الفروق فى المهارات الاجتماعية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين بمدينة الرياض

أ/ عادل الجبرين
قسم التربية الخاصة

د / أحمد محمد جادالرب أبو زيد
أستاذ التربية الخاصة المشارك

كليات الشرق العربي للدراسات العليا

ملخص البحث:

استهدفت البحث التعرف على الفروق الاجتماعية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين و غير المدمجين في مدينة الرياض، في ضوء متغيرات النوع والجنس. وتكونت العينة من (١١٧) تلميذًا وتلميذة من ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض بالمرحلة الابتدائية، وتم استخدام مقياس تقدير المهارات الاجتماعية، وسجلات التلاميذ المدرسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم التوصل إلى وجود فروق بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين في المهارات الاجتماعية (التعاون والمشاركة، إتباع القواعد والتعليمات، اللعب، تحمل المسؤولية، الدرجة الكلية) لصالح التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين بينما لا توجد فروق بينهما في (التواصل، تكوين الاصدقاء، قضاء وقت الفراغ، مواجهة المواقف الصعبة).لا توجد فروق بين التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين في المهارات الاجتماعية، وجود فروق بين التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات وغير المدمجات في (اتباع القواعد والتعليمات، التعاون و المشاركة، اللعب، تكوين الاصدقاء، تحمل المسؤولية، مواجهة المواقف الصعبة، الدرجة الكلية) لصالح المدمجات بينما لا توجد فروق في (التواصل، قضاء وقت الفراغ).

الكلمات المفتاحية: المهارات الاجتماعية - ذوي الإعاقة الفكرية – الدمج.

dr rd d
rd dd

This study aimed to recognize the social differences between integration and non-integration intellectually disabled pupils in Riyadh city based on gender and sex variables. The sample consisted of (117) intellectually disabled pupils, either males or females in the primary stage in Riyadh city. Social skills Assessment Scale was used in addition to the scholar records of the pupils. The researcher used the analytic descriptive methodology, then there were differences between integration and non-integration intellectually disabled pupils in both of cooperation and collaboration, following instructions and rules, playing, reliability and total mark) for the favor of integrated intellectually disabled pupils while there were no differences in both of (communication, establishing friendship, spending spare time, and facing difficult situations). There were no differences between the integrated and none integrated males intellectually disabled pupils in the social skills, there were differences between integrated and none integrated females intellectually disabled pupils regard to (following up rules and instructions, cooperation and collaboration, playing, establishing friendships, reliability, facing difficult situations, total mark) for the integrated friends while there are no differences in (communication and spending spare time).

rd Social Skills - Intellectually Disabled – Mainstreaming.

مقدمة:

يشهد ميدان التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية اهتمامًا واضحًا في الوقت الراهن، وتمثل هذا الاهتمام في تطوير البرامج، والخدمات، والكوادر العاملة، واستراتيجيات القياس والتشخيص والتعليم، في ضوء جملة من المعايير والمؤشرات التي تضبط عمليات التربية الخاصة بالمملكة بهدف ضمان تقديم الخدمات والبرامج النوعية وتحسين نوعية حياة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

ويشبه تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تعليم أقرانهم غير ذوي الإعاقة في بعض النواحي، ويختلف عنه في نواحي أخرى؛ فالطالب ذي الإعاقة الفكرية إنسان قبل أن يكون ذي إعاقة فكرية، له نفس حاجات الطالب العادي ويتأثر نموه النفسي، والجسمي، والاجتماعي بنفس العوامل التي يتأثر بها نمو قرينه الطالب العادي، ويتعلم ويكتسب الخبرات والمعلومات والمهارات تدريجيًا وبنفس الأساليب التي يتعلم بها الطالب العادي خبراته ومهاراته ومعلوماته. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يختلف الطالب ذي الإعاقة الفكرية عن قرينه العادي في النمو العقلي وفي مستوى التفكير والانتباه والتذكر؛ مما يؤدي إلى اختلاف في مستوى العمليات المعرفية التي يتعلمها، أو يتدرب عليها كل منهما، لذلك يحتاج الطالب ذي الإعاقة الفكرية إلى أساليب خاصة تتناسب مع خصائصه (الفرماوي، والنساج، ٢٠١٠، ص. ٩٦).

وقد قامت مادين وسلافيا Madde and Slavia بمراجعة العديد من الأبحاث التي ناقشت عددًا من المواضيع المتعلقة بدمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وأثره على النمو الأكاديمي والاجتماعي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وقد أظهرت نتائج تلك الدراسات أن الطلبة المدموجين في صفوف التعليم العام استفادوا في مجال النمو الأكاديمي والاجتماعي أكثر من الطلاب الملتحقين في الصفوف الخاصة، وأن أهم المشكلات التي يمكن أن تواجه المعلمين المسئولين عن الصفوف الخاصة في برامج الدمج هي تلك المتعلقة بكيفية إدارة الصف والتعامل مع المشكلات التي يمكن أن تصدر عن الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بهذه الصفوف (في القريوتي، ٢٠٠٥).

ويرى البعض صعوبة دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ لأنهم يحتاجون إلى الرعاية في جميع المجالات بشكل عام، والمجال الاجتماعي بشكل خاص؛ لأنهم يتسمون بالقصور في عملية التكيف الاجتماعي مع الآخرين، ومع البيئة المحيطة

بهم إذ يلاحظ بشكل عام عليهم الانسحاب، والتردد، والسلوك التكراري، والحركة الزائدة، وعدم القدرة على إنشاء علاقات اجتماعية فعالة مع الغير فضلاً عن ميلهم لمن هم أصغر منهم سنًا أثناء اللعب (الهجرسي، ٢٠٠٢).

ويجب أن يركز دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على بعض الخصائص التي يمتاز بها هؤلاء الطلاب والتي من بينها نقص الميول، والاهتمامات، وعدم تحمل المسؤولية، والانسحاب، والعدوان، واضطراب مفهوم الذات، والأهم من ذلك ضعف القدرة على التكيف الاجتماعي، وهذا ما أكد عليه الكثير من العلماء؛ الذين اعتبروا القدرة على التكيف الاجتماعي أساسًا في تصنيف ذوي الإعاقة الفكرية، وتقسيمهم إلى فئات وفق قدراتهم على هذا التكيف؛ فكلما زادت شدة الإعاقة ضعف السلوك التكيفي لديهم (Mclntyre & Blucher, 2006).

ومن الملاحظ أن الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية يعانون من مشكلات شخصية واجتماعية خاصة، وكثيرًا ما يساء لهم من خلال ما ينشأ عن ردود فعل الآخرين نحوهم وخاصة من أقرانهم الأسوياء الذين يتعلمون معهم في صفوف الدمج، والتي غالبا ما تكون ذات طابع يسيء لهم؛ مما يؤدي إلى خفض مفهوم الذات لديهم (الوقفي، ٢٠٠٤،ص ص. ١٧٦ -١٨٢).

وتهدف برامج الدمج إلى مساعدة ذوي الإعاقة الفكرية على تنمية أهدافهم في أقل البيئات التعليمية تعقيدًا وعزلاً ليتمكن في النهاية من التكيف مع نفسه والمجتمع، وأشار مؤتمر تربية وتعليم ذوي الإعاقة المقام في أسبانيا عام (١٩٩٤) إلى أن السبب الوحيد الذي يجري فيه إرسال ذوي الإعاقة الفكرية إلى مدرسة خاصة هو عدم تمكنه من تطوير مهاراته الاجتماعية والأكاديمية داخل أسوار مدرسة التعليم العام من جميع النواحي.

ولقد بادر مجلس الاطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children (CEC)) وهو المجلس ذو التأثير الكبير على التربية الخاصة في العالم، إلى تبني جملة من معايير الممارسة المهنية في ميدان التربية الخاصة بما فيها ميدان الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. ووضع معايير محددة ضمن عدد من المجالات الأساسية، وهي: (١) معايير الممارسة المهنية للمعلمين، (٢) المعايير المتصلة في تعليم

ذوي الإعاقات، (٣) المعايير المتصلة بالتعاون والتواصل، (٤) الإدارة، والمعلمون، والمرشدون، وأولياء الأمور، (٥) البيئة التعليمية، (٦) استراتيجيات التدريس، (٧) الدمج والخدمات الانتقالية (٨) البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال ذوي اضطراب التوحد (الخطيب، ٢٠١٠).

وفي المملكة العربية السعودية يتم تدريس بعض الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في فصل خاص داخل مدارس التعليم العام مع الطلاب غير ذوي الإعاقة بحيث يتلقون داخل الفصول مناهج مناسبة لهم ولخصائصهم وقدراتهم، ويندمجون في الأنشطة الاجتماعية مع الطلاب غير ذوي الإعاقة (دورلاج، ولويس، ٢٠٠٦). وهذا هو الدمج المطبق في المملكة العربية السعودية.

ولأهمية التعرف على أهمية برامج الدمج المستخدمة بالمملكة العربية السعودية جاءت هذا البحث لتحديد الفروق في المهارات الاجتماعية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين بمدينة الرياض.

مشكلة البحث:

يعد وجود المهارات الاجتماعية أمر مهم لبناء وللحفاظ على العلاقات الايجابية، وكذلك للحصول على تغذية راجعة إيجابية للسلوك الاجتماعي. كما يعد اكتساب المهارات الاجتماعية أمر مهم للحصول على قبول الأقران. وقد يتعلم الأفراد المهارات الاجتماعية من خلال النماذج التي يقوم بها الناس من حولهم، وكذلك من خلال استخدام الاستراتيجيات المعرفية التي تمكنهم من الاستقلال في الحياة الاجتماعية. وقد لا يجد ذوي الإعاقة الفكرية الفرصة الكافية لتعلم السلوك الاجتماعي المقبول، أو يجدون صعوبة في ملاحظة النماذج المقبولة اجتماعيًا. وقد يرجع السلوك غير المناسب الذي يصدر عن ذوي الإعاقة الفكرية عندما يتم وضعهم في صفوف التعليم العام إلى السلوك غير المناسب، وإلى عدم قدرتهم على تطوير المهارات الاجتماعية (Emecen, 2011).

ويتصف ذوي الإعاقة الفكرية بالقصور في المهارات الاجتماعية،والذي يرتبط بعدد من المتغيرات، فقد يرتبط القصور بالمهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية بالعديد من المتغيرات منها شدة الإعاقة الفكرية، وجود مشكلات

سلوكية؛ مثل: إيذاء الذات، أو السلوك النمطي، وجود أعراض للأمراض النفسية. ومثال ذلك كلما زادة شدة الإعاقة الفكرية كلما كان العجز في المهارات الاجتماعية أكثر، فذوي الإعاقة الفكرية الشديدة والشديدة جدًا أقل قدرة على تطوير المهارات الاجتماعية من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، أو المتوسطة. وقد تختلف المهارات الاجتماعية باختلاف المرحلة النمائية التي يمر بها ذوي الإعاقة الفكرية، وقد تختلف أيضا باختلاف المرحلة النمائية في طريقة التعبير عنها. فهناك متغيرات كثيرة ترتبط بالقصور في المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية (Jewell, Jordan & Hupp, 2009, pp.39-40).

فيصل ذوي الإعاقة الفكرية مرحلة ما قبل المدرسة ولديهم صعوبات في الكفاءة الاجتماعية تتمثل في الصعوبة في إقامة علاقات مع الأقران، أو تكوين الأصدقاء (Guralnick, 1990).

وهذه الصعوبات قد تكون واضحة لدى ذوي الإعاقة الفكرية في جماعة اللعب وفي الأوضاع الاجتماعية المختلفة، وتؤثر على كل جانب من جوانب تفاعل الطفل مع الأقران، وخاصة عند مقارنتهم بأقرانهم غير ذوي الإعاقة، فهم يجدون صعوبة في المبادأة بالأنشطة والدخول في جماعة الأقران (Wilson, 1999).

ويفشلون في الحفاظ على اللعب الاجتماعي التفاعلي، لذلك فهم قد يندمجون في صيغ مختلفة من أشكال اللعب الفردي (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, kinnis,1996)

فقد تصدر منهم أنماط غير لائقة أثناء حلّ المشكلات في نوبات الصراع التي تواجههم (Guralnick, Paul-Brown, Groom, Booth, Hammond, Tupper, et al., 1998) وتمثل المتغيرات والمشكلات السابقة قصورًا في الكفاءة الاجتماعية. وبصفة عامة قد يرتبط القصور في الكفاءة الاجتماعية لدى الإعاقة الفكرية بانخفاض مستوى قبولهم من الأقران (Guralnick, et al., 1996)

وانخفاض القبول يتضمن الأقران في المدرسة وفي المجتمع، وكذلك علاقات الصداقة المحدودة، وقد تعمل برامج التدخل على خفض مشكلات الكفاءة الاجتماعية. ولكن قد تكون هناك صعوبة في القضاء على مشكلة القصور في

الكفاءة الاجتماعية لأنها مشكلة مرتبطة بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية،فهي مشكلة متعددة الأبعاد قد ترتبط بانخفاض المستوى المعرفي واللغوي،ونقص الانتباه ومشكلات الذاكرة العاملة، والتعبير اللغوي لدى الأطفال، وأن هناك عوامل أسرية قد تؤثر على الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية (Guralnick, Neville, Connor, & Hammond, 2003).

فيعاني ذوي الإعاقة الفكرية من قصور في مهارات التفاعل الاجتماعي، كما اتضح من الدراسات المعروضة سلفًا. حيث تم الاهتمام بدراسة مهارات التفاعل الاجتماعي في ضوء كثير من الأبعاد. وبالرغم من وجود متدخلات حديثة في مجال تربية وتعليم ذوي الإعاقة الفكرية؛ إلا أنه لم تتم دراسة أثر بيئة الدمج على مهارات التفاعل الاجتماعي، حتى بالرغم من تضارب نتائج بعض الدراسات حول تأثير بيئة الدمج على تربية وتعليم ونمو ذوي الإعاقة الفكرية، حيث أشارت بعض الدراسات إلى وجود اثر ايجابي للدمج مثل دراسة شنيكات (٢٠١٤)، ودراسة كل من عواد، الشوارب وجريس (٢٠١٢). وقد اشار بعض الاخر الى عدم وجود فروق بين التلاميذ المدمجين وغير المدمجين مثل دراسة اليوت (Elliott, 2002).

ويحاول البحث الحالي التحقق من تأثير بيئة الدمج على المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتتضح مشكلة البحث في التساؤل التالي: ما الفروق في المهارات الاجتماعية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين بمدينة الرياض؟

أهداف البحث:

يمكن صياغة هدف عام للبحث يتمثل في التعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين بمدينة الرياض. ويتفرع من هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية:

(١) التعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية (التواصل، إتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الأصدقاء، قضاء وقت الفراغ، تحمل المسؤولية، مواجهة المواقف الصعبة، الدرجة الكلية) بين التلاميذ (ذكور و إناث) ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين بمدينة الرياض.

(٢) التعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية (التواصل، إتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، واللعب، وتكوين الاصدقاء، وقضاء وقت الفراغ، وتحمل المسؤولية، ومواجهة المواقف الصعبة، والدرجة الكلية) بين التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين بمدينة الرياض.

(٣) التعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية (التواصل، إتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، واللعب، وتكوين الأصدقاء، وقضاء وقت الفراغ، وتحمل المسؤولية، ومواجهة المواقف الصعبة، والدرجة الكلية) بين التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات وغير المدمجات بمدينة الرياض.

أهمية البحث:

يتجلى أهمية البحث الحالي في جانبين هما:

الأهمية النظرية (علمية):

(١) قد يسهم هذا البحث في مساعدة المهنيين في وزارة التعليم التعرف على المعلومات والحقائق والمفاهيم التي ترتبط بدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس المملكة العربية السعودية.

(٢) قد يفيد هذا البحث في تسليط الضوء على الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين، والتي قد تسهم في تطوير تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس المملكة العربية السعودية.

الأهمية التطبيقية (عملية):

(١) قد يسهم هذا البحث في إيجاد آليات وإجراءات تشجع على دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس المملكة العربية السعودية.

(٢) قد تسهم نتائج البحث الحالي في زيادة اهتمام الباحثين بأهمية الالتفات إلى موضوع الفروق في المهارات الاجتماعية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين بمدينة الرياض، أو في مجالات أخرى ذات علاقة بمشكلة البحث الحالي.

مصطلحات البحث الإجرائية:

الإعاقة الفكرية: تعرف وفقا للجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية بأنها: «قصور واضح في كل من الأداء الوظيفي الفكري وكذلك السلوك التكيفي الذي يتجسّد في المهارات التكيفيّة المفاهيميّة والاجتماعية والعملية، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن الثامنة عشرة».

التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية: أولئك الطلاب الذين صنفوا على أنهم قابلين للتعليم في برامج التربية الفكرية، من خلال عملية القياس والتشخيص التي أخضعوا لها، لكي يكونوا من ضمن الطلاب الذين يحق لهم الحصول على البرامج التربوية، التي يتوفر فيها التعليم والرعاية والتأهيل بمدارس ومعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض.

الدمج: يعرف الدمج بأنه مجموعة الإجراءات التي يتم من خلالها تدريس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في فصل خاص داخل مدارس التعليم العام مع الطلاب غير ذوي الإعاقة بحيث يتلقون داخل الفصول مناهج مناسبة لهم ولخصائصهم وقدراتهم، ويندمجون في الأنشطة الاجتماعية مع الطلاب غير ذوي الإعاقة (دورلاج ولويس، ٢٠٠٦).

المهارات الاجتماعية: تعرف بأنها مجموعة من الإستجابات، والأنماط السلوكية الهادفة والقابلة للنمو من خلال التدريب والممارسة، والتي تتضمن قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي الناجح مع الاخرين والتعاون معهم، ومشاركتهم في مختلف الأنشطة، وقدرته تكوين علاقات وثيقه، وصداقات، واتباع القواعد والتعليمات بالإضافة إلى قدرته على التعبير عن انفعالاته واتجاهاته، وإتقان المهارات المدرسية، إلى جانب قدرته على حل المشكلات الاجتماعية (بدر،٢٠١٠) وتعرف إجرائيا: بانها المهارات التي تضمنها المقياس المستخدم في البحث الحالي وهي (التواصل، اتباع القواعد و التعليمات، التعاون و المشاركة، اللعب، تكوين الأصدقاء، قضاء وقت الفراغ، تحمل المسؤولية، مواجهة المواقف الصعبة).

الإطار النظري والدراسات السابقة

المهارات الاجتماعية:

إن الاهتمام بالمهارات الاجتماعية يعود إلى كونها من العناصر الأساسية والمهمة التي تبين طبيعة التفاعلات اليومية للأشخاص مع العالم المحيط بهم، وذلك ضمن السياقات المتنوعة، والتي تعد من أساسيات الركائز التي يعتمد عليها حصول التوافق النفسي على مختلف المستويات الشخصي منها والمجتمعي؛ وخاصة أن ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية، يعمل على تمكين الفرد من بناء علاقات وثيقة مع المحيطين به، والحفاظ عليها، وذلك من منطلق أن إقامة أي علاقات وديه من بين المؤشرات الهامة للكفاية في العلاقات الشخصية المختلفة (عواد، وآخرون، ٢٠١٢، ص. ١٨٦).

تعريف المهارات الاجتماعية:

يحتوي الأدب التربوي في هذا المجال على العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم المهارات الاجتماعية: والتي من بينها أن المهارات الاجتماعية عبارة عن مدى واسع من السلوكيات الاجتماعية اللازمة للتواصل والمشاركة مع الآخرين، ولا تقتصر المهارات الاجتماعية على المهارات البسيطة مثل الاستماع والتحدث بل أيضا المهارات المعقدة مثل تفسير وقراءة الرموز الاجتماعية، والاستجابة بطريقة مناسبة لسلوكيات الآخرين، فهم واستخدام الأساليب الاجتماعية الملائمة لمواقف اجتماعية معينة، والقدرة على بناء صداقات وعلاقات حميمة مع الآخرين (أبو زيد، ٢٠١٢، ص. ١٨٦).

ويشير محمود وعلي (٢٠٠٩، ص. ٢٨٤) أن المهارات الاجتماعية عبارة عن عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعيا يتدرب عليها الطفل إلى درجة الإتقان من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يعد عملية مشاركة بين الأطفال من خلال مواقف الحياة اليومية، والتي من شأنها أن تفيده في إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين في محيط مجاله النفسي.

ويرى كل من السحيمي وفودة (٢٠٠٩) أن المهارات الاجتماعية عبارة عن: «القدرة على إحداث التأثيرات المرغوب فيها في الآخرين في المواقف الاجتماعية، وبذلك فإن مشاركة الآخرين تمثل درجة من الدعم الاجتماعي الذي يقدمه الشخص المشارك وفي مقابله يصبح وجوده مرغوبًا فيه ومحببًا».

وهناك تعريف آخر لمرسي (٢٠٠٦، ص.٢٢) حيث عرفت المهارات الاجتماعية علي أنها: "مجموعة من الأنماط السلوكية والمعرفية التي يتعلمها الفرد نتيجة الخبرات التي يكتسبها من المواقف التي يمر بها أثناء التفاعل الاجتماعي مع عناصر بيئته والتي يوظفها لحماية نفسه من التعرض للضغوط النفسية التي قد تنشأ من فشله في تحقيق التوافق السليم أثناء هذا التفاعل".

وتعرف المهارات الاجتماعية بأنها: «أي سلوك يتواصل الطفل من خلاله مع أي شخص آخر. وبهذا المعنى فإن أي سلوك يصدر عن الطفل يشاهده شخص آخر هو سلوك اجتماعي حتى لو لم يكن الهدف منه التواصل، أو التفاعل. وبلغة أخرى، قد تتدخل الاستجابات، أو تمنع التفاعل مع شخص آخر ومع ذلك فهي تعد استجابات اجتماعية» (أبو غزالة، ٢٠٠٦).

القصور في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية:

انطلاقًا من استحالة أن يعيش الإنسان بمفرده وحاجته المستمرة إلى الآخر في سد حاجاته وفي تحقيق تكيفه، والشعور بالأمن والانتماء، ومع ما يتوفر للإنسان من قنوات اتصال عديدة بشقيها اللفظي وغير اللفظي، فإن نجاح الفرد في تحقيق علاقات اجتماعية سليمة، يعد قدرة من القدرات الإنسانية التي تختلف من فرد لآخر، وذلك لوجود الفروق الفردية بينهما؛ فنجد بعض الأفراد لا يجيدون فن تكوين علاقات صداقة مع الآخرين ويفضلون البقاء بمفردهم، وقد نجد البعض الآخر يفتقر إلى الحس المرهف الذي يجعلهم يراعون مشاعر الآخرين، فلا يختارون كلماتهم بعناية، وقد يجرحون الغير دون قصد، ويتعاملون معهم بخشونة وأنانية وعدوانية دون أي مراعاة لمشاعرهم. ويرجع ذلك كله إلى نقص المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الآخرين (محمود، وعلي، ٢٠٠٩).

فانخفاض مستوى المهارات الاجتماعية يجعل الفرد غير قادر على إقامة علاقات ودية مع المحيطين به وعدم الحصول على الموقع المناسب في العمل والمكانة الملائمة بين الزملاء، وصعوبة في الإفصاح عن مشاعرهم، وصعوبة في فهم وتفسير سلوك ومقاصد الآخرين، على نحو يستدعى ردود أفعال دفاعيه قد تؤثر سلبًا على العلاقة معهم، كان من الممكن تجنبها في حالة الفهم الدقيق لسلوكهم، وكذلك تفاقم الشعور بالفشل، وصعوبة الاندماج مع جماعة الأقران (عواد، وآخرون، ٢٠١٢).

ويرى جيمس (James, 2003) المشار إليه في شنيكات (٢٠١٤،ص. ٩١٨) أن المهارات الاجتماعية تؤدي دورًا مهمًا في عملية الدمج بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وخاصة أن هذه العملية يجب أن تتضمن تحديد إمكانيات وقدرات الأطفال ذوي الإعاقة وذلك من خلال إجراء مسحًا شاملاً لجميع قدرات الطفل ذي الإعاقة والتي يقع من بينها المهارات الاجتماعية، وقد لا يكون من المفيد دمج جميع الأطفال ذوي الإعاقة مع الأطفال غير ذوي الإعاقة وخصوصًا الأطفال الذين لا يملكون المهارات الاجتماعية إلى يمكن أن تساعدهم على التكيف مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة، ويتصف الطفل الإعاقة الفكرية ببعض الصفات الاجتماعية والانفعالية التي تعكسها قدراته العقلية وهي الانسحاب والتردد والسلوك التكراري والحركة الزائدة وعدم قدرته على ضبط انفعالاته، وعدم القدرة على إنشاء علاقات اجتماعية فعالة مع الغير ويميل إلى مشاركة الأصغر منه سنًا ويميل إلى العدوان وعدم تقدير الذات، ويبدو أيضًا هادئًا لا يتأثر بسرعة، راضيًا بحياته كما هي ويستجيب إذا علمناه كالطفل الصغير ويغضب إذا أهمل ولكن لا يستمر في غضبه فترة طويلة وسرعان ما يمرح ومن السهل التأثير عليه لأنه سهل الاستهواء (اباظة، ٢٠٠٠، ص. ٢٢).

ويواجه أعداد كبيرة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مشكلات اجتماعية وانفعالية متنوعة. وتكمن وراء هذه المشكلات أسباب مختلفة من أهمها: افتقار هذه الفئة إلى المهارات الاجتماعية اللازمة والكفايات الاجتماعية المناسبة، وتخوف الأطفال من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين بسبب خبرات الفشل السابقة (شنيكات، ٢٠١٤).

ويشير كل من (أبو زيد، وعبد الحميد، ٢٠١٥، ص. ٢١٤) أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يتصفون بالقصور بالمهارات الاجتماعية، حيث يرتبط القصور بالمهارات الاجتماعية بالعديد من المتغيرات التي منها: شدة الإعاقة الفكرية، ووجود مشكلات سلوكية؛ مثل: سلوك الذات، أو السلوك النمطي، وجود أعراض للأمراض النفسية، ومثال على ذلك فقد وجد أنه كلما ازدادت الإعاقة الفكرية كلما كان العجز في المهارات الاجتماعية.

ويلاحظ تردد الأطفال غير ذوي الإعاقة في التفاعل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بسبب وجود خصائص جسمية وعقلية مختلفة لديهم، وضعف امتلاك الأطفال غير ذوي الإعاقة إلى المعلومات الصحيحة عن الإعاقة الفكرية، والأطفال المعوقين، ولجوء بعض أولياء الأمور إلى حماية أطفالهم ذوي الإعاقة بشكل مبالغ فيه مما يحد من الفرص المتاحة لهم لتطوير مهارات التفاعل الاجتماعي، وإظهار الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية سلوكيات غير مقبولة وغير تكيفية (مثل: التهور، والعدوان، والنشاط الزائد، وعدم النضج، وعدم الثقة بالنفس، إلخ). وبناء على ذلك، يجب أن تهتم البرامج التدريبية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة بتطوير وتقوية المهارات الاجتماعية والانفعالية المناسبة وإضعاف، أو إيقاف السلوكيات السلبية الاجتماعية والانفعالية غير التكيفية.

ويرى أبو زيد (٢٠١٢، ص. ١٩٢) بأن القصور في المهارات الاجتماعية يؤدي إلى الاضطراب النفسي، وعدم المشاركة في مجالات النشاط المدرسي معًا؛ مما يؤثر على الأداء الأكاديمي للتلميذ، ومن تنقصهم المهارات الاجتماعية يقحمون أنفسهم ويتطفلون على الآخرين بالأسئلة، وحين يتكلمون لا يتكلمون إلا كلاما فارغا وسطحيا، ويصفون بالإحباط والإهمال من قبل الآخرين.

وفي هذا المجال فقد وضع جريشام Gresham عام (١٩٨١) تصورًا عقليًا لمظاهر قصور المهارات الاجتماعية يتضمن ما يلى:

(١) مظاهر قصور في المهارات الاجتماعية: وتعني أن الأفراد ذوي القصور في المهارات الاجتماعية لا يستطيعون التفاعل بشكل ملائم مع الآخرين، وأن التدريب على المهارات الاجتماعية لهؤلاء يتم تحقيقه من خلال التعلم بالملاحظة، أو تشكيل النموذج.

(٢) مظاهر قصور في الأداء: أما الأفراد الذين يملكون مظاهر قصور في الأداء فقد يكون لديهم المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل الاجتماعي ولكنهم لا يؤدونها بسبب القلق، أو الخوف من قلة الدافع، ولذلك فقد وجد أن الأساليب الفنية المبنية على التدعيم هي أفضل مساعدة لزيادة المحافظة على استمرار المهارة الاجتماعية من خلال تشكيل النموذج.

(٣) مظاهر قصور في التحكم الذاتي: وهؤلاء غالبًا ما يفتقرون إلى ضوابط

سلوكية ملائمة لقمع السلوك الاجتماعي العدواني المشوش المندفع، حيث أنهم يؤدون سلوكًا يعد غير ملائم لظروف البيئة، أو يؤدون سلوكًا بدون تفكير في عواقب استجابتهم.

(٤) أن ضعف المهارات الاجتماعية المتعلقة بقدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة يؤدي إلى الإحباط ومشاعر الفشل والتعاسة (داهم، ٢٠٠٨).

دمج ذوي الإعاقة الفكرية:

إن الهدف من برامج الدمج هو مساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على تنمية قدراتهم وأهدافهم في أقل البيئات التعليمية تعقيدًا وعزلاً ليتمكنوا في النهاية من التكيف مع أنفسهم والمجتمع، وفي هذا المجال أشار مؤتمر تربية وتعليم ذوي الإعاقة الذي أقيم في أسبانيا عام (١٩٩٤) إلى أن السبب الوحيد الذي يجري فيه إرسال ذوي الإعاقة الفكرية إلى مدرسة خاصة هو عدم تمكنهم من تطوير مهاراتهم الاجتماعية والأكاديمية داخل أسوار مدارس التعليم العام من جميع النواحي.

تعريف الدمج:

يعرف الدمج (Mainstreaming) بأنه: "التكامل الاجتماعي والتعليمي للأطفال من ذوي الإعاقة والتلاميذ غير ذوي الإعاقة في صفوف التعليم العام ولجزء من اليوم الدراسي على الأقل وارتبط هذا التعريف بشرطين لابد من توافرهم لكي يتحقق الدمج وهما: الأول وجود الطفل في الصف العادي لجزء، أو كل اليوم الدراسي، والثاني: الاختلاط الاجتماعي المتكامل" (بدر، ٢٠٠٧، ص. ٢٧).

ويعرف الخطيب (٢٠١٠، ص. ١٢٣) أسلوب الدمج بأنه: "تقديم كافة الخدمات والرعاية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في بيئة بعيدة عن العزل وهي بيئة الفصل الدراسي العادي بالمدرسة العادية، أو في فصل دراسي خاص بالمدرسة العادية، أو فيما يسمى بغرف المصادر والتي تقدم خدماتها لذوي الإعاقة لبعض الوقت".

ويرى الباحث أن عملية الدمج تتطلب بيئة ملائمة يتم تصميمها بشكل مناسب وكاف بحيث تسهم بدورها في إحداث التحسن المطلوب لدى التلاميذ المدمجين. وقد يتطلب ذلك الإعداد التخطيط المسبق لكافة العناصر المشاركة في

عملية الدمج، بحيث يتم مساعدة التلاميذ المدمجين داخل فصل التعليم العام، أو في فصول خاصة ملحقة لبعض الوقت مع تقديم الخدمات المساندة لهم والتي تتناسب مع قدراتهم.

صعوبات دمج ذوي الإعاقة الفكرية:

على الرغم من المحاولات الرامية إلى دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم بالمدارس العادية، إلا أن هذا الدمج يواجه بعض الصعوبات التي تحول دون تحقيق الهدف منه، وتتمثل أهم الصعوبات من استخدام دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في التالي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨، ص. ١٣):

(١) الصعوبة الكامنة في التعرف إلى الحاجات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة، وذلك من أجل بناء البرامج التربوية المناسبة لقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة، فلكي تنجح عملية الدمج لا بد من توظيف برامج تربوية تتناسب وحاجاتهم الأكاديمية والاجتماعية والنفسية في الصفوف العادية، فلكل طالب قدراته العقلية التي يختلف بها عن غيره من الطلبة.

(٢) صعوبة تغيير اتجاهات القائمين على تربية الطلبة نحو الغاية من المدرسة، وكيفية تحقيقها أهدافًا واسعة النطاق؛ حيث تمتد لتشمل تربية ذوي الإعاقة في ثناياها.

(٣) الصعوبة في معرفة الخصائص المختلفة والحاجات الأساسية الخاصة بكل فئة من فئات ذوي الإعاقة، وذلك من خلال تعلم كيفية تطبيق بعض أساليب القياس اللازمة لتحديد الحاجات التربوية والاجتماعية والنفسية للتلاميذ ذوي الإعاقة.

(٤) الصعوبة في معرفة كيفية إجراء ما يلزم من تعديلات في طرائق التدريس، أو في المناهج الدراسية، بحيث يمكن مواجهة الحاجات الخاصة للمعاقين.

(٥) الصعوبة في معرفة أساليب توجيه وإرشاد التلاميذ غير ذوي الإعاقة، بما يساعدهم على تقبل أقرانهم ذوي الإعاقة، كما يساعدهم على توفير القدوة الحسنة التي يمكن أن يحتذيها ذوو الإعاقة.

(٦) الصعوبة في معرفة كيفية التعامل بفاعلية مع أولياء أمور ذوي الإعاقة وزملائهم المدرسين في مجال التربية الخاصة.

(٧) صعوبة التقبل الايجابي غير المشروط لجميع التلاميذ بغض النظر عن إعاقتهم.

(٨) صعوبة إتاحة الفرص والبرامج والأنشطة المناسبة لتفاعل التلاميذ ذوي الإعاقة مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة بصورة تؤدي إلى تقبلهم لبعضهم البعض.

(٩) صعوبة العمل على تغيير اتجاهات كل من له علاقة بالعملية التربوية من معلمي ومديري ومشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع والمرشدين التربويين وأولياء الأمور بحيث يسهمون بصورة إيجابية في نجاح إدماجهم في التعليم والإعداد لدمجهم في المجتمع.

(١٠) صعوبة إعداد المناهج الدراسية والتقييم الملائم والبرامج التربوية المناسبة التي تتيح للمعاقين فرص التعليم، وتنمية المهارات الشخصية، والاجتماعية، والتربوية، ومهارات الحياة اليومية إلى أقصى قدر تؤهلهم له إمكاناتهم وقدراتهم، وبما يساعدهم على التعلم، والتوافق الاجتماعي سواء داخل المدرسة، أو خارجها.

ولوجود صعوبات متعددة تواجه دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس التعليم العام يرى الخطيب (٢٠١٠، ص ١٢٩) أن هناك متطلبات يجب مراعاتها لنجاح عملية الدمج، والتي من بينها التالي:

أولاً: مرونة البرامج الدراسية في الفصول العادية: بحيث تكون هذه البرامج مرنة قابلة للتعديل والمواءمة، ومن شأنها أن تسهم في نجاح العملية التعليمية وفي دمج الأطفال ذوي الإعاقة.

ثانيًا: التخطيط المنظم لعملية الدمج التربوي: وتتطلب عملية الدمج التربوي الناجحة في تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة التخطيط الدقيق من كافة النواحي، بحيث يتناسب البرنامج مع قدرات ويلبي متطلبات وحاجات التلميذ (شقير، ٢٠٠٢).

إيجابيات دمج ذوي الإعاقة الفكرية:

إن دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام سيكون له أثر إيجابي كبير في تعديل اتجاهات التلاميذ غير ذوي الإعاقة نحو التلاميذ ذوي الإعاقة؛ بل يمكن تغيير اتجاهات ذوي الإعاقة نحو الأسوياء أيضًا، وأن هذا الدمج سوف يحيي الأمل لدى كثير من الأسر وخاصة الفقيرة نحو إعداد هؤلاء الأفراد للمشاركة في الحياة بأوسع معانيها، ويمكن القول أن أهم الإيجابيات من دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في النقاط التالية:

(١) وجود التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مع التلاميذ غير ذوي الإعاقة في مبني واحد، أو في فصل دراسي واحد يؤدي إلى زيادة التفاعل والاتصال ونمو العلاقات المتبادلة بينهم، كما أن الدمج يتيح فرصة طيبة للتلاميذ غير ذوي الإعاقة كي يساعدوا أقرانهم ذوي الإعاقة.

(٢) التعليم القائم على دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية يزيد من عطاء العاملين المتخصصين داخل المؤسسة التعليمية، فتطبيق الدمج وبخاصة تعليم التفاعل وأساليب الحوار بين المجموعات النظامية المتعددة، سيتيح للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الحصول على أقصى منفعة من المساعدة المتاحة لهم، من حيث التدريب على حل مشكلاتهم اليومية، وتوجيه ذاتهم.

(٣) إن تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في قاعات الدراسة المشتركة مع التلاميذ غير ذوي الإعاقة يمكنهم من ملاحظة كيف يقوم زملاءهم الأسوياء بأداء واجباتهم المدرسية، وحل مشكلاتهم الاجتماعية والعملية.

(٤) إن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في حاجة إلى نموذج من أقرانهم غير ذوي الإعاقة يقتدوا به ويتعلموا منه؛ فالتلميذ ذي الإعاقة الفكرية هو أحوج ما يكون لهذا النموذج، ولعله يجده في التلميذ السوي فيقوم بتقليد سلوكه، ويتعلم منه المهارات المختلفة.

(٥) إن دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية له أثرًا إيجابيًا في تحسن مفهوم الذات وزيادة التوافق الاجتماعي لهؤلاء التلاميذ عند دمجهم مع الأطفال الأسوياء (برادلي، سيرز، سوتلك، ٢٠٠٠، ص.١٩).

ويشير الخطيب (٢٠١٠) إلى أن إحدى الفوائد المحتملة للدمج هي زيادة قبول التلاميذ غير ذوي الإعاقة لزملائهم ذوي الإعاقة. ولكن الهدف لا يتحقق بمجرد وضع الطفل ذوي الإعاقة في الصف العادي، ولكي يتحقق الهدف المرجو من الدمج على صعيد إتاحة الفرص للتفاعل الاجتماعي بين التلاميذ ذوي الإعاقة وأقرانهم التلاميذ غير ذوي الإعاقة من خلال تنفيذ برامج توعية للتلاميذ غير ذوي الإعاقة، والتي يمكن أن تشتمل على تعريف بحالات الإعاقات المختلفة، واستخدام أشرطة الفيديو وأنشطة تدريبية وغير ذلك من الوسائل المساعدة.

مشكلات عزل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

لقد قوبل نظام عزل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بانتقادات كثيرة تمثلت في سلبيات هذا النظام. حيث أدى عزل التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية في مدارس نهارية خاصة بهم إلى إلصاق مسميات بهم، وسيادة الاتجاهات السلبية التي تعطل إمكانات النمو لديهم، وترتب على ذلك وجود حواجز نفسية بينهم وبين أقرانهم التلاميذ غير ذوي الإعاقة مما أدى إلى صعوبة تقبل كلا الفريقين (يحيى، وعبيد، ٢٠٠٥).

كما أنه يؤخذ أيضًا على نظام العزل أنه غالبًا ما يقتصر على مناطق معينة كالعواصم والمدن الرئيسة والمناطق ذات الكثافة السكانية والعمرانية العالية، ولا تستوعب سوى عدد محدود من الأطفال وهو ما يحول دون التوسع في الخدمات التربوية والتأهيلية، ونشرها بالإضافة إلى ذلك كله فإن عزل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية عن أقرانهم غير ذوي الإعاقة وعدم تكيفهم الاجتماعي ضمن البيئة المدرسية التي يتعلم فيها غير ذوي الإعاقة يتسبب في الكثير من المشكلات التي تؤثر سلبيًا على أدائهم وتفاعلهم الاجتماعي الإيجابي بالشكل المطلوب، أو الاستفادة منهم كطاقات بشرية فاعلة داخل المجتمع.

إيجابيات عزل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

بعد مرور عدة عقود من تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الذي يقوم على العزل والمؤسسات المنفصلة المخصصة لهم، أصبحت معظم البلدان المتقدمة والتي من بينها المملكة العربية السعودية تمر بمرحلة انتقال من نظام العزل في التعليم والرعاية إلى نظام الدمج الكامل كلما أمكن ذلك، ومع ذلك يرى بعض التربويين أن عزل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية له بعض الإيجابيات المتمثلة بالتالي:

(١) إن وضع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسسات ومدارس خاصة بهم يساعد في إمكانية مواجهة حاجاتهم التربوية بشكل أكبر من دمجهم مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة .

(٢) إن نظام رعاية التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بنظام العزل داخل مدارس مستقلة يعد امراً محتوما لا مفر منه.

(٣) صعوبة تجاهل الاتجاهات الاجتماعية السلبية الزائدة في المجتمع نحو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والتي يتأثر بها التلاميذ غير ذوي الإعاقة عند دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

(٤) إن نظام عزل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يناسب الظروف الاقتصادية لكثير من المجتمعات النامية التي تعاني من ظروف اقتصادية متدنية لا تمكنها من تهيئة مدارس التعليم العام لدمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

دراسات سابقة:

قام الباحث بمراجعة العديد من الدراسات سواء كانت العربية، أو الأجنبية التي تناولت موضوع البحث الحالي، وقد قام الباحث بعرضها، وترتيبها حسب سنة نشرها كما يلي:

استهدفت دراسة داف وآخرون (Dave Chauvan, & Dalvi, 1993) التعرف على الاضطرابات السلوكية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة. تكونت العينة (٤٠) طفلاً من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من الملتحقين بمدارس التربية الخاصة من الجنسين. استخدم الباحثون مقياس تحديد الاضطرابات السلوكية واستخدم المنهج التحليلي في هذه الدراسة. أسفرت النتائج عن ما يلي: وجود عدد من السلوكيات الشاذة والاضطرابات السلوكية لديهم كان من أهمها النشاط الزائد. - ووجود قدر كبير من التعارض والتناقض فيما يقوم به الطفل من السلوكيات النمطية الشاذة وغير المقبولة اجتماعيًا ونزوعهم الدائم نحو العدوانية ضد الذات والآخرين. قد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بوضع البرامج التربوية والإرشادية التي تعمل على إعادة تأهيل هؤلاء الأطفال والعمل على خفض حده ما يعانونه من اضطرابات نظرًا للآثار السلبية لهذه الاضطرابات على الجوانب المعرفية والنمائية لهؤلاء الأطفال.

أجرى لفرت، سايبرستنك، وميليكان (Leffert, Sipersteing and Millikan, 2000) دراسة دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في ردود الأفعال المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والتلاميذ غير ذوي الإعاقة في المواقف الاجتماعية المختلفة. تكونت عينة الدراسة من ١١٧ تلميذًا وتلميذة منهم ٥٩ تلميذًا ذي إعاقة فكرية و ٥٨ تلميذًا عاديًا. اظهرت النتائج أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية كانت لديهم صعوبة في التعرف إلى التفاعلات الاجتماعية الايجابية في المواقف الاجتماعية التي تصاحب تفاعلا اجتمعيا سلبيًا (في الأخزمي،وسليمان، والشيراوي، ٢٠١٣).

فيما استهدفت دراسة إليوت (Elliott, 2002) التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم. تكونت عينة الدراسة من (١١) مراهقًا ومراهقةً من الأطفال القابلين للتعلم تتراوح أعمارهم ما بين (١٥ – ١٤) سنة وطبق عليهم برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية واستخدم الباحث في هذا البحث نوعين من تقرير التحسن في تعلم المهارات الاجتماعية نموذج يعبأ من قبل المعلم ونموذجًا آخر يعبأ من قبل التلميذ نفسه، واستخدم المنهج التجريبي في هذه الدراسة، وأسفرت النتائج عن ما يلي: - إن تقييم المعلم البعدي أظهر أن أفراد العينة تحسنوا بشكل ملحوظ بينما أفراد العينة أنفسهم يرون أنهم أقل بكثير مهاريًا بعد التدريب على المهارة الاجتماعية وقد أكد الباحث أن هذه النتيجة مفاجأة بالنسبة له وأرجعها إلى الصعوبات التي واجهت تطبيق البرنامج وكذالك إلى صعوبات منهجية وذلك لاستخدام نموذج التقييم الذاتي لأفراد العينة ومع ذلك فإن البرنامج كان ناجحًا من خلال تقييم المعلمين للتلاميذ.

وأجرت خير الله (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية التعليم الحالي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الإعاقة الفكرية من فئة قابلي التعليم، والكشف عن التقنيات المستخدمة في تنمية مهارات الاستغلال والتعاون لدى الأطفال الإعاقة الفكرية. تكونت عينة الدراسة من (٥٠ – ٧٠) من الأطفال الإعاقة الفكرية من فئة القابلين للتعليم ممن تتراوح أعمارهم (٦-٩) من الملتحقين بمدرسة التربية الفكرية. تم استخدام برنامج تدريبي أعدته الباحثة

لهذا الغرض واظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أفراد عينة الدراسة / مقياس المهارات الاجتماعية أبعادة (الاستقلالية، التعاون) فى القياس القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أفراد عينة الدراسة / مقياس المهارات الاستقلالية أبعادة (الاستقلالية، التعاون) فى القياس القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أفراد عينة الدراسة / مقياس المهارات التعاون أبعادة (الاستقلالية، التعاون) فى القياس القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أفراد عينة الدراسة / مقياس المهارات الاجتماعية أبعادة (الاستقلالية، التعاون) فى القياس القبلي والبعدى ومتوسط درجات ذات المجموعة فى القياس التتبعى أيضا بعد مرور ستة أسابيع من انتهاء تطبيق البرنامج.

وأجرى المقداد، والبطاينة، والجراح (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال غير ذوي الإعاقة والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن. تكونت عينة الدراسة من ٢٧٨ طالبًا وطالبةً منهم ١٨١ طالبا وطالبة من الطلبة غير ذوي الإعاقة، و٩٧ طالبًا وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تم اختيارهم من غرف المصادر في محافظة اربد. تم استخدام مقياس المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. أظهرت النتائج أن الطلاب غير ذوي الإعاقة والطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى متوسط من المهارات الاجتماعية مع أفضلية للطلبة العاديين. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلاب غير ذوي الإعاقة والطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الطلاب غير ذوي الإعاقة على الأداة ككل، وعلى مجالاتها الفرعية.

فيما استهدفت دراسة عواد، وآخرون (٢٠١٢) التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال غير ذوي الإعاقة ونظرائهم من ذوي الإعاقة بصريًا في المرحلة العمرية (٦ -٤) سنوات، وتعرف طبيعة الفروق في المهارات الاجتماعية فيما بين الأطفال غير ذوي الإعاقة والمعوقين بصريًا، وطبيعة الفروق فيما بين

الذكور والإناث من الأطفال غير ذوي الإعاقة والمعوقين بصريًا. وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) طفلاً وطفلة (٤٠ ذكور، ٤٥ إناث) من الأطفال غير ذوي الإعاقة والمعوقين بصريًا، (٤٣) طفلاً وطفلة (١٧ذكور، ٢٦ إناث) من الأطفال غير ذوي الإعاقة، و(٤٢) طفلاً وطفلة (٢٣ ذكور، ١٩ إناث) من الأطفال ذوي الإعاقة واستخدم مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال غير ذوي الإعاقة وذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة ويتكون من (٤٠) مفردة موزعة على أربعة أبعاد للمهارات الاجتماعية (التفاعل مع الآخرين، المشاركة الاجتماعية، إدراك مشاعر الآخرين وعواطفهم، والتواصل الاجتماعي)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: كان المستوى الكلى للمهارات الاجتماعية لدى الأطفال غير ذوي الإعاقة مرتفعًا، كما تراوحت المستويات في أبعاد المقياس بين المتوسط والمرتفع، بينما كان المستوى الكلى للمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة بصريًا متوسطًا وكذلك في الأبعاد. كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الأطفال غير ذوي الإعاقة والمعوقين بصريًا في المهارات الاجتماعية بأبعادها المختلفة لصالح الأطفال غير ذوي الإعاقة. وأيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من عينة غير ذوي الإعاقة في بعدي إدراك مشاعر الآخرين وعواطفهم والتواصل الاجتماعي لصالح الإناث، وبالنسبة لعينة ذوي الإعاقة بصريًا وجدت فروق في بعد التواصل الاجتماعي لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق بين الذكور والإناث من غير ذوي الإعاقة والمعوقين بصريًا في بقية أبعاد المقياس.

وأجرت الأخزمي، وسليمان، والشيراوي (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية) والتفاعل الاجتماعي لدى عينة من التلاميذ الإعاقة الفكرية المدمجين في مدارس التعليم العام وغير المدمجين في مدرسة التربية الفكرية في سلطنة عُمان.. تكونت عينة الدراسة من ٦٠ تلميذًا (٣٠ ذكور، ٣٠ إناث) تراوحت أعمارهم بين (٩-١٢) سنة. أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات اللغة الاستقبالية، لصالح المدمجين. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، أو التفاعل بين متغيري الجنس والدمج باستثناء بُعد التعرف على النقود. كذلك أظهرت النتائج وجود فرقق ذات دللة احصائية في معظم أبعاد مهارات اللغة التعبيرية بين مجموعتي الدمج لصالح التلاميذ المدمجين. كما لم يظهر فروق دالة إحصائيًا

في جميع مهارات التفاعل الاجتماعي تعزى للدمج، أو الجنس، أو التفاعل بينهما. كذلك لم تختلف العلاقة الارتباطية بين مهارات اللغة الاستقبالية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة باختلاف حالة الدمج.

واستهدفت دراسة شنيكات (٢٠١٤) التعرق على مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في مدارس التعليم العام في الأردن، وقد هدفت هذا البحث التعرف على مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين المدمجين في المدارس الحكومية، بالإضافة إلى معرفة تأثير متغيرات الدراسة وهي الجنس، الصف الدراسي، مستوى الإعاقة، على مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين. وتكون أفراد الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة، نصفهم من الطلبة المدمجين في مدارس التعليم العام والنصف الآخر من الطلبة المبصرين في المدارس الحكومية في المرحلة الإعدادية. ولجمع البيانات، قامت الباحثة ببناء أداة للدراسة ويتكون من شقين (أ): القبول والتفاعل للمبصرين تكونت من (٦٢) فقرة، و(ب) القبول والتفاعل الاجتماعي للمعاقين بصرياً ويتكون من (٢٠) فقرة، ويتعلق بالمبصرين، واستخدم المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن مستوى قبول ذوي الإعاقة بصرياً للمبصرين في المرتبة الثانية جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (٢,٨٢) بينما جاء مستوى قبول ذوي الإعاقة بصريا بمتوسط (٢,٥٢)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمستويات الإعاقة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح مستوى الإعاقة الجزئية.كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغيري الجنس والصف على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية.

وأجرت الحطاب (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن التكيف النفسي الاجتماعي لدى عينة من الطلبة ذوي الاعاقة البصرية المدمجين وغير المدمجين في الأردن، تكونت عينة الدراسة من ٥٠ طالبا وطالبةً من الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر، تم استخدام مقياس التكيف الاجتماعي. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات الطلاب المدمجين وغير المدمجين على مقياس التكيف الاجتماعي، وعدم وجود فروق بينهم تعزى للجنس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة أهمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية والتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، وقد اتفقت بعض هذه الدراسات مع البحث الحالي في استخدام المنهج الوصفي والتي من بينها دراسة شنيكات (٢٠١٤)، ودراسة عواد، وآخرون (٢٠١٢). بينما اختلفت مع دراسة إليوت (Elliott, 2002). وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في التعرف على محاور الإطار النظري للدراسة، إضافةً إلى التعرف على كيفية اختيار عينة البحث، والمنهج المناسب. وسوف يضيف البحث الحالي للدراسات السابقة لبنة جديدة من خلال تقديمها معلومات عن المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض.

فروض البحث:

يمكن صياغة فروض البحث فيما يلي:

(١) توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التلاميذ (ذكور و إناث) ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ (ذكور وإناث) ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين في المهارات الاجتماعية التالية (التواصل، إتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الاصدقاء، قضاء وقت الفراغ، تحمل المسؤولية، مواجهة المواقف الصعبة، الدرجة الكلية) لصالح التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين.

(٢) توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين في المهارات الاجتماعية التالية (التواصل، إتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الأصدقاء، قضاء وقت الفراغ، تحمل المسؤولية، مواجهة المواقف الصعبة، الدرجة الكلية) لصالح التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين.

(٣) توجد فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطات درجات التلاميذات ذوات الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذات ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجين في المهارات الاجتماعية التالية (التواصل، إتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الاصدقاء، قضاء وقت الفراغ، تحمل المسؤولية، مواجهة المواقف الصعبة، الدرجة الكلية) لصالح التلاميذات ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات.

منهجية البحث وإجراءاتها

منهج البحث:

في ضوء طبيعة البحث، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه الأنسب لتحقيق أهداف البحث والإجابة على فروضه.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع التلاميذ والتلميذات ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين الملتحقين ببرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس الابتدائية بمدينة الرياض، وجميع التلاميذ والتلميذات ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين الملتحقين بمعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض، خلال فترة إجراء البحث من العام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

و شملت العينة ١١٧ تلميذًا وتلميذة من ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين منهم ٣٧ تلميذًا من ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين، و٢٨ تلميذًا من ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين، و٢٧ تلميذة من ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات، و٢٥ تلميذة من ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات من اعمار (٦-١٢) سنه.

عينة البحث الاستطلاعية:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٣١) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين الملتحقين ببرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس الابتدائية، والتلاميذ غير المدمجين الملتحقين بمعاهد التربية الفكرية، بمدينة الرياض، خلال فترة إجراء البحث خلال العام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ. و كان عدد الطلاب الذكور المدمجين في العينة الاستطلاعية (١١ طالبا)، وكان عدد الطلاب الذكور غير المدمجين (٦طلاب)، وكان عدد الطالبات الإناث المدمجات في العينة الاستطلاعية (٩ طالبات)، وكان عدد الطالبات الإناث غير المدمجات (٥ طالبات).

عينة البحث:

قام الباحث باحتيار عينة عشوائية بسيطة ممثلة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين والتلاميذ غير المدمجين وتكونت العينة من (١١٧) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ المدمجين في برامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام والتلاميذ غير المدمجين الملتحقين بمعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض،

خلال فترة إجراء البحث خلال العام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ. والجدول التالي (١) يوضح أفراد العينة تبعًا للمدرسة، أو المعهد المدرجين في

جدول (١)

توزيع أفراد البحث وفق متغير المدرسة

المدرسة	التكرار	النسبة
مدرسة ١٥٤ للبنات	٢٠	١٧,١
(معهد التربية الفكرية (أولاد – بنات	٥٣	٤٥,٣
المدرسة النموذجية	٢٣	١٩,٧
برنامج قتيبة بن مسلم	١٤	١٢,٠
مدرسة ١٠٨	٧	٦,٠
المجموع	١١٧	١٠٠٪

يتضح من الجدول (١) أن (٥٣) من أفراد العينة يمثلون ما نسبته (٤٥,٣٪) من إجمالي أفراد البحث مدرستهم معهد التربية الفكرية وهم الفئة الأكثر من أفراد البحث، بينما (٢٣) منهم يمثلون ما نسبته (١٩,٧٪) من إجمالي أفراد البحث مدرستهم هي المدرسة النموذجية، مقابل (٢٠) منهم يمثلون ما نسبته (١٧,١٪) من إجمالي أفراد البحث الحالي مدرستهم ١٥٤، كما أن (١٤) منهم يمثلون ما نسبته (١٢٪) من إجمالي أفراد البحث مدرستهم برنامج قتيبة بن مسلم، في حين أن (٧) منهم يمثلون ما نسبته (٦٪) من إجمالي أفراد البحث مدرستهم ١٠٨.

جدول(٢)

توزيع أفراد البحث وفق متغير البرنامج

البرنامج	التكرار	النسبة
(مدمجين (برامج التربية الفكرية في مدارس التعليم العام	٦٤	٥٤,٧
(غير مدمجين (معاهد التربية الفكرية	٥٣	٤٥,٣
المجموع	١١٧	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٢) أن (٦٤) من أفراد العينة يمثلون ما نسبته (٥٤,٧٪) من إجمالي أفراد البحث مدمجين وهم الفئة الأكثر من أفراد البحث، بينما (٥٣) منهم يمثلون ما نسبته (٤٥,٣٪) من إجمالي أفراد البحث غير مدمجين.

جدول(٣)

توزيع أفراد البحث وفق متغير النوع (ذكر/ أنثى)

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	٦٤	٥٤,٧
أنثى	٥٣	٤٥,٣
المجموع	١١٧	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٣) أن (٦٤) من أفراد العينة يمثلون ما نسبته (٥٤,٧٪) من إجمالي أفراد البحث ذكور وهم الفئة الأكثر من أفراد البحث، بينما (٥٣) منهم يمثلون ما نسبته (٤٥,٣٪) من إجمالي أفراد البحث إناث.

شروط اختيار عينة البحث:

(١) أن تكون العينة المدمجة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة الملتحقين بفصول ملحقة بالمدارس الابتدائية.

(٢) أن تكون العينة غير المدمجة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمعاهد التربية الفكرية.

أدوات البحث

يعرض الباحث أدوات البحث على النحو التالي:

مقياس تقدير المهارات الاجتماعية إعداد أبوزيد (٢٠١٥).

وتكون المقياس من (٤٠) عباره تقيس المهارات الاجتماعية في ثمانية أبعاد وهي مهارة التواصل، مهارة إتباع القواعد والتعليمات، مهارة التعاون والمشاركة، مهارة اللعب، مهارة تكوين الأصدقاء ،مهارة قضاء وقت الفراغ، مهارة تحمل المسئولية، مهارة مواجهة المواقف الصعبة، وتم التحقق من صدق وثبات المقياس بعدة الطرق، وكانت قيم الثبات والصدق مرتفعة بعد التحقق من صدق وثبات المقياس في البيئة السعودية.

صدق وثبات المقياس في البحث الحالي:

تم تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية و تم حساب الصدق عن طريق الاتساق الداخلي و الجداول التالية توضح ذلك.

صدق المقياس:

جدول (٤)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات «» بالدرجة الكلية

مهارة التواصل		مهارة اتباع القواعد والتعليمات		مهارة التعاون والمشاركة		مهارة اللعب	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	××٠,٨١٢	٦	××٠,٨٠٨	١٣	××٠,٩٠٦	١٧	××٠,٨٢٦
٢	××٠,٧٩٨	٧	××٠,٦٩٥	١٤	××٠,٨٥٦	١٨	××٠,٧٧٩
٣	××٠,٩٢٢	٨	××٠,٥٦٦	١٥	××٠,٨٧٩	١٩	××٠,٧٤٥
٤	××٠,٧٣٨	٩	××٠,٥٣٧	١٦	××٠,٨٤٦	٢٠	××٠,٧٢٠
٥	××٠,٨٦٢	١٠	××٠,٧٩٣			٢١	××٠,٤٧٠
١٢		١١	××٠,٧٥٠				
		××٠,٧٣٠					
مهارة تكوين الأصدقاء		مهارة قضاء وقت الفراغ		مهارة تحمل المسؤولية		مهارة مواجهة المواقف الصعبة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٢٢	××٠,٨٦٦	٢٥	××٠,٧٩٢	٣٠	××٠,٦٤٣	٣٥	××٠,٥٨٢
٢٣	××٠,٨٤٨	٢٦	××٠,٧٥٨	٣١	××٠,٧١٨	٣٦	××٠,٦١٥
٢٤	××٠,٨٤١	٢٧	××٠,٧٩٦	٣٢	××٠,٦٤١	٣٧	××٠,٧٤٣
		٢٨	××٠,٥١٢	٣٣	××٠,٧٠٥	٣٨	××٠,٧٣٠
		٢٩	××٠,٦٢١	٣٤	××٠,٥٤٥	٣٩	××٠,٤٧٣
						٤٠	××٠,٥٩٩

×× دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجداول (٤ – ١١) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوي الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

ثبات المقياس:

لقياس مدى ثبات أداة البحث استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach›s Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة البحث، حيث طبقت المعادلة على العينة الاستطلاعية لقياس الصدق البنائي والجدول (١٢) يوضح معاملات ثبات أداة البحث.

جدول (٥)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث

محاور المقياس	عدد العبارات	ثبات المحور
مهارة التواصل	٥	٠,٨٧٨
مهارة اتباع القواعد والتعليمات	٧	٠,٨٢٠
مهارة التعاون والمشاركة	٤	٠,٨٩٠
مهارة اللعب	٥	٠,٧٦٣
مهارة تكوين الأصدقاء	٣	٠,٨٠٨
مهارة قضاء وقت الفراغ	٥	٠,٩٢٣
مهارة تحمل المسئولية	٥	٠,٨٤٥
مهارة مواجهة المواقف الصعبة	٦	٠,٩٧٥
الثبات العام	٤٠	٠,٩٥١

يتضح من الجدول (٥) أن معامل الثبات العام لمقياس البحث عال حيث بلغ (٠,٩٥) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

وصف المقياس:

تكون المقياس من (٤٠) عبارة تم توزيعها على ثمانية أبعاد رئيسية هي:

- مهارة التواصل وتشمله العبارات من (١) إلى (٥).
- مهارة اتباع القواعد والتعليمات وتشمله العبارات من (٦) إلى (١٢).
- مهارة التعاون والمشاركة وتشمله العبارات من (١٣) إلى (١٦).
- مهارة اللعب وتشمله العبارات من (١٧) إلى (٢١).

- مهارة تكوين الأصدقاء وتشمله العبارات من (٢٢) إلى (٢٤).
- مهارة قضاء وقت الفراغ وتشمله العبارات من (٢٥) إلى (٢٩).
- مهارة تحمل المسئولية وتشمله العبارات من (٣٠) إلى (٣٤).
- مهارة مواجهة المواقف الصعبة وتشمله العبارات من (٣٥) إلى (٤٠).

يقابل كل فقرة من فقرات الأبعاد الثمانية قائمة تحمل عبارات دائمًا، أحيانًا، نادرًا، وقد تم إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة لتتم معالجتها إحصائيًا على النحو الآتي:

- دائمًا (٣) درجات.
- أحيانًا (٢) درجتان.
- نادرًا (١) درجة واحدة.

خطوات وإجراءات البحث:

(١) دراسة وتحليل الأدبيات المرتبطة بالمحاور التالية:
(٢) متغيرات البحث المتمثلة في (المهارات الاجتماعية، الإعاقة الفكرية).
(٣) مراجعة الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة ب البحث.
(٤) الحصول على التصاريح اللازمة للجهات المختصة لإجراء البحث.
(٥) تصميم أدوات البحث.
(٦) اختيار عينة البحث.
(٧) تطبيق أدوات البحث.
(٨) رصد النتائج وتفسيرها ومعالجتها.
(٩) تقييم التوصيات والمقترحات الخاصة بالبحث على ضوء ما يتوصل إليه البحث من نتائج.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS).

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

- تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي.
- تم استخدام معامل الفكرونباخ للتحقق من ثبات أداة البحث.
- تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين للتحقق من فروض البحث.

نتائج البحث ومناقشتها

يعرض الباحث في هذا الفصل نتائج البحث ومناقشتها في ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة والاطار النظري.

نتائج الفرض الأول:

نص الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين في المهارات الاجتماعية (اتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تحمل المسؤلية، الدرجة الكلية) لصالح المدمجين. وللتحقق من هذه الفرض تم استخدام اختبار «ت» وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦)

الفرق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مقياس المهارات الاجتماعية

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"قيمة "ت	مستوى الدلالة
التواصل	المدمجين	٢،٣٩	٠،٤٦٢	١،٧٣٦	٠,٠٨٦
	غير المدمجين	٢،٢٢	٠،٥٨٥		
اتباع القواعد والتعليمات	المدمجين	٢،٤٢	٠،٤٧٩	٢،٦٧٨	××٠,٠٠٨
	غير المدمجين	٢،١٨	٠،٤٩٦		
التعاون والمشاركة	المدمجين	٢،٣١	٠،٥١١	٢،٢٥٧	×٠,٠٢٦
	غير المدمجين	٢،٠٤	٠،٧٣٩		
اللعب	المدمجين	٢،٢٨	٠،٣٨٠	٣،٣٦٢	××٠,٠٠١
	غير المدمجين	١،٩٨	٠،٥٦٠		

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"قيمة "ت	مستوى الدلالة
تكوين الاصدقاء	المدمجين	٢،١٢	٠،٣٨٧	١،٥١٣	٠,١٢٣
	غير المدمجين	٢،٠٢	٠،٣٢٣		
قضاء وقت الفراغ	المدمجين	٢،٢٣	٠،٣٩٥	٠,١٩٥	٠،٨٤٦
	غير المدمجين	٢،٢٥	٠،٥٣٠		
تحمل المسؤولية	المدمجين	٢،٣٤	٠،٤٧٧	٣،١٦٥	××٠,٠٠٢
	غير المدمجين	٢،٠٢	٠،٥٢٩		
مواجهة المواقف الصعبة	المدمجين	٢،١٣	٠،٣٤٤	١،٠٥١	٠،٢٩٦
	غير المدمجين	٢،٠٥	٠،٤٣٩		
الدرج الكلية	المدمجين	٢،٢٩	٠،٣١٦	٢,٤٧٠	×٠,٠١٥
	غير المدمجين	٢،١٠	٠،٤٥٦		

ويتضح من الجدول السابق (٦) ما يلي:

(١) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة التواصل.

(٢) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة تكوين الأصدقاء.

(٣) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة قضاء وقت الفراغ.

(٤) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة مواجهة المواقف الصعبة.

(٥) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة التعاون والمشاركة، لصالح ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين.

(٦) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على المهارات الاجتماعية (الدرجة الكلية)، لصالح ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين.

(٧) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة اتباع القواعد والتعليمات، لصالح ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين.

(٨) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة اللعب، لصالح ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين.

(٩) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة تحمل المسؤولية، لصالح ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين.

مناقشة نتائج الفرض الأولى:

تشير هذه النتائج إلى تحقق الفرض الأول جزئيًا حيث كانت الفروق في المهارات التالية (اتباع القواعد و التعليمات، التعاون و المشاركة، اللعب، تحمل المسؤولية، الدرجة الكلية) وبمعني آخر حصل ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين على درجات أعلى في كل من مهارات (اتباع القواعد و التعليمات، التعاون و المشاركة، اللعب، تحمل المسؤولية، الدرجة الكلية) في حين تساوى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين و غير المدمجين في المهارات الاجتماعية التالية (التواصل، تكوين الاصدقاء، قضاء وقت الفراغ، مواجهة المواقف الصعبة).

وذلك لأن المدمجين أكثر اختلاطا بالمجتمع العادي حيث إنهم أينما اتجهوا يجدون قواعد وتعليمات يجب أن تتبع و أن تراعا فكانت الدرجة لصالحهم، و لأنهم يجب أن يتشاركوا و يتعاونوا مع المجتمع الخارجي وهو أكثر انفتاحا من مجتمع غير المدمجين، ونجد أن المدمجين أكثر ميلا للعب لأن العادين أكثر حبا للعب وهم مخالطين لهم و تفوق التلاميذ المدمجين في تحمل المسؤولية بسبب أن المدمجين اختلطوا بالتلاميذ غير ذوي الإعاقة و عرفوا كيفية تحمل المسؤولية و ما معنى المسؤولية.

و نجد انه لا يوجد فروق بين المدمجين و غير المدمجين في مهارة التواصل و ذلك لأن المدمجين و غير المدمجين يحدث بينهم تواصل كل في مجتمعة الخاص به و كل في ما يهمه، و ايضا لا توجد فروق في تكوين الاصدقاء لأن مجتمع المدمجين و غير المدمجين يحتوي على اشخاص اخرين فيرتبطون بعلاقات صداقة ببعضهم و يكونون علاقات جديدة مع البعض الاخر، و نجد انه لا يوجد فرق في قضاء وقت الفراغ لأن الجميع يقضي وقت فراغه بما يستطيع و بما يريد، و نرى انه لا يوجد فروق بين المدمجين و غير المدمجين في مواجهة المواقف الصعبة لان الجميع يتعرض لمواقف صعبة كل حسب قدراته و استيعابه و الجميع يستطيع تجاوز المواقف الصعبة التي تكون على مستواه.

نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض على: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مقياس المهارات الاجتماعية (التواصل، اتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الاصدقاء، قضاء وقت الفراغ، تحمل المسؤلية، مواجهة المواقف الصعبة، الدرجة الكلية)».

وللتحقق من هذه الفرض تم استخدام اختبار «ت» وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧)

الفرق بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مقياس المهارات الاجتماعية

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"قيمة "ت	مستوى الدلالة
التواصل	المدمجين	٢,٣٨	.٤٣٠٠	٠,٧٥٢	٠,٤٥٦
	غير المدمجين	٢,٢٨	.٦٠٣٠		
اتباع القواعد والتعليمات	المدمجين	٢,٣٢	.٤٥٧٠	-٠,٢٧٦	٠,٧٨٣
	غير المدمجين	٢,٣٥	.٣٣٧٠		
التعاون والمشاركة	المدمجين	٢,١٧	.٥١٠٠	-٠,٩٥٨	٠,٣٢٤
	غير المدمجين	٢,٣١	.٦٢٩٠		
اللعب	المدمجين	٢,٢٦	.٤٠٠٠	١,٥٥٨	٠,١٢٤
	غير المدمجين	٢,١٠	.٤٢٠٠		
تكوين الاصدقاء	المدمجين	١,٩٩	.٣٠٩٠	٠,٠٤٢	٠,٩٦٦
	غير المدمجين	١,٩٩	.٣١٣٠		
قضاء وقت الفراغ	المدمجين	٢,١٦	.٣٦٩٠	-٠,٩٧٠	٠,٣٣٨
	غير المدمجين	٢,٢٧	.٥٤٤٠		
تحمل المسؤولية	المدمجين	٢,٢٤	.٤٢٧٠	٠,٤١٤	٠,٦٨٠
	غير المدمجين	٢,٢٠	.٣٩٢٠		
مواجهة المواقف الصعبة	المدمجين	٢,٠٥	.٢٩١٠	-١,٧٦٢	٠,٠٨٣
	غير المدمجين	٢,٢٠	.٣٨١٠		
الدرج الكلية	المدمجين	٢,٢١	.٢٩٦٠	-٠,٢١٠	٠,٨٣٤
	غير المدمجين	٢,٢٣	.٣٤٩٠		

ويتضح من الجدول السابق (٧) ما يلي:

(١) **عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة التواصل.**

(٢) **عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة اتباع القواعد والتعليمات.**

(٣) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة التعاون والمشاركة.

(٤) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة اللعب.

(٥) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة تكوين الأصدقاء.

(٦) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة قضاء وقت الفراغ.

(٧) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة تحمل المسؤولية.

(٨) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على مهارة مواجهة المواقف الصعبة.

(٩) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين ومتوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الإعاقة الفكرية غير المدمجين على المهارات الاجتماعية (الدرجة الكلية).

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

تعد هذه الفرض جزء من نتائج الفرض الثاني حيث لا توجد فروق في مقياس المهارات الاجتماعية (التواصل، اتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الاصدقاء، قضاء وقت الفراغ، تحمل المسؤلية، مواجهة المواقف الصعبة، الدرج الكلية).

وبمعني آخر تساوي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين في مقياس المهارات الاجتماعية (التواصل، اتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الاصدقاء، قضاء وقت الفراغ، تحمل المسؤلية، مواجهة المواقف الصعبة، الدرج الكلية).

وذلك بسبب أن الذكور المدمجين يخالطون غير ذوي الإعاقة في المدرسة وخارجها واضا غير المدمجين فهم يخالطون غير ذوي الإعاقة خارج المدرسة مثلا في الشارع والمسجد والحديقة، فيمكنهم أن يتاثروا ويميلوا في تصرفاتهم الى المدمجين.

نتائج الفرض الثالث:

نص الفرض على: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات الملتحقات في برامج التربية الفكرية ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات الملتحقات في معاهد التربية الفكرية على مقياس المهارات الاجتماعية (التواصل، اتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الاصدقاء، قضاء وقت الفراغ، تحمل المسؤلية، مواجهة المواقف الصعبة، الدرجة الكلية)».

وللتحقق من هذه الفرض تم استخدام اختبار «ت» وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨)

الفرق بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات على مقياس المهارات الاجتماعية

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"قيمة "ت	مستوى الدلالة
التواصل	المدمجين	٢,٤٠	.٥١١٠	١,٦٥٧	٠,١٠٤
	غير المدمجين	٢,١٥	.٥٦٩٠		
اتباع القواعد والتعليمات	المدمجين	٢,٥٥	.٤٨٥٠	٣,٨٢١	××٠,٠٠٠
	غير المدمجين	١,٩٩	.٥٧٢٠		
التعاون والمشاركة	المدمجين	٢,٥٠	.٤٥٥٠	٤,٣١٢	××٠,٠٠٠
	غير المدمجين	١,٧٦	.٧٥٣٠		
اللعب	المدمجين	٢,٣٠	.٣٥٧٠	٣,١٣٠	××٠,٠٠٣
	غير المدمجين	١,٨٥	.٦٥٨٠		
تكوين الاصدقاء	المدمجين	٢,٣٠	.٤١٧٠	٢,٣٥١	×٠,٠٢٣
	غير المدمجين	٢,٠٥	.٣٣٦٠		
قضاء وقت الفراغ	المدمجين	٢,٣٣	.٤١٦٠	٠,٨٥٢	٠,٣٩٨
	غير المدمجين	٢,٢٢	.٥٢٤٠		
تحمل المسؤولية	المدمجين	٢,٤٨	.٥١٥٠	٣,٨٠٥	××٠,٠٠٠
	غير المدمجين	١,٨٩	.٦١٠٠		
مواجهة المواقف الصعبة	المدمجين	٢,٢٣	.٣٨٧٠	٢,٩٤٠	××٠,٠٠٥
	غير المدمجين	١,٨٩	.٤٤٧٠		
الدرج الكلية	المدمجين	٢,٣٩	.٣١٩٠	٣,٤٨٧	××٠,٠٠١
	غير المدمجين	١,٩٨	.٥٢١٠		

ويتضح من الجدول السابق (٨) ما يلي:

(١) **عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات على مهارة التواصل.**

(٢) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجيات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات على مهارة قضاء وقت الفراغ.

(٣) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات على مهارة تكوين الأصدقاء، لصالح ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات.

(٤) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات على مهارة اتباع القواعد والتعليمات، لصالح ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات.

(٥) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات على مهارة التعاون والمشاركة، لصالح ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات.

(٦) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات على مهارة اللعب، لصالح ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات.

(٧) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات على مهارة تحمل المسؤولية، لصالح ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات.

(٨) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات على مهارة مواجهة المواقف الصعبة، لصالح ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات.

(٩) وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات ومتوسطات درجات التلميذات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية غير المدمجات على المهارات الاجتماعية (الدرجة الكلية)، لصالح ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات.

مناقشة نتائج الفرض الثالث :

تشير هذه النتائج إلى تحقق الفرض الثالث جزئيًا حيث كانت الفروق في مهارة (اتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الاصدقاء، تحمل المسؤولية، مواجهة المواقف الصعبة، والدرجة الكلية)، بينما لا توجد فروق في كل من مهارة التواصل، مهارة قضاء وقت الفراغ.

وبمعني آخر حصلت التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات على درجات أعلى في كل من مهارة (اتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الاصدقاء، تحمل المسؤولية، مواجهة المواقف الصعبة، والدرجة الكلية)، في حين تساوت التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية المدمجات وغير المدمجات في كل من مهارة التواصل، مهارة قضاء وقت الفراغ.

و يرجع عدم وجود فروق في مهارة التواصل بين المدمجات و غير المدمجات بسبب أن الجميع يتواصل مع مجتمعه سواء كان مدمجا، أو غير مدمج، و ايضا لا توجد فروق بين المدمجات و غير المدمجات في قضاء وقت الفراغ لان الجميع يقضي وقت فراغه وفق ما يراه مناسب لاهتمامه.

بينما توجد فروق في اتباع التعليمات لأن التلميذات المدمجات يجدون في بيئة الدمج قواعد و تعليمات يجب أن يتقيدوا بها كي يتقبلهم

المجتمع العادي، و ايضا كانت الفروق في التعاون و المشاركة لأن التلميذات المدمجات يجدون الأنشطة و البرامج المختلفة في بيئة الدمج و بحكم احتكاكهم مع البنات العاديات فانهم يميلون إلى التعاون و مشاركة زميلاتهم، و نجد أنهم يميلون إلى اللعب أكثر من التلميذات غير المدمجات لأنهم في بيئة الدمج يمكن أن يساعدوهم زميلاتهم العاديات إلى معرفة قوانين اللعبة و من ثم اتقان اللعبة و بالتالي اصبحوا يحبون اللعب و الالعاب، و تميل المدمجات ايضا إلى تكوين

الاصدقاء أكثر من التلميذات غير المدمجات بسبب أن المدمجات اندمجوا مع التلميذات العاديات و عرفن كيفية تكوين الصداقة الصحيحة و كيفية تنميتها، و تتفوق التلميذات المدمجات على التلميذات غير المدمجات في تحمل المسؤولية بسبب أن المدمجات اختلطوا بالتلميذات العاديات و عرفن كيفية تحمل المسؤولية و ما معنى المسؤولية، ومن ناحية مواجهة المواقف الصعبة فإن المدمجات أفضل في هذه المهارة بسبب قربهم و احتكاكهم مع التلميذات العاديات و يتعلمون منهم كيفية التصرف الصحيح في المواقف الصعبة، وهذا يدل على أن الدرجة الكلية ستكون في صالح المدمجات.

توصيات البحث:

(١) العمل على كل ما يحد من مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية ووضع الحلول المناسبة لها.

(٢) توعية معلمي الإعاقة الفكرية لأهمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية.

(٣) القيام بدراسات وافية حول سبل الحد من مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية.

(٤) العمل على كل ما يعزز من دعم عملية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمعاهد والمدارس لتنمية المهارات الاجتماعية (التواصل، اتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الاصدقاء، قضاء وقت الفراغ، تحمل المسؤلية، مواجهة المواقف الصعب) لديهم.

(٥) البحث في العوامل التي تحد من دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومعالجتها.

(٦) الاهتمام بتوعية القيادات التربوية في المدارس لأهمية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدراسهم.

(٧) تهيئة البيئة المناسبة للمدارس التي تعزز من نجاح دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

(٨) العمل إعادة صياغة المناهج بالمرحلة الابتدائية بما يعزز من نجاح دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

(٩) القيام بدراسات وافية حول سبل الحد من معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

بحوث المقترحة:

(١) أثر برنامج مقترح لتنمية وعي الوالدين والمعلمين بأساليب المعاملة السوية لأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لتحسين المهارات الاجتماعية لديهم.

(٢) أثر برنامج إرشادي للأسر والمعلمين في زيادة المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

(٣) فعالية برنامج مقترح قائم على فن القصة لزيادة المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

(٤) فعالية الإرشاد الأسري في زيادة المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

المراجع

أبـو الكاس، رائـد (٢٠٠٨). **رعاية ذوي الإعاقـة في الفكر التربوي الإسـلامي في ضوء المشكلات التي يواجهونها**. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبـو زيـد، أحمـد (٢٠١٥). **مقياس تقديـر المهـارات الاجتماعية**. القاهـرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبـو زيـد، أحمد محمـد (٢٠١٢). **مدخـل إلى تربية وتعليـم ذوي الإعاقة عقلياً**. عمادة البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أبو زيد، أحمد، وعبد الحميد، هبة (٢٠١٥). **متلازمات الإعاقة الفكرية**. الرياض: دار الزهراء.

أبو غزالة، سـميره (٢٠٠٦). فاعلية برنامج للتدريب على المهارات المعرفية واللغوية و الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة عقليا القابلين للتعليم من خلال اللعب في تحسـن سـلوكهم التوافقـي. **مجلـة العلـوم التربويـة**، معهـد الدراسـات التربوية، جامعة القاهرة.

الأخزمـي، مريم، ونبيل، سـليمان، والشـيراوي، مـريم (٢٠١٣). الفـروق في المهارات اللغويـة والتفاعـل الاجتماعي لـدى التلاميذ ذوي الإعاقـة ذهنياً المدمجين وغـير المدمجـين في سـلطنة عُمـان. **مجلة الطفولـة العربيـة**، الكويت، ١٥ (٥٧)، ٤٣-٧٦.

باظة، آمال (٢٠٠٠). **علم النفس النمو**. منشورات جامعة الفيوم.

بـدر، اسـماعيل (٢٠٠٧). **التربية و حقوق الانسـان**. المؤتمر العلمي الحادي عشـر، كلية التربية، جام معة طنطا.

بدر، إسماعيل (٢٠١٠). **مهارات السلوك التكيفي لذوي الإعاقة العقلية**. الرياض: دار الزهراء.

بـرادلي، ديـان، وسـيرز، مارغيريـت، وسـتلك، ديـان (٢٠٠٠). **الدمج الشـامل لذوي الإعاقـة مفهومـه وخلفيتـه النظريـة**. (ترجمـة: السـرطاوي، زيـدان والشـخص، عبـد العزيـز والعبدالجبـار، عبـد العزيـز). الإمـارات العربيـة المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

الحطاب، لين (٢٠١٥). التكيف النفسي الاجتماعي لدى عينة من الطلبة ذوي الاعاقة البصرية المدمجين وغير المدمجين في الأردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ١١ (٣)، ٣٠٣ -٣١٧.

الخطيب، جمال (٢٠٠٤). **تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية مدخل إلى مدرسة الجميع**. عمان: دار وائل.

الخطيب، جمال (٢٠١٠). **مقدمة في الاعاقة العقلية**. عمان: دار وائل للطباعة و النشر و التوزيع.

الخطيب، جمال (٢٠٠٣). **الشلل الدماغي والإعاقة الحركية**. دليل المعلمين والآباء، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

الخطيب، جمال (٢٠٠٩). **الشلل الدماغي والإعاقة الحركية**. دليل المعلمين والآباء، (ط٢). عمان :دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى (٢٠٠٩). **المدخل إلى التربية الخاصة**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

خير الله، سحر (٢٠٠٧). **مدى فاعلية التعليم الحالي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة ذهنيا من فئة قابلي التعليم**. رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق، بنها.

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

دورلاج، دونالد، (٢٠٠٦). **تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في الصفوف العادية**. (ترجمة: المعيقل، ابراهيم والببلاوي، إيهاب). جامعة الملك سعود. النشر العلمي والمطابع (٢٠١١).

السحيمي، أسماء، وفودة، محمد (٢٠٠٩). **تنمية السلوك الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

شقير، زينب (٢٠٠٢). **خدمات ذوي الإعاقة الدمج الشامل – التدخل المبكر- التأهيل المتكامل**. القاهرة: النهضة المصرية.

شنيكات، فريال (٢٠١٤). مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في مدارس التعليم العام في الأردن. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، ٢ (١٤)، ٩١٤- ٩٣١.

عبد الرحيم، سامية (٢٠١١). فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال ذوي الإعاقة عقلياً القابلين للتعليم، **مجلة جامعة دمشق**. المجلد ٢٧- ملحق (١)، ٨٩- ١٥٦.

عواد، أحمد، والشوارب، احمد، وجريس، احمد (٢٠١٢). المهارات الاجتماعية لدى الأطفال غير ذوي الإعاقة والمعوقين بصرياً في مرحلة ما قبل المدرسة بالمملكة الأردنية الهاشمية. **مجلة جامعة دمشق**: ٢٨ (١)، ١٨٣ - ٢٢٢.

الفرماوي، حمدي، و النساج، وليد (٢٠١٠). **الاضطرابات المعرفية و الانفعالية**. القاهرة: مكتبة الفلاح.

الفيلكاوي، محمد، وغريب، اسماعيل (٢٠٠٧). **الفروق في أبعاد التفاعل الأسري داخل أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة العدوانيين وغير العدوانيين بدولة الكويت**. رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، البحرين.

القريوتي، ابراهيم (٢٠٠٥). **دليل ارشادي للوالدين في التعامل مع ذي الإعاقة بصريا**. عمان: دار يافا للنشر.

محمود، ماجدة، وعلي، أحمد (٢٠٠٩). الوحدة النفسية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدي كل من ذوي التخلف العقلي وذوي التوحد «دراسة مقارنة»، **المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة**: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١٩ (٦٤)، ٢٨١- ٣٠٨.

مرسي، جليلة (٢٠٠٦). فعالية برنامج تدريبي لإكساب بعض المهارات الاجتماعية لتخفيف حدة الضغوط النفسية لدي الطالبات المستجدات بكلية التربية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية ١٦ (٥١)، ٢١٣- ٢٦٣.

المقداد، قيس والبطاينة، اسامة والجراح، عبد الناصر (٢٠١١). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال غير ذوي الإعاقة والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٧، (٣)، ٢٥٣ – ٢٧٠.

الهجرسي، امل (٢٠٠٢). **تربية الاطفال ذوي الإعاقة عقليا**. عمان: دار الفكر العربي.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨). **الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين**. سلسلة منشورات دائرة القياس والتقويم، فلسطين.

الوقفي، راضي (٢٠٠٤). **أساسيات التربية الخاصة**. عمان: دار جهينة للنشر والتوزيع.

يحيى، خوله، وعبيد، ماجدة (٢٠٠٥). **الإعاقة العقلية**. عمان: دار وائل للنشر.

Dave, U., Chauvan, V., & Dalvi, J. (1993). Evaluation of BR-16 A (Mentat) in cognitive and behavioural dysfunction of mentally retarded children--a placebo-controlled study. *Indian J Pediatr*. 60 (3), 423-8.

Elliott, D. (2002). Social skill straining for adolescents with intellecninal distillates. *Cautionary Note Journals Of Applied Research In Intellectual Disabilities*, 15 (1), 91-96

Emecen, D. (2011). Comparison of direct instruction and problem solving approach in teaching social skills to children with mental retardation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1414-1420

Guralnick, M. (1990). Peer interactions and the development of handicapped children's social and communicative competence. In H. Foot, M. Morgan, & R. Shute (Eds.), *Children helping children* (pp. 275–305). Sussex, England: Wiley.

Guralnick, M., Connor, R., Hammond, M., Gottman, J., & Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 359–377

Guralnick, M., Paul-Brown, D., Groom, J., Booth, C., Hammond, M., Tupper, D., & Gelenter, A. (1998). Conflict resolution patterns of preschool children with and without developmental delays in heterogeneous playgroups. *Early Education and Development*, 9, 49–77.

Guralnick, M., Neville, B., Connor, R. & Hammond, M. (2003). Family factors associated with the peer social competence of young children with mild delays. *American journal on mental retardation*, 108, 4, 272–287.

Hallahan, D. & Kauffman, J. (2002). Exceptional children, Prentic Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey USA.

James, J and Lizannsm k. 2003. Why Motor Skill Matter: Bolstering Your Child's Physical Development to Enhance Learning and Self– Esteem (Book), 128 (6), 144-159.

Jewell, J., Jordan, S., & Hupp, S. (2009). Etiology and relationships to developmental disabilities and psychopathology. In Matson, j. l. (2009). *Social Behavior and Skills in Children*. Usa: Springer ScienceBusiness Media, LLC.

Mclntyre, K. & Blacher, J (2006). Behavior disorders in children cervebral palsied. *Journal of intellectual Disability Research*, 50, 184-1980.

Pavri, S., & Monda – Amaya, L. (2001). Social support in inclusive schools: Student and teacher perspectives. *Exceptional children*, 67 (3), 39-411

Wilson, B. (1999). Entry behavior and emotion regulation abilities of developmentally delayed boys. *Developmental Psychology*, 35, 214– 222.

Woolfolk, Anita. E. (2006) *Educational Psychology*. (7th. Ed.) Boston: Allen & Bacon. (P.P 130-145).

برنامج سلوكي مقترح لتحسين مهارات الصداقة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم

هديل بنت عبد الرحمن بن عبد الله العجلان
قسم التربية الخاصة
كليات الشرق العربي