تصميم برنامج إرشادي معرفي سلوكي وقياس فعاليته في تنمية التقبل الاجتماعي للتلاميذ نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج

أسماء محمد رضوان & أ.د/ ايهاب عبد العزيز البيلاوي

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

تصميم برنامج إرشادي معرفي سلوكي وقياس فعاليته في تنمية التقبل الاجتماعي للتلاميذ نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج

أسماء محمد رضوان
مدرس مساعد بقسم التربية الخاصة بجامعه العريش، مصر
rdwan_asmaa@yahoo.com
أ.د/ ايهاب عبد العزيز الببلاوي
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة ونائب رئيس الجامعة لشئون الدراسات العليا والبحث العلمي بجامعه الزقازيق، مصر

قدمت للنشر في 5/ 3 / 2024 **قبلت للنشر في 1/ 5/ 2024**

الملخص: هدف البحث الحالي تصميم برنامج إرشادي معرفي سلوكي وبحث فاعليته في تنمية التقبل الاجتماعي للتلاميذ نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج، ولتحقيق الهدف قامت الباحثة بإعداد البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي والذي تكون من خمسة عشر جلسة إرشادية جماعية، واستخدمت مقياس التقبل الاجتماعي (إعداد الباحثة)، وتم الاعتماد على التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وتكونت عينة البحث من (8) تلاميذ امتدت أعمارهم بين (8.88) عام و(10.79) عام، بمتوسط حسابي (9.93)، وانحراف معياري (0.67). وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: حدوث نمو دال إحصائيًا في التقبل الاجتماعي بأبعاده لدى تلاميذ المجموعة التجريبية عن أقرانهم من تلاميذ المجموعة الضابطة، وذلك بعد تعرضهم للبرنامج الإرشادي، كما أشارت النتائج إلى وجود فاعلية مقبولة للبرنامج الإرشادي في تحقيق هذا النمو. وقد خُتِمَت الدراسة بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي توصلت لها.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي – التقبل الاجتماعي – الإعاقة الفكرية البسيطة – الدمج

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

Designing a cognitive-behavioral counseling program and measuring its effectiveness in developing students' social acceptance towards their peers with mild intellectual disabilities in integration schools

Asmaa Mohamed Radwan
an assistant lecturer in the Department of Special Education, Faculty of Education, Arish University, Egypt
Rdwan_asmaa@yahoo.com

Prof. Dr. Ehab Abdel Aziz Al-Beblawi
Professor of Mental Health and Special Education and Vice President of the University for Postgraduate Studies and Scientific Research at Zagazig University, Egypt

Received on March 5th, 2024, Accepted on May 1st, 2024.

Abstract: The current study aimed to Design a behavioral cognitive program and measure its effectiveness in developing social acceptance of students towards their simple intellectual peers in integration schools, To achieve the goal, the researcher prepared the behavioral cognitive guiding program, which is from fifteen collective guidance sessions, and used the social acceptance scale (preparation of the researcher), and the one -group experimental design was relied upon, and the research sample consisted of (8) students between (8.88) General and (10.79) years, with an average account (9.93), and a standard deviation (0.67). The study reached a set of results, the most important of which are: statistically indicative growth in social acceptance with its dimensions among the students of the experimental group from their peers from the students of the control group, after they were exposed to the guiding program, and the results also indicated an acceptable effectiveness of the guiding program in achieving this growth. The study was concluded by submitting a set of recommendations and proposals in light of its findings.

Key words: Counseling Program - Social Acceptance - Mild Intellectual Disability – Mainstreaming.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

Research Summary

Introduction

Psychological counseling emerged as a result of the assumption that human behavior has its causes and, therefore, it is possible to work on modifying behavior to improve human life. At the beginning of the twentieth century, psychological counseling developed greatly, and its theories multiplied to include all aspects of human life and all stages of his life and to also include all human groups, whether ordinary or Special groups various trends have emerged in psychological counseling that use multiple techniques and techniques.

One of the most famous theories of psychological counseling is behavioral counseling, which appeared as a term at the beginning of the last third of the twentieth century, and in a short time, it became the main psychological counseling in most developed countries. Beck started it to treat depression and its effect extended after that to treat other psychological disorders, and counseling was not accepted. Cognitive therapy only occurred in the seventies of the twentieth century. Likewise, Kelly's (1955) concepts about personality were the source of inspiration for cognitive counseling. Ellis's rational-emotive counseling appeared before the basic developments in cognitive psychology. Beck's theory of treating depression was in its early stages, and it preceded The theory and methodological research in cognitive psychology the theory that Beck developed as a basis for cognitive guidance is based on several ideas derived from many other postulates and theories, such as Freud's concept of the cognitive hierarchical structure and his attempt to discover common threads between the patient's emotions and statements, as well as the concept of pre-feeling and the theory of perceptions. Kelly's personality, the cognitive theory of emotions proposed by Arnold and Lazarus, the focus on present-moment problems in Rogers and Alice, Rogers' approach to client-centered therapy, interviewing, scheduling sessions, setting goals, defining the problem procedurally, examining hypotheses, and doing homework from the behavioral school (Nasser Al-Muhareb, 2000, p. 37).

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

Ashraf Abdel Qader (2005, 7) pointed out that the mentally disabled are among the groups that need special care, and they look at life differently from others, and their outlook on life is affected by the circumstances of disability and the support they receive from others in the family or society, and they need... These important groups receive services that help them adapt to life conditions in light of disability, and quality of life is considered one of the important indicators of the quality of services provided to these groups, and the individual's satisfaction with them and his sense of happiness and desire to live.

Special education programs for people with disabilities have witnessed many developments until they reached the integration system's implementation, as special education trends shifted from isolating people with disabilities to integrating them with ordinary children in regular schools (Hassan et al. Qala, 2015, 79).

Hippolyte and others (Hippolyte et al., 2010, p. 23) pointed out that inclusion is one of the educational methods that help mentally disabled people acquire the social skills necessary for proper social interaction and communication with their families, social environments, and normal peers. When a mentally disabled person participates in a classroom with his normal peers, he is welcomed and accepted by others. This gives him a feeling of self-confidence and value in life, and he realizes his abilities and potential at an early age and feels a sense of belonging to the members of the society in which he lives.

Research Problem

Social acceptance is considered a fundamental pillar in the socialization process of the mentally disabled student who is capable of learning. Through social acceptance, the mentally disabled student acquires patterns of acceptable social behavior, and he also acquires the prevailing trends in society through mutual acceptance between the mentally disabled student and the normal students surrounding him. This helps him to be more positive within the society in which he lives and also contributes to shaping the mentally disabled student's self-concept and then his self-acceptance, and thus he becomes more compatible and adaptable to the environment in which he lives. The

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

concept of social acceptance can be expressed in many formulations, such as social fame, social attractiveness, social satisfaction, and the need for love from others, and the most important of these concepts is social compatibility.

The results of some studies also indicated that the mentally disabled need to improve their social acceptance after their integration into society, unlike the samples that were not integrated and remained in isolation schools. Others confirmed that the longer the period of integration, the greater the rate of improvement in their social acceptance, such as the study (Cooke, Leila, 1997), a study (Cooney et al., 2006), and a study (Glenn, 2001).

As the results of the studies of Wenz-Gross and Siperstein (1998) showed; Froese, Richardson, Romer, & Swank (1999); Brantley, Huebner, & Nagle (2002); Guralnic et al. (2007); Cramm & van Exel (Cramm et al., 2009); Kamstra (Kamstra, van der Putten, Post, Vlaskamp, 2015); (Maryam Semaan, 2010); (Ayman Zahran, 2012) indicates that ordinary students reject their disabled peers who are with them in the classroom, and refuse the presence of their disabled peers with them in school; Their attitudes towards them are negative, and intellectually disabled students who are integrated into regular schools are rejected and exposed to social isolation by their peers resulting from a lack of social acceptance among intellectually disabled children from their regular peers in integration schools.

This is what prompted the researcher to design a cognitive-behavioral counseling program and measure its effectiveness in developing students' social acceptance towards their peers with mild intellectual disabilities in integration schools.

The problem of the study can be crystallized in the following two questions:

- What are the main features of the cognitive-behavioral counseling program designed to develop students' social acceptance towards their peers with mild intellectual disabilities in integration schools?

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

- What is the effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program in developing students' social acceptance towards their peers with mild intellectual disabilities in integration schools?

Research Aims

The current research aims to:

- Designing a counseling program based on cognitive-behavioral counseling techniques to develop students' social acceptance toward their peers with mild intellectual disabilities in integration schools.
- Measuring the effectiveness of the proposed cognitive-behavioral guidance program in developing students' social acceptance towards their peers with mild intellectual disabilities in integration schools.

Research Importance

The current study gains value and importance, firstly, from the sample on which the study is conducted, and secondly, from its educational content. The researcher can clarify this importance through two main points:

A- Theoretical importance

1- The scarcity of Arab studies (within the researcher's knowledge) that used guidance programs to develop social acceptance among ordinary students towards students with intellectual disabilities in comprehensive integration schools.

2- Designing a cognitive-behavioral guidance program is an important qualitative contribution to be added to the educational library.

B - Practical Importance

This study spreads awareness in society about identifying the social acceptance of ordinary students towards students with intellectual disabilities in comprehensive integration schools.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

- Providing technicians and specialists in inclusive schools and centers with the techniques of the social acceptance counseling program among ordinary students towards their intellectually disabled peers.

Researchers and specialists can use the results of this study in future discussions about the social acceptance of ordinary students towards their intellectually disabled peers.

Research Concepts

(1) Intellectually Handicapped Persons:

The intellectually disabled person is known procedurally as belonging to the category of mild mental disability, whose IQ ranges between (50 - 70) on the Stanford-Binet intelligence scale. Educationally, they are referred to as the category of those who are capable of learning, who are accompanied by an inability to respond to the requirements of daily social life.

(2) The Concept of Comprehensive Inclusion

The researcher defines it procedurally as "providing opportunities for intellectually disabled children to engage in the education system as a measure to confirm the principle of equal opportunities in education. Integration generally aims to meet the special educational needs of the intellectually disabled child within the framework of the regular school and in accordance with appropriate educational methods and curricula, and its provision is supervised by a body." Specialized education in addition to the regular school teaching staff.

(3) Social Acceptance: Social Acceptance

Social acceptance is defined procedurally as: the ability to establish good relationships with others and is measured by the degree obtained by the examinee on the social acceptance scale (prepared by the researcher) among teachable students.

(4) Cognitive-Behavioral Counseling Program: Counseling Program

It is defined procedurally as: "a set of organized procedures and steps that are based on scientific foundations based on the principles of cognitive-behavioral

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

counseling, its techniques and theories, and includes providing counseling services to members of the experimental group through a number of counseling sessions for ordinary students in comprehensive integration schools during a specific period of time, with the aim of developing Social acceptance.

Search Parameters

The search parameters are as follows:

Temporal limitations: The study tool was applied in the first semester of the academic year 2022/2023.

Spatial limitations: It was implemented in Muhammad Salama School - Al-Arish Educational Administration - North Sinai.

Human Determinants: A group of (32) male and female students.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

مقدمة

ظهر الإرشاد النفسي نتيجة افتراض أن السلوك الإنساني له أسبابه وبالتالي فيمكن العمل على تعديل السلوك لتحسين حياة الإنسان، وفي بدايات القرن العشرين تطور الإرشاد النفسي تطورًا كبيرًا، وتعددت نظرياته لتشمل كافة جوانب حياة الإنسان، وكافة مراحل حياته، ولتشمل كذلك كافة الفئات الإنسانية سواء العادية أو الفئات الخاصة، وظهرت اتجاهات متنوعة في الإرشاد النفسي تستخدم فنيات وتقنيات متعددة.

ومن أشهر نظريات الإرشاد النفسي الإرشاد السلوكي والذي ظهر كمصطلح في بداية الثلث الأخير من القرن العشرين، وأصبح في وقت قصير الإرشاد النفسي الرئيس في معظم الدول المتقدمة، وقد بدأ على يد Beck لعلاج الاكتئاب وامتد أثره بعد ذلك لعلاج الاضطرابات النفسية الأخرى، ولم يتم التسليم بالإرشاد والعلاج المعرفي إلا في السبعينيات من القرن العشرين، وكذلك كانت تصورات كيلي Kelly (1955) حول الشخصية مصدر الإلهام بالإرشاد المعرفي، وظهر الإرشاد العقلاني الانفعالي لأليس Ellis قبل التطورات الأساسية في علم النفس المعرفي، وكانت نظرية علاج الاكتئاب لبيك Beck في مراحلها الأولى، وقد سبقت النظرية والبحوث المنهجية في علم النفس المعرفي والنظرية التي قام بيك Beck ترتكز بتطويرها كأساس للإرشاد المعرفي على عدة أفكار مستمدة من العديد من المسلمات والنظريات الأخرى، كمفهوم فرويد عن البناء الهرمي المعرفي ومحاولة اكتشافه لخيوط مشتركة بين انفعالات المريض وأقواله، وكذلك مفهوم ما قبل الشعور ونظرية التصورات الشخصية لكيلي Kelly والنظرية المعرفية للانفعالات والتي طرحها أرنولد ولازاروس والتركيز على مشكلات اللحظة الراهنة لدى روجرز وأليس، وأسلوب روجرز في العلاج المتمركز حول العميل، وإجراء المقابلة، وجدول

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

الجلسات، وتحديد الأهداف، وتحديد المشكلة إجرائيًا، وفحص الفرضيات، وأداء الواجبات المنزلية من المدرسة السلوكية (ناصر المحارب، 2000، 37).

وقد أشار أشرف عبد القادر (2005، 7) إلى أن المعاقين عقليًا من الفئات التي تحتاج إلى رعاية خاصة، وهم ينظرون إلى الحياة بنظرة تختلف عن الآخرين، وتتأثر نظرتهم للحياة بظروف الإعاقة وما يحصلون عليه من دعم من قبل الآخرين في الأسرة أو المجتمع، وتحتاج هذه الفئات المهمة إلى خدمات تساعدهم على التوافق مع ظروف الحياة في ظل الإعاقة، وتعتبر جودة الحياة من المؤشرات المهمة لجودة الخدمات المقدمة لهذه الفئات، ورضا الفرد عنها وإحساسه بالسعادة والرغبة في الحياة.

وقد شهدت برامج التربية الخاصة المقدمة لذوي الإعاقة العديد من التطورات إلى أن وصلت إلى تطبيق نظام الدمج، حيث تحولت التوجهات في التربية الخاصة من اتجاه عزل ذوي الإعاقة إلى دمجهم مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية (حسن عبد المعطي، والسيد أبو قله، 2015، 79).

وأشار هيبولت وآخرون (Hippolyte, Iglesias, Van der Linden, & Barisnikov, 2010, 23) إلى أن الدمج من الأساليب التربوية التي تساعد المعاقين عقليًا على اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل والتواصل الاجتماعي السوي مع أسرهم وبيئاتهم الاجتماعية وأقرانهم من العاديين. فالمعاق عقليًا عندما يشترك في فصل دراسي مع أقرانه العاديين ويلاقي الترحيب والقبول من الآخرين؛ فإن ذلك يعطيه الشعور بالثقة بالنفس، وبقيمته في الحياة، ويُدرك قدراته وإمكاناته في وقت مبكر، ويشعر بانتمائِهِ إلى أفراد المجتمع الذي يعيش فيه.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

مشكلة البحث

يُعتَبَر التقبل الاجتماعيُّ ركيزة أساسية في عملية التنشئة الاجتماعية للتلميذ المعاق عقليًا القابل للتعلم؛ حيث يكتسب التلميذ المعاق عقليًا من خلال التقبل الاجتماعي أنماط السلوك الاجتماعي المقبول، ويكتسب أيضًا الاتجاهات السائدة في المجتمع من خلال التقبل المتبادل بين التلميذ المعاق عقليًا والتلاميذ العاديين المحيطين به؛ مما يُساعده على أن يكون أكثر إيجابية داخل المجتمع الذي يعيش فيه، كما يُسْهِم في تشكيل مفهوم التلميذ المعاق عقليًا لذاته، ومن ثم تقبله لذاته، وبالتالي يُصبح أكثر توافقًا وتكيفًا مع البيئة التي يعيش فيها. ويمكن التعبير عن مفهوم التقبل الاجتماعي بصياغات عديدة مثل الشهرة الاجتماعية، والجاذبية الاجتماعية، والرضا الاجتماعي، والحاجة إلى الحب من جانب الآخرين، وأهم هذه المفاهيم التوافق الاجتماعي.

كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن المعاقين عقليًا بحاجة إلى تَحَسُّنٍ في قبولهم الاجتماعي بعد اندماجهم في المجتمع بخلاف العينات التي لم يتم إدماجهم وظلت بمدارس العزل، وأكد البعض الآخر أنه كلما كانت مدة الدمج أطول كلما كان نسبة تحسين قبولهم الاجتماعي أكبر مثل دراسة (Cooke, Leila, 1997)، ودراسة (Cooney, Jahoda, Gumley, & Knott, 2006)، ودراسة (Glenn, 2001).

كما أظهرت نتائج دراسات كل من وينز-جروس وسيبرشتاين (Wenz-Gross, & Siperstein, 1998)؛ فرويز، ريتشاردسون، رومر وسوانك (Froese, Richardson, Romer, & Swank, 1999)؛ برانتلي وهيوبنر وناجل (Brantley, Huebner, & Nagle, 2002)؛ جورالنيك، نيفيل، هاموند وكونور (Guralnic, Neville, Hammond, & Connor, 2007)؛ كرام وفان إكسيل (Cramm, Finkenflügel, Kuijsten & van Exel, 2009)؛ كامستر (Kamstra, van der Putten, Post, Vlaskamp, 2015)؛ (مريم سمعان، 2010)؛ (أيمن زهران، 2012) إلى أن

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

التلاميذ العاديين يرفضون أقرانهم المعاقين الموجودين معهم في الفصل، ويرفضون وجود أقرانهم المعاقين معهم بالمدرسة؛ حيث تُعَد اتجاهاتهم نحوهم سلبية، كما أن التلاميذ المعاقين فكريًا الذين يتم دمجهم في المدارس العادية يُقَابَلُون بالرفض ويتعرضون للعزل الاجتماعي من قِبَلِ أقرانهم الناتج عن قصور في التقبل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين فكريًا من أقرانهم العاديين بمدارس الدمج.

وهذا ما دفع الباحثة إلى تصميم برنامج إرشادي معرفي سلوكي وقياس فعاليته في تنمية التقبل الاجتماعي للتلاميذ نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:

- ما الملامح الرئيسة للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المصمم لتنمية التقبل الاجتماعي للتلاميذ نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج؟
- ما فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية التقبل الاجتماعي للتلاميذ نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

- تصميم برنامج إرشادي قائم على فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية التقبل الاجتماعي للتلاميذ نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج.
- قياس فعالية البرنامج الإرشادي المقترح المعرفي السلوكي في تنمية التقبل الاجتماعي للتلاميذ نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

أهمية البحث

تكتسب الدراسة الحالية قيمة وأهمية أولاً من العينة التي تجرى عليها الدراسة، وثانيا من المضمون التربوي لها، ويمكن للباحثة توضيح هذه الأهمية من خلال نقطتين رئيستين:

الأهمية النظرية

1. ندرة الدراسات العربية (في حدود علم الباحثة) التي اِستَخْدَمَت البرامج الإرشادية في تنمية التقبل الاجتماعي لدى التلاميذ العاديين تجاه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس الدمج الشامل.
2. إن تصميم برنامج إرشادي معرفي سلوكي يعد مساهمة نوعية هامة تضاف إلى المكتبة التربوية.

الأهمية التطبيقية

- تنشر هذه الدراسة الوعي في المجتمع حول التعرف على التقبل الاجتماعي لدى التلاميذ العاديين تجاه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس الدمج الشامل.
- تزويد الفنيين والأخصائيين في المدارس والمراكز الدامجة بفنيات البرنامج الإرشادي التقبل الاجتماعي لدى التلاميذ العاديين تجاه أقرانهم المعاقين فكريًا.
- يمكن للباحثين والأخصائيين استخدام نتيجة هذه الدراسة في المناقشات المستقبلية حول التقبل الاجتماعي لدى التلاميذ العاديين تجاه أقرانهم المعاقين فكريًا.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

مفاهيم البحث الإجرائية

1. **المعاقون فكريًا: Mentally Handicapped**

ويُعرف المعاق فكريًا إجرائيًا: بانتمائه إلى فئة الإعاقة العقلية البسيطة والتي يتراوح نسبة ذكائهم فيما بين (50 – 70) على مقياس ذكاء ستانفورد بينيه، ويُشار إليهم تربويًا بفئة القابلين للتعلم الذين يصاحبهم عدم القدرة على الاستجابة لمتطلبات الحياة الاجتماعية اليومية.

2. **مفهوم الدمج الشامل: Inclusive inclusion**

تُعْرِفُهُ الباحثة إجرائيًا بأنه "إتاحة الفرص للأطفال المعاقين فكريًا للانخراط في نظام التعليم كإجراء للتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، ويهدف الدمج بشكل عام إلى مواجهة الاحتياجات التربوية الخاصة للطفل المعاق فكريًا ضمن إطار المدرسة العادية ووفقًا لأساليب ومناهج دراسية تعليمية مناسبة، ويُشرف على تقديمها جهاز تعليمي متخصص إضافةً إلى كادر التعليم في المدرسة العادية.

3. **التقبل الاجتماعي: Social acceptance**

ويُعرف التقبل الاجتماعي إجرائيًا بأنه: القدرة على إقامة علاقات جيدة مع الآخرين ويُقَاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التقبل الاجتماعي (إعداد الباحثة) لدى التلاميذ القابلين للتعلم.

4. **البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي: Counseling program**

يُعرف إجرائيًا بأنه: "مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظمة التي تقوم على أسس علمية مستندة على مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي وفنياته ونظرياته، وتتضمن تقديم خدمات

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

إرشادية لأفراد المجموعة التجريبية من خلال عدد من الجلسات الإرشادية على التلاميذ العاديين بمدارس الدمج الشامل خلال فترة زمنية محددة، بهدف تنمية التقبل الاجتماعى".

محددات البحث

تتمثل محددات البحث فيما يلي:

- **المحددات الزمانية:** تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2022 / 2023.
- **المحددات المكانية:** تم التطبيق في مدرسة محمد سلامة – إدارة العريش التعليمية – شمال سيناء.
- **المحددات البشرية:** مجموعة بلغ عددها (32) تلميذًا وتلميذة.

الإطار النظري

أولًا: تعريف البرنامج الإرشادي

يُعرِّف حامد زهران (1977، 499) البرنامج الإرشادي بأنه البرنامج الذي يُصَمَّم على أسس علمية ليتم من خلاله تقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، الجماعية أو الفردية وهذا بهدف المساعدة في تحقيق النمو السوي والاختيار الواعي المتعقل، وتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها ويُخططه ويُنفذه ويُقيمه لجنة من المسؤولين المؤهلين.

2- مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي

يرتكز الإرشاد المعرفي السلوكي على: (نجيبة بكيري، 2012، 116)

- **المشاركة الوجدانية:** حيث يتفق المرشد والمسترشد على ماهية المشاكل التي تتطلب الإرشاد وهدف الإرشاد والتخطيط له ومدته.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

- **بناء الثقة**: بتجنب التسلط من طرف المرشد والعمل على إعطاء المسترشد الكثير من الثقة، حتى يعبر بحرية عن أفكاره ويبدأ محاولات الصواب والخطأ لتحقيق النجاح في تخطي الاضطراب.
- **اختزال المشكلة**: وذلك بالتعرف على المشكلات وتجميعها والتركيز على العناصر المحورية في المشكلة وتحديد الحلقات لتفادي تناميها.
- **تعلم كيف تتعلم**: فالمرشد لا يجب أن يحل مشكلات المسترشد بل يساعده على تعلم كيفية حلها، مثل طرائق حل المشكلات.

3- أهداف الإرشاد السلوكي

قد أشار إيهاب الببلاوي، وأشرف محمد عبد الحميد (2002، 7) إلى أهداف الإرشاد كما يلي:

1. تعديل وتطوير السلوك وتحسين عملية الضبط الذاتي.
2. تنمية القدرات على اتخاذ القرارات السليمة.
3. القدرة على مواجهة المواقف الصعبة والضاغطة والإحباطات في الحياة.
4. زيادة الطاقة الإيجابية وتحقيق مستويات الكفاءة.
5. تنمية التفاعل الإيجابي وتقوية مشاعر الانتماء والمهارات الاجتماعية.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

4- مراحل الإرشاد السلوكي

تتكون مراحل الإرشاد السلوكي من ست مراحل هي: (عبد الفتاح الخواجا، 2003، 149)

- المرحلة الأولى: وهي التي تتكون فيها العلاقة الإرشادية الإيجابية والتي تنتج منها الثقة للمسترشد ويتحدث بحرية عن مشكلاته.
- المرحلة الثانية: وهي التعريف بالمشكلة وتحديد أبعادها.
- المرحلة الثالثة: وهي مرحلة تحديد البدائل؛ حيث يتم مساعدة المسترشد لما يراه مناسب لحل المشكلة.
- المرحلة الرابعة: وهي التخطيط وفيها يتم تجهيز الخطة الإرشادية محل التنفيذ.
- المرحلة الخامسة: وتُسمى مرحلة التنفيذ وفيها يتم إلزام المسترشد بتنفيذ خطوات الخطة الإرشادية.
- المرحلة السادسة: وهي آخر المراحل ويتم فيها التقييم والتغذية الراجعة وتلخيص التقدم الذي حدث للمسترشد.

الخطوات الإجرائية للبحث

أولًا: منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي لبناء البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، والمنهج التجريبي لاختبار فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي (متغير مستقل) في تنمية التقبل الاجتماعي (متغير تابع).

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

ثانيًا: عينة البحث

وتكونت عينة البحث التجريبية من (8) تلاميذ، تم الحصول عليهم من عينة كلية بلغ عددها (50) تلميذًا (وهم الحاصلون على درجات منخفضة على مقياس التقبل الاجتماعي)، وتراوحت أعمارهم بين 8.88، 10.79 عام بمتوسط عمري (9.93) وانحراف معياري (0.67).

ثالثًا: أدوات البحث

1. **البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي: (إعداد الباحثة)**

أ- أهدف البرنامج العام

الهدف العام للبرنامج

يهدف إلى تقديم برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية التقبل الاجتماعي للتلاميذ نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج.

الأهداف الإجرائية للبرنامج

ويسعى البرنامج إلى تحقيق الهدف العام من خلال تحقيق الأهداف الإجرائية الآتية:

1. تنمية تقبل التلميذ لذاته.
2. تنمية تقبل التلميذ للمدرسة.
3. تنمية التقبل الاجتماعي (التقبل للآخرين).
4. تقوية العلاقات الاجتماعية بين التلميذ المعاق فكريًا وأقرانه.
5. تحرر التلميذ المعاق فكريًا من مشاعر الخوف الاجتماعي.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

ب- أهمية البرنامج

تكمن أهمية البرنامج في تنمية التقبل الاجتماعي؛ حيث يمكنهم البرنامج بفنياته المختلفة من اختيار الحلول المثلى واختبارها في الواقع من خلال برنامج إرشادي سلوكي بفنياته.

ج- الأسس التي يقوم عليها البرنامج

يقوم البرنامج على مجموعة من الأسس والمسلمات التي لا يمكن الاستغناء عنها عند عملية تصميم وبناء أي برنامج وفيما يلي توضيح لأهم هذه الأسس:

1. الأسس العامة

تنمية التقبل الاجتماعي التلاميذ العاديون تجاه أقرانهم المعاقين فكريًا بمدارس الدمج الشامل من خلال تطبيق فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي، وبناء العلاقات الإيجابية بين التلاميذ العاديين والمعاقين فكريًا، ويؤكد هذا البرنامج على ضرورة تكوين علاقة طيبة بين الباحثة والتلاميذ في جو يسوده الحب والمودة والثقة المتبادلة.

2. الأسس النفسية

مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين، ومراعاة خصائصهم واحتياجاتهم النفسية، والتأكيد على ضرورة تقبل الآخر، والدافع للتعلم.

وكذلك مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ المعاقين فكريًا، ومراعاة خصائصهم واحتياجاتهم النفسية، والتأكيد على ضرورة تنمية الثقة في النفس، وتنمية مفهوم موجب للذات والدافع للتعلم.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

3. **الأسس التربوية**

مناسبة فنيات البرنامج لخفض التنمر لتنمية التقبل الاجتماعي بين التلاميذ العاديين والمعاقين فكريًا، وتنويع محتوى البرنامج لتفادي تسرب الملل والسأم لدى التلاميذ، ومناسبة محتوى البرنامج لإمكان التلاميذ المعاقين فكريًا وخصائصهم (سوف يتم شرح البرنامج للتلاميذ باللغة العامية).

4. **الأسس الاجتماعية**

الاهتمام بدافع التلاميذ المعاقين فكريا وتشجيعهم على التفاعل الإيجابي مع أقرانهم العاديين، ومراعاة المعايير والقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع.

5. **الأسس النظرية للبرنامج**

يتمثل في الأطر النظرية لهذا البرنامج في الفنيات المتبعة التي ثبت فاعليتها في خفض التنمر وتنمية التقبل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين فكريًا، وما تشتمل عليه من فنيات: (كالمحاضرة والمناقشة، لعب الدور، النمذجة، والتعزيز اللفظي وغير اللفظي، التعلم معًا، اللعب، التمثيل، التفكير بصوت عال، والواجبات المنزلية)، وفنيات العلاج المعرفي السلوكي (كإعادة البناء المعرفي، التمثيل، ولعب الأدوار)، وتم الرجوع إلى العديد من المصادر التي اهتمت بتناول هذه الفنيات وهي (Nambiar, et al., 2020); (Bonell,et al., 2018); (Schroeder, et al., 2014))؛ (يسرا محمد عبد الفتاح، 2019)؛ (مسعد أبو الديار، 2010).

د- محتوى البرنامج

تم تحديد محتوى البرنامج بناء على الأبعاد الأساسية التي أشارت إليها البحوث السابقة لفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي، ومفاهيمه وإجراءاته التي تم التوصل إليها من الإطار النظري للدراسة التي أجمع عليها العاملون في مجال التربية الخاصة، وتساعد الفرد في تحسين

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

مهاراته الاجتماعية والمعرفية والسلوكية، وهذه الأنشطة تستند إلى الاتجاه المعرفي وهي تسهم في تحسين التقبل الاجتماعي.

كما قامت الباحثة بترتيب فقرات البرنامج بحيث تراعي التبادل والتنوع في تقديم أنشطة البرنامج لإشباع الحاجات النفسية لكل من التلميذ العادي والمعاق فكريًا، وتحفيزهم على القيام بها لتحقيق الهدف من البرنامج.

ه- الحدود الإجرائية للبرنامج

تم تحديد البرنامج زمانيًا ومكانيًا وبشريًا على النحو الآتي:

- **الحدود الزمنية:** المدى الزمني للبرنامج ثمانية أسابيع بإجمالي (15) جلسة بواقع جلستين أسبوعيًا وزمن الجلسة (40) دقيقة.
- **الحدود المكانية:** تم تجميع أفراد العينة من مدرسة الصفا الابتدائية ومدرسة أحمد سلامة الابتدائية، ولتسهيل إجراءات التطبيق تم تطبيق برنامج الدراسة بمدرسة محمد سلامة الابتدائية الدامجة بحي أبو صقل بمدينة العريش.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق البرنامج على مجموعة من الأطفال العاديين وأقرانهم المعاقين فكريًا القابلين للتعلم.

و- الملامح الرئيسة للبرنامج

اشتمل البرنامج على (15) جلسة بواقع جلستين أسبوعيًا، وقد استغرق تنفيذ البرنامج شهرين ونصف، والجدول التالي يوضح أرقام الجلسات وعناوينها وزمنها.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

جدول (1) توزيع جلسات البرنامج

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية	الأنشطة والأدوات	فنيات الجلسة	زمن الجلسة
الأولى	التعارف والتمهيد	– تعريف التلاميذ على الهدف من وراء الجلسات الإرشادية ومدى أهميتها وفائدتها بالنسبة لهم. – تهيئة جو من الألفة والثقة بين الباحثة والتلاميذ. – تعريف التلاميذ على الخطوات الرئيسة التي تتم في ضوئها جلسات البرنامج. – حث التلاميذ على جدية اشتراكهم في البرنامج وتحفيزهم على المشاركة فيه. – الاتفاق على مواعيد الجلسات القادمة.	أقلام بطاقات تعارف	الحوار التغذية الراجعة الواجبات المنزلية	**40 دقيقة**
الثانية	إن أكرمكم عند الله اتقاكم.	– أن يحكم التلميذ على الغير بعمله ليس بشكله. – أن يذكر الآية القرآنية "إن أكرمكم عند الله اتقاكم". – أن يحترم مشاعر الآخرين. – أن يظهر الطفل تعاطفًا مع شخصية النشاط الدرامي لمسرحية الطفل المعاق فكريًا.	– استمارة تقييم الجلسات – التلوين –القصص المسرحية	النمذجة لعب الأدوار. التعزيز. الحوار. الواجبات المنزلية. التغذية الراجعة.	40 دقيقة
الثالثة	والله في عون العبد ما كان العبد في عون أخيه.	– أن يميز السلوك الإيجابي والسلوك السلبي. – أن يعدد إيجابيات السلوك الإيجابي وسلبيات السلوك السلبي. – أن يمثل التلميذ السلوك الإيجابي في الموقف الجديد الذي يعرض له. – أن يتحمس للسلوك الإيجابي. – أن يشعر بأهمية السلوك الإيجابي مقارنة بالسلوك السلبي.	– استمارة تقييم الجلسات	النمذجة أو التعلم بالنموذج. الممارسة. اللعب. لعب الأدوار. الحوار. الواجبات المنزلية. التغذية الراجعة.	40 دقيقة

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية	الأنشطة والأدوات	فنيات الجلسة	زمن الجلسة
الرابعة	(أسأل.. تخيل.. عبر!)	– أن يدرك التلميذ العديد من الاستجابات الناتجة من الانفعالات. – أن يستدعي التلميذ الحقائق والتفاصيل من السياق. – أن يمتلك التلميذ القدرة على التخيل وتفسير المعاني من السياق.	– بطاقات – رسومات – فيديو – أقلام – ورق استمارة تقييم الجلسات	الحوار. النمذجة. التساؤل الذاتي. التخيل. التغذية الراجعة. الواجبات المنزلية	40 دقيقة
الخامسة	قصة القرد المتنمر	– أن يستطيع التلميذ إدراك العديد من الاستجابات المتوقعة. – أن يستدعى التلميذ الحقائق والتفاصيل من السياق. – أن يمتلك التلميذ القدرة على التخيل وتفسير المعاني من السياق.	– بطاقات – رسومات – أقلام – ورق – استمارة تقييم جلسات البرنامج	القصة. الحوار. النمذجة. التساؤل الذاتي. المرونة. التقبل. التخيل. الممارسة. التغذية الراجعة. الواجبات المنزلية.	40 دقيقة
السادسة	إعادة البناء والتشكيل (قصة قابيل وهابيل)	– أن يستطيع التلميذ تحديد العديد من الأهداف الموجهة للانفعالات. – أن يستدعي التلميذ الحقائق والتفاصيل من السياق. – أن يتعلم التلميذ السلوك الإيجابي والتنظيم الذاتي للانفعال. – تحديد النطق بالأهداف من الانفعالات.	– تسجيل كاسيت – أقلام – ورق	القصة. الحوار. التقبل. التفكير بصوت عالي. التساؤل الذاتي.	40 دقيقة

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية	الأنشطة والأدوات	فنيات الجلسة	زمن الجلسة
السابعة	"قصيدة مدرستي "	– يستطيع أن يتقبل مدرسته. – أن يحدد التلميذ السلوك الإيجابي. – يستطيع التلميذ أن يتقبل أقرانه.	– نشيد – أقلام – ألوان – لوح استمارة تقييم الجلسات	التفكير بصوت عالي. التساؤل الذاتي. التغذية الراجعة.	40 دقيقة
الثامنة	تقبل المعاق فكريًا	– يستطيع أن يتعرف التلميذ على تقبل زميله المعاق فكريًا وفقًا لما ورد في السنة النبوية. – يستجيب التلاميذ للقصص الخيالية والدراما من خلال استخدام العمليات التقييمية، والتفسيرية والناقدة من خلال: - تحليل السياق. - دراسة أفعال الأشخاص واستجابتهم. – يستطيع التلميذ أن يتعلم التلميذ السلوك الإيجابي والتنظيم الذاتي للانفعال. – أن يكون التلميذ قادرًا على انتقاء الاستجابة المناسبة للحدث والتنبؤ بها.	– أقلام – ورق – استمارة تقييم الجلسات	الحوار. المناقشة. التساؤل الذاتي. النمذجة. الواجب المنزلي التغذية الراجعة.	40 دقيقة
التاسعة	لعبة الكراسي اليابانية	– يستطيع التلميذ أن يتعلم قيمة تقبل الآخر. – يستطيع التلميذ أن يتعلم السلوك الإيجابي والتنظيم الذاتي للانفعال. – يستطيع التلميذ أن يكون قادرًا على تقييم ما حقق من نجاح.	– كراسي خشبية – استمارة تقييم الجلسات	اللعب. الحوار. التفكير بصو. التساؤل الذاتي. التغذية الراجعة.	40 دقيقة
العاشرة	قصة عبد الله بن مسعود	– يستطيع التلميذ أن بتعلم قيمة تقبل الآخر. – يستطيع التلميذ أن يتعلم السلوك الإيجابي والتنظيم الذاتي للانفعال. – يستطيع التلميذ أن يكون قادرًا على تقييم ما حقق من نجاح.	– ألوان – ورق – استمارة تقييم جلسات البرنامج	القصة. الحوار. المناقشة.	40 دقيقة

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية	الأنشطة والأدوات	فنيات الجلسة	زمن الجلسة
الحادية عشر	لعبة البالون الطائر	– رفع روح التعاون والمشاركة بين أفراد المجموعة. – تنمية القدرات التنافسية لدى التلاميذ العاديين وأقرانهم المدمجين لتحديد أهدافهم. – أن يتقبل التلاميذ أقرانهم المعاقين فكريًا ويشاركوهم في اللعبة. – أن يتعلم الطفل أساسيات الحوار وكيفية التعبير عن رأيه واحترام رأى الآخر.	– بالون كبير – استمارة تقييم جلسات البرنامج	اللعب. الحوار.	40 دقيقة
الثانية عشر	مجلة الحائط	– رفع روح التعاون والمشاركة بين أفراد المجموعة (التلاميذ العاديين وأقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية). – تنمية القدرات التنافسية لدى التلاميذ العاديين وأقرانهم المدمجين لتحديد أهدافهم. – أن يتقبل التلاميذ أقرانهم المعاقين فكريًا ويشاركوهم في النشاط. – أن يتعلم الطفل أساسيات الحوار وكيفية التعبير عن رأيه واحترام رأى الأخر. – ترويض السلوكيات العدائية للتلاميذ ومعالجتها.	– لوح كبيرة – بطاقات رسم مطبوعة – ألوان – ملفات – أقلام – استمارة تقييم جلسات البرنامج	التعلم التعاوني.	40 دقيقة
الثالثة عشر	مسرح العرائس.	– يستطيع التلميذ أن يتعلم السلوك الإيجابي والتنظيم الذاتي للانفعال. – يتعلم التلميذ أن يتقبل أصدقائه. – يتعلم التلميذ التعاون والمشاركة ومساعدة الآخرين.	– مسرح عرائس خشبي – استمارة تقييم جلسات البرنامج	مسرح العرائس. التمثيل. المناقشة. التساؤل الذاتي. النمذجة. الواجب المنزلي. التغذية الراجعة.	40 دقيقة

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية	الأنشطة والأدوات	فنيات الجلسة	زمن الجلسة
الرابعة عشر	تقييم البرنامج	– جمع آراء المجموعة الإرشادية حول مدى الاستفادة من البرنامج الذي قُدم لهم. – تطبيق أداة الدراسة: "التقبل الاجتماعي" على أفراد المجموعة. – إنهاء جلسات البرنامج.	– أقلام – استمارة تقييم جلسات البرنامج	الحوار والمناقشة والتعزيز	40 دقيقة
الخامسة عشر	جلسة متابعة البرنامج	– التطبيق التتبعي لمقياس التقبل الاجتماعي (بعد مرور شهر من الانتهاء من البرنامج) على أفراد المجموعة.	– أقلام – ورق	الحوار والمناقشة والتعزيز	40 دقيقة

تقويم البرنامج

وتمثلت إجراءات التقويم فيما يلي:

التقويم المبدئي: بعد إعداد البرنامج في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وذلك بهدف الإفادة من آرائهم وتوجيهاتهم في الحكم على مدى صلاحية البرنامج الحالي وتقييمه.

التقويم التكويني: يهدف إلى التعرف على مدى تقدم أفراد العينة التجريبية ومدى تحقق الأهداف الإجرائية للبرنامج أثناء تطبيق الجلسات، ويعتمد هذا التقويم على الأسئلة الدورية خلال الجلسات والمواقف المعروضة عليهم، وملاحظتهم أثناء الجلسات، وأيضًا من خلال الواجبات المنزلية.

التقويم النهائي: هدف إلى التعرف على فعالية البرنامج في تحقيق الهدف الذي وضع من أجله، وهو تنمية التقبل الاجتماعي، وتقويم البرنامج من خلال القياس البعدي، والمتابعة بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج بإعادة تطبيق المقياس على أفراد المجموعة التجريبية للتحقق من مدى استمرار فعالية البرنامج.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

2- مقياس التقبل الاجتماعي للتلاميذ العاديين تجاه أقرانهم المعاقين فكريًا: (إعداد الباحثة)

خطوات إعداد المقياس

فيما يلي توضيح للإجراءات التي أُتُبِعَت في بناء هذا المقياس والمراحل التي أُتُبِعَت في إعداده وكيفية التحقق من خصائصه الإحصائية (صدق – ثبات).

إعداد الصورة المبدئية للمقياس

وفي ذلك اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- قامت الباحثة بالاطلاع على أدبيات البحث السيكولوجي التي تناولت مفهوم التقبل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين فكريًا والعاديين في فصول الدمج، والاطلاع على بعض المقاييس والاختبارات والتي تضمنت أبعادًا أو عبارات تسهم بشكلٍ أو بآخر في بناء المقياس الحالي منها: مقياس التقبل الاجتماعي للمراهقين المعاقين سمعيًا (علي حفني، 1999)، مقياس التقبل الاجتماعي للأطفال الموهوبين (حسيب عبد ربه محمد، 2000)، مقياس التقبل الاجتماعي لدى عينة من المراهقين المعاقين القابلين للتعلم (كارولين رفيق، 2015)، ومقياس التقبل الاجتماعي لأطفال الروضة (رانيا فرج، 2020).

- قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية في شكل سؤال مفتوح للإفادة منها في تحديد أهم أبعاد التقبل الاجتماعي، وذلك على عدد من المعلمين والأخصائيين النفسيين بمدارس المرحلة الابتدائية (مدرسة أحمد عرابي – مدرسة الشهيد أحمد عبد العزيز – مدرسة عباس صالح – مدرسة محمد سلامة) المطبق فيها نظام الدمج والتابعة لإدارة العريش التعليمية بمحافظة شمال سيناء، وقد تضمنت الدراسة الاستطلاعية السؤال

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

المفتوح التالي: من خلال تعاملكم مع التلاميذ المعاقين فكريًا والعاديين في عمر (11 – 12) عامًا في رأيكم ما هي أهم أبعاد التقبل الاجتماعي بين هؤلاء التلاميذ؟

- وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة والاطلاع على المقاييس السابقة ونتائج الدراسة الاستطلاعية، استطاعت الباحثة تحديد أبعاد المقياس وتعريفها إجرائيًا وصياغة مجموعة من العبارات المعبرة عن كل بعد وهي كالتالي:

البعد الأول: التقبل المُدرك للذات.

البعد الثاني: التقبل المُدرك للأسرة.

البعد الثالث: التقبل المدرك للمدرسة.

البعد الرابع: التقبل المدرك للأقران.

وبذلك تكون المقياس في صورته الأولية من أربعة أبعاد، وتضمن كل بعد عددًا من العبارات.

طريقة تصحيح المقياس

تم وضع بدائل للإجابة تراوحت بين (1- 3) بحيث تحصل أبدًا على درجة واحدة، وتحصل أحيانًا على درجتين، وتحصل دائمًا على ثلاث درجات، والعكس في العبارات السلبية وهي: العبارات 3، 5، 8 في بعد التقبل المدرك للذات، والعبارات 1، 2، 4، 7، 8، 11، 13، 17 في بعد التقبل المدرك للأسرة، والعبارات 2، 6، 7، 8، 11، 12، 13 في بعد التقبل المدرك للأفراد والعبارات 14، 15 في بعد التقبل المدرك للأسرة.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

تصميم المقياس

قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية بلغ عددها (10) من تلاميذ الحلقة الأولى العاديين من التعليم الأساسي امتدت أعمارهم ما بين (11 – 12) عامًا؛ حيث قامت الباحثة بتوزيع المقياس في صورته المبدئية على هذه العينة لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس.

الخصائص السيكومتريه لمقياس التقبل الاجتماعي

صدق مقياس التقبل الاجتماعي

صدق المحكمين

- بعد تفريغ العبارات التي تضمنها المقياس في صورتّه المبدئية تم تحديد وصياغة العبارات الخاصة بكل بعد والتي بلغت (80) عبارة بمعدل (20) عبارة لكل بُعد.
- بعد تجميع العبارات تم تصنيفها باستبعاد العبارات المتكررة وغير الملائمة، ثم تم إعداد المقياس في صورته النهائية؛ حيث تكوّن في صورته النهائية من (59) عبارة تصلح لقياس مستوى التقبل الاجتماعي، ثم قامت الباحثة باستبعاد المفردات التي قل الاتفاق عليها بين المحكمين عن (80 ٪) وتلخص الباحثة ما توصلت إليه في الجدول (1).

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

جدول رقم (2) نسب اتفاق المحكمين

بعد التقبل المدرك للذات		بعد التقبل المدرك للأسرة		بعد التقبل المدرك للأفراد		بعد لتقبل المدرك للمدرسة	
رقم المفردة	نسب الاتفاق	رقم المفردة	نسب الاتفاق	رقم المفردة	نسب الاتفاق	رقم المفردة	نسب الاتفاق
1	90	1	80	1	90	1	80
2	70	2	90	2	90	2	90
3	70	3	80	3	50	3	80
4	90	4	90	4	90	4	60
5	80	5	60	5	70	5	80
6	90	6	80	6	80	6	90
7	90	7	90	7	80	7	90
8	70	8	90	8	90	8	90
9	80	9	80	9	90	9	80
10	80	10	90	10	70	10	80
11	90	11	90	11	90	11	80
12	90	12	60	12	80	12	50
13	90	13	90	13	50	13	80
14	90	14	90	14	90	14	80
15	60	15	80	15	60	15	80
16	90	16	50	16	90	16	90
17	80	17	80	17	70	17	90
18	90	18	90	18	90	18	90
19	70	19	90	19	60	19	70
20	70	20	90	20	90	20	50

- ثم قامت الباحثة بإجراء التعديلات في صياغة المفردات بناءً على آراء المحكمين؛ حيث تم حذف بعض الكلمات واستبدالها بكلمات مناسبة تتلاءم مع خصائص عينة الدراسة الحالية.

تم حساب الصدق التمييزي لمقياس التقبل الاجتماعي وذلك من خلال ترتيب درجات مجموعة الدراسة ترتيبًا تنازليًا، ثم تحديد الميزان العلوي (أعلى 27 ٪ من أفراد العينة) وتحديد

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

الميزان السفلي (أدنى 27٪ من أفراد العينة)، ومن ثم حساب دلالة الفرق بين طرفي الميزان (العلوي – السفلي)، وحساب النسبة الحرجة لها، والجدول التالي يوضح قيمة النسبة الحرجة.

جدول (2) النسبة الحرجة لحساب الصدق التمييزي لمقياس التقبل الاجتماعي

الميزان	متوسط الرتب	قيمة (Z)	الدلالة	النتيجة
الأعلى	12,50	3,368-	0,001	دالة عند مستوى دلالة 0.01
الأدنى	4,50			

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين الميزانين الأعلى والأدنى دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.001)، مما يشير إلى قدرة مقياس التقبل الاجتماعي على التمييز.

(ب) ثبات مقياس التقبل الاجتماعي

تم قياس ثبات المقياس إحصائيًا من خلال حساب الثبات بمعامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لكل بعد من أبعاد المقياس، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (3): قيم معاملات ثبات مقياس التقبل الاجتماعي

البعد	معامل ألفا كرو نباخ
التقبل المدرك للذات	**0,780**
التقبل المدرك للأسرة	**0,863**
التقبل المدرك للأفراد	**0,872**
التقبل المدرك للمدرسة	**0,904**
مقياس التقبل اجتماعي ككل	**0,962**

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات مرتفعة، مما تشير إلى ثبات مقياس التقبل الاجتماعي بدرجة يمكن الاطمئنان إليها.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

نتائج البحث

نظرًا لصغر حجم مجموعة الدراسة (ن = 8) فإنه من المناسب استخدام الاختبارات اللابارامترية Nonparametric Tests للتحقق من صحة الفروض، ولذلك تم استخدام اختبار فريدمان Friedman Test بين القياسات الثلاث (القبلية – البَعدية – التتبعية) للمجموعة التجريبية وذلك بدلًا من اختبار ويلكوكسون لإشارة الرتب Wilcoxon Singed Ranks Test لدلالة فروق عينتين مرتبطتين مثنى مثنى (قبلي – بَعدي) و(بَعدي – تتبعي) وذلك منعًا للوقوع في تضخم الخطأ من النوع الأول وما يترتب عليه من أخطاء في الدلالة.

الفرض الأول:

- الفرض الصفري H0: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بُعد التقبل المُدرك للذات في القياسات القبلية والبَعدية والتتبعية.
- الفرض البديل Ha: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بُعد التقبل المُدرك للذات في القياسات القبلية والبَعدية والتتبعية.

لاختبار هذا الفرض والتحقق من صحته تم إجراء اختبار فريدمان Friedman Test لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة وذلك بين القياسات الثلاث (القبلية – البَعدية – التتبعية) في بعد التقبل المدرك للذات، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS. كما تم حساب الفاعلية بتطبيق معادلة نسبة الكسب البسيطة لهريدي لحساب الفاعلية H-SGR (مصطفى محمد هريدي، 2017، 376)، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي هريدي لحساب الفاعلية وحجم التأثير H-EESC وجاءت النتائج كما تظهر في الجدول الآتي:

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

جدول (3) نتيجة اختبار فريدمان لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بعد التقبل المدرك للذات في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية

القياس	دلالة الفروق			الفاعلية			
	متوسط الرتب	قيمة كا2	قيمة الدلالة	المتوسط	الدرجة العظمى	نسبة الكسب البسيطة	الحجم
قبلي	1.00	16.00	أقل من 0.001	29.13	39	0.25	فاعلية ضعيفة
بعدي	2.50			39.00			
تتبعي	2.50						

جدول (4) الجدول المرجعي لحجم الفاعلية بواسطة نسبة الكسب البسيطة لهريدي

فاعلية ضعيفة	فاعلية مقبولة	فاعلية كبيرة
0.3 – 0	0.70 – 0.31	1.0 – 0.71
المصدر: (مصطفى محمد هريدي، 2017، 376)		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (كا^2) المحسوبة دالة إحصائياً بقيمة دلالة أقل من (0.001) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسات القبلية والبعدية والتتبعية في بعد التقبل المدرك للذات، كما يتضح من الجدول المرجعي لحجم الفاعلية أن قيمة نسبة الكسب البسيطة تشير إلى أن الفاعلية المحققة هي فاعلية مقبولة.

وبذلك تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل. أي أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بُعد التقبل المُدرك للذات في القياسات القبلية والبَعدية والتتبعية، وهذا الفرق لصالح القياس البعدي.

ولمعرفة اتجاه هذه الفروق يتم إجراء المقارنات الزوجية pairwise comparison كما يلي:

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

جدول (5) نتيجة إجراء المقارنات الزوجية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بعد التقبل المدرك للذات في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية

القياس	قيمة بينفروني المصححة	الدلالة
قبلي – بعدي	1.50	0.003
قبلي – تتبعي	1.50	0.003
بعدي – تتبعي	0	1.00

يتضح من الجدول السابق أن نتيجة المقارنات الزوجية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بعد التقبل المدرك للذات في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية جاءت كما يلي:

1. يوجد فرق دال إحصائيا بقيمة دلالة (0.003) بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
2. يوجد فرق دال إحصائيا بقيمة دلالة (0.003) بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي.
3. لا يوجد فرق دال إحصائيا بقيمة دلالة تساوي (1.00) بين القياسين البعدي والتتبعي.

وذلك يدل على تنمية التقبل المدرك للذات لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي مع استمرار هذا التحسن لما بعد التطبيق لمدة شهرين.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

الفرض الثاني

- الفرض الصفري H0: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بُعد التقبل المُدرك للأسرة في القياسات القبلية والبَعدية والتتبعية.
- الفرض البديل Ha: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بُعد التقبل المُدرك للأسرة في القياسات القبلية والبَعدية والتتبعية.

لاختبار هذا الفرض والتحقق من صحته تم إجراء اختبار فريدمان Friedman Test لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة وذلك بين القياسات الثلاث (القبلية – البَعدية – التتبعية) في بعد التقبل المدرك للأسرة، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS. كما تم حساب الفعالية بتطبيق معادلة نسبة الكسب البسيطة لهريدي H-SGR، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي H-EESC وجاءت النتائج كما تظهر في الجدول الآتي:

جدول (6) نتيجة اختبار فريدمان لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بعد التقبل المدرك للأسرة في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية

القياس	دلالة الفروق			الفاعلية			
	متوسط الرتب	قيمة كا2	قيمة الدلالة	المتوسط	الدرجة العظمى	نسبة الكسب البسيطة	الحجم
قبلي	1.00	16.00	أقل من 0.001	23.50	48	0.33	فاعلية مقبولة
بعدي	2.50			39.25			
تتبعي	2.50						

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (كا^2) المحسوبة دالة إحصائياً بقيمة دلالة أقل من (0.001) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسات القبلية والبعدية والتتبعية في بعد التقبل المدرك للأسرة، كما يتضح من الجدول المرجعي لحجم الفاعلية أن قيمة نسبة الكسب البسيطة تشير إلى أن الفاعلية المحققة هي فاعلية مقبولة.

وبذلك تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل. أي أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بُعد التقبل المُدرك للأسرة في القياسات القبلية والبَعدية والتتبعية، وهذا الفرق لصالح القياس البَعدي.

ولمعرفة اتجاه هذه الفروق يتم إجراء المقارنات الزوجية pairwise comparison كما يلي:

جدول (7) نتيجة إجراء المقارنات الزوجية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بعد التقبل المدرك للأسرة في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية

القياس	قيمة بينفروني المصححة	الدلالة
قبلي – بعدي	1.50	0.003
قبلي – تتبعي	1.50	0.003
بعدي – تتبعي	0	1.00

يتضح من الجدول السابق أن نتيجة المقارنات الزوجية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بعد التقبل المدرك للأسرة في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية جاءت كما يلي:

1. يوجد فرق دال إحصائيا بقيمة دلالة (0.003) بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبَعدي لصالح القياس البَعدي.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

2. يوجد فرق دال إحصائيا بقيمة دلالة (0.003) بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي.

3. لا يوجد فرق دال إحصائيا بقيمة دلالة تساوي (1.00) بين متوسطى رتب درجات القياسين البَعدي والتتبعي.

وذلك يدل على تنمية التقبل المُدرك للأسرة لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي مع استمرار هذا التحسن لما بعد التطبيق لمدة شهرين.

الفرض الثالث:

- الفرض الصفري H0: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بُعد التقبل المُدرك للأفراد في القياسات القبلية والبَعدية والتتبعية.

- الفرض البديل Ha: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بُعد التقبل المُدرك للأفراد في القياسات القبلية والبَعدية والتتبعية.

لاختبار هذا الفرض والتحقق من صحته تم إجراء اختبار فريدمان Friedman Test لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة وذلك بين القياسات الثلاث (القبلية – البعدية – التتبعية) في بعد التقبل المدرك للأفراد، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS. كما تم حساب الفاعلية بتطبيق معادلة نسبة الكسب البسيطة لهريدي H-SGR، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي H-EESC وجاءت النتائج كما تظهر في الجدول الآتي:

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

جدول (8) نتيجة اختبار فريدمان لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بعد التقبل المدرك للأفراد في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية

القياس	دلالة الفروق			الفاعلية			
	متوسط الرتب	قيمة كا2	قيمة الدلالة	المتوسط	الدرجة العظمى	نسبة الكسب البسيطة	الحجم
قبلي	1.00	16.00	أقل من 0.001	16.88	39	0.55	فاعلية مقبولة
بعدي	2.50			38.38			
تتبعي	2.50						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (كا^2) المحسوبة دالة إحصائياً بقيمة دلالة أقل من (0.001) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسات القبلية والبعدية والتتبعية في بعد التقبل المدرك للأفراد، كما يتضح من الجدول المرجعي لحجم الفاعلية أن قيمة نسبة الكسب البسيطة تشير إلى أن الفاعلية المحققة هي فاعلية مقبولة.

وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل. أي أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بعد التقبل المدرك للأفراد في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية، وهذا الفرق لصالح القياس البعدي.

ولمعرفة اتجاه هذه الفروق يتم إجراء المقارنات الزوجية pairwise comparison كما يلي:

جدول (9) نتيجة إجراء المقارنات الزوجية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بعد التقبل المدرك للأفراد في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية

القياس	قيمة بينفروني المصححة	الدلالة
قبلي – بعدي	1.50	0.003
قبلي – تتبعي	1.50	0.003
بعدي – تتبعي	0	1.00

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

يتضح من الجدول السابق أن نتيجة المقارنات الزوجية للفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في بعد التقبل المدرك للأفراد في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية جاءت كما يلي:

1. يوجد فرق دال إحصائيا بقيمة دلالة (0.003) بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
2. يوجد فرق دال إحصائيا بقيمة دلالة (0.003) بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي.
3. لا يوجد فرق دال إحصائيا بقيمة دلالة تساوي (1.00) بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي.

وذلك يدل على تنمية التقبل المدرك للأفراد لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي مع استمرار هذا التحسن لما بعد التطبيق لمدة شهرين.

الفرض الرابع

- الفرض الصفري H0: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بعد التقبل المدرك للمدرسة في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية.
- الفرض البديل Ha: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بعد التقبل المدرك للمدرسة في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

لاختبار هذا الفرض والتحقق من صحته تم إجراء اختبار فريدمان Friedman Test لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة وذلك بين القياسات الثلاث (القبلية – البعدية – التتبعية) في بعد التقبل المدرك للمدرسة، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS. كما تم حساب الفاعلية بتطبيق معادلة نسبة الكسب البسيطة لهريدي H-SGR، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي H-EESC وجاءت النتائج كما تظهر في الجدول الآتي:

جدول (10) نتيجة اختبار فريدمان لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بعد التقبل المدرك للمدرسة في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية

القياس	دلالة الفروق			الفاعلية			
	متوسط الرتب	قيمة كا2	قيمة الدلالة	المتوسط	الدرجة العظمى	نسبة الكسب البسيطة	الحجم
قبلي	1.00	16.00	أقل من 0.001	17.25	48	0.46	فاعلية مقبولة
بعدي	2.50			39.50			
تتبعي	2.50						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (كا^2) المحسوبة دالة إحصائياً بقيمة دلالة أقل من (0.001) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسات القبلية والبعدية والتتبعية في بعد التقبل المدرك للمدرسة، كما يتضح من الجدول المرجعي لحجم الفاعلية أن قيمة نسبة الكسب البسيطة تشير إلى أن الفاعلية المحققة هي فاعلية مقبولة.

وبذلك تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل. أي أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بعد التقبل المدرك للمدرسة في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية، وهذا الفرق لصالح القياس البعدي.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

ولمعرفة اتجاه هذه الفروق يتم إجراء المقارنات الزوجية pairwise comparison كما يلي:

جدول (11) نتيجة إجراء المقارنات الزوجية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بعد التقبل المدرك للمدرسة في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية

القياس	قيمة بينفروني المصححة	الدلالة
قبلي – بعدي	1.50	0.003
قبلي – تتبعي	1.50	0.003
بعدي – تتبعي	0	1.00

يتضح من الجدول السابق أن نتيجة المقارنات الزوجية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في بعد التقبل المدرك للمدرسة في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية جاءت كما يلي:

1. يوجد فرق دال إحصائيا بقيمة دلالة (0.003) بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
2. يوجد فرق دال إحصائيا بقيمة دلالة (0.003) بين القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي.
3. لا يوجد فرق دال إحصائيا بقيمة دلالة تساوي (1.00) بين القياسين البعدي والتتبعي.

وذلك يدل على تنمية التقبل المدرك للمدرسة لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي مع استمرار هذا التحسن لما بعد التطبيق لمدة شهرين.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

الفرض الخامس

- الفرض الصفري H0: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التقبل الاجتماعي ككل في القياسات القبلية والبَعدية والتتبعية.
- الفرض البديل Ha: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التقبل الاجتماعي ككل في القياسات القبلية والبَعدية والتتبعية.

لاختبار هذا الفرض والتحقق من صحته تم إجراء اختبار فريدمان Friedman Test لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة وذلك بين القياسات الثلاث (القبلية – البعدية – التتبعية) في التقبل الاجتماعي ككل، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS. كما تم حساب الفاعلية بتطبيق معادلة نسبة الكسب البسيطة لهريدي H-SGR، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي H-EESC وجاءت النتائج كما تظهر في الجدول الآتي:

جدول (12) نتيجة اختبار فريدمان لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التقبل الاجتماعي ككل في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية

القياس	دلالة الفروق			الفاعلية			
	متوسط الرتب	قيمة كا2	قيمة الدلالة	المتوسط	الدرجة العظمى	نسبة الكسب البسيطة	الحجم
قبلي	1.00	16.00	أقل من 0.001	86.75	174	0.4	فاعلية مقبولة
بعدي	2.50			156.13			
تتبعي	2.50						

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (كا^2) المحسوبة دالة إحصائياً بقيمة دلالة أقل من (0.001) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسات القبلية والبعدية والتتبعية في التقبل الاجتماعي ككل، كما يتضح من الجدول المرجعي لحجم الفاعلية أن قيمة نسبة الكسب البسيطة تشير إلى أن الفاعلية المحققة هي فاعلية مقبولة.

وبذلك تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل. أي أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التقبل الاجتماعي ككل في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية، وهذا الفرق لصالح القياس البعدي.

ولمعرفة اتجاه هذه الفروق يتم إجراء المقارنات الزوجية pairwise comparison كما يلي:

جدول (13) نتيجة إجراء المقارنات الزوجية للفروق بين وسيطي درجات المجموعة التجريبية في التقبل الاجتماعي ككل في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية

القياس	قيمة بينفروني المصححة	الدلالة
قبلي – بعدي	1.50	0.003
قبلي – تتبعي	1.50	0.003
بعدي – تتبعي	0	1.00

يتضح من الجدول السابق أن نتيجة المقارنات الزوجية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التقبل الاجتماعي ككل في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية جاءت كما يلي:

1. يوجد فرق دال إحصائيا بقيمة دلالة (0.003) بين القياسين القبلي والبعدي لصالح الوسيط البعدي.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

2. يوجد فرق دال إحصائيا بقيمة دلالة (0.003) بين القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي.

3. لا يوجد فرق دال إحصائيا بقيمة دلالة تساوي (1.00) بين القياسين البعدي والتتبعي.

وذلك يدل على تنمية التقبل الاجتماعي ككل لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي مع استمرار هذا التحسن لما بعد التطبيق لمدة شهرين.

مناقشة نتائج البحث

يتضح من نتائج البحث الحالي فعالية البرنامج المعرفي السلوكي في تنمية التقبل الاجتماعي للتلاميذ العاديين تجاه أقرانهم المعاقين فكريًا في مدارس الدمج، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه بعض نتائج الدراسات السابقة التي تبنت فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي وانتهت دراسة أماني محمد (2014) إلى خفض أشكال العنف لدى المراهقين عن طريق برنامج إرشادي سلوكي، بينما انتهت دراسة كارولين رفيق (2018) إلى برنامج إرشادي لتحسين التقبل الاجتماعي لدي عينة من المراهقين المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.

يُعد الإرشاد المعرفي السلوكي مدخلًا فعالًا لتنمية التقبل الاجتماعي، وترى الباحثة أن فعالية البرنامج تُعزى إلى المحتوى العلمي لجلساته التي تضمنت (إن أكرمكم عند الله اتقاكم – إن الله في عون العبد ما دام العبد في عون أخيه – (اسأل.. تخيل..عبر!) – قصة القرد المتنمر – إعادة البناء والتشكيل (قصة قابيل وهابيل) "قصيدة مدرستي" – تقبل المعاق فكريًا – لعبة الكراسي اليابانية – قصة عبد الله بن مسعود – لعبة البالون الطائر – مجلة الحائط – مسرح العرائس)، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تعتقد الباحثة أن الرغبة الحقيقية من جانب أعضاء

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

المجموعة التجريبية والجدية والمواظبة على حضور جلسات البرنامج قد شجع الباحثة على تنفيذ الجلسات بطريقة إيجابية، حيث لاحظت الباحثة تفاعل واندماج التلاميذ في جلسات البرنامج.

ويمكن تفسير نتائج الدراسة من خلال الفنيات المختلفة المستخدمة في البرنامج ما بين الألعاب والمناقشة الجماعية والنمذجة والتعزيز والواجبات المنزلية، ولعب الأدوار مما أدى ذلك إلى سد احتياجات كل أفراد العينة من تلقي المعلومات بطريقة مشوقة كما ساعدهم على التركيز والانتباه أكثر لما تقوله الباحثة.

ولعل تحسن مستوى التقبل الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بمستوى التقبل الاجتماعي لديهم قبل التطبيق يرجع إلى متابعة أفراد المجموعة التجريبية لجلسات البرنامج ، وتفاعلهم أثناء جلسات البرنامج، وذلك لأن البرنامج المُقدم لأفراد المجموعة التجريبية يحتوي على مجموعة من الأنشطة والتدريبات من خلال بعض الفنيات الإرشادية التي قد تساهم في تقبلهم لأقرانهم المعاقين فكريًا وتقبلهم لذاتهم ولمدرستهم، ومن أمثلة الأنشطة والتدريبات التي شارك فيها أفراد المجموعة التجريبية: نشاط التلوين، والتمثيل، ولعب الدور في التعبير عن المشاعر لبعض المواقف التي يتعرض لها أفراد العينة التجريبية مثل: لعب دور رائدة الفصل الحزينة، ونشاط سرد القصص وتخيل شخصيات هذه القصص وأحداثها كقصة (هابيل وقابيل) وذلك لتنمية عدد من الصور الخيالية المرتبطة بعالم القصة لدى أفراد المجموعة التجريبية، ووضع تصورات ذهنية في أجواء الخيال بعيدة عن محدودية الواقع.

كما استعانت الباحثة ببعض الأنشطة الصوتية كنشيد بعنوان (مدرستي) حيث يردد التلاميذ النشيد عدة مرات، مما ينتج عن ذلك ترسيخ أهمية المدرسة ودورها الفعال في تقبل التلاميذ لها ولأقرانهم المعاقين فكريًا داخلها.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

توصيات البحث

في حدود الدراسة الحالية وما أسفرت عنها من نتائج فإن الباحثة تقدم مجموعة من التوصيات وهي:

- حث التلاميذ على المشاركة والتفاعل مع أقرانهم المدمجين ذوي الإعاقة الفكرية في المناقشات الجماعية، سواء داخل الفصل المدرسي أو في الأنشطة المدرسية وغيرها.
- تنظيم رحلات جماعية يشارك فيها التلاميذ العاديون وأقرانهم المعاقون فكريًا لتحسين التقبل الاجتماعي بينهم.
- الاهتمام بتوفير برامج الرعاية النفسية للتلاميذ العاديين وأقرانهم المدمجين بمدارس الدمج.
- الاهتمام بتوجيه وترشيد الآباء والمعلمين المتعاملين مع التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.
- الاهتمام بالأنشطة المدرسية والاجتماعية المحببة للتلاميذ وأقرانهم ذوي الإعاقة العقلية، وتوظيفها في تحسين التقبل الاجتماعي.

البحوث المقترحة

بناء على ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن للباحثة اقتراح بعض البحوث التي يمكن إجراؤها في مجال الإعاقة الفكرية وهي:

- فعالية برنامج إرشادي على فئات عمرية مختلفة لدى التلاميذ بفئات عمرية مختلفة بغرض التأكد من فعاليته مع جميع الأعمار.
- فعالية برنامج إرشادي في السلوك العدواني لدى الأطفال والراشدين.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

- فعالية برنامج إرشادي في تحسين التقبل الاجتماعي لدى المعاقين سمعيًا من التلاميذ المدمجين في مدارس الدمج.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

المراجع

أشرف أحمد عبد القادر (2005). تحسين جودة الحياة كمنبئ للحد من الإعاقة. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر تطوير الأداء في مجال الوقاية من الإعاقة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الأمانة العربية للتربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية، 89 – 128.

أماني سمير محمد (2014). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لتنمية مهارات التواصل وخفض العنف لدى عينة من المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أيمن رمضان زهران (2012). فاعلية التكامل بين الإرشاد الأسري والإرشاد المدرسي في دمج الأطفال المعاقين فكريًا في مدارس دمج الأطفال المعاقين فكريًا في المدارس العادية والسلوك التكيفي لهم من وجهة نظر عينة من معلمي التربية الخاصة. سلطنة عمان، مسقط: الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة.

إيهاب عبد العزيز الببلاوي، وأشرف محمد عبد الحميد (2002). التوجيه والإرشاد النفسي المدرسي. دار الزهراء.

جمال الخطيب (2008). تعديل السلوك الإنساني. دار الفكر.

حامد عبد السالم زهران (1977). علم النفس الاجتماعي. ط4. عالم الكتب.

حسام محمد عبد العال، عبد الصبور منصور محمد، وهبة كمال محمد (2017). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى الطالب المعلم. مجلة كلية التربية ببور سعيد، 2(21)، 635 672.

حسن مصط في عبد المعطي، السيد عبد المجيد وأبو قله (2015). مدخل الي التربية الخاصة. مكتبة زهراء الشرق.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

زينب حياوي بديوي (2018). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات كلية التربية للعلوم في جامعة البصرة. مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية، (38)، 731-757.

صالح حسن الداهري (2014). فنيات الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم. دار الإعصار للنشر والتوزيع.

صباح مصطفي السقا (2000). العلاج باللعب. مجلة خطوة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، (10)، 10 - 12.

عبد الفتاح محمد الخواجا (2003). مقدمة في برامج الإرشاد والعلاج الجماعي: بناء البرامج الإرشادية. دار المستقبل للنشر والتوزيع.

فرحان لافي النويران؛ محمد نزيه حمدي (2014). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طالب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة الحلابات الغربي بالأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، (34)، 251 - 274.

كارولين رفيق فهمي (2018). تحسين مستوى التقبل الاجتماعي لدى عينة من المراهقين المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 29(116)، 209 - 221.

محمود عطا عقل (2000). الإرشاد النفسي والتربوي. دار الخليج للنشر والتوزيع.

مريم سمعان (2010). الانسحاب الاجتماعي لدى الاطفال المتخلفين عقليا وعلاقته ببعض المتغيرات: دراسة ميدانية في مراكز رعاية وتأهيل المعوقين ذهنيا في محافظة دمشق. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

مسعد نجاح أبو الديار (2010). فاعلية برنامج إرشادي لتقدير الذات في خفض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط. حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 6(8)، 1 – 65.

ناصر إبراهيم المحارب (2000). المرشد في العلاج الاستعرافي السلوكي. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

نجيبة بكيري (2012). أثر برنامج معرفي سلوكي في علاج بعض الأعراض النفسية للسكريين المراهقين، أطروحة دكتوراه في علم النفس العيادي، جامعة الحاج لخضر.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

References:

Abdel Fattah Muhammad Al Khawaja (2003). Introduction to counseling and group therapy programs: building counseling programs. Dar Al-Mustaqbal for publishing and distribution.

Amani Samir Muhammad (2014). The effectiveness of a behavioral counseling program to develop communication skills and reduce violence among a sample of adolescents. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.

Ashraf Ahmed Abdel Qader (2005). Improving quality of life as a predictor of disability reduction. A working paper presented to the Conference on Developing Performance in the Field of Disability Prevention, Arab Bureau of Education for the Gulf States, Arab Secretariat for Special Education, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, 89-128.

Ayman Ramadan Zahran (2012). The effectiveness of integration between family counseling and school counseling in integrating intellectually disabled children into schools. Integrating intellectually disabled children into regular schools and their adaptive behavior from the point of view of a sample of special education teachers. Sultanate of Oman, Muscat: The twelfth meeting of the Gulf Society for Disability.

Bonell, C., Allen, E., Warren, E., McGowan, J., Bevilacqua, L., Jamal, F., ... & Viner, R. M. (2018). Effects of the Learning Together intervention on bullying and aggression in English secondary schools (INCLUSIVE): a cluster randomised controlled trial. The Lancet, 392(10163), 2452-2464.

Brantley, A., Huebner, E. S., & Nagle, R. J. (2002). Multidimensional life satisfaction reports of adolescents with mild mental disabilities. Mental Retardation, 40(4), 321-329.

Caroline Rafiq Fahmy (2018). Improving the level of social acceptance among a sample of mentally disabled adolescents who are capable of learning,

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

Journal of the Faculty of Education, Benha University, 29(116), 209-221.

Cooke, L. B. (1997). Learning disability and abuse. Current opinion in Psychiatry, 10(5), 369-372.

Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A., & Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma, social comparison and future aspirations. Journal of Intellectual Disability Research, 50(6), 432-444.

Cramm, J. M., Finkenflügel, H., Kuijsten, R., & Van Exel, N. J. A. (2009). How employment support and social integration programmes are viewed by the intellectually disabled. Journal of Intellectual Disability Research, 53(6), 512-520.

Farhan Lafi Al Nuwairan; Mohamed Nazih Hamdi (2014). The effectiveness of a counseling program based on emotional competence in reducing aggressive behavior and improving self-esteem among students in the eighth, ninth, and tenth grades at Al-Hallabat Al-Gharbi School in Jordan. Al-Quds Open University Journal for Human and Social Research, (34), 251-274.

Froese, P., Richardson, M., Romer, L. T., & Swank, M. (1999). Comparing opinions of people with developmental disabilities and significant persons in their lives using the Individual Supports Identification System (ISIS). Disability & Society, 14(6), 831 –843.

Glenn, A. T. (2001). Attitudes of high school seniors toward individuals with mental retardation and Down syndrome following participation in a social integration friendship program: An exploratory study. Wilmington College (Delaware).

Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

longitudinal analysis. Journal of Applied Developmental Psychology, 28(1), 64-79.

Hamed Abdel Salem Zahran (1977). Social Psychology. 4th edition. The world of books.

Hassan Mustafa Abdel Moati, El Sayed Abdel Majeed and Abu Qala (2015). Introduction to special education. Zahraa Al Sharq Library.

Hippolyte, L., Iglesias, K., Van der Linden, M., & Barisnikov, K. (2010). Social reasoning skills in adults with Down syndrome: The role of language, executive functions and socio-emotional behaviour. Journal of intellectual disability research, 54(8), 714-726.

Hossam Mohamed Abdel-Al, Abdel-Sabour Mansour Mohamed, and Heba Kamal Mohamed (2017). The effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program in developing self-efficacy among student teachers. Journal of the College of Education in Port Said, 2(21), 635 672.

Ihab Abdel Aziz El-Beblawy, and Ashraf Mohamed Abdel Hamid (2002). School psychological guidance and counseling. Dar Al-Zahra.

Jamal Al-Khatib (2008). Modifying human behavior. Dar Al-Fikr.

Kamstra, A., Van der Putten, A. A. J., Post, W. J., & Vlaskamp, C. (2015). Informal social networks of people with profound intellectual and multiple disabilities: relationship with age, communicative abilities and current living arrangements. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 28(2), 159-164.

Mahmoud Atta Akl (2000). Psychological and educational counseling. Dar Al Khaleej for Publishing and Distribution.

Maryam Semaan (2010). Social withdrawal among mentally retarded children and its relationship to some variables: a field study in care and rehabilitation centers for the mentally disabled in Damascus Governorate.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education, Damascus University.

Musad Najah Abu Al-Diyar (2010). The effectiveness of a self-esteem counseling program in reducing bullying behavior in children with attention disorder accompanied by hyperactivity. Annals of the Center for Psychological Research and Studies, Faculty of Arts, Cairo University, 6(8), 1-65.

Najiba Bakiri (2012). The effect of a cognitive-behavioral program in treating some psychological symptoms of diabetic adolescents, doctoral thesis in clinical psychology, Haj Lakhdar University.

Nambiar, P., Jangam, K., Roopesh, B. N., & Bhaskar, A. (2020). Peer victimization and its relationship to self-esteem in children with mild intellectual disability and borderline intellectual functioning in regular and special schools: An exploratory study in urban Bengaluru. Journal of Intellectual Disabilities, 24(4), 474-488.

Nasser Ibrahim Al-Muhareb (2000). Guide in cognitive behavioral therapy. Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution.

Sabah Mustafa Al-Sakka (2000). Play therapy. Step Magazine, Arab Council for Childhood and Development, (10), 10-12.

Saleh Hassan Al-Dahri (2014). Psychological counseling techniques for people with special needs and their families. Dar Al-Assar for Publishing and Distribution.

Schroeder, J. H., Cappadocia, M. C., Bebko, J. M., Pepler, D. J., & Weiss, J. A. (2014). Shedding light on a pervasive problem: A review of research on bullying experiences among children with autism spectrum disorders. Journal of autism and developmental disorders, 44, 1520-1534.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6

Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. N. (1998). Students with learning problems at risk in middle school: Stress, social support, and adjustment. Exceptional Children, 65(1), 91-100.

Zainab Hayaoui Badawi (2018). The effectiveness of a cognitive behavioral counseling program in reducing exam anxiety among female students of the College of Education for Science at the University of Basra. College of Education Journal of Human Sciences, (38), 731-757.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.3.6