالآخرين: ويشمل الانتباه واليقظة وحب الآخرين وتقديرهم والتعرف عليهم. وكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) كما هو موضح بالجدول لصالح ما بعد التدريب بما يشير إلى أن حجم ما حققه التدريب دال بشكل جوهري .
  - ٤-التفاعل مع الآخرين: ويشمل القدرة على التفاعل مع الآخرين بالأساليب السلوكية الإيجابية المختلفة. وكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح ما بعد التدريب بما يشير إلى أن حجم ما حققه التدريب فى هذا المجال دال بشكل جوهري .
  - ٥-الاشتراك فى الأنشطة الاجتماعية: ويشمل القدرة على المبادرة فى الأنشطة الجماعية وحبها كاللعب بالدمى، والموسيقى، والرسم، وفن الخزف بواسطة الطين الأسواني. وكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) كما هو موضح بالجدول رقم (٣٩) لصالح ما بعد التدريب بما يشير إلى أن حجم ما حققه التدريب فى هذا المجال دال بشكل جوهري .
  - ٦-الإنانية (معكوسة): وتشمل السلبيات الآتية (يرفض أن يقف فى دوره -لا يشترك مع الآخرين-يثور إذا لم يفسح له الطريق-يقاطع المدرس .....الخ) . وكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وحيث كانت قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) كما هو موضح بالجدول رقم (٣٩) لصالح ما بعد التدريب بما يشير إلى أن حجم ما حققه التدريب فى هذا المجال دال بشكل جوهري .
  - ٧-النضج الاجتماعى (معكوسة): يشمل السلبيات الآتية (شديد الألفة مع الغرباء-يخشى الغرباء-يفعل أى شئ ليحصل على أصدقاء-يتعلق بكل شخص بلا استثناء-يجب أن يكون تحت رعاية أحد باستمرار) وكانت الفروق غير دالة إحصائيا .

2

- ٨- الممتلكات الشخصية: بمعنى أن يعتمد الشخص على نفسه في أشياء كثيرة، ويعنى دائما بالممتلكات الشخصية....الخ. وكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) كما هو مبين بجدول رقم (٣٩) لصالح ما بعد التدريب وهذا يشير إلى أن حجم ما حققه التدريب دال بشكل جوهري.
- ٩- تحمل المسؤولية عموما: أى أنه شديد الالتزام ويأخذ على عاتقه المسؤولية ويقوم بجهد ويتم إنجاز الأعمال التى يقوم بها....الخ. وكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) حيث كانت قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) كما هو موضح بالجدول رقم (٣٩) بما يشير إلى أن ما حققه التدريب دال بشكل جوهري.
- ١٠- أنشطة وقت الفراغ: أى أن الأطفال المتخلفين عقليا يقومون بعمل منظم وقت فراغهم بصورة مناسبة فى مستوى غير بسيط ومستوى بسيط.
- وكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) كما فى جدول (٣٩) بما يشير إلى أن ما حققه التدريب دال بشكل جوهري.
- ١١- الانتباه: يشمل القدرة على إعطاء اهتمام للأنشطة الهادفة يزيد عن خمس عشرة دقيقة مثلا اللعب بالدمى، الرسم، أو الطين الأسواني فى عمل الخزف، والموسيقى فى حفظ الأغاني والأناشيد.
- حيث كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢)، كما هو موضح بالجدول رقم (٣٩) بما يشير إلى أن ما حققه التدريب دال بشكل جوهري.
- ١٢- المثابرة (معكوسة): ويشمل السليبات الآتية (أن يتبدد حماس الأطفال المتخلفين عقليا بسهولة ويفشلوا فى القيام بالأعمال، ويقفزون من نوع من النشاط إلى آخر ويحتاجون لتشجيع دائم ومستمر.....الخ).
- كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) كما هو موضح بالجدول رقم (٣٩) بما يشير إلى أن ما حققه التدريب دال بشكل جوهري.
- ١٣- روح المبادرة: يشمل الاشتراك فى الأنشطة المختلفة إذا طلب منه أو وجهت إليه الدعوة وأيضا يبادر من تلقاء نفسه فى أغلب الأنشطة التى يتم التدريب عليها كمكونات فرعية فى البرنامج.
- حيث كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) كما هو موضح بالجدول رقم (٣٩) بما يشير إلى أن ما حققه التدريب فى هذا المجال دال بشكل جوهري.



١٤- السلبية (معكوسة): ويشمل السلبيات الآتية عند الأطفال المتخلفين عقليا، (يحتلجون الا يطلب منهم عمل أى شئ، ويبدو أنهم غير شغوفين بالأشياء المختلفة ، ويعتمدون على الآخرين لمساعدتهم دون وجود ضرورة لذلك ، وحركتهم بطيئة). وكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وكانت قيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) كما فى جدول رقم (٣٩) بما يشير إلى أن ما حققه التدريب فى هذا المجال دال بشكل جوهري.

١٥- المحادثة: وهى القدرة على استخدام تعبيرات مثل من فضلك وشكرا والتحدث مع الآخرين، وقد كان من الصعب الوصول إلى تلك النتيجة مع الأطفال المتخلفين عقليا، حيث أنهم يحتاجون لمزيد من التوجيهات والممارسات والتدريبات لإنجاز خطوة واحدة من أى نشاط فالمهارة البسيطة بالرغم من أنها تبدو غاية فى البساطة عند التدريب إلا أنها تأخذ وقتا طويلا فى التدريب ، فكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) كما فى جدول رقم (٣٩) بما يشير إلى أن ما حققه التدريب فى هذا المجال دال وجوهري.

١٦- مظاهر أخرى مختلفة لارتقاء اللغة: وتشمل القدرة على أن يتكلم الطفل بوعى و، يجد استجابة واضحة عندما يتكلم إلى لمجموعة بشكل معقول، وأيضا يستطيع الإقناع. وتم ذلك فى برنامج الموسيقى وحفظ الأغنية وهم يرددون مع بعض بشكل جيد مع الموسيقى وقد كانت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) كما هو موضح بجدول رقم (٣٩) بما يشير إلى أن ما حققه التدريب فى هذا المجال دال وجوهري. ويبين ذلك بالتمثيلات البيانية للسلوك الجزئ لمقياس السلوك التوافقى قبل وبعد التدريب على البرامج للمجموعة التجريبية الأولى (تخلف بسيط) فى شكل (٦) - ١ .





## جدول (٤٠)

يوضح دلالة الفرق بين أداء مجموعة التفلط المتوسط (تجريبية ثانية) على مقياس السلوك التوافقى قبل وبعد التدريب "ذ"

م	السلوك الجزئى	متوسط الدرجة قبل التدريب	متوسط الدرجة بعد التدريب	الفرق بين المتوسطتين	الانحراف المعيارى	قيمة "ذ"
١	التعاون	٠,٢	١,٦	١,٤	٠,٤٨	*٢,٠٢
٢	وضع الآخرين فى الاعتبار	٠,٢	١,٦	١,٤	٠,٤٨	*٢,٠٢
٣	الوعى بالآخرين	٠,١	٣,٨	٢,٨	٠,٤	*٢,٠٢
٤	التفاعل مع الآخرين	٠,٢	٢,٦	٢,٤	٠,٤٨	*٢,٠٢
٥	الاشتراك فى الأنشطة الجماعية	٠,٢	٢,٤	٢,٢	٠,٤٨	*٢,٠٢
٦	الأنانية (معكوسة)	٣,٤	١,٢	٢,٢	٠,٤٨	*٢,٠٢
٧	النضج الاجتماعى (معكوسة)	٣,٨	١,٤	٢,٤	٠,٤	١,٨٢
٨	الممتلكات الشخصية	٠,٢	٢,٤	٢,٢	٠,٤٨	*٢,٠٢
٩	تحمل المسؤولية عموما	٠,٤	٢,٢	١,٨	٠,٤	*٢,٠٢
١٠	أنشطة وقت الفراغ	صفر	٢,٢	٢,٢	٠,٤	*٢,٠٢
١١	الانتباه	٠,٢	٢,٤	٢,٢	٠,٤٨	*٢,٠٢
١٢	المثابرة	٢,٨	١,٢	١,٦	٠,٤	*٢,٠٢
١٣	روح المبادرة	٠,٨	٢,٢	١,٤	٠,٤	*٢,٠٢
١٤	السلبية (معكوسة)	٣,٤	١,٦	١,٨	٠,٤٨	*٢,٠٢
١٥	المحادثة	٠,٦	٢,٤	١,٨	٠,٤٨	*٢,٠٢
١٦	مظاهر أخرى	١	٢,٦	١,٦	٠,٤٨	*٢,٠٢

ن = ٥ فى كل مجموعة د.ح = ٤

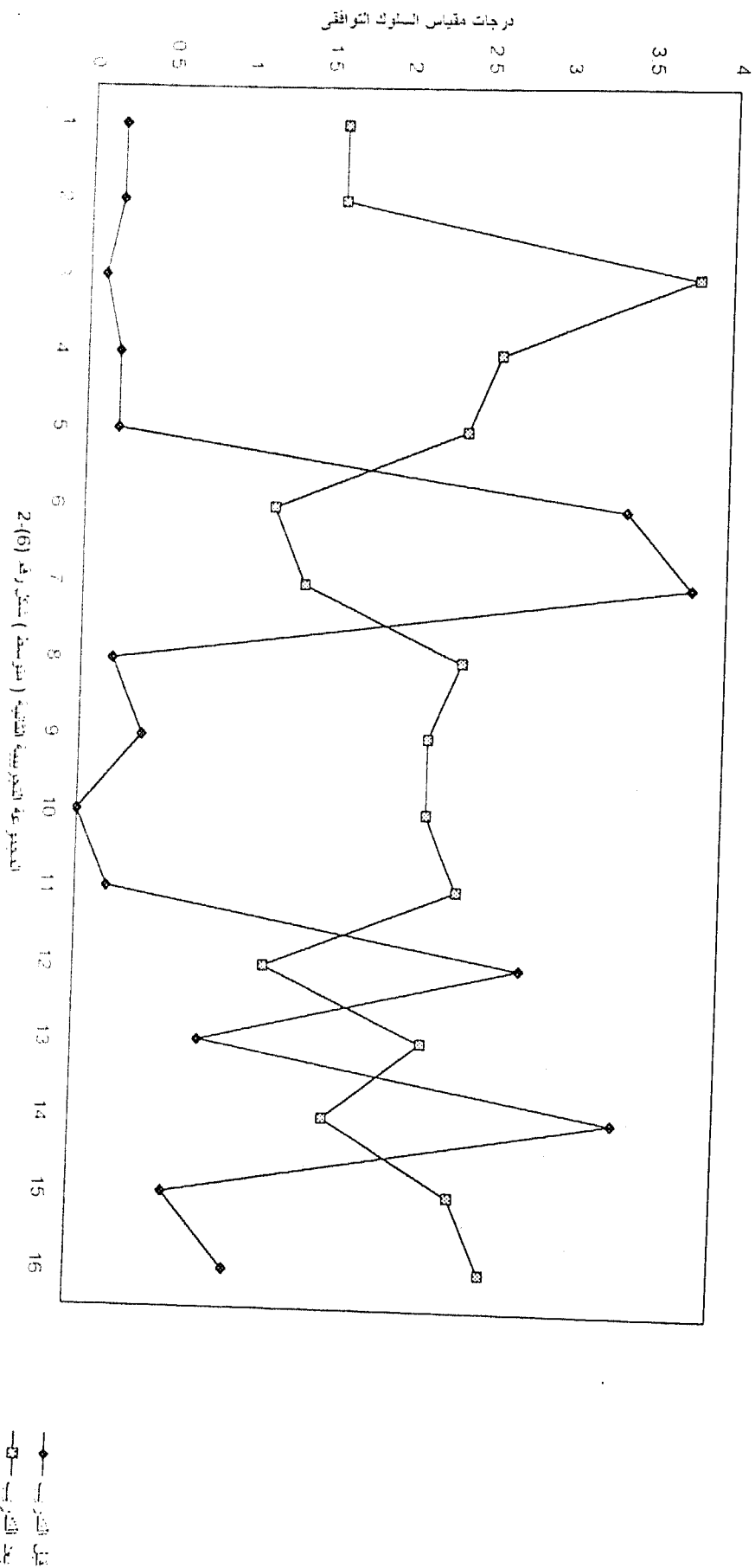
مستوى الدلالة عند ٠,٥ , اذا زادت قيمة "ذ" عن ١,٩٦ اما مستوى الدلالة عند ٠,١ , اذا زادت قيمة "ذ" عن ٢,٥٨ .

لا توجد دلالة فى حالة عدم وجود علامة بالجدول .

(\*) عند ٠,٥ (\*\*) عند ٠,١



التمثيلات البيانية (متوسط درجة السلوك الجزئي لمقياس السلوك التوافقي)





يتبين من جدول (٤٠) النتائج التالية:-

- ١-التعاون: كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) لصالح ما بعد التدريب بما يشير إلى أن ما حققه التدريب فى هذا المجال دال بشكل جوهري .
- ٢-وضع الآخرين فى الاعتبار: كانت الفروق دالة إحصائياً أيضاً عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) لصالح ما بعد التدريب .
- ٣-الوعى بالآخرين: كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) لصالح ما بعد التدريب بما يشير إلى أن ما حققه التدريب فى هذا المجال دال بشكل جوهري .
- ٤-التفاعل مع الآخرين: كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) لصالح ما بعد التدريب بما يشير إلى أن ما حققه التدريب فى هذا المجال دال بشكل جوهري .
- ٥-الاشتراك فى الأنشطة الجماعية: كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) لصالح ما بعد التدريب بما يشير إلى أن ما حققه التدريب فى هذا المجال دال بشكل جوهري .
- ٦-الأثنية (معكوسة): كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) لصالح ما بعد التدريب بما يشير إلى أن ما حققه التدريب فى هذا المجال دال بشكل جوهري .
- ٧-النضج الاجتماعى (معكوسة): كانت الفروق غير دالة إحصائياً .
- ٨-الممتلكات الشخصية: كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) لصالح ما بعد التدريب بما يشير إلى أن ما حققه التدريب فى هذا المجال دال بشكل جوهري .
- ٩-تحمل المسؤولية عموماً: كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) لصالح ما بعد التدريب بما يشير إلى أن ما حققه التدريب فى هذا المجال دال بشكل جوهري .
- ١٠- أنشطة وقت الفراغ: كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) لصالح ما بعد التدريب بما يشير إلى أن ما حققه التدريب فى هذا المجال دال بشكل جوهري .



- ١١- الانتباه: كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) لصالح ما بعد التدريب بما يشير إلى أن ما حققه التدريب في هذا المجال دال بشكل جوهري .
- ١٢- المثابرة (معكوسة): كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) لصالح ما بعد التدريب بما يشير إلى أن ما حققه التدريب في هذا المجال دال بشكل جوهري .
- ١٣- روح المبادرة: كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) لصالح ما بعد التدريب بما يشير إلى أن ما حققه التدريب في هذا المجال دال بشكل جوهري .
- ١٤- السلبية (معكوسة): كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) لصالح ما بعد التدريب بما يشير إلى أن ما حققه التدريب في هذا المجال دال بشكل جوهري .
- ١٥- المحادثة: كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وقيمة "ت" تساوى (٤,٥) لصالح ما بعد التدريب.
- ١٦- مظاهر أخرى: كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وقيمة "ت" تساوى (٤,٥) لصالح ما بعد التدريب.
- وموضح ذلك بالتمثيلات البيانية (٦)-٢





## جدول (٤١)

يبين دلالة الفرق بين أداء المجموعة الضابطة الأولى (مجموعة التخلّف البسيط) على مقياس السلوك التوافقي قبل وبعد فترة التدريب (باستخدام "ذ").

م	السلوك الجزئي	متوسط الدرجة قبل التدريب	متوسط الدرجة بعد التدريب	الفرق بين المتوسطتين	الانحراف المعياري	قيمة "ذ"
١	التعاون	١	١,٢	٠,٢	٠,٤	١
٢	وضع الآخرين في الاعتبار	١,٤	١,٦	٠,٢	٠,٤٨	١
٣	الوعي بالآخرين	١,٦	١,٨	٠,٢	٠,٤	١
٤	التفاعل مع الآخرين	١,٢	١,٤	٠,٢	٠,٤٨	٠,٨
٥	الاشتراك في الأنشطة الجماعية	١	١,٢	٠,٢	٠,٤	١
٦	الأناية (معكوسة)	١,٦	١,٤	٠,٢	٠,٤٨	١
٧	النضج الاجتماعي (معكوسة)	١,٦	١,٤	٠,٢	٠,٤٨	١
٨	الممتلكات الشخصية	١,٤	١,٤	٠	٠,٤٨	صفر
٩	تحمل المسؤولية عموماً	١,٢	١,٢	٠	٠,٤	صفر
١٠	أنشطة وقت الفراغ	١	١	٠	صفر	١
١١	الانتباه	١,٦	١,٨	٠,٢	٠,٤	١
١٢	المثابرة	٣	٣	٠	صفر	١,٣٤
١٣	روح المبادرة	١,٢	١,٤	٠,٢	٠,٤٨	١
١٤	السلبية (معكوسة)	٣	٢,٨	٠,٢	٠,٦	١
١٥	المحادثة	١	١,٢	٠,٢	٠,٤	١
١٦	مظاهر أخرى	١,٦	١,٨	٠,٢	٠,٤	صفر

ن = ٥ في كل مجموعة د.ح = ٤

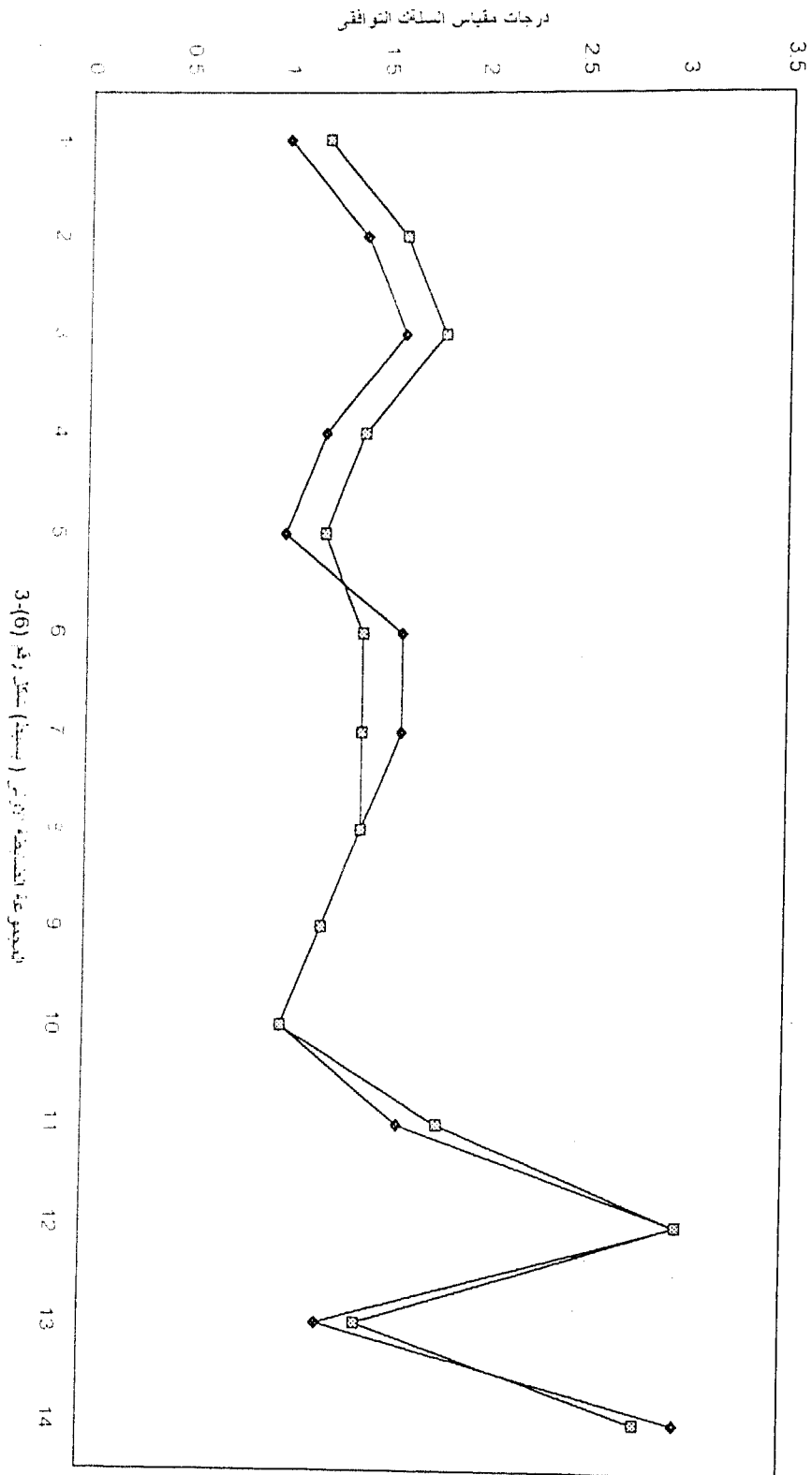
مستوى الدلالة عند ٠,٥ , اذا زادت قيمة "ذ" عن ١,٩٦ اما مستوى الدلالة عند ٠,١ , اذا زادت قيمة "ذ" عن ٢,٥٨ . لا توجد دلالة في حالة عدم وجود علامة بالجدول . (\*) عند ٠,٥ . (\*\*) عند ٠,١

يتبين من جدول (٤١) النتائج التالية:-

لا توجد دلالة إحصائية بالنسبة للستة عشر مهارة لمقياس السلوك التوافقي للمجموعة الضابطة الأولى (تخلّف بسيط). ويتضح لنا أن أداء هذه المجموعة لم يتحسن ذلك لأنهم لم يتلقوا أى تدريب خلال هذه الفترة على البرامج المختلفة لتنمية المهارات الاجتماعية. وموضح ذلك بالتمثيلات البيانية شكل (٦)-٣



التمثيلات البيانية (متوسط درجة السلوك الجزئي لمقياس السلوك التوافقي)





## جدول (٤٢)

يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة الضابطة الثانية (فئة التخلّف المتوسط) على مقياس السلوك التوافقى قبل وبعد فترة التدريب (باستخدام "ذ").

م	السلوك الجزئى	متوسط الدرجة قبل التدريب	متوسط الدرجة بعد التدريب	الفرق بين المتوسطتين	الانحراف المعياري	قيمة "ذ"
١	التعاون	٠,٢	٠,٤	٠,٢	٠,٤٨	١
٢	وضع الآخرين فى الاعتبار	٠,٨	١	٠,٢	صفر	١
٣	الوعى بالآخرين	٠,٦	٠,٦	٠,٦	٠,٤٨	صفر
٤	التفاعل مع الآخرين	٠,١	٠,٤	٠,٣	٠,٤٨	١
٥	الاشتراك فى الأنشطة الجماعية	٠,٢	٠,٤	٠,٢	٠,٤٨	١
٦	الأناية (معكوسة)	٣,٢	٢,٨	٠,٤	٠,٧	١
٧	النضج الاجتماعى (معكوسة)	٣,٨	٣,٤	٠,٤	٠,٤	١
٨	الممتلكات الشخصية	٠,٤	٠,٦	٠,٢	٠,٤٨	١
٩	تحمل المسئولية عموما	٠,٤	٠,٦	٠,٢	٠,٤٨	١
١٠	أنشطة وقت الفراغ	٠,٤	٠,٦	٠,٢	٠,٤٨	١
١١	الانتباه	٠,٤	٠,٦	٠,٢	٠,٤٨	١
١٢	المثابرة	٣,٤	٣	٠,٤	٠,٤٨	١,٣٤
١٣	روح المبادرة	٠,٤	٠,٦	٠,٢	٠,٤٨	١
١٤	السلبية (معكوسة)	٣,٤	٣,٢	٠,٢	٠,٤٨	١
١٥	المحادثة	٠,٢	٠,٤	٠,٢	٠,٤٨	١
١٦	مظاهر أخرى	٠,٦	٠,٦	٠,٦	٠,٤٨	صفر

ن = ٥ فى كل مجموعة د.ح = ٤

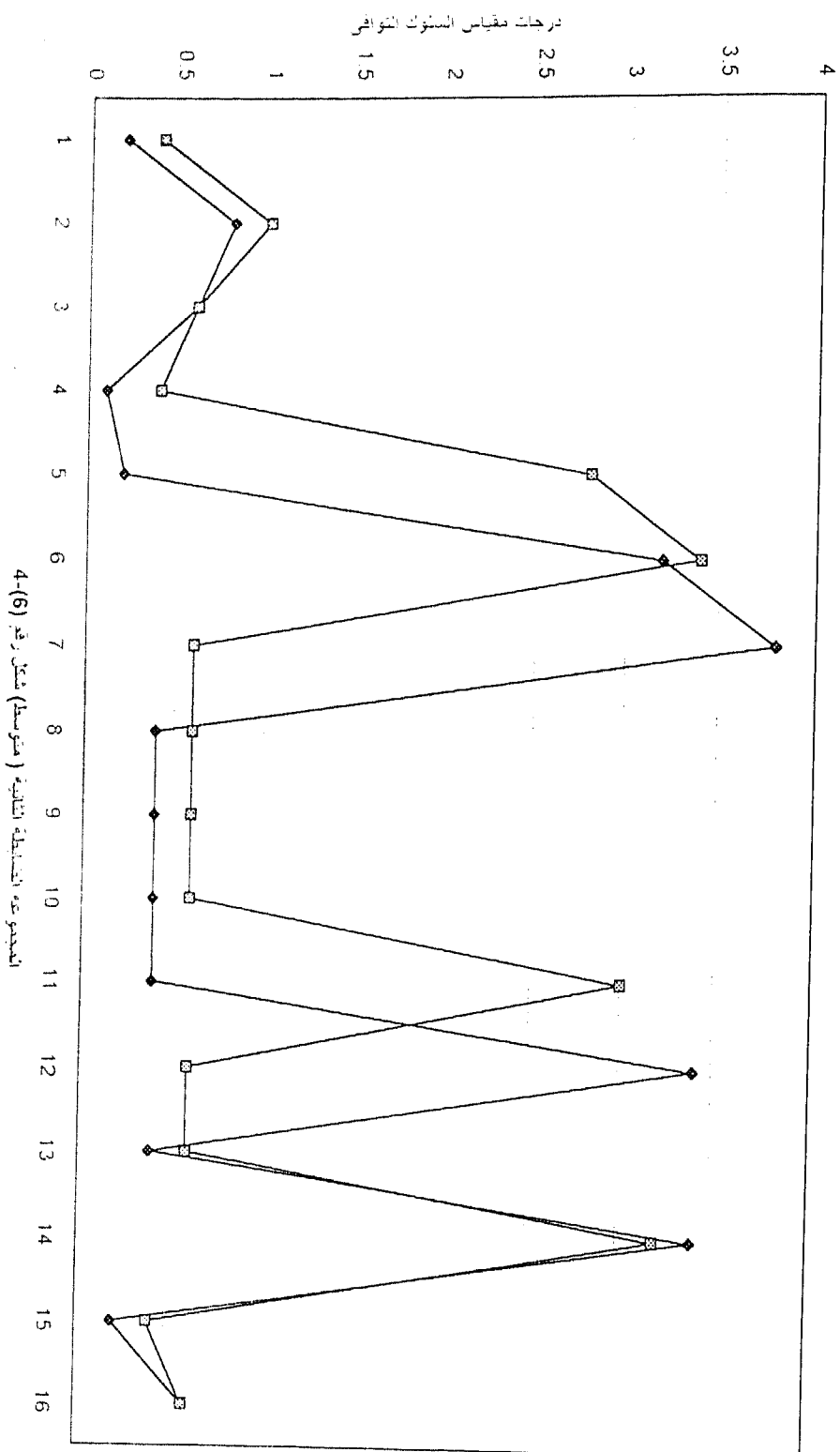
مستوى الدلالة عند ٠,٥ , اذا زادت قيمة "ذ" عن ١,٩٦ اما مستوى الدلالة عند ٠,١ , اذا زادت قيمة "ذ" عن ٢,٥٨ . لا توجد دلالة فى حالة عدم وجود علامة بالجدول . (\*) عند ٠,٥ . (\*\*) عند ٠,١

يتبين من جدول (٤١) النتائج التالية:-

لا توجد دلالة إحصائية بالنسبة لستة عشر مهارة لمقياس السلوك التوافقى للمجموعة الضابطة الثانية (تخلّف متوسط). ويتضح لنا أن أداء هذه المجموعة لم يتحسن ذلك لأنهم لم يتلقوا أى تدريب خلال هذه الفترة على البرامج المختلفة لتنمية المهارات الاجتماعية. وموضح ذلك بالتمثيلات البيانية شكل (٦)-٣



# التمثيلات البيانية (متوسط درجات السلوك الجزئي لمقياس السلوك التوافقي)



الدرجة (مقياس السلوك التوافقي)



1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100  
101  
102  
103  
104  
105  
106  
107  
108  
109  
110  
111  
112  
113  
114  
115  
116  
117  
118  
119  
120  
121  
122  
123  
124  
125  
126  
127  
128  
129  
130  
131  
132  
133  
134  
135  
136  
137  
138  
139  
140  
141  
142  
143  
144  
145  
146  
147  
148  
149  
150  
151  
152  
153  
154  
155  
156  
157  
158  
159  
160  
161  
162  
163  
164  
165  
166  
167  
168  
169  
170  
171  
172  
173  
174  
175  
176  
177  
178  
179  
180  
181  
182  
183  
184  
185  
186  
187  
188  
189  
190  
191  
192  
193  
194  
195  
196  
197  
198  
199  
200  
201  
202  
203  
204  
205  
206  
207  
208  
209  
210  
211  
212  
213  
214  
215  
216  
217  
218  
219  
220  
221  
222  
223  
224  
225  
226  
227  
228  
229  
230  
231  
232  
233  
234  
235  
236  
237  
238  
239  
240  
241  
242  
243  
244  
245  
246  
247  
248  
249  
250  
251  
252  
253  
254  
255  
256  
257  
258  
259  
260  
261  
262  
263  
264  
265  
266  
267  
268  
269  
270  
271  
272  
273  
274  
275  
276  
277  
278  
279  
280  
281  
282  
283  
284  
285  
286  
287  
288  
289  
290  
291  
292  
293  
294  
295  
296  
297  
298  
299  
300  
301  
302  
303  
304  
305  
306  
307  
308  
309  
310  
311  
312  
313  
314  
315  
316  
317  
318  
319  
320  
321  
322  
323  
324  
325  
326  
327  
328  
329  
330  
331  
332  
333  
334  
335  
336  
337  
338  
339  
340  
341  
342  
343  
344  
345  
346  
347  
348  
349  
350  
351  
352  
353  
354  
355  
356  
357  
358  
359  
360  
361  
362  
363  
364  
365  
366  
367  
368  
369  
370  
371  
372  
373  
374  
375  
376  
377  
378  
379  
380  
381  
382  
383  
384  
385  
386  
387  
388  
389  
390  
391  
392  
393  
394  
395  
396  
397  
398  
399  
400  
401  
402  
403  
404  
405  
406  
407  
408  
409  
410  
411  
412  
413  
414  
415  
416  
417  
418  
419  
420  
421  
422  
423  
424  
425  
426  
427  
428  
429  
430  
431  
432  
433  
434  
435  
436  
437  
438  
439  
440  
441  
442  
443  
444  
445  
446  
447  
448  
449  
450  
451  
452  
453  
454  
455  
456  
457  
458  
459  
460  
461  
462  
463  
464  
465  
466  
467  
468  
469  
470  
471  
472  
473  
474  
475  
476  
477  
478  
479  
480  
481  
482  
483  
484  
485  
486  
487  
488  
489  
490  
491  
492  
493  
494  
495  
496  
497  
498  
499  
500  
501  
502  
503  
504  
505  
506  
507  
508  
509  
510  
511  
512  
513  
514  
515  
516  
517  
518  
519  
520  
521  
522  
523  
524  
525  
526  
527  
528  
529  
530  
531  
532  
533  
534  
535  
536  
537  
538  
539  
540  
541  
542  
543  
544  
545  
546  
547  
548  
549  
550  
551  
552  
553  
554  
555  
556  
557  
558  
559  
560  
561  
562  
563  
564  
565  
566  
567  
568  
569  
570  
571  
572  
573  
574  
575  
576  
577  
578  
579  
580  
581  
582  
583  
584  
585  
586  
587  
588  
589  
590  
591  
592  
593  
594  
595  
596  
597  
598  
599  
600  
601  
602  
603  
604  
605  
606  
607  
608  
609  
610  
611  
612  
613  
614  
615  
616  
617  
618  
619  
620  
621  
622  
623  
624  
625  
626  
627  
628  
629  
630  
631  
632  
633  
634  
635  
636  
637  
638  
639  
640  
641  
642  
643  
644  
645  
646  
647  
648  
649  
650  
651  
652  
653  
654  
655  
656  
657  
658  
659  
660  
661  
662  
663  
664  
665  
666  
667  
668  
669  
670  
671  
672  
673  
674  
675  
676  
677  
678  
679  
680  
681  
682  
683  
684  
685  
686  
687  
688  
689  
690  
691  
692  
693  
694  
695  
696  
697  
698  
699  
700  
701  
702  
703  
704  
705  
706  
707  
708  
709  
710  
711  
712  
713  
714  
715  
716  
717  
718  
719  
720  
721  
722  
723  
724  
725  
726  
727  
728  
729  
730  
731  
732  
733  
734  
735  
736  
737  
738  
739  
740  
741  
742  
743  
744  
745  
746  
747  
748  
749  
750  
751  
752  
753  
754  
755  
756  
757  
758  
759  
760  
761  
762  
763  
764  
765  
766  
767  
768  
769  
770  
771  
772  
773  
774  
775  
776  
777  
778  
779  
780  
781  
782  
783  
784  
785  
786  
787  
788  
789  
790  
791  
792  
793  
794  
795  
796  
797  
798  
799  
800  
801  
802  
803  
804  
805  
806  
807  
808  
809  
810  
811  
812  
813  
814  
815  
816  
817  
818  
819  
820  
821  
822  
823  
824  
825  
826  
827  
828  
829  
830  
831  
832  
833  
834  
835  
836  
837  
838  
839  
840  
841  
842  
843  
844  
845  
846  
847  
848  
849  
850  
851  
852  
853  
854  
855  
856  
857  
858  
859  
860  
861  
862  
863  
864  
865  
866  
867  
868  
869  
870  
871  
872  
873  
874  
875  
876  
877  
878  
879  
880  
881  
882  
883  
884  
885  
886  
887  
888  
889  
890  
891  
892  
893  
894  
895  
896  
897  
898  
899  
900  
901  
902  
903  
904  
905  
906  
907  
908  
909  
910  
911  
912  
913  
914  
915  
916  
917  
918  
919  
920  
921  
922  
923  
924  
925  
926  
927  
928  
929  
930  
931  
932  
933  
934  
935  
936  
937  
938  
939  
940  
941  
942  
943  
944  
945  
946  
947  
948  
949  
950  
951  
952  
953  
954  
955  
956  
957  
958  
959  
960  
961  
962  
963  
964  
965  
966  
967  
968  
969  
970  
971  
972  
973  
974  
975  
976  
977  
978  
979  
980  
981  
982  
983  
984  
985  
986  
987  
988  
989  
990  
991  
992  
993  
994  
995  
996  
997  
998  
999  
1000

## جدول رقم (٤٣)

يبين دلالة الفرق بين أداء المجموعة التجريبية الأولى (تخلف بسيط) على البرامج (اللعبة بالدمى - الفن عن طريق الخزف - الموسيقى - الرسم) قبل وبعد التدريب باستخدام "ذ".

م	البرامج	متوسط الدرجة قبل التدريب	متوسط الدرجة بعد التدريب	الفرق بين المتوسطتين	الانحراف المعياري	معادلة ويلكوكسون "ذ"
١	برنامج تنمية اللعب بالدمى	٣,٨	٨,٨	٥	٠,٧٤	*٢,٠٢
٢	برنامج فن الخزف (الطين الاسوانى)	٣,٦	٨,٨	٥,٢	٠,٧٤	*٢,٠٢
٣	برنامج الموسيقى	٣,٨	٩,٨	٦	٠,٤	*٢,٠٢
٤	برنامج الرسم	٣,٤	٩	٥,٦	٠,٦	*٢,٠٢

عدم وجود العلامة غير دالة إحصائياً. \* دالة عند ٠,٠٥ \*\* دالة عند ٠,٠١

ن = ٥ فى كل مجموعة د.ح = ٤

مستوى الدلالة عند ٠,٥ , اذا زادت قيمة "ذ" عن ١,٩٦ اما مستوى الدلالة عند ٠,١ , اذا زادت قيمة "ذ" عن ٢,٥٨ .

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

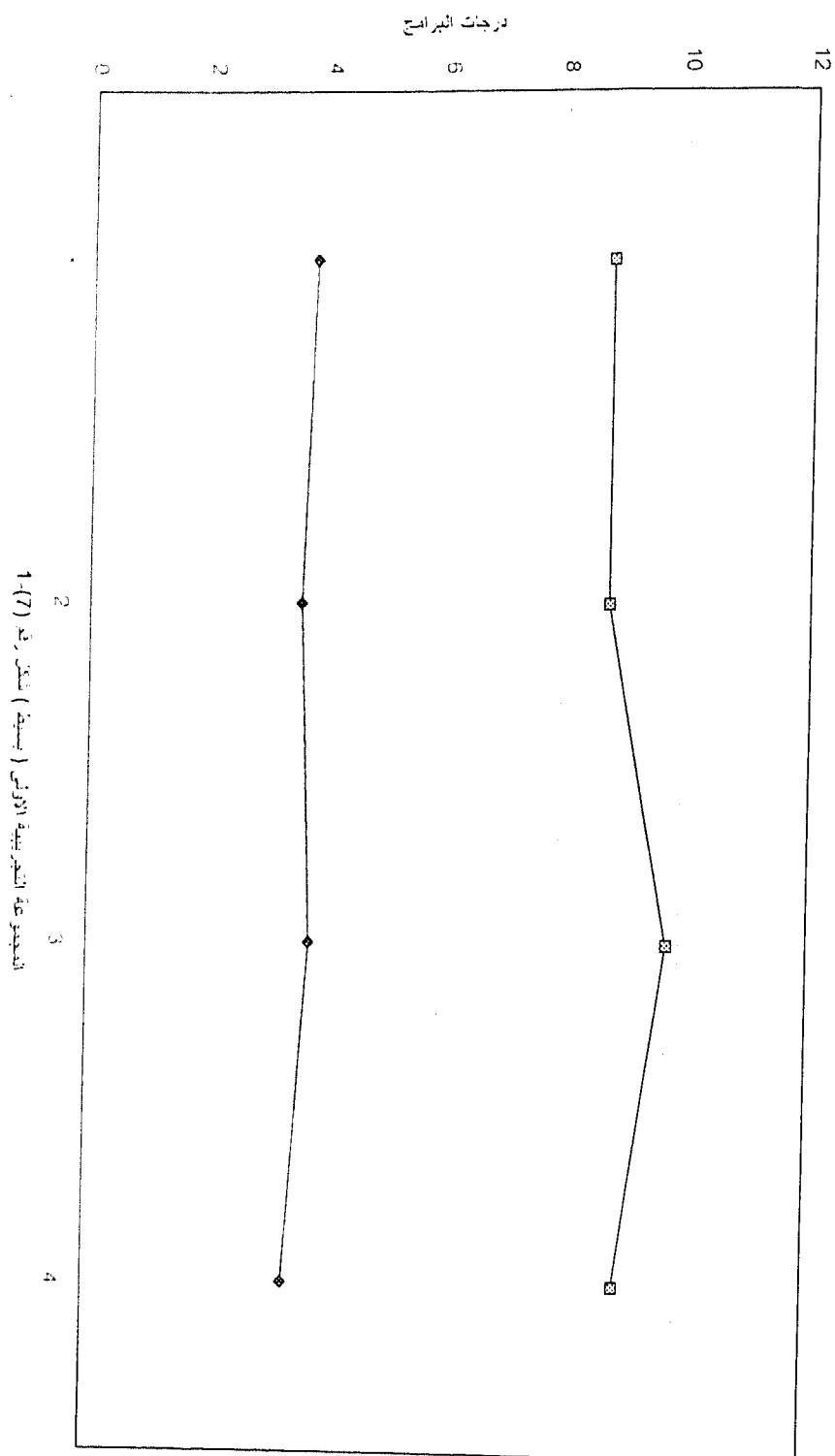
100

100

100

100

# التعديلات البنائية لبرامج ( اللعب بالدمى - فن الخزف - الموسيقى - الرسم )



— x —  
 — الماس —  
 —  
 —

2

يتضح من جدول (٤٣) النتائج التالية: -

#### ١- برنامج اللعب بالدمى:

كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) بمعادلة ويلكوكسون، بما يشير إلى أن ما حققه التدريب دال وجوهري لنمو وتعديل المهارات الاجتماعية جميعها، مع التأثير على تغير الحيز الشخصى (المسافة الشخصية) عند الأطفال المتخلفين عقلياً فئة التخلف البسيط وكما هو موضح فى التمثيلات البيانية فى شكل (٧)-١.

#### ٢- برنامج فن الخزف (بواسطة الطين الأسوانى):

كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) بمعادلة ويلكوكسون، بما يشير إلى أن ما حققه التدريب دال وجوهري لنمو وتعديل المهارات الاجتماعية جميعها، مع تغير وتعديل درجة الحيز الشخصى (المسافة الشخصية) للأفضل عند الأطفال المتخلفين عقلياً فئة التخلف البسيط. وكما هو موضح فى التمثيلات البيانية فى شكل (٧)-١

#### ٣- برنامج الموسيقى:

كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) بمعادلة ويلكوكسون، بما يشير إلى أن ما حققه التدريب دال وجوهري لنمو وتعديل المهارات الاجتماعية جميعها، مع تغير وتعديل درجة الحيز الشخصى (المسافة الشخصية) للأفضل لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فئة التخلف البسيط، وكما هو موضح فى التمثيلات البيانية فى شكل (٧)-١.

#### ٤- برنامج الرسم:

كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) بمعادلة ويلكوكسون، بما يشير إلى أن حجم ما حققه التدريب دال وجوهري لنمو وتعديل المهارات الاجتماعية، جميعها مع تغير وتعديل فى الحيز الشخصى (المسافة الشخصية) للأفضل لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فئة التخلف البسيط، وكما هو موضح فى التمثيلات البيانية فى شكل (٧)-١.



## جدول رقم (٤٤)

يوضح دلالة الفرق بين أداء المجموعة التجريبية الثانية (تخلف متوسط) على البرامج (اللعبة بالدمى - الفن عن طريق الخزف - الموسيقى - الرسم) قبل وبعد التدريب باستخدام "ذ".

م	البرنامج	متوسط الدرجة قبل التدريب	متوسط الدرجة بعد التدريب	الفرق بين المتوسطتين	الانحراف المعياري	معادلة ويلكوكسون "ذ"
١	برنامج تنمية اللعب بالدمى	٢,٨	٧,٤	٤,٦	٠,٤٨	٢,٠٢
٢	برنامج الفني عن طريق الخزف (الطين الاسواني)	٢,٦	٧,٤	٤,٨	٠,٤٨	*٢,٠٢
٣	برنامج الموسيقى	٢,٨	٨,٤	٥,٦	٠,٤٨	*٢,٠٢
٤	برنامج الرسم	٢,٤	٧,٦	٥,٢	٠,٤٨	*٢,٠٢

عدم وجود العلامة غير دالة إحصائياً.

\* دالة عند ٠,٠٥

\*\* دالة عند ٠,٠١

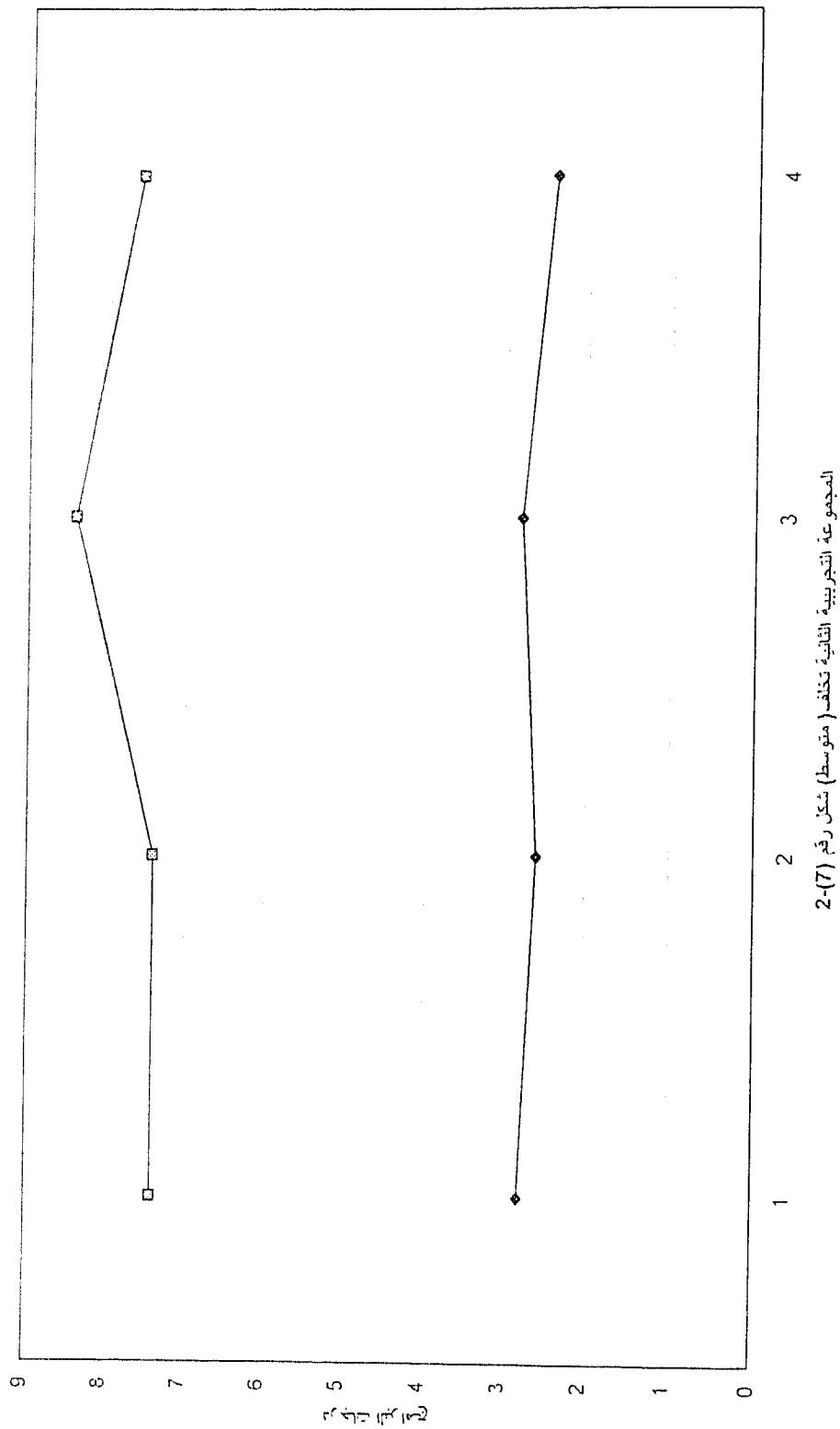
ن = ٥ في كل مجموعة د.ح = ٤

مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ , اذا زادت قيمة "ذ" عن ١,٩٦ اما مستوى الدلالة عند ٠,٠١ , اذا زادت قيمة "ذ" عن ٢,٥٨ .





التعليقات البيانية لبرامج ( تلعب بالدمى - فن الخزف - الموسيقى - الرسم )





يتبين من جدول (٤٤) النتائج التالية:-

١- برنامج اللعب بالدمى:

كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) بمعادلة ويلكوكسون، بما يشير إلى أن ما حققه التدريب دال وجوهري لنمو وتعديل المهارات الاجتماعية عند الأطفال المتخلفين عقلياً فئة التخلف المتوسط، وكما هو موضح فى التمثيلات البيانية فى شكل (٧)-٢.

٢- برنامج فن الخزف (بواسطة الطين الأسوانى):

كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) بمعادلة ويلكوكسون، بما يشير إلى أن ما حققه التدريب دال وجوهري لنمو وتعديل المهارات الاجتماعية عند الأطفال المتخلفين عقلياً فئة التخلف المتوسط، وكما هو موضح فى التمثيلات البيانية فى شكل (٧)-٢.

٣- برنامج الموسيقى:

كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) بمعادلة ويلكوكسون، بما يشير إلى أن ما حققه التدريب دال وجوهري لنمو وتعديل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فئة التخلف المتوسط، وكما هو موضح فى التمثيلات البيانية فى شكل (٧)-٢.

٤- برنامج الرسم:

كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وقيمة "ذ" تساوى (٢,٠٢) بمعادلة ويلكوكسون، بما يشير إلى أن حجم ما حققه التدريب دال وجوهري لنمو وتعديل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فئة التخلف المتوسط وكما هو موضح فى التمثيلات البيانية فى شكل (٧)-٢.



### تفسير النتائج :-

أوضحت النتائج السابقة أنه يمكن قياس الحيز الشخصي (المسافة الشخصية) عند الأطفال المتخلفين عقلياً، (البسيط ، المتوسط) بواسطة مقياس تفاعل بدني بين كل طفل معاق بواسطة شرائط لاصقة على أرضية الحجرة (السنتيمتر والمتر) وذلك عن طريق تقسيم البلاط إلى سنتيمترات، ثم يتم تحديد درجة المسافة بين كل طفل معاق، وهذا ما أكدته تيرري ماللينبي، *Terry Mallenby, 1974* وفيشر *Fisher, 1967* ، وقد أوضحت بعض الدراسات أن قياس الحيز الشخصي (المسافة الشخصية) عند الأطفال المتخلفين عقلياً يختلف حسب نوعية إعاقة الشخص التي قد تؤثر على تفاعله مع الآخرين وقبوله في موقف إيجابي. *(Terry Mallenby 1979, p 28-31)*

وهو ما اتبعه الباحث الحالي في قياس المسافة بين الطفل المتخلف عقلياً وآخرين ويظهر من البيانات السابقة والخاصة بالحيز الشخصي قبل تنمية المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف عقلياً أي لا تتباين درجات المسافات الشخصية لمتوسط المجموعتين التجريبيتين (بسيط ومتوسط) ومتوسط المجموعتين الضابطتين (بسيط ومتوسط) بتباين الأشخاص المتفاعلين معه (الطفل وزميله - الطفل والمدرس-الطفل وآخر) أو بتباين المواقف (موقف الرسم-الفصل-الموسيقى-الجمانيزيم-التأهيل) سواء في بداية أو وسط أو نهاية التفاعل.

### تفسير الفرض الأول:

يتبين منه أن المسافة الشخصية لا تزيد أو تنقص قبل فترة تنمية المهارات الاجتماعية في جميع المواقف المختلفة إلا في مواقف قليلة جداً، وكما هو موضح بالجداول أرقام (٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢) وموضح أيضاً بالتمثيلات البيانية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بيرجسي، يو ويسلي *Burgess, J. Wesley, 1981* في أن النمو المعرفي والتطور في المهارات الاجتماعية يساعدان على تطور الحيز عند الأطفال المتخلفين عقلياً، وأيضاً دراسة هايس وأخرون، *Hayec et.al., 1973* توضح أن لكل طفل متخلف بعداً مكانياً شخصياً وأن الحيز الشخصي إيجابي وسلبى مع مستوى المهارات الاجتماعية ومع درجة التخلف العقلي حيث البسيط يختلف عن



المتوسط، وأيضاً دراسة راجو وليام وآخرون، Rago Welliam et al., 1978 تفترض أن السلوك الاجتماعي للمتخلفين عقلياً يؤثر على زيادة الحيز. وهذا ما توصل إليه الباحث الحالي من تحقق هذا الفرض بأن الحيز الشخصي (المسافة الشخصية) يتأثر بنمو المهارات الاجتماعية عند الأطفال المتخلفين عقلياً فنتى التخلف (البسيط والمتوسط).

### تفسير الفرض الثاني :

الخاص بتباينات الحيز الشخصي بعد تنمية المهارات الاجتماعية للطفل المتخلف عقلياً:-

- يؤدي رفع المهارات الاجتماعية لفتى التخلف العقلي (بسيط-متوسط) إلى زيادة تباين المسافة الشخصية للطفل المتخلف عقلياً بتباين الأشخاص المتفاعلين معه (الطفل وزميله - الطفل والمدرس-الطفل وآخر) أو بتباين المواقف الخمسة (موقف الرسم-الفصل-الموسيقى-الجمانيزيم-التأهيل) في بداية ووسط ونهاية التفاعل.
- ويوضح الباحث الحالي أن تباين المسافة الشخصية الذي ظهر بين المجموعات التجريبية بعد التدريب عنه قبل التدريب إنما يرجع إلى تنمية المهارات الاجتماعية، واختار الباحث المجموعتين الضابطين (الضابطة الأولى) تخلف بسيط.
- ويتضح ذلك بجداول (١٣-١٤-١٥) وأيضاً المجموعة (الضابطة الثانية) تخلف متوسط وموضح ذلك بجداول (١٦-١٧-١٨) وأيضاً بالتمثيلات البيانية.
- وهذا يبين أن النتائج الإحصائية غير دالة وأن عدم التدريب على المهارات الاجتماعية لا يؤدي إلى تغير المسافة الشخصية (الحيز الشخصي) عند الأطفال المتخلفين عقلياً، كما ظهر في المجموعتين (الضابطة الأولى والثانية) .
- ولتوضيح أن تنمية المهارات الاجتماعية عند الأطفال المتخلفين عقلياً فتى التخلف (بسيط ومتوسط) يؤدي إلى تباين المسافة الشخصية بين الأشخاص المتفاعلين معه (الطفل وزميله-الطفل والمدرس-الطفل وآخر) أو بتباين المواقف الخمسة (الرسم-الفصل-الموسيقى-الجمانيزيم-التأهيل) في بداية ووسط ونهاية التفاعل، قام الباحث الحالي بعمل تحليل تباين بعد التدريب كما في جداول (١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧) وأظهرت النتائج دلالة إحصائية في جميع المواقف فيما عدا مواقف قليلة جداً .
- ثم قام الباحث الحالي باستخدام (Z) لقياس الفروق بين المتوسطات للمجموعتين التجريبتين (بسيط ومتوسط).



