



مجلة علوم

ذوي الاحتياجات الخاصة

الخصائص السيكومترية لمقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة
الإعدادية

Psychometric characteristics of the social interaction scale among students
with learning difficulties in the preparatory stage

إعداد

أ.د. رمضان على حسن

أستاذ علم النفس رئيس التربوي بكلية التربية
جامعة بنى سويف

أ.د. هبة الله محمود أبو النيل

أستاذ علم النفس الاجتماعي
والعميد السابق لكلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة

شيرى أمير عياد عوض

باحثة ماجستير بقسم صعوبات التعلم

٢٠٢٤



ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى اعداد مقياس التفاعل الاجتماعي والتحقق من خصائصه السيكومترية، تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٨٠) تلميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية و أظهرت النتائج تمتع الاختبار بصدق محتوى مناسب $\leq (0,6)$ بالإضافة الى الصدق المرتبط بالمحك (الصدق الخارجي) $(0,6)$ و أيضاً تمتع الاختبار بمعدل ثبات عالي حيث بلغت قيم ألفا كرونباخ لأبعاد التفاعل الاجتماعي داخل الأسرة و خارجها $(0,73, 0,80)$ بالترتيب.

الكلمات المفتاحية : التفاعل الاجتماعي - صعوبات التعلم.

Abstract:

Faculty: Faculty of Science for People with Special Needs.

Department: Learning disabilities.

Study Title: Psychometric Characteristics of the Social Interaction Scale among students with learning disabilities in the middle school

Degree: Master of Science for People with Special Needs.

Researcher name: Shery Amir Ayad awad .

The current study aimed to prepare a scale of social interaction and verify the characteristics of the psychometric, the test was applied to the sample consisting of (80) students with learning disabilities in the middle school and the results showed that the test enjoyed the sincerity of appropriate content $\geq (0.6)$ in addition to the honesty associated with the test (external honesty) (0.6) and also enjoy the test with a high rate of stability, where the values of Cronbach's alpha for the dimensions of social interaction inside and outside the family (0.73, 0.80) respectively.

Keywords: social interaction - learning disabilities.



مقدمة الدراسة:

تمثل المرحلة الإعدادية مرحلة انتقالية كبرى وحاسمة في حياة التلاميذ بفترة المراهقة المبكرة، والتي هي بمثابة مرحلة عمرية تشتمل على العديد من التغيرات كالبلوغ، والأدوار الاجتماعية الإضافية والنمو المعرفي، وهو ما يزيد من رغبة المراهقين في تحقيق الشعور بالانتماء والحصول على المزيد من الدعم من الأقران والمجتمع. ولا شك أن ما سبق من تغيرات تفرض على المراهقين ضغوطاً ينجح العديد منهم في مواجهتها بفعالية، بينما يخفق البعض في التصدي لها وخاصةً عندما تقترن بالمعاناة من صعوبات التعلم وما ينجم عنها من العديد من المشكلات المتعلقة بقصور الأداء الدراسي؛ إذ ترتفع احتمالية تكرار الفشل الدراسي الذي يؤدي إلى سوء التوافق النفسي الاجتماعي للمراهقين ذوي صعوبات التعلم.

وتعتبر صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة وأكثرها انتشاراً؛ إذ توجد لدى مجموعة كبيرة من التلاميذ الذين يمتلكون قدرات وإمكانات جسمية وحسية وعقلية عادية وأحياناً مرتفعة، ومع ذلك ينخفض تحصيلهم الدراسي بشكل لا يتناسب مع تلك الإمكانيات، وهو ما يطلق عليه التباعد بين الإمكانيات والنتائج.

ويمثل المجال اللغوي أبرز مجالات صعوبات التعلم سواءً في تعلم اللغة الأولى أو اللغات الأجنبية. وتنبئ أبرز مظاهر القصور اللغوي لذوي صعوبات تعلم اللغات الأجنبية في المجال القرائي ممثلة في بطء القراءة، عدم الالتزام بعلامات الوقف، تجاوز كلمات أثناء القراءة، تدني القدرة على تمييز نطق نفس الحرف في مواضع مختلفة (line - sister - car - cat - lake)، والفشل في تمييز بعض الحروف عن بعضها مثل (o - a)، (w - y - u)، (s - c)، (b - P)، والتعسر في نطق الكلمات من أول مرة أو تمييز أصوات الحروف أثناء النطق، وقصور فهم الكلمات التي وردت بالنص، وتدني مستوى القدرة على فهم النص إجمالاً، أو العجز

عن تمييز كلمات الاستفهام (What – How – Where – Who) أو تمييز الضمائر سواء المتكلم، المخاطب أو الغائب (Cortiella & Horowitz, 2014) (*).

وتأتي صعوبات الكتابة كثاني أبرز المشكلات التي يعانيها ذوو صعوبات تعلم اللغات الأجنبية، وهي تتمثل في صعوبة فهم ما يكتب، قصور القدرة على إدراك الأخطاء الكتابية، حذف حروف من الكلمات، إضافة حروف لا علاقة لها بالكلمة، كتابة رديئة غير منظمة، انخفاض مستوى الالتزام بعلامات الترقيم وعدم ترك مسافات مناسبة بين الكلمات (Deshler, 2014, 2).

كما يعاني التلاميذ ذوو صعوبات تعلم اللغات الأجنبية من مشكلات ذات صلة بمهارات الفهم الاستماعي تتبدى في صعوبة تتبع التعليمات اللفظية داخل الصف، أو استدعاء الكلمات التي يمكن من خلالها الاستجابة على الأسئلة المقدمة لهم، أو استخدام اللغة على نحو وظيفي/براجماتي بمختلف السياقات الاجتماعية (Spear-Swerling, 2006).

ويقوم المراهقون ذوو صعوبات التعلم بعزو تكرار فشلهم الدراسي إلى أسباب خارجة عن إرادتهم، وهو ما يزيد من شعورهم بضعف الكفاءة الدراسية والعجز المتعلم وتدني التوقعات الأكاديمية وتدني تقديرهم لذواتهم مقارنةً بأقرانهم العاديين (Hale et al., 2006). وهو ما يؤدي إلى زيادة معاناتهم من بعض المشكلات الانفعالية والسلوكية (Stuebing et al., 2012). فقد جاء في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-5) أن هناك اعتلالاً مشتركاً بين اضطرابات التعلم النوعية وبعض الاضطرابات كنقص الانتباه وفرط الحركة، والقلق، والاكتئاب (DSM-5; American Psychiatric Association “APA”, 2013).

وإن التفاعل الاجتماعي وهو تفاعل ديناميكي بين أفراد الجماعة يبدأ بمراحل متعددة وتكون معتمدة على فترات الأولى وهي التعارف وبدء تلك العلاقات من خلال عبارات الاطراء الى ان تنتهي بمرحلة الاعلان عن تلك العلاقات وتعزيزها وتثبت بالتوافق فيما بينهم، ولكن قد

(*) سوف تتبنى الباحثة توثيق الـ APA7.



تبرز هناك امور ثانية لا تمنح الفرصة لتلك العلاقات بالتطور والتميز والتعزيز ومنها ضغوطات الحياة وما ينتج وهي قد تكون ضمنية وهو الدخل والى هذه المرحلة المهمة من حياة الطالب وما سوف ينتج عنها كالتعب والتهيج العاطفي وعدم الاستقرار النفسي والجهد البدني والحركي مما يتطلب من الطالب ان يحاول التغلب على تلك الضغوط والتكيف معها وقد ينتج عنه عدم الاندماج مع الاخرين وتكوين تلك العلاقات التفاعلية خصوصا وان أنشطة التربية الرياضية تحتاج الى امكانات عالية لأنها قد تكون العامل الذي يكون الضغط النفسي بفعل التعب والارهاق والاصابات التي تحدث جراء التمرينات والدروس، والتربية الرياضية لا تعنى بالجانب البدني فقط بل يتعدى الى تهذب الشخصية وتنمية بعض السمات الشخصية كاللثة بالنفس وروح التعاون وهذه تتضح من خلال تفاعله مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها لذا لا يمكن للجماعة الاجتماعية اداء مهامها وتحمل مسؤولياتها وتخطيط أنشطتها وتنمية ذاتياتها دون وجود علاقات اجتماعية ويعد التفاعل الاجتماعي الى تكوين العلاقات المتبادلة بين الفرد والبيئة الاجتماعية المحيط به كي يتغلب على الضغوط التي تعيق الوصول الى تكوين العلاقات الجيدة (Topic, 2020).

مشكلة الدراسة:

تعد مهارات التفاعل الاجتماعي مهارات جوهرية للتعلم و بدونها تصبح المواد التعليمية مجموعة من الاجراءات المقلدة. و يعد التفاعل الاجتماعي محور جوهري و استراتيجي فى علم النفس الاجتماعي المعاصر لأنه فى حقيقة الامر هو الذى يشكل جوهر الشخصية الاجتماعية فى علاقاتها المتداخلة مع الاخرين و بالتالى يؤثر على التحصيل الدراسى للتلاميذ. فمعظم البرامج التربوية تركز على أهمية التفاعل الاجتماعي للتلاميذ.

وعلى الرغم من وجود بعض مقاييس التفاعل الاجتماعي وفق تصنيفات متباينة و على بيانات و عينات مختلفة الى ان تضارب الدراسات و الابحاث فى تناولها و كذلك اختلاف العينات و المراحل الدراسية عن العينات و المراحل الدراسية التى اعدت من اجلها المقاييس يؤثر

فى الخصائص السيكومترية لهذه المقاييس و ذلك نتيجة اختلاف خصائص العينات و درجة تجانسها سواء كان ذلك من حيث الحجم أو العمر أو المرحلة الدراسية أو العمرية. و من ثم برزت الحاجة الى ضرورة اعداد مقياس التفاعل الاجتماعي بحيث يتناسب مع عينة و أهداف البحث الحالى و يتم التحقق من خصائصه السيكومترية. و من خلال ماسبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالى فى التساؤلات التالية :

١- ما الأسس العلمية التى يمكن اتباعها لبناء مقياس التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم المرحلة الإعدادية ؟

٢- ما مدى تمتع مقياس التفاعل الاجتماعي بكل من صدق المحك و ثبات المقياس ؟

٣- ما هى قيام معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس التفاعل الاجتماعي ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١- التعرف على الأسس العلمية التى يمكن اتباعها لبناء مقياس التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم المرحلة الإعدادية.

٢- التأكد من دلالات صدق المحتوى و صدق المحك و ثبات المقياس.

٣- حساب قيم ثبات ألفا كرونباخ لمقياس التفاعل الاجتماعي.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

أهميتها من الجانب النظري: يمكن تحديد أهمية الدراسة النظرية فى النقاط التالية:

- محاولة الوصول إلى إطار نظري فى صعوبات التعلم والتفاعل الاجتماعي.



- إلقاء الضوء على التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية للمرحلة الإعدادية.

أهميتها من الجانب التطبيقي: تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في:

- توفير قدر مناسب من البيانات والمعلومات حول الدور الذي يمكن أن يقوم به التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية.
- تقديم بعض المعلومات التي قد تسهم في تقديم برامج تربوية لحث التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية على إعادة النظر في أساليب التعامل لكي نصل بهم إلى أعلى مستوى في توجيه السلوك الانساني.
- معرفة بعض الأساليب التي قد تكون مرتبطة بمشكلة مقياس التفاعل الاجتماعي.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

أولاً: صعوبات التعلم Learning Disabilities:

تعرف صعوبات التعلم بالدراسة الحالية بأنها تشير إلى أولئك الأفراد ذوي المستويات المتوسطة أو فوق المتوسطة من القدرة العقلية، إلا أنهم يظهرون قصوراً جوهرياً في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية التي تسهم في اكتساب مختلف القدرات اللغوية (الاستماع - التحدث - التهجئة - القراءة - الكتابة) والحسابية (الاحتفاظ بالحقائق الرياضية - حل المشكلات الرياضية) على نحو مستمر وغير متوقع، ويمكن عزو هذا القصور إلى احتمالية وجود اضطراب وظيفي في المخ وليس الاضطرابات النمائية وعدم توافر الخبرات التربوية، أو البينشخصية، أو الثقافية/الأسرية و/أو الاجتماعية - اللغوية، مع تداخل ما سبق من أوجه قصور مع الأداء الوظيفي للفرد.

ويعرف ذوو صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بأنهم "تلاميذ المرحلة الإعدادية الذين يظهرون صعوبات في تعلم الإنجليزية كلغة ثانية، ومن ثم يعجزون عن استيفاء المتطلبات الأكاديمية لها في مجال أو أكثر من مجالات تعلمها (الاستماع - التحدث - القراءة - الكتابة) مقارنة بأقرانهم من نفس المرحلة العمرية والأداء العقلي، وهو ما يمكن عزوه إلى وجود قصور في الأداء الوظيفي المخي وليس الإعاقات الحسية أو النمائية أو الاضطراب الانفعالي الشديد أو الحرمان البيئي أو الثقافي، كما أنهم يظهرون مشكلات انفعالية وسلوكية لا تصل إلى الحد الكلينيكي".

ثانياً: التفاعل الاجتماعي Social interaction:

هو التأثيرات المتبادلة التي تحدث بين الأفراد والجماعات بحيث يؤثر كل فرد ويتأثر بالآخر إذا يبدأ كل شخص بفعل اجتماعي يعقبه رد فعل يصدر من شخص آخر ويحدث ذلك في محاولة من الأفراد لحل مشاكلهم وفي كفاحهم من أجل الوصول إلى الأهداف، وهو الدرجة التي يحصل عليها تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية على مقياس التفاعل الاجتماعي المعد في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة وفروض الدراسة

المحور الأول: صعوبات التعلم

يعد ميدان صعوبات التعلم من الميادين الحديثة نسبياً مقارنة مع مجالات التربية الخاصة الأخرى، وقد بدأ الاهتمام بهذا الميدان في النصف الثاني من القرن العشرين في بداية الستينيات على وجه التحديد، أما فيما مضى فقد كان اهتمام التربية الخاصة منصبا على الإعاقات الأخرى كالإعاقة العقلية، والسمعية، والبصرية، والحركية، ويعتبر ميدان صعوبات التعلم من أحدث ميادين التربية الخاصة، وذلك بسبب الإهتمام المتزايد من قبل الوالدين والمهتمين بمشكلة الأطفال الذين يظهرون مشكلات تعليمية لا يمكن تفسيرها بوجود الإعاقة العقلية أو الحسية أو الأنفعالية، وكذلك أيضا بسبب أن مصطلح صعوبات التعلم قد لاقى قبولا من قبل الوالدين أفضل مما لاقته المصطلحات والتسميات الأخرى.



تعريف صعوبات التعلم

فيما يلي عرض أبرز التعريفات التي وردت في هذا الصدد والتي تم صياغتها من قبل الرواد في مجال صعوبات التعلم وكذلك الهيئات والمنظمات الدولية المتخصصة:

هو حالة من الفشل التعليمي النوعي غير المتوقع الذي يحدث في حالات تمتع التلميذ بمستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولكنه يعجز عن تحصيل المفاهيم الأكاديمية، بينما يحدث الفشل التعليمي النوعي غير المتوقع في حالات تدني التحصيل الأكاديمي في بعض القدرات التعليمية الخاصة كالقراءة والكتابة والحساب (Fuchs et al., 2003).

اضطراب عصبي يؤثر في القدرة الدماغية على استقبال، ومعالجة، وتخزين والاستجابة للمعلومات، لذا يعاني الفرد ذو صعوبات التعلم العديد من المشكلات في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية اللازمة لتحقيق النجاح بالمدرسة أو العمل ومواجهة الخبرات الحياتية بشكل عام بالرغم من امتلاكه لمستوى طبيعي من الذكاء (Pierangelo & Giuliani, 2006).

أنماط محددة من الاضطرابات التعليمية، والتي تسبب للفرد مشكلات في التعلم واستخدام بعض المهارات أبرزها: القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستدلال، وإجراء العمليات الحسابية، وتختلف تلك المهارات من فرد لآخر؛ إذ قد يعاني شخص من صعوبات في القراءة والكتابة بينما يعاني آخر من صعوبات رياضية، وقد يعاني أحدهم من صعوبات في جميع المجالات سالفة الذكر (National Dissemination Center for Children and Youth with Disabilities "NICHCY", 2004).

اضطراب يؤثر في عمليات اكتساب، وتنظيم، والاحتفاظ، وفهم أو استخدام المعلومات اللفظية أو غير اللفظية لدى الأفراد الذين يظهرون المستويات العادية من الذكاء اللازمة للتفكير و/أو الاستدلال (Price & Cole, 2009).

حالة لا يظهر فيها التلميذ أية إعاقات فكرية أو صعوبات انفعالية أو معوقات أكاديمية في الوقت الذين يتمتع فيه بكفاءات حسية (سواءً بصرية أو سمعية) أو لغوية عند المستوى العادي، ولكنه يعاني من مشكلات في القدرة على القراءة، أو الكتابة أو الهجاء أو حل المشكلات الحسابية (Cortiella & Horowitz, 2014).

التباعد في الأداء الدراسي كالفهم والإدراك، والانتباه، والقراءة والكتابة، والهجاء أو التحدث، بالرغم من التمتع بمستوى ذكاء متوسط أو فوق متوسط، وغالباً ما تعزى صعوبات التعلم إلى أساس عصبي في التكوين والوظائف الدماغية ذات الصلة بقدرات الاستقبال والتخزين والمعالجة والاسترجاع أو التعبير (Deshler, 2014, 3).

اضطراب نمائي نوعي في المهارات التعليمية، أبرز معايير التشخيصية استظهار التلميذ لمعوقات طويلة الأمد في الوظائف النمائية بسبب خلل بيولوجي في الجهاز العصبي المركزي International Statistical Classification of Diseases "ICD-10"; World Health Organization, 2016).

معوقات ذات أساس عصبي تعتري عمليات التعلم وتؤثر سلباً على عمليات المعالجة، والتي بدورها تعوق اكتساب المهارات التعليمية الأساسية (كالقراءة والكتابة والحساب) أو المهارات التعليمية العليا أو التنفيذية (كالتنظيم، والتخطيط، والاستدلال المجرد، والذاكرة والانتباه)، ولا بد من التمييز بشدة بين صعوبات التعلم سالفة الذكر وتلك التي يمكن عزوها إلى معوقات بدنية، أو ذهنية، أو انفعالية، أو بيئية، أو ثقافية أو اقتصادية (Learning Disabilities Association of America, 2017).

ومن خلال ما سبق يمكن القول بتباين وجهات النظر حول تعريف صعوبات التعلم، وهو ما يمكن عزوه إلى تعدد مجالات وتخصصات المهتمين بصعوبات التعلم من أطباء نفسيين وأطباء أعصاب وعلماء النفس وأخصائيي التخاطب والتربويين. وبالرغم من ذلك، يمكن التوصل إلى أبرز الملامح الخاصة بمفهوم صعوبات التعلم ممثلة فيما يلي:

- طبيعة مفهوم صعوبات التعلم من حيث كونه مفهوماً واسعاً يحمل في طياته العديد من مظاهر القصور التعليمي كالعسر القرائي، والعسر الكتابي، والعسر الحسابي، والتي قد تظهر على نحو منفرد أو مشترك.
- يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تباعداً بين تحصيلهم الفعلي والمتوقع في ضوء ما يتمتعون به من مستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط.
- أن العامل الرئيسي لصعوبات التعلم هو القصور في الجهاز العصبي المركزي.
- تباين مظاهر القصور المرتبط بصعوبات التعلم ما بين المجال القرائي، الكتابي، الحسابي. ولهذا تعددت مجالات صعوبات التعلم: فمنها المجال القرائي (التعرف على المفردات الكلامية - الطلاقة القرائية - الفهم القرائي) والتعبير الكتابي والصعوبات الحسابية.
- لا تفسر صعوبات التعلم في ضوء الإعاقات الأخرى (النمائية - الحسية - الحركية) بالرغم من إمكانية التزامن مع إعاقات أخرى كالقصور الحسي، الإعاقة الفكرية، القصور الانفعالي الشديد، أو بعض التأثيرات الخارجية كالفروق الثقافية أو الطرائق التدريسية غير الملائمة.
- تداخل صعوبات التعلم مع الأداء الوظيفي الحياتي للفرد على نحو ملحوظ يعوق تحقيق أية إنجازات.
- استمرارية التأثيرات السالبة لصعوبات التعلم ما لم تتوافر التدخلات العلاجية الملائمة لخفض حدتها وإكساب الفرد مهارات التعايش السليم معها وتحقيق أفضل معدلات الأداء الوظيفي الحياتي.
- وتعرف صعوبات التعلم بالدراسة الحالية بأنها تشير إلى أولئك الأفراد ذوي المستويات المتوسطة أو فوق المتوسطة من القدرة العقلية، إلا أنهم يظهرون قصوراً جوهرياً في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية التي تسهم في اكتساب مختلف القدرات اللغوية (الاستماع - التحدث - - التهجئة - القراءة - الكتابة) والحسابية (الاحتفاظ بالحقائق الرياضية - حل المشكلات الرياضية) على نحو مستمر وغير متوقع، ويمكن عزو هذا القصور إلى احتمالية وجود اضطراب وظيفي في المخ وليس الاضطرابات النمائية وعدم توافر الخبرات التربوية، أو البينشخصية، أو

الثقافية/الأسرية و/أو الاجتماعية-اللغوية، مع تداخل ما سبق من أوجه قصور مع الأداء الوظيفي للفرد.

وبخصوص تعريف صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية فهي قصور القدرات القرائية والكتابية باللغة الإنجليزية والتي تعزى إلى مشكلات في المعالجة الفونولوجية التي تؤثر على قدرات التمييز المفرداتي ومن ثم نمو المهارات القرائية باللغة الإنجليزية، وقد تتزامن مع صعوبات تعلم اللغة الأولى وهو ما يزيد مشكلات التشخيص والعلاج تعقيداً (Spear-Swerling, 2006).

الافتقار إلى الإنجاز أو القدرة عليه في مجال أو أكثر من مجالات تعلم اللغة الإنجليزية سواءً المنطوقة أو المكتوبة بسبب وجود قصور أساسي في العمليات النفسية التي يتضمنها فهم اللغة الإنجليزية واستعمالها وذلك بالمقارنة إلى إنجاز الأقران المساوين له في القدرة العقلية (عبد العزيز الشخص ومحمد السيد، ٢٠١٠)

إعاقة تتميز بقصور في مهارات التمييز السمعي والبصري للحروف والكلمات، أو الربط بين الرمز الصوتي والبصري للحروف المكونة للمقطع، وصعوبة تمييز الحرف الأول للكلمة وصوته والحرف الأخير للكلمة وصوته وصعوبة الغلق باستخدام مؤشرات السياق (هبة عبد الفتاح، ٢٠١٣).

مشكلات في التحدث، والقراءة والكتابة أو الاستماع باللغة الإنجليزية كلغة ثانية إلى المدى الذي يصل إلى عدم القدرة على استيفاء المتطلبات الأكاديمية الخاصة بتعلم اللغة الإنجليزية. وهؤلاء التلاميذ ينتمون إلى جماعات عرقية متعددة، ومستويات اجتماعية اقتصادية مختلفة، ومستويات متباينة من القدرات الخاصة باللغة الأولى لهم (More et al., 2016).

ضعف مستوى التلميذ في مادة اللغة الإنجليزية من حيث القراءة والكتابة والتحدث والتي تعوق تعلمها ويرجع أسبابها إلى المتعلم أو الأستاذ أو المجتمع (قادري حليلة، ٢٠١٨).

ويعرف ذوو صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بالدراسة الحالية بأنهم "تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي الذين يظهرون صعوبات في تعلم الإنجليزية كلغة ثانية، ومن ثم يعجزون عن استيفاء المتطلبات الأكاديمية لها في مجال أو أكثر من مجالات تعلمها (الاستماع - التحدث - القراءة - الكتابة) مقارنة بأقرانهم من نفس المرحلة العمرية والأداء العقلي، وهو ما يمكن عزوه إلى وجود قصور في الأداء الوظيفي المخي وليس الإعاقات الحسية أو النمائية أو الاضطراب الانفعالي الشديد أو الحرمان البيئي أو الثقافي، كما أنهم يظهرون مشكلات انفعالية وسلوكية لا تصل إلى الحد الكلينيكي"

المحور الثاني: التفاعل الاجتماعي

يعد مفهوم التفاعل الاجتماعي جوهرى وإستراتيجي في علم النفس الاجتماعي المعاصر، لأنه في حقيقة الأمر هو الذي يشكل جوهر الشخصية الاجتماعية في علاقتها المتداخلة مع الآخرين، فعندما يُطلق علي الإنسان أنه كائن اجتماعي ليس لطبيعته البيولوجية ولكن بسبب إشراكه وتفاعله مع الآخرين في ظل الحياة الاجتماعية، كما يعتبره البعض أهم محددات تكوين الجماعات.

تعريف التفاعل الاجتماعي:

يعتبر التفاعل الاجتماعي من أكثر الموضوعات التي تناولها الباحثون والعلماء في مجال علم النفس الاجتماعي وتعددت تعريفات التفاعل الاجتماعي بتعدد الباحثين وتنوع خلفياتهم النظرية، ومن هذه التعريفات مايلي:

يُعرف التفاعل الاجتماعي بأنه المهارة التي يبدئها التلميذ في الإقبال علي الآخرين وتحركه نحوهم وحرصه علي التواجد بينهم والإنشغال بهم ومشاركتهم في الأنشطة المختلفة مع مراعاة قواعد الذوق الاجتماعي العام عند التواصل معهم (Gillson, 2000, 50).

ويعرفه عادل عبد الله (٢٠٠٠، ١) بأنه قدرة الفرد على التحرك نحو الآخرين، وإقباله عليهم، وحرصه على التعاون معهم، والاتصال بهم، والتواجد وسطهم والانشغال بهم، والاهتمام بأمورهم، والعمل على جذب اهتمامهم وإنتباههم نحو مشاركتهم انفعاليًا والتواصل معهم، والسرور للتواجد بينهم.

ويعرفه Gregory (2016) بأنه هو التحدث مع الناس وإقامة العلاقات الاجتماعية معهم.

وهو المهارة الجزئية والأنماط السلوكية الهادفة والتي يبيدها التلميذ في التعبير عن ذاته للآخرين والتي تتضمن قدرًا معقولاً من الإقبال عليهم ومحاولات الإتصال بهم والتواصل معهم ومشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية المختلفة والانشغال بهم ولو لفترات محدودة، وإستخدام الإشارات الاجتماعية والتواصل معهم في تحقيق قدر مقبول من مراعاة الذوق الاجتماعي في التعامل معهم (Disch & Hawkesworth, 2016).

ويؤكد Santos et al. (2018) بأنه عملية تأثير متبادل بين الفرد والآخرين إزاء موقف ما علي المستوي العقلي المعرفي أو الإنفعالي، ويُترجم هذا التأثير إلي سلوك، وقد يكون التفاعل لفظياً كما في الحوار والمناقشات، وإعطاء التعليمات والمديح والثناء، والنقد والهجاء - أو غير لفظي كما في حركات الجسم وإيماءاته وتعبيرات الوجه، والإنتباه والإنصات أثناء المحادثة - وقد يكون لفظياً وغير لفظياً معاً بين فردين أو أكثر جماعتين صغيرتين أو فرد وجماعة صغيرة وكبيرة) قي موقف أو وسط (اجتماعي معين، بحيث يكون سلوك أي منهما منبهاً أو مثيراً لسلوك الطرف الآخر.

ويجري هذا التفاعل عادة عبر وسط معين (لغة، أعمال، أشياء) وفيه يتم تبادل رسائل معينة ترتبط بغاية أو هدف محدد، وتتخذ عمليات التفاعل أشكالاً ومظاهر مختلفة تؤدي إلي علاقات إجتماعية معينة (Topic, 2020).

وترى الباحثة في هذا الإطار أن تحليل مفهوم التفاعل الاجتماعي يؤدي إلي عدة ملاحظات تتمثل في:

١- أن التفاعل الاجتماعي هو سلوك إجتماعي تتبادل من خلاله الأطراف المتفاعله التأثير والتأثر فيما بينها.

٢- ليس حتمياً أن يكون التفاعل بين فردين فقط، ولكن قد يأخذ شكلاً جماعياً بين فردين أو أكثر أو فرد وجماعة صغيرة وكبيرة.

٣- التفاعل الاجتماعي عملية ديناميكية وتستمر عمليات التأثير والتأثر المتبادلين طالما إستمر الموقف الاجتماعي.

٤- ويتخذ التفاعل الاجتماعي أشكالاً مختلفة فقد يكون لفظياً كما في الحوار والمناقشات، وإعطاء التعليمات والمديح والثناء، والنقد والهزاء - أو غير لفظياً كما في حركات الجسم وإيماءاته وتعبيرات الوجه، والإنتباه والإنصات أثناء المحادثة - وقد يكون لفظياً وغير لفظياً معاً.

٥- إن الهدف النهائي من وراء أي تفاعل إجتماعي هو إشباع إحتياجات وتحقيق رغبات المشاركين فيه.

خصائص التفاعل الاجتماعي:

يتضح لنا من الإطلاع علي التعريفات السابقة للتفاعل الاجتماعي الوصول إلي الخصائص التالية :

١- التفاعل الاجتماعي يكون موجه نحو هدف معين، حيث تفهم الأم عن طريق التفاعل حاجات ابنها الرضيع.

٢- عن طريق التفاعل الاجتماعي يقوم كل فرد بدورة ومسؤولياته فالأب مثلاً له دوره ومسؤولياته تجاه أبنائه، وكذلك المعلم له دوره ومسؤولياته تجاه طلابه.

٣- يتيح التفاعل الاجتماعي لكل فرد التميز بفرديته والشخصية المستقلة عن الآخرين.

٤- تعتبر اللغة من أهم أشكال التفاعل الاجتماعي لإستمرار الهوية الثقافية والإختلاف بين الشعوب في القيم والتقاليد والعادات يصاحب الإختلاف في اللغة، بإعتبار أن اللغة هي الأداة التي يستخدمها الفرد في التعبير عما بداخله، وتمكنه من فهم الآخرين. (أحمد الكندري، ١٩٩٥، ١١٥)

أهداف التفاعل الاجتماعي:

يحقق التفاعل الاجتماعي بين الأفراد مجموعة من الأهداف منها:

- ١- ييسر التفاعل الاجتماعي تحقيق أهداف الجماعة ويحدد طرائق إشباع الحاجات.
 - ٢- يتعلم الفرد والجماعة بوساطته أنماط السلوك المتنوعة والإتجاهات التي تنظم العلاقات بين أفراد وجماعات المجتمع في إطار القيم السائدة والثقافة والتقاليد الاجتماعية المتعارف عليها.
 - ٣- يساعد علي تقييم الذات والآخرين بصورة مستمرة.
 - ٤- يساعد التفاعل علي تحقيق الذات ويخفف وطأة الشعور بالضيق، فكثيراً ماتؤدي العزلة إلي الإصابة بالأمراض النفسية.
 - ٥- يساعد التفاعل علي التنشئة الاجتماعية للأفراد وغرس الخصائص المشتركة بينهم.
- (جودت بني جابر، ٢٠٠٤، ١٣٤)

ويتضح علي ضوء ماسبق عرضه عن أهداف التفاعل الاجتماعي أنه جوهر الحياة اليومية في كافة المجتمعات حيث لا يستطيع الانسان العيش بمعزل عن الآخرين، فهي العملية الاساسية التي يستطيع من خلالها الفرد إكتساب القيم السائدة والثقافة الموجودة بالمجتمع.

أسس التفاعل الاجتماعي:

تقوم عملية التفاعل الاجتماعي علي عدة أسس رئيسية , لعل من أبرزها مايلي:

١-الاتصال : Communication

تعد عملية الإتصال هو الجوهر الأساسي في التفاعل الاجتماعي, وهي عملية معقدة تشتمل علي نقل المعلومات والمشاعر والإتجاهات والإستجابة للآخرين (Chambers, 2005). فالإتصال تعبير عن العلاقات بين الأفراد, ويعني نقل فكرة معينة أو معني محدد في ذهن شخص ما إلي ذهن شخص آخر أو مجموعة من الأشخاص, وعن طريق عملية الإتصال يحدث التفاعل بين الأفراد. وعملية الإتصال لايمكن أن تحدث أو تتحقق لذاتها, ولكنها تحدث من حيث التفاعل هي أساس عملية التفاعل الاجتماعي حيث يستحيل فهم ودراسة عملية التفاعل في أية جماعة دون التعرف علي عملية الإتصال بين أفرادها (Clare, 2013).

٢-التوقع : Expectation

هو إتجاه عقلي وإستعداد للإستجابة لمنبه معين (عطوف ياسين, ١٩٨١, ١٤٢). وللتوقع أثر كبير في عملية التفاعل الاجتماعي, فالفرد عندما يقوم بأداء معين يضع في إعتباره توقعات عدة لإستجابات الآخرين كالرفض أو القبول. وعلي ضوء هذه التوقعات يكيف سلوكه. (جودت بني جابر, ٢٠٠٤, ١٣٩ - ١٤٠).

والتوقع مبني علي الخبرات السابقة أو علي القياس بالنسبة إلي أحداث مشابهة . وبعد وضوح التوقعات أمراً لازماً وضرورياً لتنظيم السلوك الاجتماعي في أثناء عملية التفاعل , كما يؤدي غموضها إلي جعل عملية التلاؤم مع سلوك الآخرين أمراً صعباً يؤدي إلي الشعور بالعجز عن الإستمرار في إنجاز السلوك المناسب (Vukoicic, 2013).

٣ - إدراك الدور : Role Perception

يقصد بالدور السلوك المطلوب أو المتوقع من الفرد القيام به في موقف ما بحسب المعايير الموضوعية (عمر همشري, ٢٠٠٣, ١٤٧), ويساعد إنسجام الجماعة وتماسكها أن يكون لكل فرد في الجماعة دور يؤديه مع قدرته علي تمثيل أدوار الآخرين داخلياً يساعد ذلك علي إدراك عملية التوقع السابق ذكرها . إذ أن الشخص الذي يقوم بنشاط في الجماعة ويعجز عن توقع أفعال الآخرين لعجزه عن إدراك أدوارهم وعلاقة دوره بدورهم لن يتمكن من تعديل سلوكه ليحمله متفقاً مع معايير الجماعة.

٤ - التفاعل الرمزي : Symbolic Interaction

هو شكل من أشكال التعبير عن الأفكار التي بداخل الفرد, أي أن التفاعل والإتصال ولعب الأدوار عن طريق الرموز ذات دلالة لدي أفراد الجماعة, وهذه الرموز مثل تعبيرات الوجه كالإبتسام والعبس, وحركة اليدين شكل من أشكال التعبير عن مشاعر الفرد الداخلية, وهي طريقة للتعبير عن الخبرات التي ينقلها الآخرون عن طريق الصوت أو الصورة (إبراهيم الخطيب وآخرون, ٢٠٠٣, ٦١).

٥ - التقييم : Evaluation

وتتخلل كل هذه العمليات عملية تقييم الفرد لسلوكه ولسلوك الآخرين من ناحية أفعالهم ودوافعهم والإشباع التي يتوصل إليها الفرد من تفاعله معهم (Windels & Lee, 2012).

ومن العرض السابق لأسس التفاعل الاجتماعي يتضح التالي:

- ◆ لا يوجد تفاعل بين فردين دون أن يتم إتصال بينهما وكلما كان الإتصال مجدياً وذا فاعلية, كلما أصبحت خبرة التفاعل بين الفردين ذات معني مشترك.

- ◆ للتوقع دورهام في عملية التفاعل الاجتماعي, فالفرد من خلال تصرفاته مع الآخرين تتوقع منهم سلوكيات معينة ويزيد أداء الفرد للدور كلما كانت الجماعة أكثر تماسكاً.
- ◆ لكل فرد رموز خاصة يستخدمها للتعبير عن مشاعره الداخلية وخبراته.
- ◆ عن طريق التفاعل الاجتماعي يقوم كل فرد بدوره الخاص به, ويمكن للفرد الواحد القيام بأكثر من دور في نفس الوقت.
- ◆ يستطيع الفرد تقييم جميع سلوكياته بنفسه.

منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي وذلك للتحقق من الهدف الرئيسي للدراسة وهو بناء مقياس التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية.

عينة الدراسة

أُجريت الدراسة على عينة من التلاميذ في المرحلة الإعدادية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين.

عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات:

تكونت عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات من (٥٠) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية ببني سويف ممن حصلوا على درجات منخفضة في اللغة الانجليزية، بهدف حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية.

أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة في دراستها الأدوات التالية:

(١) مقياس التفاعل الاجتماعي (إعداد: الباحثة).

مقياس التفاعل الاجتماعي

أولاً: بيانات عامة

الاسم: السن:

ثانياً : تعليمات المقياس للمعلم

عزيزي نعرض عليك فيما يلي بعض المواقف المختلفة التي تتعرض لها في أوقات و أماكن مختلفة من خلال السلوكيات التي تسلكها في هذه المواقف والمطلوب منك تحديد إلى أي مدى تنطبق هذه السلوكيات عليك حتي نتمكن من التعرف الدقيق علي حالتك, علما بأنه لا توجد اجابات صحيحة وأخرى خاطئة, وذلك من خلال وضع علامة (ع) في خانة دائما اذا كانت العبارة تنطبق تماما عليك, أما اذا كانت تنطبق عليك أحيانا ضع علامة (ع) في خانة أحيانا واذا كانت لا تنطبق عليك نهائيا نضع علامة (ع) في خانة نادراً , مع العلم أن جميع البيانات التي ستدلي بها سرية تماما ويقتصر استخدامها على أغراض البحث العلمي وشكرا لتعاونكم معنا,,,,,,



(٢) العبارات

م	العبارات	دائمًا	أحيانًا	نادرًا
١	ألعب مع أحد أفراد الأسرة.			
٢	أحب اللعب مع رفاقي.			
٣	ألقي التحية على أفراد الأسرة.			
٤	أتشاجر مع الآخرين.			
٥	أبتسم عند رؤية أحد أفراد الأسرة.			
٦	أقوم ببعض السلوكيات غير اللائقة (البصق-الصراخ-الضرب).			
٧	أحاول تقليد أحد أفراد الأسرة.			
٨	أستجيب لتعليمات الآخرين داخل المدرسة.			
٩	أبادل ألعابي مع إخوتي.			
١٠	أقدم على الآخرين داخل المدرسة.			
١١	أسعد عندما يداعبني والدي.			
١٢	أفضل مجموعة من الرفاق دون غيرهم.			
١٣	أسعد عندما يداعبني اخواتي.			

م	العبارات	دائمًا	أحيانًا	نادرًا
١٤	أُتبادل ألعباي مع رفاقي بالمدرسة.			
١٥	أطلب المساعدة من باقي أفراد الأسرة.			
١٦	أفهم إشارات المعلمين.			
١٧	أشاجر مع إخوتي.			
١٨	أستجيب لمداعبي المعلمين لي.			
١٩	أشارك في بعض الأعمال المنزلية.			
٢٠	أستجيب لملاطفة المعلمين لي.			
٢١	أستجيب لبعض التعليمات التي تطلب مني.			
٢٢	أُتبادل الأدوار مع رفاقي أثناء الألعاب.			
٢٣	أحاول البقاء وحيدًا قدر المستطاع عن أفراد أسرهم.			
٢٤	أُتبادل الأدوار مع رفاقي أثناء الأنشطة.			
٢٥	أغضب عندما يحاول أحد أفراد الأسرة ملاطفتي (مداعبتي).			
٢٦	أظهر التعاطف مع الآخرين.			
٢٧	أغضب عندما يحاول أحد أفراد الأسرة معانقتي.			

م	العبارات	دائماً	أحياناً	نادراً
٢٨	أستطيع مساعده الآخرين من الرفاق.			

مقياس التفاعل الاجتماعي (إعداد: الباحثة).

يهدف هذا المقياس إلى تحديد التلاميذ ذوي التفاعل الاجتماعي في المرحلة الإعدادية، وقد قامت الباحثة باعداد هذا المقياس بهدف توفير مقياس يتفق وطبيعة عينة الدراسة وأهدافها، بالإضافة الى أن المقاييس التي هدفت قياس التفاعل الاجتماعي قد صممت لعينات تختلف في طبيعتها وخصائصها عن عينة الدراسة الحالية والتي منها مقياس التفاعل الاجتماعي لكل من (Majorano et al. (2017)، (Cardillo et al. (2018)، (Nordin & Rabi (2020)، (Seçkin Yilmaz (2021)، علاء الدين النجار وآخرون (٢٠٢٢)، الأمر الذي يستوجب توفير مقياس يناسب عينة الدراسة.

وبناءً على ما سبق فإن مقياس التفاعل الاجتماعي في صورته الأولى يتكون من (٢٨) عبارة، حيث تتراوح الدرجات على مقياس التفاعل الاجتماعي لكل من (٨٤) درجة إلى (٢٨) درجة، حيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع التفاعل الاجتماعي، بينما تمثل الدرجة المنخفضة انخفاض التفاعل الاجتماعي. وإلى جانب هذا، تمت صياغة بعض العبارات صياغة موجبة، والبعض الآخر صياغة سلبية.

بعد الانتهاء من الصورة الأولى للمقياس قامت الباحثة بعرضها على (١٠) من المحكمين لإبداء الرأي والملاحظات على عبارات ومكونات المقياس من حيث وضوحها ومناسبتها للظاهرة موضوع القياس وكذلك تقدير صلاحية المقياس، وبناءً على ذلك لم يتم استبعاد أي عبارة لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (٨٠٪).

الخصائص السيكومترية لمقياس التفاعل الاجتماعي:

تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التفاعل الاجتماعي وفقا لما يلي:

أولاً: الاتساق الداخلي:

١ - الاتساق الداخلي للمفردة مع الدرجة الكلية للبعد:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية والجدول (١٦) يوضح ذلك:

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد على مقياس التفاعل الاجتماعي

التفاعل الاجتماعي خارج الأسرة				التفاعل الاجتماعي داخل الأسرة			
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**٠.٤٢٣	٨	**٠.٦٦٣	١	**٠.٤٩٨	٨	**٠.٦٥٢	١
**٠.٧٢٤	٩	**٠.٥٤٢	٢	**٠.٣٩٥	٩	**٠.٥٤١	٢
**٠.٦٣٢	١٠	**٠.٥٥٥	٣	**٠.٥٦٢	١٠	**٠.٥٩٨	٣
**٠.٥٣٠	١١	**٠.٤٣٢	٤	**٠.٤٢١	١١	**٠.٤٧٢	٤
**٠.٥٥٤	١٢	**٠.٦٠٨	٥	**٠.٣٥٦	١٢	**٠.٦٦٣	٥
**٠.٦٣٢	١٣	**٠.٥٤٧	٦	**٠.٥١٢	١٣	**٠.٥٤٩	٦

التفاعل الاجتماعي داخل الأسرة				التفاعل الاجتماعي خارج الأسرة			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٧	٠.٥٨٢	١٤	٠.٤٢١	٧	٠.٥٠٠	١٤	٠.٥٤٣

** مستوى الدلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (١٦) أنَّ جميع مفردات مقياس التفاعل الاجتماعي معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي:

تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد. ويوضح جدول (١٧) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، والدلالة الإحصائية:

جدول (١٧)

معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي، والدلالة الإحصائية

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	الكلية
التفاعل الاجتماعي داخل الأسرة	—		
التفاعل الاجتماعي خارج الأسرة	٠.٧٢١	—	

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	الكلية
الدرجة الكلية	**٠.٥٩٦	**٠.٦٢٢	—

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

أوضحت النتائج في جدول (١٧) أن معاملات الارتباط لأبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي من خلال المصفوفة الارتباطية، كلها قيم مرتفعة.

ثانياً: الصدق:

- صدق المحك (الصدق التلازمي):

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي (إعداد الباحثة) والتفاعل الاجتماعي (إعداد: علاء الدين النجار وآخرون، ٢٠٢٢) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٠٧) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثالثاً: الثبات:

تم حساب ثبات المقياس بالطرق التالية:

١ - طريقة إعادة التطبيق:

وتمّ ذلك بحساب ثبات مقياس التفاعل الاجتماعي من خلال إعادة التطبيق بفواصل زمنية قدره أسبوعين وذلك على عينة الخصائص السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وبيان ذلك في الجدول (١٨):

جدول (١٨) نتائج ثبات التفاعل الاجتماعي بطريقة إعادة التطبيق

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني
التفاعل الاجتماعي داخل الأسرة	٠.٨٠٤ **
التفاعل الاجتماعي خارج الأسرة	٠.٧٦٥ **
الدرجة الكلية	٠.٧٧٣ **

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من خلال جدول (١٨) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لأبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي، والدرجة الكلية، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس التفاعل الاجتماعي لقياس السمة التي وُضع من أجلها.

٢- طريقة معامل ألفا لكرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ. ويبين جدول (١٩) قيم ثبات المقياس باستخدام معادلة الفا لكرونباخ:

جدول (١٩) قيم ثبات مقياس التفاعل الاجتماعي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ

الأبعاد	ألفا لكرونباخ
التفاعل الاجتماعي داخل الأسرة	٠.٧٣٢
التفاعل الاجتماعي خارج الأسرة	٠.٨٠٦

الأبعاد	ألفا لكرونباخ
الدرجة الكلية	٠.٧٨٥

يتضح من خلال جدول (١٩) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشراً جيداً لثبات المقياس، وبناءً عليه يمكن العمل به.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية باستخدام كل من معادلة سبيرمان- براون وجتمان - ويبين جدول (٢٠) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التفاعل الاجتماعي:

جدول (٢٠) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التفاعل الاجتماعي

الأبعاد	سبيرمان بران	جيتمان
التفاعل الاجتماعي داخل الأسرة	٠.٨٦٢	٠.٨٢٤
التفاعل الاجتماعي خارج الأسرة	٠.٨٤٧	٠.٧٩٣
الدرجة الكلية	٠.٨٨٣	٠.٨٥٣

يتضح من جدول (٢٠) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان - براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه للتفاعل الاجتماعي.

الصورة النهائية للمقياس:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٢٨) مفردة، وقد قامت الباحثة بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية للمقياس، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هي (٨٤)، وأدنى درجة هي (٢٨)، وتمثل الدرجات المرتفعة أشد مستوى للتفاعل الاجتماعي بينما تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض للتفاعل الاجتماعي.

ويوضح جدول (٢١) أبعاد وأرقام المفردات التي تقيسها الصورة النهائية.

جدول (٢١) أبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي والمفردات التي تقيس كل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	التفاعل الاجتماعي داخل الأسرة	١ - ٣ - ٥ - ٧ - ٩ - ١١ - ١٣ - ١٥ - ١٧ - ١٩ - ٢١ - ٢٣ - ٢٥ - ٢٧	١٤
٢	التفاعل الاجتماعي خارج الأسرة	٢ - ٤ - ٦ - ٨ - ١٠ - ١٢ - ١٤ - ١٦ - ١٨ - ٢٠ - ٢٢ - ٢٤ - ٢٦ - ٢٨	١٤

تعليمات المقياس:

- ١- يجب عند تطبيق المقياس خلق جو من الألفة مع من يقوم بالتطبيق، حتى ينعكس ذلك على صدقه في الإجابة.
- ٢- يجب على القائم بتطبيق المقياس توضيح أنه ليس هناك زمن محدد للإجابة، كما أن الإجابة ستحاط بسرية تامة.
- ٣- يتم التطبيق بطريقة فردية، وذلك للتأكد من عدم العشوائية في الإجابة.

٤- يجب الإجابة على كل العبارات لأنه كلما زادت العبارات غير المجاب عنها كلما انخفضت دقة النتائج.

ثالثاً : نتائج البحث :

- التساؤل الاول : ما الأسس العلمية التي يمكن اتباعها لبناء مقياس التفاعل الاجتماعي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم للمرحلة الإعدادية ؟
- للإجابة على هذا التساؤل قام الباحث باعداد اختبار لقياس التفاعل الاجتماعي للكشف عن مستوى اداء التلاميذ لمهارات التفاعل الاجتماعي و قد تم اختيار مادة اللغة الانجليزية حيث تتطلب نشاطاً اكبر لدى التلاميذ داخل الأسرة و خارجها.
- و فيما يلي خطوات اعداد الاختبار :
- ١- الهدف من الاختبار و هو قياس مهارات التفاعل الاجتماعي التي يوظفها تلاميذ ذوي صعوبات التعلم للمرحلة الإعدادية.
- ٢- تحديد مفردات الاختبار : قامت الباحثة بمراجعة أدوات القياس للعديد من الأبحاث و الدراسات السابقة و التي تناولت مهارات التفاعل الاجتماعي مثل دراسة Gregory (2016) بأنه هو التحدث مع الناس وإقامة العلاقات الاجتماعية معهم.
- وهو المهارة الجزئية والأنماط السلوكية الهادفة والتي يبيدها التلميذ في التعبير عن ذاته للآخرين والتي تتضمن قدراً معقولاً من الإقبال عليهم ومحاولات الإتصال بهم والتواصل معهم ومشاركتهم في الأنشطة الإجتماعية المختلفة والإنشغال بهم ولو لفترات محدودة, وإستخدام الإشارات الإجتماعية والتواصل معهم في تحقيق قدر مقبول من مراعاة الذوق الإجتماعي في التعامل معهم (Disch & Hawkesworth, 2016).



ويؤكد Santos et al. (2018) بأنه عملية تأثير متبادل بين الفرد والآخرين إزاء موقف ما علي المستوي العقلي المعرفي أو الإنفعالي , ويُترجم هذا التأثير إلي سلوك , وقد يكون التفاعل لفظياً كما في الحوار والمناقشات , وإعطاء التعليمات والمديح والثناء , والنقد والهزاء - أو غير لفظي كما في حركات الجسم وإيماءاته وتعبيرات الوجه , والإنتباه والإنصات أثناء المحادثة - وقد يكون لفظياً وغير لفظياً معاً بين فردين أو أكثر جماعتين صغيرتين أو فرد وجماعة صغيرة وكبيرة) قي موقف أو وسط (اجتماعي معين, بحيث يكون سلوك أي منهما منبهاً أو مثيراً لسلوك الطرف الآخر.

٣- بناء اختبار مهارات التفاعل الاجتماعي : تم تحديد موضوعات الاختبار و أوزانها النسبية و كذلك تحديد المستويات المختلفة من الأهداف المعرفية لمادة اللغة الانجليزية، تم اعداد جدول مواصفات صياغى أسئلة الاختبار فى ضوء جدول المواصفات عن مهارات التفاعل الاجتماعى على خبراء بذات التخصص لتحديد مدى مناسبة المفردات الاختبارية و قد تم الابقاء على جميع المفردات.

رابعًا: توصيات الدراسة

تُوصي الباحثة استنادًا إلى ما كشفت عنه الدراسة الحالية بما يلي:

- (١) إمكانية استخدام مقياس التفاعل الاجتماعي من قبل المؤسسات التربوية والنفسية.
- (٢) ضرورة إعطاء الذكور حقوقهم وأشعارهم بالأمن النفسي مساواة بالإناث.
- (٣) إعداد برامج توعوية وندوات تثقيفية لأسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لتبصيرهم بأساليب المعاملة والآثار المترتبة على كل منها.
- (٤) أهمية دور الرعاية الوالدية في دعم وتقدير سلوك أبنائهم الجيد، وهو أفضل سبيل لنمو شخصية أبنائهم في توازن بين الحرية والضبط بعيد عن حرمانهم الزائد أو حرمانهم من الدفء الأسري لينشأ جيل سوي وغير عصابي قادر على الحب والعمل.
- (٥) ضرورة شعور الأبناء بتقدير معلمي اللغة الإنجليزية لهم ومشاركتهم في نواحي الأنشطة المختلفة وتوجههم بما يسهم في تنمية شخصيتهم وشعرهم بالثقة بالنفس.
- (٦) ضرورة التوعية بتأثير التفاعل الاجتماعي الخاطئة على نمو التلميذ عقليًا ونفسيًا واجتماعيًا سواء في المرحلة المختلفة.
- (٧) نشر الوعي الأسري بالتفاعل الاجتماعي الصحيح للتلاميذ، وذلك من خلال إقامة دورات تدريبية مكثفة واستثمر وسائل الإعلام المكتوبة والمسموعة والمرئية.
- (٨) الحرص على أهمية التواصل بين الأسرة والمدرسة، والعمل على إقناع الوالدين بضرورة الإخبار عما يعانيه ابنهما من مشكلات ليتعاونوا مع المختصين في تحسين حاله، ومن ثم يتعمق في الأسر أهمية الدور التربوي لهذه المحاضن.



خامساً: بحوث مقترحة

استناداً إلى الإطار النظري والدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة عدد من الموضوعات البحثية التي تحتاج إلى إجراء مزيد من الدراسات للوقوف على نتائجها:

(١) بروفيلات التفاعل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية "دراسة تحليلية مقارنة".

(٢) أثر انعدام التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

(٣) فاعلية برنامج انفعالي سلوكي في تعديل الأفكار غير العقلانية نحو الأبناء ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم ياسين الخطيب، زهدي محمد عيد، نعمان خالد الننتشه (٢٠٠٣). *التنشئة الاجتماعية للطفل*. عمان: الدار العلمية الدولية.

أحمد محمد داهم (٢٠٠٨). *مستويات المهارات الاجتماعية لدى الوالدين وعلاقتها بالنزعات الشخصية لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من اللجاجة*. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الزقازيق .

أحمد محمد مبارك الكندري (١٩٩٥). *علم النفس الاجتماعي*. الكويت: مكتبة الفلاح.

أحمد محمد مبارك الكندري (١٩٩٦). *الأسس النفسية للسلوك الاجتماعي*. الكويت: مطابع المجد.

آلان، وباربارا بيبز (٢٠٠٩). *المرجع الأكيد في لغة الجسد*. (ط٤). (ترجمة مكتبة جرير). الرياض: مكتبة جرير (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٨).

جودت بني جابر (٢٠٠٤). *علم النفس الاجتماعي*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

حامد عبدالسلام زهران (١٩٨٤). *علم النفس الاجتماعي*. (ط٥)، القاهرة: عالم الكتاب.

حسني الجبالي (٢٠٠٣). *علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

حمدي على الفرماوي (٢٠١١). *معالجة اللغة واضطرابات التخاطب الأسس النفسية العصبية*. القاهرة: الأنجلو المصرية.

خليل عبدالرحمن المعاينة (٢٠٠٠). *علم النفس الاجتماعي*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.



دانيال هالاهان، جون لويد، جيمس كوفمان، ومارجريت ويس (٢٠٠٥). *صعوبات التعلم: مفهوماتها - طبيعتها - التعلم العلاجي* (ترجمة عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٧). دار الفكر ناشرون وموزعون.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠). *صعوبات التعلم والنمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

سميح أبو مغلي، عبدالحافظ سلامة، فدوي أبو رداحة (٢٠٠٢). *التنشئة الاجتماعية للطفل*. عمان: دار البازوري العلمية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.

August, D., & Siegel, L. (2006). Literacy instruction for language-minority students in special education settings. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 523–553). Lawrence Erlbaum.

Ball, R. W. (2012). *The relationship of academic self-concept and social competence in learning-disabled early adolescents* (Doctoral dissertation). Fielding Graduate University.

Baum, N. (2016). *Learning Disabilities and Self-Concept: A Phenomenological Study* (Doctoral Dissertation). William James College.

Baum, N. (2018). *Learning Disabilities and Self-Concept: A Phenomenological Study* (Doctoral Dissertation). William James College.

-
- Bennett, J., & Muller (2010). The development of flexibility and abstraction in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, 455-473
- Berman, M. S. (2001). *Self-concept and academic differences between students with learning disabilities in inclusive and non-inclusive classrooms* (Doctoral Dissertation). Temple University.
- Birch, S. (2016). Prevalence and profile of phonological and surface subgroups in college students with a history of reading disability. *Journal of learning disabilities*, 49(4), 339-353.
- Braccio, J. A. (2009). *Teacher ratings of resilience, social skills, and reading and math achievement in Hispanic male learning disabled students* (Doctoral Dissertation). Walden University
- Brown-Chidsey, R., & Steege, M. (2011). *Response to intervention: Principles and strategies for effective practice*. Guilford Press.
- Cannon, N.L. (2006). *The effects of floortime on communication interaction behaviors between typically developing preschoolers and preschoolers with autism*. MD, Miami University, Faculty of Miami University, Oxford, OH.