فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم

دكتورة/ لمياء عبدالحميد بيومى
مدرس التربية الخاصة
بكلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس

ملخص البحث

يهدف البحث إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم. واستخدمت الباحثة في هذا البحث مقياس والكر – مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق النفسي، ومقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق النفسي، وأشارت نتائج الدراسة على وجود فروق دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية. كما أسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة احصائية من متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح االقياس البعدي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي.

r rr

r r

r

The study aimed to identify the effectiveness of a training program for a sample of female pupils with learning disability. The study sample was consisted of (20) female pupils with learning disability. For this study, the researcher has used Walker-McConnell scale of social competence and psychological adjustment, and the scale of social competence and psychological adjustment. The results of the study have indicated that there were statically significant differences among the averages of individuals' marks of the experimental and control groups according to the social competence scale in the post measurement in favor of the experimental group. In addition, the results have showed that there were statically significant differences between the averages of individuals' marks for the pre and post measurements the according to the social competence scale in favor of the post-application test. In addition, the results have indicated that there were statically significant differences between marks of the experimental group according to social competence scale for the post and the follow-up measurements.

مقدمة:

إن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات أكاديمية؛ إلا أن العديد من المربين يرون أن صعوبات التعلم ذات آثار وأبعاد تتجاوز المجالات الأكاديمية. وانطلاقًا من ذلك، يجب أن يتجه الاهتمام إلى مشكلات وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي؛ حيث إنه لا يكفي التعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن المشكلات الاجتماعية والانفعالية (الزيات، ١٩٩٨).

ويظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مشكلات في المجالين: الأكاديمي، والاجتماعي، مقارنة مع أقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم. وهذه المشكلات لها علاقة بمستوى المهارات الاجتماعية التي يتصفون بها (Vaughn, 2001). كما أنهم يعانون من مشكلات في مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل، حتى أصبحت هذه المشكلات من الخصائص الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية التي يتصفون بها (Chapman, 1988).

صعوبات التعلم من المجالات المهمة في ميدان التربية الخاصة، وقد بدأت معظم الحكومات والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية بتقديم الدعم والرعاية للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وذلك في ضوء ما تنادي به التشريعات الدولية في التربية الخاصة من تقديم سُبل الدعم والرعاية لذوي الحاجات الخاصة، وإتاحة فرص التعليم للجميع، والعمل على دمجهم مع أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه.

وتعد المدرسة البيئة الاجتماعية التي تصقل فيها شخصية التلميذ، وتتسع مداركه، وتتعمق تجاربه، ويتعلم فيها ما ينبغي عليه فعله للنجاح في التفاعلات الاجتماعية. ويتطلب التعلم أثناء الحياة المدرسية والعمل في المرحلة اللاحقة تفاعلاً اجتماعيًا مع الآخرين؛ حيث تشكل المهارات الاجتماعية عاملاً رئيسًا لإنجاح هذا التفاعل؛ إذ تساعد في تحقيق الأهداف الشخصية للفرد من جهة، والأهداف المدرسية من جهة أخرى .كما أن إتقان الطفل لمهارات؛ مثل: التعاون، والمشاركة، وطلب المساعدة، وطرح الأسئلة، والاستماع للتعليمات، والحوار والحديث مع الآخرين، ومدح الخصائص الشخصية للآخرين هي مهارات اجتماعية مهمة للنجاح الدراسي والاجتماعي لجميع التلاميذ، وتؤدي دورًا بارزًا في تجنب الاستجابات السلبية من الآخرين(Elliot, Malecki, & Demaray, 2001).

وقد أوضحت نتائج الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم، والمشكلات الاجتماعية، والانفعالية؛ فالمشكلات الأكاديمية ينتج عنها مشكلات اجتماعية وانفعالية، والعكس صحيح (الخطيب، والحديدي، ٢٠٠٥). كما أن الأطفال الذين لديهم قصورٌ في الكفاءة الاجتماعية في المدرسة، عادة ما يكونون معرضين للخطر في عديد من المخرجات النمائية: سلوك اجتماعي وعدواني، وتسرب من المدرسة، وسوء التوافق المدرسي، والإهمال، ومشكلات في التحصيل الأكاديمي، ومشكلات في الصحة النفسية في سن البلوغ (عواد، ٢٠٠٢).

ويعتقد الباحثون أن الكثير من المشكلات التعليمية التي يعاني منها التلاميذ ترتبط باكتسابهم للمهارات الاجتماعية السلوكية؛ حيث أشارت الدراسات إلى أن افتقار التلميذ للمهارات الاجتماعية قد يسبب عدم كفاءته في التعلم وتدني تحصيله وانخفاض مفهوم الذات لديه (الخطيب، والحديدي، ٢٠٠٣).

فقد تطورت الخدمات التي تقدم للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في السنوات الماضية بالمملكة العربية السعودية، من حيث تقديم هذه الخدمات ضمن النظام المدرسي العادي، ومن حيث زيادة عدد التلميذات المستفيدات من هذه الخدمات، وقد ظهر هذا التطور من خلال ازدياد عدد غرف المصادر في القطاعين العام والخاص.

ومن هنا نشأت فكرة البحث الحالي في محاولة معرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية مكونات الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث:

إن الغرض من هذا البحث هو استقصاء أثر برنامج تدريبي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

من هنا يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

(١) هل توجد فروق بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية؟.

(٢) هل توجد فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح القياس البعدي؟

(٣) هل توجد فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي؟

هدف البحث:

استهدف البحث الحالي التعرف على فعالية برنامج تدريبي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، والتحقق من فعالية هذا البرنامج في تحقيق ذلك الهدف.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

(١) إعداد برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدي التلميذات ذوات صعوبات التعلم، والإسهام في توفير برنامج تدريبي يمكن الإفادة منه في تنمية المهارات الاجتماعية التي يعانون قصورًا فيها.

(٢) مساعدة المختصين والمعلمين وأصحاب القرار في تقييم مدى فعالية البرامج التدريبية في تطوير الكفاءة الاجتماعية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المدارس العادية، وما يترتب على ذلك من التوصية بانتشار هذه البرامج وتعميمها وتطبيقها على التلميذات ذوات صعوبات التعلم اللاتي يعانون من ضعف في الكفاءة الاجتماعية لتحسينها وتنميتها.

(٣) إن التوجهات الحديثة تدعو إلى دمج التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المدارس العادية، وحتى ينجح هذا الدمج لا بد من تطوير الكفاءة الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم ليتمكنوا من إقامة علاقات وصداقات مع أقرانهم والتفاعل الايجابي مع معلماتهن.

(٤) من الممكن أن تسهم النتائج المترتبة على تطبيق البرنامج التدريبي في التخفيف من المشكلات التي تواجهها التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المدرسة، وفي علاقاتهن مع أقرانهن ومعلميهن، والمساعدة على تحسين هذه العلاقات؛ مما ينعكس ايجابيًا على ارتفاع مستوى تحصيلهن الدراسي، وزيادة توافقهن المدرسي، والاجتماعي، والتخفيف من معاناة أهلهن والقائمين على تعليمهن.

(٥) ندرة الدراسات العربية - في حدود علم الباحثة - التي تناولت البرامج التدريبية لتنمية الكفاءة الاجتماعية لذوات صعوبات التعلم؛ مما يفتح مجالاً واسعًا أمام الباحثين لإجراء مزيدًا من الدراسات التي تتناول هذا الموضوع.

مصطلحات البحث:

صعوبات التعلم Learning Disabilities : «اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فهم اللغة أو استخدامها، سواءً أكانت شفوية أم كتابية، ويظهر هذا الاضطراب على شكل عجز عن الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الرياضية. ويبين التعريف أن صعوبات التعلم لا تشمل المشكلات التعليمية التي تعود أساسًا إلى الإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو السلوكية، أو الحركية، أو الحرمان البيئي، أو الاقتصادي، أو الثقافي (Hallahan, & Mock, 2003).

وتعرف الباحثة التلميذات ذوات صعوبات التعلم إجرائيًا بأنهن: "التلميذات الملتحقات التي تتبع في إلحاقهن ببرامج الدمج، واللاتى تم تصنيفهن على أنهن من ذوات صعوبات التعليم، بناءً على أسس التصنيف المتبعة".

الكفاءة الاجتماعية Social Competence : "كفاءة السلوك الاجتماعي للطفل والتي تنعكس من خلال عديد من المخرجات الاجتماعية المهمة، مثل: تقبل المعلم، وتقبل الأقران في المدرسة، والتوافق المدرسي، وتكوين الصداقات، ونمو شبكات الدعم الاجتماعي بين الأقران، ومهارات الفرد الاجتماعية في أداء المهام الاجتماعية التي يكلف بها، ومهارات التكيف الاجتماعي مع المحيطين به" (عواد، ٢٠٠٢).

وتعرف الباحثة الكفاءة الاجتماعية إجرائيًا "بالدرجة الكلية التي تحصل عليها التلميذة على مقياس والكر – ماكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي".

البرنامج التدريبي: : «مجموعة من التدريبات والأنشطة لتنمية ثمانية مهارات اجتماعية هي: (التعاون، مراعاة شعور الآخرين، الإنصات عندما يتحدث الآخرون، مشاركة الأقران الضحك، التواصل بالنظر للشخص الذي يتحدث إليه أو عندما يتحدث هو، المسارعة لمساعدة الأقران عندما يطلبون

ذلك، الاستفادة من وقت الفراغ، الحرص على أداء المهام المكلف بها)، موزعة على ثلاثة مكونات للكفاءة الاجتماعية هي: (العلاقة بالمعلم، العلاقة بالأقران، التوافق المدرسي)، ويتكون البرنامج من (١٨) جلسة تدريبية».

الإطار النظري:

أولاً: صعوبات التعلم Learning Disabilities:

يعد "كيرك" Kirk (1963) هو أول من أطلق مصطلح "صعوبات التعلم"، والتي عرفها بأنها تأخر، أو اضطراب، أو تعطل النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث والتخاطب، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو أي مادة دراسية أخرى، ينتج عنها إعاقة نفسية، تنشأ عن كل من أو واحد على الأقل من هذين العاملين، وهما: اختلاف الأداء الوظيفي للمخ، والاضطرابات السلوكية، أو الانفعالية (في سالم، والشحات، وعاشور، ٢٠٠٣).

وعرّفت «باتمان» Bateman, 1965) الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بأنهم: "أولئك الذين يبدون تفاوتًا تربويًا ذا دلالة بين قدراتهم العقلية الفعلية والمستوى الحقيقي للأداء من جانبهم، ويرجع إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم، وهو الأمر الذي قد يصاحبه وقد لا يصاحبه اختلال واضح في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، ولا تعد تلك الاضطرابات ثانوية بالنسبة للإعاقة الفكرية، أو الحرمان التربوي، أو الثقافي، أو الاضطراب الانفعالي الشديد، أو الإعاقة الحسية" (في هالاهان، وكوفمان، ولويد، وويس، ومارتنيز، ٢٠٠٧).

أما التعريف الذي قدمته اللجنة الأمريكية الوطنية الاستشارية للمعاقين National Advisory Committee on Handicapped Children (1968)، ينص على أن: "صعوبات التعلم هي اضطراب في واحد، أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فهم اللغة، أو استخدامها، سواءً أكانت شفوية، أم كتابية، ويظهر هذا الاضطراب على شكل عجز عن الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الرياضية. ويبين التعريف أن صعوبات التعلم لا تشمل المشكلات التعليمية التي تعود أساسًا إلى الإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو السلوكية، أو الحركية، أو الحرمان البيئي، أو الاقتصادي، أو الثقافي" (In Hallahan, &, Mock, 2003).

كما تعرفها اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلمNational Joint Committee for Learning Disabilities (1981) بأنها: "مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من تلك الاضطرابات التي تظهر على هيئة مشكلات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو الحساب، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، كما أنها ترجع إلى اختلال الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي. وعلى الرغم من أن صعوبة التعلم قد تتزامن مع حالات أخرى للإعاقة كالإعاقة الحسية، أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو السلوكي، أو مع العوامل البيئية كالفروق الثقافية، أو التعليم غير الكافي وغير الملائم، أو العوامل النفسية الجينية، فإنها لا تعد في واقع الأمر نتيجة مباشرة لتلك الحالات أو العوامل؛ حيث إنها لا ترجع لها مطلقا" (في هنلي، وروبرتا، والجوزين، ٢٠٠١).

ويعرفها عواد (١٩٩٧) بأنه: "مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي، يظهرون انخفاضًا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين، مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي، أو فوق المتوسط؛ إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو النطق، أو إجراء العمليات الحسابية، أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة. ويُستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعاليًا، والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر، وذوو الإعاقات المتعددة، ذلك أن إعاقتهم قد تكون سببًا مباشرًا للصعوبات التي يعانون منها".

وتضيف "ميرسر" Mercer ضرورة توافر شرطين أساسين لاعتبار الطفل من ذوي الصعوبات التعليمية هما: أن لا يتناسب تحصيل التلميذ ومستواه العمري، أو مستوى قدرته في واحدة أو أكثر من الجوانب الأكاديمية عند تزويده بالخبرات التعليمية المناسبة، ووجود تباين كبير بين تحصيل التلميذ وقدراته العقلية في واحد، أو أكثر من الجوانب السبعة التالية: التعبير الكتابي، والتعبير الشفوي، والاستيعاب السمعي، والاستيعاب القرائي، ومهارات القراءة الأساسية، والعمليات الحسابية، والتحليل الرياضي (في الخطيب، والحديدي، ٢٠٠٥).

من خلال التعريفات السابقة نلاحظ أن هناك اختلافًا في إيجاد تعريف واحد ومحدد للأفراد ذوي صعوبات التعلم، والذي نستطيع من خلاله أن نحدد ونشخص بدقة كاملة الأعراض والسمات التي يتصف بها الأفراد ذوو صعوبات التعلم، وهذا سبب كثرة التعريفات التي أُطلقت على هذه الفئة من فئات التربية الخاصة، ويتضح أن الصعوبات التي تظهر على التلميذات من خلال التعليم الدراسي هي السمة البارزة لهذه الفئة، فظهور صعوبات أكاديمية؛ مثل: صعوبة القراءة، والكتابة، والحساب، والإملاء، والتهجي، واللغة، تعد مؤشرًا رئيسًا على أن صاحبها لديه صعوبة تعلم، بالإضافة إلى بعض المشكلات السلوكية والاجتماعية.

الخصائص الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم:

من الخصائص الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم كما أوردها البطاينة، و الرشدان، والسبايلة، والخطاطبة (٢٠٠٥) على النحو التالي:

(١) صعوبة تحمل المسؤولية الشخصية أو الاجتماعية.

(٢) العدوانية تجاه الآخرين لأسباب غير مبرّرة أو موجبة.

(٣) مفاهيمهم عن ذاتهم ضعيفة فهي دائمًا سلبية أو متدنية.

(٤) تكرار السلوك بعد أن يصبح هذا السلوك غير ملائم لعدم حاجته إليه.

(٥) صعوبة الضبط الذاتي فيما يصدر عنهم من أفعال تكون غير مناسبة تجاه الآخرين.

(٦) الانسحاب الاجتماعي فهم يتصفون بالكسل وقلة الاتصال الاجتماعي بالآخرين.

(٧) الإتكالية فيظهرون دائمًا اعتمادًا متزايدًا على الآباء والمعلمين أو غيرهم.

والخصائص التي ذكرت لذوي صعوبات التعلم ليست خصائص محددة ومميزة لهم، فقد تشترك مع صعوبات أخرى، ولكن بدرجات متفاوتة، كما أن شدتها تختلف من فرد لآخر، ولا يعني وجود أية خاصية من هذه الخصائص لدى الفرد على أنه من ذوي صعوبات التعلم.

كما أن هذه الخصائص تؤثر على قابلية الفرد للتعلم، وخاصة تلك المتعلقة بالمشكلات الاجتماعية، فهي تؤثر في تحصيله الدراسي، ودافعيته للإقبال على التعلم، وتؤثر على علاقته بأقرانه، وتفاعله معهم؛ مما يؤدي إلى عزلته، وعدم

اكتسابه للخبرات والمهارات الاجتماعية اللازمة ليبقى على تواصل مع أقرانه، وهذا يؤدي إلى بطء في نموه الاجتماعي والانفعالي مقارنة مع من هم في مثل عمره.

يظهر بعض التلميذات ذوات صعوبات التعلم مشكلات اجتماعية وانفعالية، وهن عرضه لهذه المشكلات أكثر من أقرانهن العاديين، فهن يعانون من رفض الأقران لهن، وتدني مفهوم الذات لديهن. ويمكن عزو المشكلات الاجتماعية الانفعالية لدى هؤلاء التلميذات إلى ضعف الإدراك الاجتماعي لديهن، فهم يخطئون في تفسير مشاعر الآخرين، ولا يجيدون قراءة التلميحات الاجتماعية، ولا يدركنا متى يكون سلوكهن مزعجًا للآخرين (الخطيب والروسان، ويحيى، والزريقات، والصمادي، والحديدي، والناطور وآخرون، ٢٠٠٧).

كما أن أي نقص في المهارات الاجتماعية قد يؤثر في جميع جوانب الحياة؛ بسبب عدم قدرة الفرد لأن يكون حساسًا للآخرين، وأن تدرك كبقية زميلائها صورة الوضع المحيط بها. لذلك نجد هؤلاء التلميذات يخفقنا في بناء علاقات اجتماعية سليمة، قد تأتي من صعوباتهمنفي التعبير وانتقاء السلوك المناسب في الوقت الملائم، وقد أشارت الدراسات إلى أن ما نسبته (٣٤٪-٥٩٪) من التلميذات اللاتي يعانون من الصعوبات التعليمية معرضون للمشكلات الاجتماعية (Bryan, 1997).

كما أن مشكلاتهن الكثيرة في عملية التأقلم لمتطلبات المدرسة، تحبطهم بشكل كبير، وقد تؤدي إلى عدم رغبتهن في الظهور والاندماج مع الآخرين، فيمتنعون عن المشاركة في الإجابات عن الأسئلة، أو المشاركة في النشاطات الصفية الداخلية، وأحيانًا الخارجية (السرطاوي، والسرطاوي، وخشان، وأبو جودة، ٢٠٠١).

ثانيًا: الكفاءة الاجتماعية (Social Competence):

تواجه الطفلة في حياتها العادية اليومية الكثير من المواقف، سواءً مع أقرانها، أو الأكبر منها سنًا، والتي تتطلب منها أن تكون متمتعة بمستوى المهارات الاجتماعية، حتى تستطيع التعامل والتفاعل مع البيئة الاجتماعية بنجاح، فتمتعها بكفاءة اجتماعية جزء من نجاحها في الحياة.

مفهوم الكفاءة الاجتماعية:

تتضمن الكفاءة الاجتماعية الكفاح الاجتماعي وبذل كل الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية (زهران، ١٩٨٤).

والكفاءة الاجتماعية كما وردت في موسوعة التربية هي: «القدرة على التفاعل بصورة متكيفة مع المجتمع، وهذا التعريف مرادف لمفهوم النضج الاجتماعي Social maturity (الأشول، ١٩٨٧).

والكفاءة الاجتماعية، هي مهارات متعلمة تساعد الفرد على التواصل بفعالية مع الآخرين، وتحقيق القبول الاجتماعي، وتتضمن مجموعة من الاستجابات والسلوكيات المقبولة اجتماعيًا (Smart, & Sanson, 2001).

ويشير مكاب وميلر (Mccabe, and Meller, 2004) إلى أن الكفاءة الاجتماعية تعني: "رصيد من المهارات التي تتضمن المعرفة بالمعايير الاجتماعية للسلوك المقبول، والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، والتعرف على الانفعالات وفهمها، والكفاءة اللغوية".

يلاحظ أن التعريفات السابقة تجمعها القواسم المشتركة الآتية:

(١) أن السلوك لا يكون مقبولاً حتى يحوز الرضا والقبول الاجتماعي.
(٢) التكيف الاجتماعي هو القدرة على فهم الانفعالات وحل المشكلات الاجتماعية.
(٣) الكفاءة اللغوية هي المفتاح الأساسي للتواصل والتفاعل الاجتماعي.
(٤) المهارات الاجتماعية يمكن تعلمها واكتسابها.

كما يتضح أن المحور الرئيس الذي يجمع بينها على الرغم من كثرتها وتنوعها هو فعالية التفاعل بوصفه بعدًا أساسيًا للكفاءة الاجتماعية، وعلى ضرورة توافر مهارات اجتماعية لدى الفرد تمكنه من التكيف الاجتماعي لمواقف الحياة المختلفة.

مكونات الكفاءة الاجتماعية:

يرى عديد من الباحثين أن الكفاءة الاجتماعية تشمل المهارات التالية:

(١) علاقات إيجابية مع الآخرين: هل يحتفظ التلميذ بعلاقات إيجابية مع الآخرين: الأقران، والآباء، والمدرسين، والأشخاص، التي تتطلب طبيعة أدوارهم التعامل المباشر أو غير المباشر مع التلميذ؟

(٢) المعرفة الدقيقة والملائمة بأصول أو قواعد السلوك الاجتماعي: كيف يفكر التلميذ أو يرى نفسه ويراه الآخرون، أي صورة الذات كما يدركها الفرد، وكما يدركها الآخرون؟ وكيف يستقبل أو يفسر الدلالات والرموز والمؤشرات والمواقف الاجتماعية؟

(٣) غياب السلوك التوافقي: إلى أي مدى يعكس سلوك التلميذ أنماط من السلوك غير السوي أو اللاتوافقي خلال تعاملاته الاجتماعية وتفاعله الاجتماعي مع الآخرين؟

(٤) السلوكيات الاجتماعية الفعالة: هل يبدو التلميذ مكتسبًا للسلوكيات والمهارات الاجتماعية الفعالة؟ وهل يحاول الفرد أن ينشيء أو يبدأ اتصالات مع الآخرين؟ وهل يستجيب على نحو تعاوني خلال المواقف الاجتماعية؟ وهل يتعامل على نحو إيجابي مع المؤشرات الاجتماعية؟ (عواد، وشريت، ٢٠٠٤).

وتتضمن الكفاءة الاجتماعية وفق ما يرى إليوت وماليكي وديماراي (Elliot, Malecki, and Demaray, 2001) الأبعاد الرئيسة التالية:

(١) **التعاون**؛ مثل: إنهاء الواجبات، وإتباع التوجيهات، واستخدام وقت الفراغ بشكل مناسب، ومساعدة الآخرين، والعمل ضمن الجماعة، ومجاملة الآخرين.

(٢) **التمثل العاطفي**؛ مثل: الاهتمام واحترام مشاعر الآخرين ووجهة نظرهم، والتعاطف معهم في المواقف الحزينة.

(٣) **المسؤولية**؛ مثل: إنجاز المهام المطلوبة، والدقة والوضوح في التعامل.

(٤) **الضبط الذاتي**؛ مثل: القدرة على التعامل مع مضايقات الآخرين، والتعبير عن الرأي دون غضب، وتقبل النقد البناء، والاستجابة المناسبة للاعتداء الجسدي، والتعامل مع ضغط الأقران.

(٥) **توكيد الذات**؛ مثل: طلب معلومات من الآخرين، وتقديم الذات للآخرين، والاستجابة لتصرفاتهم، ودعوتهم للمشاركة في أنشطة جماعية.

الكفاءة الاجتماعية لدى ذوات صعوبات التعلم:

تواجه الطفلة أثناء تفاعلها مع أقرانها ورفاقها وأفراد المجتمع في المواقف الاجتماعية المختلفة الكثير من التحديات، التي تتطلب منها عددًا من المهارات الاجتماعية المختلفة التي تمكنها من إيجاد الحلول لتلك المشكلات الاجتماعية، كما تعبر المهارات الاجتماعية عن القدرة على المشاركة الفاعلة في مختلف المواقف الاجتماعية.

وتمثل المهارات والكفاءات الاجتماعية إحدى الأسس المهمة الضرورية للتفاعل الاجتماعي والنجاح اليومي في الحياة الواقعية، مع الأقران والمدرسين وكافة الأشخاص الآخرين المتعاملين بطبيعة أدوارهم مع الفرد. ويعكس حسن التفاعل مع الآخرين درجة ملائمة من الحساسية الاجتماعية والانفعالية بالإيقاعات والرموز الاجتماعية حتى يقرها المجتمع (الزيات، ١٩٩٨).

وترتبط الكفاءة الاجتماعية بالمهارات الاجتماعية والتقبل الاجتماعي، ويعتبر السلوك اللااجتماعي مشكلة مزعجة لكل من المدرسة والبيت والمجتمع، ويظهر السلوك اللاإجتماعي على عدة أشكال منها العصيان، والمخالفة وعدم الاستجابة لما يطلبه المعلم، إضافة إلى السلوك العدواني، والقسوة تجاه الرفاق، والتصرفات الفوضوية والشغب داخل الصف، والكذب، والهرب، والغش وتخريب الممتلكات (داود، ١٩٩٩).

ولقد أجريت عديد من الدراسات الترابطية التي هدفت إلى تقصي العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتكيفهم مع الحياة المستقبلية. ووجد أن غياب الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجعلهم أكثر عرضه لسوء التكيف المدرسي، وضعف التحصيل الأكاديمي، والانقطاع عن المدرسة، وجنوح الأحداث، والميل للسلوكيات السيئة وبعض المشكلات الصحية والعقلية (Coben, & Zigmond, 1986).

كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم إضافة إلى مشكلاتهم السلوكية يعانون من مشكلات أخرى تتعلق بالضعف الواضح في المهارات الاجتماعية، التي تؤثر في تفاعلاتهم الاجتماعية وخاصة مع أقرانهم، ففي مراجعة وتحليل قام بها فورنيس وكافيل (Forness, and Kavale 1996) لنتائج (١٥٢) دراسة بحثت في المهارات الاجتماعية تبين أن حوالي (٧٥٪) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من عجز في المهارات الاجتماعية.

والمهارات الاجتماعية تمكن الطفل من التفاعل الإيجابي والفعال مع الأقران، ومن ثم تشكيل الصداقات الحميمة والمساندة، وبناء رصيد من السلوكيات والاستجابات الاجتماعية المقبولة، وهذا بدوره يسهم في تطوير كفايته الاجتماعية (Smart, & Sanson, 2001).

وبما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يواجهون ضعفًا في المهارات الاجتماعية، والتي يعتبر التواصل أحد مكوناتها الرئيسة فهم بالضرورة يعانون من اضطراب في التواصل مع الآخرين. وقد رأى موسان وثريسا (Moisan and Theresa, 1998) أن هذا الاضطراب ناتج عن عدم فهم الأطفال لما يقال، أو عن صعوبة التعبير عن أنفسهم. ويعد التواصل اللفظي وغير اللفظي من أكثر المشكلات التي تواجههم في علاقاتهم مع الآخرين، كما أنهم أضعف من العاديين في مهارة المحادثة فهم يواجهون صعوبة في استمرارية الحديث ولا يشاركون فيه إلا قليلاً.

ويضيف جبريل (١٩٩٧) أن مهارات الاتصال تعد مؤشرًا على الكفاءة الاجتماعية التي تظهر قدرات الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفاعليه مع الآخرين، وكذلك درايتهم بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي أثناء التفاعل الاجتماعي.

ويشير ريلوك وكرونيك (Crealock and Kronick, 1993) إلى أن العجز في مهارات الاتصال عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ناتج عن عدم قدرتهم على فهم الدلائل الاجتماعية.

كما أن القصور في مهارات الاتصال يؤدي إلى الاضطراب النفسي، وضعف التفاعل الاجتماعي، وعجز في تبادل الحوار، وعدم القدرة على الاستجابة الاجتماعية الملائمة وعدم القدرة على المشاركة الاجتماعية (جبريل، ١٩٩٧)؛ ولذا

نجد أن هؤلاء الأطفال لديهم قصور في الفهم الاجتماعي، و يسيئون تفسير المواقف الاجتماعية، ويعانون من قصور في الكفاءة الاجتماعية، ويخفقون في التفاعل الاجتماعي والعلاقات مع الآخرين (هنلي، وروبرتا، والجوزين، ٢٠٠١).

وأشار الخطيب، والحديدي (٢٠٠٣) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يسيئون التصرف في الموقف الاجتماعية ويشعرون بعدم الكفاءة الشخصية، ولا يستطيعون إقامة علاقات اجتماعيه مع الآخرين، ويميلون إلى إظهار استجابات غير اجتماعية أو عدوانية أو إنسحابية أو عدم إطاعة الأوامر. وقد أشارت الدراسات إلى أن افتقار التلميذ للمهارات الاجتماعية قد يسبب عدم كفاءته في التعلم وتدني تحصيله وانخفاض مفهوم الذات لديه (داود، ١٩٩٩).

وبعد هذا العرض نلاحظ أن سبب المشكلات التي يواجهها ذوات صعوبات التعلم في مجال العلاقات الاجتماعية عائد إلى القصور الذي يعانونه في المهارات الاجتماعية، وعدم تمتعهم بمستوى مرتفع من الكفاءة الاجتماعية، فقد لا يكون بمقدورهم أن يقرؤوا المواقف الاجتماعية المختلفة بمستوى المهارة نفسها كغيرهم من الأقران في مثل عمرهم الزمني، وبالتالي لا يكون بوسعهم أن يفهموا كيف يحاول الآخرون التأثير فيهن، أو لا يدركون ما يريد الآخرون منهن أن يفعلوه، أو أن يعوا كيف يدركهن الآخرون.

تنمية الكفاءة الاجتماعية:

تبنى البرامج لتنمية الكفاءة الاجتماعية على افتراض أن الطفل الذي يواجه قبولاً متدنيًا من الأقران لا يمتلك المهارات الاجتماعية لتطوير علاقات ايجابية مع الأقران والحفاظ عليها، وأن تلك المهارات يتم اكتسابها بشكل أساسي عن طريق التعلم. كما أن تعلم مفهوم المهارة الاجتماعية وترجمته إلى فعل، ومراقبة الأداء، هو هدف البرامج التي لا تركز فقط على إحداث تغييرات سلوكية، وإنما أيضًا على تعلم معرفي (Choi, & Kim, 2003).

والتدريب على المهارات الاجتماعية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم يساعد على تطور الكفاءة الاجتماعية لديهن، حيث يصبحون قادرات على الاتصال مع الآخرين. كما أن التلميذة تصبح أكثر قدرة على إقامة علاقات مع الغير، والتفاهم

معهن، وفهم ما لديهن من مشاعر وأحاسيس، وبالتالي تصبح قادرة على المشاركة الاجتماعية والمبادرة في الحديث والمشاركة فيه، ولديها في الوقت نفسه أسلوب تستقبل به الآخرين، كما تسهم هذه البرامج في زيادة الفعالية الاجتماعية للفرد في تطوير مفهوم ذات ايجابي عن نفسه وتزيد من فرص قبول الآخرين وتفاعلهم الايجابي سواءً في المجال التعليمي أو المهني أو المجتمعي بشكل عام (السيد، ٢٠٠٠).

وتعد المهارات الاجتماعية مثل أي مهارة في الحياة، يمكن اكتسابها وتعلمها، وبالتالي نستطيع تنمية هذه المهارات بواسطة التدريب عليها من خلال البرامج التدريبية التي تعد لتنمية مكونات الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات اللاتي يعانون قصورًا في الكفاءة الاجتماعية خاصة التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

ويشار إلى أن برامج التدريب على المهارات الاجتماعية متنوعة الفعالية، وذلك اعتمادًا على عدة عوامل منها: الفروق في العمر والجنس ومواقف التدريب، إضافة إلى عدد ونوع المهارات المستهدفة، وتبعًا لمدة وتكرار جلسات التدريب، وطبيعة الإجراءات المستخدمة (Bierman, & Moutminy,1993). وقد أظهرت العديد من الدراسات أن فعالية البرامج التدريبية وأثرها في تنمية المهارات الاجتماعية تعتمد على فترة التدريب، وحاجات أفراد العينة (Spence, 2003).

وقد بين بعض العلماء أنه يمكن معالجة الضعف في الأداء الاجتماعي وتحسينه من خلال التدريب على المهارات الاجتماعية (Hughes, & Kathryn, 1988) إلا أنه لا توجد بيانات توضح بدقه الكيفية والوقت الذي يتم فيه تعلم المهارات الاجتماعية، ومع ذلك فإنه يمكن الجزم بأن الطفولة تعد فترة حاسمه لذلك (Bellack, Alans., Hersen, Michel., & Kasdin, Alan 1990) .

وقد جاءت هذا البحث منسجمة مع تلك الدراسات، في القيام بإعداد برنامج تدريبي لتنمية مكونات الكفاءة الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم مستفيدًا من نتائج هذه الدراسات حول فعالية البرامج التدريبية وأثرها الإيجابي في تنمية الكفاءة الاجتماعية.

كما أن الكفاءة الاجتماعية المناسبة تزود الفرد بالأساس المهم الذي يؤدي إلى علاقات قوية مع الرفاق، وإلى النجاح الدراسي، وأن الكفاءة الاجتماعية غير

المناسبة أثناء مرحلة الطفولة ترتبط بعدد من النتائج السلبية بما فيها انحراف الأحداث ومشكلات الصحة العقلية، وتطور نماذج من السلوك اللااجتماعي. ويرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك العدواني، والانسحاب الاجتماعي، والخجل الشديد ينشأ نتيجة افتقار الفرد إلى المهارات الاجتماعية، ويؤكد أصحاب هذه النظرية على أن الفرد يلجأ إلى استخدام هذه السلوكيات لأنه فشل في تعلم طرق أكثر ملاءمة للتفاعل مع الناس (القضاة، والترتوري، ٢٠٠٧).

كما أن الأطفال الذين لديهم قصورٌ في الكفاءة الاجتماعية المبكرة في المدرسة عادة ما يكونون معرضين للخطر في العديد من المخرجات النمائية: سلوك لا اجتماعي وعدواني، وتسرب من المدرسة، وسوء التوافق المدرسي، والإهمال، ومشكلات في التحصيل الأكاديمي، ومشكلات في الصحة العقلية في سن البلوغ (عواد، ٢٠٠٢).

دراسات سابقة:

إن موضوع الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم والبرامج التدريبية المتعلقة بتنمية مستوى الكفاءة الاجتماعية لديهن باهتمام متزايد في الدول الغربية، وبخاصة في العقود القليلة الماضية، أما في البلاد العربية فإن الاهتمام بهذا الموضوع لا يزال قليلاً. وفيما يلي عرض لتلك الدراسات على محورين، هما:

المحور الأول: دراسات تناولت قصور الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم:

في دراسة هدفت إلى معرفة نسبة الضعف في المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قام كافال وفورنس Kavale, and Forness, (1996) بتحليل بعدي لعدد (١٥٢) دراسة. أوضحت نتائج الدراسة أن حوالي (٧٥٪) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أظهروا نقصًا في المهارات الاجتماعية، وهذا ما ميزهم عن مجموعة المقارنة. كما أشارت النتائج إلى انه تم إيجاد المستوى نفسه تقريبًا من الاختلاف بين المجموعتين عندما تم التقييم من قبل (المعلمين، والرفاق، والذات)، وكذلك عندما تم التقييم من خلال أبعاد الكفاءة الاجتماعية.

وفي دراسة مقارنة للكفاءة الاجتماعية والتكيف المدرسي بين ثلاث مجموعات أجرى توركاسبا وبراف (Tru-Kaspa, and Brav (1995 دراسة بهدف فحص فيما إذا كان حكم المعلمين على كفاءة التلاميذ الاجتماعية والتكيف المدرسي يختلف باختلاف التلاميذ. تألفت عينة ذوي صعوبات التعلم من (٣٠) طالبًا (١٩ طالبًا، ١١ طالبة)، وذوي التحصيل المنخفض (٢٩) طالبًا (١٧ طالبًا، ١٢ طالبة)، وذوي التحصيل المتوسط (٣٣) طالبًا (١٨ طالبا، ١٥ طالبة)، كل مجموعة احتوت على مستويين صفيين الثالث والرابع، والسابع والثامن. وقد استخدم الباحثان مقياس والكر- مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي. أشارت النتائج إلى ما يلي: أن التلاميذ الأصغر (الثالث والرابع) ذوي صعوبات التعلم وذوي التحصيل المنخفض كانوا أقل في مستوى الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي من أقرانهم ذوي التحصيل المتوسط، ولم تظهر النتائج فرقًا ذا دلالة في الجنس أو التفاعل. أما بالنسبة لطلاب الصف السابع والثامن الأساسيين، فقد أظهرت النتائج فرقًا ذا دلالة لصالح مجموعة التحصيل المتوسط حيث سجلت نسبة أعلى في التكيف المدرسي ولم تظهر فرقًا ذا دلالة في الكفاءة الاجتماعية، كما لم تظهر فرقًا ذا دلالة في الجنس أو التفاعل. كما دعمت النتائج استعمال تقديرات المعلمين للفحص الأولي وتعريف التلاميذ المعرضين لخطر المشكلات السلوكية الاجتماعية في المرحلة الابتدائية.

وقد أجري بورسك (Bursuch (1989 بدراسة استهدفت مقارنة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالتلاميذ العاديين ذوي التحصيل المنخفض والتحصيل المرتفع في ثلاثة أبعاد للكفاءة الاجتماعية (أوضاع العلاقات الاجتماعية، السلوك المقدر من المعلمين، التقديرات الذاتية للكفاءة الاجتماعية). تكونت العينة من (٢٤) طالبا من الصفوف (الثاني، الثالث، الرابع، السادس) الابتدائي بمعدل ستة طلاب من كل صف، ذوي صعوبات التعلم (٨) طلاب (٥ ذكور، ٣ إناث)، وذوي التحصيل المرتفع (٨) طلاب (٥ ذكور، ٣ إناث)، وذوي التحصيل المنخفض (٨) طلاب (٥ ذكور، ٣ إناث). استخدم في الدراسة ثلاثة مقاييس «Play with rating scale questionnaire"، A limited-choice friendship nomination inventory، beer behavior nomination inventory. أشارت نتائج الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أقل تقبلاً من أقرانهم التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض والتلاميذ ذوي التحصيل المرتفع،

بينما لا يوجد فرق بين ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض في التقبل. وقد أوضحت الدراسة أيضًا أن التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية لديهم أصدقاء أقل من أقرانهم ذوي التحصيل المرتفع، بينما لا يوجد فرق بين ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض على مقياس الصداقة. وبينت الدراسة أيضا أن ذوي صعوبات التعلم أقل تعاونًا، وأقل رغبة في القيادة من ذوي التحصيل المنخفض. وعند مقارنتهم مع ذوي التحصيل المرتفع كانوا أقل تعاونًا، وأكثر خجلاً، وأقل إدارة، وأكثر رغبة للدخول في المشاجرات. أما ذوو التحصيل المنخفض فيختلفون عن ذوي التحصيل المرتفع في أنهم أكثر خجلاً منهم. وأظهرت الدراسة أيضًا أن التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية معرضون للمشكلات الاجتماعية بشكل مرتفع أكثر مقارنة مع أقرانهم من التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض.

وأجرت الشيخ (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق في مستويات الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذًا وتلميذةً من التلاميذ العاديين، و(٨٥) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، بالصف الرابع الابتدائي. وأظهرت نتائج الدراسة أنه عند المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في أبعاد المهارات الاجتماعية للتقدير الذاتي، ظهرت فروق في أبعاد الإصرار غير الملائم والمهارات الاجتماعية الملائمة لصالح مجموعة العاديين. وعند المقارنة بين الذكور والإناث في أبعاد المهارات الاجتماعية غير الملائمة للتقدير الذاتي أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في بعد الإصرار غير الملائم لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في بعد الغيرة لصالح العاديين. وعند المقارنة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعد المهارات الاجتماعية الملائمة لتقدير المعلمين أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا لصالح العاديين. وعند المقارنة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في أبعاد المهارات الاجتماعية غير الملائمة لتقدير المعلمين أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا لصالح العاديين. وعند المقارنة بين الذكور والإناث في أبعاد المهارات الاجتماعية لتقدير المعلمين أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في أبعاد المهارات الاجتماعية الملائمة لصالح مجموعة الذكور. وعند المقارنة بين الذكور والإناث في أبعاد المهارات الاجتماعية لتقدير المعلمين أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في أبعاد المهارات الاجتماعية غير الملائمة لصالح مجموعة الإناث.

كما أجرى البستنجي (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التفاعلات الاجتماعية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم مع التلاميذ العاديين في عمان. وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٤) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، بالصف الثاني، والثالث، والرابع، والخامس، والسادس الابتدائي. وجرى تطبيق مقياس أعده الباحث للتفاعلات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية مع التلاميذ العاديين. وأظهرت النتائج أن التفاعلات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع التلاميذ العاديين إيجابية بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن التلاميذ ذوي الصعوبات من مستوى الصف الخامس لديهم تفاعلات اجتماعية أكثر إيجابية منها لدى التلاميذ في مستوى الصف الثاني. كما أظهرت النتائج أن التلاميذ ذوي صعوبة القراءة لديهم تفاعلات اجتماعية مع العاديين في المدرسة العادية أكثر من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المختلطة. في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعلات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم للتلاميذ العاديين في المدرسة العادية تبعا لمتغيرات الجنس وطبيعة المدرسة من حيث الاختلاط وعدد سنوات التحاق التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر.

بينما أجرى عواد، وشريت (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف علي طبيعة الفروق في مكونات الكفاءة الاجتماعية (السلوك المفضل لدى المعلم، السلوك المفضل الأقران، سلوك التوافق المدرسي) فيما بين التلاميذ المتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم، ومدى اختلاف تلك الفروق باختلاف جنس التلميذ. تكونت العينة النهائية للدراسة من (١٦٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمصر، تم اختيارهم من بين تلاميذ عينة كلية قوامها (٢٥٤) تلميذًا وتلميذة في (٥) مدارس ابتدائية بكل من العريش والإسكندرية، بواقع (٤٢) تلميذًا وتلميذة من المتفوقين، (٨٧) تلميذًا وتلميذة من العاديين، (٣٢) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم طبق علي الأفراد عينة الدراسة: قائمة المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ المتفوقين (إعداد: الباحثان)، قائمة المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم (إعداد: الباحثان)، اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن (إعداد: عبد الفتاح القرشي، ١٩٨٧)، مقياس والكر- مكونيل Walker- McConnell للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي صورة الأطفال (إعداد: والكر- مكونيل، ١٩٩٥، تعريب: أحمد عواد، ٢٠٠٢). أشارت النتائج إلى

وجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ المتفوقين والعاديين في أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لصالح المتفوقين. وجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ المتفوقين وذوي صعوبات التعلم في أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لصالح المتفوقين. ووجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لصالح العاديين. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من مجموعات الدراسة في مكونات الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي.

وفي دراسة قام بها دايسون Dyson, (2003) لتقييم مفهوم الذات الكلي، وإدراك مفهوم الذات الأكاديمي، والكفاءة الاجتماعية، والمشكلات السلوكية لدى عينة من (١٩) طفلاً من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ضمن المحيط العائلي، ومقارنتهم مع إقرانهم من الأقارب من اجل التعرف على الارتباطات بينهم ضمن السياق الأسري. تكونت العينة من (١٩) طفلاً (١٦ ذكور،٣ إناث)، تراوحت أعمارهم من (٨-١٣) سنة. وقد استخدم عدد من المقاييس منها مقياس القدرة على الاستيعاب للتلاميذ PASS "لكابمان" و"بورسما" The Perception of Ability Scale for Students، ومقياس التقدير الذاتي للأطفال CSCS "لبيرس- هاريس» The Pieirs-Harris Childrens Self-Concept Scale، ومقياس البيئة العائلي شكل "R" (FES) "لموس" و"موس" The Family Environment Scale-Form R. أشارت نتائج الدراسة إلى أنه على الرغم من أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يختلفون عن أقرانهم من الأقارب في مفهوم الذات الكلي وإدراك الذات الأكاديمي، إلا أن والديهم صنفوهم بأن لديهم كفاءة اجتماعية أقل، ومشكلات سلوكية أكثر من أقرانهم من الأقارب.

المحور الثاني: دراسات تناولت برامج لتنمية الكفاءة والمهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم:

أجرى كل من بيلمان وبفنجستين ولوسيل Beelmann, Pfingsten, and Losel, (1994) مراجعة لنتائج (٤٩) دراسة حول فعالية البرامج التدريبية في تنمية الكفاءة الاجتماعية، إذ تمت مراجعة الدراسات التي أجريت خلال الفترة

من عام (١٩٨١ – ١٩٩٠) وطبقت على أطفال تراوحت أعمارهم بين (٣-١٥) سنة. ركزت الدراسة على استقصاء فعالية هذه البرامج في تنمية الكفاءة الاجتماعية، ومعرفة تأثيرها في هؤلاء الأطفال على المدى البعيد، ومقارنة نتائج هذا البحث بنتائج دراسات أخرى تناولت الموضوع ذاته. أظهرت النتائج أن البرامج التدريبية لتنمية الكفاءة الاجتماعية كانت فعالة، كما كان التأثير أقل فعالية في هذا البحث مقارنة بالدراسات السابقة، كما أظهرت النتائج أن هناك تأثيرات مميزة ومحددة لأنواع مختلفة من البرامج وعلى مجموعات مختلفة، وأظهرت النتائج أن التأثير طويل المدى لهذه البرامج كان ضعيفا.

وقام فري ونولين وإديسترون وهيرشستين Frey, Nolen ,Edestrom and Hirschstein , (2005) بإجراء دراسة هدفت إلى فحص فعالية برنامج " الخطوة التالية " في تنمية الكفاءة الاجتماعية، ومعرفة العلاقة بين المعرفة الاجتماعية من جهة والسلوك المقبول اجتماعيًا، والسلوك الاجتماعي العدائي من جهة أخرى. طبقت الدراسة على عينة بلغت (١٢٥) طالبًا وطالبةً، ثم توزيعها عشوائيًا إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وجمعت البيانات باستخدام مقياس السلوك الاجتماعي وفقًا لتقديرات المعلمين، ومقياس السلوك المقبول اجتماعيًا والسلوك الاجتماعي العدائي وفقًا لتقديرات التلاميذ، وقوائم ملاحظة السلوك في مواقف النزاع. توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي حسب تقدير المعلمين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك المقبول اجتماعيًا والسلوك الاجتماعي العدائي لصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت قوائم الملاحظة انخفاض السلوكيات العدوانية وزيادة التعاون لدى أطفال المجموعة التجريبية.

وقامت لين Lane, (1994) بدراسة لمعرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية والأكاديمية، قامت الباحثة بتطبيق برنامج تدريبي على مجموعة من طلاب الصف الأول الابتدائي الذي تم ترشيحهم من معلماتهم وأقرانهم باعتبارهم أكثر عرضة لمواجهة مشكلات سلوكية. تكونت العينة من (٥٥) طفلاً وطفلة، تم توزيعهم عشوائيا إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تتلقى التدريب على مهارات أكاديمية بتطبيق برنامج التدريب على القراءة، ومجموعة

تتلقى التدريب على مهارات اجتماعية. استغرق تطبيق البرنامج التدريبي (٦) أسابيع بواقع (٤) أيام في الأسبوع، ومدة كل لقاء (٣٠) دقيقة. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الرغم من أن المتوسطات تشير إلى إحراز أفراد المجموعة التجريبية تقدما في المهارات الأكاديمية وفي المهارات الاجتماعية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ أن بعضها اهتمت بمعرفة الفروق في مستوى الكفاءة والمهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين ومن هذه الدراسات: (احمد عواد، وأشرف شريت، ٢٠٠٤؛ بورسك Bursuch, (1989) وبعض الدراسات استخدمت البرامج التدريبية لتنمية الكفاءة الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم ومنها:دراسة فري وآخرون Frey, et al. (2005) وبعضها اهتمت بتحليل نتائج دراسات سابقة استخدمت البرامج التدريبية لمعرفة مدى فعاليتها ومقارنة نتائجها بدراسات أخرى ومنها: إيروين Erwin, (1994) بيلمان وآخرون Beelmann, et al. (1994).

كما أن هذه الدراسات استخدمت مقاييس مختلفة، منها ما أعده الباحثون أنفسهم، ومنها ما تم ترجمته وتعريبه ليلائم البيئة، وآخرون استخدموا المقاييس الأصلية، ونجد أن أكثر هذه المقاييس استخداما في الدراسات السابقة كان مقياس والكر- مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي، والذي يقيس عددًا من المكونات الاجتماعية للتلاميذ من مرحلة الروضة وحتى الصف السادس الابتدائي، وهو ملائم للبحث الحالي بعد تعريبه ليلائم البيئة العربية. مما شجع الباحثة على استعماله في البحث الحالي.

كما أظهرت دراسات توركاسبا وبراف Tru-Kaspa, and Brav (1995) Bryan, (1997) ؛ ولين Lane, (1999) تدني مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم من التلاميذ العاديين، وهذا ناتج عن نقص في امتلاكهم للمهارات الاجتماعية، كما أنهم يظهرون صعوبة في عملية التكيف والتفاعل الاجتماعي، إذ أن لديهم قبولاً منخفضًا لأقرانهم، وتدني القدرة على إقامة علاقات اجتماعية فعالة مع الغير أو الاندماج مع أقرانهم.

كما بينت بيلمان وآخرون Beelmann, et al. (1994) ولين Lane, (1999) وإيروين Erwin, (1994) وفري وآخرون Frey, et al. (2005)، فعالية البرامج التدريبية في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأوصت بإتباع استراتيجيات مختلفة عند إعداد البرامج التدريبية، وتأكيد الدراسات الأجنبية على فعالية هذه البرامج في تنمية الكفاءة الاجتماعية. وقلة الدراسات العربية التي اعتمدت البرامج التدريبية لتنمية مكونات الكفاءة الاجتماعية. ونتيجة لذلك تم بناء البرنامج التدريبي في البحث الحالي مستفيدًا من توصيات هذه الدراسات ونتائجها المشجعة.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري، وما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة، يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

(١) توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق ذات دلالة احصائية من متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح القياس البعدي.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي

إجراءات البحث:

عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالي من (٢٠) تلميذة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية الملتحقات ببرامج الدمج بمدينة بريده (منطقة القصيم).

كيفية اختيار العينة النهائية للبحث:

(١) طبق مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي على التلميذات ذوات صعوبات التعلم من الصفين الثالث والرابع الابتدائي.

(٢) في ضوء النتائج التي أسفر عنها تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي، تم تحديد (٢٠) تلميذة كانت درجاتهم متدنية على المقياس.

(٣) تم تحديد العينتين التجريبية والضابطة، على أن تكون كل منهما في مدرسة منفصلة حتى لا ينتقل أثر ما تعلمته العينة التجريبية إلى العينة الضابطة.

(٤) لتحقيق التجانس بين أفراد العينتين التجريبية والضابطة ، فقد تم ضبط المتغيرات التالية: الكفاءة الاجتماعية، ومعامل الذكاء ، والعمر الزمني ، ولقد تمت المجانسة بين أفراد العينتين التجريبية والضابطة (ن = ١٠ لكل منهما) في درجة الكفاءة الاجتماعية علي مقياس الكفاءة الاجتماعية، ومعامل الذكاء علي مقياس ستانفورد - بينيه، وذلك قبل أن يتم تطبيق البرنامج ، وحتى يمكن المقارنة بين القياسيين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (١)

نتائج اختبار مان – ويتني للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالمجانسة بينهما

	المجموعات	العدد	المتوسطات	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
الكفاءة الاجتماعية	التجريبية	١٠	١٠,٩٥	١٠٩,٥٠	٠,٣٤٢	٠,٧٣٩
	الضابطة	١٠	١٠,٠٥	١٠٠,٥٠		
العمر الزمني	التجريبية	١٠	١٠,٢٥	١٠٢,٥٠	٠,١٨٩	٠,٨٥٠
	الضابطة	١٠	١٠,٧٥	١٠٧,٥٠		
معامل الذكاء	التجريبية	١٠	١٠,٢٥	١٠٥,٥٠	٠,٠٣٨	٠,٩٧٦
	الضابطة	١٠	١٠,٧٥	١٠٤,٤٠		

يتضح من الجدول السابق أن جميع المعاملات غير دالة ، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من درجة الكفاءة الاجتماعية، والعمر الزمني ومعامل الذكاء وهذا يعني تجانس أفراد العينتين في كل هذه المتغيرات.

أداة البحث:

١) مقياس والكر- مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي (صورة الأطفال) الذي أعده للبيئة العربية (عواد، ٢٠٠٢) الملحق رقم (١)

تم إعداد المقياس كأداة مسحية لتحديد القصور في المهارات الاجتماعية بين التلاميذ في المدارس من الروضة وحتى الصف السادس الابتدائي. ويهدف المقياس إلى الكشف عن التلاميذ الذين هم بحاجة إلى تدريب لتنمية مهاراتهم الاجتماعية، وتحديد المهارات التي تواجه التلاميذ صعوبة في ممارسته، كما يستخدم المقياس كأداة تقييم لفعالية برامج التدخل لتنمية المهارات الاجتماعية.

يستخدم المقياس مع الأطفال من الروضة وحتى الصف السادس الابتدائي، ويتضمن (٤٣) فقرة موزعة على ثلاثة اختبارات فرعية، وتقاس استجابات الأفراد على كل فقرة وفقًا لسلم استجابات مكون من تدريج لفظي ثلاثي (أبدًا-١؛ أحيانًا ٢؛ دائمًا٣)، والاختبارات هي:

الاختبار الفرعي الأول: السلوك الاجتماعي المفضل لدى المعلم: يحتوي على (١٦) فقرة لقياس السلوك الاجتماعي المتعلق بجماعة الأقران والذي يفضله المعلمون، وتعكس الفقرات اهتمام المعلم بالحساسية الزائدة، والتعاطف، والتعاون، والسيطرة على النفس، ونماذج أشكال النضج الاجتماعي للسلوك في العلاقات بين الأقران.

الاختبار الفرعي الثاني: السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران: يحتوي على (١٧) فقرة لقياس السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران بدرجة كبيرة، وبما يعكس قيم الأقران الخاصة بأشكال السلوك الاجتماعي التي تحكم ديناميكية الجماعة، والعلاقات الاجتماعية في بيئة اللعب الحر.

الاختبار الفرعي الثالث: سلوك التوافق المدرسي: تحتوي على (١٠) فقرات لقياس كفاءة سلوك التوافق الاجتماعي، والتي يقيمها المعلمون ويهتمون بها في المحتوى التعليمي في الفصل الدراسي، ويعكس هذا الاختبار رأي المعلم في نقاط الكفاءة المفضلة بشدة لدى التلاميذ في البيئة التعليمية.

ثبات المقياس:

طبق المقياس على عينة أساسية قوامها (٧١٠) تلميذًا وتلميذةً (٣٣١) ذكور و(٣٧٩) إناث في الصفوف من الروضة حتى الصف السادس الابتدائي تراوحت أعمارهم بين (٥- ١٢) سنة بمتوسط قدره (٩٧،٧٣) شهرًا وانحراف معياري قدره (٢٦،٤٤). تم اختيار أفراد العينة عشوائيًا من بين تلاميذ (١٨) روضة ومدرسة ابتدائية، في خمس دول عربية: هي قطر،، مصر، الإمارات العربية المتحدة، والكويت. وذلك بهدف تقنين المقياس على عينة ممثلة من بين التلاميذ في البيئة العربية، لتسهيل إجراءات استخدامه فيما بعد في البيئة العربية. وقد تم التحقق من ثبات المقياس بعدة طرق:

استخدام معامل ألفا كرونباك للثبات، لأفراد عينة التطبيق الأساسية (٧١٠) طفلاً وطفلةً، حيث بلغ معامل الثبات للعينة الكلية (٠،٩٦٣٠).

استخدام معادلة جتمان للتجزئة النصفية لأفراد عينة التطبيق الأساسية (٧١٠) طفلاً وطفلةً، حيث بلغ معامل الثبات للعينة الكلية (٠،٩٤٢٠).

لزيادة التأكد من ثبات المقياس تم إعادة التطبيق (ReTest-Test) بعد مضي (١٥) يومًا من التطبيق الأول، على عينة مكونة من (١٤٣) طفلاً، (٧٤) إناثًا و(٦٩) ذكورًا. حيث بلغ معامل الثبات الكلي(٠،٨٨) وهذا يعني أن هذا المقياس تتوافر فيه دلالات ثبات عالية، وهي كافية لأغراض البحث الحالي.

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق:

الاتساق الداخلي: حسب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال إيجاد صدق الفقرات والأبعاد للمقياس بالنسبة للعينة الكلية (٧١٠) تلميذًا وتلميذةً، وكانت جميع معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية بالنسبة للمقياس، وبين مفردات كل اختبار فرعي والدرجة الكلية للاختبار مرتفعة وأدنى معامل ارتباط كان (٠،٤٤٢) والأعلى كانت (٠،٨٤٥)، كما أن معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لكل اختبار فرعي كانت أعلى من معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع

معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠،٠١). وهذه النتائج تؤكد على التجانس الكبير بين الاختبارات الفرعية الثلاثة.

صدق الأبعاد: تم التحقق من صدق أبعاد المقياس عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجات الاختبارات الفرعية الثلاثة، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بالنسبة لكل صف دراسي على حده، وبالنسبة للذكور والإناث، والعينة الكلية الأساسية. وقد كانت معاملات الارتباط بينها جميعًا مرتفعة، وجميعها دالة عند مستوى (٠،٠١). وهذه النتائج تدل على التجانس والاتساق الداخلي بين الاختبارات الفرعية للمقياس.

ويمكن القول إن هذا القياس يتمتع بدلالات صدق مرتفعة، ويمكن تطبيقه واستخدامه، كما أن دلالات صدق هذا المقياس مناسبة لأغراض تطبيق البحث الحالي.

تقنين المقياس على البيئة السعودية:

لكي تطمئن الباحثة لمدى ملائمة المقياس للبيئة السعودية قامت الباحثة بتقنين المقياس على (٧٠) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم. وللتحقق من صلاحية المقياس للتطبيق تمت الإجراءات التالية:

أولاً: حساب الثبات

تم حساب الثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة التصفية: تم حساب معامل الثبات للمقياس الكلي بطريقة التجزئة النصفية، وكانت قيمته بمعادلة سبيرمان (٠،٨٧٢) وبمعادلة جتمان (٠،٨٧٦) وهي دالة إحصائيًا.

ومن الإجراءات السابقة تأكدت للباحثة من ثبات وصدق مقياس والكر- مكونيل للكفاءة الاجتماعية، وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي لقياس الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

ثانيًا: حساب الصدق

حساب الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس والكر- مكونيل للكفاءة الاجتماعية وكانت معاملات الارتباط للأبعاد على النحو التالي:

جدول (٢)

معامل الارتباط بين أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	الدلالة
السلوك الاجتماعي المفضل لدى المعلم	٠,٨٥	٠,٠١
السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران	٠,٧٦	٠,٠١
سلوك التوافق المدرسي	٠,٨٧	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٧٩	٠,٠١

طريقة تطبيق المقياس والزمن:

يتألف المقياس الكلي من (٤٣) فقرة إيجابية تصف السلوك الاجتماعي حيث تقوم المعلمة بتقدير السلوك الاجتماعي للتلميذات، وتعطى المعلمة الوقت الكافي قبل التطبيق لتقييم مهارات التلميذة الاجتماعية، وملاحظتها في مواقف التفاعل الاجتماعي. ويستغرق التطبيق على كل حالة ما بين (٥-١٠) دقائق.

تصحيح المقياس:

تستخرج الدرجة الكلية على المقياس بجمع التقديرات الرقمية (١-٣) لفقرات المقياس، والجدول (٢) يوضح مدى الدرجات على أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي.

جدول (٣)

مدى الدرجات على أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	مدى الدرجات
السلوك الاجتماعي المفضل لدى المعلم	١٦	١٦- ٤٨
السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران	١٧	١٧- ٥١
سلوك التوافق المدرسي	١٠	١٠- ٣٠
الدرجة الكلية	٤٣	٤٣- ١٢٩

٢) البرنامج التدريبي لتنمية مكونات الكفاءة الاجتماعية لدى ذوات صعوبات التعلم (إعداد: الباحثة) الملحق (٢)

تم بناء البرنامج التدريبي لتنمية مكونات الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

هدف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية بعض جوانب القصور في الكفاءة الاجتماعية التي تعاني منها التلميذات ذوات صعوبات التعلم والتي تتمثل في المكونات الرئيسة التالية (السلوك الاجتماعي المفضل لدى المعلم،السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران، سلوك التوافق المدرسي)، ومن خلال إقامة هذه النشاطات التي تم التركيز فيها على المهارات الاجتماعية التي تعاني هؤلاء التلميذات قصورًا فيها، بحيث تساعد تلك النشاطات التلميذات المتدربات على تعلم كيفية ممارسة هذه المهارات وتطبيقها بالشكل المناسب والملائم للموقف الذي تتم من خلاله.

إعداد الصورة الأولية للبرنامج:

تم إعداد الصورة الأولية للبرنامج في ضوء الأدب النظري للدراسة، وبما يتلاءم مع خصائص التلميذات ذوات صعوبات التعلم، واستراتيجيات تدريسهم وتعلمهم، كما تم الإفادة في إعداد البرنامج من الدراسات السابقة التي تناولت برامج تنمية المهارات الاجتماعية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.

تم التركيز في إعداد أنشطة وجلسات البرنامج على الأنشطة والتي لا تخضع لمحتوى المادة الدراسية للتلميذات في المدرسة، وتمت الإفادة منها في الأنشطة الثقافية ورواية القصص الهادفة والألعاب الرياضية الهادفة.

تحكيم البرنامج:

تم عرض البرنامج بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة بجامعة القصيم، حيث أوصى المحكمون بإجراء بعض التعديلات التي قامت الباحثة بإجرائها.

وفي ضوء ذلك تم إعداد البرنامج مكونًا من (١٨) جلسة، تتضمن المهارات الرئيسة التالية (السلوك الاجتماعي المفضل لدى المعلمة، السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران، سلوك التوافق المدرسي).

الفنيات التي اعتمد عليها البرنامج:

تم إتباع فنيات متنوعة في الجلسات التدريبية للتأكيد على ممارسة المهارات الاجتماعية وتثبيتها لدى المتدربات حتى تصبح سلوكًا دائمًا لديهن في المواقف

الاجتماعية المشابهة وبالتالي رفع مستوى كفاءتهم الاجتماعية بشكل فعال. ومن هذه الفنيات:

إعطاء التعليمات: وذلك بتزويد المتدربات بمعلومات عن الجلسات التدريبية، وأهداف هذه الجلسات وكيفية ممارسة المهارات الاجتماعية المناسبة في الوقت المناسب لها وبشكل إيجابي، والفوائد المترتبة على أداء مثل هذه المهارات الاجتماعية على المتدربة والمحيطين بها.

التغذية الراجعة: وهدفها تزويد المتدربات بمعلومات عن المهارات المستهدفة بعد تنفيذ النشاطات الخاصة بتلك المهارات والتأكيد عليها وعلى أهميتها.

المناقشة: تهدف إلى إثراء الموضوع المستهدف ومناقشته من جميع جوانبه، كما تهدف إلى معرفة مدى اكتساب المتدربات واستيعابهن لمحتوى النشاطات التي تم تطبيقها وفهمهم للهدف الأساسي من هذه النشاطات ومدى ترسيخ المعلومة المستهدفة لديهن.

لعب الدور: وتهدف إلى مشاركة المتدربات في تأدية النشاطات سواء عن طريق عمل مسرحيات بسيطة ولعبة جماعية يتبادلون فيها الأدوار. وهذا يفيد في بيان أن تلك المهارات ليست مستحيلة ويمكن تعليمها وتطبيقها، كما أن المشاركة في نشاطات الجماعية يزيد من فرص التفاعل الإيجابي بين التلميذات أنفسهن وبين التلميذات ومعلميهن.

التعزيز: وهو من أبرز الإستراتيجيات في التدريب على المهارات الاجتماعية، وقد يكون هذا التعزيز ماديًا أو معنويًا.

الصورة النهائية للبرنامج:

يتكون البرنامج التدريبي في صورته النهائية من (١٨) جلسة متنوعة من الجلسات التدريبية التي تتضمن عددًا من المهارات والأنشطة والجدول (٤) يبين هذه المحتويات:

جدول (٤)

محتويات البرنامج التدريبي

عدد الجلسات	عنوان الجلسة
الجلسة الأولى	جلسة تعارف
الجلستان الثانية والثالثة	التعاون
الجلستان الرابعة والخامسة	مراعاة شعور الآخرين
الجلستان السادسة والسابعة	الإنصات للآخرين
الجلستان الثامنة والتاسعة	مشاركة أقرانه الضحك
الجلستان العاشرة والحادية عشر	التواصل البصري أثناء حديثه مع الآخرين
الجلستان الثانية عشر والثالثة عشر	يسارع لمساعدة أقرانه عندما يطلبون من ذلك
الجلستان الرابعة عشر والخامسة عشر	الإفادة من وقت الفراغ
الجلستان السادسة عشر والسابعة عشر	يحرص على أداء المهام المكلف بها
الجلسة الثامنة عشر	الجلسة الختامية

إجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة الإجراءات التالية:

مراجعة التراث النظري المتعلق بالموضوع.

بناء البرنامج التدريبي ثم عرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء وجهة النظر وأي تعديلات يرونها مناسبة.

تم إجراء التعديلات التي أبداها المحكمون على البرنامج التدريبي.

الحصول على إذن رسمي من إدارة التربية الخاصة التابعة لمنطقة القصيم للبدء بتطبيق الدراسة.

اختيار أفراد الدراسة (العينة) وتوزيعهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) بعد تطبيق القياس القبلي عليهم.

إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي:

تم عقد اجتماعًا مع معلمة غرفة المصادر لتوضيح كيفية تعبئة نموذج مقياس والكر- مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي.

الطلب من المعلمات ملاحظة سلوك التلميذات (عينة الدراسة) قبل أسبوعين من تعبئة نماذج المقياس.

تم الاتفاق مع المعلمة على الوقت المخصص لتنفيذ الجلسات وتوفير غرفة ملائمة لإجراء الأنشطة.

تم الاتفاق على تخصيص غرفة المصادر لعقد الجلسات التدريبية.

قامت الباحثة بإعداد البرنامج وتطبيقه بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا وزمن الجلسة يتراوح بين (٤٥-٦٠) دقيقة.

تم إجراء قياس بعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد انتهاء الدراسة على مقياس والكر- مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي.

تم تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

تم تقديم المقترحات والتوصيات.

التصميم التجريبي:

لتحديد مدى فعالية بناء برنامج تدريبي يعتمد لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات ذوات الصعوبات التعلم، استخدم في الدراسة التصميم التجريبي، لفحص أثر المتغير المستقلة (البرنامج التدريبي)، والمتغير التابع (مستوى الكفاءة الاجتماعية)، والتصميم المستخدم هو تصميم المجموعة التجريبية والضابطة بقياس قبلي وبعدي.

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة المعالجات الإحصائية التالية:

(١) المتوسطات والانحرافات المعيارية.

(٢) اختبار مان – ويتني Mann – Whiteny.

(٣) ويلكوكسون Wilcoxon

(٤) التجزئة التصفية: (معادلة سبيرمان، ومعادلة جتمان).

نتائج البحث:

هدف البحث الحالي إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. ولاختبار مدى فعالية هذا البرنامج طبق مقياس والكر- مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي على المجموعتين التجريبية، والضابطة كمقياس قبلي وبعدي.

ويقدم الجزء التالي عرضًا للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي.

أولاً: الفرض الأول: نص الفرض الأول على أنه «توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الكفاءة الاجتماعية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استُخدمت الباحثة اختبار مان – ويتني Mann – Whiteny لدلالة الفروق الفردية بين المتوسطات.

جدول (٥)

نتائج مان – ويتني للفروق الفردية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي

المتغيرات	المجموعة	العدد	رتب المتوسطات	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوي الدلالة
السلوك المفضل لدى المعلمين	الضابطة	١٠	١٣,١٠	١٣١,٠٠	٠,٠٠	٢٤,٠٠٠	٠,٠١
	التجريبية	١٠	٧,٩٠	٧٩,٠٠			
السلوك المفضل لدى الأقران	الضابطة	١٠	١٣,٥٠	١٣٥,٠٠	٠,٠٠	٢٠,٠٠٠	٠,٠١
	التجريبية	١٠	٧,٥٠	٧٥,٠٠			
سلوك التوافق	الضابطة	١٠	١٢,٥٠	١٢٥,٠٠	٠,٠٠	٣٠,٠٠٠	٠,٠١
	التجريبية	١٠	٨,٥٠	٨٥,٠٠			
الدرجة الكلية	الضابطة	١٠	١٤,٢٥	١٢٤,٥٠	٠,٠٠	١٢,٥٠	٠,٠١
	التجريبية	١٠	٦,٧٥	٦٧,٥٠			

يتضح من الجدول (٥) أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي للدرجة الكلية كان (٦٧,٥٠)، في حين بلغ متوسط أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي للدرجة الكلية (٢٤,٥٠). ويلاحظ من الجدول بأن هناك فروقًا دال احصائيًا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

تفسير نتائج الفرض الأول:

أظهرت نتائج اختبار مان – ويتني للفروق الفردية بين المجموعتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس الكفاءة الاجتماعية لجميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق نتيجة البحث الحالي حول فعالية البرنامج التدريبي مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع الكفاءة الاجتماعية:

فهي تتفق مع دراسة إيروين Erwin, (1994) التي توصلت إلى أن الأطفال قد أظهروا تحسنًا ملحوظًا في المهارات الاجتماعية بعد التدريب، وذلك بعد تحليل نتائج (٤٣) دراسة اعتمدت أساليب النمذجة، والتدريب، وحل المشكلات الاجتماعية لدى الأطفال. وتتفق مع دراسة بيلمان وآخرون Beelmann, et al. (1994) التي أظهرت نتائجها أن البرامج التدريبية لتنمية الكفاءة الاجتماعية كانت فعالة، وذلك بعد مراجعة لنتائج (٤٩) دراسة حول فعالية البرامج التدريبية في تنمية الكفاءة الاجتماعية.

وقد اختلفت نتيجة البحث الحالي مع الدراسة التي قامت بها لين Lane, (1999) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، على الرغم من أن المتوسطات أشارت إلى إحراز أفراد المجموعة التجريبية تقدمًا في المهارات الاجتماعية وفي المهارات الأكاديمية.

ويعود التفوق الذي حققته المجموعة التجريبية إلى فعالية البرنامج التدريبي الذي استهدف تنمية مكونات الكفاءة الاجتماعية لدى تلك المجموعة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

كما تظهر نتيجة هذا البحث إضافة ودعمًا لفعالية البرامج التدريبية في تحسين ورفع مستوى الكفاءة الاجتماعية بشكل إيجابي ينعكس على تصرفات وتوقعات التلميذات مع باقي أفراد المجتمع.

وتتضح فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مكونات الكفاءة الاجتماعية في البحث الحالي، من خلال التحسن الذي ظهر على التفاعل الإيجابي والسلوك الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية مع أقرانهن ومعلميهن، سواءً في الغرف الصفية أو خارجها، وذلك من خلال ملاحظات المعلمات والتلميذات.

ويمكن توضيح زيادة معدل مكونات الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى مجموعة عوامل منها: أن البرنامج التدريبي قدم لأفراد هذه المجموعة خبرات تدريبية منتظمة، وبشكل مباشر، لم يألفوها من قبل التدريب على مكونات الكفاءة الاجتماعية، وتبين أنهن بحاجة إليها لرفع مستواهن في الكفاءة الاجتماعية.

ويمكن اعتبار أن عملية التدريب على مواضيع جديدة لم تتعود التلميذات عليها سابقًا، خبرة جديدة لديهن وغير مألوفة، قياسًا بما يتلقاه هؤلاء التلميذات من تعليم أكاديمي.

كما أنه لا تتوفر لهذه المجموعة من التلميذات فرصة ممارسة مثل هذه المهارات والخبرات واكتسابها ضمن ظروف الحياة الاعتيادية سواءً في المدرسة أو البيت أو المجتمع، خلافًا لما يحصل أثناء تعرضهن للبرنامج التدريبي، وما فيه من تنوع في مهاراته والطرق المختلفة المتبعة فيه، التي تساعدهن على اكتساب هذه المهارات والخبرات الجديدة.

بالإضافة إلى اعتماد البرنامج التدريبي على أساليب وطرق في التناول والتقديم، تعطي للمتدربات مجالاً أوسع وحرية أكبر للمشاركة والتفاعل مع فقرات البرنامج وجلساته، فالبرنامج اعتمد على أساليب وفنيات مختلفة كالنمذجة، والمناقشة، والتغذية الراجعة، ورواية القصة، والأنشطة الرياضية، والإلقاء، وهذه الأساليب تبعدهن عن الروتين والشعور بالملل وتشجعهن على التفاعل الإيجابي والحضور المستمر.

كما أن توافر عنصر التشويق والجاذبية للمواضيع التي تضمنها البرنامج التدريبي، وملاءمتها لأعمار عينة الدراسة، وتلبيتها لحاجات وطبيعة هذه المرحلة العمرية نوعًا ما، أسهمت في نجاح البرنامج التدريبي.

كما أن إشاعة جو من المحبة والألفة بين الباحثة والتلميذات، وكسر الحواجز النفسية التي غالبًا ما تسبب التوتر وعدم الارتياح، هذا الجو النفسي حرر التلميذات من مشاعر الخوف والرهبة من التعبير عن أفكارهن ومشاعرهن، وبالتالي جعلهن أكثر قدرة على الإسهام والمشاركة في النقاش والتفاعل بشكل إيجابي مع الباحثة لإثراء موضوع الجلسة، كما انعكس على مدى استيعابهن وفهمهن للهدف الأساسي للمواضيع التي طرحت وأدى إلى شعورهن بأنهن جزء فاعل ومشارك في طرح ومناقشة هذه المواضيع، مما أسهم وعزز فرص تطبيقهن وممارستهن لما تعلموه من مهارات وأفكار في حياتهن المدرسية والعائلية والاجتماعية، مما أدى إلى نجاح البرنامج التدريبي في رفع مستوى كفاءتهن الاجتماعية.

كما أن جلسات البرنامج وما قدمه من مهارات اجتماعية، كانت ملبية لحاجات التلميذات في تفاعلاتهن الاجتماعية وذلك لحاجتهن إلى إتقان هذه المهارات وممارستها في حياتهن اليومية العملية، مما شجع التلميذات على زيادة مستوى الإتقان والتحسن في تعلم هذه المهارات لكسب احترام أقرانهن ومعلميهن داخل المدرسة.

وتبين من خلال الدراسات السابقة أن المهارات والكفاءة الاجتماعية يمكن اكتسابها وتعلمها مثل أي مهارة أخرى من مهارات الحياة، ويمكن لأي فرد أن يتعلمها إذا ما توافرت له الفنيات والظروف الملائمة والطرق الصحيحة.

كما أن التحسن في الكفاءة الاجتماعية قد يعود إلى إتقان التلميذات لبعض المهارات الاجتماعية من خلال البرنامج التدريبي، والتي لم يتعلمونها قبل تطبيق البرنامج، أو أنهن كانوا قد تعلمون بعضها قبل تطبيق البرنامج ولكنهم كانوا يخفقون في أدائها.

أما بالنسبة لدراسة لين Lane, (1999) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة، فقد يعود السبب إلى أن المجموعات كلها كانت من المدرسة نفسها، وبالتالي لا بد من حدوث اختلاط بينها وما يتم فيه من أحاديث ونقل لما تعلمونه في البرنامج فيما بينهن، وبالتالي تساوى المجموعتين تقريبا في معلوماتهما وخبراتهما، وعند إجراء القياس البعدي للمجموعتين تُظهر النتائج تقاربًا في المستوى بينهما، مما يوحي للدارس أن البرنامج التدريبي غير فعال.

وفي النهاية يمكن الأخذ بعين الاعتبار أن الدراسات أشارت إلى فعالية البرامج التدريبية، على الرغم من الاختلاف بين هذه الدراسات من حيث المدة الزمنية التي استغرقتها في تطبيق البرامج التدريبية، والاختلاف في المقاييس التي استخدمتها، واختلافها من حيث المراحل العمرية لعينات تلك الدراسات، واختلاف المهارات الاجتماعية التي ركزت عليها تلك الدراسات، واختلاف المجتمعات والثقافات التي طبقت فيها هذه البرامج.

ثانيا: الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه « توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (٦)

نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

	المجموعات	العدد	رتب المتوسطات	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
السلوك المفضل لدى المعلمين	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	صفر ١٠ صفر ١٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	١,٨٠٥	٠,٠١
السلوك المفضل لدى الأقران	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	٢ ٨ صفر ١٠	٢,٥٠ ٦,٢٥	٠,٠٠ ٥٠,٠٠	١,٢٦٩	٠,٠٥
سلوك التوافق	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	١ ٩ صفر ١٠	٢,٠٠ ٥,٨٩	٢,٠٠ ٥٣,٠٠	٢,٦٠٩	٠,٠١
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	صفر ١٠ صفر ١٠	٠,٠٠ ٥,٥٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٢,٨٠٥	٠,٠١

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيًا على مقياس الكفاءة الاجتماعية بين القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، حيث أصبح أفراد المجموعة التجريبية أكثر كفاءة اجتماعيًا بعد تطبيق البرنامج.

تفسير نتائج الفرض الثاني:

وقد أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياسيين القبلي والبعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الكفاءة الاجتماعية لجميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وكانت تلك الفروق لصالح الاختبار البعدي.

وفي البداية لا بد من الإشارة إلى أن معظم الدراسات التي هدفت إلى معرفة الفروق في مستويات الكفاءة الاجتماعية بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم وغيرهن من التلميذات العاديات، قد أشارت إلى تدني مستوى الكفاءة الاجتماعية بجميع أبعادها التي قيست في هذه الدراسات عند ذوي صعوبات التعلم، مقارنة بالعاديين ومن أمثلة هذه الدراسات.

الدراسة التي أجرتها سمية الشيخ (١٩٩٨) وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المهارات الاجتماعية التي قيست في هذا البحث بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين وكانت النتائج لصالح العاديين. ودراسة مراد البستنجي (٢٠٠٢) والتي أشارت نتائجها إلى أن التفاعلات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع التلاميذ العاديين إيجابية بدرجة متوسطة. كما أن دراسة أحمد عواد، وأشرف شريت (٢٠٠٤) قد أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي والدرجة الكلية للمقياس وذلك لصاح العاديين. ودراسة بورسش Bursuch, (1989) أشارت نتائجها إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانوا أقل في أبعاد الكفاءة الاجتماعية التي قيست في هذا البحث من التلاميذ العاديين ذوي التحصيل المنخفض والتحصيل العالي.

ودراسة توركاسبا وبريان Tru-Kaspa, and Brav, (1995) وقد أشارت النتائج إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانوا أقل في مستوى الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي من أقرانهم ذوي التحصيل المتوسط. كما أن دراسة كافال وفورنس Kavale, and Forness (1996) أشارت نتائجها إلى أن حوالي (٧٥٪) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أظهروا نقصًا في المهارات الاجتماعية، وهذا ما ميزهم عن مجموعة المقارنة، وكذلك عندما تم تقييمهم من خلال أبعاد الكفاءة الاجتماعية. ودراسة دايسون Dyson, (2003) أشارت نتائجها إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم قد تم تصنيفهم من قبل والديهم أن لديهم كفاءة اجتماعية أقل، ومشكلات سلوكية أكثر من أقرانهم من الأقارب.

ويظهر من خلال نتائج الدراسات السابقة أن التلميذات ذوات صعوبات التعلم لديهن مستويات منخفضة في جميع أبعاد ومستويات الكفاءة الاجتماعية التي تم قياسها في هذه الدراسات مقارنة بأقرانهن من العاديين أو المتفوقين أو ذوي التحصيل المنخفض أو المتوسط، وقد جاءت نتائج هذا البحث وما طرأ على التلميذات اللاتي خضعن لهذا البرنامج من تطور وتحسن في مستوى كفاءتهم الاجتماعية دليلاً على أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم، لمساعدتهن على تطوير كفاءتهن الاجتماعية، وبالتالي القدرة على الاتصال الفعال مع الآخرين وإقامة علاقات إيجابية مع الغير والتفاهم معهن.

كما أن البرامج التدريبية تساعد التلميذات ذوات صعوبات التعلم على تطوير مفهوم ذات إيجابي عن أنفسهم وتزيد من قبول الآخرين لهن، ومن تفاعلهن الإيجابي في المجال التعليمي أو المجتمعي.

وتُرجع الباحثة التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج إلى أن فقرات البرنامج كانت سهلة وبسيطة وواضحة الهدف مما سهل على التلميذات أن يتفاعلن معها وأن يستوعبونها وبالتالي يطبقونها في واقعهن العملي، كما أن الطريقة التي تم عرض المعلومات بها من خلال استخدام فنيات تساعد التلميذ على المشاركة كالحوار والمناقشة واللعب ورواية القصة، تجعلها أكثر حرصًا على الحضور والاستماع ومحاولة الفهم وذلك من خلال الأسئلة والاستفسارات، وكل ذلك عزز من فرص نجاح البرنامج والارتقاء بمستوى الكفاءة الاجتماعية والذي تحقق بالفعل.

كما أن نتيجة هذا البرنامج قد اتفقت مع معظم الدراسات السابقة والتي أجريت بهدف رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لهؤلاء التلميذات والتي أشارت نتائجها إلى أن هذه البرامج التدريبية كانت فعالة في رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية على الرغم من اختلافها في الأساليب والطرق، واستخدام المقاييس، والمهارات الاجتماعية المستهدفة، وحجم العينات، ومستويات الأعمار، والبيئات التي أجريت فيها، ومن هذه الدراسات دراسة إيروين (Erwin, (1994، ودراسة بيلمان وآخرون (Beelmann, et al. (1994 وغيرها من الدراسات.

ويمكن أن يعزى هذا التحسن في مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية إلى أن حجم العينة كان صغيرًا نسبيًا، مما أتاح للباحثة أن تتعامل وتجيب عن استفسارات كل تلميذة على حدة، وإمكانية متابعة كل تلميذة في المجموعة، بالإضافة إلى أن الوقت المعطى لكل مهارة يكون بمعدل حصتين تدريبيتين تعطي الباحثة وقتا أطول ليجعلها ترسخ في عقول التلميذات وتتمكن من فهمها بشكل أكبر وبالتالي سهولة تطبيقها وعدم نسيانها.

كما أن لتنوع الأنشطة والفعاليات المقدمة في البرنامج التدريبي (القصص، الألعاب الرياضية، المسابقات الثقافية، زيارة المكتبة)، أثرًا بالغًا في جعل التلميذات أكثر إقبالاً على الحضور ومتابعة هذه الفعاليات، وأكثر حرصًا على فهم وتطبيق ما يعطى لهم خلال الجلسات التدريبية.

كما أن الأسلوب السهل والواضح والبعيد عن أي تعقيد لكل فعالية من فعاليات البرنامج، وفي عرضه على التلميذات جعلهن مستمتعين في متابعته، مما سهل عليهن الفهم والاستيعاب وبالتالي سهولة التطبيق في الواقع.

وأيضًا ربط المهارات التي تم التدريب عليها في البرنامج التدريبي بأمثلة من الواقع الحقيقي للتلميذات، سواءً مع أقرانهن من التلميذات في المدرسة أو معلماتهن أو مع أهاليهن وجيرانهن، أثّرت تأثيرًا مباشرًا في زيادة فهم التلميذات لهذه المهارات، وكيفية تطبيقها بالشكل الصحيح والوقت المناسب لذلك، وما يترتب على ذلك من نتائج إيجابية على التلميذة من شعورها بالفرحة وحب الآخرين لها، وإقامة علاقات جيدة وإيجابية مع المحيطين بها من صديقات وأقارب.

ثالثا: الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهرين ونصف من تطبيق البرنامج).

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (٧)

نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

الابعاد	المجموعات	العدد	رتب المتوسطات	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
السلوك المفضل لدى المعلمين	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	١ ٩ صفر ١٠	٨,٠٠ ٥,٢٢	٨,٠٠ ٤٧,٠٠	١,٩٤٤	٠,٠٥
السلوك المفضل لدى الأقران	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	٣ ٦ ١ ١٠	٢,٠٠ ٦,٥٠	٦,٠٠ ٣٩,٠٠	١,٩٧٤	٠,٠٥
سلوك التوافق	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	صفر ١٠ صفر ١٠	٠,٠٠ ٥,٨٩	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٢,٨٢٣	٠,٠١
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	١ ٩ صفر ١٠	٢,٠٠ ٥,٥٠	٢,٠٠ ٥٣,٠٠	٢,٥٩٩	٠,٠١

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائيًا على مقياس الكفاءة الاجتماعية بين القياسيين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعي حيث أصبح تلميذات المجموعة التجريبية أكثر كفاءة اجتماعيًا وذلك بعد مرور فترة شهرين ونصف من توقف إجراءات البرنامج.

تفسير نتائج الفرض الثالث :

لقد تبين من خلال ما أسفرت عنه نتائج الفرض الثالث أن درجات تلميذات المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياس التتبعي أفضل من درجاتهن في القياس البعدي، حيث أصبح تلميذات المجموعة التجريبية أكثر كفاءة اجتماعيًا، وبالتالي لم يتحقق الفرض الثالث.

وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى مجموعة الإجراءات التي قامت بها خلال فترة المتابعة، والتي نصت على:

- **الانضمام لجماعات النشاط** حيث حرصت الباحثة على أن تنضم كل تلميذة من تلميذات المجموعة التجريبية إلى جماعة من جماعات النشاط (التربية البدنية، أو التربية الفنية، أو جماعة الرحلات، أو الإذاعة المدرسية.. وغيرها من جماعات النشاط الأخرى) مما لعب دورًا في تطور المهارات الاجتماعية لديهم، ومن ثم أسهم في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- **النشرات الإرشادية** وذلك خلال فترة المتابعة عدد من النشرات الإرشادية لمعلمي الصفوف ومعلمي الأنشطة، تحثهم على تقديم المعززات والحوافز للتلميذات اللاتي يشاركن بفاعلية وايجابية في الأنشطة المختلفة.

- **اللقاءات الدورية** حيث خصصت الباحثة لقاء يعقد مرة كل أسبوعين مع المعلمات للوقوف على مدى استمرارية التلميذات في المشاركة في الأنشطة وما يقومون به من توظيف للمهارات الاجتماعية التي سبق أن تعلموها في الجلسات.

كما قامت الباحثة بعقد لقاء شهري مع التلميذات لمناقشة ما يواجههن من مشكلات وعقبات أثناء تفاعلهن الاجتماعي مع أقرانهن وكيفية تجاوز بعض المواقف التي لا يستطيعن التصرف خلالها اجتماعيًا بطريقة ايجابية.

التوصيات:

توصي الباحثة من خلال نتائج البحث الحالي بما يلي:

(١) الاهتمام بتحقيق الكفاءة الاجتماعية عند التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

(٢) تدريب معلمات ذوات صعوبات التعلم على برامج تنمية الكفاءة.

(٣) تدريب أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم على تحقيق الكفاءة الاجتماعية لدى بناتهن.

البحوث المقترحة:

(١) إعداد برامج تدريبية باستخدام طرائق وفنيات أخرى لتنمية الكفاءة الاجتماعية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.

(٢) إجراء دراسات تتناول أبعاد أخرى للمهارات الاجتماعية، والتي لم يعالجها البحث الحالي.

(٣) إجراء بحث لدراسة العلاقة بين التحسن في مستوى الكفاءة الاجتماعية وتأثيره على درجات التحصيل الدراسي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.

المراجع

الأشول، عادل عز الدين (١٩٨٧). **موسوعة التربية الخاصة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

البستنجي، مراد (٢٠٠٢). التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في عمان، **رسالة ماجستير**، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

البطاينة، أسامة، والرشدان، مالك، والسبايلة، عبيد، والخطاطبة، عبد المجيد (٢٠٠٥). **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**. عمان: دار المسيرة.

جبريل، مصطفى (١٩٩٧). بعض الخصائص النفسية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية**، المنصورة، مصر، ٣٤، ٣- ٦٣.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى (٢٠٠٣). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**. عمان: دار حنين.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى (٢٠٠٥). **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال، والروسان، فاروق، ويحيى، خولة، والزريقات، إبراهيم، والصمادي، جميل، والحديدي، منى، والناطور، ميادة، والعمايرة، موسى، والسرور، نادية (٢٠٠٧). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

داود، نسيمة (١٩٩٩). علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللاإجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن. **مجلة دراسات**، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية. عمان،٢٤ (١)، ٣٣-٤٨.

الروسان، فاروق (٢٠٠١). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة**، (ط٥). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

زهران، حامد (١٩٨٤). **علم نفس الاجتماعي**، (ط ٥). القاهرة: عالم الكتب.

الزيات، فتحي (١٩٩٨). **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية.

سالم، محمود، والشحات، مجدي، وعاشور، أحمد (٢٠٠٣). **صعوبات التعلم،التشخيص والعلاج**. عمان: دار الفكر.

السرطاوي، زيدان، والسرطاوي، عبد العزيز، وخشان، أيمن، وأبو جودة، وائل، (٢٠٠١). **مدخل إلى صعوبات التعلم**، الرياض: إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.

السيد، عبد الحميد (٢٠٠٠). **صعوبات التعلم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشيخ، سمية (١٩٩٨). الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بدولة البحرين، **رسالة ماجستير** ، جامعة الخليج العربي، البحرين.

الظاهر، قحطان (٢٠٠٤). **صعوبات التعلم. عمان**: دار وائل للنشر والتوزيع.

عواد، أحمد (١٩٩٧). **قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم**، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

عواد، أحمد (٢٠٠٢). الخصائص السيكومترية لمقياس والكر- مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي على الأطفال في البيئة العربية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٢ (٣٧)، ١-٤٥.

عواد، أحمد، وشريت، أشرف (٢٠٠٤). الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم، **مجلة دراسات الطفولة**، معهد الدراسات العليا للطفولة-جامعة عين شمس، (٢٣)، ٥٣-٧٦.

القضاة، محمد، والترتوري، محمد (٢٠٠٧). **أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**. عمان: دار الحامد.

القمش، مصطفى، والمعايطة، خليل (٢٠٠٧). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان: دار المسيرة.

هالاهان، دانيال، وكوفمان، جيمس، ولويد، جون، ويس، مارجريت، مارتنيز، إليزابيث (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم، مفهومها طبيعتها التعلم العلاجي** (ترجمة: عادل عبد الله محمد). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

هنلي، مارتن، وروبرتا، رامزي، والجوزين، روبرت (٢٠٠١). **خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم** (جابر عبد الحميد جابر مترجم.). القاهرة: دار الفكر العربي.

يحيى، خولة (٢٠٠٦). **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة**. عمان: دار المسيرة.

Beelmann, A.,Pfingsten,U., & Losel, F.(1994).Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(3),260-271.

Bellack, A., Hersen, M., & Kasdin, A. (1990). *International handbook of behavior modification and therapy* (2nd Ed.). New York: *Plenum Press*.

Bierman,K., & Moutminy, P. (1993). Development issues in social skills assessment and intervention with children and adolescents. *Behavior Modification*. 17(3), 125-131.

Bryan,T. (1997). Assessing the personal and social status of students with learning disabilities. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 13, 63-76.

Bursuch, W.(1989).AComparison of students with learning disabilities to low achieving and higher achieving students on three dimensions of social competence. *Journal of Learning Disabilities*,*22*(3),18- 8194.

Chapman, J. (1988). Learning disabled children's self-concept. *Review of Educational Reserch*, *58*(3) 347-371.

Choi,D., & Kim,J.(2003).Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: Acognitive-social learning model. *Early Childhood Eduction Journal*, *31* (1),41-46.

Coben,S. & Zigmond, N.(1986). The social integration of learning disabled students from self-contained to mainstream elementary school settings, *Journal of Learning Disabilities*, *19*(10),614-618.

Crealock, C., & Kronick, D. (1993).Children and young people with specific learning disabilities, *Gaides for special Education of Canada* No. 9, UNESCO.

Dyson, L.L. (2003). Children with Learning disabilities within the family context: A comparisom with siblings in global self-concept, academic self-perception and social competence. *Learning Disabilities Research and Practice* , 18 (1),1-9.

Elliot, S. N., Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2001*)*.New direction in social skills assessment and intervention for elementary and middle school student. *Exceptionality*, *9*(1) , 19-32.

Erwin, P.G. (1994*)*.Effectiveness of social skills training with children: A meta-analytic study. *Counseling Psychology Quarterly* ,7(3), 305-318.

Frey, K., Nolen ,S., Edestrom , L. & Hirschstein ,M.(2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children goals, attribution, and behavior. *Journal of Applied Development Psychology* , *26*(2), 171-200.

Hallahan,D.P. &, Mock,D.R.(2003). Abrief history of the field of learning disabilities. Handbook of learning disabilities, Edited by H, Lee Swanson. Karen,R. Harris, And Steve Graham.p.21-22. *This is a chapter excerpt from Guilford Publications*. New York.

Hughes, N., & Kathryn ,A.(1988). Critical reviews, Outcome assessment in social skills traning with children. *Journal of School Psychology*. 26(2) ,167-183.

Kavale, K., & Forness , R.(1996.).Social skills deficits and learning disabilities.*Journal of Learning Disabilities*. 29(3), 226-237.

Lane, K. (1999). Youna students at- risk for antisocial behavior: The utility of academic and social skills interventions. Journal *of Emotional and Behavioral Disorder*. 7(4),211-224.

Mccabe, P. & Meller, P.(2004). *The relationship between language and social competence*: How language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*. 41(3),313-321.

Moisan, T. & Theresa, A.(1998). Identification and remediation of social skills deficits in learning disabled children. *Education and Treatment of Children*, 22(1), 19-35.

Smart, D. & Sanson, A. (2001). Childrens social competence: The role of Temperament and behavior. *Family Matters*, *59*(1),10-15.

Spence, S.H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory evidenc and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, *8*(2), 84-96.

Tru-Kaspa, H., & Brav, T.(1995). Teacher rating of the social competence and school adjustment of student. *Journal of Learning Disabilities*. *28*(1),44-52.

Vaughn, S.(2001). The social functioning of students with learning disabilities: Implication for Inclusion. *Exceptionality* , *9* (1),47-65.

مستوى الكفايات الأدائية لأخصائى تعديل السلوك للأطفال ذوى اضطراب التوحد

إشراف

ا.د/ عادل عبدالله محمد
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة
وعميد كلية التربية
جامعة الزقازيق

أ.د/ ايمان فؤاد كاشف
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة
ووكيلة كلية التربية جامعة الزقازيق
لشؤن التعليم والطلاب

أحمد محمد عاطف أحمد عزازى
باحث دكتوراه