# الصداقة عند أبناء الأمهات العاملات في مدينة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. نايفة قطامي
قسم علم النفس التربوي. كلية العلوم التربوية. الجامعة الأردنية

**الملخص:**

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى درجات الصداقة عند أبناء الأمهات العاملات في مدينة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات (الترتيب الولادي، وحالة الأب والصف).

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم اختيار (408) أطفال بطريقة عشوائية، وتم بناء أداة لقياس درجات الصداقة لأبناء الأمهات العاملات تتصف بدلالات سيكومترية مناسبة لأغراض الدراسة، وقد ضمت الأداة (64) فقرة، وتم التوصل إلى دلالات ثبات بلغت (0.87).

كما تم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، إذ تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Anova) (2x3x3). تم التوصل إلى وجود فروق في مستويات درجات الصداقة وفق كل متغير بمفرده، كما ظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة لتفاعل متغيري الترتيب الولادي وحالة الأب، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة لتفاعل المتغيرات الثلاثة معاً، ومازالت هناك حاجة لإجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال.

# Children's Friendship of Working Mothers in Amman City and its Relationship to Some Variables

**Dr. Naifa Katami**
**Dept. of Pedagogical Psychology - College of Educational Sciences**
**Amman University**

## Abstract

**The study aimed at investigating the friendships' degree of working womens' children in the city of Amman/ Jordan and its relation to variables such as birth order, the status of the father and students' grade.**

**To achieve the objective of the study, (408) children were randomly selected. A questionnare consisted of (64) items was constructed to measure the friendship degree.**

**A reliability coefficient was computed and found to be 0.87.**

**Using the 3 way Anova (2x3x3), the findings revealed that there were differnces in the friendship related to each variables independently. In addition, significant differences were found due to the interaction between the birth order and the status of the father.**

**However, no significant differnces were found due to the interaction of the three variables together. The researcher recommended that more research is needed in this field.**

## المقدمة:

تشكل ظاهرة الصداقة إحدى السمات البارزة في طريقة نمو الطفل وتطوره وخبراته مع الوالدين والإخوة في الأسرة والرفاق في المدرسة؛ لذلك فإن معرفة العوامل المؤثرة في الصورة التي يكونها الطفل عن الآخرين وعلاقتهم به يساعد على معرفة أسس ومبادئ الصداقة، وأساليب استيعاب الأطفال وفهمهم لها (Howes,Hamilton,and matheson, 1994).

إن فهم الصداقة من حيث كونها ظاهرة نمائية اجتماعية عند الأطفال في أثناء مرحلة نموهم يتطلب فهماً ومعرفة لأثر وجود الأم والأب والإخوة على الفهم الذي يطوره الطفل تجاه الآخرين، ومن ثم الرفاق.

الصداقة علاقة تقوم بين شخصين، وتتصف بالجاذبية والقبول المتبادل المصحوب بمشاعر وجدانية (English and English, 1983)، وتقوم الصداقة على الاعتماد المتبادل بين الرفاق، إذ تربطهم علاقات في الاتجاهات والقيم والمعتقدات، والإعجاب المشترك بالنماذج والأبطال. ويضيف رايت وكيبل (Wright and Keple, 1981, 560) أن للصداقة قيمة نفسية؛ إذ إنها تحقق الدعم للذات، وتقوي ثقة الطفل في نفسه، وتسهم في تقويم الآراء والأفكار لدى أي من الصديقين، والأطفال كذلك. كما تسهم أيضاً في زيادة توسيع خبرات الصديق وتصحح رؤيته ووجهات نظره تجاه الأشياء والأحداث، والأشخاص، ويحقق الأطفال منافع شخصية في صداقاتهم، من مثل تبادل الممتلكات إلى درجة يتدنى وضوح ملكية الشيء لأي من الصديقين.

ومن أجل توضيح مفهوم الصداقة وتطوره النظري عبر الاتجاهات المختلفة يمكن توضيحه كالآتي (Cobb, 2001):

1 . الصداقة من وجهة نظر السلوكية:

يسعى الطفل في صداقته للآخرين للحصول على امتيازات، أو على مواد يأكلها، أو أشياء يلعب بها، وتكون بمثابة معززات، والمعززات تشكل دوافع للصداقة.

2 . الصداقة من وجهة نظر إنسانية:

يفترض روجرز والإنسانيون أن الطفل يسعى من صداقته للآخرين إلى تحقيق الأمن والانتماء والسلامة، بهدف ارتقاء مهاراته ولغته وأساليبه الاجتماعية في التفاعل.

3 . الصداقة من وجهة نظر معرفية اجتماعية:

يفترض باندورا وزميرمان أن الطفل يسعى من ملاحظته للرفاق والكبار المحطيين به إلى «نمذجة» (Modeling) أدائه لتحقيق أهداف توجد لديه تحققها النماذج المشاهدة عادة.

4 . الصداقة من وجهة نظر معرفية:

إن الصداقة توفر خبرات تتوافر عن طريق التفاعل مع الآخرين والأشياء لتحقيق التوازن المعرفي الانفعالي، والتي تتحقق عادة من العمليتين الذهنيتين الاجتماعيتين: التلاؤم والتمثل.

5 . الصداقة من وجهة نظر الطبيعة (Etheology):

إن الصداقة هي استعداد فطري يوجد لدى الأطفال منذ ولادتهم، وهم يقومون بهذه الأدوات لتحقيق التلاصق مع الأفراد المهمين لهم مثل الأمهات والإخوة الصغار الذين يمكن أن يوفروا له الأمن والسلامة، وإشباع الحاجات الأولية الأساسية؛ لاستمرار الحياة.

وقد ذكر سويف (1970) عدداً من الملاحظات عن السلوك الاجتماعي، الوجداني، ومنها ظهور القدرة على عقد علاقات مع الأطفال الغرباء المماثلين له من العمر نفسه، وتظهر هذه بتكوين جماعات اللعب مع الأقران، وتزايد الاستقلال عن الراشدين، وتبدو في قبولهم توجيهاتهم، ومحاولة إرضائهم وتقمص البطل، والاعتماد على اللغة في التعبير عن الصداقة، وذلك من كثرة الأسئلة الموجهة للراشدين من قبل الأطفال.

يتضح دور الأم العاملة من خلال سعيها لسبل تحمل مسؤولية طفلها، وتعويضه عن ساعات الغياب، والمبالغة أحياناً في الالتصاق به عند العودة من العمل، والبحث عن الأساليب المختلفة لرعايته ورعاية التغيرات النفسية وتطورها، وإن هذه المشاعر يمكن أن تعمق فهمها لدور الأمومة في رعاية صحة الطفل النفسية وعلاقاته مع الآخرين (Thomas, 2001).

كما أوضحت دراسة رايس (Rice, 2000)، التي ركزت على أهمية نمو الطفل وصحته، أن العلاقة بين الطفل المولود حديثاً ووالدته والتصاقه بها ما يحدد علاقة هذا الطفل مع الآخرين. إضافة إلى ذلك أوضح رايس (Rice) أن تحليل الأفكار التي تحملها الأمهات عن تربية الطفل النفسية والاجتماعية يمكن أن يسهم في فهم الحاجات الاجتماعية والنفسية لهذا الطفل، ومساعدته على الارتباط بعناصر المجتمع بروابط دافئة.

تتأثر تربية الطفل بخبرات الأم ومشاعرها، وعلاقتها مع أفراد الأسرة الآخرين، وإن الأم العاملة لها خصائص تتطور من خلال تنظيمها لعلاقاتها مع الأفراد في العمل، وتفاعل ذلك مع تخطيط الأم لإدارة وقتها وخدماتها، مما يمكن أن يترك أثراً على معاملة الطفل وتنشئته في السنوات الأولى، ويمكن أن تختلف هذه المعاملة عن علاقة الطفل بالأم غير العاملة لما للعمل والغياب عن البيت أثر على شخصية الأم، ثم نقل هذا الأثر إلى الطفل الذي يتبدى في الاستجابات النفسية والعلاقات التي يطورها فيما بعد. (نور الدين، 1999).

تعتبر علاقة الأم العاطفية بطفلها من العوامل الأساسية في زيادة الصحة النفسية وعلاقته بالآخرين (حجازي، 1997).

كما أن العلاقة التي تبنى بين الطفل وأمه في الشهور الأولى، والتي قد تمتد إلى سنتين، وما يدور بينهما من تفاعلات عاطفية في عملية إشباع الحاجات الأولية والدفء والنظافة، تحدد طبيعة علاقته بالآخرين، فإذا كانت آمنة مشبعة فإن الطفل يطور استجابات انفعالية دافئة مرتبطة بالحب للأم والأفراد المحيطين به (Wolfgang & Gisela, 1999).

ونظراً لأن هناك ارتباطاً بين إدراك وتوقعات الأمهات للأطفال وبين أنماط شخصيتهم وخصائصهم وما يتطور لديهم من خصائص، فإنه من الممكن أن تنعكس هذه الخصائص في إدراك الأفراد المحيطين به والذين يتعاملون معه، والذين يقدمون له الخدمات، وأسلوب تعامله معهم (توفيق، 2001).

توصلت الباحثة نور (Noor, 1994) إلى عدم وجود فروق بين عمل الأم وصحة الطفل النفسية وعلاقته.

إن إبعاد الطفل عن أمه لأي سبب سواء أكان العمل أو الانفصال يمكن أن يسهم في حرمان الطفل من التجارب الحسية الأساسية اللازمة للطفل في الطفولة المبكرة؛ إذ إن هذه التجارب المبكرة بما تتضمنه من تبادل لمسي وبصري وسمعي وصوتي بينه وبين أمه وما يترتب على ذلك من تفاعلات يسهم في تطور روابط الأمن لدى الطفل، ويجعله يزداد اقتراباً من أمه والآخرين، ويزيد من فرص التفاعل الآمن مع الآخرين والغرباء ممن لا يعرفهم (قنطار، دفليس، 2003).

وقد حاول بعض الباحثين دراسة تطور الحاجة إلى الصداقة، وتم التوصل إلى أن هناك زيادة في المدى الذي يزود به الأقران من الجنس نفسه بمشاعر الصداقة. كما وجد معظم الباحثين أن وصف الأطفال لصداقاتهم تظهر عدداً من التعليقات المتضمنة للمشاركة في الأفكار والأحاسيس الحميمة حتى سن (13 - 16) سنة (Bigelow and Lacapin, 1980) على الرغم من أن بعض الباحثين قد وجدوا ارتفاعاً في معدلات الصداقة (Farman and Bierman, 1983)، واتضح من خلال استخدام التقارير الذاتية (Self-report) أن درجة الود في ظاهرة الصداقة تزداد زيادة تدريجية في فترة المراهقة (Hunter and Youniss, 1982)(مرزوق، 1994)، فالصداقة تبعاً لذلك ظاهرة تنمو مع العمر.

وتكمن أهمية دراسة الصداقة لدى الأطفال في أن الوصف الشامل لنمو هذه الظاهرة يمكن أن يساعد على فهم الجوانب الانفعالية والاجتماعية المختلفة للنمو، فإن نمو المهارات الانفعالية والاجتماعية (Emotional & Social Skills) يمكن أن يرتبط ارتباطاً مباشراً بمحاولات الأطفال الوصول إلى أشكال جديدة من العلاقات مع الرفاق في المواقع المختلفة (مرزوق، 1994).

وقد توصلت بعض الدراسات إلى أن الوالدين بالذات يشكلان أهم مصادر الشعور بالأمن، والحماية للطفل، وتزويده بالسند العاطفي الذي يمكن أن يشكل خلفية مشجعة لأي مشاعر صداقة أو علاقة يقيمها مع الأطفال الآخرين، وبخاصة في الأعمار المبكرة (Furman and Buhrmester, 1985). ومن خلال تتبع الدراسات في مجال الصداقة وجد ندرة في الدراسات التي تبحث مشاعر الصداقة عند الأطفال الذين تقل أعمارهم عن إحدى عشرة سنة، وتم العثور على دراسة واحدة هي دراسة بوهرميستر وفورمان (Buhrmester and Furman 1987)،

إذ تناولا خلال دراستهما موضوع الصداقة لأطفال الصفين: الثاني والخامس الأساسيين بالإضافة إلى أطفال الصف الثامن، مما يمكن أن يسوغ أهمية إجراء الدراسة الحالية.

وتمثلت علاقة الأطفال بمظاهر الصداقة عند الذكور بأنها علاقة اجتماعية تقوم على مشاعر القبول والرضى المتبادل بين طفلين، وتتميز هذه العلاقة بالدوام والاستمرار النسبي والتقارب العمري مع تشابه بدرجة كبيرة في الخصائص الشخصية والقدرات العقلية والاهتمامات، والاتجاهات، والتفضيلات، والطبقة الاجتماعية (Eisberg & Mussen, 1989), (Vespo, 1989).

وتقوم الأم بدور مهم؛ إذ إنها تتعامل مع الطفل وفق تنظيم الأسرة. ونظراً لكون الأم مصدر الأمن والدفء والحنان فإن الطفل يستقي أمنه وحبه من هذا المصدر. وهذا يسوغ أهمية وجود الأم أمام ناظري الطفل، وفي متناول عينيه ويديه، يكلمها، ويستمتع بحديثها ويهنأ بالنظر إليها. ووجود الأم وتفاعلها المستمر مع الطفل يساعد على تطور الطفل انفعالياً واجتماعياً وفق ظروف آمنة (منسي، 1988، وخليفة، 1991، Hoffman, 1991).

ونظراً لتقدم المجتمعات، وتعقد متطلباتها، وزيادة مسؤولياتها على أفرادها، ونظراً لأن الأم (المرأة) تشكل نصف المجتمع، فإن ذلك استدعى منها الخروج للعمل لأهداف مختلفة استدعتها طبيعة المرأة وأهميتها، ومن أجل تحقيق غايات متعددة مثل: تلبية الحاجات الشخصية والأسرية، والدعم المالي، وتحقيق مشاعر الإنجاز، والنجاح، والمكانة الاجتماعية، وتقليل مشاعر الضيق (الخولي، (بلا تاريخ)، 264)، (Hoffman, 1963)، (خفاجي، 1985، وجبريل، 1986).

يعتبر الطفل في الشهور الأولى الأم مصدراً أساسياً له؛ إذ تشكل مصدر غذاء ونظافة وحباً وتفاعلاً، فإذا غابت عنه - مهما كانت فترة الغياب - فإنه يفهم من ذلك غياب المصدر المهم، ويمكن أن يطور مشاعر الخوف والقلق؛ نظراً لقصور فهمه وإدراكه مدة الغياب. وإن أبناء الأمهات العاملات قد يصبح لديهم خبرة إهمال تلبية حاجاتهم وبذلك فإنهم يطورون مظهر الالتصاق الشديد بالأم لخوفهم من فقدانها، مما يمكن أن يعيق تطوير علاقتهم مع الآخرين، ويقصرونها على أمهاتهم (Vespo, 1989).

وضح هوفمان (Hoffman, 1991, 1989) دور الأم العاملة، وتأثيرها الإيجابي على أبنائها، كما أظهرت دراسته أن الأمهات العاملات يمكن أن يؤسسن مشاعر الأمن، وأن يكن ناجحات في إقامة علاقات إيجابية مع أطفالهن، وبخاصة الأمهات اللاتي يقمن بتعويض الزمن الذي يقضينه في العمل في وقت أكبر مع الطفل.

وأضاف شيفر (Shaffer, 1988) أنه لا توجد فروق تميّز نمو وتطور انفعالات وعواطف أطفال أبناء العاملات من غير العاملات.

إن تبني عامل العمر والممثل في الدراسة الحالية بالصف الدراسي تم استناداً إلى فرضية سوليفان (Sullivan, 1953) التي ذهب فيها إلى أن الصداقة تنمو مع العمر في مراحل ما قبل المراهقة، ويرى أنه قد لا تكون هناك تغيرات تطورية في الرغبة للصداقة في مرحلة ما قبل المراهقة، وأن الأطفال في الأعمار تلك يعتمدون في إفشاء أسرارهم لأفراد الأسرة (الوالدين والإخوة)، أو لشخص عزيز قريب عليهم.

يغلب على صداقات الأطفال أنها أقرب إلى الطبيعة التلقائية، والتي لا يصاحبها التعبير عن مظاهر الخجل، في حين أن المراهق يصبح أكثر ميلاً لأشكال الصداقة لدى الكبار، وتصبح لديهم أحاسيس داخلية. وفي مرحلة المراهقة تظهر أنماط للصداقة قابلة للتغير والتطور السريع، في حين أن الأطفال في المراحل العمرية المبكرة أكثر ميلاً لإقامة علاقة ودية مع الوالدين؛ لأن مثل هذه الصداقة لا تتحقق مع الاتصال بالأقران وذلك لأنه يتطلب تنظيماً لأفكارهم وانفعالاتهم، وهذا ما لا تسمح لهم به خصائصهم النمائية (Selman,1980).

هذا بالإضافة إلى أن الوقت الذي يُقْضَى مع الوالدين وطوله يعمل مصدر إشباع للرغبة المهمة لديهم، كما يتمتع الوالدان بثقة أبنائهم لأن يكونوا أصدقاء من وجهة نظر أبنائهم وتتناقص هذه الصداقة مع العمر كلما نمى الأطفال وتقدموا نحو المراهقة. ويقوم المراهقون بنقل النماذج المهمة التي يلاحظونها عند الوالدين إلى الأصدقاء والنجوم وغير ذلك (Furman, and Buhrmester, 1985, 450; Buhrmester and furman, 1987، مرزوق، 1994).

ارتبطت الصداقة بفكرة اعتبار وجهة نظر الآخرين (Taking the other's perspective)، وما ذهب إليه بياجيه من أن الأطفال يطورون هذه القدرة مع تقدمهم في العمر، وأن هذه القدرات تنمو وفق سياقات اجتماعية، سواء أكانت أسرية أو مدرسية (Shaffer, 1988). إن فهم وجهة نظر الآخرين عملية تنمو مع العمر بنمو قدرات الأطفال المعرفية والاجتماعية، وتوصل إلى أن الأطفال في مراحل الطفولة حتى بدء المراهقة (6-14) سنة يوصفون بأنهم يتعاونون في سبيل أهدافهم الخاصة، ويظهرون فهماً متبادلاً لأصدقائهم، ويتبادلون فهم وجهة نظر الصديق المقابل، ويظهرون تعاوناً. وبعد أن كان الطفل متمركزاً نحو ذاته يصبح أكثر استقلالاً، وتصبح لديه القدرة على الفصل بين السلوك والنتيجة، ويقبلون على الأطفال الذين يشاركونهم في الاهتمامات.

وافترض كذلك أن الأفراد الذين يتصفون بتفوق قدرة اعتبار الآخرين يطورون علاقات وصداقات ناجحة في أوقات قصيرة تتصف بالاستقرار والثبات (Shaffer, 1988)، كما توصل شيفر كذلك إلى أن التفاعل مع الآخرين والرفاق يسهم في فهم وجهات نظر الآخرين، ويطور فهم الشخص، وتم التأكيد على أن فهم وجهة نظر الآخرين ضرورة من أجل البدء في إقامة علاقة صداقة، وسبب في إنجاحها واستمرارها.

وإن الطفل يمكن أن يطور بفعل هذه العوامل القدرة على التقدم من المركزية نحو الذات إلى تطوير الذات الاجتماعية (Bradley, et al., 1994)، كما أن المعرفة التي يتم الوصول إليها في هذه الدراسة يمكن أن تزيد من وعي الوالدين كعناصر اجتماعية تساعد في تنمية الصداقة لدى الأبناء وتهيئة العلاقة العادلة والمتسامحة بين أطفالهم لكي يشاطروهم مهمة إنشاء علاقات سليمة ناجحة مع الأقران والرفاق (مرزوق، 1994).

كما أن نتائج الدراسة تزيد من فهم ووعي الأمهات العاملات، وأهميتهن من حيث كونهن عناصر فاعلة في تربية أبنائهن، وإلى أهمية حضورهن بوعي وفاعلية مع أطفالهن في حالة غياب الأب بشكل خاص، وتلعب الأمهات دور البديلة للأب (للأطفال من أمهات عاملات وآباء متوفين) حتى تحقق نمواً سوياً سليماً لطفلها، وأن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى عناية واهتمام لكي يطوروا علاقات ذات صبغة إيجابية مع أفراد الأسرة والآخرين، ومن هنا تظهر أهمية الدراسة الحالية.

وخلاصة القول إن افتقار هذا الجانب من الدراسات في الأدب النفسي التربوي في البلاد العربية، والتي لم تشمل عينات من الأطفال بسبب صعوبة البحث معهم (عبد الجواد، 1974، Howes, et al. 1994, and Howes, 1986) دفع الباحث إلى معرفة مظاهر الصداقة لدى هذه الفئة بالذات التي تشكل جزءاً ولو بسيطاً من أفراد المجتمع، وتقديم خدمة تربوية ونفسية للعناية بهم، ومساعدتهم في النمو والتطور، وتجهيزهم ليكونوا مواطنين فاعلين في مجتمعهم والتقليل من فرص التسيب والانحراف أمام هذه الفئة بالذات (Shaffer, 1988).

جاءت الدراسة الحالية لكي تبحث عدداً من المتغيرات التي اعتبرت ذات أهمية في فهم ظاهرة الصداقة عند الأردنيين من أبناء الأمهات العاملات.

## الدراسات السابقة:

ومن أجل توضيح خلفية الدراسة فإنه سيتم استعراض الدراسات النفسية العربية والغربية المتعلقة بموضوع الدراسة الحالي، حيث كانت قليلة، مما يسوغ إجراء الدراسة، وقد تم عرضها تبعاً للتدرج الزمني.

أجرى برندت (Berndt, 1981) دراسة على عينة من أطفال الصف الرابع والسادس والثامن بمتوسط أعمار (10، 12، 14)، وتم استخدام المقاييس السوسيومترية على أنها أدوات لجمع المعلومات عما يسود بين الأطفال من علاقة الصداقة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين سلوك الأطفال تجاه أصدقائهم عبر المراحل العمرية الممثلة في الصفوف الدراسية في المدرسة، كما أفاد الباحث أن الأطفال من (12) سنة في الصف الثامن يظهرون سلوكاً يتصف بالكرم والمساعدة للأصدقاء مقارنة بزملائهم من أعمار الصف الرابع، كما اتفق الأطفال في خصائص الصداقة ونوعها من طلبة الصفين الرابع والسادس واختلافهم عن خصائص وأهداف الصداقة لدى أطفال الصف الثامن الذين يظهرون تجنباً لسلوك المقارنة أو المنافسة بمن يصادقونهم.

وتوصل شوفيلد (Schofield,1981,60) إلى أن الأطفال في سن ما قبل المراهقة يتوجهون نحو

أفراد الجنس نفسه في صداقاتهم وسوغ ذلك أن هذه النتائج ترجع إلى فكرة أن تفاعل الرفاق من الجنسين في أثناء مرحلة الطفولة يكون محظوراً، وتكون هذه التفاعلات أكثر قبولاً في فترة المراهقة.

يميل الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة إلى تطوير فكرة امتلاك الصديق (Dickens and Perlman, 1981)، كما حدد سلمان (Selman, 1980) كذلك عدداً من المراحل التي يمر بها الأطفال لاعتبار وجهة نظر الآخرين، وقد حددها وفق خمس مراحل هي: مرحلة الصغر من (3-6) سنوات، وهي مرحلة التمركز نحو الذات، وعدم تمييز النظرة، والمرحلة الأولى مرحلة المعرفة الاجتماعية لاعتبار وجهة نظر الآخرين وأدوارهم (6-8)، والمرحلة الثانية دور وجهة نظر الآخرين والتأمل الذاتي (8-10) سنة، والمرحلة الثالثة اعتبار وجهة نظر الآخرين المتبادلة (10-12) سنة، والمرحلة الأخيرة اعتبار وجهة نظر الآخرين الاجتماعية والالتزام بالمعايير التقليدية (12-15) فما فوق.

كما أجرى دياز وبرندت (Diaz and Berndt, 1982) دراسة لأطفال الصف الرابع والثامن تم فيها المقارنه بين أفكار ومشاعر الأطفال عن الصداقة، وتوصل الباحثان إلى عدم وجود فروق بين مشاعر وأفكار أطفال الصفين بما يتعلق بدقة معرفة صفات الصديق، وخصائصه الشخصية كما أظهرت الدراسة تحسناً في معرفة الأطفال عن الخصائص المعرفية والوجدانية مع العمر.

وقام هنتر ويونس (Hunter and Youniss, 1982, 808) بدراسة للمقارنة بين أفكار ومشاعر أطفال الصف الرابع، وأطفال الصف العاشر، وكشفت نتائج الدراسة إلى أن اطفال الصف الرابع يبثون أفكارهم ومشاعرهم لأمهاتهم، وكانت هذه الميول أقوى مما يظهر تجاه الأقران في حين أظهر اطفال الصف العاشر علاقة أقوى بالأقران من علاقاتهم بوالديهم، وذلك لأن الأطفال يتوجهون في صداقاتهم تجاه والديهم في البداية، ثم ينتقلون في توجههم نحو الإخوة والأقران، وقد تبنى الباحثان أوبنهايمر وتايجسين (Oppenheimer and Thijssen, 1983) فكرة بياجيه في تطور فهم وجهات نظر الآخرين على أطفال من أعمار (6-12) سنة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين القدرة على فهم أفكار الآخرين، والقدرة على اعتبارها، وتطور الأفكار المعرفية عن الصداقة.

وفي دراسات فيرمان وبيرمستر (Furman and Buhrmester, 1985) أن افراد العائلة والوالدين بالذات يشكلون أهم مصادر الصداقة، وخاصة الأطفال في الأعمار المبكرة. وفي دراسة أخرى حاول الباحثان (Furman and Buhrmester, 1987) معرفة أصول نشأة الرغبة في الصداقة والأفراد الذين يعتمد عليهم الأطفال في إقامة علاقة الصداقة. وقد توصل الباحثان في دراستهم إلى أن الوالدين والكبار المحيطين بالطفل يشكلون عناصر ودية يقدمون الاستجابات الدافئة التي يطلبها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة.

وأجرى أوبرين وبيرمان (O'Brien and Bierman, 1988) دراسة استهدفت مسح مشاعر الأطفال وأفكارهم عن العلاقة مع الآخرين والرفاق، وقد ضمت الدراسة أطفالاً من أعمار (9 - 16.5) سنة. وقد تم جمع المعلومات باستخدام طريقة المقابلة المباشرة الفردية مع الأطفال، وقد تم التوصل إلى أن الأطفال في مرحلة ما قبل المراهقة يظهرون أهمية للنشاطات المشتركة والتفاعل الاجتماعي الذي يجري مع الأطفال الآخرين الذين يتم اختيارهم كأصدقاء. وقد اختلفت اهتمامات الأطفال الأكبر عمراً من عينة الدراسة، إذ ركزوا على الممارسات الأخلاقية والالتزام بالمعايير الاجتماعية والصفات الشخصية والأفكار والمعتقدات. واتفق معظم أفراد عينة الدراسة على أهمية الدعم الاجتماعي على أنها وظيفة من وظائف الصداقة ونمو وتطور مظاهر الشعور بالرضا عن النفس، والثقة في النفس، وتطوير المفاهيم عن أفكار الآخرين وتصوراتهم التي افترض أنها تنمو عادة بين سن (7-12).

مع أن دراسة الصداقة لدى الأطفال وتطورها يشكل جانباً مهماً من الجوانب التي تسهم في معرفة نموهم وتطورهم الوجداني والاجتماعي والمعرفي، إلا أن الدراسات في هذا الجانب تكاد تكون قليلة في الأدب التربوي والنفسي الأجنبي والعربي، وقد يرجع ذلك إلى صعوبة دراسة هذا الجانب؛ إذ يشكل الجانب التعبيري عن مشاعر الصداقة وأفكارها صعوبة لدى الطفل في المراحل النمائية ما قبل المراهقة، فقد يشعر الطفل ببعض المشاعر تجاه ذلك، ولكن لا يقوى على التعبير عما يشعر به (Faver, et al., 1994). ومن الدراسات العربية التي حاولت دراسة تطور الرفقة والصداقة لدى الجنسين من خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة ما قام به مرزوق عبدالمجيد مرزوق (1994)؛ إذ أجرى الدراسة على (395) طفلاً ومراهقاً من الجنسين، وجمعت البيانات باستخدام

مقاييس الصداقة الشاملة والمزدوجة ومقياس المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأسرة، وتوصل الباحث إلى أن حاجة الصداقة تظهر خلال مرحلة الطفولة المبكرة (مع الوالدين) لدى الجنسين، وتزداد خلال المراحل التالية (مرحلة المراهقة)، ووجد أن الإناث أكثر بحثاً عن الصداقة من الذكور، وأنهن يسبقن الذكور في البحث عن تلك الحاجة.

وأظهرت الدراسة أن أهم الدعائم الاجتماعية للصداقة من خلال مرحلة الطفولة تمثلت في أفراد الأسرة، وخاصة الوالدين، ويقل دورهم في مرحلة المراهقة. أما الرفاق فكان دورهم أقل من دور الوالدين خلال مرحلة الطفولة، في حين تزداد أهميتهم خلال مرحلة المراهقة.

استهدفت دراسة روت، وكوبر، وكيرسليك (Rout, Cooper, & Kerslake, 1997) المقارنة بين علاقة الأمهات العاملات وغير العاملات مع أطفالهن، وأثر عمل الأم على علاقة الطفل بالآخرين وصحته النفسية وانفعالاته. أظهرت الدراسة تبايناً في العلاقة، واشترطت مساعدة الأب، ومشاركته لتربية الطفل، والاهتمام به يمكن أن يحسن من علاقة الطفل بالأخرين، وتحسين فكرته عن نفسه يمكن أن ينعكس في علاقته مع الآخرين.

وفي دراسة العلاقة بين الرفاق في برنامج الإثراء التربوي قام كوهين ودانكان وكوهين بدراسة (Cohen, Duncan, and cohen, 1994) تم فيها المقارنة بين أداء الأطفال في الصف الرابع والسادس من الأطفال المشتركين في برنامج الإثراء التربوي والأطفال الآخرين في المدرسة العادية من حيث مظاهر الصداقة، والعدوان، وكونهم ضحايا للمعتدين من زملائهم في الصف، أظهر الأطفال الذين يتصفون بالقبول من الآخرين والوعي المتبادل بعلاقة الصداقة أقل عدواناً، كما أحرز الطلبة الذين يتمتعون بصداقات مراكز مرموقة بين رفاقهم، كما أظهرت الدراسة أن العلاقة بين الرفاق تزيد من فاعلية برنامج الإثراء التربوي المعد لهؤلاء الأطفال.

ويتضح في نهاية استعراض الدراسات السابقة أن الدراسات في مجال التعرف على طبيعة الصداقة وخصائصها في الأعمار المختلفة تكاد تكون قليلة وفقاً لما ذكر في التراث النفسي والتربوي، سواء العربي والأجنبي، كما يمكن افتراض أن مفهوم الصداقة يتطور مع العمر ويقتصر مفهومها في السنوات الأولى على التبادل وعلى المنافع الشخصية والتركيز على الخصائص الشخصية الخارجية، وظهر أن معاملة الوالدين والإخوة والتفاعل مع الطفل يمكن أن يزيد من الفكرة الإيجابية لديه عن الصداقة، ويطور لديه ثقته في نفسه والآخرين، كما يفترض أريك اريكسون ذلك في نظريته النفسية والاجتماعية.

## مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في بحث علاقة الصداقة عند أبناء الأمهات العاملات في مدينة عمان بترتيبهم الولادي، وحالة الأب، والصف.

## أهمية الدراسة:

تعتبر دراسة الصداقة لدى الطفل من العوامل المهمة في فهم شخصية الطفل وأسلوب تعامله مع المواقف والعناصر المحيطة في البيئة الطبيعية والاجتماعية. وتعتبر السنوات الأولى سنوات حرجة في تشكيل شخصية الطفل؛ لذلك فإن دراسة العوامل والظروف المحيطة بالطفل يمكن أن تقدم فائدة ذات قيمة للتربويين والنفسيين تساعدهم في بناء مخططات ناجحة لمساعدة الأطفال على تحقيق النمو السليم والتكيف الملائم.

كما أن فهم هذه العوامل يساعد الطفل في التغلب على كثير من الأزمات ومواجهتها بنجاح دون التعرض لأعراض الاكتئاب والانسحاب من الجماعات . (Shaffer, 1988) ويعتبر فهم أسباب سلوك الطفل الاجتماعي والانفعالي إحدى ركائز تطور الشخصية لدى الطفل في السنوات الأولى، والتي تظهر على صورة ممارسات وعلاقات مع الأطفال الآخرين من الجنس نفسه؛ لذلك فإن معرفة مظاهر الصداقة وتطورها كسلوك اجتماعي انفعالي يتأثر بعدد من العوامل الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي (Socialization)، والعلاقة مع الوالدين والإخوة وأفراد الأسرة يمكن أن يسهم في تهيئة البيئة المناسبة لنمو وتطور الصداقة وإزاحة العوامل المعيقة أمام الأطفال وفق ظروف اجتماعية لجعل البيئة الأسرية والمدرسية مكاناً آمناً يطور فيه الطفل علاقات حميمة متبادلة.

### هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات الصداقة عند أطفال الأمهات العاملات في مدينة عمان التي يمكن أن ترجع للتفاعلات الثلاثية والثنائية الممكنة بين عوامل الصف، والترتيب الولادي، وحالة الأب.

وقد تحقق ضمن أهداف الدراسة هذه بلورة وبناء مقياس لقياس الصداقة لدى الأطفال الأردنيين، يتصف بدلالات صدق وثبات سيكومترية موثوقة يتم استخدامها لتقصي متغيرات أخرى وظواهر نفسية انفعالية أخرى، وبذلك تتميز الدراسة الحالية أنها عنيت بفترة حرجة لتطور جانب انفعالي اجتماعي ضروري وهو الصداقة. فالصداقة عامل نمائي يرتبط بالنمو الانفعالي والاجتماعي والتكيف في المدرسة ومع الرفاق، وأن تقصيه يزود بأداة مهمة في التعرف على خصائص الأطفال.

### فرضية الدراسة:

حاولت الدراسة أن تختبر الفرضية الآتية:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الصداقة عند أفراد عينة الدراسة من أبناء الأمهات العاملات في مدينة عمان تعزى للتفاعلات الثلاثية والثنائية الممكنة وبين متغيرات الصف والترتيب الولادي وحالة الأب عند مستوى الدلالة (0.05).

متغيرات الدراسة:

- تضمن البحث ثلاثة متغيرات مستقلة، وهي:

1 . الصف: وهذا المتغير بثلاثة مستويات، وهي الصف الرابع والصف السادس والصف الثامن.

2 . الترتيب الولادي: وهذا المتغير بثلاثة مستويات، وهي الأول والأوسط والأخير.

3 . حالة الأب: وهذا المتغير بمستويين: الأب مُتَوَفّى وحي.

- المتغير التابع:

درجات الصداقة المقاسة بمقياس الصداقة للأطفال، والتي تتراوح بين (64-192).

### المنهج والإجراءات:

### مجتمع الدراسة وعينتها:

تم اختيار مدارس الذكور التي تضم الصفوف الرابع والسادس والثامن الأساسي من طلبة منطقة عمان التعليمية الأولى التي تضم اكثر من شعبة من هذه الصفوف، وقد بلغ عدد الشعب وفق الصفوف (90) شعبة موزعة إلى (23) شعبة للصف الرابع، (26) شعبة للصف السادس، (21) شعبة للصف الثامن.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الترتيب الولادي والصف

| الصف | الترتيب الولادي | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | الأول | الأوسط | الأخير | |
| الرابع | 23 | 81 | 30 | 134 |
| السادس | 22 | 93 | 21 | 136 |
| الثامن | 18 | 100 | 20 | 138 |
| المجموع | 63 | 274 | 71 | 408 |

وقد تم اختيار أفراد العينة من الذكور لاعتبارات نمائية، وقد تم الاستناد في ذلك إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي التي تفترض أن الآباء يعملون كنماذج وكأشخاص مهمين للأطفال الذكور، وأن وجود الآباء وغيابهم يؤثر بدرجة كبيرة على التذويت الجنسي (Sex Typing)، حيث يأخذ الطفل جنسه الذكري من والده؛ لذلك يعتبر غياب الأب في الطفولة لسبب من الأسباب عاملاً حرجاً يمكن أن يؤخر تنميطه الجنسي (Cobb, 2001).

وحينما يتمثل الطفل جنس والده فإنه يطور استجابات انفعالية واجتماعية مناسبة لجنسه إذا عرض الأب أنماطاً سلوكية واضحة يستطيع الطفل مشاهدتها وتنميطها.

كما تم اختيار عينة الدراسة من مدارس منطقة عمان التعليمية لافتراض أن أبناء عمان وسكان عمان يمثلون ثلث سكان الأردن، وتتوافر لديهم خصائص ممثلة لكافة أبناء الأردن، ولافتراض تمثيلهم لأبناء المناطق لشيوع العناصر الثقافية نفسها فقد تم اختيارهم على أنهم عينة ممثلة لأفراد المجتمع الأردني عموماً.

تم اختيار عينة الدراسة من طلبة منطقة عمان التعليمية الأولى. وقد تم اختيار العينة وفق الطريقة العشوائية المتعددة المراحل؛ إذ كانت وحدة الاختيار الشعبة، وقد أمكن اختيارها وفق المراحل التالية:

تحديد عدد مدارس الذكور التي ضمت الصفوف الرابع والسادس والثامن الأساسي من منطقة عمان التعليمية الأولى.

- اختيار شعبة من شعب الصفوف الرابع والسادس والثامن بطريقة عشوائية تامة، وذلك عن طريق كتابة أسماء الشعب على ورقة صغيرة، ثم تم سحب ورقة من أوراق الشعب في كل صف من الصفوف الثلاثة.
- تسجيل أسماء الطلاب أبناء العاملات في كل شعبة تم التقاطها بطريقة عشوائية من طلبة الصفوف الثلاثة، كما تم أخذ الطلبة وفق متغيرات الترتيب الولادي من ضمن الشعب التي تم اختيارها عشوائياً؛ لذلك جاء توزع الأفراد غير متوازٍ في الخلايا؛ مما يسوّغ بالعشوائية.

وقد تم اختيار هذه الصفوف لكي يصبح الطالب فيها قادراً على الاستجابة للأداة ولو بمساعدة من الباحث، بالإضافة إلى أن هذه المرحلة فيها تباين تأثير الرفاق والأصدقاء على الطالب وعلاقاته؛ إذ يعطيها الأولوية على أي علاقات أخرى.

وبذلك بلغ عدد طلبة أبناء العاملات ممن يشكلون عينة الدراسة في الصف الرابع (134)، وفي الصف السادس (136)، وفي الصف الثامن الأساسي (138) كما في جدول (1).

## التعريفات الإجرائية:

تم تبني التعريفات الإجرائية للمفهومات التي تم استخدامها في الدراسة.

### المرأة العاملة:

المرأة التي تعمل خارج المنزل، وتحصل على مرتب شهري مقابل عملها، وتقوم في الوقت نفسه بدورها على أنها زوجة، وأم في أسرتها، وتعيش مع أطفالها.

### الصداقة:

تتمثل الصداقة بالدرجة التي يحرزها أفراد عينة الدراسة على المقياس المطور من قبل الباحث، وتتحدد درجات الصداقة في مداها النظري بين (64-192).

### الصف:

طلبة الصف الرابع، ويتراوح متوسط أعمارهم بين (10 - 10.8) سنة، طلبة الصف السادس، ويتراوح متوسط أعمارهم (12 - 12.7) سنة، طلبة الصف الثامن ويتراوح متوسط أعمارهم بين (14 - 14.7) سنة.

### الترتيب الولادي:

1. الطفل الأول ممن كانوا أول طفل لأبائهم.
2. الطفل الأوسط ممن تساوى عدد من سبقهم من الأطفال مع عدد من تلاهم في الولادة.
3. الطفل الأخير ممن كان آخر طفل في الميلاد لأسرته.

### حالة الأب:

وقد تم تحديد مستويين:

1. متوفى.
2. حي ويعيش مع الطفل.

### محددات الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على أفراد عينة الدراسة الذين تم تحديدهم بعد أن تم اختيارهم وفق متغيرات الدراسة، وكونهم أبناء أمهات عاملات جعل عملية توفير أفراد متقاربة في العدد مهمة تكاد تكون صعبة جداً، وبخاصة وفق متغير حالة الأب.

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بأفراد عينة الدراسة المبحوثة ومتغيراتها والأداة بما تتضمن مدلولات صدق وثبات وإجراءات تطبيقية تكاد تكون موثوقة ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

### أداة الدراسة:

لقد تم بناء الأداة لأغراض الدراسة الحالية، وقد سارت وفق الخطوات التالية:

1. تم قراءة التراث النفسي والتربوي في مجال الصداقة في المراجع العربية والأجنبية، وتم تحديد مفهومها، وربطها بأعمار الأطفال، ومظاهرها، والخصائص النمائية لأطفال هذه المرحلة.
2. تم تسجيل الفقرات التي افترض أنها تشمل مفهوم الصداقة، وقد بلغت في بدايتها (84) فقرة.
3. الطلب إلى معلمين ممن يعلمون في الصفوف الرابع والسادس والثامن الأساسي تحديد الاستجابات الممثلة لسلوك الصداقة بين الأطفال في هذه الصفوف.
4. تكليف طلبة ماجستير تم تعيينهم لإجراءات مقابلات فردية مع الطلبة واستخلاص استجاباتهم، وقد تم اعتماد العبارات التي استجابوا فيها بلغتهم، وتم صياغتها بحيث أصبحت تشكل عبارات ملائمة لمستوياتهم العقلية واللغوية.
5. تم عرضها على المعلمين من أجل قراءتها، والحكم على مدى انطباقها بعد تزويدهم بمعنى الصداقة، ثم تم مناقشتها معهم في جلسات متعددة، فاستبعد المعلمون ثماني فقرات، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (76) فقرة.
6. تم اختيار ستين طالباً من الصفوف الثلاثة من غير عينة الدراسة وتم إعطاؤهم الأداة، ثم تم رصد تساؤلاتهم، واستفساراتهم، بحيث ظهر غموض (12) فقرة، فتم استبعادها، بعد توضيح التعليمات المتضمنة لطريقة الإجابة.
7. ومن أجل الوصول إلى دلالات صدق مناسبة تم إعطاء الأداة إلى (8) أعضاء هيئة تدريس من المتخصصين في علم النفس التربوي، والطفولة، وعلم النفس، فلاقت الفقرات اتفاقاً ما نسبته 89% بين المحكمين مما سوغ بقاء الفقرات بعددها بعد التجريب المبدئي على الطلبة، وبذلك أصبح عددها (66)، وقد وفر هذا الإجراء دلالة صدق المحكمين.
8. كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على الأداة، وتم التوصل إلى معاملات تراوحت بين (0.87 - 0.91)، وقد كانت كلها ذات دلالة على مستوى ($\mu \geq 0.01$) مما يبرر الاعتماد على موثوقية الأداة لقياس ما أعدت لقياسه، وهو مفهوم الصداقة لدى الطلبة في الصفوف الرابع والسادس والثامن الأساسي، وبذلك تم التوصل إلى دلالة صدق تكاد تكون مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.
9. تم تطبيق الأداة لأول مرة، ثم تم تطبيقها بعد فترة زمنية قدرها ثلاثة أسابيع، إذ بلغ معامل الثبات (0.87)، وهو معامل ثبات معقول لأغراض الدراسة.
10. وبذلك بلغ عدد الفقرات النهائية المتضمنة في المقياس (64) فقرة.

### إجراءات التطبيق:

بعد أن تم تحديد أفراد عينة الدراسة، وقد بلغ عددهم (408) موزعين وفق مستويات متغير الدراسة، فقد تم تطبيق أداة الدراسة الحالية. مقياس الصداقة. لطلبة الصف السادس والثامن بطريقة جمعية، بعد تدريبهم التدريب الكافي، والإجابة عن تساؤلاتهم حتى تسهل إجابتهم عن المقياس.

أما بالنسبة إلى طلبة الصف الرابع فقد تم تطبيق المقياس عليهم بطريقة فردية نظراً لصعوبة قراءة الأطفال للفقرات أو فهمها دون أن يتم توضيحها لهم بطريقة فردية؛ لذلك تم تدريب طلبة ماجستير من تخصص علم نفس تربوي (طفولة وتعلم وتعليم وقياس وتقويم) في الجامعة الأردنية من أجل الوصول إلى إجابات موثوقة تعتمد نتائجها. ومن أجل تحقيق الهدف كان يقوم الطلبة بالتحقق من الاستجابة التي يجريها الأطفال عن طريق مناقشتهم بما فهموه، وبذلك تم تطبيق الأداة. وكان يتم استخراج الطلبة الذين يمثلون عينة الدراسة من خارج الصفوف العادية، ويجمعون في صفوف يتم تحديدها للتطبيق ثم يعادون إلى صفوفهم بعد الانتهاء من الدراسة، وتم الوصول إلى درجة كلية لكل طفل، ثم تم إخضاعها لتحليل الإجابة عن سؤال الدراسة.

## المعالجة الإحصائية:

تم استخراج المتوسط الحسابي لكل خلية من خلال توزيع أفراد عينة الدراسة على المتغيرات المستقلة ومستوياتها، كما تم استخراج تحليل التباين الثلاثي (2x3x3) من أجل إيجاد مدى دلالة الفروق بين تفاعلات متغيرات الدراسة على متوسط درجات الصداقة.

## النتائج:

من أجل الإجابة عن سؤال الدراسة المتضمن تحديد أثر تفاعل متغير الصف والترتيب الولادي وحالة الأب على مستوى درجة الصداقة عند أبناء الأمهات العاملات الأردنيات في مدينة عمان، فقد تم استخراج متوسطات درجات الصداقة وفق المتغيرات المستقلة ومستوياتها المحددة كما يظهر في جداول (2، 3، 4، 5).

تم حساب المتوسط العام لدرجات الصداقة لأفراد عينة الدراسة (ن= 408) وفق المتغيرات والتوزعات المختلفة، وقد بلغ (م= 90.27، ن= 408) في حين أن المدى النظري لأداة الدراسة (64 - 192) بمتوسط نظري قدره (128)؛ أي، أن درجة الصداقة لدى أبناء العاملات عموماً ممن ضمتهم الدراسة أدنى من المتوسط النظري )م حقيقي= 90.27، م نظري= 128).

ويظهر الجدول (2) درجات الصداقة عند أفراد عينة الدراسة حسب توزيعهم على متغيري الترتيب الولادي (أول، أوسط، أخير) ومتغير حالة الأب (متوفى، حي).

جدول رقم (2)

متوسط درجات الصداقة لأبناء العاملات حسب متغير الترتيب الولادي وحالة الأب

| حالة الأب | الترتيب الولادي | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | الأول | الأوسط | الأخير | |
| متوفى | م= 87.00<br>ن = 6 | م= 88.75<br>ن= 23 | م= 89.7<br>ن= 6 | م= 88.5<br>ن= 35 |
| حي | م = 90.02<br>ن = 57 | م= 90.81<br>ن= 251 | م= 89.4<br>ن= 65 | م= 90.47<br>ن= 373 |
| المجموع | م = 89.90<br>ن = 63 | م= 90.62<br>ن= 274 | م= 89.43<br>ن= 71 | م= 90.27<br>ن= 408 |

ويتضح من الجدول أن أعلى متوسط لدرجة الصداقة كان لدى الطلبة (ذوي الترتيب الأوسط) (م= 90.62، ن= 274) في حين كان متوسط درجات الأخير أقل من درجة الصداقة (م= 89.43)، كما اتضح من الجدول أن الطلاب من آباء أحياء كان متوسط درجاتهم أعلى مقارنة بمتوسط درجات الصداقة لدى أبناء العاملات الذين كانوا من آباء متوفين*.

ومن أجل اختبار مستوى دلالة الفروق في درجات الصداقة لدى أبناء من آباء أحياء أو متوفين، فقد تم حساب (t. test) لاختبار مستوى الفروق في الدرجات كما يظهر في جدول (3).

* (م حي= 90.47، ن= 373، م متوفى= 88.5، ن= 35).

جدول رقم (3)

نتائج اختبار (ت) لدرجات الصداقة لدى أبناء المتوفين والأحياء

| حالة الأب | عدد الأفراد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة الجدول (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| حي | 373 | 90.27 | 3.73 | * 2.416 | 0.019 |
| متوفى | 35 | 88.5 | 2.76 | | |

ويبين جدول (4) متوسط درجات الصداقة لدى أبناء العاملات حسب متغيري حالة الأب (متوفى وحي)، والصف (الرابع والسادس والثامن).

جدول رقم (4)

متوسط درجات الصداقة لأبناء العاملات حسب متغيرات حالة الأب والصف

| الصف | حالة الأب | | المجموع |
|---|---|---|---|
| | متوفى | حي | |
| الرابع | م= 80.2<br>ن= 8 | م= 83.98<br>ن= 126 | م= 83.86<br>ن= 134 |
| السادس | م= 89.60<br>ن= 15 | م= 93.28<br>ن= 126 | م= 92.87<br>ن= 136 |
| الثامن | م= 91.420<br>ن= 12 | م= 94.16<br>ن= 126 | م= 93.92<br>ن= 138 |
| المجموع | م= 88.49<br>ن= 35 | م= 90.45<br>ن= 373 | م= 90.27<br>ن= 408 |

يتضح من الجدول أن أعلى درجات متوسط الصداقة كانت لدى طلبة الصف الثامن، في حين كان أقل متوسط لدى طلبة الصف الرابع**، وأظهر الطلبة من آباء أحياء أعلى درجة صداقة من آباء متوفين (م حي=90.45، ن= 373، م متوفين = 88.46 ، ن = 35).

يبيّن جدول رقم (5) متوسط درجات الصداقة على مقياس الصداقة وفق متغيري الصف (رابع، سادس، ثامن)، والترتيب الولادي (أول، أوسط، أخير).

جدول رقم (5)

متوسط درجات الصداقة لأبناء العاملات حسب متغير الترتيب الولادي والصف

| الصف | الترتيب الولادي | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | الأول | الأوسط | الأخير | |
| الرابع | م= 84.30<br>ن= 23 | م= 93.89<br>ن= 81 | م= 83.47<br>ن= 30 | م= 83.87<br>ن= 134 |
| السادس | م= 93.23<br>ن= 22 | م= 92.86<br>ن= 93 | م= 92.6<br>ن= 21 | م= 92.88<br>ن= 136 |
| الثامن | م= 92.93<br>ن= 18 | م= 94.0<br>ن= 100 | م= 94.9<br>ن= 20 | م= 93.94<br>ن= 138 |
| المجموع | م= 89.89<br>ن= 63 | م= 90.64<br>ن= 100 | م= 89.43<br>ن= 20 | م= 90.27<br>ن= 408 |

* مستوى دلالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

** (م ثامن = 93.92، ن= 138، م رابع= 93.86، ن= 134)

يتضح من الجدول أن أعلى متوسط درجة صداقة بالنسبة إلى الصفوف الثلاثة لدى طلبة الصف الثامن، في حين حصل طلبة الصف الرابع على أدنى متوسط درجة صداقة (م ثامن= 93.94، ن= 138، م رابع= 83.87، ن= 134)، أما بالنسبة إلى الترتيب الولادي فقد أظهر الطلبة من ذوي الترتيب المتوسط أعلى متوسط درجة صداقة ) م= 90.64، ن= 274).

ومن أجل توضيح توزيع متوسطات درجة الصداقة وفق مستويات المتغيرات المشمولة بالدراسة: حالة الأب (متوفى، حي)، والصف (رابع، سادس، ثامن)، والترتيب الولادي (أول، أوسط، أخير) تم حساب متوسطات توزيع المتغيرات ومستوياتها كما يظهر في جدول (6).

جدول رقم (6)

متوسط درجات الصداقة لأبناء العاملات حسب متغيرات حالة الأب، والصف، والترتيب الولادي

| حالة الأب / الصف / الترتيب الولادي | الأب متوفي | | | الأب حي | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الرابع | السادس | الثامن | الرابع | السادس | الثامن | |
| الأول | م= 81.5<br>ن= 2 | م= 93.0<br>ن= 2 | م= 86.5<br>ن= 2 | م= 84.57<br>ن= 21 | م= 93.25<br>ن= 20 | م= 93.13<br>ن= 16 | م= 89.73<br>ن= 63 |
| الأوسط | م= 80.7<br>ن= 3 | م= 88.7<br>ن= 12 | م= 91.4<br>ن= 8 | م= 84.01<br>ن= 78 | م= 93.5<br>ن= 81 | م= 94.23<br>ن= 92 | م= 90.67<br>ن= 274 |
| الأخير | م= 83.7<br>ن= 3 | م= 94.0<br>ن= 1 | م= 96.5<br>ن= 2 | م= 83.4<br>ن= 27 | م= 92.5<br>ن= 20 | م= 94.72<br>ن= 18 | م= 89.36<br>ن= 71 |
| المجموع | م= 82.03<br>ن= 8 | م= 89.63<br>ن= 15 | م= 91.43<br>ن= 12 | م= 83.97<br>ن= 126 | م= 93.92<br>ن= 121 | م= 94.16<br>ن= 126 | م= 90.27<br>ن= 408 |
| | م= 88.49<br>ن= 35 | | | م= 90.45<br>ن= 373 | | | |

يتضح من الجدول أن المتوسط العام وفق توزيع المتغيرات ومستوياتها قد بلغ (م= 90.27، ن= 408)، وقد كانت أعلى درجة في متوسط الصداقة لدى طلبة الصف الثامن من آباء أحياء (م= 94.16، ن= 126)، أما أقل متوسطات درجات الصداقة فقد كان لدى طلبة الصف الرابع لآباء متوفين (م= 82.3، ن= 8)، أو كان درجات الطلبة من ذوي الترتيب المتوسط أعلى في متوسط درجة الصداقة مقارنة بالآخرين (م= 90.67، ن= 274).

فكانت درجات الطلبة من آباء متوفين منخفضة بالمقارنة مع درجات متوسط الصداقة لطلبة من آباء أحياء (م متوفى= 88.49، ن= 35، م غير متوفى= 90.45، ن= 373).

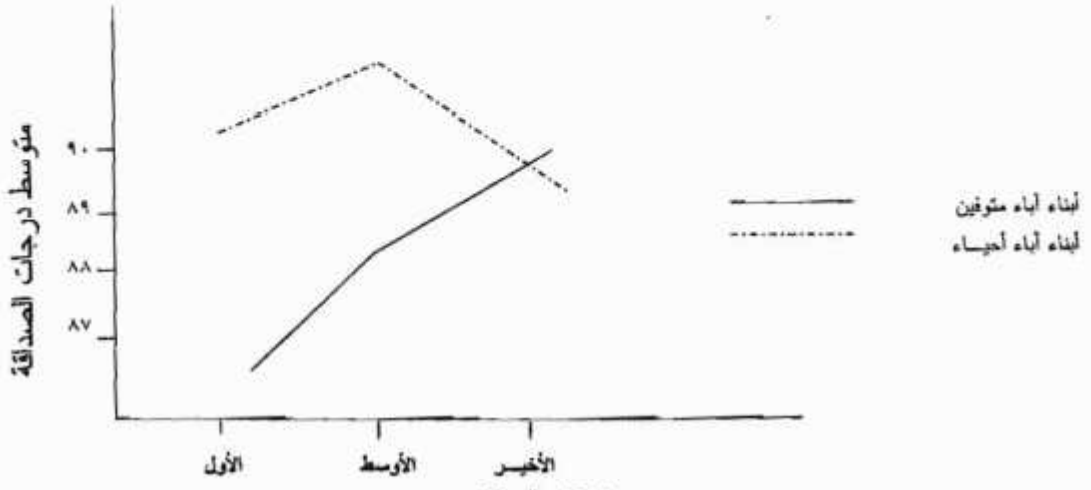
ومن أجل اختبار مستوى دلالة التفاعل بين متغيرات الدراسة تم إجراء تحليل التباين الثلاثي(2x3x2) للتصميم العملي كما يظهر في جدول (7).

**جدول رقم (7)**

**تحليل التباين الثلاثي للمتغيرات: الترتيب الولادي، وحالة الأب، والصف، والتفاعلات الممكنة على درجات الصداقة بأبناء العاملات**

| مصدر التباين | درجة الحرية | مجموع التباين | متوسط التباين | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الترتيب الولادي | 2 | 108.92 | 45.47 | ❖3.31 | 0.03 |
| حالة الأب | 1 | 120.22 | 120.22 | ❖❖7.31 | 0.007 |
| الصف | 2 | 8307.98 | 4153.99 | ❖❖252.47 | 0.0001 |
| الترتيب الولادي × حالة الأب | 2 | 107.04 | 53.52 | ❖3.25 | 0.03 |
| الترتيب الولادي × الصف | 4 | 70.16 | 17.54 | 1.07 | 0.37 |
| حالة الأب × الصف | 2 | 1.92 | 0.96 | 0.06 | 0.94 |
| الترتيب الولادي × حالة الأب × الصف | 4 | 55.93 | 13.84 | 0.84 | 0.50 |
| الخطأ | 390 | 6416.71 | 16.45 | | |
| المجموع | 407 | 15188.34 | 34.32 | | |

**يتضح من الجدول أن الفروق في مستويات كل متغير بمفرده كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\mu \geq 0.05$)، أما في حالة التفاعلات بين المتغيرات فلم يظهر أن الفروق بين تفاعلات المتغيرات ذات دلالة عند مستوى ($\mu \geq 0.05$) إلا في حالة تفاعل واحدة، وهي تفاعل متغير الترتيب الولادي (أول، أوسط، أخير)، وقد كان التفاعل ذا دلالة عند مستوى($\mu \geq 0.05$)، و(ف 2 = 390 = 3.25 $\mu \geq$ 0.03)، ولصالح المتوسطات الأعلى في درجات الصداقة، ويمثل الشكل (1) ذلك التفاعل.**




**الشكل رقم (1)**

**أثر تفاعل حالة الأب والترتيب الولادي على متوسطات درجات الصداقة**

**يلاحظ من الشكل أن الفارق في متوسط درجات الصداقة بين أداء الأبناء من آباء متوفين وأبناء آباء أحياء ممن ترتيبهم الولادي الأول أعلى منه في الترتيب الأوسط والأخير، كما يظهر أن الفارق في متوسط درجات الصداقة بين الأبناء من آباء متوفين وأحياء ممن ترتيبهم الولادي الأخير أقل منه في الترتيب الأول والأوسط، الشكل رقم (1).**

المناقشة:

أشارت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى درجات الصداقة المقاسة بالمقياس المطور من قبل الباحثين؛ إذ كان متوسط درجات الصداقة (90.27)، في حين أن المتوسط النظري للمقياس (128). كما أشارت النتائج إلى تحسن متوسط درجات الصداقة لدى أبناء الأمهات العاملات من آباء أحياء بالمقارنة مع الأطفال من آباء متوفين. وأيدت نتائج الدراسة فرضية أن الصداقة ظاهرة معرفية اجتماعية تنمو وتتطور مع العمر؛ إذ ظهر تحسن في متوسط درجات الصداقة بتقدم العمر، فقد أحرز أعلى متوسط درجات الصداقة من أفراد عينة الدراسة الأطفال من أبناء الأمهات العاملات في الصف الثامن، بينما حصل على أدنى متوسط الأطفال في الصف الرابع. وأظهر الطفل الأوسط تحسناً بسيطاً في متوسط درجات الصداقة مقارنة بالنسبة إلى الطفل الأول والأخير.

ظهر في جدول توزيع أفراد العينة عدم تساوي الأفراد موزعين على متغيرات الدراسة، ويرد ذلك لطبيعة المتغيرات المبحوثة، فمن الطبيعي أن الآباء غير المتوفين أكثر وجوداً من المتوفين، وهذا ما يسوغ تدني عدد أفراد الآباء المتوفين. والأمر نفسه بالنسبة إلى توزع أفراد الدراسة على متغير الترتيب الولادي، ويرد الاختلاف في العدد بطريقته العشوائية الطبقية.

ومن أجل اختبار فرضية الدراسة تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (3x3x2) لتفاعل المتغيرات على متوسط درجات الصداقة، وظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة على مستوى المتغيرات كل بمفرده، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة للتفاعلات الممكنة سوى حالة واحدة، وهي حالة تفاعل الترتيب الولادي وفق حالة الأب (متوفى وغير متوفى).

أظهر أبناء العاملات في الأدب الذي تم تقصيه وفق مستويات الدراسة المختلفة تدنياً في قدرتهم على إنشاء علاقات صداقة حميمة، كما لم يحظ هؤلاء الأطفال بالاهتمام والأمن الذي يساعدهم على تقديم الراحة للرفاق بهدف الحفاظ على علاقة جيدة معهم (Caplan and Hay, 1989)، كما قد لا يكون هؤلاء الأطفال (أفراد عينة الدراسة) قد تعرضوا لنماذج صداقة من قبل الوالدين ساعدتهم على نمذجتها (modeling) مع رفاقهم، مما يحرمهم من ممارسة هذه الخبرة، ونقلها من الوالدين إلى الرفاق (Faver and Branstettler, 1994). كما توصي نتائج الدراسة بأن هؤلاء الأطفال لم تكن أمامهم فرص كافية لتطوير قدرات أو كفاءات اجتماعية تتمثل في مبادرة السلوك الاجتماعي المرغوب، والمحافظة على الاستمرار في التفاعل، والقدرة على حل الخلافات التي يمكن أن تحدث بينهم وبين الرفاق.

لم يظهر الأطفال سلوكاً يجعلهم متفوقين اجتماعياً، أو لديهم مهارة اجتماعية في الحفاظ على الرفاق، أو إظهار سلوك توافق اجتماعي مع الآخرين، وقد أظهر هؤلاء الأطفال قصوراً في طول الوقت الذي يقضونه في تبادل الألعاب والأفكار مع الأصدقاء، أو الاندماج في سلوكات إيجابية مقبولة مع الآخرين، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة (Vespo, 1989, Rizzo, 1988).

وأظهرت نتائج الدراسة أن للترتيب الولادي أثراً على درجات الصداقة وفق المستويات الثلاثة، (أول، أوسط، أخير) لصالح الطفل الأوسط. وقد جاءت هذه النتائج مؤيدة لسعي الطفل المتوسط المتواصل للوصول إلى اهتمام الوالدين، والحصول على رضاهم، واهتمامهم، لأن الطفل المتوسط لا يشكل في العادة محط اهتمام الوالدين بالدرجة نفسها التي يحظى بها الطفل الأول أو الأخير. لذلك فإن الطفل الأوسط معني بإظهار تساهله وإيجابيته وتعاونه (Howes, 1988)، وتعاطفه الوجداني (Barnet, 1984). كما أن الأطفال من مثل هذا الترتيب. في العادة. يخرجون خارج إطار الأسرة للحصول على الخبرات والمعارف في إنشاء الصداقة نظراً للمنافسة التي يواجهها من قبل الطفل الأول والأخير، مما يفرض عليه بذل أقصى مجهود ليلاقي القبول والرضى ويتدرب على الاندماج مع الآخرين، ويتدرب على أساليب إرضاء الآخرين، وإقامة روابط عاطفية لديهم، مما حرمه منه أفراد الأسرة.

أما بالنسبة إلى حالة الأب فقد جاءت نتائج الدراسة متفقة مع الأساس المنطقي والأساس النفسي الذي ذهب إلى أن الأب يمثل النموذج الأول للطفل الذكر الذي يتطلع إليه لتطوير مشاعر الثقة والأمن، والخلاص من أزمة عدم القبول، والتوجه نحو الآخرين، والتحرر من مشاعر التمركز نحو الذات (Faver and Branstetter, 1994).

واتفقت هذه النتيجة مع ما ذهب إليه جبريل (1986)، من أن رعاية الأب لا تقل أهمية عن رعاية الأم؛ إذ لم يعد صحيحاً بعد ذلك المبدأ الذي ظل عصوراً طويلة يسيطر على الفكر السيكولوجي، والذي ينادي بأن الأم خاصة والإناث عامة هن أقدر على تحمل تلك المسؤوليات، وهن الأكثر أهلية للقيام بدور رعاية الطفل، فقد يحظى الطفل والذكر بخاصة من أبيه بقدر من الدفء والتفهم والاستثارة. كما أن المؤثرات الأسرية تتميز بأهميتها في نمو الطفل الاجتماعي والوجداني، وفي تكوينه الشخصي عندما يفقد أحد والديه في الطفولة المبكرة خاصة، وفقدان الطفل لأحد والديه . بدون أن يتوافر له البديل المناسب. يمكن أن يؤدي إلى تطوير مشاعر عدم الأمن والثقة والاعتمادية بالإضافة إلى تأثيرات سلبية في الشخصية.

كما أن أهمية العلاقة بين الطفل والوالدين ونموها السويّ يسوّغ أهمية وجود الأب بشكل خاص، إذ إن الأطفال في المراحل العمرية المبكرة أكثر ميلاً لتطوير مشاعر الصداقة والمهارات الاجتماعية مع الوالدين، وميل الذكور إلى تطوير مثل هذه العلاقة مع الآباء . بشكل خاص. الذي يشكل نموذجاً يتشرب منه معظم سلوك الذكور التكيفي، ومنها سلوك الصداقة. هذا بالإضافة إلى أن الآباء يشكلون مصدراً معرفياً لأبنائهم نظراً لسعيهم نحو التفرد والاستقلال، وعدم ظهور الحاجة الملحة لديهم للتطابق والمسايرة الاجتماعية كما هي لدى الإناث؛ لأن الخصائص الرجولية تتطلب ممارسات محددة لا يتم استيعابها إلا من نمذجة سلوك الأب (Buhrmester and Furman, 1986)، وهذا ما أيدته نتائج الدراسة الحالية.

أما بالنسبة إلى متغير الصف فقد اتفقت نتائج الدراسة مع الأساس المنطقي الذي يذهب إلى أن الأطفال كلما ازدادت أعمارهم أتيحت لهم فرص أكبر للتفاعل، وكلما ظهرت لديهم خبرات مناسبة للقيام بمحاولات الاندماج مع الآخرين، والخروج عن الأسرة وإقامة روابط مناسبة مع الوالدين والإخوة في جو آمن مصوب خالٍ من الأخطاء مع أن توافر الفرص المناسبة في هذا المجال تتدنى لأطفال الأمهات العاملات (Faver and Branstetter, 1994 Caplan and Hay, 1989).

إن تفهم مشاعر وأفكار الآخرين والاستماع لمشاكل الرفاق تتطلب نمواً متقدماً، وقدرة متقدمة على ممارسة فهم واعتبار أفكار الآخرين، تلك القدرة التي تشكل حجر الأساس في إنشاء علاقة ودية متفهمة ودافئة. وقد أكد (Eisnberg and Mussen, 1989) أن تفهم مشاعر وأفكار الآخرين والاستماع لمشاكلهم، والحفاظ على أسرارهم مظاهر تنمو مع العمر، إذ إن الأطفال الأكبر سناً لديهم مستوى أكبر من المهارات الاجتماعية، وممارسة نتائج عمليات التنشئة الاجتماعية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه (Selman, 1980, Brandt, 1981, Shaffer, 1988, Howes, Hamilton, and mathesm, 1994) من أن الأطفال الأكبر عمراً لديهم سلوك متوافق اجتماعياً، ولديهم فرص لعرض نماذج سلوك اجتماعي يعكس الموافقة والقبول والمرغوبية الاجتماعية، مما أدى إلى شعورهم بفاعليتها وتعزيزها. كما أن الفرص متاحة لتنمية الكفاءة الاجتماعية، مما يحسن مراكزهم لدى رفاقهم.

كما أظهرت النتائج تقدم درجات الصداقة لدى أطفال الصف الثامن؛ نظراً لتقدمهم في إنشاء علاقات مع أفراد خارج الأسرة وتوجههم نحو ذلك لإحراز القبول والرضى من الآخرين من أجل بلورة الذات الاجتماعية المقدرة من قبل الآخرين، وسعياً للنجومية بين الرفاق في بعض الأحيان، بينما لم تشكل هذه الحاجات دوافع لدى أطفال الصف السادس والرابع. كما يبدأ الطفل في سن (14) فما فوق في تفهم مشاعر الآخرين وبخاصة الجنس الآخر من أجل فهمهم وفهم نفسه، ومما يفرض عليه حاجة من يتحدث معهم من أقرانه، ونقل أسراره لهم، وبثهم أشجانه وهمومه. وقد تأيدت هذه النتائج بما توصل إليه مرزوق مرزوق (1994)، ودراسة (Hunter and Youniss, 1982)، ودراسة (Bigelow and La Gaipa, 1980)، وفرضية سوليفان (Sullivan).

وقد أبرز تمايز الحاجات التي تشبعها الصداقة في الأعمار المختلفة تمايز الحاجات والمهارات الاجتماعية المتطورة والمتغيرة التي يميل الطفل إلى اتباعها، مما جعل الأطفال الأكبر عمراً أكثر وضوحاً في سلوكاتهم نحو إقامة العلاقة مع الأطفال الآخرين كما ظهر في نتائج الدراسة الحالية (Buhremsiter, and Furman, 1987).

أما النتائج المتعلقة بوجود فروق تُعزَى للتفاعل فقد ظهر أن التفاعل ذا الدلالة كان بين المتغير الولادي وحالة الأب ومتوسطات درجات الصداقة لدى أبناء العاملات في مدينة عمان. إن أطفال الأمهات العاملات من آباء أحياء أظهروا زيادة في درجات متوسط الصداقة. أما باعتبار الترتيب

الولادي، فإن الأطفال من ذوي الترتيب الأول من آباء أحياء أظهروا تحسناً وفروقاً بين الأطفال من ذوي الترتيب الأول من آباء متوفين، والأمر نفسه بالنسبة إلى الطفل المتوسط والطفل الأخير. وقد تأيدت هذه النتيجة بمنطق النمو الاجتماعي والنظرية النمائية التي تذهب إلى أن الطفل الأول قد توافرت أمامه خبرة غنية عرضها الأب الحي وطورها في أثناء تفاعله مع أطفاله، واستعداده لممارسة خبرة التربية والتنشئة. مع أن الفروق كانت ذات دلالة وأكثر وضوحاً بالنسبة إلى الطفل الأول من آباء أحياء بالمقارنة مع الأبناء ممن ترتيبهم الأخير؛ إذ يقل تأثير الآباء على أبناء الأمهات العاملات كلما تقدموا في العمر، لأن الطفل في هذا العمر يتقدم نحو إنشاء وبناء صداقة مع الرفاق من الجنس نفسه؛ لذلك يتدنى تأثير الأب على الأطفال، ويتغير مركزهم بكونهم نماذج، ويتوجه نحو مصادر أخرى لممارسة أنشطة تعاونية وتفاعلات ناجحة من مثل الرفاق، ونماذج من خارج الأسرة. وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصل إليه.
(Guruchari, et al., 1982, Rubin, 1996; and Neimeyer, and Mitchill, 1988, Kinight, et al., 1994, Kochanska, et al., 1994).

وإن نتائج الدراسة تزود بأدلة مهمة يمكن أن تفيد التربويين وعلماء النفس والمهتمين بشؤون تربية الطفل في المجتمع العربي، والمجتمع الأردني بخاصة، وذلك بهدف تربية الطفل تربية نفسية واجتماعية ووجدانية سليمة تساعده في التكيف السوي مع أفراد مجتمعه، وتزيد فاعليته في ممارسة أنشطته الاجتماعية والحياتية.

## توصيات الدراسة:

إن الدراسة بما ضمته من أدب نفسي وتربوي عربي وأجنبي، وما توصلت إليه من نتائج يمكنها الوصول إلى توصيات تعتبر هادفة للباحثين والممارسين لتنفيذ النظرية النفسية والتربوية في التربية والتنشئة. وتوصي الدراسة بـ:

1. زيادة الاهتمام بتطور المعرفة الاجتماعية والنفسية لدى الأطفال في الأعمار المختلفة، وبشكل خاص أطفال السنوات المبكرة الذين تتطلب دراستهم جهداً منظماً، وتكنيكاً بحثياً متقدماً، وإن ذلك يساعد في التخطيط لتربية وتنشئة شخصيات متعاونة ذات اتجاهات إيجابية نحو الرفاق. وترجع أهمية ذلك إلى أن بذور الشخصية تبدأ في التشكل في السنوات الأولى من الطفولة.

2. كما أن الأطفال الأيتام من أبناء الأمهات العاملات يفتقرون إلى خبرات غنية وثرية تساعدهم على تعويض ممارسات النماذج التي فقدوها من جراء موتهم أو غيابهم الدائم؛ لذلك فإن توفير مثل هذه النماذج وتنظيم تفاعل الأطفال مع هؤلاء النماذج يزودهم بخبرات عوضية تساعدهم في النمو السوي.

Cohen, R., Duncan, M., & Cohen, S., (1994), Classroom peer relations of children participating in a pull - out enrichment program. Gifted child Quarterly, Vol. 38, No. 1, PP: 33-37.

Diaz, R., & Berndt, T., (1982), Children's knowledge of a best friend: fact or fancy? Developmental Psychology. 18, 6, PP: 787-794.

Dickens, w., & perlman, D., (1981), Friendship over the life - cycle in: Duck & R. Gilmour (eds.), Personal Relationships, Vol. (2). Developing Personal Relationships. London, Academic Press, PP: 91-122.

Eisenberg, N., & Mussen, P., (1989), The roots of prosocial behavior in children. Cambridge, Engl&: Cambridge University Press.

English, H., & English, A., (1983), A comprehensive dictionary of psychological & psychoanalytical terms. New York, Longman.

Farver, J., & Wendy Branstetter, (1994), Preschooler's prosocial responses to their peers distress. Developmental Psychology, Vol. 30, No. 3, PP: 334-341.

Furman, W., & Bierman, K., (1983), Developmental changes in young children's conceptions of friendship. Child Development, 54, PP: 549-556.

Furman, W., & Buhrmester, D., (1985), Children perceptions of the quality of sibling relationships. Child Development, 56, PP: 448-461.

Furman, W., & Buhremester, D., (1985a), Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. Developmental Psychology, 21, PP: 1016-1024.

Gurucharri, C., & Selman, R., (1982), The development of interpersonal underst&ing during childhood, preadolescence, & adolescence: alongitudinal follow up study. Child Development, 53, PP: 924-927.

Hoffman, L., (1963), The decision to work, in Ivan NYE & L., Hoffman, The employed mother in America, R& Mcnally & Co., Chicag.

Hoffman, L., (1989), Maternal employment & the young child, in m. Parimutter (ed.), Minnesota symposia on child psychology, Vol. 17, Hillsdale, NJ: Eribaum.

Hoffman, L. (1991). How Parents make their mark on genes Science, 252, 1250-1253.

Howe's, C., (1988), Peer interaction of young children. Monographs for the society of research in child development, 53 (217).

Howes, C., Hamilton, C., & Matheson, C., (1994), Children's relationships with peers: Different associative with aspects of the teacher-child relationship. Child Development, 65, PP: 253-263.

Hunter, F., & Youniss, J., (1982), Changes in functions of three relationships during adolescence. Developmental Psychology, 18, PP: 806-811.

Knight, G., Virdin, L., & Roosa, M., (1994), Socialization & family corerrelates of mental health outcomes among hispanic & Anglo American Child Development Children: Consideration of cross-Ethinc Scalar equivalence., 65, PP: 212-224.

Kochanska, G., Devet, K., Goldman, M., Murray, K., & Patman, S., (1994), Maternal reports of conscience development & Temperament in young children. Child Development, 65, PP: 852-868.

Neimeyer, R., & Mitachell, K., (1988), Similarity & Attraction:
A longitudinal study, Journal of Social & Personal Relationships, 5, PP: 131-148.

Neziek, J., Whecler, L., & Reis, H., (1990), Academic Performance & socialp behaviour, Journal of Social & personal Relationships, 7, PP: 291-309.

Noor, N., (1994), Children & Well-being: a comparison of employed & non-employed women. Work & stress, 81,1, 36-46.

Nye, I., (1952), Adolescent - parent adjustment: Age, Sex, Sibling number, Broken homes, & Employs mother as variables. Marriage & family living, November, PP: 327-332.

O'Brien, S., & Bierman, K., (1988), Conceptions & received influence of peer groups. Child Development, 59, PP: 1360-1365.

O'ppenheimer, L., & Thijseen, F., (1983), Childrens' thinking about friendships & the

relations to popularity. The Journal of psychology, 114, PP: 69-78.
Rice, P., (2000), Baby, Souls, name & health: traditional customs for a newborn infant among the human in Melbourne, Early Human Development, 57, 189-203.
Rizzo, T., (1988), The relationship between friendship & Sociometric judgment of peer acceptance & rejection. Child Study Journal, 18, PP: 161-191.
Rizzo, T., (1989), Friendship development among children in school. Norwood, New Jersy, Ablex Pub. Co.
Rout, U., Cooper, C, & Kerslake, H., (1997), Working & non-working Mothers: a comparative study. Woman in Management Review, Vol 12, No, 7, PP: 264-275.
Rubin, Z., (1996), Children's Friendships. London: Open Books. Seras, D., Freeman, J., & Peplen, L., Social Psychology, J., & Peplan, L., Social Psychology. New Jersy: Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs.
Schofield, J., (1981), Complimentary & conflicting identities: Images & interaction in a interracial school. In S. asher, & J., Gottman, (Eds.) The Development of children's friendships. New York. Cambridge University Press, PP: 53-90.
Selman, R., (1980), The growth of interpersonal underst&ing Developmental & Clinical analysis. Academic Press, New York, PP: 136-142.
Shaffer, D., (1988), Social & personality development, Brooks, cole publish. Co. Pacific Grove.
Sullivan, H., (1953), The Interpersonal theory of psychiatry, New York, Norton.
Thomas, T., (2001), Becoming a mother - Maternal sense as spiritual formation. Journal of Relegious Education. Vol. 96, No 1, 88-106.
Vespo, J., (1989), Preschoolers' differential behavior toward best friends, associates & acquaintance. (Report No. 143), Research Triangle Park, NC: Sigmaxi: Scientific Research Society.
Wolfgang, F., & Gisela, T., (1999), Emotion regulation in early childhood: A Cross-Cultural Comparison between German & Japanese Toddlers: Journal of Cross-cultural Psychology, 30, 6., 684-711.
Wright, P., & Keple, T., (1981), Friends & parents of sample of high school juniors: an exploratory study of relationship intensity & interpersonal rewards, Journal of Marriage & the family, August, PP: 559-570.

# فاعلية برنامج إرشاد سلوكي جمعي في تنمية المهارات الاجتماعية وتحسين التكيف لدى الأطفال
## (دراسة ميدانية تجريبية)

د. محمد قاسم عبدالله
أستاذ مشارك الصحة النفسية - كلية التربية، في جامعتي حلب والملك خالد

**الملخص:**

هدفت هذه الدراسة إلى تنفيذ برنامج في الإرشاد السلوكي، والكشف عن فعاليته في تنمية المهارات الاجتماعية، وتحسين التكيف لدى عينة من الأطفال السوريين تتراوح أعمارهم بين 9 - 12 سنة قوامها (10 تجريبية، و10 ضابطة).

وقد اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وكانت الأدوات المستخدمة فيها: 1 - مقياس المهارات الاجتماعية للصغار، 2 - قائمة تقدير التكيف للأطفال، 3 - برنامج الإرشاد السلوكي.

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في كل من المهارات الاجتماعية والتكيف، لصالح القياس البعدي. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من المهارات الاجتماعية والتكيف لصالح المجموعة التجريبية. لكن لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في بعد واحد من أبعاد التكيف، وهو التكيف المنزلي.

# The Effictiveness of Counseling Program in Promoting and Enhancing Social Skills and Adjustment Among Children

**Dr. Mohammad Q. Abdullah**
**Associate Professor of Clinical Psychology - King Khalid University**

## Abstract

**The objectives of this study was to determine the effects of behavioral- counseling program in promoting social skills and developing the adjustment among children. The sample consisted of 20 Syrian children, aged 9-12, divided into 2 groups: experimental and control. 3 tools (matson Evaluation of Social skills, Behavioral chick list, Behavioral counseling Program) were used to collect the data.**

**The results showed significant differences between exprimental and control group and between rescores and post-scores of exprimental group in social skills and adjustment. But there were no significant differences between the children in family adjustment. Moreover, the results indicated significant correlation between social skills and adjustment.**

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بما يلي:

1. ما مدى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية وتحسين مستوى التكيف لدى الأطفال؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المهارات الاجتماعية والتكيف في القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من المهارات الاجتماعية والتكيف؟

## أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. إعداد برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية ورفع مستوى التكيف لدى الأطفال.

2. التعرف على مدى فعالية هذا البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية والتكيف لدى الأطفال.

3. التعرف على مدى انعكاس هذا البرنامج في تحسن المهارات الاجتماعية والتكيف بعد تطبيق البرنامج.

4. التعرف على مدى انعكاس البرنامج في تحسن المهارات الاجتماعية والتكيف لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.

## مصطلحات الدراسة:

المهارات الاجتماعية: ظهرت تعريفات عديدة للمهارات الاجتماعية يمكن تصنيفها في أربع فئات هي:

1. تعريفات ركزت على مهارات التوكيدية السلبية Negative Assertive Skills على أنها أحد أبعاد المهارات الاجتماعية، مثل تعريف شتيندن المبكر (Chittenden, 1942) الذي يعتبر «التوكيدية السلبية هي الاستجابة السلوكية من أحد الأطفال لتأثره بطفل آخر». وتعريف هرسن وبيلاك (Hersen and Bellack, 1977, p: 33) الذي يقول «التوكيدية السلبية هي الأنماط السلوكية التي تعد استجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة الأطفال الآخرين».

2. تعريفات ركزت على مهارات التوكيدية الإيجابية Positive Assertive Skills على أنها أحد جوانب المهارات الاجتماعية، مثل تعريف كيلر وكارلسون (Keller and Carlson, 1974, p:108) القائل: إن المهارات الاجتماعية هي «استخدام المدعمات أو المعززات المعممة generalized reinforces في جماعة الرفاق»، ويتضمن التدعيم هنا محاكاة الأطفال الآخرين، والابتسام لهم، والضحك، والعطاء، والتفاعل اللفظي.

3. تعريفات ركزت على إقامة علاقات فعالة مع الآخرين، مثل تعريف كومبس وسلابي، (Combs and Slaby 1987, p:17) القائل بأن المهارات الاجتماعية هي «القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعياً وذات قيمة، وفي الوقت نفسه تعد ذات فائدة للفرد ولمن يتعامل معه، وذات فائدة للآخرين».

4. تعريفات ذات منحى سلوكي ومعرفي: منها تعريف جريشام (Gresham, 1986, p:150) الذي يقول: إن المهارات الاجتماعية «هي الاستجابات التي تصدر في مواقف محددة، وتؤدي إلى زيادة احتمال ثابت للتدعيم، وانخفاض العقاب المتوقع للسلوك الاجتماعي»، وتعريف سلتز (Selts,1982) الذي يرى أن المهارات الاجتماعية «هي أنواع المعرفة الاتصالية التي يحتاج إليها الفرد والجماعات للتمكن من التعامل مع بعضهم البعض بالطرق التي تعتبر مناسبة اجتماعيا وفعالة استراتيجياً».

التعريف الإجرائي: إننا نعتمد التعريف الإجرائي التالي للمهارات الاجتماعية:

«قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين، والالتزام بآداب

السلوك، والتعبير عن المشاعر السلبية والايجابية إزاءهم، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي بما يتناسب مع طبيعة الموقف»، وكما يدل على ذلك الدرجة المرتفعة على مقياس المهارات الاجتماعية للصغار (سليمان، 1998، ص: 16).

التكيف adjustment أو (التوافق adaptation): التكيف في اللغة هو «التآلف والتقارب، إنه نقيض التخالف والتصادم». ويعرف وولمان (Wolman, 1973) التكيف بأنه «علاقة متناغمة مع البيئة تنطوي على القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد، وتلبي المتطلبات المادية والاجتماعية جميعها عند الفرد». ويعرفه الرفاعي (1982، ص: 31) بأنه «مجموعة ردود الأفعال التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي وسلوكه ليستجيب إلى شروط محيطية محدودة أو خبرة جديدة». ويعرفه عبدالله (2000، ص: 38) بأنه «مجموعة من الاستجابات التي يعدل بها الفرد تكوينه النفسي وسلوكه أو بيئته الخارجية لكي يحدث الانسجام المطلوب، ويشبع حاجاته ويلبي متطلبات البيئة الاجتماعية والطبيعية». وللتكيف عدة أبعاد:

1. التكيف الذاتي أو الشخصي: ويتضمن السعادة مع النفس والرضا عنها، وإشباع الدوافع الفيزيولوجية والنفسية الاجتماعية (عبد الله، 2000).
2. التكيف الأسري: وهو قدرة الطفل على تكوين علاقات طيبة مع والديه وأخوته، ويظهر من خلال التعاون مع أفراد الأسرة وتقبل التعليمات والتوجيهات الأسرية وشعوره بالرضا والسعادة فيها (كامل، 1988).
3. التكيف الاجتماعي: وهو السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ونظمه وقوانينه، وتقبل قواعد الضبط الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي السليم مع الآخرين (زهران، 1974).
4. التكيف المدرسي: وهو قدرة الطفل على تكوين علاقات طيبة مع مدرسيه وزملائه في المدرسة، كما يظهر من خلال النشاط واستيعاب المواد الدراسية والمواظبة والمحافظة على النظام (الصياطي، 1997).

مما سبق يمكن الوصول إلى التعريف الإجرائي: التكيف هو «السلوكيات التي تعبر عن درجة الانسجام بين الفرد وبيئته الداخلية والخارجية، كما تظهر من خلال: التكيف الذاتي أو الشخصي، والتكيف الأسري أو المنزلي، والتكيف الاجتماعي، والتكيف المدرسي، كما يدل على ذلك الدرجة المرتفعة على مقياس تقدير التكيف للأطفال».

**البرنامج الإرشادي:** وهو برنامج في الارشاد السلوكي مخطط ومصمم بحيث يقدم خدمات إرشادية مباشرة وغير مباشرة للأطفال الذين يعانون ضعفا في المهارات الاجتماعية، وذلك بهدف تنمية هذه المهارات، ورفع مستوى تكيفهم الشخصي والاجتماعي. ولهذا البرنامج أهدافه، وأسسه النظرية، وأساليب وفنيات إرشادية سلوكية مثل لعب الدور، والنمذجة، والتعزيز الإيجابي. (انظر أدوات الدراسة).

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

لقد عرفت المهارات الاجتماعية تعريفات متعددة، وذلك استناداً إلى الاتجاه النظري الذي يعتمده الباحث. فقد نظر إليها البعض على أنها سمة مثل تعريف لي (Lee,1977, p:318) الذي يقول: «إنها إجراء ديناميكي يشمل قدرات الفرد، وأنها بمثابة نموذج افتراضي يدل على سمة عامة مشتركة بين الأفراد»، واعتبرها البعض الآخر نموذجاً سلوكياً، مثل تعريف (Cartldege & Milburn,1980, p:33) الذي ينص على أن المهارات الاجتماعية «قدرة الفرد على إظهار الأنماط السلوكية والأنشطة المدعمة إيجابياً، والتي تعتمد على البيئة، وتفيد في التفاعل الاجتماعي»، في حين عرفها البعض الآخر من منظور معرفي مثل تعريف ترور (Trower, 1979, p:4) الذي ينص على أن «الشخص الماهر اجتماعيا هو الذي عنده مقاصد وأهداف يسعى من خلالها للحصول على مكافآت، وأنها تمثل المعرفة الاجتماعية والتواصلية التي يحتاجها كل فرد»، وقد عرفها فريق آخر من منظور تكاملي مثل آرجيل (Argyle, 1981, p:159) الذي ينص على أنها «القدرة على إحداث التأثيرات المرغوبة في الآخرين في المواقف الاجتماعية، وأن مشاركة الآخرين تمثل درجة من التدعيم الاجتماعي الذي يقدمه الشخص المشارك»، وتعريف سليمان (1998، ص: 16) الذي ينص

على أن المهارات الاجتماعية «هي قدرة الفرد على المبادأة بالتفاعل الاجتماعي، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم، وضبط انفعالاته في المواقف الاجتماعية، بما يتناسب مع طبيعة الموقف».

وتعتبر نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا الأساس النظري لاستراتيجية التدريب على المهارات الاجتماعية تصمم لتعليم الطفل مهارات التفاعل الإيجابي مع الآخرين، وتتكون من سلسلة من الفنيات التي تمتد من التعليمات اللفظية حتى ممارسة السلوك وتقييمه. و المهارات الاجتماعية «استجابات بين شخصين (تبادلية) Interpersonal Responses» وفقا للباحثين ماتسون وأولنديك، (Matson and Ollendick ,1989) وقد حددا طبيعة هذه الاستجابات وأنواعها بدقة، في: النظر إلى الشخص الآخر حين التحدث معه، تكوين علاقات اجتماعية وصداقات، مساعدة صديق تعرض لأزمة أو مشكلة، الشعور بالسعادة حين يكون الآخر سعيداً، القول للآخرين بأنهم جيدون، المبادأة في المناقشات والحديث مع الناس الآخرين، التعبير عن المشاعر الحقيقية أمام الآخرين، تسمية الشخص باسمه، الشعور بالسعادة حين تقديم المساعدة للآخرين، الشعور بالأسف حين إيذاء الغير.

وبالمقابل فقد ذكر هذان العالمان، أشكال السلوك الاجتماعي غير المناسب أو الشاذ، وهي: إيذاء مشاعر الآخرين، النظر إلى الآخرين باشمئزاز، عدم الالتزام بالمواعيد، الكذب لبلوغ ما يريد، الحديث بصوت مرتفع جداً، الشعور بالحسد والغيرة لتفوق الآخرين، الدخول في عراك وصدامات مستمرة.

أما بالنسبة لمكونات المهارات الاجتماعية فقد تناولها الباحثون من زوايا متعددة أيضاً. فقد أشار موريسون (Morrison, 1981) إلى أنها تشمل ثلاثة مكونات رئيسية هي: العناصر التعبيرية مثل (محتوى الحديث، واللغة وحجم الصوت، والسلوك غير اللفظي كالنظر وتعبيرات الوجه)، والعناصر الاستقبالية مثل (الانتباه، والفهم اللفظي للمحتوى، ومعرفة العادات الثقافية)، والاتزان الانفعالي مثل (توقيت الاستجابة، والتدعيم الاجتماعي). أما ريجيو (Riggio, 1986) فقد وضع نموذجاً لمكونات المهارات الاجتماعية بحيث تشمل: مهارات الاتصال اللفظي، وغير اللفظي. أما ميريل (Merrel, 1998) فيعرض مكونات المهارات الاجتماعية للأطفال من خلال تقويم كل من الأم والمعلمة وفقاً للعناصر التالية:

1. التفاعل الاجتماعي social interaction، وهو قدرة الطفل على التعبير عن ذاته والاتصال الشخصي بالآخرين وجهاً لوجه، والتفاعل معهم في مختلف الأنشطة، مع تكوين صداقات يسودها الود والمحبة.
2. الاستقلال الاجتماعي social independence، وهو قدرة الطفل على أداء المهام معتمداً على نفسه، والمحافظة على أدواته وممتلكاته الشخصية.
3. التعاون الاجتماعي social cooperation، ويمثل مهارة الطفل في مساعدة زملائه وأقرانه في المواقف المختلفة، واشتراكه في أنشطتهم.
4. الانضباط الذاتي self-control، ويمثل قدرة الطفل على الامتثال للتعليمات والأنظمة الاجتماعية.
5. المهارات البين شخصية interpersonal skills وتمثل قدرة الطفل على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين كالمشاركة في الأنشطة والتقبل الاجتماعي من الأقران والحساسية لمشاعرهم وفهم مشكلاتهم.
6. مهارات تدبير الأمور والتصرف self-management skills، وتمثل الانضباط والالتزام بالقوانين المدرسية والتحكم بالانفعالات.
7. المهارات الاجتماعية المدرسية academic skills، وهي المتعلقة بأداء الطفل في الفصل واشتراكه في الأنشطة المدرسية.

أكد عدد من علماء النفس على المنشأ الاجتماعي للاضطرابات النفسية والسلوكية، وشدد بعضهم الآخر على النتائج الإيجابية التي يحدثها التدريب على المهارات الاجتماعية بما يساعد

على تحقيق التكيف ورفع مستوى الصحة النفسية، (Matson and Oliendick, 1989). فقد أجريت العديد من الدراسات لبحث فعالية برامج تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً (Sargent,1988; Warger, 1990; Longon, 1995; Gumpel, 1994; ميهوب، 1996، بخش، 1997) والمضطربين سلوكيا (سليمان، 1998، الكفوري، 1992).

ففي دراسة بخش (1997) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض النشاط الزائد لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً (حجمها 20) تتراوح أعمارهم بين 9-14 سنة، قامت بتدريب أفراد العينة على مهارات التواصل اللفظي، والاستماع، والتحدث والاتصال، والمشاركة الوجدانية، والصداقة، والتعاون، وقد أكدت النتائج فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقلياً.أما دراسة ميهوب (1996) فقد هدفت إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا، وتشمل مهارات: مساعدة الآخرين، النشاط التعاوني، مهارة أنشطة اللعب، وتكوين الصداقات، واتباع القواعد والتعليمات. وكانت العينة مؤلفة من (8) أطفال متخلفين عقلياً (4 ذكور، 4 إناث) واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: استمارة بيانات اجتماعية، مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة ل)، مقياس السلوك التكيفي، الملاحظات العلمية. وقد استخدمت أسلوب التعلم الاجتماعي بالنموذج لجوليان روتر لتدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية. وقد أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي حيث اكتسب أفراد العينة المهارات الاجتماعية المستهدفة.

ومن الدراسات التي استخدمت برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية دراسة بانيبنتو (الكفوري، 1992) التي هدفت إلى دراسة مدى فعالية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية مستخدمة عدداً من الفنيات السلوكية مثل التعليمات والتغذية الراجعة، والنمذجة لدى عينة من الأطفال العدوانيين، وقد أشارت النتائج إلى أن البرنامج كان فعالاً في تنمية المهارات الاجتماعية، وخفض السلوك العدواني، وخاصة اللفظي لدى الأطفال.

وقد هدفت دراسة جرج (Gerge,1979) إلى كشف أثر برنامج إرشادي في إمداد العينة بالمواقف الملائمة للسلوك الاجتماعي، كالمشاركة في أنشطة الجماعة، والتبادلية في التفاعل الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (9) ذكور، و(13) أنثى في مرحلة ما قبل المراهقة، وقسمت العينة إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية. وقد استخدم الباحث قائمة سلوك حجرة الدراسة، والتي تقيس مجموعة من السمات هي: الانطواء/الانبساط، السلوك الاجتماعي مقابل السلوك العدواني، والتكيف مقابل سوء التكيف في حجرة الدراسة، إضافة إلى تقدير السلوك الاجتماعي من قبل المدرسين، وقد تلقت المجموعة التجريبية البرنامج على مدار أربع عشرة جلسة، مدة كل منها ساعة ونصف، وتدور على النحو التالي: المناقشة (حيث يناقش مع التلاميذ مشكلاتهم في أثناء الأسبوع المنقضي)، ولعب الدور (حيث يدرب التلاميذ على مهارات التفاعل الاجتماعي والعلاقات التبادلية)، وأخيراً مرحلة النقد والتقويم (التي يناقش فيها ما حدث في المرحلتين السابقتين). وقد أظهرت النتائج تأثير وفعالية البرنامج الإرشادي في تعديل عوامل الانطواء مقابل الانبساط، السلوك الاجتماعي مقابل السلوك العدواني، التكيف مقابل سوء التكيف.

وفي دراسة للباحثين برينت وبود (Bryant & Budd,1984) طبقا فيها برنامجاً لتدريب المهارات الاجتماعية لدى خمسة أطفال يعانون من ضعف في التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية تتراوح أعمارهم بين 4-7 سنوات. وقد استهدف البرنامج علاج القصور في بعض المهارات الاجتماعية مثل: عدم الإذعان، والضعف في التعبير عن المشاعر والاحتياجات الشخصية أمام الآخرين، وعدم اللعب والمشاركة مع الأقران. وقد استخدم الصف لهذا الغرض لمدة ثلاث ساعات خلال أربعة أيام كل أسبوع، وكانت الجلسات تجري في صفوف مستقلة من قبل المدرسين وباستعمال مختلف الأنشطة. وقد تم تزويد الأطفال بأهداف البرنامج وأهميته وأساسه المنطقي، كما قدمت لهم أمثلة عنه. وقد استخدمت في التطبيق فنيات: التشكيل التدريجي والتعزيز الإيجابي الاجتماعي ولعب الدور. وقد أظهرت النتائج تحسن المهارات الاجتماعية لدى الأطفال. وشددت الدراسة على أهمية دور كل من الأسرة والمواقف المدرسية والأماكن الطبيعية لتدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية.

أما دراسة كوهلر وفولر (Kohler & Fowler,1985) فقد طبقا برنامجا إرشادياً على ثلاثة

أطفال (إناث) أعمارهن: 5، 6، 7 سنوات. وقد هدفت الدراسة إلى زيادة أشكال السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية في أثناء جلسات اللعب الحر مثل (آداب السلوك: كالتحية والاستئذان، وقول شكرا، والتعبير عن المشاعر حين التواصل)، وقد استخدمت المعززات الاجتماعية خلال اللعب. وقد أظهرت النتائج تحسناً واضحاً في المهارات الاجتماعية وخاصة: التفاعل الاجتماعي، والعلاقات التبادلية مع الغير، والتواصل الفعال وتوكيد الذات.

أما دراسة الخولي (1991) فقد استهدفت الكشف عن فعالية برنامج إرشاد جمعي في التدريب على المهارات الاجتماعية على الخجل ومفهوم الذات، وقد أجريت الدراسة على عينة من طلبة الثانوية في مدارس الأردن، وقد أظهرت النتيجة انخفاض معدل الخجل وأعراضه، وتحسين مفهوم الذات المقاس لدى أفراد العينة، مما أثبت فعالية هذا البرنامج لتنمية المهارات الاجتماعية.

وفي دراسة حافظ ومحمود (1989) التي هدفت إلى تقويم فعالية برنامج في الإرشاد النفسي الجمعي على عدد من المتغيرات: القلق، قوة الأنا، الثقة بالنفس والتكيف الاجتماعي، وذلك على عينة مكونة من (15) طالباً جامعياً، بلغ متوسط أعمارهم 19.8 عاماً. أشارت النتائج إلى حدوث انخفاض دال إحصائيا في متوسط درجات القلق، وزيادة قوة الأنا والسلوك الاجتماعي.

وفي دراسة ذكي (1989) التي هدفت إلى تصميم وتطبيق برنامج إرشادي نفسي جمعي لمواجهة السلوك العدواني لدى فئة من الأحداث الجانحين، وذلك من أجل تنمية قدرة أفراد العينة على توظيف طاقاتهم، وتبصيرهم بمشكلاتهم وضبط انفعالاتهم، وتكونت العينة من (12)، ستة ذكور، وست إناث تراوحت أعمارهم بين (16-12) سنة، واستخدمت فيها أداتين: اختبار تفهم الموضوع، ومقياس السلوك العدواني للمراهقين، فقد أظهرت النتائج انخفاض السلوك العدواني بصورة دالة إحصائياً لدى أفراد العينة من الجنسين.

## تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، نلاحظ أن البرامج الإرشادية المصممة، فعالة في تنمية المهارات الاجتماعية، وخفض المشكلات السلوكية، وتحسين مستوى التكيف، إلا أن بعض هذه الدراسات اقتصر على فنيات محددة من فنيات الإرشاد النفسي، وبعضها الآخر شمل عينات من مراحل نمو مختلفة غير الأطفال، وفي بيئات مختلفة (أجنبية، أو عربية)، ولكن لا توجد دراسة واحدة على حد علم الباحث، ركزت على تصميم وتنفيذ برنامج إرشادي وتقييم فعاليته في تنمية المهارات الاجتماعية وتحسين التكيف لدى الأطفال السوريين الأسوياء، خاصة وإن هذا البرنامج يعتمد الاتجاه التكاملي في بحث المهارات الاجتماعية (التفاعل الاجتماعي والتواصل، وآداب السلوك، وتوكيد الذات من خلال التعبير عن المشاعر المختلفة، وتكوين الصداقات، والضبط الانفعالي الاجتماعي).

## فروض الدراسة:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في أبعاد المهارات الاجتماعية (بعد تطبيق البرنامج الإرشادي).
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في أبعاد التكيف (بعد تطبيق البرنامج الإرشادي).
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد المهارات الاجتماعية.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد التكيف.
5. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد المهارات الاجتماعية وأبعاد التكيف.

## عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً من الأطفال (المجموعة التجريبية 10، والضابطة 10)،

والذين طبق عليهم مقياس المهارات الاجتماعية وقائمة تقدير التكيف للأطفال، والذين حصلوا على درجات منخفضة فيها. وقد تراوحت أعمارهم بين 9-12 سنة بمتوسط 11.8، وانحراف معياري مقداره 1.12. وقد تم اختيار هذه العينة، وإجراءات الدراسة وفق الخطوات التالية:

1. قام الباحث باختيار عينة عشوائية أولية (حجمها 84 طفلاً) من تلاميذ الصفوف: الرابع والخامس والسادس من مدرسة العدالة والتضامن في مدينة حلب.
2. طبق عليهم مقياسي المهارات الاجتماعية والتكيف.
3. تمت المعالجة الإحصائية، حيث حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لكل بعد من أبعاد المقياسين. والأطفال الذين حصلوا على أدنى الدرجات في كلا المقياسين، كان عددهم 29 طفلا. أخذ (20) طفلاً منهم ممن ينتمون لمدرسة العدالة.
4. قسم هؤلاء الأطفال إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، عدد أفراد كل واحدة منها (10) أطفال.
5. تم إخبار أفراد المجموعة التجريبية بأنها ستخضع لبرنامج إرشادي يتم تطبيقه عن طريق المرشد النفسي وإشراف الباحث، ثم أخبروا بالاجتماع معهم لتحديد موعد الجلسات الإرشادية.
6. قام الباحث بتطبيق البرنامج بمساعدة مباشرة من المرشد النفسي، والمعلمين بالنسبة للجلسات التي تتضمن أنشطة مدرسية (كالرياضة والرحلات، والفنون).
7. بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، تم إجراء القياس البعدي (بمقياسي المهارات الاجتماعية والتكيف) على أفراد المجموعة التجريبية، واستخدمت المعالجات الإحصائية المناسبة.

## أدوات الدراسة:

**أولاً - مقياس المهارات الاجتماعية للصغار:** وهو تعديل للمقياس الأصلي الذي وضعه ماتسون تحت اسم «تقويم ماتسون للمهارات الاجتماعية للصغار» Matson Evaluation of Social Skills with Youngesters (1983) وقد قام بهذا التعديل سليمان (1998). ويتكون الاختبار في صورته النهائية من (57) بنداً بعد أن استبعدت البنود التي لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجاتها ودرجة البعد الذي تنتمي إليه طبقاً للاتساق الداخلي. وتتوزع بنود المقياس على الأبعاد الأربعة التالية، كما أظهرتها نتيجة تطبيق التحليل العاملي:

1. المبادأة بالتفاعل: وهي قدرة الطفل على بدء التعامل من جانبه مع الأطفال الآخرين لفظياً وسلوكياً، كالتعرف إليهم، ومد يد المساعدة لهم، وزيارتهم، وتخفيف آلامهم مثل «أساعد الأصدقاء الذين يتعرضون لضرر أو أذى». ويتكون هذا البعد من 13 بنداً، أرقامها في المقياس هي: 11. 12. 17. 20. 21. 25. 28. 31. 33. 39. 43. 51. 52.
2. التعبير عن المشاعر السلبية: وتعرف بأنها قدرة الطفل على التعبير عن مشاعره لفظياً وسلوكياً كاستجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة وممارسات الأطفال الآخرين التي لا تروق له، مثل «أعتدي على الآخرين وأشتمهم حين أغضب منهم»، ويتكون هذا البعد من 21 بنداً، أرقامها: 1. 4. 6. 10. 13. 14. 16. 18. 19. 22. 23. 27. 34. 35. 37. 44. 45. 49. 50. 56. 57.
3. الضبط الاجتماعي الانفعالي: وتعرف بأنها قدرة الطفل على التروي وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل مع الأطفال الآخرين، وذلك في سبيل الحفاظ على روابطه الاجتماعية معهم، ويتكون هذا البعد من 11 بنداً، أرقامها: 2. 3. 5. 7. 30. 32. 41. 47. 53. 54. 55.
4. التعبير عن المشاعر الإيجابية: وتعرف بأنها قدرة الطفل على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين ومجاملتهم ومشاركتهم الحديث واللعب، وكل ما يحقق الفائدة للطفل، ولمن يتعامل معه، مثل «أنظر إلى الناس وأنا أتحدث إليهم»، «أشعر بالسعادة حين يفعل أي شخص عملاً جيداً». ويتكون هذا البعد من 12 بنداً، أرقامها: 8. 9. 15. 24. 26. 29. 36. 38. 40. 42. 46. 48.

**صدق المقياس وثباته:** باستخدام طريقة صدق المقارنة الطرفية تبين أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من القدرة التمييزية بين مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية،فقد تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لدرجات الـ 27% الأعلى من الوسيط، والـ 27% الأدنى من الوسيط، فكانت الفروق كلها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 سواء لأبعاد المقياس أو الدرجة الكلية (سليمان، 1998). إن هذه القدرة التمييزية العالية للمقياس كانت إحدى المسوغات القوية لاستخدامه في دراستنا الحالية. أما بالنسبة لثباته فقد استخدم الباحث الحالي طريقة إعادة التطبيق، وذلك على عينة تألفت من 43 طفلاً، حيث طبق عليهم المقياس مرتين بفاصل زمني قدره (19) يوماً، وحسب معامل الارتباط بين درجاتهم في التطبيقين، فكان معامل الارتباط 0.97 مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

**ثانياً ـ قائمة تقدير التكيف للأطفال:** لقد أعد كامل (1988) هذه القائمة من مقياس الرتب لسلوك الطفل، والذي أعده راس كاسل، والذي نشرته هيئة الخدمات النفسية الغربية. وتقيس القائمة مجموعة من أبعاد التكيف هي: التكيف الشخصي، التكيف المنزلي، التكيف الاجتماعي، التكيف المدرسي.

**صدق القائمة وثباتها:** بالنسبة للصدق، فقد قام الباحث الحالي بحساب صدق القائمة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات تلاميذ العينة التطبيقية (30 طفلا) ودرجات تقرير المدرسين الذي يعطي التلاميذ درجة من 10 على مدى تكيفهم في الفصل الدراسي، وقد بلغ معامل الارتباط (0.81) بمستوى دلالة (0.01). كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لأبعاد القائمة على نفس العينة وقام بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للقائمة، وتراوحت معاملات الاتساق بين (0.56) و(0.78) للأبعاد المختلفة.أما ثبات القائمة: فقد قام الباحث الحالي بحساب الثبات على عينته الاستطلاعية (30 طفلاً) مستخدماً التجزئة النصفية، وقد بلغت معاملات الارتباط 0.79، 0.71، 0.83، 0.69 لأبعاد التكيف الشخصي، المنزلي، المدرسي، الاجتماعي على التوالي.

**ثالثاً ـ البرنامج الإرشادي (من إعداد وتصميم الباحث):** يعرف الباحث البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة بأنه برنامج مخطط ومنظم يتضمن تقديم خدمات إرشادية مباشرة وغير مباشرة للأطفال الذين يعانون من ضعف في المهارات الاجتماعية وذلك بهدف تنمية مهاراتهم الاجتماعية، ورفع مستوى تكيفهم الشخصي والاجتماعي.

**1 ـ أهداف البرنامج:**

ـ الهدف العام: تنمية المهارات الاجتماعية، ورفع مستوى التكيف الشخصي والاجتماعي لدى الأطفال.

ـ الأهداف الخاصة (الإجرائية): تحقيقا للهدف العام، يتناول البرنامج تنمية المهارات الاجتماعية التالية:

ـ مهارات التواصل (التساؤل، تقديم الرأي، البدء بالحديث).

ـ مهارات آداب السلوك (التحية، الشكر، الاعتذار، الاستئذان).

ـ مهارات توكيد الذات (التعبير عن المشاعر، الدفاع عن الحقوق، التدريب على الاستجابة الاجتماعية المناسبة مثل نبرة الصوت، وتعبيرات الوجه، والنظر في الآخرين).

ـ مهارات التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية (التعاون، مساعدة الآخرين، تكوين الصداقات).

**2 ـ مصادر بناء البرنامج الإرشادي:**

ـ الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

ـ الدراسات السابقة التي قام بها الباحث على الأطفال عموماً ومنهم عينة بحثه الحالي بشكل خاص.

ـ إطلاع الباحث على عدد من البرامج الإرشادية في هذا الموضوع، منها:

أ . برنامج تنمية المهارات الاجتماعية للباحثين ماتسون وأولنديك (Matson and Ollendick,1989).

ب. برنامج تنمية المهارات الاجتماعية لصبحي الكفوري (1992).

ج. برنامج إرشادي للباحث مصطفى رمضان مظلوم (2002).

د . برنامج تنمية المهارات الاجتماعية لعبد الفتاح الخواجا (2003).

3 . الإجراءات العملية في تنفيذ البرنامج الإرشادي: يتضمن البرنامج ما يلي:

. جلسات تنمية المهارات الاجتماعية: التدريب على الأنشطة المستهدفة، وهي (مهارات التواصل، التفاعل الاجتماعي، توكيد الذات، آداب السلوك).

. الأنشطة المصاحبة: وتشمل القصة، الأنشطة الرياضية، الأنشطة الفنية والموسيقا، والرحلات.

4 . الاعتبارات التي روعيت في البرنامج:

. تدعيم العلاقة المهنية بين المرشد والأطفال، وبين المعلمين والأطفال، وبين الأطفال بعضهم ببعض في جو من الثقة والاحترام.

. اتباع أسلوب المناقشة والحوار، والاقتداء.

. استخدام اللغة السهلة والبسيطة التي تلائم مرحلة نمو الأطفال.

. المدة الزمنية لكل جلسة من جلسات البرنامج بما يناسب قدرات الطفل، وبما يحقق أهداف الجلسة.

5 . الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج:

| | | |
|---|---|---|
| . المحاضرة والمناقشة. | . النمذجة والاقتداء. | . لعب الدور. |
| . الممارسة والتكرار. | . التدعيم الإيجابي. | . التدريب على السلوك التوكيدي. |
| . التغذية الراجعة. | . الواجبات المنزلية. | . الأنشطة المدرسية. |

6 . تحكيم البرنامج: تم عرض البرنامج في صورته الأولية على عدد من المرشدين النفسيين، وأساتذة الصحة النفسية، وذلك للتحقق من ملاءمته وصحة إجراءات تطبيقه. وقد أجريت بعض التعديلات عليه وفقاً لملاحظات المحكمين، ثم وضع بشكله النهائي من أجل تطبيقه على عينة الدراسة.

7 . جلسات البرنامج: قام الباحث بإعداد (16) جلسة إرشادية بواقع جلستين في الأسبوع، وتراوحت مدة الجلسة بين (60 - 90 دقيقة)، وذلك حسب طبيعة الجلسة وأهدافها، والمهارات التي يتم تدريب الأطفال عليها. وتتضمن الجلسات الإرشادية، ما يلي:

الجلسة الأولى: وهي جلسة تمهيدية للتعريف بالبرنامج الإرشادي، وأهدافه وجلساته.

الجلسة الثانية: التعارف بين المرشدين النفسيين والأطفال، وبين المدربين والأطفال، وبين الأطفال بعضهم ببعض.

الجلسة الثالثة: تدريب الأطفال على مهارات التواصل (ركزت هذه الجلسة على مهارة: التساؤل أو كيفية طرح الأسئلة).

الجلسة الرابعة: تدريب الأطفال على مهارات التواصل (ركزت هذه الجلسة على مهارة تقديم الرأي).

الجلسة الخامسة: تدريب الأطفال على مهارات التواصل (ركزت على مهارة البدء بالحديث وإدارة الحوار).

الجلسة السادسة: تدريب الأطفال على مهارات آداب السلوك (ركزت على مهارة إلقاء التحية، والشكر، الاستئذان) في مواقف مختلفة.

الجلسة السابعة: تدريب الأطفال على مهارات الضبط الانفعالي (التحكم بالانفعالات في المواقف الاجتماعية).

الجلسة الثامنة: تدريب الأطفال على مهارات التعبير عن المشاعر الإيجابية على أنها مظهر من مظاهر السلوك التوكيدي (الرضا عن الآخرين، المجاملة).

الجلسة التاسعة: تدريب الأطفال على مهارات السلوك التوكيدي أو تأكيد الذات (ركزت على مهارة التعبير عن المشاعر السلبية في المواقف غير المناسبة، وحين يرى سلوكيات غير صحيحة لدى الآخرين).

الجلسة العاشرة: التدريب على مهارات السلوك التوكيدي (التركيز على مهارة الدفاع عن الحقوق الشخصية).

الجلسة الحادية عشرة: التدريب على مهارات السلوك التوكيدي الإيجابي غير اللفظي (الاستجابة الاجتماعية المناسبة مثل نبرة الصوت، تعبيرات الوجه، النظر).

الجلسة الثانية عشرة: التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية (التعاطف مع الآخرين ومساعدتهم).

الجلسة الثالثة عشرة: التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعي (ركزت على مهارة تكوين الصداقات).

الجلسة الرابعة عشرة: التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعي (ركزت على مهارة التعاون).

الجلستان الخامسة عشرة والسادسة عشرة: ركزتا على تقويم البرنامج الإرشادي.

## الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم الباحث للتحقق من صحة فروضه الأساليب الإحصائية التالية: اختبار مان. وتني للمجموعات الصغيرة المستقلة للكشف عن مدى دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية والتكيف، في القياس البعدي. كما استخدم اختبار ولكوكسون للمجموعات الصغيرة المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في كل من المهارات الاجتماعية والتكيف. كما استخدمت معاملات الارتباط لدراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتكيف.

## نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول: نص الفرض الأول على «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في أبعاد المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج».

الجدول رقم (١) يبين قيمة (U) ودلالتها الإحصائية للفروق بين رتب درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة في أبعاد المهارات الاجتماعية في القياس البعدي.

| أبعاد ومتغيرات المهارات الاجتماعية | المجموعة التجريبية (ن=١٠) | | المجموعة الضابطة (ن=١٠) | | قيمة U | مستوى الدلالة U |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | مجموع الرتب | U1 | مجموع الرتب | U2 | | |
| المبادأة بالتفاعل | 143 | 13 | 67.5 | 77.5 | 13 | 0.02 |
| التعبير عن المشاعر الإيجابية | 122 | 22 | 59 | 82 | 22 | 0.02 |
| الضبط الاجتماعي الانفعالي | 157.5 | 11.5 | 73.5 | 85.5 | 11.5 | 0.02 |
| التعبير عن المشاعر السلبية | 134.5 | 15.5 | 15.5 | 79 | 15.5 | 0.05 |
| الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية | 165 | 9 | 9 | 91 | 9 | 0.02 |

يتبين من الجدول رقم (1) وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في أبعاد المهارات الاجتماعية: المبادأة بالتفاعل، التعبير عن المشاعر الإيجابية، الضبط الاجتماعي الانفعالي، التعبير عن المشاعر السلبية، وكذلك في الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية، حيث بلغ دلالة الفروق 0.02، باستثناء التعبير عن المشاعر السلبية التي بلغ مستوى دلالة الفروق فيها 0.05. وتعزى هذه الفروق إلى التدريبات خلال الجلسات الإرشادية، إضافة إلى الاستفادة التي تحققت من توظيف وتعميم المهارات الاجتماعية للبرنامج في أثناء الأنشطة الاجتماعية للتلاميذ في حياتهم اليومية.

**نتائج الفرض الثاني:** ينص الفرض الثاني على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في أبعاد التكيف بعد تطبيق البرنامج».

الجدول رقم (2) يبين قيم (U) ودلالتها الإحصائية للفروق بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد التكيف في القياس البعدي.

| أبعاد ومتغيرات التكيف | المجموعة التجريبية (ن=10) | | المجموعة الضابطة (ن=10) | | قيمة U | مستوى الدلالة U |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | مجموع الرتب | U1 | مجموع الرتب | U2 | | |
| التكيف الشخصي | 135.5 | 1325.5 | 67.5 | 73.5 | 25.5 | 0.02 |
| التكيف المنزلي الأسري | 99.5 | 21 | 86.5 | 95.5 | 21 | غير دالة |
| التكيف الاجتماعي | 142 | 13 | 56 | 73 | 13 | 0.02 |
| التكيف المدرسي | 132.5 | 19.5 | 73.5 | 82.5 | 19.5 | 0.02 |
| التكيف الكلي | 149 | 9 | 68 | 89 | 9 | 0.02 |

يتبين من الجدول رقم (2) وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في أبعاد التكيف (الشخصي، الاجتماعي، المدرسي، والتكيف الكلي) للتكيف حيث بلغ مستوى دلالة الفروق 0.02، إلا أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف المنزلي. وبذلك يمكننا القول بأن الفرض الثاني قد تحقق فيما يتعلق بتحسن مستوى التكيف عموماً لدى أفراد العينة من الأطفال. وهكذا فإن طرق التفاعل والتواصل الاجتماعي واكتساب الأطفال للمهارات الاجتماعية الأخرى قد ساعد في رفع مستوى تكيفهم عموماً.

**نتائج الفرض الثالث:** نص الفرض الثالث على «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد المهارات الاجتماعية».

الجدول رقم (3) يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد المهارات الاجتماعية باستخدام اختبار ولكوكسون (ن=10).

| أبعاد المهارات الاجتماعية | مجموع الرتب الموجبة | مجموع الرتب السالبة | مجموع الحالات الأصفر | مستوى الدلالة ق |
|---|---|---|---|---|
| المبادأة بالتفاعل الاجتماعي | 55 | صفر | صفر | 0.01 |
| التعبير عن المشاعر الإيجابية | 55 | صفر | صفر | 0.01 |
| الضبط الاجتماعي الانفعالي | 55 | صفر | صفر | 0.01 |
| التعبير عن المشاعر السلبية | 55 | صفر | صفر | 0.01 |
| الدرجة الكلية | 55 | صفر | صفر | 0.01 |

يتبين من الجدول رقم (3) وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد المهارات الاجتماعية (المبادأة بالتفاعل، التعبير عن المشاعر الإيجابية، الضبط الاجتماعي الانفعالي، والتعبير عن المشاعر السلبية) وفي الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية، فجميعها كانت دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. وتتفق هذه النتيجة مع الفرض الأول، وتدعم نتيجته، مما يؤكد فعالية البرنامج في تحسين المهارات الاجتماعية بأبعادها المختلفة.

**نتائج الفرض الرابع: نص الفرض الرابع على «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد التكيف».**

الجدول رقم (4) يبين دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد التكيف باستخدام اختبار ولكوكسون (ن =10).

| أبعاد المهارات الاجتماعية | مجموع الرتب الموجبة | مجموع الرتب السالبة | مجموع الحالات الأصفر | مستوى الدلالة ق |
|---|---|---|---|---|
| التكيف الشخصي | 55 | صفر | صفر | 0.01 |
| التكيف المنزلي | 38 | -7 | 7 | غير دالة |
| التكيف الاجتماعي | 55 | صفر | صفر | 0.01 |
| التكيف المدرسي | 55 | صفر | صفر | 0.01 |
| التكيف الكلي | 55 | صفر | صفر | 0.01 |

**يتبين من الجدول رقم (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد التكيف (الشخصي، والاجتماعي، والمدرسي، والتكيف الكلي)، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للتكيف المنزلي. وتتفق هذه النتيجة مع الفرض الثاني؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين أبعاد التكيف جميعها والدرجة الكلية، باستثناء بعد التكيف المنزلي.**

**نتائج الفرض الخامس:**

**نص هذا الفرض على أنه «توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد المهارات الاجتماعية وأبعاد التكيف». وقد استخدم معامل الارتباط لكشف طبيعة العلاقة بين أبعاد المهارات الاجتماعية وأبعاد التكيف، وكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول رقم (5).**

الجدول رقم (5) يبين معاملات الارتباط بين أبعاد المهارات الاجتماعية وأبعاد التكيف والدرجة الكلية في كل منها.

| الأبعاد | التكيف الشخصي | التكيف المنزلي | التكيف الاجتماعي | التكيف المدرسي | الدرجة الكلية للتكيف |
|---|---|---|---|---|---|
| المبادأة بالتفاعل | *0.85 | **0.29 | *0.76 | *0.65 | *0.72 |
| التعبير عن المشاعر الإيجابية | 0.17 | 0.17 | *0.67 | *0.71 | *0.65 |
| الضبط الاجتماعي الانفعالي | *0.77 | **0.23 | *0.74 | *0.74 | *0.59 |
| التعبير عن المشاعر السلبية | *0.69 | 0.19 | *0.68 | *0.68 | *0.72 |
| الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية | *0.75 | 0.21 | *0.73 | *0.73 | *0.78 |

*دالة عند مستوى 0.01 **دالة عند 0.001

**يتبين من الجدول رقم (5) مايلي:**

**1. ضعف قيم معاملات الارتباط بين بعد التكيف المنزلي وكل بعد من أبعاد المهارات الاجتماعية.**

**2. وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين كل بعد من أبعاد المهارات الاجتماعية، وأبعاد التكيف الشخصي، والاجتماعي والمدرسي.**

**3. وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية والدرجة الكلية للتكيف.**

**حين نحلل المهارات الاجتماعية وأشكال السلوك التي تتألف منها (كما تبين في الإطار النظري)، وإذا عرفنا أن التكيف بأشكاله المختلفة، هي مجموعة من الاستجابات والسلوكيات السوية التي تصدر عن الفرد استجابة لمواقف وظروف بيئية معينة بهدف التوازن معها، وتحقيق الانسجام المطلوب بما يحقق متطلبات الفرد والمجتمع، فإن هناك صلة وثيقة بين هذه السلوكيات،**

وخاصة حين ننظر إلى التكيف بأبعاده الشخصية والاجتماعية. فأحد مظاهر التكيف الشخصي personal adjustment والقدرة على ضبط الانفعالات والتعبير عن المشاعر بطريقة سوية (وهذا بعد من أبعاد المهارات التكيفية)، كما أن من أهم مظاهر التكيف الاجتماعي social adjustment هو المبادأة بالتفاعل والتواصل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر الإيجابية في أثناء هذا التفاعل، والعمل وفق متطلبات البيئة الاجتماعية، وهذه من أهم أبعاد المهارات الاجتماعية، ومظاهر النمو الاجتماعي السوي normal social development.

## مناقشة النتائج وتفسيرها:

لقد ثبت أن نقص المهارات الاجتماعية وما يسببه للفرد من سوء تكيف مع ذاته ومع مجتمعه، يمكن معالجتها من خلال برامج التدريب على المهارات الاجتماعية في بيئة مسهلة ومتفهمة (اليحيا، 2003)، وتؤكد نتائج دراستنا ذلك. فالطفل يعيش في بيئة اجتماعية، وتنتج سعادته مع نفسه ومع الآخرين من خلال مقدرته على التكيف، وعلى إحداث التوازن المطلوب بينه (بيئته الشخصية) وبين بيئته الخارجية (الاجتماعية)، هذا التوازن يتضمن إشباع حاجاته ومقابلة متطلبات البيئة (الرفاعي، 1986)، كما يتضمن تفاعلاً مستمراً مع الآخرين الذين يحيطون به ويتعامل معهم سواء في المنزل أو في المدرسة. وحين توجد عوائق ذاتية أو خارجية سيتعرض الطفل إلى حالة من الاضطراب وسوء التكيف. ويعتبر الخجل والقلق الاجتماعي (الذي يكثر بين الأطفال) نتيجة مباشرة لنقص المهارات الاجتماعية.

جاءت نتائج هذه الدراسة لتكشف عن فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية وتحسين مستوى التكيف لدى الأطفال، مما يؤيد فروض الدراسة. ويرجع ذلك إلى تنفيذ البرنامج الذي تم في ظروف جيدة، وكان الجميع متعاونين على تنفيذه لتحقيق أهدافه. من جهة ثانية فإن البرنامج الإرشادي عبر فنياته كان له دور مهم في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال، فقد ثبت أن لعب الدور، والقدوة، والتعزيز الإيجابي، التدريب على توكيد الذات، والتكرار، والتغذية الراجعة، والأنشطة الاجتماعية، تلعب دوراً مهماً في ذلك. ويعزى هذا التحسن في تنمية المهارات الاجتماعية (التفاعل الاجتماعي، وتوكيد الذات، والضبط الاجتماعي الانفعالي) إلى أن الأطفال قد اشتركوا في تنفيذ أنشطة البرنامج، وقد تلقوا التدعيم والتشجيع اللازمين، إضافة إلى أنهم قد استفادوا من خلال رؤية كل منهم لقرينه وما يقوم به من نشاط عن طريق التقليد، مما دعم مفهومهم عن ذواتهم، وحقق لهم النمو الاجتماعي الملائم الذي ظهر من خلال التحسن في التكيف الشخصي والاجتماعي والمدرسي. وتتفق هذه النتائج مع عدد من الدراسات منها (Gerge، 1979، الخولي، 1991، حافظ ومحمود، 1989). فسعادة الطفل مع نفسه ومع الآخرين تنتج من خلال مقدرته على تحقيق التوازن بينه وبين بيئته الطبيعية والشخصية والاجتماعية، ليتكيف معها وبما يحقق إشباع حاجاته ومتطلباته، ومتطلبات البيئة، وجوهر ذلك هو التفاعل المستمر مع الآخرين.

لقد أثبتت نتائج هذه الدراسة فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال، وفي تحسن تكيفهم. فقد تحسن التكيف الشخصي، والاجتماعي والمدرسي. في حين لم يظهر تحسن في التكيف المنزلي (حيث لم تكن هناك فروق ذات دلالة بين القياسين، القبلي والبعدي، ولا بين المجموعة التجريبية والضابطة)، وربما يعود ذلك إلى أن البرنامج قد طبق في البيئة المدرسية وفي ظروفها، وبالتالي لم تتعمم آثاره على البيئة المنزلية بما يحقق التكيف الأسري، من جهة ثانية لم يتم إشراك الأهل في البرنامج أو استخدام الإرشاد الأسرى، وهذا يؤكد ضرورة إشراك الأهل في أي برنامج إرشادي، خاصة وأن العديد من الدراسات قد أثبتت فعالية الإرشاد الأبوي Parental counseling، والإرشاد الأسري Family counseling وإرشاد البنوة أو الإرشاد البنوي Filial counseling (عمر، 2002، عبدالله، 2001) في نجاح البرنامج الإرشادي للأطفال وتعديل سلوكهم. من جهة أخرى تؤكد نتائج هذه الدراسة العلاقة الوثيقة بين المهارات الاجتماعية والتكيف عامة، والتكيف الشخصي والاجتماعي بشكل خاص، خاصة وأن المهارات الاجتماعية «أنماط سلوكية لفظية وغير لفظية يستجيب بها الطفل مع غيره من الناس، كالرفاق، والإخوة، والوالدين، والمعلمين والتي تعمل كميكانزم يحدد معدل تأثير الفرد في الآخرين داخل بيئته عن طريق التحرك إقداماً أو إحجاماً عما هو مرغوب أو غير مرغوب في البيئة الاجتماعية دون أن يسبب أذى للآخرين من حوله» (Hasselt, 1982) وهذا يؤكد أن التدريب

على المهارات الاجتماعية يرفع من مستوى التكيف الشخصي والاجتماعي لدى الأطفال.وقد أكد الخواجا (2003) أن نقص المهارات الاجتماعية وما يسببه للفرد من سوء تكيف مع ذاته ومع مجتمعه، يمكن أن تعالج من خلال التدريب على المهارات الاجتماعية في بيئة سهلة ومتفهمة، والذي يتم من خلال الإرشاد الجمعي. واستناداً إلى نتائج الدراسة، يقدم الباحث مجموعة من التوصيات:

1. ضرورة تقويم وتشخيص النمو الاجتماعي (والمهارات الاجتماعية) لدى الأطفال، ووضع برامج إرشادية خاصة للذين يعانون من ضعف في هذه المهارات خاصة، وأن العجز فيها هو القاسم المشترك للكثير من المشكلات والاضطرابات السلوكية لدى الأطفال (Combs & Slaby,1987).

2. ضرورة إدخال فنية الإرشاد الأسري وإرشاد الآباء في أي برنامج إرشادي يهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية، وتحسين التكيف الشخصي والاجتماعي ورفع مستوى الصحة النفسية للأطفال.

3. إن محتوى برامج التدريب على المهارات الاجتماعية يجب أن يبين أشكال السلوك والمهارات التي يعاني فيها الطفل عجزاً، وذلك في مراحل العمر المختلفة (مثل السلوك التعاوني، البدء بالمناقشة، التواصل، آداب السلوك، تكوين الصداقات، التعبير عن المشاعر..). ومع أنه لا توجد معايير نمائية واضحة ومتاحة، إلا أن الأطفال الأصغر سناً، نادراً ما يعرفون عن أنفسهم عند دخولهم في مجموعات وينخرطون في اللعب، عكس الأطفال الأكبر سناً والمراهقين الذين يقدمون التحية عادة، ويعرفون بأنفسهم، ثم يطلبون منهم المشاركة في اللعب، أو أي نشاط اجتماعي (Matson & Ollendick,1989) ونوصي بضرورة اعتماد النموذج التكاملي في مكونات المهارات الاجتماعية والبرنامج الذي يخصص لتنميتها.

4. يجب أن تتناسب فنيات البرنامج مع عمر الطفل، أيضاً. فالفنيات السلوكية التي تناسب أطفال ما قبل المدرسة قد لاتناسب مرحلة الطفولة المتأخرة، أو المراهقة.

5. إننا مازلنا بحاجة لمزيد من الدراسات حول تطبيق برامج التدريب على المهارات الاجتماعية لدى الأطفال في مختلف مراحل نموهم.

# المـــراجـــع

## المراجع العربية:


إبراهيم، عبد الستار (1997) العلاج السلوكي للطفل، عالم المعرفة (العدد 180)، الكويت.

بخش، أميرة (1997) فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين عقليا. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 21 (ج1) 97. 133.

حافظ، أحمد خيري، ومحمود، مجدي (1989) أثر العلاج النفسي الجماعي في تخفيف القلق والسلوك العدواني وازدياد الثقة في النفس لدى جماعة عصابية، دراسة تجريبية. مجلة علم النفس، (العدد 10)، القاهرة، الهيئة المصرية للكتاب.

الخواجا، عبد الفتاح (2003) برامج الإرشاد والعلاج الجمعي، عمان، دار المستقبل للنشر والتوزيع.

الخولي، توفيق (1991) أثر برنامج إرشاد جمعي في التدريب على المهارات الاجتماعية على الخجل ومفهوم الذات، رسالة ماجستير (غير منشورة) الجامعة الأردنية، عمان.

الرفاعي، نعيم (1986) الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجية التكيف، مطبوعات جامعة دمشق.

زهران، حامد عبد السلام (1974) الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة، عالم الكتب.

سليمان، محمد السيد عبدالرحمن (1998) دراسات في الصحة النفسية . دار قباء، القاهرة.

شاش، سهير محمد (2002) التربية الخاصة للمعاقين عقلياً بين الدمج والعزل، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

الصياطي، إبراهيم (1997) التوافق الدراسي لدى الطلاب والطالبات السعوديين والمصريين «دراسة مقارنة»، المجلة التربوية، (العدد 45)، المجلد 12، 160. 233.

عبد الله، محمد قاسم (2002) العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال، مجلة الطفولة العربية، (العدد 11)، ص ص 6. 23.

عبد الله، محمد قاسم (2001) اتجاهات حديثة في الصحة النفسية، الشراهة المرضية، التدريب على المهارات الاجتماعية. دار الفكر، عمان، الأردن.

عبدالله، محمد قاسم (2000) مدخل إلى الصحة النفسية، (الطبعة الأولى)، دار الفكر، عمان.

عمر، أحمد متولي (2002) أثر الإرشاد الوالدي في خفض درجة السلوك العدواني ورفع درجة التوافق لدى الأطفال المساء معاملتهم «دراسة تجريبية»، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (العدد 31)، المجلد الأول، 159. 190.

كامل، عبد الوهاب (1988) قائمة تقدير التوافق للأطفال. كراسة التعليمات، طنطا، المكتبة الحديثة.

الكفوري، صبحي (1992) تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال باستخدام برنامج للعلاج الجماعي باللعب وبرنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.

ميهوب، سهير إبراهيم (1996) العلاقة بين ممارسة بعض الأنشطة وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.


## المراجع الأجنبية


Argyle, M. (1981). The social psychology of early day life, London : Reutlede.

Bryant, K. & Budd, L. (1984). Assessing social skills, (In): Magrab Phyllis: psychological and Behavioral Assessment, Plenum Press: New York.

Larsen, D. (1984). Teaching psychological skills. Monterey, California.
Brooks/Cole Publishing Company.

Cartledge, G. & Milburn, J. (1980). The case for teaching social skills in the classrom: A review. Review of Educational Research, 48, 133-156.

Clarizio, H. & McCoy, L. (1982). Behavior disorders in children, New York: Crowell.

Chittenden, G. (1942). An expeimental study in measuring and modifying assertive behavior in young children, Child Development, (7), 1-87.

Combs, L. & Slaby, A. (1987). Social skills training with children. In B. Laheu & A. Kazdin : Advances in child clinical psychology ( Vol.1), New York: Plenum Press.

Hasselt, V. (1982). A program description social skills training for blind children and adolescents, London: Jessicokingsley Publishers.

Herson, M. & Bellack, S. (1977). Assessement of social skills. In: K. Ciminero (Eds.) Handbook of behavior assessment. New York: Wiley and Sons.

Gerge, E. (1979). A Peer group socialization therapy program in the school dutcome investigation. Psychology in Schools. Vol xvi, No.4: 596-599.

Gresham, F. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children, In: Phillip, S. Strain, Michael, J. Gurainick & Hill, M. Walker (Eds.); Children Social Behavior, New York : Academic Press INC.

Gumpel, T. (1994) Social competence and social skills training for persons with mental retardation. Educational and Training in Mental retardation and Developmental Disabilities, 29,3,194-201.

Keller, M. & Carlson, P. (1974). The use of symbolic modeling tp promote social skills in preschool children witj low levels of social responsiveness. Journal of Child Development, 45, 912-919.

Kohler, J. & Fowler, L. (1985). Training social skills with children. (In): Krantz, D. & Baum, A.: Handbook of Psychology and Health. Lawrence Erlbum Associations, Publishers. Hillsade, New Jersy, London.

Lee, D. (1977). Evaluation of group counseling program designed to enhance social adjustment of mentaly retarded adults. Journal of Counseling Psychology, 24,318-323.

Longon, J. (1995). Acquisition and generalization of social skills by high school students with mild mental retardation. Mental retardation,33,3,189-196.

Matson, J. & Ollendick, T. (1989). Enhancing children social skills. New York: Pergamon Press.

Merrel, K. (1998). Assessing social skills and peer relations (In): H. Booney (Ed.): Psychological Assessment of Children. New York: John Wiley & sons Inc.

Morrison, G. (1981). Socialization measurment: Methodological considration of its use with mildy learning handicapped and nonhandicapped children. Journal of Educational Psychology, 73, 193-200.

Riggio, P. E. (1986). Assessment of basic social skills,Journal of Personality and Social Psychology, 5,3, 649-660.

Selts, M. (1982). Assessment for cognitive behavioral interventions in schools. School Psychology Review,11, 12-13.

Sargent, L. (1988). Systematic instrucation of social skills.Bureau of Special Education Des Moines: Bureau of Special Education. P 438.

Trwer, P. (1979). Fundamentals of interpersonal behavior (In): A. Bellack & H. Hersen (Eds.), Research and Practice in Social skills Training. New York: Plenum.

Warger, C. (1990). Can social skills for employment be tought? Using Cognitive-Behavioral Procedures with Adolescents with Mild Disabilities, research and Resource on Special Rducation, No 28, Washington: Office of Special education and Rehabilitative Services.

Wolman, B. (1973). The therapists handbook: Treatment Methods of Mental Disorders.Van Nostrand Reinhold Co., New York.