جامعة محمد الصديق بن يحيى – جيجل –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونية

الألعاب التعليمية ودورها في تنمية المهارات الاجتماعية

(دراسة ميدانية بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا –جيجل-)

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي

من إعداد الطالبتين:

–قربوع رمسية

–بولقرون كريمة

تحت إشراف:

مشيري زبيدة

لجنة المناقشة (في حالة التقييم)

مشري زبيدة	جامعة جيجل	مشرفا
بكيري نجيبة	جامعة جيجل	مقيما
جردير فيروز	جامعة جيجل	مقيما

السنة الجامعية: 2021–2022

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

أولا الحمد لله ذي المن والفضل والإحسان وصلى الله على سيدنا محمد خاتم الرسل من لا نبي بعده ولله الشكر أولا وأخيرا على حسن توفيقه وكريم عونه لإتمام انجاز هذه الدراسة.

ثم نتقدم بأسمى عبارات الشكر والامتنان والتقدير والمحبة إلى الذين حملوا أقدس رسالة في الحياة (التعليم).

إلى الذين مهدوا لنا الطريق طريق العلم والمعرفة إلى جميع أساتذتنا الأفاضل

وعلى من ساعدوني في إنجاز هذه الدراسة

كما ندين بعظيم الشكر والعرفان بعد الله سبحانه للمشرفة على هذه الدراسة الأستاذة: "مشري زبيدة" التي منحتنا الكثير من وقتها وتوجيهاتها وآرائها القيمة.

كما نتوجه بالشكر الجزيل إلى جميع الأساتذة الدين ساعدونا في إتمام هذه الدراسة

إهداء

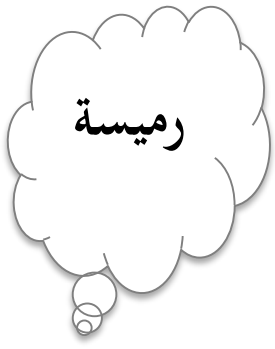
إلى الوالدين الكريمين اعتزازا وبرا.....

إلى سندي في هذه الحياة أختي العزيزة" مريم" فخرا....

إلى سندي في هذه الحياة أخي "يونس" تقديرا....

إلى كل من علمني حرفا واكتسبت منه خلقا احتراما...

أهدي إليكم جميعا هذا العمل



فهرس المحتويات

شكر وتقدير	
إهداء	
قائمة الجداول	
الفصل الأول: موضوع الدراسة	
تمهيد.	**9**
أولا: مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.	**10**
ثانيا: أهداف الدراسة.	**12**
ثالثا: أهمية الدراسة.	**12**
رابعا: تحديد مصطلحات الدراسة.	**12**
1- الألعاب التعليمية.	**12**
2- المهارات الاجتماعية.	**13**
3- التوحد.	**14**
خامسا: الدراسات السابقة	**14**
1- الدراسات التي تناولت متغير الألعاب التعليمية.	**15**
2- الدراسات التي تناولت متغير المهارات الاجتماعية.	**17**
خلاصة.	**20**
الفصل الثاني: النظريات المفسرة للألعاب التعليمية والمهارات الاجتماعية:	
تمهيد.	**23**
أولا: نظريات الألعاب التعليمية.	**24**
ثانيا: نظريات المهارات الاجتماعية.	**28**
خلاصة	**32**
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة:	
تمهيد.	**35**
أولا: مجالات الدراسة.	**36**

ثانيا: فرضيات الدراسة.	**36**
ثالثا: منهج الدراسة.	**37**
رابعا: أدوات الدراسة.	**37**
خامسا: عينة الدراسة.	**42**
سادسا: خصائص عينة الدراسة.	**43**
خلاصة	**44**
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة:	
تمهيد.	**47**
أولا: عرض البيانات الخاصة بالألعاب التعليمية والتفاعل الاجتماعي.	**48**
ثانيا: عرض البيانات الخاصة بالألعاب التعليمية والتعبير الانفعالي.	**52**
خلاصة.	**56**
الفصل الخامس: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:	
تمهيد.	**59**
أولا: تفسير ومناقشة النتائج في ضوء أهدافها.	**60**
ثانيا: تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة.	**60**
ثالثا: تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات.	**61**
رابعا: تفسير ومناقشة النتائج في ضوء النظريات.	**64**
خامسا: القضايا التي تطرحها الدراسة.	**64**
خاتمة.	**66**
قائمة المراجع	**-**
قائمة الملاحق	**-**
ملخص الدراسة بالعربية	**-**
ملخص الدراسة بالإنجليزية	**-**

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	أوجه الاختلاف والتشابه بين نظريات الألعاب التعليمية	28
2	أوجه الاختلاف والتشابه بين نظريات المهارات الاجتماعية	31
3	مدى كل فئة من الاستبيان	38
4	العبارات التي تم تعديل صياغتها	39
5	حساب معامل ارتباط عبارات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الدي تنتمي اليه	39
6	العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للاستبيان وابعاده الفرعية	41
7	معامل الفا كرومباخ لمحور المهارات الاجتماعية	42
8	خصائص افراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي	43
9	التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات افراد العينة حول محور التفاعل الاجتماعي	48
10	التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات افراد العينة حول محور التعبير الانفعالي	52
11	ترتيب محاور الاستبيان حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة للاستبيان ككل	55
12	نتائج تحليل التباين لحساب فروق بين مستوى تطبيق المربين للمهارات الاجتماعية لاطفال التوحد حسب متغير المستوى التعليمي	63

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
1	قائمة اسماء المحكمين
2	استبانة الدراسة
3	تصريح الدخول للمركز
4	نتائج مخرجات برنامج spss

الفصل الأول: موضوع الدراسة

الفصل الأول: موضوع الدراسة

تمهيد.

أولا: مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.

ثانيا: أهداف الدراسة.

ثالثا: أهمية الدراسة.

رابعا: تحديد مصطلحات الدراسة.

1- الألعاب التعليمية.

2- المهارات الاجتماعية.

3- التوحد.

خامسا: الدراسات السابقة

1- الدراسات التي تناولت متغير الألعاب التعليمية.

2- الدراسات التي تناولت متغير المهارات الاجتماعية.

خلاصة.

تمهيد:

تعد الألعاب التعليمية أحد الوسائل المهمة في اكتساب المهارات الاجتماعية لأطفال التوحد، ولكل دراسة علمية خلفية نظرية ومعرفية، وقمنا في هدا الفصل بالإحاطة بمختلف جوانب الدراسة الحالية حيث تطرقنا في هدا الفصل الى تحديد مشكلة البحثية وتساؤلاتها والمفاهيم الأساسية لها، واهميتها وأهدافها.

أولا: المشكلة البحثية وتساؤلاتها

إن النهوض بالمجتمع لابد وأن يبدأ من الاهتمام المستمر للعملية التعليمية في كافة جوانبها، والبحث الدائم عن الوسائل والمستجدات التي تساعد على تحقيق زيادة الجودة التعليمية، وإتباع أساليب جديدة، وجيدة تعتمد على احتياجات المتعلم، وتوظف قدراته واستعداداته الخاصة بشكل متكامل، وتتميز بالتشويق والإثارة وتعطى دورا إيجابيا ونشطا للمتعلم في العملية التعليمية، وفي نفس الوقت توفر وتحقق عرض المحتوى التعليمي بشكل متسلسل ومتكامل يراعي تلك القدرات والاستعدادات.

إذ يعد التدريس باستخدام الألعاب التعليمية من النظريات الحديثة التي ظهرت في الفترة الأخيرة بمجال التعليم والتعلم، فهو من الطرق التي تساعد بشكل فعال في تنمية الميل نحو المادة الدراسية، وذلك نظرا لما توفره من بيئة تعلم تفاعلية، يكون المتعلم فيها نشطا وإيجابيا، ومتحملا للمسؤولية، ويتعلم وفقا لقدراته واستعداداته، وسرعته الذاتية، مما يولد لديه شعور بالرضا والارتياح نحو عملية التعلم، ومن ثم يتكون لديه ميلا نحو الدراسة، مما يساعد على تحقيق المناهج الدراسية، بممارسة الألعاب التعليمية المطروحة خلالها، وتعرف هذه الأخيرة بأنها نشاط تعليمي يتضمن تفاعلا بين المتعلمين في محاولة تحقيق أهداف تعليمية أو تربوية محددة وذلك في إطار القواعد الموضوعية المحددة لها. ويعد اللعب أحد أهم الاحتياجات الحيوية للطفل الجديرة بالاهتمام والرعاية، ذلك أن اللعب هو الخاصية والسمة الأساسية للطفولة، وهو المحرك والدافع المساعد في كل عمليات النضج والتكوين، يدرك فيه الطفل العالم بأسره، ووسيلته في اكتشاف ذاته وقدراته المتنامية، وأداة فعالة للنمو، ووسيلة للتحرر من التمركز حول الذات، ويعتبر العلاج باللعب طريقة شائعة الاستخدام في مجال الطفولة، وذلك لاستناده على أسس نفسية وله أساليب تتفق مع مرحلة النمو التي يمر بها الطفل كما أنه مفيد في تعليم الطفل وفي تشخيص مشكلاته وفي علاج اضطرابه.

ولقد أكدت العديد من الأبحاث أن اللعب يشكل جزءا من التطور البشري فهو يخدم كوظيفة معقدة تساعد على تطور المهارات الاجتماعية والانفعالية والمعرفية وأنظمة العمليات الحسية للأطفال بشكل عام، كذلك فإن القدرة على التخيل والإبداع تزداد بشكل أكبر، فخلال اللعب فإن الأطفال يتعلمون مسارات اجتماعية كمهارات التعاون وأخذ الدور، واللغة الاجتماعية وتطوير مهارات تقدير الذات وغيرها، لذا فإن التطور المتأخر أو غير الطبيعي في سلوكيات اللعب تستطيع أن تؤثر بشكل حتمي على تطور هذه المهارات خلال مراحل الحياة، وباعتبار المهارات الاجتماعية سمة بارزة تركز على الجانب السلوكي الخارجي، إضافة إلى هدف السلوك وعائده الاجتماعي، على أن يكون التفاعل الاجتماعي إيجابيا، ويكون هذا بالتعلم والتدريب في اكتساب مختلف المهارات سواء لفظية أو غير لفظية.

إذ تعد إحدى مؤشرات تقدم وارتقاء الأمم مدى العناية التي توليها الدولة لرعاية أبنائها منذ بداية نشأتهم وحتى بلوغهم المقدرة على أعباء الحياة، ويتمثل الاهتمام بالتربية أحد المظاهر التربوية التي تقدمها الدولة لأبنائها، لا سيما رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، هذا وقد اهتم العالم اهتماما كبيرا بالأطفال المعاقين في توفير الخدمات التربوية والاجتماعية والنفسية والصحية والتأهيلية اللازمة لهم، وذلك من أجل تنمية قدراتهم الذاتية والعقلية والاجتماعية والمهنية، باعتبارها حقا من حقوقهم الإنسانية والتي اعترفت بها الكثير من الدول والمواثيق.

وبما أن الأطفال يتطورون بشكل طبيعي في مهارات اللعب والتي تنعكس على تطور هذه المهارات فإن أطفال التوحد لا يتطورون بالطريقة نفسها، وربما يكون تطورهم شاذ بشكل واضح، وتعد إعاقة التوحد

إحدى الإعاقات التي لها تأثيرها على المجتمع من عدة جوانب مختلفة باعتبارها شكلا من أشكال الاضطرابات السلوكية الغامضة.

هذا ويعرف التوحد بأنه من الإعاقات النمائية المعقدة التي تصيب الأطفال في طفولتهم المبكرة، وهي إعاقة ذات تأثير شامل على كافة جوانب نمو الطفل العقلية، الاجتماعية، الانفعالية، الحركية والحسية.

إلا أن أكثر جوانب القصور وضوحا هو الجانب الاجتماعي، حيث أن الطفل التوحدي غير قادر على التفاعل الاجتماعي وتكوين علاقات مع الأقران، ويترتب عنه العديد من المشكلات كأن يصبح الطفل في حالة من العزلة والوحدة الدائمة، كما تقل لديه قنوات التواصل بينه وبين العالم الخارجي، ونتيجة لهذا النقص في عملية التواصل فإنه يعاني من بعض المشكلات الاجتماعية والانفعالية أثناء تواصله بالأشخاص العاديين، وذلك نتيجة لخصائص إعاقته ونقص خبراته المتعلقة بكيفية التواصل الجيد وشروطه.

وتعد أنشطة اللعب الجماعية من أنسب الطرق للتخفيف من مظاهر القصور لدى الطفل التوحدي والحد منها، كما يعتبر اللعب من أهم الوسائل لتنمية التواصل لديه، فهو من بين الأنشطة التلقائية اليومية في حياة الطفل نظرا لما له من بساطة وتلقائية تنمي كل خبراته وقدراته، انفعالاته ومهاراته المتنامية، فاللعب رحلة اكتشاف تدريجية للعالم المحيط بالطفل يعيشه بواقعه وبخياله، يندمج مع عناصره وأدواته ويستجيب لرموزه ومعانيه، فإدراك العالم المحيط والتمكن منه والتواصل فيه كفيل بأن يجعل اللعب نشاطا يشبع الحاجة الطبيعية للطفل، إذ أنه لا يتطلب سوى الرغبة الطبيعية فيه حتى تتحقق أهميته.

وقد أثبتت الكثير من الدراسات أن أطفال التوحد قابلون للتعلم والتدريب عن طريق اللعب سواء بشكل فردي أو جماعي، إذ أكدت دراسة (Sagam&Kawai) على فعالية العلاج باللعب لدى الطفل التوحدي، كما نجد دراسة بول التي هدفت إلى تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين من أجل القيام بتفاعل اجتماعي مع أقرانهم، هذا وقد أكد خطاب أن العلاج باللعب يؤثر على الشخصية بشكل عام وأن الألعاب الحركية والحسية تساهم بشكل فعال في مساعدة أطفال التوحد على التعامل السليم مع المكان الذي يتواجدون فيه وعلى زيادة قدرتهم على الانتباه والتواصل مع الآخرين والاندماج في المجتمع، مما يساعد على الإقلال من حدة الاضطرابات السلوكية بشكل فعال.

هذا وقد تعددت الدراسات التي تأكد على ضرورة استخدام الألعاب التعليمية كأداة لتنمية مختلف المهارات الاجتماعية لأطفال التوحد.

ومن خلال زيارتنا الميداني لهده الفئة من الأطفال ومعرفة مدى اكتسابهم المهارات الاجتماعية بمركز جيجل قمنا بالدراسة الحالية، للتعرف أكثر على دور الألعاب التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال التوحد وهذا من وجهة نظر المربيين العاملين داخل المركز وتوزيع الاستمارات عليهم.

ومن خلال اطلاعنا على الدراسات السابقة، ومدى أهمية دراسة هذه الفئة من الأطفال نبعت مشكلة هذا البحث والتي يمكن صياغتها في التساؤل التالي:

- هل للألعاب التعليمية دور في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال التوحد من وجهة نظر المربيين بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا -جيجل-؟.

ويندرج تحت هدا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- هل للألعاب التعليمية دور في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحد من وجهة نظر المربيين بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا -جيجل-؟.

- هل للألعاب التعليمية دور في تنمية مهارات التعبير الانفعالي لأطفال التوحد من وجهة نظر المربيين بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا -جيجل-؟.
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجة تطبيق المربين للمهارات الاجتماعية لأطفال التوحد
- بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين دهنيا جيجل تعزي لمتغير المستوى التعليمي؟

ثانيا: أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على دور الألعاب التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحد.
- التعرف على كيفية تقديم الألعاب التعليمية حتى يستفيد منها أطفال التوحد.
- التعرف على كيفية تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحد.
- معرفة أهم الخصائص التي تعاني منها فئة التوحد.

ثالثا: أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في:

- الكشف عن أهمية الألعاب التعليمية، ومدى فاعليتها في اكتساب أطفال التوحد لبعض المهارات الاجتماعية.
- مدى الاعتماد على الألعاب التعليمية كوسيلة لتعديل السلوك لدى أطفال التوحد، حتى يتمكنوا من التفاعل الصحيح مع أقرانهم.
- مدى تعلم أطفال التوحد وبناء علاقات اجتماعية مع الغير.
- مدى استخدام المركز للألعاب لما لها من دور في تعليم وتربية ودمج أطفال التوحد اجتماعيا ونفسيا ومهنيا.
- التعرف على فئة التوحد باعتبارها أحد الإعاقات الأكثر انتشارا.

رابعا: تحديد مصطلحات الدراسة

1- الألعاب التعليمية:

- عرفها فرديريك بل 1992:أن الألعاب التعليمية هي أية وسيلة لعمل ممتع ولها أهداف رياضية معرفية قابلة للقياس وأهداف وجدانية يمكن مشاهدتها، تؤذي الألعاب التعليمية دورا فعالا في تنظيم التعليم متى ما أحسن تخطيطها وتنظيمها والإشراف عليها. (عبد الكريم، 2015، ص .21).
- بين هذا التعريف أن للألعاب التعليمية دور فعال في التعليم عند التخطيط الحسن لها، ولكن لم يحدد بوضوح الهدف الحقيقي المراد تحقيقه أو الوصول إليه من استخدام هذه الألعاب التعليمية في التعلم، وهذا ما أدى إلى زاهد بوضع تعريف أكثر دقة.
- عرفها زاهد أحمد 1997: إن الألعاب التعليمية هي عبارة عن نوع من النشاط التعليمي يقوم المشتركين فيه بإتباع قواعد معينة، قد تختلف عما هو موجود في الحقيقة، وذلك بغرض تحقيق هدف معين. (زاهد 1997ص. 58).
- هذا التعريف أدق من التعريف السابق، إلا أنه لم يكن شاملا لكيفية التعليم بالألعاب التعليمية، وهذا ما أدى بالعديد من العلماء لوضع تطريف أكثر شمولا من السابق.

- وعرفتها حنان رجاء عبد السلام 1998:الألعاب التعليمية بأنها مجموعة من الأنشطة الهادفة التي تجمع بين المتعة والتعليم، لها مجموعة من الإجراءات والقوانين التي تنظم سير اللعب، يبذل فيها التلاميذ جهود فكرية ويدوية لأداء مهمة محددة في جو من التنافس الجماعي، فاللعب التعليمي هو عمل على صورة لعب ويعرف بأنه لعب كل لعب يهدف إلى تحقيق غرض خاص ويكون منه تنمية مواهب وقابليات للطفل وتوسيع أفاق معرفته بصورة عامة ومساعدته على استيعاب مواد البرنامج التعليمي إضافة إلى تكوين اتجاهات الجيدة وخلق روح الجماعة بين المتعلمين. (العناني، 2002، ص. 127).
- يعتبر هذا التعريف من أدق وأشمل التعاريف السابقة إلا أنه لا يخلو من النقائص، من بينهم عدم وضع هدف معين يجب الوصول إليه من خلال التعليم بالألعاب التعليمية، وهذا ما أدى إلى ظهور تعاريف أخرى
- يعرفها إبراهيم عقيلان 2000:بأنها نشاط يتضمن تفاعل اللاعبين في محاولة لتحقيق أهداف محددة، أو نشاط يتم بين لاعبين متعاونين للوصول إلى غاياتهم في إطار القواعد الموضوعة. (عقيلان، 2000، ص 50)
- وقام زيد الهويدي بدعم تعريف إبراهيم عقيلان وذلك من خلال هذا التعريف:
- يعرفها زيد الهويدي 2002:بأنها نشاط يتضمن أو مجموعة من الأنشطة، يمارسها الفرد أو مجموعة من الأفراد لتحقيق أهداف معينة. (الهويدي، 2002، ص. 24).
- من خلال التعاريف السابقة، وضعت الخفاف تعريفا أكثر شمولا ودقة للألعاب التعليمية، وكذلك كيفية توظيفها في العملية التعليمية.
- وعرفتها الخفاف 2010: الألعاب التعليمية، شكل من أشكال الألعاب الموجهة والمقصودة، تبعا لخطط وبرامج وأدوات ومستلزمات خاصة ما يقوم المعلمين بتجربتها وإعدادها ثم توجيه التلاميذ نحو ممارستها لتحقيق أهداف محددة. (عبد الكريم، 2015، ص. 22).

التعريف الاجرائي:

هي الالعاب المقترحة (كالألعاب التركيبية الحركية ،العجين ،المكعبات ...) لتنمية المهارات الاجتماعية ومعرفة دورها في اكساب الطفل التوحدي بعض المهارات الاجتماعية عن طريق التعرف على هده الالعاب التعليمية وفهمها وتنقيدها بشكل صحيح.

2-تعريف المهارات الاجتماعية:

- عرفها كل من ماجيوروبيريستلي (1981): بأن المهارات الاجتماعية أنواعا من التصرفات الأساسية، للاتصال المباشر بين الأفراد بفاعلية. (الدخيل الله، 2014، ص .15).
- ركز هذا التعريف على مهارة الاتصال المباشر فقط دون ضوابط وقيود التي تتحكم في عملية الاتصال والتواصل بين الأفراد، وهذا ما أدى إلى ظهور عدة تعاريف أخرى من بينها:
- تعريف السيد إبراهيم السمادوني (1991):بأنها القدرة على التعامل مع الآخرين، والدراية بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي. (بوجلال، 2009، ص .154).
- ركز هذا التعريف على التفاعل والقيود التي تحكمه وأهمل الأنماط السلوكية الأخرى، وكذلك كيفية التواصل مع الآخرين، وهذا ما أدى إلى ظهور تعاريف أخرى من بينها تعريف الخطيب جمال.
- عرفها جمال الخطيب وآخرون (1992): بأنها تلك الأنماط السلوكية التي يجب توافرها لدى الفرد ليستطيع التفاعل بالوسائط اللفظية وغير اللفظية مع الآخرين وفقا لمعايير المجتمع. (النوبي، 2011، ص .154).

- أظهر هذا التعريف بأن هناك أنماط سلوكية تتحكم في عملية التفاعل بين الأفراد الآخرين، ولكن لم يتطرق إلى كيفية تنظيم هذه المعارف وتوظيفها بشكل مناسب في حل بعض المشكلات السلوكية أو الاجتماعية التي تواجه الفرد في حياته.
- وعرفتها كذلك بريزنت (1998):بأنها قدرة الفرد على تنظيم معارفه وسلوكه بشكل متكامل للتغلب على العقبات والمشكلات الاجتماعية التي تواجهه في حياته اليومية وتجعله متوافق مع بيئته الاجتماعية. (مجلة كلية التربية).
- رغم أن هذا التعريف أدق من التعاريف السابقة وهذا لا يعني خلوه من النقائص، حيث لم يوضح طريقة التفاعل الإيجابي للفرد، وكذلك كيفية تكيف مع الآخرين.
- عرفها أحمد جاد (2003): بأنها مجموعة من السلوكيات الاجتماعية يكتسبها الفرد وعن طريقها يحقق التكيف والتفاعل الإيجابي مع الآخرين في إطار يرتضيه المجتمع. (الحواس، 2019، ص. 28).
لم يكن التكيف والتفاعل الاجتماعي أرقى طموح لتطور الإنسان بل سعى إلى الوصول إلى القيادة والتأثير في أفراد المجتمع.
- ويعرفها كلوب (2011) بأنها: المهارة الإنسانية لدى القائد هي القدرة على التعامل مع الأفراد والجماعات، وهي صفة ملازمة لسلوك القائد في كل عملية اتصالية مع الأفراد والجماعات وتستلزم الفهم المتبادل بين القائد وجماعته والقدرة على التأثير فيهم لكي يقوموا بإنجاز ما عليهم نحو المنظومة والجماعة بالصدق والأمانة والإخلاص والتفاني. (الحجار، 2015، ص.15-16)

التعريف الاجرائي: هي مجموعة من الأنماط السلوكية التي اكتسبها الطفل التوحدي داخل المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين دهنيا _جيجل: كالتفاعل الاجتماعي والتعبير الانفعالي والتي تم اكسابها لهم من طرف المربين باستخدام الوسائل التعليمية الموجودة داخل المركز.

3-تعريف التوحد:

- عرفه لويس: بأنه اضطراب في الارتقاء الاجتماعي واللغوي مصحوب بسلوكيات نمطية. (حامد ووجلطي، 2018، ص .1037).

من خلال هذا التعريف ظهر تعريفا أخر أكثر دقة وشمولا وهو:

- عرفه إسماعيل بدر: بأن التوحد اضطراب انفعالي من العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، ينتج عن عدم القدرة على الفهم التعبيرات الانفعالية وخاصة في التعبير عنها بالوجه أو باللغة، ويؤثر ذلك في العلاقات الاجتماعية مع ظهور بعض المظاهر السلوكية النمطية. (خطاب، 2009، ص. 17).

التعريف الاجرائي: هو أحد الاضطرابات النمائية والتي تؤدي الى قصور في التفال الاجتماعي والتعبير الانفعالي عند فئة التوحد البسيط ووجود أنشطة غير سوية في العلاقات الاجتماعية.

خامسا: الدراسات السابقة والتعقيب عليها

بعد الإطلاع على أدبيات البحث العلمي المتعلق بالألعاب التعليمية والمهارات الاجتماعية، سنتطرق في هذا الفصل إلى أهم الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة، ثم التعقيب عليها، من حيث الأهداف والعينة والمنهج والأداة، حيث قسمنا الدراسات إلى قسمين حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

1- دراسات التي تناولت الألعاب التعليمية:

هدفت دراسة كل من سجام وكاواي (Sogam&Kawai) (1967) إلى التأكد من فاعلية علاج فردي يقوم على اللعب لطفل مصاب باضطراب التوحد تكونت العينة من طفل واحد من ذوي اضطراب التوحد وتوصلت النتائج إلى فعالية العلاج باللعب لطفل التوحد.

هدفت دراسة داني للي (1995) Danielle-Tharp إلى تقديم مجموعة من الألعاب الدرامية لتنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، تكونت عينة الدراسة من (03) أطفال أظهرت النتائج أن هناك تغيرات إيجابية في اللعب واللغة والمهارات الاجتماعية بعد برنامج اللعب الدرامي.

هدفت دراسة بيرس وشيبرمانPierce&Shroman (1997) إلى التعرف على مدى فاعلية فنية النمذجة في تحسين الكفاءة الاجتماعية والاتصال اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد وتكونت عينة الدراسة من طفلين من ذوي اضطراب التوحد تمتد أعمارهم بين (7-8) سنوات استخدم الباحثان أسلوب اللعب في تنمية الاتصال اللغوي مع استخدام التعزيز في كل مرحلة من مراحل اللعب وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى التفاعلات والمبادرات واستخدام اللغة نجد فترة المعالجة التي خضعت لها الأفراد.

هدفت دراسة Choi (2000) بعنوان "الأطفال المصابين بالتوحد وشركائهم في اللعب" إلى التعرف على تأثير أنشطة اللعب في تنمية التواصل لدى الأطفال التوحديين، وذلك عن طريق طفل عادي يشارك الطفل التوحدي في مجموعة من الألعاب وتكونت عينة الأطفال التوحديين من (5) أطفال تراوحت أعمارهم من (4-6) سنوات، بينما تكونت عينة الأطفال العاديين المشاركين في اللعب (11) طفل تراوحت أعمارهم من (4-7) سنوات، وقد أشارت أهم النتائج إلى التأثير الإيجابي للعب على تنمية التواصل لدى الأطفال التوحديين، حيث أظهر هؤلاء الأطفال بعد تطبيق البرنامج زيادة التواصل مع شريك اللعب وتحسين مستوى التواصل البصري لديهم.

هدفت دراسة العثمان (2004) بعنوان "واقع خدمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي التوحد في المملكة العربية السعودية" لتحديد واقع الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي التوحد من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة العاملين معهم، وتكونت عينة الدراسة من (55) معلما من معلمي التربية الخاصة العاملين ببرنامج التوحد بالمملكة، وقد أشار المعلمين ضمن أهم نتائج الدراسة إلى أن التعلم عن طريق اللعب والتركيز على مهارات التواصل هو أنسب الطرق للتدخل المبكر وتعديل سلوك الطفل التوحدي.

هدفت دراسة الحساني (2005) إلى قياس مدى فاعلية برنامج تعليمي باللعب في تنمية الاتصال اللغوي للأطفال التوحديين، وتألفت عينة الدراسة من (20) طفلا توحديا قسموا إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وطبق عليهم مقياس الاتصال اللغوي كاختيار قبلي وبعدي بالإضافة إلى البرنامج التعليمي باللعب، وأظهرت النتائج البرنامج التدريبي باللعب عمل على تنمية الاتصال اللغوي للمجوعة التي طبق عليها البرنامج.

هدفت دراسة استنورت (2009) إلى التعرف على أثر برنامج علاجي باللعب في تنمية المهارات الاجتماعية والحركية للطفل ذوي التوحد وتمثلت عينة الدراسة في حالة طفل ذوي التوحد يبلغ من العمر (5) سنوات يشارك أقرانه من نفس المرحلة العمرية في أنشطة اللعب المختلفة، وهو ما يسمى بالعلاج باللعب غير الموجه، وأشارت النتائج إلى حدوث تحسن في المهارات الاجتماعية لدى الطفل عينة الدراسة.

-التعقيب على دراسات الألعاب التعليمية:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تم عرضها تمكنا من استخلاص ما يلي:

* **بالنسبة لأهداف الألعاب التعليمية:**

لقد تعددت واختلفت أهداف الدراسات السابقة المعروضة لهذا المتغير حيث نجد أن دراسة العثمان هدفت لتحديد واقع الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي التوحد من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة العاملين معهم، أما دراسة Choi فهدفت إلى التعرف على تأثير أنشطة اللعب في تنمية التواصل لدى الأطفال التوحديين.

وقد هدفت دراسة بيرس وشيبرمان إلى التعرف على مدى فاعلية فنية النمذجة في تحسين الكفاءة الاجتماعية والاتصال اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، في حين هدفت دراسة دانيللي إلى تقديم مجموعة من الألعاب الدرامية لتنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

أما دراسة الحساني فهدفت إلى قياس مدى فاعلية برنامج تعليمي باللعب في تنمية الاتصال اللغوي للأطفال التوحديين.

وقد هدفت دراسة سجام وكاواي إلى التأكد من فاعلية علاج فردي يقوم على اللعب لطفل مصاب باضطراب التوحد.

أما دراسة استنورت فهدفت إلى التعرف على أثر برنامج علاجي باللعب في تنمية المهارات الاجتماعية والحركية للطفل دون توحد.

* **بالنسبة للعينة:**

تقاربت عينة الدراسة في معظم الدراسات التي تناولها فنجد:

دراسة كل من سجام وكاواي اعتمدت على عينة دراسة متكونة من طفل واحد من ذوي اضطراب التوحد، أما دراسة بيرش وشيرمان فتكونت العينة من طفلين من ذوي اضطراب التوحد، وتكونت عينة الدراسة Choi من 05 أطفال توحديين، أما دراسة استنورت فتكونت عينة الدراسة من طفل ذوي التوحد، بينما اختلفت دراسة الحساني في اختيار العينة فتألفت عينة الدراسة من 20 طفلا توحديا، هذا وقد اعتمدت دراسة العثمان على عينة دراسية تكونت من 55 معلما من معلمي التربية الخاصة العاملين ببرنامج التوحد.

* **بالنسبة للمنهج:**

نلاحظ هنا أن معظم الدراسات المعتمدة فقد طبقت المنهج التجريبي كمنهج أساسي في دراستهم، بينما دراسة سجام وكاواي ودراسة استنورت فاعتمدت على المنهج المسحي، ودراسة العثمان المنهج الوصفي.

* **بالنسبة للأدوات:**

تم استعمال أداة الدراسة لجمع البيانات على برنامج اللعب كدراسة سجام وكاواي ودراسة استنورت بينما دراسة كل من بيرس وشيبرمان ودراسة دانيللي ودراسة Choi ودراسة الحساني فاعتمدت على برنامج تعليمي باللعبة في دراستهم، بينما دراسة العثمان فقد اعتمدت الاستبيان كأداة الدراسة.

2- دراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية

هدفت دراسة كريدون (1993) إلى تدريب مجموعة من الأطفال التوحدين ضمت (21) طفلا تتراوح أعمارهم بين (4-9) سنوات على برنامج للتواصل بهدف تحسين وتطوير مساراتهم الاجتماعية، والتخلص من بعض السلوكات غير المقبولة اجتماعيا، مثل إيذاء الذات، وتضمن البرنامج استراتيجيات تعديل السلوك، وأظهرت النتائج ازديادا في المهارات الاجتماعية وحدث انخفاض في السلوك غير التكيفي كإيذاء الذات.

هدفت دراسة بول (1996) إلى تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين من أجل القيام بتفاعل اجتماعي مع أقرانهم اللذين يعانون من السلوك النمطي، وتكونت عينة الدراسة من (8) أطفال توحديين و(8) أطفال نمطيين، وتراوحت أعمار أفراد المجموعتين بين (4-8) سنوات، وقد تم تنظيم البرامج بما يتناسب مع الأهداف التي وضع البرنامج التدريبي من أجلها، وأظهرت النتائج إلى تحسن أفراد العينة في العديد من المهارات الاجتماعية مما انعكس بشكل جيد على تفاعلهم الاجتماعي.

هدفت دراسة روبرتسون (1999) بعنوان " أبعاد نقص التواصل الاجتماعي لدى المصابين بطيف التوحد "إلى التعرف عما إذا كان نقص التواصل الاجتماعي عرض مميز في طيف التوحد أم لا، وتكونت عينة الدراسة من (51) طفلا ممن يعانون من التوحد وتم تطبيق قائمة الملاحظة الشخصية للتوحد والمقابلة التشخيصية المعدلة للتوحد وقد أوضحت أهم النتائج إلى وجود نقص في التواصل الاجتماعي.

هدفت دراسة الباحثة محمد (2001) لتنمية برنامج السلوك الاجتماعي عند عينة مكونة من (16) طفلا توحديا تراوحت أعمارهم بين (4-7) سنوات، حيث العينة بالتساوي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وطبق البرنامج لمدة 5أشهر بواقع 3 ساعات يوميا و5 أيام أسبوعيا. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، من حيث انخفاض أعراض التوحد وتطور السلوك اللفظي وتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي.

هدفت دراسة عبد الله (2002) بعنوان: " فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية على مستوى التفاعلات الاجتماعية للأطفال التوحديين" إلى تقديم برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية والمتمثلة في الإقبال الاجتماعي، وتكونت العينة من (10) أطفال مصابين بالتوحد، تراوحت أعمارهم من (8-12) عاما، وأسفرت أهم النتائج عن وجود فروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في المهارات الاجتماعية لحساب القياس البعدي.

هدفت دراسة محمد (2002) إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين، وتكونت عينة الدراسة من (10) أطفال توحديين تراوحت أعمارهم بين (8-12) سنة، ثم تقسيمهم إلى عينتين متساويتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة، وثم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية لمدة 10 أسابيع وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية على مستوى التفاعل الاجتماعي للمجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج التدريبي للدراسة.

هدفت دراسة كل من كارين وشيلوولورتا (2012) بعنوان " العلاقة بين اللغة والمهارات الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد "إلى التعرف على العلاقة بين اللغة والمهارات الاجتماعية لدى أطفال التوحد، وبلغ عدد أفراد الدراسة (19) طفلا ذو اضطراب طيف التوحد، تتراوح

أعمارهم بين (5-8) سنوات، ثم تطبيق البرنامج مرتين في الأسبوع لمدة 6 أشهر بواقع ساعة تدريبية في جلسة، حيث أشارت النتائج ذوي طيف التوحد.

-التعقيب على دراسات المهارات الاجتماعية:

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة التي تم عرضها تمكنا من استخلاص ما يلي:

* **بالنسبة لأهداف المهارات الاجتماعية:**

لقد تعددت أهداف الدراسات السابقة المعروضة لهذا المتغير حيث نجد أن دراسة عبد الله هدفت لتقديم برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية وذلك لدى الأطفال التوحديين، أما دراسة روبرتسون فهدفت إلى التعرف عما إذا كان نقص التواصل الاجتماعي عرض مميز في طيف التوحد أم لا، في حين هدفت دراسة كبريدون إلى تدريب مجموعة من الأطفال التوحديين على برنامج بعض السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا، أما دراسة بول فهدفت إلى تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين، وقد هدفت دراسة الباحثة محمد لتنمية برنامج السلوك الاجتماعي عند الأطفال التوحديين، أما دراسة كارين وشيلوولورنا فهدفت لمعرفة العلاقة بين اللغة والمهارات الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأخيرا هدفت دراسة محمد إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين.

* **بالنسبة للعينة:**

اختلفت العينات وتعددت من دراسة إلى أخرى، فنجد دراسة كريدوي استخدم فيها (21) طفلا توحديا، واعتمدت دراسة بول على عينة ف8 أطفال توحديين و8 أطفال نمطيين، أما دراسة روبرتمون اعتمدت على عينة دراسية من 51 طفلا يعانون من التوحد، أما دراسة محمد فطبقت عينة مكونة من 16 طفلا توحديا، وقد اعتمدت دراسة عبد الله ومحمد على عينة تكونت من 10 أطفال مصابين بالتوحد، أما دراسة كارين وشيلوولورتا فاعتمدت على عينة مكونة من 19 طفلا.

* **بالنسبة للمنهج:**

اعتمدت معظم الدراسات على المنهج التجريبي في دراستهم ما عدا روبرتسون فاعتمدت على المنهج الوصفي.

* **بالنسبة للأدوات:**

اعتمدت كل الدراسات على أداة دراسة تمثلت في البرنامج التدريبي، بينما اعتمدت دراسة روبرتسون على الملاحظة والمقابلة.

3-مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

- كانت هذه الدراسات بمثابة المنطلق الأساسي لدراستنا الحالية حيث أفادتنا في الدراسة من حيث:
- بعض الأهداف التي تناولتها الدراسة.
- تشابه عينة الدراسة المستهدفة من حيث خصائصها.
- تشابه دراسة العثمان من حيث المنهج والادوات مع الدراسة الحالية والتي ساعدتنا في بعض الخطوات المنهجية للبحث.

- كما نجد دراسة روبرتسون والتي اعتمدت على المنهج الوصفي وقد تشابه مع الدراسة الحالية في المنهج والأدوات المستخدمة.

وبدورها هذه الدراسات السابقة قد ساهمت في اثراء بحثنا الحالي من الناحية النظرية والمنهجية المعتمدة في الدراسة كما اضافة الدراسات السابقة عنصر مهم في دراستنا الحالية وتتمثل في تفسير ومناقشة النتائج في ضوء هذه الدراسات ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.

كما أكدت الدراسات السابقة على أن أنشطة اللعب هي أنسب الطرق للتدخل المبكر وتعديل سلوك الطفل التوحدي.

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل كل من مشكلة الدراسة وأهدافها واهميتها إضافة الى تحديد المصطلحات، وكدا مجموعة من الدراسات السابقة حول موضوع الألعاب التعليمية ودورها في تنمية المهارات الاجتماعية، من وجهة نظر مختلفة ومتباينة، تختلف من حيث (المنهج، الأداة والعينة).

الفصل الثاني: النظريات المفسرة للألعاب التعليمية والمهارات الاجتماعية

الفصل الثاني: النظريات المفسرة للألعاب التعليمية والمهارات الاجتماعية:

تمهيد.

أولا: نظريات الألعاب التعليمية.

ثانيا: نظريات المهارات الاجتماعية.

ثالثا: التعليق على النظريات.

تمهيد:

تناولنا في هذا الفصل مختلف النظريات المتعلقة بالألعاب التعليمية وأوجه الشبه والاختلاف بينهما، وكذلك نظريات المهارات الاجتماعية وأوجه التشابه والاختلاف، وذلك من أجل فهم دراستنا الحالية، وأخذ صورة كافية عن موضوع الدراسة، وكذلك تصور الدراسة في معالجة الموضوع.

أولا: نظريات الألعاب التعليمية:

تساعد نظريات اللعب على تفسيره، وفي بعض الأحيان، التنبؤ بسلوك اللعب، كما تسهم في تعريفه وإلقاء الضوء على مسبباته ويمكن تقسيم النظريات حول اللعب إلى قسمين:

- النظريات الكلاسيكية التي ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين.
- النظريات الحديثة التي برزت بعد عام 1920. (البكاتوشي، 2013، ص. 150).

1- النظريات الكلاسيكية:

1-1 نظرية الاستجمام او الترويح:

يرجع الفضل في إظهار هذه النظرية إلى العالم الألماني "لاروس" 1824-1903، حينما نشر بحث له حول الألعاب عام 1853، وخرج منه بنظرية الاستجمام أو التجديد الطاقة، وتكون فلسفة النظرية مشابهة لنظرية الترويح، التي تذهب إلى أسلوب العمل في أيامنا هذه، فهو أسلوب شاق وممل مجهد لكثرة استخدام العضلات الدقيقة للعين واليد، وهذا الأسلوب من العمل يؤذي إلى اضطرابات عصبية إذا لم تتوفر للجهاز البشري وسائل استجمام، واللعب يحقق ذلك. (بحري، 2013، ص. 35).

فاللعب يحث الشخص على الخروج إلى الخلاء وممارسة أوجه نشاط قديمة، مثل الصيد والسباحة ونشاط المعسكرات، ومثل هذا النشاط يكسب الإنسان راحة تساعده على الاستمرار في عمله بروح طيبة.

تعد هذه النظرية من أقدم النظريات التي تناولت اللعب فوجهت لها العديد من الاعتراضات من بينها:

* **اعتراضات النظرية:**

- وفقا لمقولات هذه ينبغي أن يكون الكبار أكثر إقبالا على اللعب بسبب العمل ولكنه نلاحظ أن الصغار أكثر لعبا من الكبار.

- أوضحت البحوث الحديثة في علم النفس، أنه ليس هناك طاقات للعب وطاقات أخرى للعمل، وتبين أن بذل الطاقة يكون عاما في جميع أجهزة الجسم وأعضائه، فإذا حرك الإنسان يده مثلا لدفع ثقل فليس بذل الطاقة لحركة اليد مقصورا على عضلاته بل تشترك كل العضلات وجميع الأعصاب ولكن بقدر ما.

-يلاحظ أن الأطفال الصغار يقبلون على اللعب بعد استيقاظهم من النوم على الرغم من أن أجسامهم قد نالت قسطا كبيرا من الراحة.

- أن تحدد أنواع اللعب واختلافها يدحض هذا التفسير الأوحد للعب ويؤكد على أهمية تفسير اللعب في ضوء متغيرات عدة. (العناني، 2014، ص .91- 92).

ومن خلال النقائص التي واجهت هذه النظرية ظهرت نظرية الطاقة الزائدة التي تعارضت مع هذه النظرية.

2-1 نظرية الطاقة الزائدة:

يرجع الفضل في إظهار هذه النظرية إلى العالم الألماني "شيلر" (1759-1805)، والعالم الإنجليزي "سبنسر" (1820-1903)، حيث ترى هذه النظرية أن اللعب هو تصريف الطاقة الزائدة على الكائن الحي لا تستنفذها أغراض الحياة والعمل، كذلك تتضمن فلسفة هذه النظرية أن الأطفال يلعبون لتنفيس عن مخزون الطاقة التي كانت متوفرة قبل ذلك بوقت طويل. (الختاتنة، 2013، ص. 64).

ومما سبق نستنتج أن الأطفال يلعبون للتنفيس عن الطاقة الزائدة وقد لوحظ بالفعل أن الأطفال يخرجون إلى ساحات اللعب بعد قضاء وقت طويل في غرف الصفوف ويقضون وقتا جميلا في اللعب والمرح، وقد لاقت هذه النظرية تأييدا من قبل الكثيرين واعتنقها كثير من الكتاب، وكثر استخدامها بحجة توفير الملاعب وصالات الألعاب الرياضية. (العناني، 2014، ص. 93).

* **اعتراضات النظرية:**

- اللعب ليس مقصورا على من لديه فائض من الطاقة فالضعيف والقوي والمتعب والمستريح، يمارسون اللعب.

- لو كانت وظيفة اللعب مجرد التنفيس عن الطاقة الزائدة لأحجم الأطفال والكبار عنه عندما يشعرون بالتعب والإرهاق. (بنت عبد العزيز وباحاذق، 2019، ص .415).

- يمارس الأطفال وقتا أطول في ممارسة اللعب من الكبار (صوالحة، 2007، ص .33).

على نقائص هذه النظرية ظهرت نظرية جديدة تتمثل في:

3-1 نظرية الإعداد للحياة والتدريب على المهارات:

يرجع الفضل في إظهار هذه النظرية إلى كارل جروس وهي نظرية كلاسيكية، وهو يرى أن اللعب يرتبط بالمحاكاة. (بنت عبد العزيز وباحاذق، 2019).

فاللعب للكائن الحي هو عبارة عن وظيفة بيولوجية هامة، فاللعب يمرن الأعراض وبذلك يستطيع الطفل أن يسيطر سيطرة تامة عليها، وأن يستعملها استعمالا حرا في المستقبل فاللعب إذا إعداد للكائن الحي كي يعمل في المستقبل الأعمال الجادة المفيدة، ومثالنا على ذلك، الطفلة في عامها الثالث تستعد بشكل لا شعوري لتقوم بدور الأم حين تضع لعبتها وتهددها كي تنام، وهكذا فإن مصدر اللعب هو الغرائز أي الآليات البيولوجية، ولقد أكد وجهة النظر البيولوجية هذه كثير من العلماء مع إجراء تعديلات طفيفة عليها.

وترى هذه النظرية أن الإنسان يحتاج أكثر من غيره إلى اللعب لأن تركيبه الجسمي أكثر تعقيدا وأعماله في المستقبل ليزداد لعبه وتتمرن أعضاؤه. (الختاتنة، 2013، ص. 65).

* **اعتراضات النظرية:**

- أن الكثير من الألعاب التي يمارسها الأطفال التي يمارسها الأطفال ويتقمصون فيها أدوار مختلفة لا يمكن أن تكون هي أدوارهم الحقيقية في حياتهم المستقبلية، أما بسبب تعدد هذه الأدوار، أو لتضاربها مع الدور، أو لاشتقاقها من بيئات أو انتمائها إلى شرائح اجتماعية مغايرة للشريحة الاجتماعية التي ينمي إليها الطفل وأسرته.

- لم تهتم هذه النظرية بلعب الكبار على اعتبار أنه تدريب على المهارات، حيث أن الكبار حين يلعبون يتدربون أيضا على ممارسة المهارات.

-على الرغم من اهتمام هذه النظرية بألوان عديدة من اللعب إلا أنها افترضت غريزتين اثنتين لممارسة هذه الألوان من اللعب، وهما اللعب والمحاكاة.

- إن تفسير ممارسة البالغين للعب أثناء الشباب من أنه يبعث السرور، يضعف الأساس الذي قامت عليه النظرية، على الرغم من أنه اعتراف بالعنصر المكتسب في اللعب من التعلم. (صوالحة، 2007، ص.37-38).

2-النظريات الحديثة:

2-1 نظرية التحليل النفسي:

يرجع الفضل في إظهار هذه النظرية إلى مؤسس مدرسة التحليل النفسي "سيغموند فرويد"، أن بإمكان الأطفال التخلص من المشاعر المرتبطة بالأحداث والخبرات المؤلمة عن طريق اللعب، ففي اللعب يستطيع الطفل تبادل الأدوار، فبدلا من أن يكون مستقبلا للخبرة السيئة أو المؤلمة يكون هو مسببها، على سبيل المثال: عندما يتعرض الطفل للضرب من أحد الوالدين يقوم بضرب دميته أو يمثل بضرب زميله في اللعب. (البكاتوشي، 2013، ص. 154).

ويعتبر اللعب وسيلة تنفيسية تعبيرية يتم من خلالها التنفيس الانفعالي والتخلص من المكبوتات، ونشاعر القلق والتوتر عبر إسقاط هذه المشاعر على موضوعات اللعب.

واللعب بحسب هذه النظرية ليس مجرد تكرار ذو طابع قهري بل يهدف إلى التفريغ والتسامي من خلال حل أزمته وصراعاته مما يؤذي إلى شعوره بالارتياح والتخلص من التوتر، فالصراع الداخلي يصبح أقل حدة بعد إسقاطه على موضوعات العالم الخارجي. (الباتعو شهاب، 2014، ص .94).

وقد أدت تفسيرات فرويد للتخيل واللعب باعتبارهما إسقاطا للرغبات ولإعادة تمثيل الصراعات والأحداث المؤلمة للسيطرة عليها إلى نشوء وسائل لتقدير وقياس الشخصية على أساس الافتراض، بأن اللعب والخيال يكشفان الشيء الكثير عن الحياة الداخلية للفرد ودوافعه، وقد استخدم اللعب التخيلي أو الإيهامي مع الدمى وتأليف القصص عن الصور أو بقع الحبر ووسائل إسقاطيه أخرى، استخدمت كلها للتشخيص الإكلينيكي وفي البحث العلمي. (ت. سوزان ميلر- ت. حسين عيسى، 1987، ص 31)

يساعد اللعب القائم على الوهم والخيال الابتعاد عن الواقع المؤلم، ويمكن للطفل من ترتيب عالمه وأشياءه بالطريقة التي يريد، حيث يسقط الرغبات والأمنيات على أشياء الواقع، فيتخلص بذلك المريض من الأحاسيس والأفكار المكبوتة، وهكذا يحس بالراحة لأن أمانيه قد تحققت.

يتبين من استعراض هذه النظرية أن اللعب عند فرويد يؤذي وظيفة تنفيسيه، حيث يسهم في تخفيف التوتر والانفعالات الناجمة عن العجز عن تحقيق الأماني والرغبات. (صوالحة، 2007، ص. 39)

* **اعتراضات النظرية:**

-مبالغة فرويد في تأكيديه على العوامل البيولوجية.

- اعتمدت نظرية فرويد وبشكل كامل على ملاحظاته المتعلقة بأفراد مضطربين عاطفيا، وهذا قد يكون وصفا ملائما أو تعبيرا دقيق للشخصية العادية السليمة.

- أفكار فرويد غريبة من الصعب وغامضة من الصعب تعريفها.

- أهملت هذه النظرية العوامل البيئية والموقفية وأثرها في الاضطرابات النفسية. (تمعزوزت وطالح، 2016، ص. 30).

2-2 نظرية جان بياجيه:

يرجع الفضل في إظهار هذه النظرية إلى "جان بياجيه"، الذي اهتم بتفسير النمو المعرفي الذي يطرأ على الطفل السوي منذ الولادة حتى مرحلة الرشد.

وينظر بياجيه إلى اللعب على أنه الوسيط الذي يتم فيه النمو المعرفي والعقلي أو الأخلاقي لدى الأطفال، وحتى ندرك أهمية اللعب عند "بياجيه" يجب أن نوضح العلاقة بين اللعب والافتراضات الأساسية لنظريته في النمو المعرفي لدى الأطفال، ويمكن القول أن نظرية بصورة عامة تقوم على ثلاثة افتراضات كبرى وجوهرية وهي:

-يسير النمو المعرفي في تسلسل معين يمكن الإسراع به أو تأخيره، ولكنه هو نفسه لا يمكن أن تغيره التجربة.

-ينتج التسلسل في النمو المعرفي من عدد من المراحل يكون على كل منهما أن يكتمل قبل أن تبدأ محاولة الخطوة المعرفية التالية.

-يمكن أن يفسر التسلسل في النمو المعرفي في ضوء نوع العمليات المنطقية المتضمنة فيه. (صوالحة، 2007، ص .40).

وتعد نظرية بياجيه ذات أهمية كبيرة تتمثل في:

- بنيت على ملاحظة علمية قام بها بياجيه لمجموعة من الأطفال.

-أوضحت أن هناك ارتباطا كبيرا بين اللعب والنمو المعرفي والعقلي، فاللعب يؤذي وظيفة هامة بوصفه تكرارا وتجربة نشطة تهضم عقليا المواقف والخبرات.

- قدمت وصفا متماسكا لنمو الأنشطة التابعة إبتداءا من هز الخشخشة المعلقة إلى إخراج القصص إلى حيز التنفيذ والألعاب الخشة والعيد.

*** اعتراضات النظرية:**

- إن الافتراض القائل بأن اللعب عملية تمثل ليسمح لنا أن تقنيا بأن الطفل ما سيلعب بمجرد سيطرته على نشاط، وأن هذا اللعب سيستمر بخاصية تعريف الواقع ليتفق مع حاجات الطفل، ولكن هذا الافتراض لا يحدد لنا الدرجة التي يمكن لهذه التعريفات أن تعدل بواسطة الخبرة في مستوى معين من العمر، فهل لابد من ظهورها مثلا عند طفل الخامسة، جيد التوافق، المزود جيدا بالمعلومات.

- إن المحاولات التي قامت لترجمة دراسته إلى شكل تجريبي أكثر إحكاما، كان يصعب في الأغلب الأحوال أن تفسر بالرجوع إلى نظريته، فنجد على سبيل المثال أن الكثيرين من الأطفال الأمريكيين يصلون إلى مرحلة الاستدلال في وقت مبكر عما جاءت به دراسته مع الأطفال السويسريين. (العناني، 2010، ص. 106).

الجدول رقم (01): أوجه الاختلاف والتشابه بين نظرية الألعاب التعليمية

النظرية	أوجه الاختلاف	أوجه التشابه
نظرية الطاقة الزائدة	-تهتم هذه النظرية بتجديد الطاقة والترويح والاستجمام للفرد للتخلص من التعب	- يعتبر اللعب كوسيلة علاجية. - تخليص الفرد من الكبت والتعب. - اللعب يؤذي إلى المتعة والسرور. -التخلص من الطاقة السلبية واستبدالها بالطاقة الإيجابية. - اكتساب الراحة للفرد. - كل النظريات تهتم بالطفل دون الإنسان الراشد. - التجارب التي خصصت لها هذه النظريات كلها مطبقة على الحيوانات.
نظرية الإعداد للحياة أو التدريب على المهارات	-تهتم هذه النظرية بالتنفيس عن مخزون الطاقة الزائدة	
نظرية التحليل النفسي	-تهتم هذه النظرية بالمحاكاة أكثر من أي شيء أخر. -وتركز كذلك على الإسقاط.	
نظرية جان بياجيه	-تهتم هذه النظرية بتبادل الأدوار في اللعب قد يكون مسبب بالخبرة السيئة أو مستقبل لها -التخلص من المكونات والقلق والتوتر. -تهتم بإسقاط المشاعر على موضوعات اللعب. - العلاج باللعب الحر.	
نظرية الاستجمام	-تهتم هذه النظرية بالنمو المعرفي للطفل من خلال اللعب. -الاعتماد على الملاحظة. -ركزت هذه النظرية كذلك على ارتباط اللعب بالنمو العقلي لدى الطفل.	

المصدر: من إعداد الطالبتين

ثانيا: نظريات المهارات الاجتماعية

تعددت الاتجاهات والتوجيهات النظرية المفسرة للمهارات الاجتماعية ومن بينها نظرية أبراهام ماسلو ونظرية الذكاءات المتعددة والذكاء الاجتماعي، التفاتة إلى المنحنى المعرفي والسلوكي والنفسي الدينامي، وفيما يلي عرضها: (سلامة، 2013، ص. 121).

1- نظرية أبراهام ماسلو:

يرجع الفضل في ظهور هذه النظرية إلى "ماسلو"، فهو أول العلماء الذين تحدثوا عن الحاجات من خلاله، حيث تدرج الهرم بداية من الحاجات الفسيولوجية وينهي بتحقيق الذات، ويشمل هذا الهرم الحاجات موزعة كالتالي:

1-1 المرتكزات الأساسية للنظرية:

- **الحاجات الفسيولوجية الأولية:** هو كل ما شأنه المحافظة على الحياة الإنسان مثل الطعام والماء، وبدون إشباعها يكون الموت هو النتيجة، وفي المقابل فإن إشباعها يضمن الانتقال إلى المستوى التالي من الحاجات.
- **الحاجة إلى الأمن:** وهي من الحاجات التي تتوقف على إشباع الحاجات الفسيولوجية للفرد فالفرد يعمل على تجنب كل شيء يعيق شعوره بالأمن.
- **الحاجة إلى الحب والانتماء:** وهي حاجات متبادلة بين الأفراد، وتقوم على مبدأ الأخذ والعطاء وعدم إشباعها يؤذي بالفرد للوحدة والعزلة.
- **الحاجة للاحترام والتقدير:** وترتبط هذه الحاجة باحترام الذات والكفاءة الشخصية واستحسان الآخرين، وعدم إشباع هذه الحاجة يؤذي إلى عدم فعالية الفرد وعدم مشاركته للآخرين.
- **الحاجة إلى تحقيق الذات:** وهي سعي الفرد للوصول لدرجة متقدمة من تحقيق إمكاناته ومواهبه وقدراته للوصول بها إلى الوحدة والتكامل. (مشهور، 2016، ص.47-48).

2-1 نقد النظرية:

- تركز هذه النظرية على الحاجات فقط وأهملت الجانب النفسي والمعرفي لاكتساب المهارات الاجتماعية.
- هرم الحاجات لماسلو لا يحقق بالضرورة المهارة الاجتماعية.
- تركز هذه النظرية على جانب واحد وأهملت الجوانب الأخرى فالشخصية الإنسانية تبنى من عدة جوانب من أجل تحقيق واكتساب المهارة الاجتماعية.
- وهذا ما أدى إلى ظهور العديد من النظريات الأخرى من بينها نظرية الذكاءات المتعددة.

2- نظرية الذكاءات المتعددة:

يرجع الفضل في ظهور هذه النظرية إلى "جاردينر" حيث طورها سنة 1983، حيث أثبت أن كل إنسان يمتلك سبحة ذكاءات، وبهذا دخل في صراع فكري مع القائلين بالذكاء الواحد.

فنظرية الذكاءات المتعددة تصلح لأن تكون مدخل لرسم خريطة القدرات الإنسانية، فقد تجاوزت النظرية الضيقة للذكاء إلى إطار أوسع يجمع بين الجانبين البيولوجي والبيئي، حيث أصبحت البيئة أكثر فاعلية وتأثيرا في تنمية الذكاء وتفجر الطاقات العقلية والوجدانية.

كما تتميز بأنها مجموعة من الكفاءات لدى الإنسان لم تعترف بها اختبارات الذكاء التقليدية، لذا فجاردينر يصف نظريته بأنها نموذج معرفي يسعى لتحديد كيفية عمل العقل، وكيفية استعمال الأفراد لذكائهم.

1-2 المرتكزات الأساسية للنظرية:

- يمتلك كل إنسان عدة ذكاءات، يعبر عنها بأشكال ومهارات مختلفة، وتكون وراثية او مكتسبة أي تولد مع الإنسان، ثم يأتي دور البيئة المحيطة في تنمية هذه الأنواع.
- لكل إنسان قدراته في الذكاءات المتعددة تعمل معا وتختلف هذه القدرات في نموها داخل الإنسان، إما أن تنمو وتزدهر بالتدريب والممارسة، إما أن تتراجع وتتلاشى بالإهمال.
- يمكن أن يسهم تطوير أحد أنواع الذكاء في تطوير نوع آخر من أنواعها. (الصوافة، 2015، ص .20-21).

وأشار "جاردنر" إلى عدة أنواع من الذكاء من بينها:

- **الذكاء المنطقي الرياضي:** وهو ذكر الأرقام والتفاعل معها وكذلك قدرة الفرد على التفكير والتجريد.
- **الذكاء البصري والمكاني:** وهو القدرة على إدراك العالم البصري، المكاني المحيط بدقة وفهم واستيعاب أشكال البعد الثالث.
- **الذكاء الاجتماعي:** وهو القدرة على التعامل مع الآخرين كالاتصال الشفوي.
- **الذكاء الذاتي:** ويتمحور الذكاء تأمل الشخص لذاته وفهمها، والوعي الداخلي بالنفس والأفكار الداخلية. (مشهور، 2016، ص .42-46).

2-2 نقد النظرية:

تعرضت هذه النظرية إلى نقد من قبل العديد من العلماء وارجعوا الذكاء إلى ذكاء موحد وليس عدة ذكاءات كما أقرها "جاردينر".

أهملت هذه النظرية الجانب النفسي للمهارات الاجتماعية وهذا ما أدى بالعديد من العلماء إلى تطوير نظريات أخرى من خلال النقائص التي واجهتها هذه النظرية.

3- الذكاء الاجتماعي:

يرجع الفضل إلى ظهور هذه النظرية إلى العالم "لجولمان" وذلك من خلال كتابه (الذكاء الاجتماعي العام الجديد في العلاقات الإنسانية) الذي أصدره سنة 2006، فدمج جولمان تصوره عن الذكاء الاجتماعي الكثير من الأفكار والمفاهيم التي تناولها في حديثه عن الكفاءة الاجتماعية، كمكون من مكونات الذكاء الانفعالي في كتابه الذي أصدره في 1995.

أشار جولمان أن مكونات الذكاء الانفعالي، لا يمكن أن تظهر إلا من خلال سياقات اجتماعية وأشهد بذلك بتصريح ريتشارد ديفيدسن، مدير مخبر الأعصاب في جامعة سكنسن الذي قال: "لا نستطيع فصل الأسباب المؤذية لاستثارة عواطفنا عن تفاعلاتنا الاجتماعية فهي التي تقود عواطفنا.

3-1 المرتكزات الأساسية للنظرية:

- الذكاء الاجتماعي: حيث عرفه "جولمان": بأنه القدرة على التمييز والاستجابة الملائمة للحالات المزاجية للآخرين وطباعهم ودوافعهم ورغباتهم ويشمل الذكاء الشخصي الخارجي حسب نظرية الذكاءات المتعددة.

ويرى "جولمان" أن الذكاء الاجتماعي يعني بناء كأفراد وحاجاتنا لفهم ودراسة التعامل مع أحاسيسنا وانفعالاتنا بشكل أفضل، بينما الذكاء الاجتماعي هو العلاقة السيكولوجية للتفاعل مع الآخرين.

- **العلاقة الإنسانية:** هي القوة والمخبأ التي تشكلها على حياتنا وهو مفهوم يعتمد أساسا على بحوث تتعلق بالجانب الاجتماعي العقل ونظامه الخلاق الذي يتيح له أن ينسق كل تفاعلاتنا وعلاقاتنا سواء بشكل واع من طرفنا أولا. (الصوافية، 2015، ص.22-23).

3-2 نقد النظرية:

- تركز هذه النظرية على ذكاء واحد.
- تركز هذه النظرية كذلك على التفاعل الاجتماعي كعنصر فعال.

– تعتمد هذه النظرية على تعلم المهارات الاجتماعية واكتسابها عن طريق التفاعل مع الآخرين وبناء علاقات معهم.

اعتمادها كذلك على الذكاء الانفعالي باعتباره يساعد الفرد على اكتساب المهارة الاجتماعية.

الجدول رقم(02) أوجه الاختلاف والتشابه بين نظريات المهارات الاجتماعية

النظرية	أوجه الاختلاف	أوجه التشابه
نظرية أبراهام ماسلو	- ترتكز هذه النظرية على أن المهارات الاجتماعية يتم اكتسابها من خلال الحاجات الفسيولوجية. - تأكد هذه النظرية أنه إذا اكتسب الفرد وحقق حاجاته فذلك يؤذي إلى اكتساب المهارات الاجتماعية.	كل النظريات تسعى إلى تنمية المهارات الاجتماعية تساعد ه\ه النظريات في تنمية واكتساب المهارات الاجتماعية التي تساعد الفرد على التفاعل الاجتماعي. تساعد الفرد على أن يكون اجتماعيا من خلال إكسابه للمهارات الاجتماعية.
نظرية الذكاءات المتعددة	- تختلف هذه النظرية على النظريات الأخرى من خلال اعتمادها على العديد من الذكاءات لاكتساب المهارات الاجتماعية.	
نظرية الذكاء الاجتماعي	- تقر هذه النظرية بوجود ذكاء واحد إذا تحقق هذا الذكاء سيؤذي إلى اكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية التي تؤذي بالفرد إلى التفاعل الاجتماعي الفعال.	

المصدر : من إعداد الطالبتين

خلاصة:

تم تحديد مختلف النظريات التي تناولت متغيرات دراستنا وتمثلت في نظريات الألعاب التعليمية والمهارات الاجتماعية، كما زودتنا هده النظريات بالعديد من المراجع التي تخدم موضوع دراستنا.

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.

أولا: مجالات الدراسة.

ثانيا: فرضيات الدراسة.

ثالثا: منهج الدراسة.

رابعا: أدوات الدراسة.

خامسا: عينة الدراسة.

سادسا: خصائص عينة الدراسة.

خلاصة

تمهيد

يرتكز موضوع بحثنا على دراسة الألعاب التربوية ودورها في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال التوحد، حيث تطرقنا في الجانب النظري الى تحديد الإشكالية وفرضياتها، وكذلك تطرقنا الى الفصول المتعلقة بمتغيرات بحثنا، ومن هذا المنطلق تم تخصيص هذا الفصل لعرض الإجراءات المنهجية المتبعة وأهم الأساليب الاحصائية المستخدمة للوصول الى النتائج، وذلك من خلال عرض المنهج المتبع وذكر فرضيات الدراسة ونوع العينة المستخدمة وكيفية اختيارها وخصائصها، كما لا ننسى كذلك الأدوات المستخدمة في جمع بيانات الدراسة.

أولا: مجالات الدراسة

وتتمثل مجالات الدراسة في:

1- المجال المكاني:

وهو المكان الذي أجريت فيه الدراسة الميدانية، حيث أجريت دراستنا في المركز النفسي والبيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا-جيجل-

2- المجال الزماني:

يقصد بها المدة الزمنية التي يستغرقها الباحث في اجراء الدراسة الميدانية، تحت عنوان: "الألعاب التعليمية ودورها في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال التوحد من وجهة نظر المربيين"، قمنا بتقسيم المجال الزمني الى عدة مراحل وهي كالتالي:

- **المرحلة الاولى**: توجهنا بتاريخ 27أفريل 2022 الى أخد ورقة التسهيلات التي نستطيع من خلاله الدخول الى المركز.
- **المرحلة الثانية**: في 16 ماي 2022، قمنا بالدراسة الاستطلاعية حيث قمنا بتوزيع استمارات تجريبية حول موضوع دراستنا.
- **المرحلة الثالثة**: في 24 ماي 2022، قمنا بتوزيع استمارات الدراسة الأساسية على عينة الدراسة.

3- المجال البشري:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع المربين، بالمركز النفسي والبيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا-جيجل-، لعام(2022/2021 م) حسب تخصصاتهم، حيث تم اجراء الدراسة على عينة من المربيين المقدرة ب 40 مربية.

ثانيا: فرضيات الدراسة

- تعرف بأنها " عبارة عن تخمين أو إستنتاج ذكي يتوصل إليه الباحث ويتمسك به بشكل مؤقت، فهي أشبه برأي الباحث المبدئي في حل المشكلة". (قنديلجي، 2008، ص. 78)
- وعرفت كذلك بأنها " التفسير المبدئي للمشكلة، كما أنها تعبر عن رأي الباحث في النتائج المتوقعة للبحث، اذ تحدد الفروض النتائج المتوقعة من المتغيرات المذكورة في المشكلة ".(أبوعلام،2006، ص.131- 132)

ارتكزت هذه الدراسة على فرضية عامة وهي:

- للألعاب التعليمية دور في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال التوحد من وجهة نظر المربيين بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا-جيجل.

وتندرج تحتها الفرضيات الفرعية التالية:

- للألعاب التعليمية دور في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحد من وجهة نظر المربيين بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا-جيجل.
- للألعاب التعليمية دور في تنمية مهارات التعبير الانفعالي لأطفال التوحد من وجهة نظر المربيين بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا-جيجل.

- توجد فروق دالة احصائية في متوسط درجة تطبيق المربيين للمهارات الاجتماعية لأطفال التوحد تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

ثالثا: منهج الدراسة

ان اختيار منهج البحث في دراسة أي موضوع لا يكون نتيجة اختيار عشوائي، أو ميل الباحث لمنهج دون آخر. "بل هو طريقة ينهجها الفرد للوصول الى غرض معين أو هدف يسعى الى تحقيقه". (القضاة واخرون،2010 ص.19)

1- تعريف المنهج

- يعرف المنهج بأنه :" أسلوب للتفكير والعمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وبالتالي الوصول الى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة".(المحمودي،2019 ، ص.35)
- بما أن دراستنا تتمثل في: الألعاب التعليمية ودورها في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال التوحد من وجهة نظر المربيين، فقد اخترنا المنهج الوصفي كونه المناسب لدراستنا، وقد عرف المنهج الوصفي بأنه "ذلك المنهج الذي يقوم برصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى أو المضمون والوصول الى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويرها.(عليان وغنيم،2008، ص78)
- كما يمكن تعريفه بأنه " عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته، من خلال التعرف على الظاهرة وتحديد أسباب وجودها وتشخيصها والوصول الى كيفية تغييرها". (حامد، 2012، ص47)
- ويعرف المنهج الوصفي بأنه "عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية، وتصوير النتائج التي تم التوصل اليها على أشكال قيمة يمكن قياسها". (عنابة، 2008 ،ص78)

* ويتبع الباحث عند استخدامه للمنهج الوصفي مجموعة من الخطوات وهي كالتالي:

- الشعور بالمشكلة، البحث وجمع البيانات التي تساعد على تحديدها.
- تحديد المشكل وصياغته ووضع التساؤلات الأساسية.
- القيام بجمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة المراد دراستها.
- وضع الفرضيات.
- اختيار العينة التي تجري عليها الدراسة مع توضيح حجم العينة وأسلوب اختيارها.
- إعداد وتجهيز أدوات الدراسة لجمع البيانات.
- الوصول الى النتائج وتحليلها باستخدام أساليب احصائية مناسبة.
- كتابة تقرير النتائج والتوصيات (الدعيلج، 2010ص.96).

قمنا بتطبيق الخطوات الثلاث الأولى في الفصل الأول والثاني أما الخطوات الموالية سنطبقها في هذا الفصل، فيما يتبقى الخطوتين الأخيرتين سيتم تطبيقهما في الفصلين المواليين.

رابعا: أدوات الدراسة

قد اعتمدنا في دراستنا على الإستبيان لجمع المعلومات، أو البيانات المرتبطة بحالة معينة أو مشكلة. (التل وقحل، 2007، ص 66)

1- تعريف الإستبيان:

- يعرف بأنه، وسيلة لجمع البيانات.(سالم ، 2012، ص. 144) المتعلقة بموضوع بحث معين عن طريق استمارة تجري تعبئة فقراتها من المستجيب. (عطية، 2010، ص. 212)
- ويعرف كذلك بأنه: تلك القائمة من الأسئلة التي يحضرها الباحث بعناية عن الموضوع المدروس في إطار الخطة الموضوعة لتقديم البحوث من أجل الحصول على الإجابة، التي تتضمن المعلومات والبيانات المطلوبة لتوضيح الظاهرة المدرسية وتعريفها من جوانبها المختلفة. (غرابية، 2002 ، ص.71)

واحتوى الإستبيان على ثلاثة محاور هي:

- **المحور الأول**: البيانات الديمغرافية المستوى التعليمي وشملت البيانات التالية للمربيين: التخصص، المستوى.
- **المحور الثاني**: بيانات متعلقة بالبعد " التفاعل الاجتماعي "، وتمثله (27) عبارة.
- **المحور الثالث**: بيانات متعلقة بالبعد " التعبير الانفعالي " وتمثله(23) عبارة.

وقد أعطيت الفقرات في جميع المحاور أوزان متساوية دائما، أحيانا، أبدًا. وأعطي أعلى تدرج في دائما ثلاث درجات وأدنى تدرج في أبدًا درجة واحدة، وتكون الدرجات مرتبة تصاعديا، (1-2-3) وتمثله (2.34– 3) الدرجة العليا و(1– 1.66)الدرجة الدنيا للإستبيان.

تم حساب المدى للإستبيان حيث المدى 2=1-3، بقسمة المدى على الفئات هو: 0.6=3÷2 وهو طول فئة الإستبيان.

الجدول رقم (03): مدى كل فئة من الاستبيان

الفئات	البدائل	المستوى
1– 1.66	أبدًا	ضعيفة
1.67– 2.33	أحيانا	متوسطة
2.34– 3	دائما	عالية

المصدر: من إعداد الطالبتين

2- الشروط السيكومترية لأداة الدراسة

2-1-صدق أداة الدراسة:

الطريقة 1:

- صدق المحكمين

للتحقق من صدق الأداة تم التحقق من الصدق الظاهري لها بصدق المحكمين: تم ذلك بعرض الاداة (الإستبيان) بصورته الأولية على (5) محكمين وهم أساتذة مختصين في علم النفس وعلوم التربية بجامعة جيجل، (الملحق رقم 1). وطلب منهم الحكم على الأداة من خلال ما يلي:

- مدى مناسبة العبارات لموضوع الدراسة.
- مدى سلامة ووضوح الصياغة اللغوية.
- تقديم ملاحظات أو اقتراحات تراها مناسبة.

وقد تم اعتماد نسبة 85 %بقبول العبارات واعتبارها مناسبة، حيث اتضح أن كافة العبارات صالحة لأهداف هذا البحث وتقيس ما وضعت الأداة لقياسه، ولكن مع ادخال بعض التعديلات على الصياغة اللغوية لبعضها، والجدول التالي يوضح العبارات التي تم تعديل صياغتها بناءً على رأي المحكمين.

الجدول رقم (04): العبارات التي تم تعديل صياغتها أو تغييرها بناءً على رأي المحكمين.

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
- بإمكانه استخدام الألعاب الآلية واستخدام تعبيرات الوجه المناسبة لكل موقف. - قادر على حل بعض الألغاز السهلة المتعلقة بلعبة ما - يستطيع بناء أشكال من الطين أثناء اللعب مع زملائه. - قادر على الإندماج مع زملائه لاكتشاف لعبة جديدة. - قادر على الإستمتاع باللعب مع مجموعة من الأطفال ويعبر عن مشاعره.	- بإمكانه استخدام الألعاب التركيبية وإبداء تعبيرات الوجه المناسبة لكل موقف. - بإمكانه التمييز بين أشياءه وأشياء غيره. - يستطيع بناء أشكال من العجينة وتقليد بعض المجسمات. - قادر على الاندماج مع زملائه والاتصال البدني معهم. - قادر على الاستمتاع باللعب مع مجموعة من الأطفال.

المصدر : من إعداد الطالبتين

الطريقة2:

- حساب معامل ارتباط عبارات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات المحور الأول والثاني مع الدرجة الكلية لكل بعد.

الجدول رقم (05): مصفوفة ارتباطات عبارات كل بعد من أبعاد المهارات الاجتماعية مع الدرجة الكلية للبعد.

التفاعل الإجتماعي				
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	**دال عند مستوى الدلالة 0.01
1	0,690*	15	0,284	
2	0,552	16	0,244	*دال عند مستوى الدلالة 0.05
3	1,96	17	-0,164	

4	0,512	18	0,616	
5	0,294	19	0,450	
6	0,813**	20	0,280	
7	0,224	21	0,664	
8	0,622	22	0,354	
9	0,353	23	0,078	
10	0,534	24	0,688*	
11	0,523	25	0,107	
12	0,792**	26	0,940**	
13	0,316	27	0,183	
14	0,586			
التعبير الانفعالي				
رقم العبارة	**معامل الارتباط**	**رقم العبارة**	**معامل الارتباط**	**0.01 دال عند مستوى الدلالة**
28	0,868**	40	0,337	
29	0,785**	41	0,100	**0.05 دال عند مستوى الدلالة**
30	0,754*	42	0,296	
31	0,892**	43	0,779**	
32	0,523	44	0,523	
33	0,358	45	0,005	
34	0,164	46	0,856**	
35	0,664*	47	0,664*	
36	0,338	48	0,762*	

37	0,145	49	0,085	
38	0,485	50	0,085	
39	0,783**			

المصدر: بالإعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيV26. SPSS

- التفاعل الإجتماعي :تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لعبارات المحور" التفاعل الإجتماعي " كانت لديها علاقة إرتباط موجبة مع الدرجة الكلية للمحور الأول، كما أن معظم العبارات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.01$)حيث تراوحت جميعها بين (0.68) و(0.94)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الأول كمؤشر لصدق التكوين في قياس "التفاعل الإجتماعي."
- التعبير الإنفعالي: تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لعبارات المحور"التعبير الإنفعالي " والدرجة الكلية للمحور الثاني جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.01$)حيثتراوحتمعظمهابين (0.66) و(0.89) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثاني كمؤشر لصدق التكوين في قياس" التعبير الإنفعالي."

طريقة 3 :

- **ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان:**

والجدول التالي يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للاستبيان وابعاده الفرعية

الجدول (06): يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للاستبيان وابعاد الفرعية.

أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التفاعل الإجتماعي	0,832 **	0,03
التعبير الإنفعالي	**0,885	0,001

المصدر: بالإعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيV26. SPSS

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد محور"المهارات الاجتماعية" كلها دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمها على التوالي(0.88/0.83) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للاستبيان كمؤشر لصدق التكوين في قياس" المهارات الإجتماعية"-

2-2 ثبات أداة الدراسة (الاستبيان)

وقد تم التحقق من ثبات إستبيان الدراسة، من خلال معامل ألفا كرونباخ(AlphaCronbachs) لكل محور من محاوره، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الموالي:

الجدول رقم(07): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمحاور "المهارات الإجتماعية"

أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
التفاعل الإجتماعي	0,847	27
التعبير الإنفعالي	0,857	23
الدرجة الكلية للمحور	0,903	50

المصدر: بالإعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSPSS .V26

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد محور "المهارات الإجتماعية "كانت مرتفعة، حيث تراوحت بين(0.847 ; 0.857) بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لمحور "المهارات الإجتماعية "ككل(0.903) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات الإستبيان، وهذا يعني أن محور"المهارات الإجتماعية "يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

خامسا: العينة وكيفية اختيارها

تعد العينة الدعامة الأساسية في البحث العلمي باعتبارها مصدر أساسي لإستقاء المعلومات والمعطيات الواقعية، فعملية اختيارها تعتبر عملية حاسمة ومن أهم الأمور الواجب مراعاتها في اختيارها هو حجمها، حيث يقصد بحجم العينة عدد الوحدات التي يجب على الباحث دراستها وجمع بيانات منها، بحيث تكون ممثلة ودقيقة (فتحي، 2002).

وتعرف العينة بأنها "ذلك الجزء من المجتمع الذي يجري اختيارها وفق قواعد وطرق علمية، بحيث تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا " (المغربي، 2009، ص. 139)، ويجذر بالباحث قبل تكوين عينة البحث أن يحدد اختيار جزء من هذا المجتمع يعكس خصائصه وتظهر جلية فيه بصورة مطابقة الى حد كبير لما هو عليه الحال في المجتمع، وهو ما نسميه عينة البحث، بدلا من الظاهرة أو المشكلة في المجتمع كله. (التل وقحل، 2007، ص. 40).

بما أن بحثنا هذا يستهدف فئة المربيات والأخصائيين النفسيين والأرطفونيين، العاملين داخل المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بجيجل.

فإن ما يجعلنا نفضل طريقة اختيار عينة على أخرى هو طبيعة البحث وظروف الباحث الأمر الذي دفعنا الى استقصاء العينة القصدية.

- العينة القصدية: هي العينة التي يتم انتقاء افرادها بشكل مقصود من قبل الباحث نظرا لتوفر بعض الخصائص في اولئك الأفراد دون غيرهم، ولكون تلك الخصائص هي من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة. (عبيدات واخرون، 1999، ص. 96)

واعتمدت الدراسة الحالية على عينة قصدية كعينة للدراسة، حيث تكونت من (40) مختص داخل المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بجيجل.

سادسا: خصائص عينة الدراسة

1- البيانات الشخصية

توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي.

الجدول رقم (08): خصائص أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرارات	النسبة المئوية%
ثانوي	3	%7.5
جامعي	31	%77.5
تكوين آخر	6	%15.00
المجموع	40	%100

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات SPSS.V26

من خلال الجدول 4 نلاحظ أن أعلى نسبة 77.5 % وتمثل أفراد العينة للمستوى الجامعي وتأتي في الرتبة الأولى، تليها نسبة 15 % وتمثل أفراد العينة بمستوى تكوين آخر وتأتي في الرتبة الثانية، بعدها بنسبة 7.5 % في المرتبة الأخيرة لأفراد العينة بمستوى ثانوي.

خلاصة

تم في هذا الفصل تحديد أهم الخطوات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة، وذلك من خلال تحديد مجالاتها المكانية، الزمانية، البشرية وذكر فرضياتها والمنهج المتبع في الدراسة وهو المنهج الوصفي، كما قمنا بالتعريف بالأداة المستخدمة في الدراسة الحالية والمتمثلة في الاستمارة، وبالنسبة للعينة قد اعتمدنا على العينة القصدية.

الفصل الرابع: عرض بيانات الدراسة

الفصل الرابع: عرض بيانات الدراسة

تمهيد.

أولا: عرض البيانات الخاصة بالألعاب التعليمية والتفاعل الاجتماعي.

ثانيا: عرض البيانات الخاصة بالألعاب التعليمية والتعبير الانفعالي.

خلاصة.

تمهيد

بعد عرضنا للإجراءات المنهجية للدراسة في الفصل السابق، سنتطرق في هذا الفصل لعرض بيانات استجابات أفراد العينة على كل محور من محاور الاستبيان: محور التفاعل الاجتماعي، محور التعبير الانفعالي، باستخدام كل من التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات الإستبيان وكذا المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري، واختبار T.test لقياس درجات أفراد العينة على عبارات الإستبيان.

أولا: عرض البيانات الخاصة بالألعاب التعليمية والتفاعل الاجتماعي.

يتم عرض البيانات الخاصة بمحور التفاعل الاجتماعي عن طريق حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

الجدول (09): يمثل التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة على محور التفاعل الاجتماعي.

رقم العبارة	دائما		أحيانا		أبدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				
1	1	%2.5	34	%85	5	%12.5	1.9	0.144	15	متوسطة
2	6	%15	30	%75	4	%10	2.05	0.254	10	متوسطة
3	9	%22.5	28	%70	3	%7.5	2.15	0.285	6	متوسطة
4	4	%10	27	%67.5	9	%22.5	1.87	0.317	16	متوسطة
5	2	%5	26	%65	12	%30	1.75	0.295	17	متوسطة
6	9	%22.5	28	%70	3	%7.5	2.15	0.285	6	متوسطة
7	12	%30	21	%52.5	7	%17.5	2.12	0.471	7	متوسطة
8	14	%35	23	%57.5	3	%7.5	2.27	0.378	3	متوسطة
9	5	%12.5	27	%67.5	8	%20	1.92	0.328	14	متوسطة
10	12	%30	24	%60	4	%10	2.20	0.369	4	متوسطة
11	21	%52.5	17	%42.5	2	%5	2.47	0.358	1	عالية
12	13	%32.5	18	%45	9	%22.5	2.10	0.554	8	متوسطة
13	8	%20	22	%55	10	%25	1.95	0.459	13	متوسطة
14	6	%15	28	%70	6	%15	2.00	0.308	12	متوسطة
15	7	%17.5	26	%65	7	%17.5	2.00	0.359	12	متوسطة
16	6	%15	23	%57.5	11	%27.5	1.87	0.420	16	متوسطة
17	11	%27.5	25	%62.5	4	%10	2.17	0.353	5	متوسطة

18	7	%17.5	27	%67.5	6	%15	2.02	0.333	11	متوسطة
19	13	%32.5	25	%62.5	2	%5	2.27	0.307	3	متوسطة
20	15	%37.5	22	%55	3	%7.5	2.30	0.369	2	متوسطة
21	10	%25	26	%65	4	%10	2.15	0.336	6	متوسطة
22	6	%15	25	%62.5	9	%22.5	1.92	0.379	14	متوسطة
23	10	%25	24	%60	6	%15	2.10	0.400	8	متوسطة
24	10	%25	22	%55	8	%20	2.05	0.459	10	متوسطة
25	5	%12.5	28	%70	7	%17.5	1.95	0.305	13	متوسطة
26	2	%5	17	%42.5	21	%52.5	1.52	0.358	18	متوسطة
27	13	%32.5	17	%42.5	10	%25	2.07	0.584	9	متوسطة
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الكلي:							**2.05**	**1.07**		**متوسطة**

المصدر: من إعداد الطالبة بناء على مخرجات SPSS.V26

من خلال النتائج التي يوضحها الجدول (09) سجلنا متوسطات حسابية متوسطة على محور التفاعل الاجتماعي، حيث نسجل أعلى متوسط حسابي مسجل (2.47) بانحراف معياري (0.358) وهو يخص العبارة (11)، حيث يوافق 52.5% من أفراد العينة الذين أجابوا بدائما على بإمكانه وضع الصور المتشابهة مع بعضها البعض لينمي لديه القدرة على المقارنة، و42.5% أجابوا بأحيانا، في حين 5% من أفراد العينة أجابوا بأبدا.

يأتي ثاني أعلى متوسط حسابي قدر ب(2.30) بانحراف معياري (0.369) وهو يخص العبارة (20)، حيث 37.5% من أفراد العينة أجابوا بإمكانه جمع الألعاب في مكانها المخصص لها بعد الانتهاء من اللعب بها بدائما، و55% أجابوا بأحيانا، في حين 7.5 % من أفراد العينة أجابوا بأبدا.

ثالث أعلى متوسط حسابي(2.27) بانحراف معياري (0.379 ،0.307) على التوالي يخص العبارات (8)، (19) حيث أن العبارة (8) تنص على تساعده العاب الذاكرة على تعلم المهارات الدقيقة، أجابوا عليها 35% بدائما، و57.5%بأحيانا، في حين 7.5%بأبدا.أما العبارة (19) تنص على: بإمكانه التمييز بين الألعاب المتشابهة طبقا للنوع واللون، فقد أجابوا 32.5%بدائما، و62.5 %بأحيانا، أما 5% فأجابوا بأبدا.

رابع أعلى متوسط حسابي قدرب(2.20) بانحراف معياري (0.369) والذي يخص العبارة (10) وتنص على: قادر على ترتيب الألعاب والدمى مع بعضها البعض بمفرده، فقد أجابوا 30%بدائما، أما 60 %فكانت اجابتهم بأحيانا، في حين 10 % من أفراد العينة أجابوا بأبدا.

خامس أعلى متوسط حسابي قدر ب (2.17) بانحراف معياري (0.353) والذي يخص العبارة(17) وتنص على: بامكانه فتح وغلق اللعبة والتمييز بين مكوناتها، فقد أجابوا 27.5 %بدائما، و62.5 % فقد اجابوا أحيانا، في حين 10 % من أفراد العينة أجابوا بأبدا.

سادس أعلى متوسط حسابي قدرب (2.15) بانحراف معياري (0.285، 0.285، 0.336) على التوالي يخص العبارة(3)،(6)،(21)،حيث أن العبارة (3) تنص على: بامكانه متابعة اللعبة وتحريكها في أي اتجاه وتواصله بصريا معها،أجابوا عليهما ب22.5 % دائما،و70 % أحيانا،فيحين7.5 % بأبدا. أما العبارة(21) تنص على: يستطيع بناء أشكال من العجينة وتقليد بعض المجسمات، فقد أجابوا ب 25 % دائما، و65 %بأحيانا، في حين أجابوا 10%بأبدا.

سابع أعلى متوسط حسابي قدرب (2.12) بانحراف معياري (0.471) والذي يخص العبارة(7) وتنص على: بامكانه التمييز بين أشيائه وأشياء غيره، فقد أجابوا30 % دائما، و52.5 % بأحيانا، أما 17.5 % فأجابوا بأبدا.

ثامن أعلى متوسط حسابي قدر ب (2.10) بانحراف معياري (0.554، 0.400) على التوالي يخص العبارات (12)،(23) حيث أن العبارة (12)تنص على: يستطيع استخدام المقص بمفرده ويعرف مدى خطورته أجابوا عليها 32.5 % دائما،و45% بأحيانا، في حين22.5 % أجابوا بأبدا. أما العبارة (23) تنص على: قادر على نقل الألعاب من مكان الى آخر وتذكر مكانها، فقد أجابوا 25% بدائما، و60%بأحيانا في حين أجاب 15% من أفراد العينة بأبدا.

تاسع أعلى متوسط حسابي قدر ب (2.07) بانحراف معياري (0.584) وهو يخص العبارة(27) وتنص على: يجب امساك وتفحص بعض الاجسام الدقيقة كحبات الرمل، فقد أجابوا32.5 % بدائما، و42.5 % بأحيانا، في حين أجاب 25 % من أفراد العينة بأبدا.

عاشر أعلى متوسط حسابي (2.05) بانحراف معياري (0.254، 0.459) على التوالي يخص العبارات (2)،(24) حيث أن العبارة (2)تنص على: بامكانه تقليد الحركة الصادرة من بعض الألعاب المتحركة، فقد أجابوا 15 % بدائما،و75% بأحيانا، في حين10 % أجابوا بأبدا. أما العبارة (24) تنص على: قادر على الاندماج مع زملائه والاتصال البدني معهم، فقد أجابوا 25% بدائما، و55%بأحيانا في حين أجاب 20% من أفراد العينة بأبدا.

حادي عشر أعلى متوسط حسابي قدر ب (2.02) بانحراف معياري (0.333) والذي يخص العبارة(18) وتنص على: بامكانه لصق الصور وتركيب الألعاب بمفرده دون أخطاء، فقدأجابوا17.5 % دائما، و67.5 % بأحيانا، في حين 15 % من أفراد العينة أجابوا بأبدا.

ثاني عشر أعلى متوسط حسابي قدر ب (2.00) بانحراف معياري (0.308، 0.359) على التوالي يخص العبارات (14)،(15) حيث أن العبارة (14)تنص على: قادر على ركل الكرة بقدمه واللحاق بها ومنافسة أقرانه ، فقد أجابوا ب 15 % دائما،و70% أحيانا، في حين15 % بأبدا. أما العبارة (15) تنص على: قادر على السباحة والتفاعل مع الالعاب المحيطة به، فقد أجابوا 17.5% بدائما، و65%بأحيانا في حين أجاب 17.5% من أفراد العينة بأبدا.

ثالث عشر أعلى متوسط حسابي قدر ب (1.95) بانحراف معياري (0.459، 0.305) على التوالي يخص العبارات (13)،(25) حيث أن العبارة (13)تنص على: قادر على ركوب دراجة بثلاث عجلات لاكتساب التوازن الحركي ، فقد أجابوا عليها ب 20 % دائما،و55% بأحيانا، في حين25 %

بأبدا. أما العبارة (25) تنص على: يتصرف بشكل غريب عند التفاعل مع الألعاب والأشخاص، فقد أجابوا عليها ب 12.5% دائما، و70% أحيانا في حين أجاب 17.5% من أفراد العينة بأبدا.

رابع عشر أعلى متوسط حسابي قدر ب (1.92) بانحراف معياري (0.328، 0.379) على التوالي يخص العبارات (9)،(22) حيث أن العبارة (9)تنص على: يستطيع اقامة علاقات جيدة مع أقرانه أثناء مشاركتهم اللعب ، فقد أجابوا عليها ب 12.5 % دائما،و67.5% أحيانا،في حين أجاب 20 % بأبدا. أما العبارة (22) تنص على: بإمكانه رمي الكرة الى الأعلى كأنه يلعب كرة الطائرة أو السلة، فقد أجابوا ب 15% دائما، و62.5% أحيانا في حين 22.5% أجابوا أبدا.

خامس عشر أعلى متوسط حسابي قدر ب (1.90) بانحراف معياري ب (0.144) والذي يخص العبارة(1) وتنص على: يحترم الدور عند المشاركة بالألعاب مع أقرانه ويلتزم به، فقدأجابوا2.5 % دائما،أما85 % أجابوا بأحيانا،و12.5 % بأبدا.

سادس عشر أعلى متوسط حسابي قدر ب(1.87) بانحراف معياري (0.317، 0.420) على التوالي يخص العبارات (4)،(16) حيث أن العبارة (4)تنص على: بإمكانه استخدام الألعاب التركيبية وابداء تعبيرات الوجه المناسبة لكل موقف ، فقد أجابوا عليها ب 10% دائما،و67.5% أحيانا،في حين 22.5 % أجابوا أبدا. أما العبارة (16) تنص على: يتفاعل مع الأسئلة الموجهة له الخاصة بكل لعبة، فقد أجابوا ب 15% دائما، و57.5% أحيانا ، في حين أجاب 27.5% من أفراد العينة بأبدا.

سابع عشر أعلى متوسط حسابي قدر ب (1.75) بانحراف معياري (0.295) والذي يخص العبارة(5) وتنص على: يتذكر الألعاب والدمى ويقوم برسمها وتلوينها، فقدأجابوا5 % بدائما، و65 % بأحيانا، في حين أجاب30 % من أفراد العينة بأبدا.

آخر متوسط حسابي قدر ب (1.52) بانحراف معياري (0.358) والذي يخص العبارة رقم (26) وتنص على: يقدم المساعدة للآخرين في حل رموز اللعبة، وقد أجاب عليها 5 % بدائما، و42.5 % بأحيانا، في حين أجاب52.5 % من أفراد العينة بأبدا.

وبشكل عام يلاحظ أن المتوسط لبعد التفاعل الاجتماعي كان متوسط وقدر ب (2.05) بانحراف معياري قدر ب (1.07) وهو يدل على وجود تفاعل اجتماعي عند أطفال التوحد، كما أن هناك اتساق بين اجابات أفراد العينة حول المتوسط الحسابي.

ثانيا: عرض البيانات الخاصة بالألعاب التعليمية والتعبير الانفعالي.

الجدول (10): يمثل التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والاحراف المعياري لإجابات أفراد العينة على محور التعبير الانفعالي.

رقم العبارة	دائما		أحيانا		أبدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				
28	8	%20	21	%52.5	11	%27.5	1.92	0.481	9	متوسطة
29	6	%15	18	%45	16	%40	1.75	0.500	14	متوسطة
30	5	%12.5	31	%77.5	4	%10	2.02	0.230	7	متوسطة
31	7	%17.5	28	%70	5	%12.5	2.05	0.305	6	متوسطة
32	11	%27.5	22	%55	7	%17.5	2.10	0.451	4	متوسطة
33	16	%40	22	%55	2	%5	2.35	0.336	1	عالية
34	9	%22.5	27	%67.5	4	%10	2.12	0.317	3	متوسطة
35	5	%12.5	27	%67.5	8	%20	1.92	0.328	9	متوسطة
36	8	%20	23	%57.5	9	%22.5	1.97	0.435	8	متوسطة
37	10	%25	24	%60	6	%15	2.10	0.400	4	متوسطة
38	3	%7.5	25	%62.5	12	%30	1.77	0.333	13	عالية
39	3	%7.5	24	%60	13	%32.5	1.75	0.346	14	متوسطة
40	8	%20	27	%67.5	5	%12.5	2.07	0.328	5	متوسطة
41	4	%10	17	%42.5	19	%47.5	1.62	0.446	15	ضعيفة
42	12	%30	21	%52.5	7	%17.5	2.12	0.471	3	متوسطة
43	6	%15	21	%52.5	13	%32.5	1.82	0.456	12	متوسطة
44	3	%7.5	30	%75	7	%17	1.90	0.246	10	متوسطة
45	12	%30	24	%60	4	%10	2.20	0.369	2	متوسطة
46	3	%7.5	28	%70	9	%22.5	1.85	0.285	11	متوسطة

47	4	%10	26	%65	10	%25	1.85	0.336	11	متوسطة
48	2	%5	28	%70	10	%25	1.80	0.267	13	متوسطة
49	13	%32.5	16	%40	11	%27.5	2.05	0.613	6	متوسطة
50	6	%15	19	%47.5	15	%37.5	1.77	0.487	13	متوسطة
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الكلي:							**1.95**	**0.105**		**متوسطة**

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات SPSS.V26

من خلال النتائج التي يوضحها الجدول (10) فإننا نسجل متوسطات حسابية متوسطة على عبارات محور التعبير الانفعالي.

نسجل أعلى متوسط حسابي (2.35) بانحراف معياري (0.336) خاص بالعبارة (33)، أين أكد 40% من أفراد العينة انه يستخدم لغة الإشارة بهدف الحصول على الألعاب التي يريدها، ونسبة 55% أجابوا بأحيانا، في حين 5 % أجابوا بأبدا.

ثم يأتي ثاني أعلى متوسط حسابي قدر ب(2.20) بانحراف معياري (0.369) خاص بالعبارة (45)، أين أكد 30% من أفراد العينة أنه ينظر الى الأشياء والألعاب بشكل مباشر عند الحاجة إليها، ونسبة60% أجابوا بأحيانا، فيحين22.5 % أجابوا بأبدا.

ثم يأتي ثالث أعلى متوسط حسابي قدر ب (2.12) بانحراف معياري (0.317)، (0.471) وهو يخص العبارتين (34)، (42) على الترتيب ،حيث أن العبارة (34) تنص على أن بامكانه التواصل الجسدي سواء كان مع الأشخاص أو الأشياء، دائما بنسبة 22.5 % وأجابوا بأحيانا67.5% أما 10% أجابوا بأبدا. أما بالنسبة للعبارة (42) أجابوا بدائما 30% من أفراد عينة الدراسة انه بإمكانه الإنتباه الى الأشخاص المتحدثين أمامه والتجاوب أما 52.5% أجابوا بأحيانا، فيحين17.5 % أجابوا بأبدا.

رابع أعلى متوسط حسابي قدر ب(2.10) بإنحراف معياري (0.451)، (0.400) وهو يخص العبارتين (32) و(37) على الترتيب، حيث أن العبارة (32) تنص على أنه يستخدم لغة الجسد والايماءات الاجتماعية التي تناسب كل لعبة تعليمية بنسبة 27.5% وأجابوا بأحيانا 55% أما الذين أجابوا بأبدا بنسبة17.5 %. أما بالنسبة للعبارة (37) الذين أجابوا بدائما 25% من أفراد عينة الدراسة بأنه يحاول جدب انتباه المحيطين به من خلال اصدار أصوات مختلفة لبعض الألعاب، أما نسبة 60% أجابوا بأحيانا، فيحين15 % أجابوا بأبدا.

خامس أعلى متوسط حسابي قدر ب(2.07) بانحراف معياري (0.328) خاص بالعبارة (39)، أين أكد 7.5% من أفراد العينة بأنه قادر على الإستمتاع باللعب مع مجموعة من الأطفال، ونسبة60% أجابوا بأحيانا، أما32.5 % أجابوا بأبدا.

سادس أعلى متوسط حسابي قدر ب(2.05) بإنحراف معياري (0.305)، (0.613) وهو يخص العبارتين (30) و(49) بالترتيب، حيث أن العبارة (30) تنص أن بإمكانه الإنتباه الى الأشخاص المتحدثين أمامه والتجاوب معهم دائما ب 12.5% أما الذين أجابوا بأحيانا 77.5% أما الذين أجابوا بأبدا قدرت ب

10%، أما بالنسبة للعبارة (49) أجابوا بدائما بنسبة 32.5% من أفراد العينة لأنه يميز بين الأشياء الساخنة والباردة ويدرك كيف يتعامل معها، أما 40% أجابوا بأحيانا، في حين27.5 % أجابوا بأبدا.

سابع أعلى متوسط حسابي قدر ب(2.02) بانحراف معياري (0.230) خاص بالعبارة (30)، أين أكد 12.5% من أفراد العينة أن بامكانه الإنتباه الى الأشخاص المتحدثين أمامه، ونسبة77.5% أجابوا بأحيانا، في حين 10 % أجابوا بأبدا.

ثامن أعلى متوسط حسابي قدر ب(1.97) بانحراف معياري (0.435) خاص بالعبارة (36)، أين أكد 20% من أفراد العينة"أن بإمكانه الرقص على مقطوعات غنائية مختلفة والتعبير عن مشاعره، وأن 57.5% أجابوا بأحيانا، في حين 22.5 % أجابوا بأبدا.

تاسع أعلى متوسط حسابي قدر ب(1.92) بإنحراف معياري (0.481)، (0.328) وهو يخص العبارتين (28) و(35) على الترتيب، حيث أن العبارة (28) تنص على أنه يشعر بالسعادة عند مشاركته في الألعاب الجماعية أجابوا بدائما 20% أما الذين أجابوا بأحيانا 52.5% في حين 27.5% أجابوا بأبدا. أما بالنسبة للعبارة (35) أجابوا بدائما بنسبة 12.5%بأنه يشعر بالمتعة عندما يكون مع أقرانه ويندمج معهم في اللعب، أما 67.5% أجابوا بأحيانا، في حين20 % أجابوا بأبدا.

عاشر أعلى متوسط حسابي قدر ب(1.90) بانحراف معياري (0.246) خاص بالعبارة (44)،أين أكد 7.5% أنه يتسم بالهدوء عند مناقشته حول إختيار لعبة ما، ونسبة 75% أجابوا بأحيانا، في حين 17.5 % أجابوا بأبدا.

حادي عشر أعلى متوسط حسابي (1.85) بإنحراف معياري (0.285)، (0.336) وهو يخص العبارتين (46) و(47) على الترتيب، حيث أن العبارة (46) تنص على أنه يفضل الجلوس بهدوء أثناء ممارسة الألعاب المركبة، كانت أجابتهم ب دائما 7.5% وأحيانا 70% في حين 22.5% أجابوا بأبدا. أما بالنسبة للعبارة (47) أجابوا بدائما 10% على أنه يبدي نوع من الملاطفة والمداعبة أثناء لعب الأدوار، أما 65% أجابوا بأحيانا، في حين25 % أجابوا بأبدا.

ثاني عشر أعلى متوسط حسابي قدر ب(1.82) بانحراف معياري (0.456) خاص بالعبارة (43)، أين أكد 15% من أفراد العينة انه يرد التحية والسلام على الآخرين عند دخوله الأماكن أما52.5% أجابوا بأحيانا، في حين 32.5 % أجابوا بأبدا.

ثالث عشر أعلى متوسط حسابي قدر ب (1.77) بإنحراف معياري (0.333)، (0.487) وهو يخص العبارتين (38) و(50) على الترتيب، حيث أن العبارة (38)وتنص على انه يظهر الود للآخرين عندما يقدم له المساعدة في حل الألغاز التعليمية، دائما بنسبة 7.5% وأجابوا بأحيانا بنسبة 62.5% أما أبدا بنسبة30%. أما بالنسبة للعبارة (50) أجابوا بدائما 15% بأنه يعيد التعرض لنفس المخاطر التي تصيبه أثناء اللعب، أما 47.5% أجابوا بأحيانا، فيحين37.5 % أجابوا بأبدا.

رابع عشر أعلى متوسط حسابي قدر ب(1.75) بإنحراف معياري (0.500)، (0.346) وهو يخص العبارتين (29) و(39) على الترتيب، حيث أن العبارة (29) تنص على ان بإمكانه مناداة الأطفال ويشارك معهم في أدوار اللعبة، بنسبة 15% دائما وأجابوا بأحيانا 45% في حين 27.5% أجابوا بأبدا. أما بالنسبة للعبارة (39) أجابوا ب دائما7.5 %بأنه قادر على الغناء أو إلقاء قصيدة بشكل جماعي، في حين أجابوا60 % بأحيانا، أما32.5 % أجابوا بأبدا.

أخر متوسط حسابي قدر ب (1.62) وانحراف معياري (0.446)، خاص بالعبارة (41) أين أكد 10% من افراد عينة الدراسة، بإمكانه التظاهر بأنه أم أو والد اللعبة ويقوم برعاياتها والاهتمام بها، بنسبة 42.5 %، أجابوا بأحيانا، في حين 47.5 أجابوا بأبدا.

وبشكل عام يلاحظ أن المتوسط الحسابي لبعد التعبير الانفعالي كان متوسط، وقدر ب (1.95) وبانحراف معياري قدر ب(0.105)، وهو ما يدل على وجود التعبير الإنفعالي عند أطفال التوحد، كما أن هناك اتساق بين إجابات أفراد العينة حول المتوسط الحسابي.

الجدول رقم (11): ترتيب محاور الاستبيان حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الاستبيان ككل

الرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
01	التفاعل الاجتماعي	2.05	0.107	متوسط
02	التعبير الانفعالي	1.95	0.105	متوسط
الدرجة الكلية المحاور		**2.00**	**0.106**	**متوسط**

المصدر: من إعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات spss V 26

من خلال الجدول (11) نلاحظ أن تقديرات المهارات الاجتماعية متوسطة، وقد جاء بعد التفاعل الاجتماعي في المرتبة الأولى بمتوسط قدر ب (2.05) وبانحراف معياري (0.107)، ثم يأتي بعده التعبير الإنفعالي بمتوسط حسابي قدر ب(1.95) وانحراف معياري (1.05).

حيث تقع أبعاد المهارات الاجتماعية (التفاعل الاجتماعي، التعبير الانفعالي) في الفئة (1.67-2.33) وهي عبارة غن متوسطات حسابية متوسطة.

وكنتيجة عامة نصل إلى أن مستوى المهارات الاجتماعية متوسطة، وما يدل على ذلك أن قيمته قدرت ب (2.00) وبانحراف معياري ب (0.106).

خلاصة

تناولنا في هذا الفصل تفريغ وعرض الاستجابات أفراد العينة حول عبارات الاستبيان الموزعة عليهم، وعرض البيانات الاحصائية المتعلقة بكل محور، وهذا باعتمادنا على برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية(spss)، وتوزيعها في جداول حتى يسهل قراءتها وبالتالي تفسيرها ومناقشتها للتأكد من صحة الفرضيات أو عدمها.

الفصل الخامس: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

الفصل الخامس: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

تمهيد.

أولا: تفسير ومناقشة النتائج في ضوء أهدافها.

ثانيا: تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة.

ثالثا: تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات.

رابعا: تفسير ومناقشة النتائج في ضوء النظريات.

خامسا: القضايا التي تطرحها الدراسة.

تمهيد

بعد عرض بيانات إستجابات أفراد العينة على كل محور الفصل من محاور الإستبيان في الفصل السابق، سنتطرق هنا لتحديد أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بغرض تفسيرها ومناقشتها في ضوء أهدافها، فروضها، والدراسات السابقة، ونظرياتها، مع ذكر أبرز القضايا التي تطرحها الدراسة في الأخير.

أولا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء أهدافها

توصلت الدراسة الحالية الى مجموعة من النتائج والتي يمكن إبرازها ومناقشتها في ضوء أهدافها والمتمثلة في الكشف عن دور الألعاب التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال التوحد بالإضافة الى جمع معلومات جديدة وتنظيمها لتقديم كل ما هو جديد في مجال موضوعنا.

من خلال نزولنا الى الميدان تبين لنا أن للألعاب التعليمية دور في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال التوحد وهذا من خلال: التقرب أكثر لفئة التوحد داخل المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بجيجل، وقد استهدفت دراستنا الحالية فئة التوحد البسيط، حيث أكد معظم المربين والمختصين داخل المركز أن نسبة اكتساب، المهارات الاجتماعية لدى هذه الفئة تكون متوسطة وهذا راجع الى كل حالة بحد ذاتها ومدى استيعابها وتقبلها لتلك المهارات.

كما لاحظنا وجود اختلاف في كيفية تقديم الألعاب التعليمية حسب نوع وحجم كل لعبة، فمثلا نجد الألعاب التركيبية والتي يتعلم الطفل من خلالها تركيب وتنظيم القطع ترتيبا صحيح، ويتم هذا بتعليم كل طفل لوحده على حدى، حتى يتقن تلك اللعبة، اضافة الى الألعاب حسي حركية لتنمية الحواس لديهم كإنشاء مجسمات بالعجين، وكذا الرسم والتلوين كمختلف الأشكال، كما يتم تعليم الطفل التوحدي، مهارات التفاعل الاجتماعي الاساسية والتي يستخدمها في حياته اليومية كترتيب وتنظيم اشياءه، احترام الدور، ربط الشكل بما يناسبه، معرفة الاتجاهات، التمييز بين الأماكن كفوق وتحت كل هذا يتم متدربيه لكل طفل وحده حتى يتعلم ويكتسب تلك المهارة.

ومن خلال نتائج الدراسة المتوصل إليها تبين لنا أن تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال التوحد يكون بدرجة متوسطة غالبا في معظم مهارات التفاعل الاجتماعي لكن في بعض الأحيان يمكن ان يكتسب الطفل هذا المهارات بدرجة عالية مثلا كوضع الصور المتشابهة مع بعضها البعض لتنمية، القدرة على المقارنة، كما أن معظم مهارات التعبير الانفعالي يتم تنميتها بدرجة متوسطة لدى الطفل التوحدي، إلا لأنّه بعض المهارات يمكن اكتسابها بدرجة عالية كاستخدام لغة الإشارة بهدف الحصول على الألعاب التي يريدها الطفل، كما يمكن أن تكتسب بدرجة ضعيفة كتظاهر الطفل بأنه أم أو والد اللعبة وهذا يدل على أن الطفل التوحدي لا يملك جانب التصور والتخيل.

وعليه يمكن القول بأن فئة التوحد البسيط لها خصائص قابلة للتعلم واكتساب المهارات الاجتماعية المختلفة كالتفاعل الاجتماعي والتعبير الانفعالي، كغيرها من الأطفال العاديين.

ثانيا: تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة

تناولت الدراسة الحالية في الفصل الثاني مجموعة من الدراسات السابقة التي عالجت كل من متغير الألعاب التعليمية والمهارات الاجتماعية، ومما يبدو أن هناك تشابه بين نتائج هذه الدراسات ونتائج الدراسة الحالية، حيث تقترب في بعض جزئياتها وتختلف في البعض الآخر.

توصلت الدراسة الحالية أن للألعاب التعليمية دور في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال التوحد من وجهة نظر المربيين بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا-جيجل. وكذا توصلت الى أنه توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجة تطبيق المربيين للمهارات الاجتماعية لأطفال التوحد تعرف لمتغير المستوى التعليمي بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بجيجل.

وقد اتفقت الدراسة الحالية في نتائجها مع دراسة كل من جسام وكاواي (1967)، والتي توصلت الى فعالية العلاج باللعب لطفل التوحد، وكذا أكدت دراسة دانيللي(1995) والتي أظهرت نتائجها أن هناك

تغيرات ايجابية في اللعب واللغة والمهارات الاجتماعية بعد برنامج اللعب الدراسي. وأكدت دراسة بيرس وشيبرمان(1997)، والتي توصلت الى ارتفاع مستوى التفاعلات والمبادرات واستخدام اللغة بعد استخدام اسلوب اللعب والتعزيز في كل مرحلة من مراحل اللعب. وأكدت دراسة choi (2000) التي توصلت الى التأثير الايجابي للعب على تنمية التواصل لدى أطفال التوحد. وقد أكدت دراسة العثمان(2004) الى أن التعلم عن طريق اللعب ة التركيز على مهارات التواصل هو أنسب الطرق للتدخل المبكر وتعديل سلوك الطفل التوحدي. كما أكدت دراسة استنورت(2009)والتي هدفت الى التعرف على أثر برنامج علاجي باللعب في تنمية المهارات الاجتماعية والحركية لطفل التوحد على حدوث تحسن في المهارات الاجتماعية لديه. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية والتي تأكد على فعالية العلاج باللعب في تنمية المهارات الاجتماعية للطفل التوحدي.

واتفقت كذلك مع دراسة كريدون(1993) المتضمن لبرنامج استراتيجيات تعديل السلوك، وأكدت النتائج ازديادًا في المهارات الاجتماعية وحدوث انخفاض في السلوك غير التكيفي. وكذا أكدت دراسة بول(1996) على تحسن أفراد العينة في العديد من المهارات الاجتماعية مما انعكس بشكل جيد على تفاعلهم الاجتماعي، وقد اتفقت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية. وأكدت دراسة محمد(2002) والتي هدفت الى التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لأطفال التوحد والتي أظهرت نتائجها فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية على مستوى التفاعل الاجتماعي للمجموعة التجريبية، وقد اتفقت مع نتائج الدراسة الحالية.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة روبرتسون بعنوان أبعاد نقص التواصل الاجتماعي لدى المصابين بطيف التوحد، وقد أكدت أهم النتائج على وجود نقص في التواصل الاجتماعي لديهم.

ثالثا: تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

1- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الأولى

تنص على أن للألعاب التعليمية دور في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحد من وجهت نظر المربيين بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا –جيجل.

من خلال ما توصلت إليه جداول الفرضية الجزئية الأول من نتائج تبين لنا أن هناك دور للألعاب التعليمية في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لفئة التوحد البسيط بجيجل. وما يدل على ذلك ما أثبتته النتائج المتوصل إليها في الجدول رقم (9) حيث سجلت استجابات أفراد العينة على عبارات محور التفاعل الاجتماعي باتجاه الإجابة أحيانا وهذا دال على أن الألعاب التعليمية دور في تنمية التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحد البسيط بدرجة متوسطة، وقد أكد ذلك المربيين داخل المركز بأنه يتم تدريب وتعليم أطفال التوحد حسب درجة إصابة كل واحد منهم، ويتم التفاعل مع كل طفل لوحده حتى يتمكن من اكتساب تلك المهارة، وهذا راجع الى مدى تقبله لتلك المهارات المطبقة معه من طرف المربيين، حيث أن كل طفل يختلف عن الآخر في مستوى الفهم والتعلم لمهارات التفاعل الاجتماعي، التي يتم تدريبها لكل حالة حسب الفروقات، الفردية بينهم، الى أن يتم اِكتسابها بشكل صحيح، كمهارة التفاعل مع الألعاب والاندماج مع الزملاء التي يتم تدريبهم عليها. وعليه يمكن القول بأن الفرضية الجزئية الأولى قد تحققت.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثانية

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أن للألعاب التعليمية دور في تنمية مهارات التعبير الانفعالي لأطفال التوحد من وجهة نظر المربيين بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا-جيجل.

من خلال ما توصلت إليه جداول الفرضية الجزئية الثانية من نتائج توصلنا الى أن هناك دور للألعاب التعليمية في تنمية مهارات التعبير الانفعالي لأطفال التوحد البسيط، ومن خلال ال نتائج المشار إليها في الجدول رقم (10) والتي تبين لنا أن نسبة تنمية مهارات التعبير الانفعالي عند طفل التوحد البسيط تكون بدرجة متوسطة. ويدل هذا على أن هذه الفئة تكتسب مهارة التعبير الانفعالي حسب خصائص كل حالة أي يرجع هذا الى الاختلاف في الفروق الفردية بين فئة التوحد البسيط في حد ذاتها، وعلى هذا الأساس يتم تدريب الحالات متى يتم اكتساب المهارة المطلوبة منهم.

وقد أكد المربيين داخل المركز على ذلك ، اذ يتم تعليم طفل التوحد البسيط على أنه حالة خاصة لوحدها، فمثلا يتم تدريبه على التعبير عن انفعالاته ومشاعره بطريقة سهلة وبسيطة حتى يتم اكتسابها. وعليه يمكن القول بأن الفرضية الجزئية الثانية قد تحققت.

3- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة

تنص على: توجد فروق دالة احصائيا في متوسط درجة تطبيق المربيين للمهارات الإجتماعية لأطفال التوحد بالمركز النفسي البيداغوجي لأطفال المعوقين ذهنيا. جيجل تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

لاختبار هده الفرضية تم استخدام تحليل التباين انوفا وكانت النتائج كالتالي :

- **الفرضية الصفرية (H_0):** لا توجد فروق دالة احصائيا في متوسط درجة تطبيق المربين للمهارات الاجتماعية لاطفال التوحد بالمركز النفسي البيداغوجي للاطفال المعوقين دهنيا _جيجل تعزي لمتغير المستوى التعليمي.
- **الفرضية البديلة (H_1):** توجد فروق دالة احصائيا في متوسط درجة تطبيق المربين للمهارات الاجتماعية لاطفال التوحد بالمركز النفسي البيداغوجي للاطفال المعوقين دهنيا _جيجل تعزي لمتغير المستوى التعليمي.

الجدول 12: نتائج تحليل التباين لحساب فروق بين مستوى تطبيق المربين للمهارات الاجتماعية لاطفال التوحد حسب متغير المستوى التعليمي.

الابعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة sig	النتيجة
التفاعل الاجتماعي	بين المجموعات	0.681	2	0.341	3.613	0.037	توجد فروق (دالة)
	داخل المجموعات	3.488	37	0.094			
	المجموع	4.169	39	-			
التعبير الانفعالي	بين المجموعات	0.641	2	0.321	3.431	0.043	توجد فروق (دالة)
	داخل المجموعات	3.458	37	0.093			
	المجموع	4.100	39	-			
المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	0.661	2	0.330	4.209	0.023	توجد فروق (دالة)
	داخل المجموعات	2.904	37	0.078			
	المجموع	3.565	39	-			

المصدر : بالاعتماد على مخرجات على مخرجاتspss V 26

يتضح من الجدول (12) أن قيمة (ف) لبعد التفاعل الاجتماعي وفق لمتغير المستوى التعليمي بلغت(3.613) لمستوى بدلالة ($\alpha = 0.037$)وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha =$ 0.05 وهذا يدل على وجود فروق دالة احصائيا في متوسط درجة تطبيق المربيين لبعد التفاعل الاجتماعي حسب متغير المستوى التعليمي، مما يشير الى وجود أثر لمتغير المستوى التعليمي في مستوى التفاعل الاجتماعي وهذا من وجهت نظر أفراد عينة الدراسة، وبالتالي نقبل الفرضية البديلة (H1) ونرفض الفرضية الصفرية(H0). وهذا يدل على وجود فروق دالة احصائيا في متوسط درجة تطبيق المربيين لبعد التعبير الانفعالي، حسب متغير المستوى التعليمي، مما يشير الى وجود أثر لمتغير المستوى التعليمي في مستوى التعبير الانفعالي. وهذا من وجهت نظر أفراد عينة الدراسة، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية (H0) ونقبل الفرضية البديلة (H1). ومنه تحققت الفرضية الثالثة والتي تنص على: توجد فروق دالة احصائيا في متوسط درجة تطبيق المربيين للمهارات الاجتماعية لأطفال التوحد بالمركز النفسي البيداغوجي لأطفال المعوقين ذهنيا. جيجل تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

وترجع هده الفروق لمستوى التكوين الجامعي مقارنة بغيرهم اللدين لا يملكون مؤهلا جامعيا، ويدل هدا على ان التكوين الجامعي له مهارات اكاديمية وتقنية كبيرة ومتخصصة لتعامل مع هده الفئة من الأطفال

4-تفسير ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة

ومن خلال استعراضنا لما توصلت إليه الفرضيات الجزئية الأولى والثانية من نتائج توصلنا الى أن للألعاب التعليمية دور في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي والتعبير الانفعالي لدى أطفال التوحد من وجهة نظر المربيين بالمركز النفسي والبيداغوجي لأطفال المعاقين ذهنيا-جيجل، ولقد أثبتت ذلك النتائج المتوصل اليها في الجدول (9) و(10) حيث نجد استجابات المربيين على مقياس المهارات الاجتماعية، جاءت بدرجة متوسطة.

كخلاصة لنتائج تحليل الفرضيات الجزئية السابقة يتضح أن هناك تقارب في اجابات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد التي تقيس المهارات الاجتماعية، وهذا ما أظهرته اجاباتهم على هذه العبارات، وعليه يمكن القول أن درجة مستوى المهارات الاجتماعية مستوى متوسط.

كنتيجة للفرضية العامة التي تنص على: أن للألعاب التعليمية دور في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال التوحد من وجهة نظر المربيين بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا-جيجل-قد تحققت.

رابعا: تفسير ومناقشة نتائج في ضوء نظرياتها

تبنينا في بداية دراستنا نظرية "الذكاء الاجتماعي "لجولمان"، وتحدت في نظريته على العلاقات الانسانية التي تنسق بين كل تفاعلاتنا، أما الذكاء الاجتماعي هو العلاقة السيكولوجية للتفاعل مع الآخرين، أي القدرة على التمييز والاستجابة الملائمة للحالات المزاجية للآخرين وطباعهم ودوافعهم، والتفاعل مع الآخرين يعطي الفرد المعلومات الكافية على فهمهم وكيفية التعامل معهم، وتشابهت هذه النظرية مع دراستنا الحالية في التفاعل الاجتماعي الذي يساعد الطفل التوحد البسيط على اكتساب بعض المعارف والمعلومات والمهارات والسلوكيات اللفظية والغير اللفظية كالإيماءات والإشارات، من أجل الحصول على أشياء أو ايصال فكرة.

أما الذكاء الانفعالي في نظرية " لجولمان" أنه يعطي بناء أفراد وحاجات لفهم ودراسة التعامل مع أحاسيسنا وانفعالاتنا بشكل أفضل، وهذا ما تشابه مع دراستنا، أن طفل التوحد البسيط يكتسب بعض التعابير الانفعالية لتعبير عن شعوره وأحاسيسه عند التعامل مع الآخرين. ويمكننا القول أن نتائج دراستنا تتشابه مع اسهامات نظرية الذكاء الاجتماعي " لجولمان"، في الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي، مع التفاعل الاجتماعي والتعبير الانفعالي. فكل مصطلح يسعى الى تحقيق غاية، كمساعدة الفرد على التفاعل مع الأخرين والتعبير عن مشاعرهم وعواطفهم.

خامسا: القضايا التي تطرحها هذه الدراسة:

من خلال الدراسة التي قمنا بها، ظهرت العديد من التساؤلات والقضايا الأخرى التي يتوجب دراستها من قبل الباحثين في العلوم الانسانية والاجتماعية وتتمثل في:

- تعميم هذه الدراسة في مختلف أنحاء الوطن وعلى عينات أكبر.
- دراسة دور الألعاب التعليمية في تنمية بعض المهارات الحياتية والنفسية لأطفال التوحد.

- دراسة حول اكساب المهارات الاجتماعية لأطفال التوحد باستخدام البرنامج التدريبي.
- اجراء دراسة في المدارس العادية التي أدمجت أطفال التوحد فيها.
- دراسة حول فاعلية البرامج التدريسية في ادماج أطفال التوحد.
- دراسة حول الرعاية النفسية والتربوية لأطفال التوحد واشراكهم في الأنشطة اليومية.

يعد اللعب احد اهم الاحتياجات الحيوية للطفل الجديرة بالاهتمام والرعاية ،دلك لأنه يعتبر الخاصية والسمة الاساسية للطفولة ؛ وهو المحرك والدافع المساعد في كل عمليات النضج والتكوين ؛ووسيلة في اكتشاف ذاته وقدراته المتنامية ؛واداة فعالة للنمو .ويعتبر العلاج باللعب او الالعاب التعليمية طريقة شائعة الاستخدام في وقتنا الحاضر ؛ودلك لاستناده على اسس نفسية وله اساليب تتفق مع مرحلة النمو التي يمر بها الطفل ،وحيث ان الطفل التوحدي يعاني من صعوبة في المهارات الاجتماعية من تفاعل اجتماعي وتعبير انفعالي، فانه يمكن علاج هده الاضطرابات لديه بالاستعانة بوسائل مختلفة كالألعاب التعليمية والتي لها دور مهم في تصحيح هده المهارات واكتسابها بشكل جيد ،والتالي التخفيف من هده المظاهر والحد منها .كما تعد الالعاب التعليمية اداة تربوية تساعد في احداث تفاعل الطفل مع عناصر البيئة بغرض التعلم وانماء الشخصية السوية وتعديل السلوك ؛وكدا تنمية المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة ،اضافة الى تنشيط القدرات العقلية وتنميتها ،واكتساب النمو الاجتماعي والانفعالي الطبيعي للطفل التوحدي.

ومن خلال نتائج الدراسة الحالية المتوصل اليها فقد اثبتت بان للألعاب التعليمية دور في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال التوحد من وجهة نظر المربين.

قائمة المراجع

- أحمد عبد الكريم، رضا محمد.(2015). التدريب على الألعاب التعليمية وتأثيره على تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال المعوقين ذهنيا القابلين للتعلم[أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة الدول العربية المنظومة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- أحمد مشهور، ميرفة محمد عبده.(2016). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على أنشطة اللعب الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي التوحد في أمارة أبو ظبي[أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- بريقع، محمد جابر. والبدوي، إيهاب فوزي.(2014).أساسيات البحث العلمي والضبط الإحصائي. منشأة المعارف.
- بنت عبد العزيز، أميرة. وعمر باحاذق، رجاء. (2019). الاستغراق في اللعب عند أطفال الروضة وعلاقتهما ببعض المهارات الطلاقة لديهم. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر، (183) ج3.
- بوجلال، سعيد.(2009).المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق المدرسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة.[أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر.
- التل، وائل عبد الرحمان. وقحل عيسى محمد.(2007). البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية. دار حامد.
- حامد، خالد. (2012). منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية (ط.2). دار الجسور.
- حسن البائع، محمد عبد العاطي. ورأفت محمد علي شهاب، إسراء.(2014). تصميم الألعاب التعليمية للمعاقين عقليا: النظرية والتطبيق.دار الجامعة الجديدة.
- حمادو، مسعودة. وجلطي بشير.(2018). مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفال التوحد: دراسة تجريبية على عينة من أطفال التوحد. مدينة تقرت. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية،(35).
- الختاتنة، سامي محسن. (2013). سيكولوجية اللعب(ط1). دار حامد.
- خطاب، محمد أحمد.(2009). سيكولوجية الطفل التوحدي: تعريفها، تصنيفها، أعراضها، تشخيصها، أسبابها، التدخل العلاجي (ط1)، دار الثقافة.
- خليل الحجار، وفاء.(2015). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى المرأة القيادية بمحافظة غزة[رسالة ماجستير غير منشورة] الجامعة الإسلامية غزة.
- الدعليج، إبراهيم بن عبد العزيز. (2010). مناهج وطرق البحث العلمي(ط1). دار الصفاء.
- الدخيل الله، دخيل الله عبد الله.(2014). المهارات الاجتماعية المفهوم والوحدات (ط1). مكتبة العيكان.
- زاهدن أحمد. (1997). تكنولوجيا التعليم تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية(ط2). المكتبة الأكاديمية.
- سالم سالم، سماح. (2012). البحث الاجتماعي: الأساليب: المناهج، الإحصاء(ط1). دار الثقافة.
- صوالحة، محمد أحمد. (2007). علم نفس اللعب(ط2). دار المسيرة.
- الضامن، منذر. (2009). أساسيات البحث العلمي. دار المسيرة.
- عبد الحليم العنابي، حنان. (2002). اللعب عند الأطفال: الأسس النظرية والتطبيقية (ط1). دار الفكر.

- عبد الغني البكاتوتشي، جنات.(2013). أساليب تربية الطفل. دار الجامعة الجديدة.
- عبيدات. محمد وآخرون. (1999). منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات. دار وائل.
- علي عطية، محسن. (2010). البحث العلمي في التربية.
- عقيلان، إبراهيم.(2000). مناهج الرياضيات وأساليب تدريبيها(ط1). دار المسيرة.
- عليان، ربحي مصطفى. وغنيم، عثمان محمد.(2008). أساليب البحث العلمي: الأسس النظرية والتطبيق العلمي(ط2). دار الصفاء.
- عليان، ربحي مصطفى. وغنيم، عمان محمد. (2010). أساليب البحث العلمي. دار الصفاء.
- غازي تمعزوزت، نعيمة. وطالح، نصيرة. (2016). نقد نظرية التحليل النفسي لفرويد وبيان ما يتوافق ولا يتوافق مع المجتمعات العربية والإسلامية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.(27).
- غرايبة، فوزي.(2002). منهجية إعداد البحث العلمي(ط1). دار المناهج.
- فتحي، عبد الهادي محمد.(2002).البحث ومناهجه في علم المكتبات والمعلومات(ط1).دار المصرية اللبنانية.
- فتحي محمد سلامة، مشيرة. (2013). الانتباه والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذاتيون (ط1). مؤسسة طيبة.
- القضاة، بسام محمد. وآخرون.(2014). مقدمة في المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها. عناصرها وأسسها وعملياتها(ط1). دار وائل.
- قندلجي، عامر.(2008). البحث واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية. دار اليازوري.
- محسن حسن الحواس، سارة.(2019). المهارات الاجتماعية لدى أطفال التوحد.المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال.(2).
- محمد سليم الصوافة، جوخة.(2015).فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال التوحد ما قبل المدرسة[أطروحة ماجستير غير منشورة]ز جامعة نزوري.
- محمد النوبي، محمد علي.(2011).صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات (ط1). دار الصفاء.
- محمود أبو علام، رجاء.(2006). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (ط5). دار النشر.
- المحمودي. محمد سرحان علي.(2019).مناهج البحث العلمي.(ط3). دار الكتب.مجلة كلية التربية. (2015). جامعة الأزهر(165) ج2.
- المغربي، كامل محمد.(2009).أساليب البحث العلمي للعلوم الإنسانية والاجتماعية(ط3). دار الثقافة.
- ميلو، سوزنا.(1987). سيكولوجية اللعب وحسن عيسى، ترجمة. عالم المعرفة.
- يونس بحري، منى.(2013)اللعب في الطفولة المبكرة(ط1). دار البداية.
- الهويدي، زيد.(2002). الألعاب التربوية استيراتيجية لتنمية التفكير(ط1).دار الكتاب الجامعي.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01): قائمة المحكمين

الأستاذ	التخصص
كعبار جمال	علم النفس وعلوم التربية
براجل إحسان	علم النفس العيادي
عبايدية أحلام	إرشاد نفسي وتوجيه تربوي
بازنيار يوسف	علم النفس التنظيم والعمل
بن ناصر هارون	علم النفس العيادي

الملحق رقم (02): الاستبيان

البيانات الشخصية

المستوى التعليمي:

ثانوي ☐ جامعي ☐ تكوين آخر ☐

المحاور	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
التفاعل الاجتماعي	يحترم الدور عند المشاركة بالألعاب مع اقرانه ويلتزم به.			
	بإمكانه تقليد الحركة الصادرة من بعض الألعاب المتحركة.			
	بإمكانه متابعة اللعبة وتحريكها في أي اتجاه وتواصله بصريا معها.			
	بإمكانه استخدام الألعاب التركيبية وابداء تعبيرات الوجه المناسبة لكل موقف			
	يتذكر الألعاب والدمى ويقوم برسمها وتلوينها.			
	يستخدم المكعبات في بناء اشكال ومجسمات لينمّي الجانب الفني لديه.			
	بامكانه التمييز بين اشيائه واشياء غيره			
	تساعده العاب الذاكرة على تعلم المهارات الدقيقة			
	يستطيع إقامة علاقات جيدة مع اقرانه اثناء مشاركتهم اللعب			
	قادر على ترتيب الألعاب والدمى مع بعضه البعض بمفرده			
	بإمكانه وضع الصور المتشابهة مع بعضها البعض لينمي لديه القدرة على المقارنة.			
	يستطيع استخدام المقص بمفرده ويعرف مدى خطورته.			
	قادر على ركوب دراجة بثلاث عجلات لاكتساب التوزان الحركي.			
	قادر على ركل الكرة بقدمه واللحاق بها ومنافسة أقرانه.			
	قادر على السباحة والتفاعل مع الألعاب المحيطة به.			
	يتفاعل مع الأسئلة الموجهة له الخاصة بكل لعبة.			
	بإمكانه فتح وغلق اللعبة والتمييز بين مكوناتها			

	بإمكانه لصق الصور وتركيب الألعاب بمفرده دون أخطاء				
	بإمكانه التمييز بين الألعاب المتشابهة طبقا للنوع واللون.				
	بإمكانه جمع اللعاب في مكانها المخصص لها بعد الانتهاء من اللعب بها				
	يستطيع بناء اشكال من العجينة وتقليد بعض المجسمات				
	بإمكانه رمي الكرة الى الأعلى كأنه يلعب كرة الطائرة او السلة				
	قادر على نقل الألعاب من مكان الى اخر وتذكر مكانها				
	قادر على الاندماج مع زملاءه والاتصال البدني معهم				
	يتصرف بشكل غريب عند التفاعل مع الألعاب والأشخاص				
	يقدم المساعدة للآخرين في حلّ رموز اللعبة.				
	يحب امساك وتفحص بعض الاجسام الدقيقة كحبات الرمل				
التعبير الانفعالي	يشعر بالسعادة عند مشاركته في الألعاب الجماعية.				
	بإمكانه مناداة الأطفال ويشارك معهم في أدوار اللعبة				
	بإمكانه الانتباه إلى الأشخاص المتحدثين أمامه والتجاوب معهم.				
	قادر على الاستمتاع باللعب مع مجموعة من الأطفال				
	يستعمل لغة الجسد والايماءات الاجتماعية التي تناسب كل لعبة تعليمية				
	يستخدم لغة الإشارة بهدف الحصول على الألعاب التي يريدها				
	بإمكانه التواصل الجسدي سواء كن مع الأشخاص او الأشياء				
	يشعر بالمتعة عندما يكون مع اقرانه ويندمج معهم في اللعب.				
	بإمكانه الرقص على مقطوعات غنائية مختلفة والتعبير عن مشاعره.				
	يحاول جدب انتباه المحيطين به من خلال اصدار اصوت مختلفة لبعض الألعاب				
	يظهر الود للآخرين عندما يقدمون له المساعدة في حل الالغاز التعليمية				

	قادر على الغناء أو إلقاء قصيدة بشكل جماعي.			
	يظهر انبهارا من بعض المثيرات الصادرة من الألعاب			
	بإمكانه التظاهر بأنّه أم أو والد اللعبة ويقوم برعايتها والاهتمام بها			
	بإمكانه الانتباه الى الأشخاص المتحدثين			
	يرد التحية والسلام على الاخرين عند دخوله الأماكن			
	يتسم بالهدوء عند مناقشته حول اختيار لعبة ما			
	ينظر إلى الأشياء والألعاب بشكل مباشر عند الحاجة إليها.			
	يفضل الجلوس بهدوء أثناء ممارسة الألعاب الحركية.			
	يبدي نوع من الملاطفة والمداعبة أثناء لعب الأدوار.			
	يطور علاقات انفعالية وعاطفية مع الآخرين أثناء مشاركتهم لألعابه.			
	يميز بين الأشياء الساخنة والباردة ويدرك كيف يتعامل معها			
	يعيد التعرض لنفس المخاطر التي تصيبه أثناء اللعب.			

الملحق رقم (03): طلب تسهيلات الدخول إلى المركز

الملحق رقم (04): نتائج مخرجات برنامج spss

```
CORRELATIONS
 /VARIABLES=X Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19 Q20 Q21 Q22 Q23
 Q24 Q25 Q26 Q27
 /PRINT=TWOTAIL NOSIG
 /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		06-JUN-2022 22:01:26
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\AMOUNA 90\Desktop\مذكرات الطلبة\رميسة\رميسة.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	10
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=X Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19 Q20 Q21 Q22 Q23 Q24 Q25 Q26 Q27 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.14
	Temps écoulé	00:00:00.18

Corrélations

		X	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21
X	Corrélation de Pearson	1	.690*	.552	.196	.512	.294	.813**	.224	.622	.353	.534	.523	.792**	.316	.586	.284	.244	-.164	.616	.450	.280	.664
	Sig. (bilatérale)		.027	.098	.588	.131	.410	.004	.533	.055	.318	.112	.121	.006	.373	.075	.427	.497	.652	.058	.192	.434	.051
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q1	Corrélation de Pearson	.690*	1	.062	.152	.689*	.557	.822**	.557	.546	.227	.415	.186	.557	.284	.724*	.284	-.062	-.310	.479	.087	-.310	.490
	Sig. (bilatérale)	.027		.865	.676	.028	.094	.003	.094	.103	.527	.233	.608	.094	.427	.018	.427	.865	.383	.161	.811	.383	.180
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q2	Corrélation de Pearson	.552	.062	1	-.272	.218	.111	.429	-.333	.356	.272	.745*	.333	.429	.218	-.062	.218	.111	-.062	.430	.364	.557	.177
	Sig. (bilatérale)	.098	.865		.447	.545	.760	.217	.347	.312	.447	.013	.347	.217	.545	.865	.545	.760	.865	.214	.301	.094	.649
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q3	Corrélation de Pearson	.196	.152	-.272	1	-.356	-.408	.175	.000	-.491	-.583	-.456	.816**	-.117	.089	.227	.089	.272	.606	.264	.574	.227	.000
	Sig. (bilatérale)	.588	.676	.447		.312	.242	.629	1.000	.150	.077	.185	.004	.748	.807	.527	.807	.447	.063	.462	.083	.527	1.000
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q4	Corrélation de Pearson	.512	.689*	.218	-.356	1	.873**	.717*	.655*	.758*	.356	.488	-.218	.717*	.048	.527	.048	.145	-.689*	.000	-.375	-.284	.354
	Sig. (bilatérale)	.131	.028	.545	.312		.001	.020	.040	.011	.312	.153	.545	.020	.896	.118	.896	.688	.028	1.000	.286	.427	.351
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q5	Corrélation de Pearson	.294	.557	.111	-.408	.873**	1	.524	.667*	.535	.068	.373	-.333	.524	-.218	.371	.145	-.111	-.867**	.000	-.625	-.248	.354
	Sig. (bilatérale)	.410	.094	.760	.242	.001		.120	.035	.111	.852	.289	.347	.120	.546	.290	.688	.760	.001	1.000	.053	.490	.351
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q6	Corrélation de Pearson	.813**	.822**	.429	.175	.717*	.524	1	.429	.535	.117	.637*	.429	.796**	.405	.769**	.405	.048	-.292	.552	.153	-.027	.500
	Sig. (bilatérale)	.004	.003	.217	.629	.020	.120		.217	.111	.748	.047	.217	.006	.245	.009	.245	.896	.413	.097	.667	.942	.170
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q7	Corrélation de Pearson	.224	.557	-.333	.000	.655*	.667*	.429	1	.267	.000	.000	-.200	.429	-.218	.557	.218	.000	-.557	.000	-.469	-.557	.112
	Sig. (bilatérale)	.533	.094	.347	1.000	.040	.035	.217		.455	1.000	1.000	.580	.217	.545	.094	.545	1.000	.094	1.000	.172	.094	.775
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q8	Corrélation de Pearson	.622	.546	.356	-.491	.758*	.535	.535	.267	1	.764*	.598	-.267	.725*	.175	.447	-.117	.089	-.546	.173	-.125	-.050	.566
	Sig. (bilatérale)	.055	.103	.312	.150	.011	.111	.111	.455		.010	.068	.455	.018	.629	.192	.748	.807	.103	.634	.730	.892	.112
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q9	Corrélation de Pearson	.353	.227	.272	-.583	.356	.068	.117	.000	.764*	1	.456	-.408	.408	.356	.152	-.089	.068	-.227	.000	.064	-.227	.354
	Sig. (bilatérale)	.318	.527	.447	.077	.312	.852	.748	1.000	.010		.185	.242	.242	.312	.676	.807	.852	.527	1.000	.861	.527	.351
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9

		Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27
X	Corrélation de Pearson	.664					
	Sig. (bilatérale)	.051					
	N	9					
Q1	Corrélation de Pearson	.490					
	Sig. (bilatérale)	.180					
	N	9					
Q2	Corrélation de Pearson	.177					
	Sig. (bilatérale)	.649					
	N	9					
Q3	Corrélation de Pearson	.000					
	Sig. (bilatérale)	1.000					
	N	9					
Q4	Corrélation de Pearson	.354					
	Sig. (bilatérale)	.351					
	N	9					
Q5	Corrélation de Pearson	.354					
	Sig. (bilatérale)	.351					
	N	9					
Q6	Corrélation de Pearson	.500					
	Sig. (bilatérale)	.170					
	N	9					
Q7	Corrélation de Pearson	.112					
	Sig. (bilatérale)	.775					
	N	9					
Q8	Corrélation de Pearson	.566					
	Sig. (bilatérale)	.112					
	N	9					
Q9	Corrélation de Pearson	.354					
	Sig. (bilatérale)	.351					
	N	9					

Q10	Corrélation de Pearson	.534	.415	.745*	-.456	.488	.373	.639*	.000	.598	.456	1	.000	.639*	.488	.415	.488	-.373	-.415	.577	.000	.000	.354
	Sig. (bilatérale)	.112	.233	.013	.185	.153	.289	.047	1.000	.068	.185		1.000	.047	.153	.233	.153	.289	.233	.081	1.000	1.000	.351
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q11	Corrélation de Pearson	.523	.186	.333	.816**	-.218	-.333	.429	-.200	-.267	-.408	.000	1	.143	.218	.186	.218	.333	.557	.516	.781**	.557	.112
	Sig. (bilatérale)	.121	.608	.347	.004	.545	.347	.217	.580	.455	.242	1.000		.694	.545	.608	.545	.347	.094	.126	.008	.094	.775
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q12	Corrélation de Pearson	.792**	.557	.429	-.117	.717*	.524	.796**	.429	.725*	.408	.639*	.143	1	.405	.769**	.405	.048	-.557	.369	-.067	-.027	.750*
	Sig. (bilatérale)	.006	.094	.217	.748	.020	.120	.006	.217	.018	.242	.047	.694		.245	.009	.245	.896	.094	.294	.854	.942	.020
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q13	Corrélation de Pearson	.316	.284	.218	.089	.048	-.218	.405	-.218	.175	.356	.488	.218	.405	1	.527	.524	-.218	.122	.282	.307	-.284	.354
	Sig. (bilatérale)	.373	.427	.545	.807	.896	.545	.245	.545	.629	.312	.153	.545	.245		.118	.120	.545	.738	.430	.389	.427	.351
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q14	Corrélation de Pearson	.586	.724*	-.062	.227	.527	.371	.769**	.557	.447	.152	.415	.186	.769**	.527	1	.527	-.248	-.379	.479	-.087	-.379	.707*
	Sig. (bilatérale)	.075	.018	.865	.527	.118	.291	.009	.094	.196	.676	.233	.608	.009	.118		.118	.490	.280	.161	.811	.280	.033
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q15	Corrélation de Pearson	.284	.284	.218	.089	.048	.145	.405	.218	-.117	-.089	.488	.218	.405	.524	.527	1	-.582	-.284	.563	-.034	-.284	.354
	Sig. (bilatérale)	.427	.427	.545	.807	.896	.688	.245	.545	.748	.807	.153	.545	.245	.120	.118		.078	.427	.090	.926	.427	.351
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q16	Corrélation de Pearson	.244	-.062	.111	.272	.145	-.111	.048	.000	.089	.068	-.373	.333	.048	-.218	-.248	-.582	1	.371	-.430	.416	.371	-.177
	Sig. (bilatérale)	.497	.865	.760	.447	.688	.760	.896	1.000	.807	.852	.289	.347	.896	.545	.490	.078		.291	.214	.231	.291	.649
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q17	Corrélation de Pearson	-.164	-.310	-.062	.606	-.689*	-.867**	-.292	-.557	-.546	-.227	-.415	.557	-.557	.122	-.379	-.284	.371	1	.000	.783**	.310	-.490
	Sig. (bilatérale)	.652	.383	.865	.063	.028	.001	.413	.094	.103	.527	.233	.094	.094	.738	.280	.427	.291		1.000	.007	.383	.180
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q18	Corrélation de Pearson	.616	.479	.430	.264	.000	.000	.553	.000	.173	.000	.577	.516	.369	.282	.479	.563	-.430	.000	1	.403	.240	.408
	Sig. (bilatérale)	.058	.161	.214	.462	1.000	1.000	.097	1.000	.634	1.000	.081	.126	.294	.430	.161	.090	.214	1.000		.248	.505	.275
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q19	Corrélation de Pearson	.450	.087	.364	.574	-.375	-.625	.156	-.469	-.125	.064	.000	.781**	-.067	.307	-.087	-.034	.416	.783**	.403	1	.493	.000
	Sig. (bilatérale)	.192	.811	.301	.083	.286	.053	.667	.172	.730	.861	1.000	.008	.854	.389	.811	.926	.231	.007	.248		.148	1.000
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q20	Corrélation de Pearson	.280	-.310	.557	.227	-.284	-.248	-.027	-.557	-.050	-.227	.000	.557	-.027	-.284	-.379	-.284	.371	.310	.240	.493	1	.098
	Sig. (bilatérale)	.434	.383	.094	.527	.427	.490	.942	.094	.892	.527	1.000	.094	.942	.427	.280	.427	.291	.383	.505	.148		.802
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q21	Corrélation de Pearson	.664	.490	.177	.000	.354	.354	.500	.112	.566	.354	.354	.112	.750*	.354	.707*	.354	-.177	-.490	.408	.000	.098	1
	Sig. (bilatérale)	.051	.180	.649	1.000	.351	.351	.170	.775	.112	.351	.351	.775	.020	.351	.033	.351	.649	.180	.275	1.000	.802	
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
Q22	Corrélation de Pearson	.354	.000	.000	.323	.000	.000	.000	.000	.000	.000	-.354	.316	.226	.000	.000	.000	.527	.000	-.204	.247	.294	.500
	Sig. (bilatérale)	.316	1.000	1.000	.363	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	.316	.373	.530	1.000	1.000	1.000	.117	1.000	.572	.492	.410	.170
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q23	Corrélation de Pearson	.078	-.248	.444	-.272	-.145	-.167	-.286	-.333	.134	.272	.000	.000	-.286	-.509	-.681*	-.509	.389	.248	.000	.364	.557	-.354
	Sig. (bilatérale)	.829	.490	.198	.447	.688	.645	.424	.347	.713	.447	1.000	1.000	.424	.133	.030	.133	.267	.490	1.000	.301	.094	.351
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q24	Corrélation de Pearson	.688*	.728*	.201	.185	.263	.050	.517	.000	.564	.431	.337	.302	.302	.263	.392	-.066	.050	.112	.584	.518	.112	.500
	Sig. (bilatérale)	.028	.017	.578	.610	.463	.890	.126	1.000	.089	.214	.341	.397	.397	.463	.263	.857	.890	.758	.076	.125	.758	.170
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q25	Corrélation de Pearson	.107	-.284	-.218	.356	-.524	-.509	-.405	-.218	-.175	.089	-.488	.218	-.094	-.048	-.122	-.048	.218	.284	.000	.375	.284	.354
	Sig. (bilatérale)	.768	.427	.545	.312	.120	.133	.245	.545	.629	.807	.153	.545	.797	.896	.738	.896	.545	.427	1.000	.286	.427	.351
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q26	Corrélation de Pearson	.940**	.557	.667*	.102	.327	.167	.643*	.000	.535	.408	.559	.500	.643*	.327	.371	.327	.167	-.093	.645*	.547	.371	.668*
	Sig. (bilatérale)	.000	.094	.035	.779	.356	.645	.045	1.000	.111	.242	.093	.141	.045	.356	.291	.356	.645	.799	.044	.102	.291	.049
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9
Q27	Corrélation de Pearson	.183	-.199	.356	-.218	.175	.312	-.038	.267	.107	-.055	.000	.000	.153	-.700*	-.298	-.117	.312	-.298	.000	-.125	.447	-.071
	Sig. (bilatérale)	.612	.582	.312	.545	.629	.380	.917	.455	.768	.881	1.000	1.000	.674	.024	.403	.748	.380	.403	1.000	.730	.196	.857
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9

```
CORRELATIONS
 /VARIABLES=y Q28 Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 Q34 Q35 Q36 Q37 Q38 Q39 Q40 Q41 Q42 Q43 Q44 Q45 Q46 Q47 Q48
 Q49 Q50
```

/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		06-JUN-2022 22:03:21
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\AMOUNA 90\Desktop\مذكرات الطلبة\رميسة\رميسة.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	10
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=y Q28 Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 Q34 Q35 Q36 Q37 Q38 Q39 Q40 Q41 Q42 Q43 Q44 Q45 Q46 Q47 Q48 Q49 Q50 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.11
	Temps écoulé	00:00:00.18

Corrélations

		y	Q28	Q29	Q30	Q31	Q32	Q33	Q34	Q35	Q36	Q37	Q38	Q39	Q40	Q41	Q42	Q43	Q44	Q45
y	Corrélation de Pearson	1	.868**	.785**	.754*	.892**	.523	.358	.164	.664*	.338	.145	.485	.783**	.337	.010	.296	.779**	.523	.005
	Sig. (bilatérale)		.001	.007	.012	.001	.121	.310	.650	.036	.339	.690	.155	.007	.340	.979	.407	.008	.121	.989
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q28	Corrélation de Pearson	.868**	1	.787**	.611	.863**	.611	.447	.299	.758*	.089	.229	.200	.468	.125	.117	.299	.535	.363	-.089
	Sig. (bilatérale)	.001		.007	.061	.001	.061	.196	.402	.011	.807	.524	.579	.173	.730	.748	.402	.111	.303	.807
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q29	Corrélation de Pearson	.785**	.787**	1	.677*	.826**	.494	.309	.000	.307	.299	.128	.192	.448	-.180	.251	.286	.640*	.154	-.299
	Sig. (bilatérale)	.007	.007		.032	.003	.147	.385	1.000	.388	.402	.724	.595	.194	.619	.483	.423	.046	.670	.402
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q30	Corrélation de Pearson	.754*	.611	.677*	1	.553	-.020	.027	.000	.530	.429	.184	.429	.643*	-.067	-.218	.319	.714*	.560	-.190
	Sig. (bilatérale)	.012	.061	.032		.097	.955	.942	1.000	.115	.217	.611	.217	.045	.854	.545	.368	.020	.092	.598
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q31	Corrélation de Pearson	.892**	.863**	.826**	.553	1	.553	.479	.000	.563	.215	.000	.323	.484	.202	.282	.289	.516	.389	-.215
	Sig. (bilatérale)	.001	.001	.003	.097		.097	.161	1.000	.090	.551	1.000	.363	.156	.576	.430	.419	.126	.266	.551
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q32	Corrélation de Pearson	.523	.611	.494	-.020	.553	1	.292	.319	.218	-.048	.184	.071	.286	.379	.094	.000	.429	-.086	.286
	Sig. (bilatérale)	.121	.061	.147	.955	.097		.413	.368	.545	.896	.611	.845	.424	.280	.797	1.000	.217	.813	.424
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q33	Corrélation de Pearson	.358	.447	.309	.027	.479	.292	1	.415	.527	-.557	.292	-.093	.325	.377	.284	-.415	-.186	.112	-.371
	Sig. (bilatérale)	.310	.196	.385	.942	.161	.413		.233	.118	.094	.413	.799	.360	.283	.427	.233	.608	.758	.291
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q34	Corrélation de Pearson	.164	.299	.000	.000	.000	.319	.415	1	.488	-.373	.000	.000	.280	.349	.000	-.500	.000	.337	.000
	Sig. (bilatérale)	.650	.402	1.000	1.000	1.000	.368	.233		.153	.289	1.000	1.000	.434	.323	1.000	.141	1.000	.341	1.000
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q35	Corrélation de Pearson	.664*	.758*	.307	.530	.563	.218	.527	.488	1	-.218	.218	.327	.491	.375	-.048	.000	.218	.592	-.145
	Sig. (bilatérale)	.036	.011	.388	.115	.090	.545	.118	.153		.545	.545	.356	.150	.286	.896	1.000	.545	.071	.688
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q36	Corrélation de Pearson	.338	.089	.299	.429	.215	-.048	-.557	-.373	-.218	1	-.286	.167	.250	-.156	-.145	.745*	.667*	.302	.389
	Sig. (bilatérale)	.339	.807	.402	.217	.551	.896	.094	.289	.545		.424	.645	.486	.667	.688	.013	.035	.397	.267
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q37	Corrélation de Pearson	.145	.229	.128	.184	.000	.184	.292	.000	.218	-.286	1	-.286	.286	.156	-.530	.000	.143	-.302	.286
	Sig. (bilatérale)	.690	.524	.724	.611	1.000	.611	.413	1.000	.545	.424		.424	.424	.667	.115	1.000	.694	.397	.424
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q38	Corrélation de Pearson	.485	.200	.192	.429	.323	.071	-.093	.000	.327	.167	-.286	1	.562	.234	.218	.000	.500	.302	-.167
	Sig. (bilatérale)	.155	.579	.595	.217	.363	.845	.799	1.000	.356	.645	.424		.091	.515	.545	1.000	.141	.397	.645
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q39	Corrélation de Pearson	.783**	.468	.448	.643*	.484	.286	.325	.280	.491	.250	.286	.562	1	.547	-.218	.000	.750*	.452	.167
	Sig. (bilatérale)	.007	.173	.194	.045	.156	.424	.360	.434	.150	.486	.424	.091		.102	.545	1.000	.012	.189	.645
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q40	Corrélation de Pearson	.337	.125	-.180	-.067	.202	.379	.377	.349	.375	-.156	.156	.234	.547	1	-.375	-.349	.156	.424	.416
	Sig. (bilatérale)	.340	.730	.619	.854	.576	.280	.283	.323	.286	.667	.667	.515	.102		.286	.323	.667	.222	.231
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q41	Corrélation de Pearson	.010	.117	.251	-.218	.282	.094	.284	.000	-.048	-.145	.530	-.218	-.218	.375	1	.000	-.218	-.263	-.582
	Sig. (bilatérale)	.979	.748	.483	.545	.430	.797	.427	1.000	.896	.688	.115	.545	.545	.286		1.000	.545	.463	.078
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q42	Corrélation de Pearson	.296	.299	.286	.319	.289	.000	-.415	-.500	.000	.745*	.000	.000	.000	-.349	.000	1	.447	.000	.373

	Sig. (bilatérale)	.407	.402	.423	.368	.419	1.000	.233	.141	1.000	.013	1.000	1.000	1.000	.323	1.000		.195	1.000	.289
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q43	Corrélation de Pearson	.779**	.535	.640*	.714*	.516	.429	-.186	.000	.218	.667*	.143	.500	.750*	.156	-.218	.447	1	.302	.333
	Sig. (bilatérale)	.008	.111	.046	.020	.126	.217	.608	1.000	.545	.035	.694	.141	.012	.667	.545	.195		.397	.347
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q44	Corrélation de Pearson	.523	.363	.154	.560	.389	-.086	.112	.337	.592	.302	-.302	.302	.452	.424	-.263	.000	.302	1	-.050
	Sig. (bilatérale)	.121	.303	.670	.092	.266	.813	.758	.341	.071	.397	.397	.397	.189	.222	.463	1.000	.397		.890
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q45	Corrélation de Pearson	.005	-.089	-.299	-.190	-.215	.286	-.371	.000	-.145	.389	.286	-.167	.167	.416	-.582	.373	.333	-.050	1
	Sig. (bilatérale)	.989	.807	.402	.598	.551	.424	.291	1.000	.688	.267	.424	.645	.645	.231	.078	.289	.347	.890	
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q46	Corrélation de Pearson	.856**	.758*	.587	.530	.845**	.530	.122	.000	.524	.509	-.094	.327	.491	.375	-.048	.488	.655*	.592	.218
	Sig. (bilatérale)	.002	.011	.075	.115	.002	.115	.738	1.000	.120	.133	.797	.356	.150	.286	.896	.153	.040	.071	.545
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q47	Corrélation de Pearson	.664*	.758*	.307	.530	.563	.218	.527	.488	1.000**	-.218	.218	.327	.491	.375	-.048	.000	.218	.592	-.145
	Sig. (bilatérale)	.036	.011	.388	.115	.090	.545	.118	.153	.000	.545	.545	.356	.150	.286	.896	1.000	.545	.071	.688
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q48	Corrélation de Pearson	.762*	.600	.575	.408	.791**	.408	.606	.000	.535	-.068	.117	.612	.663*	.383	.356	.000	.408	.185	-.272
	Sig. (bilatérale)	.010	.067	.082	.242	.006	.242	.063	1.000	.111	.852	.748	.060	.037	.275	.312	1.000	.242	.610	.447
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q49	Corrélation de Pearson	.085	-.050	.309	.292	.240	-.239	-.379	-.830**	-.284	.371	-.239	.371	-.139	-.493	.284	.415	.186	-.168	-.371
	Sig. (bilatérale)	.816	.892	.385	.413	.505	.506	.280	.003	.427	.291	.506	.291	.701	.148	.427	.233	.608	.643	.291
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Q50	Corrélation de Pearson	.085	-.083	.420	.379	.202	-.290	-.203	-.349	-.307	.364	-.513	.234	-.039	-.463	.307	.000	.156	.188	-.625
	Sig. (bilatérale)	.816	.819	.227	.280	.576	.416	.574	.323	.389	.301	.129	.515	.915	.177	.389	1.000	.667	.602	.053
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

```
CORRELATIONS
 /VARIABLES=X y z
 /PRINT=TWOTAIL NOSIG
 /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		06-JUN-2022 22:38:59
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\AMOUNA 90\Desktop\مذكرات الطلبة\رميسة\رميسة.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	10
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=X y z /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.03
	Temps écoulé	00:00:00.05

Corrélations

		X	y	z
X	Corrélation de Pearson	1	.478	.832**
	Sig. (bilatérale)		.162	.003
	N	10	10	10
y	Corrélation de Pearson	.478	1	.885**
	Sig. (bilatérale)	.162		.001
	N	10	10	10
z	Corrélation de Pearson	.832**	.885**	1
	Sig. (bilatérale)	.003	.001	
	N	10	10	10

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
FREQUENCIES VARIABLES=Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19 Q20 Q21
 Q22 Q23 Q24 Q25 Q26 Q27
 /BARCHART FREQ
 /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Remarques

Sortie obtenue		16-JUN-2022 08:36:27
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\AMOUNA 90\Desktop\مذكرات الطلبة\رميسة\العينة الأساسية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur toutes les observations comportant des données valides.

Syntaxe		FREQUENCIES VARIABLES=Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19 Q20 Q21 Q22 Q23 Q24 Q25 Q26 Q27 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:07.60
	Temps écoulé	00:00:07.22

Statistiques

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7
N	Valide	40	40	40	40	40	40	40
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0

Table de fréquences

Q1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	5	12.5	12.5	12.5
	أحيانا	34	85.0	85.0	97.5
	دائما	1	2.5	2.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q2

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	4	10.0	10.0	10.0
	أحيانا	30	75.0	75.0	85.0
	دائما	6	15.0	15.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q3

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	3	7.5	7.5	7.5
	أحيانا	28	70.0	70.0	77.5
	دائما	9	22.5	22.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q4

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	9	22.5	22.5	22.5
	أحيانا	27	67.5	67.5	90.0
	دائما	4	10.0	10.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q5

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	12	30.0	30.0	30.0
	أحيانا	26	65.0	65.0	95.0
	دائما	2	5.0	5.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q6

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	3	7.5	7.5	7.5
	أحيانا	28	70.0	70.0	77.5
	دائما	9	22.5	22.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q7

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	7	17.5	17.5	17.5
	أحيانا	21	52.5	52.5	70.0
	دائما	12	30.0	30.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q8

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	3	7.5	7.5	7.5
	أحيانا	23	57.5	57.5	65.0
	دائما	14	35.0	35.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q9

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	8	20.0	20.0	20.0
	أحيانا	27	67.5	67.5	87.5
	دائما	5	12.5	12.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q10

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	4	10.0	10.0	10.0
	أحيانا	24	60.0	60.0	70.0
	دائما	12	30.0	30.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q11

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	2	5.0	5.0	5.0
	أحيانا	17	42.5	42.5	47.5
	دائما	21	52.5	52.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q12

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	9	22.5	22.5	22.5
	أحيانا	18	45.0	45.0	67.5
	دائما	13	32.5	32.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q13

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	10	25.0	25.0	25.0
	أحيانا	22	55.0	55.0	80.0
	دائما	8	20.0	20.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q14

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	6	15.0	15.0	15.0
	أحيانا	28	70.0	70.0	85.0
	دائما	6	15.0	15.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q15

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	7	17.5	17.5	17.5
	أحيانا	26	65.0	65.0	82.5
	دائما	7	17.5	17.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q16

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	11	27.5	27.5	27.5
	أحيانا	23	57.5	57.5	85.0
	دائما	6	15.0	15.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q17

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	4	10.0	10.0	10.0
	أحيانا	25	62.5	62.5	72.5
	دائما	11	27.5	27.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q18

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	6	15.0	15.0	15.0
	أحيانا	27	67.5	67.5	82.5
	دائما	7	17.5	17.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q19

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	2	5.0	5.0	5.0
	أحيانا	25	62.5	62.5	67.5
	دائما	13	32.5	32.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q20

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	3	7.5	7.5	7.5
	أحيانا	22	55.0	55.0	62.5
	دائما	15	37.5	37.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q21

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	4	10.0	10.0	10.0
	أحيانا	26	65.0	65.0	75.0
	دائما	10	25.0	25.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q22

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	9	22.5	22.5	22.5
	أحيانا	25	62.5	62.5	85.0
	دائما	6	15.0	15.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q23

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	6	15.0	15.0	15.0
	أحيانا	24	60.0	60.0	75.0
	دائما	10	25.0	25.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q24

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	8	20.0	20.0	20.0
	أحيانا	22	55.0	55.0	75.0
	دائما	10	25.0	25.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q25

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	7	17.5	17.5	17.5
	أحيانا	28	70.0	70.0	87.5
	دائما	5	12.5	12.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q26

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	21	52.5	52.5	52.5
	أحيانا	17	42.5	42.5	95.0
	دائما	2	5.0	5.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q27

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	10	25.0	25.0	25.0
	أحيانا	17	42.5	42.5	67.5
	دائما	13	32.5	32.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

```
FREQUENCIES VARIABLES=Q28 Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 Q34 Q35 Q36 Q37 Q38 Q39 Q40 Q41 Q42 Q43 Q44 Q45 Q46
 Q47 Q48 Q49 Q50
 /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Remarques

Sortie obtenue	16-JUN-2022 08:39:31
Commentaires	

Entrée	Données	C:\Users\AMOUNA 90\Desktop\مذكرات الطلبة\رميسة\العينة الأساسية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur toutes les observations comportant des données valides.
Syntaxe		FREQUENCIES VARIABLES=Q28 Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 Q34 Q35 Q36 Q37 Q38 Q39 Q40 Q41 Q42 Q43 Q44 Q45 Q46 Q47 Q48 Q49 Q50 /ORDER=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.03
	Temps écoulé	00:00:00.05

Statistiques

		Q28	Q29	Q30	Q31	Q32	Q33	Q34
N	Valide	40	40	40	40	40	40	40
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0

Table de fréquences

Q28

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	11	27.5	27.5	27.5
	أحيانا	21	52.5	52.5	80.0
	دائما	8	20.0	20.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q29

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	16	40.0	40.0	40.0
	أحيانا	18	45.0	45.0	85.0
	دائما	6	15.0	15.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q30

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	4	10.0	10.0	10.0
	أحيانا	31	77.5	77.5	87.5
	دائما	5	12.5	12.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q31

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	5	12.5	12.5	12.5
	أحيانا	28	70.0	70.0	82.5
	دائما	7	17.5	17.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q32

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	7	17.5	17.5	17.5
	أحيانا	22	55.0	55.0	72.5
	دائما	11	27.5	27.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q33

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	2	5.0	5.0	5.0
	أحيانا	22	55.0	55.0	60.0
	دائما	16	40.0	40.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q34

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	4	10.0	10.0	10.0
	أحيانا	27	67.5	67.5	77.5
	دائما	9	22.5	22.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q35

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	8	20.0	20.0	20.0

	أحيانا	27	67.5	67.5	87.5
	دائما	5	12.5	12.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q36

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	9	22.5	22.5	22.5
	أحيانا	23	57.5	57.5	80.0
	دائما	8	20.0	20.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q37

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	6	15.0	15.0	15.0
	أحيانا	24	60.0	60.0	75.0
	دائما	10	25.0	25.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q38

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	12	30.0	30.0	30.0
	أحيانا	25	62.5	62.5	92.5
	دائما	3	7.5	7.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q39

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	13	32.5	32.5	32.5
	أحيانا	24	60.0	60.0	92.5
	دائما	3	7.5	7.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q40

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	5	12.5	12.5	12.5
	أحيانا	27	67.5	67.5	80.0
	دائما	8	20.0	20.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q41

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	19	47.5	47.5	47.5
	أحيانا	17	42.5	42.5	90.0
	دائما	4	10.0	10.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q42

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	7	17.5	17.5	17.5
	أحيانا	21	52.5	52.5	70.0
	دائما	12	30.0	30.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q43

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	13	32.5	32.5	32.5
	أحيانا	21	52.5	52.5	85.0
	دائما	6	15.0	15.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q44

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	7	17.5	17.5	17.5
	أحيانا	30	75.0	75.0	92.5
	دائما	3	7.5	7.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q45

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	4	10.0	10.0	10.0
	أحيانا	24	60.0	60.0	70.0
	دائما	12	30.0	30.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q46

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	9	22.5	22.5	22.5
	أحيانا	28	70.0	70.0	92.5
	دائما	3	7.5	7.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q47

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	10	25.0	25.0	25.0
	أحيانا	26	65.0	65.0	90.0
	دائما	4	10.0	10.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q48

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	10	25.0	25.0	25.0
	أحيانا	28	70.0	70.0	95.0
	دائما	2	5.0	5.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q49

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	11	27.5	27.5	27.5
	أحيانا	16	40.0	40.0	67.5
	دائما	13	32.5	32.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Q50

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	15	37.5	37.5	37.5
	أحيانا	19	47.5	47.5	85.0
	دائما	6	15.0	15.0	100.0

Total	40	100.0	100.0	

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19 Q20 Q21
 Q22 Q23 Q24 Q25 Q26 Q27 X
 /STATISTICS=MEAN VARIANCE.
```

Descriptives

Remarques

Sortie obtenue		07-JUN-2022 01:50:47
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\AMOUNA 90\Desktop\مذكرات الطلبة\رميسة\العينة الأساسية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Toutes les données non manquantes sont utilisées.
Syntaxe		DESCRIPTIVES VARIABLES=Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19 Q20 Q21 Q22 Q23 Q24 Q25 Q26 Q27 X /STATISTICS=MEAN Ecart type
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.05
	Temps écoulé	00:00:00.05

[Jeu_de_données1] C:\Users\AMOUNA 90\Desktop\مذكرات الطلبة\رميسة\العينة الأساسية.sav

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
Q1	40	1.9000	.144
Q2	40	2.0500	.254
Q3	40	2.1500	.285
Q4	40	1.8750	.317
Q5	40	1.7500	.295
Q6	40	2.1500	.285
Q7	40	2.1250	.471
Q8	40	2.2750	.358
Q9	40	1.9250	.328
Q10	40	2.2000	.369
Q11	40	2.4750	.358
Q12	40	2.1000	.554
Q13	40	1.9500	.459
Q14	40	2.0000	.308
Q15	40	2.0000	.359
Q16	40	1.8750	.420
Q17	40	2.1750	.353
Q18	40	2.0250	.333
Q19	40	2.2750	.307
Q20	40	2.3000	.369
Q21	40	2.1500	.336
Q22	40	1.9250	.379
Q23	40	2.1000	.400
Q24	40	2.0500	.459
Q25	40	1.9500	.305
Q26	40	1.5250	.358
Q27	40	2.0750	.584
X	40	2.0500	.107
N valide (liste)	40		

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=Q28 Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 Q34 Q35 Q36 Q37 Q38 Q39 Q40 Q41 Q42 Q43 Q44 Q45 Q46
 Q47 Q48 Q49 Q50 Y
 /STATISTICS=MEAN VARIANCE.
```

Descriptives

Remarques

Sortie obtenue		07-JUN-2022 01:52:37
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\AMOUNA 90\Desktop\مذكرات الطلبة\رميسة\العينة الأساسية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Toutes les données non manquantes sont utilisées.
Syntaxe		DESCRIPTIVES VARIABLES=Q28 Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 Q34 Q35 Q36 Q37 Q38 Q39 Q40 Q41 Q42 Q43 Q44 Q45 Q46 Q47 Q48 Q49 Q50 Y /STATISTICS=MEAN Ecart type
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.03
	Temps écoulé	00:00:00.03

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart Type
Q28	40	1.9250	.481
Q29	40	1.7500	.500
Q30	40	2.0250	.230
Q31	40	2.0500	.305
Q32	40	2.1000	.451
Q33	40	2.3500	.336
Q34	40	2.1250	.317
Q35	40	1.9250	.328
Q36	40	1.9750	.435
Q37	40	2.1000	.400
Q38	40	1.7750	.333
Q39	40	1.7500	.346
Q40	40	2.0750	.328
Q41	40	1.6250	.446
Q42	40	2.1250	.471

Q43	40	1.8250	.456
Q44	40	1.9000	.246
Q45	40	2.2000	.369
Q46	40	1.8500	.285
Q47	40	1.8500	.336
Q48	40	1.8000	.267
Q49	40	2.0500	.613
Q50	40	1.7750	.487
Y	40	1.9533	.105
N valide (liste)	40		

```
RELIABILITY
 /VARIABLES=Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19 Q20 Q21 Q22 Q23 Q24
 Q25 Q26 Q27
 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
 /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		06-JUN-2022 21:54:43
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\AMOUNA 90\Desktop\مذكرات الطلبة\رميسة\رميسة.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	10
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19 Q20 Q21 Q22 Q23 Q24 Q25 Q26 Q27 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.03
	Temps écoulé	00:00:00.10

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	9	90.0
	Exclue[a]	1	10.0
	Total	10	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.847	27

```
RELIABILITY
 /VARIABLES=Q28 Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 Q34 Q35 Q36 Q37 Q38 Q39 Q40 Q41 Q42 Q43 Q44 Q45 Q46 Q47 Q48
 Q49 Q50
 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
 /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		06-JUN-2022 21:56:25
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\AMOUNA 90\Desktop\مذكرات الطلبة\رميسة\رميسة.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	10
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=Q28 Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 Q34 Q35 Q36 Q37 Q38 Q39 Q40 Q41 Q42 Q43 Q44 Q45 Q46 Q47 Q48 Q49 Q50 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.08

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	10	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	10	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.857	23

```
RELIABILITY
 /VARIABLES=Q28 Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 Q34 Q35 Q36 Q37 Q38 Q39 Q40 Q41 Q42 Q43 Q44 Q45 Q46 Q47 Q48
 Q49 Q50 Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19 Q20 Q21 Q22 Q23 Q24 Q25
 Q26 Q27
 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
 /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		06-JUN-2022 21:58:09

Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\AMOUNA 90\Desktop\مذكرات رميسة\رميسة\الطلبة.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	10
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=Q28 Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 Q34 Q35 Q36 Q37 Q38 Q39 Q40 Q41 Q42 Q43 Q44 Q45 Q46 Q47 Q48 Q49 Q50 Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19 Q20 Q21 Q22 Q23 Q24 Q25 Q26 Q27 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.03
	Temps écoulé	00:00:00.06

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	9	90.0
	Exclue[a]	1	10.0
	Total	10	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.903	50

ONEWAY X Y Z BY المستوى التعليمي
/MISSING ANALYSIS.

Unidirectionnel

Remarques

Sortie obtenue		14-JUN-2022 08:37:40
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\AMOUNA 90\Desktop\مذكرات الطلبة\رميسة\العينة الأساسية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations dépourvues de données manquantes dans les variables de l'analyse.
Syntaxe		ONEWAY X Y Z BY المؤهل_العلمي /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.09

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
X	Intergroupes	.681	2	.341	3.613	.037
	Intragroupes	3.488	37	.094		
	Total	4.169	39			
Y	Intergroupes	.641	2	.321	3.431	.043
	Intragroupes	3.458	37	.093		
	Total	4.100	39			
Z	Intergroupes	.661	2	.330	4.209	.023
	Intragroupes	2.904	37	.078		
	Total	3.565	39			

Descriptives

Remarques

Sortie obtenue		07-JUN-2022 01:52:37
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\AMOUNA 90\Desktop\مذكرات الطلبة\رميسة\العينة الأساسية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Toutes les données non manquantes sont utilisées.
Syntaxe		DESCRIPTIVES VARIABLES=Q28 Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 Q34 Q35 Q36 Q37 Q38 Q39 Q40 Q41 Q42 Q43 Q44 Q45 Q46 Q47 Q48 Q49 Q50 Y /STATISTICS=MEAN VARIANCE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.03
	Temps écoulé	00:00:00.03

FREQUENCIES VARIABLES=المستوى التعليمي
/BARCHART FREQ
/ORDER=ANALYSIS.

Fréquenc

Remarques

Sortie obtenue		16-JUN-2022 08:27:49
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\AMOUNA 90\Desktop\مذكرات الطلبة\رميسة\العينة الأساسية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>

	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur toutes les observations comportant des données valides.
Syntaxe		FREQUENCIES VARIABLES=المستوى التعليمي /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:02.45
	Temps écoulé	00:00:00.81

Statistiques

المستوى التعليمي

N	Valide	40
	Manquant	0

المستوى التعليمي

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ثانوي	3	7.5	7.5	7.5
	جامعي	31	77.5	77.5	85.0
	تكوين آخر	6	15.0	15.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

ملخص الدراسة باللغة العربية

عنوان الدراسة: دور الألعاب التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال التوحد

إعداد الطالبتين: قربوع رميسة، بوالقرون كريمة

إشراف الأستاذة: مشري زبيدة

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة دور الألعاب التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال التوحد من وجهة نظر المربين بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال معوقين ذهنيا بجيجل، وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تناولت فئة أطفال التوحد البسيط من خلال معرفة دور الألعاب التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية لديهم، ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية قمنا بتوزيع استبيان الدراسة على أفراد عينة هذه الدراسة المتكونة من 40 مربية داخل المركز، وأختيرت بطريقة قصدية، وقد تحققت في شروط الصدق والثبات والمتضمن ل50 عبارة مقسمة على محورين، محور التفاعل الاجتماعي ومحور التعبير الانفعالي، بالإضافة إلى معرفة الفروق حسب المستوى التعليمي للمربين.

وخلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن للألعاب التعليمية دور في تنمية المهارات الاجتماعية لفئة أطفال التوحد البسيط من وجهة نظر المربين.

- إن للألعاب التعليمية دور في تنمية التفاعل الاجتماعي لفئة أطفال التوحد البسيط من وجهة نظر المربين.

- إن للألعاب التعليمية دور في تنمية التعبير الانفعالي لفئة أطفال التوحد البسيط من وجهة نظر المربين.

- توجد فروق دالة إحصائية في متوسط درجة تطبيق المربين للمهارات الاجتماعية لفئة أطفال التوحد البسيط من وجهة نظر المربين تعزى لمتغير المستوى التعليمي، وترجع هذه الفروق لمستوى التكوين الذي تحصل عليه الجامعيين مقارنة بغيرهم الذين لا يملكون مؤهلا جامعيا، لأن هذه الفئة لديها مهارات أكاديمية وتقنية كبيرة ومتخصصة لتعامل مع هذه الفئة.

الكلمات المفتاحية:

الألعاب التعليمية، المهارات الاجتماعية، التوحد.

ملخص الدراسة الإنجليزية

English study summary

Study title: The role of educational games in developing social skills for autistic children

Prepared by the two students: Karboua Ramisa, Bouquron Karim
Supervised by Professor: Meshri Zbeida

The current study aimed to know the role of educational games in developing the social skills of autistic children from the point of view of educators at the Psychological Pedagogical Center for mentally handicapped children in Jijel. The objectives of the current study We distributed the study questionnaire to the members of the sample of this study, which consisted of 40 educators inside the center, and were chosen in an intentional way, and they were achieved in the terms of honesty and stability, which included 50 phrases divided into two axes, the axis of social interaction and the axis of emotional expression, in addition to knowing the differences according to the educational level. for educators.
This study concluded the following results:
- Educational games have a role in developing the social skills of simple autistic children from the point of view of educators.
- Educational games have a role in developing the social interaction of simple autistic children from the point of view of educators.
- Educational games have a role in developing the emotional expression of the category of simple autistic children from the point of view of educators.
- There are statistically significant differences in the average degree of educators' application of social skills to the category of simple autistic children from the point of view of educators due to the educational level variable, and these differences are due to the level of training obtained by university graduates compared to others who do not have a university qualification, because this category has great academic and technical skills Specialized to deal with this category.

key words:
Educational games, social skills, autism.