

أثر برنامج تدريبي على تنمية الكفاية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم

The Effect of a Training Program on Competence of Students with Learning Disabilities

علي الصمادي

Ali Al-smadi

قسم التربية الخاصة، كلية التربية والآداب، جامعة جدارا، الأردن

بريد الكتروني: alismadi_58@yahoo.com

تاريخ التسليم: (٢٠١٠/١٠/١٣)، تاريخ القبول: (٢٠١٢/٩/١٣)

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف على أثر برنامج تدريبي على تنمية الكفاية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الملحقين في غرف مصادر التعلم في مديرية تربية الزرقاء. وعلى وجه التحديد سعت هذه الدراسة إلى فحص الفرضية التالية: - لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس الكفاية الاجتماعية. تكون مجتمع الدراسة من الطلبة الملحقين في غرف مصادر التعلم للصف الثاني، والثالث، والرابع الأساسي الذين لديهم صعوبات تعلم، والبالغ عددهم (٤١٥) طالباً وطالبة، منهم (٢٦٥) طالباً، و(١٥٠) طالبة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالباً وطالبة كمجموعة تجريبية، و(٢٤) طالباً وطالبة كمجموعة ضابطة. وتم الكشف عن الكفاية الاجتماعية من خلال مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي لميريل (Merri1, 1993). وبعد تطبيق الاختبارات القبلية تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، ثم تم إجراء القياس البعدي لمتغير الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية، ومن أجل تحليل نتائج الدراسة تم استخدام تحليل التباين (ANCOVA). وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس الكفاية الاجتماعية

Abstract

This study aimed to identify the effect of a training program on the development social competence among students with LD through investigating the following hypotheses. - There are no statistically significant differences between the experimental and control groups in

social competence. The population of the study consisted of (415) students attending resource rooms in the schools of the Directorate of Education in Zarqa (265) males and 150 as females). The sample of the study consisted of 24 students as an experimental group and 24 students as a control group. Social competence was assessed through School Social Behavior Scale (Merril, 1993). After the process of testing students. Students' skills were assessed after completing the training program regarding all variables of the experimental and control groups. ANCOVA was used to analyze the results of the study. The findings revealed the presence of statistically significant differences in the social competence scale.

أهمية الدراسة

يعاني الكثير من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من تدني قدرتهم على التكيف الاجتماعي، كما أن ضعف هذه المهارات يؤدي إلى الكثير من الآثار السلبية الأخرى. وعلى الرغم من أهمية نمو المهارات الاجتماعية ودوره الأساسي في عملية النمو الشامل للطفل، كذلك لم يجد اهتماماً من قبل القائمين على تنفيذ البرامج التدريبية لهذه الفئة من الطلبة. وعلية يكون من الهام توفير البرامج والأنشطة التي تعمل على نمو وتطور الكفاية الاجتماعية. ومن هنا تظهر أهمية الدراسة الحالية تتمثل في تصميم برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومحاولة معرفة الأثر الذي يتركه هذا البرنامج على الكفاية الاجتماعية، وعليه فإن أهمية الدراسة الحالية تظهر في النقاط التالية:

- توفر الدراسة برنامجاً تدريبياً قابلاً للتطبيق العملي لتنمية المهارات الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- تقدم الدراسة معلومات عن أهمية الأنشطة وأثرها في تطوير مستوى الكفاية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة وأهدافها

تعتبر تنمية الكفاية الاجتماعية أمراً هاماً ومكماً لمتغيرات النمو المختلفة لدى طلبة غرفة مصادر التعلم، ومن خلال إشراف الباحث على طلبة التدريب الميداني للتربية الخاصة في جامعة جدارا يمكن وصف هذا الواقع في النقاط التالية:

١. عدم توفر مقاييس للطلبة للمهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
٢. حاجة البرامج التعليمية للمزيد من الأنشطة لتطوير الكفاية الاجتماعية.

المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم

تشير (Mercer, 1997, p378) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في المهارات الاجتماعية مقارنة بأقرانهم من نفس العمر والجنس ممن ليس لديهم صعوبات تعلم. ويعتبر التعرف على أنواع الضعف في المهارات الاجتماعية مدخلاً هاماً للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم. فقد يواجه الطلبة ذوو صعوبات التعلم صعوبة في تطوير علاقات شخصية مع الآخرين والاحتفاظ بهذه العلاقة، فمن المعروف أن ذوي صعوبات التعلم يزعجون إلى إدراك المواقف الاجتماعية إدراكاً سلبياً و يشعرون غالباً أنهم غير محبوبين وغير مرغوب بهم من قبل رفاقهم. وتتسم علاقاتهم مع أولياء أمورهم ومعلميهم والرفاق بالاعتمادية المفرطة، والتعلق بالآخرين، والحاجة إلى مساعدة متواصلة. ثم إنهم كثيراً ما يكونون خجولين ومنسحبين في المجموعة، وقد يواجهون صعوبة في تحليل وسائل الاتصال اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين، فضلاً عن عجزهم عن قراءة تعبيرات الوجه التي تنقل حالات انفعالية معينة. كذلك يجد هؤلاء الأطفال صعوبة في التعبير عن انفعالاتهم لأنهم غالباً ما يستثنون من قبل الآخرين، و يشعرون بالضيق والانعزاج. والمهارات الاجتماعية الضعيفة تعزز باستمرار الاعتقاد لدى هؤلاء الطلبة أنهم مضطهدون وغير مقبولين وغير جديرين بالاهتمام (Montgomery, 2002, p27).

ويُفرق (Gresham, 2001, p67) بين الضعف في اكتساب المهارات الاجتماعية وبين الضعف في أداء المهارات الاجتماعية. ويعتبر هذا الفرق هاماً لأنه يحدد الأسلوب المناسب للتدخل في علاج الضعف في المهارات الاجتماعية. كما أن هناك نوعاً ثالثاً من الضعف يعرف بضعف الطلاقة، حيث يعرف الطالب كيف يقوم بالعمل ولكن ينقصه الأداء بفاعلية وكفاءة.

ويضيف (Gresham, 2001, p67) أن الضعف في اكتساب المهارات الاجتماعية يعود إلى غياب المعرفة التي تمكن الطالب من إنجاز المهمة الاجتماعية في حدود الأحوال المثلى وكذلك فشل الطالب في تحديد السلوك الاجتماعي الذي يتلاءم مع الموقف المعين. ويعود الضعف في الأداء الاجتماعي إلى فشل الطالب في أداء المهارات الاجتماعية الموجودة في مخزونه السلوكي، أو الفشل في استدعائها بالمستوى المطلوب. ويمكن تفسير ضعف الطلاقة على أنه ناتج عن قلة تعرض الطالب لنماذج السلوك الاجتماعي، وقلة ممارسة هذه المهارات، أو قلة معدلات التعزيز لما يصدر عنه من سلوكيات.

وتذكر (لبيتي، 2003، Lita) أن التقييم غير الصحيح للكفاية الاجتماعية من قبل المنفذين لعملية التقييم يؤدي إلى خلل وعجز في تنفيذ البرامج التي تهدف إلى رفع مستوى الكفاية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ويعتبر (Gresham, 2001, p331) هذا التصنيف محورياً في ربط نتائج التقييم بالبرامج التي يتم تنفيذها لمعالجة الضعف في المهارات الاجتماعية. فليس من المناسب تعليم المهارات الاجتماعية للطلبة الذين لديهم هذه المهارات في ذخيرتهم، ولا تعتبر الإجراءات التدخلية لزيادة أداء المهارات الاجتماعية فعالة في علاج الضعف في اكتساب المهارات. وأخيراً لا يحتاج الطلاب ذوو ضعف الطلاقة إلى إعادة تعليمهم المهارة، ولا يحتاجون إلى زيادة تكرار الأداء

غير البارع. وبدلاً من هذا يحتاج هؤلاء الطلاب لمزيد من الممارسة والتكرار لأساليب تعزيز مختلفة للأداء الجيد.

ويتمثل السلوك الاجتماعي المقبول كما يشير (حافظ، ٢٠٠٠، ص ١٤٩) في قدرة الطالب على القيام بالمهارات أو الكفايات الاجتماعية التالية:

١. القدرة على تكوين علاقة إيجابية مع الزملاء والأقران في المواقف الاجتماعية في المنزل والمدرسة، وغيرها.

٢. الإلمام بقواعد السلوك الاجتماعي المرعية في جماعات الأسرة والمدرسة، وهي قواعد قائمة على الأخذ والعطاء دون تجاوز أو خطأ أو عدوان.

٣. الإتيان بسلوك توافقي قائم على تقبل الذات، وتقبل الآخرين، والتعاون معهم لتحقيق الهدف المشترك (توافق اجتماعي).

٤. اكتساب المهارات الاجتماعية الفعالة أو الإيجابية التي تتمثل في الكفاية الاجتماعية، وفي الاتصال بالآخرين، والتعاون البناء معهم، والتكاتف في تحقيق الهدف المنشود.

وتشير ميرسر (Mercer, 1997, p391) إلى أن العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات في المهارات الاجتماعية، مثل الضعف في الترحيب بالآخرين، وعدم تقبل النقد منهم.

ويذكر كوبن وزيجموند (Coben & Zigmond, 1986, p614) أن غياب الكفاءة الاجتماعية لهؤلاء الطلاب يجعلهم أكثر عرضة لسوء التكيف المدرسي، وضعف التحصيل الأكاديمي، والانقطاع عن المدرسة، والميل للسلوكيات السيئة، وبعض المشاكل الصحية والعقلية. وبالمقابل، تم ربط الوضع الاجتماعي عند هؤلاء الطلاب في مرحلة الطفولة مع مستوى التحصيل الأكاديمي، ومع قدرتهم على التكيف.

كما يشير (Turkaspa & Bryan, 1994, p12) إلى أن الضعف في المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد يعزى إلى تدني التحصيل الأكاديمي أو الضعف في استقبال الألفاظ أو التعبير.

ويضيف (Hepler, 1996, p125) أن المشكلات الاجتماعية لا تواجه الطالب في الصف فقط، بل تمتد إلى خارج حدود المجتمع المدرسي.

ويذكر (Russl & scoot, 2003, p100) أن من الأمور الهامة لرفع مستوى الكفاية الاجتماعية هي نوعية البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم والتي تتناسب مع قدراتهم الاجتماعية، والنشاطات التي تتناسب وعمرهم الزمني.

وترى (Mercer, 1997, p391) أن الضعف في المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعود إلى الضعف في فهم الرموز الاجتماعية، مثل عدم القدرة على فهم تعبيرات الوجه، وإيماءات الأيدي، والهيئة العامة، ونغمة الصوت، والحالة النفسية العامة.

ولتوضيح العلاقة بين الضعف في المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم ذكر (Gresham, 1992, p19) ثلاثة اقتراحات توضح العلاقة وهي:

١. علاقة عرضية: وتقتصر أن الضعف في المهارات الاجتماعية عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم سببه ضعف الجهاز الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، ويبدو ذلك من خلال ردود الأفعال غير المناسبة تجاه المثيرات المختلفة.

٢. علاقة تلازميه: تنص على أن الضعف في المهارات الاجتماعية مصاحب وملازم لصعوبات التعلم ويبدو أن هذا الافتراض أقوى بقليل من السابق.

٣. علاقة ترابطية: ويقصد بذلك أن العلاقة بين الضعف في المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم علاقة ترابط بين الاثنين لكنها ليست علاقة أسباب ونتائج ويعتبر هذا الافتراض أقوى من سابقه.

وتشير (Lerner, 2000) إلى أن العجز الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهر خلال النقاط التالية:

١. الإدراك الاجتماعي الضعيف: وهو عدم القدرة على فهم الظروف الاجتماعية إضافة إلى عدم الإحساس الصحيح بمشاعر الآخرين. فالطلاب ذوو صعوبات التعلم يكون أداءهم ضعيفاً في الإدراك الاجتماعي في أنواع الأنشطة المتوقعة من الطلاب في عمرهم، وهم غير قادرين على الحكم على أمزجة الناس الموجودين في بيئتهم، وهم غير متفاعلين بشكل صحيح مع الحالة الاجتماعية الموجودين فيها، وهم ميالون لإظهار سلوكيات غير ملائمة وإلى القيام بحركات غير مناسبة، ولا يعرفون كيف يتخاطبون مع الآخرين بالطرق المقبولة.

٢. نقص القدرة على إصدار الأحكام: أن تطوير الإدراك الاجتماعي يتشابه في بعض النواحي مع تطوير المهارات الأكاديمية مثل القراءة. وربما يكون لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مشكلة في الإدراك الاجتماعي، فهم لا يتوقعون العمليات الاجتماعية للآخرين، ولا يستطيعون تكييف سلوكهم، وفي نفس الوقت ربما لا يعرفون كيف يستثمروا إيجاد علاقة حميمة بشكل مناسب مع هؤلاء الذين يرغبون في تكوين صداقة معهم.

٣. صعوبات في إدراك مشاعر الآخرين: يظهر الطلبة ذوو صعوبات التعلم الذين لديهم صعوبات اجتماعية بأنهم أقل اهتماماً من أقرانهم تجاه مشاعر الآخرين، وربما يستخدمون سلوكاً غير ملائم لعدم معرفتهم ما إذا كان الشخص الذين يخاطبونه سعيداً أم حزيناً، مؤيداً أو رافضاً.

إضافة إلى ذلك فقد أظهرت البحوث أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في إدراك الدلائل الاجتماعية الدقيقة التي تصدر عن الآخرين مثل تعبيرات الوجه ونبرة الصوت، ويجدون صعوبة في التعامل مع الآخرين.

ويعتبر (Greenwood, Walker & Hops, 1977, p43) التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم جانباً هاماً في تطوير مهاراتهم الاجتماعية، وكذلك في تحسين نموهم السلوكي بشكل عام، والضعف في التفاعل الاجتماعي قد يؤدي إلى تخلف نمائي.

ويشير (Gresham, 1992, p120) إلى أن التفاعلات الاجتماعية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم تحدث بمعدلات قليلة، وتتصف بالسلبية عموماً. وكمجموعة، يعتبر الأطفال ذوو صعوبات التعلم في خطر مواجهة صعوبات خلال تفاعلاتهم الاجتماعية مع أقرانهم العاديين، فمفهوم الاجتماعي لا يعيقه فقط صعوبات التعلم لديهم بل يعيقه أيضاً نقص الفرص للتفاعل مع الأقران، حيث يسمح لهم هذا التفاعل الاجتماعي بتعلم السلوك الملائم، وبتطبيق المهارات الاجتماعية الهامة التي تعلموها. ويقدم الدمج فرصاً لهؤلاء الأطفال للاشتراك في مثل هذه التفاعلات الاجتماعية مع الأقران، ويواجه الطلبة ذوو صعوبات التعلم صعوبات متعددة في أثناء تفاعلاتهم مع أقرانهم العاديين، حيث أنهم غير مقبولين بشكل جيد من أقرانهم العاديين، وهذا الرفض قد يبدأ في عمر مبكر جداً.

ويذكر (Vaughn, Hogan & Shapiro, 1990, p255) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتعرضون للرفض الاجتماعي من قبل أقرانهم العاديين، ولا يحصلون على تقييمات اجتماعية مرتفعة من رفاقهم في الصف.

ويرى (Bryan & Bryan, 1983, p57) أن هذه التقييمات المتدنية قد تعود إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يستخدمون سلوكيات إيجابية أقل أو سلوكيات عدوانية أكثر من الأطفال العاديين. كذلك قد يلتزمون بالمعايير الاجتماعية بشكل مبالغ فيه مما يعيق تفاعلهم مع أقرانهم العاديين ويجعلهم أكثر رفضاً. وبالرغم من عدم وضوح هذا الدليل إلا أنه يبدو أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشاكل في نموهم الاجتماعي المعرفي.

ويضيف (Bryan & Bryan, 1983, p87) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يملكون مهارات اجتماعية ضعيفة، ويستخدمون سلوكيات سلبية أكثر من الأطفال العاديين.

ولاحظ (Hepler, 1994, p16) في دراسة اشتملت على تقييم السلوك الاجتماعي للطلبة العاديين خلال تفاعلهم مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بأن سلوك الطلبة العاديين غير اللفظي كان أكثر سلبية أثناء تفاعلهم مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمقارنة مع سلوكهم أثناء تفاعلهم مع الطلبة العاديين، وبالتالي قد تكون استجابات الطلبة ذوي صعوبات التعلم السلبية ناتجة عن السلوك السلبي للطلبة العاديين وأن الطلبة الذين يحظون بالشعبية يميلون إلى توجيه سلوكيات سلبية للطلبة الأدنى منهم، بغض النظر عن مستوى المهارات الاجتماعية التي يتمتع بها الطلبة المرفوضون اجتماعياً.

وقد وجد (Keilitz & Dunivant, 1986, p18) أن المراهقين ذوي صعوبات التعلم كانوا أكثر ميلاً من المراهقين العاديين للاشتراك في سلوك جانح. ويرى الباحثون أن هناك حاجة كبيرة لمعالجة المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية لتجنب قيامهم بالسلوك الجانح.

ويرى (Bryan & Bryan, 1983, p80) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحصلون على تعزيز إيجابي أقل من الوالدين، مقارنة بأقرانهم العاديين. كما أن للوالدين مواقف سلبية أكثر نحو أطفالهم ذوي صعوبات التعلم مقارنة بمواقفهم نحو أطفالهم العاديين، كما يصف الأهل أبناءهم ذوي الصعوبات التعلمية بأنهم متهورون مقارنة مع الأطفال العاديين.

ويشير (Hepler, 1994, p125) إلى أن أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم يقدمن تعزيزاً إيجابياً أقل، ويستخدمن جملاً سلبية أكثر من أمهات الأطفال العاديين. كما أن أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم يستخدمن مستويات كبيرة من السيطرة بالرغم من أن أطفالهن ذوي صعوبات التعلم يتصرفون بسلوك أقل عدوانية من الأطفال العاديين أثناء تفاعلهم مع أمهاتهم، وفيما يتعلق بتفاعل المعلمين مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم يذكر براين وبرلين (Bryan & Bryan, 1983, p80) أن للمعلمين مواقف سلبية، وأنهم يستخدمون سلوكاً أقل إيجابية أثناء تفاعلاتهم مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وبالذات الأطفال الذين ينتقلون إلى مرحلة ما قبل المراهقة.

ويضيف (Wallace, 1986) أن لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم عادات عمل ضعيفة غير إنتاجية أو تعاونية، وأنهم يفتقرون إلى الخصائص الاجتماعية، ويظهرون صفات سلوكية اجتماعية تتدخل في عملية تعلمهم مثل أحلام اليقظة والعدوانية والثرثرة. وقد يتميز الأطفال ذوو المشكلات التعليمية بصفات سلوكية اجتماعية مثل تحدي السلطة، وعدم إكمال المهمات المطلوبة منهم، والإزعاج، والانسحاب الاجتماعي، والرفض من قبل الأقران، والصعوبة في اتباع التعليمات، وعدم المشاركة في النقاش الجماعي، ونوبات الغضب، وعدم النضج الاجتماعي، والعدوان الجسدي، وتخريب الممتلكات، وعدم العمل باستقلالية.

ويرى (Kirk, 1993) أن هؤلاء الأطفال يتأثرون بدرجة كبيرة بتقدير الذات لديهم، بحيث إنهم يتفاعلون بطريقة غير ملائمة مع مدرسيهم وأقرانهم مما يؤثر في سلوكهم الاجتماعي. فالطفل الذي يتوقع الفشل لا يحاول أن يبذل جهداً كي يتعلم، ولا يعير انتباهه للمدرس، ويفشل في اتباع التعليمات، ولا يعمل باستقلالية أو ضمن مجموعات.

ويبين (Quay, 1993, p89-88) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يوصفون من زملائهم بالقلق، والخوف، والكآبة، والحزن، وعدم التكيف، وعدم القبول، وعدم الاستمتاع بوقتهم. وغالباً ما يتم رفضهم وتجاهلهم من قبل الطلبة العاديين. كما يصف الأهل الأطفال ذوي صعوبات التعلم أنهم قليلاً ما يضبطون اندفاعهم، وهم غير قادرين على استقبال العواطف والمشاعر، ولا يتحكمون بتعبيراتهم الانفعالية والحركية، وأنهم متهورون، وغير مباليين، وقد يظهرون عدم احترام لحقوق الآخرين. وغالباً ما يتم رفضهم من قبل أقرانهم أو مدرسيهم،

والسبب يعود إلى مشكلات التواصل اللفظي وغير اللفظي لديهم، والنشاط، والحركة الزائدة، والمشكلات في التفكير، والتطبيق للمهارات الاجتماعية، وعدم القدرة على التحكم في عواطفهم.

ويبين (السرطاوي، وسيسالم، ١٩٨٧، ص ١٣٢) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتصفون بعدم الثقة بالنفس، والاندفاعية، والاعتماد على الغير، والتقدير المبالغ للغير، وبالإحباط نتيجة لتكرار خبرات الفشل مما يزيد من العدوانية لديهم والاتجاه نحو الانطوائية. والطفل الذي يؤمن بأنه لا يملك القدرة على التحكم بالأحداث ونتائجها قد يظهر نموذجاً سلوكياً يعرف باليأس المتعلم، والذي من خصائصه أن توقع الطفل لتحقيق النجاح منخفض. والوقت الذي يقضيه الطفل على أداء المهارات غير كاف، والاعتقاد بأن الفشل ناتج عن العجز في الجوانب الشخصية لديه. وكنتيجه لهذه الاعتقادات تتشكل الاتجاهات السلبية نحو الذات لدى الطفل.

فرضية الدراسة

سعت الدراسة للتحقق من الفرضية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الكفاية الاجتماعية.

تعريف مصطلحات الدراسة

الطلبة ذوو صعوبات التعلم: يعرفها كيرك (١٩٦٢) تلك الفئة الذين يعانون من عجز في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، والحساب نتيجة خلل محتمل في وظيفة الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي ولكنها ليست نتيجة تخلف عقلي. (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٩ ص ٣٠).

الكفاية الاجتماعية: يعرفها كوارت وزملائه (cowart & other, 2004) قدره على الاشتراك الفعال في مواقف التفاعل الاجتماعي، والقدرة على استخدام المصادر الشخصية ومصادر البيئة لتحقيق أهداف ومخرجات محددة.

غرفة المصادر: هي صف دراسي يأتي إليه التلاميذ لفترة وجيزة من يومهم الدراسي لتلقي خدمات تربوية خاصة (باري مكنمارا، ١٩٩٧، ص ١٠٠).

محددات الدراسة

بحث الدراسة في التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم وقد يكون هناك العديد من المظاهر التي يمكن بحثاً نحو هذه الفئة.

– عينة الدراسة تم تصنيفها ضمن الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال ملاحظة المعلمين وليست ضمن اختبارات معتمدة.

– اكتسب المعلمين الذين تم تدريبهم لتنفيذ هذا البرنامج فرصة لأمتلاك القدرة على تنفيذ محتويات البرنامج لم تتوفر لباقي زملائهم المعلمين.

الدراسات السابقة

في حدود إطلاع الباحث أجريت العديد من الدراسات تناولت الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كذلك المهارات الاجتماعية، تم تناول الدراسات التالية:

اجرى واينر وهاريس (Wiener & Harris, 1993) فقد حاولا التعرف على التفاعل الاجتماعي بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين ضمن مجموعات ثنائية وصغيرة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥١) طالباً من ذوي صعوبات التعلم منهم (٤٤) طالباً، و(٧) طالبات و(٦٣) طالباً عادياً منهم (٥٠) طالباً (١٣) طالبة، موزعين على الصفوف: الرابع والخامس والسادس. وقد أشارت النتائج بشكل عام إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يسلكون بكفاءة أقل من أقرانهم العاديين في المجموعات الثنائية والصغيرة. وأشارت النتائج بشكل محدد إلى أن الطلبة الذكور العاديين مالوا إلى تجاهل الطلبة الذكور ذوي صعوبات التعلم في المجموعات الثنائية، وكذلك لم يبادروا إلى مشاركتهم في النشاطات الدراسية في المجموعات الصغيرة، في حين كان تفاعل الإناث العاديات إيجابياً في المجموعات الثنائية ولكن في المجموعات الصغيرة اتصف سلوكهن بالتجاهل. كما أظهرت النتائج علاقات سلبية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الذكور بشكل أقل في المجموعات الثنائية منها في المجموعات الصغيرة.

بحثت دراسة دمرث (Demerth, 1994) في التفاعل الاجتماعي بين الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية والطلبة العاديين. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على نوعية العلاقة بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٩٩) طالباً من بينهم (٢٧) طالباً من ذوي صعوبات التعلم. وقد استغرقت الدراسة حوالي (٧) أشهر تضمنت (١٢٠) ساعة من الملاحظة في المدرسة العادية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم تم إدراكهم وفهمهم بشكل إنساني من قبل أقرانهم العاديين، كما أنهم اندمجوا بشكل تام تقريباً ضمن مجموعات الرفاق، كما كانت تفاعلاتهم الاجتماعية إيجابية.

وفي دراسة ماري (Mary, 1993) والتي هدفت إلى التعرف على أثر ممارسة النشاط الترويحي على مستوى المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات للطلبة ذوي صعوبات التعلم للفئة العمرية من ٨-١١ سنة حيث تكونت عينة الدراسة من ٤٥ طالباً، منهم ٣٤ طالب و ١١ طالبة تم تطبيق البرنامج النشاط الترويحي على عينة الدراسة ولمدة عشرة أسابيع وبمعدل ساعة ونصف للوحدة التدريبية، حيث توصلت إلى أن ممارسة النشاط الترويحي البرنامج المعد لذلك عملت على رفع مستوى العلاقات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وقام هيلر (Hepler, 1994) بدراسة حاولت مقارنة الوضع الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالوضع الاجتماعي للطلبة العاديين. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤١) طالباً

وقام فريكسل وكندي (Fryxell & Kennedy, 1995) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقات الاجتماعية لتسعة طلاب يعانون من صعوبة شديدة ويدرسون في صفوف عادية وتسعة طلاب ذوي صعوبات شديدة يدرسون في صف خاص. وقد استخدم الباحثان الملاحظة المباشرة والمقابلات مع الطلبة المستهدفين ومعلميهم لقياس علاقات الطلبة الاجتماعية في البرنامجين. وأظهرت النتائج أن الطلبة ذوي الصعوبات الشديدة الذين يدرسون في الصفوف العادية كان لهم علاقات اجتماعية أكثر وصداقات أقوى تضم أقراناً عاديين، كما أنهم قدموا وحصلوا على دعم اجتماعي أكثر من أقرانهم في الصفوف الخاصة.

أجرى (البيستنجي، ٢٠٠٢) دراسة بعنوان "التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في عمان". وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية مع الطلبة العاديين في المدارس العادية ومدى اختلاف هذه التفاعلات باختلاف الجنس. قد توصلت الدراسة إلى أن التفاعلات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين كانت إيجابية بدرجة متوسطة. كما توصلت الدراسة إلى أن الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب في غرف المصادر تؤثر إيجابياً على مستوى التفاعلات الاجتماعية.

وأجرى (أبو حسونه، ٢٠٠٤) دراسة بعنوان "أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاية الاجتماعية والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم".

تكونت عينة الدراسة من ٣٨ طالباً من ذوي صعوبات التعلم للصفوف السادس، السابع والثامن وقد استخدم المنهج التجريبي في هذه الدراسة. استمر البرنامج التدريبي لمدة (١٥) أسبوع بواقع جلسة واحدة أسبوعياً. وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائي عند مستوى ٠,٠٥ على مستوى الكفاية الاجتماعية ومفهوم الذات ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى (السعايدة، ٢٠٠٤) دراسة بعنوان "أثر البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة عينة من (٣٠) طالباً (٣٠) طالبة وتم استخدام المنهج التجريبي. حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم ولصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى دايسون (Dyson, 2003) مقارنة مستوى مفهوم الذات والكفاية الاجتماعية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأشقاؤهم، على عينة من (١٩) طالب من ذوي صعوبات التعلم، حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأشقاؤهم على متغير مفهوم الذات، بينما يوجد فروق دالة إحصائية على متغير الكفاية الاجتماعية ولصالح أشقاؤهم كذلك أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم سلوكيات سلبية مقارنة مع أشقاؤهم.

كما أجرى (الشيخ، ١٩٩٨) التعرف على مستوى الكفاءة الاجتماعية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم، على عينة من (٥٧) طالب وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية على مستوى مقياس الكفاية الاجتماعية ولصالح الطلبة العاديين، كما ان هناك فروق دالة إحصائية لصالح الطلاب مقارنة بالطالبات مجتمع الدراسة.

وأجرى (محمود دراسة، ٢٠٠٧) "التعرف على بعض سمات الشخصية والأجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم" والتي هدفت إلى التعرف على الخصائص النفسية والسلوك الاجتماعي التي تميز الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة مع الطلبة العاديين، حيث تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مدارس الأونروا في بيروت، وتكونت عينة الدراسة من مائتين وخمسون طالب، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية ولصالح الطلبة العاديين.

كما أجرى (الخرحلة والخطيب، ٢٠٠٩) دراسة (المهارات الاجتماعية والأنفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات) والتي هدفت إلى تقييم المهارات الاجتماعية والأنفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم على عينة من (٢٣٨) للمرحلة الأساسية من مدارس محافظة الزرقاء، وقد توصلت الدراسة لوجود فروق دالة إحصائية على مستوى المهارات الاجتماعية ولصالح الطلبة العاديين.

مجتمع الدراسة

تكون أفراد مجتمع الدراسة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملحقين في غرف المصادر التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدارس مديرية التربية والتعليم / محافظة الزرقاء والبالغ عددهم (٤١٥)، منهم (٢٦٥) طالباً و (١٥٠) طالبة، موزعين على ثلاث عشرة مدرسة كما هو مبين في الجدول رقم (١).

جدول (١): أسماء المدارس والصفوف وعدد الطلاب والطالبات في غرف مصادر التعلم في مديرية مديرية تربية الزرقاء.

الصف الرابع		الصف الثالث		الصف الثاني		اسم المدرسة
إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
٢	٣	٦	٦	٥	٤	مدرسة المروة
٧	٦	٥	٧	٥	٦	مدرسة مؤتة
٥	٦	٥	٧	٦	٤	رملة بنت الحارث
٦	٥	٥	٦	٤	٥	زينب بنت الرسول
٥	٥	٦	٥	٥	٦	إسكان الهاشمية
٥	٧	٥	٦	٥	٥	اسماء بنت ابي بكر
٥	٧	٦	٦	٥	٤	بدر الكبرى
-	٨	٢	٦	٣	٦	مسلمة بنت عبدالمك
٢	٨	٣	٦	٤	٥	الليث بن سعد
٢	٩	-	٦	-	٦	الأمير محمد الأساسية
٣	٧	-	٥	-	٦	الأمير عبدالله الأساسية
٥	٧	٦	٦	٥	٨	حي رمزي الأساسية
٤٧	٧٧	٤٩	٧٢	٤٧	٦٥	المجموع

عينة الدراسة

تم تحديد عينة الدراسة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم ذوي المستوى الأقل على اختبار مهارات الكفاية الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة، وحسب نتائج الاختبار المستخدم للمهارات الاجتماعية لكافة الطلبة ذوي صعوبات التعلم مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (٤١٥) طالباً وطالبة. وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طالباً و(١٢) طالبة تم اختيارهم بطريقة قصديه كمجموعة تجريبية موزعة على ست مدارس. وتكونت المجموعة الضابطة من (١٢) طالباً و(١٢) طالبة موزعين على ست مدارس أخرى لتحديد اثر البرنامج عليهم، كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

جدول (٢): توزيع عينة الدراسة والصفوف للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

المجموع	الصف الرابع	الصف الثالث	الصف الثاني	الصف	المجموعة
١٢	٦	٤	٢	طالبات	المجموعة التجريبية
١٢	٦	٤	٢	طلاب	
١٢	٦	٤	٢	طالبات	المجموعة الضابطة
١٢	٦	٤	٢	طلاب	

مقياس الكفاية الاجتماعية

تم قياس الكفاية الاجتماعية في هذه الدراسة باستخدام الصورة المعربة التي قامت بإعدادها الزبيدي (١٩٩٥) لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي School Social Behavior Scales (SSBS) كما هو مبين في ملحق الدراسة.

يتكون المقياس من جزئين هما

– مقياس سلوك الكفاية الاجتماعية (Social Competence Scale): يتألف هذا المقياس من (٣٢) فقرة توضح السلوكيات الاجتماعية التكيفية الإيجابية التي تؤدي إلى نتائج إيجابية، وتقدر الدرجات فيه على الفقرة الواحدة من درجة واحدة (الدرجة الدنيا) إلى خمس درجات (الحد الأعلى)، ويتكون هذا المقياس من ثلاثة أبعاد هي:

أ. **المهارات الشخصية (Interpersonal Skills):** تعكس فقرات هذا البعد المهارات الاجتماعية الضرورية لبناء علاقات إيجابية مع الرفاق واكتساب القبول الاجتماعي من قبلهم

ب. **مهارات ضبط الذات (Self-management Skills):** تعكس فقرات هذا البعد المهارات الاجتماعية المرتبطة بضبط الذات والتعاون والإذعان لمطالب القوانين المدرسية.

ج. **المهارات الأكاديمية (Academic – Skills):** تعكس فقرات هذا البعد المهارات الاجتماعية المرتبطة بالأداء التنافسي.

وللتعرف على مدى ملائمة فقرات المقياس للدراسة الحالية ومجتمعها فقد تم عرضها على عشرة محكمين من أصحاب الاختصاص المؤهلين أكاديمياً في الجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية، وقد أقر تسعة منهم بأن المقياس يتناسب مع مجتمع الدراسة الحالية.

صدق المقياس

الصدق المحكمين: اعتبر آراء المحكمين الذين عرض عليهم المقياس للتعرف على مدى ملاءمته، سواء في تحديد الأبعاد أو الفقرات أو دلالات صدق منطقي للمقياس.

الصدق التمييزي: للتوصل إلى دلالات الصدق التمييزي تم تطبيق المقياس على عينة تجريبية تألفت من (٤٨) طالباً وطالبة وهم نفس الطلبة الذين تم اختيارهم لاختبار الكفاية الاجتماعية مجموعتين هي:

المجموعة الأولى: تتكون هذه المجموعة من ستة عشر طالباً من الطلبة العاديين بواقع ثمانية طلاب وثمانية طالبات.

المجموعة الثانية: تتكون هذه المجموعة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومن ثمانية طلاب وثمانية طالبات.

وللتحقق من الصدق التمييزي فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة على الدرجات الكلية لمقياس الكفاية الاجتماعية كذلك لكل مقياس فرعي وتم إجراء المقارنة بين المتوسطات الحسابية من خلال تحليل التباين الأحادي وكما هو مبين في الجدول رقم (٣).

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الصدق على أبعاد مقياس الكفاية الاجتماعية.

المقياس		المهارات الشخصية		مهارات ضبط الذات		المهارات الأكاديمية		العلامة الكلية	
ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
٤٨	١,٨٨	٣٦	١,٨٤	٢٦	١,٧٦	١١٨	١,٦٧	ع	م
٣١	٢,١٨	١٩	٢,١١	١٤	١,٧٧	٦٤	٢,٣٣	ع	م

م_ المتوسط الحسابي ع_ الانحراف المعياري

من خلال ملاحظة الجدول رقم (٣)، تبين أن متوسطات الطلبة العاديين أعلى من متوسطات الكفاية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم على كافة المقاييس الفرعية، وعلى المقياس الكلي.

جدول (٤): تحليل التباين الأحادي (لعينة الصدق) للمجموعتين على أبعاد الكفاية الاجتماعية.

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط مجموع المربعات بين المجموعات	مجموع المربعات بين المجموعات	درجة الحرية	مصادر التباين المجال
٠,٠٠٠	٤٦٠,٣	٥٧٤,٦	٨٣٤,٦	٢	المهارات الشخصية
٠,٠٠٠	٩٤,٨	٣٦٢,٩	٦٦٦,٢	٢	مهارات ضبط الذات
٠,٠٠٠	٨٢,٩	٤٧٤,٣	٧٨٤,١	٢	المهارات الأكاديمية
٠,٠٠٠	٢٩١,٩	٨٢,٧٩	٧٦,٣١	٢	المقياس الكلي

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن جميع قيم (ف) على المقياس الكلي للكفاية الاجتماعية ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$)، وللتعرف على مصادر هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفي (Scheffe) للمقارنات البعدية لمجموعتين وكما هو مبين في الجدول رقم (٥).

جدول (٥): قيم (ف) للمقارنات البعدية للمجموعتين على البعد الكلي والأبعاد الفرعية.

البعد	الطلبة العاديين	الطلبة ذوي صعوبات التعلم
مقياس الكفاية الاجتماعية	* ٦٤,٦٨	* ١٨,٣٦
المهارات الشخصية	* ٢٣,٤٨	* ١٦,٩٦
مهارات ضبط الذات	* ٢٦,٣٦	* ١٨,٨٢
المهارات الأكاديمية	* ٢٣,٢٤	* ١٦,٤٢

ثبات الاختبار

لإيجاد دلالات ثبات مقياس الكفاية الاجتماعية تم تطبيق المقياس على عينة تتألف من (٤٨) طالبا وطالبة، تتضمن مجموعة من الطلبة العاديين ومجموعة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمبينة في الجدول رقم (٦).

جدول (٦): توزيع أفراد عينة الثبات بطريقة الإعادة حسب متغيرات الجنس والصف.

المجموعة	الجنس	الثاني	الثالث	الرابع	المجموع
ذوو صعوبات التعلم	ذكور	٢	٣	٣	٨
	إناث	٢	٣	٣	٨
العاديون	ذكور	٢	٣	٣	٨
	إناث	٢	٣	٣	٨
المجموع		١٢	١٨	١٨	٤٨

استخدم الباحث طريقة الاختبار وإعادة الاختبار للتحقق من ثبات المقياس حيث أعيد إجراء المقياس بعد أسبوع على العينة المبينة في الجدول رقم (٦)، كان نتيجة معامل الثبات (٨٦,٠) وهذا المعامل مقبول وذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) لاختبار الكفاية المدركة الذي استخدم في الدراسة. كما تم استخدام طريقة كرونباخ ألفا لاستخراج معامل الثبات لاختبار الكفاية الاجتماعية، وكذلك للمقاييس الفرعية للاختبار، حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين (٩٢,٠) و(٩٦,٠) للمقاييس الفرعية للاختبار، و(٩٤,٠) للمقياس الكلي للاختبار كما هو مبين في الجدول رقم (٦).

متغيرات الدراسة

تتكون متغيرات الدراسة في البحث

- البرنامج التدريبي.
- الكفاية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج التجريبي لملائمة لهذا النوع من الدراسة

عرض ومناقشة النتائج

للتحقق من فرضية الدراسة "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الكفاية الاجتماعية"، تم استخراج المتوسطات المعدلة لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاية الاجتماعية. ويبين الجدول رقم (٧) المتوسطات المعدلة لنتائج الاختبار البعدي لمقياس الكفاية الاجتماعية حسب متغير المجموعة.

جدول (٧): المتوسطات المعدلة لنتائج الاختبار البعدي لمقياس الكفاية الاجتماعية حسب متغير المجموعة.

المجموعة	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي
تجريبية	٤٢,٣٣	٨٢,٣٤
ضابطة	٤٣,٣٢	٥٠,٥٦

يبين الجدول رقم (٧) أن المتوسط الحسابي المعدل للأداء على الاختبار البعدي لمقياس الكفاية الاجتماعية للمجموعة التجريبية (٨٢,٣٤)، بينما متوسط أداء المجموعة الضابطة للأداء على الاختبار البعدي (٥٠,٥٦). مما يدل على وجود فرقاً ظاهرياً بين المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة الأولى، ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ استخدم تحليل التباين المشترك للاختبار البعدي كما في الجدول (٨).

جدول (٨): ملخص نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لفحص الفروق على الاختبار البعدي للكفاية الاجتماعية حسب المجموعة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العلامة القبليية للكفاية الاجتماعية	٥٥٢,٣٣	١	٥٥٢,٣٣	١١,٥٥	٠,٠٠٢
المجموعة	١١٣٥٧,٠٥	١	١١٣٥٧,٠٥	٢٣٧,٥٤	٠,٠٠
الخطأ	٢١٥١,٥٨	٤٥	٥٠,٠٣		
المجموع الكلي	٢١٨٦٩٧,٠٠	٤٧			

تظهر نتائج تحليل التباين المشترك المبينة في الجدول رقم (٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) على متغير الكفاية الاجتماعية تعود لأثر البرنامج التدريبي، حيث كانت قيمة ف (٢٣٧,٥٤) بدرجات حرية (٤٨-١) وذلك دال إحصائياً ومستوى الدلالة (٠,٠٠)، وقد تم استخراج المتوسطات للمجموعتين الضابطة والتجريبية لمعامل الاحتفاظ ومقارنتها مع متوسطات الاختبار البعدي كما هو مبين في الجدول رقم (٩).

جدول (٩): المتوسطات المعدلة للمجموعة التجريبية والضابطة على المقياس القبلي والبعدي الاحتفاظ لمقياس الكفاية الاجتماعية.

المجموعة	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	متوسط الاحتفاظ
المجموعة التجريبية	٤٢,٣٣	٨٢,٣٤	٨٣,٨٠
المجموعة الضابطة	٤٣,٣٢	٥٠,٥٦	٥١,١٢

يبين الجدول رقم (٩) فرقاً ظاهرياً في مستوى المتوسطات الحسابية المعدلة بين كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للمهارات الاجتماعية ولصالح المجموعة التجريبية، حيث أن متوسط الاحتفاظ للمجموعة التجريبية (٨٣,٨٠) وللمجموعة الضابطة (٥١,١٢). ولمعرفة فيما إذا كان هذا الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) فقد تم استخدام تحليل التباين المشترك للكشف عن هذه الفروق كما في الجدول رقم (١٠).

جدول (١٠): ملخص تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لفحص الفروق على مقياس الاحتفاظ للكفاية الاجتماعية حسب المجموعة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العلامة القبليية للكفاية الاجتماعية	٢٨٠,٦١	١	٢٨٠,٦١	٦,٠٥	٠,٠٢١
المجموعة	١٣٨٢٤,٩٦	١	١٣٨٢٤,٩٦	٢٩٨,٣٣	٠,٠٠
الخطأ	٢٠٨٥,٥٥	٤٥	٤٨,٥٠		
المجموع الكلي	٢٣٤٧٤٢,٠٠	٤٧			

يبين الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة حيث كانت قيمة $F(298, 33)$ بدرجات حرية (٤٨-١) وهذه القيمة دالة إحصائياً ومستوى الدلالة (٠.٠٠).

مناقشة النتائج

حسب فرضية الدراسة والتي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الكفاية الاجتماعية، توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على المقياس البعدي ومقياس الاحتفاظ لمستوى الكفاية الاجتماعية ولصالح المجموعة التجريبية. وقد يعود الفرق في مستوى الكفاية الاجتماعية إلى أن الطلبة المشاركين في البرنامج قد توفرت لهم الفرصة للمشاركة في الأنشطة الطلابية خلال البرنامج التدريبي.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة هبلر (Hepler, 1994)، ودراسة (خزاعلة والخطيب، ٢٠٠٩) والتي توصلت الدراسة إلى تطور المستوى الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين تم دمجهم في ممارسة النشاطات الصفية مقارنة مع الطلبة الذين لم يتم دمجهم. يكون من الأسباب التي أدت إلى تطور الكفاية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والذين طبق عليهم البرنامج يعود إلى محتويات البرنامج من خلال الأساليب والأنشطة الجماعية، واستخدام الأساليب التعليمية التي كانت تعمل على تعزيز وتنمية تفاعلاتهم الاجتماعية والتواصل اللفظي وغير اللفظي والتي ظهر ذلك من خلال نتائج الدراسة الحالية. وقد ظهر ذلك من خلال لقاء وسؤال بعض معلمي المواد الأخرى الذين يدرسون الطلبة عينة الدراسة، فقد أوضح البعض أن مستوى التفاعل الاجتماعي بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين قد لوحظ تحسن على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال العديد من المشاركات الإيجابية التي كانت غير متوفرة قبل مشاركة الطلبة في برنامج تنمية المهارات الحركية.

وقد يعود سبب تطور الكفاية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم محتوى البرنامج كذلك إلى نوعية الأنشطة التعليمية في البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية، والتي أدت إلى تطوير مستوى التعامل مع زملائهم، ومن خلال التعرف على آراء المعلمين حول البرنامج أبدى الغالبية العظمى توجهات إيجابية حول أهمية البرنامج التدريبي بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث أكد المعلمين كافة أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد حققوا تقدم كبير، ويفضلون أن يكون هذا البرنامج على مدار العام الدراسي، كما أكد معلمي غرف المصادر على الفائدة التي حققها الطلبة من مشاركتهم في هذا البرنامج والتي كانت على المستوى الأكاديمي والاجتماعي والشخصي. وأكدوا على أهمية ممارسة الأنشطة الجماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والتي تعمل على تنمية وتطوير الكفاية الاجتماعية.

وبشكل عام أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي لتطوير مستوى الكفاية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والأسفاده من محتوى البرنامج

المراجع العربية والأجنبية

- باري، مكنمارا. (١٩٩٧). غرفة المصادر. دليل معلم التربية الخاصة. ترجمة. زيدان أحمد السرطاوي. إبراهيم بن سعد أبو نيان. جامعة الملك سعود. النشر العلمي والمطابع. ص. ١.
- البستنحي، مراد أحمد عبد الله. (٢٠٠٢). "التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلمية مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في عمان". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. ٤٧.
- الخطيب، جمال. والحديدي، منى. والسرطاوي، عبد العزيز. (١٩٩٢). إرشاد الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. قراءات حديثه. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. العين. الإمارات العربية المتحدة. ص ١٢٢.
- الشيخ، سمية. (١٩٩٨). "الفروق في الكفاية الاجتماعية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في الرابع الابتدائي بدولة البحرين". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي. البحرين.
- الروسان، فاروق. (٢٠٠٠). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. مقدمة في التربية الخاصة. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- ناجي، منور السعايدة. (٢٠٠٤). "فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم". رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الاردنية. عمان. الأردن.
- أبو حسونه، نشأت محمود. (٢٠٠٤). "أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعيه في تحسين مفهوم الذات والكفايه الاجتماعيه والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم". رساله دكتوراه غير مشوره. الجامعه الأردنية. عمان. الاردن.
- البطاينة، اسامة. والرشدان، مالك. والسبايلة، عبيد. والخطاطبة، عبدالمجيد. (٢٠١٢). صعوبات التعلم. النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.
- خزاغلة، احمد. والخطيب، جمال. (٢٠٠٩). "المهارات الاجتماعية والأنفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات". بحث منشور. الجامعة الأردنية.
- محمود، أولفت. (٢٠٠٧). "بعض سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم". دراسة سيكولوجية في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في لبنان. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بيروت العربية. لبنان.

- Bryan, J. H. & Bryan, T.H. (1983). The social life of the learning - disabled Youngest. In J.D Mckinney & L. Feagans (Eds.). Current topics learning disabilities (PP. 57-80).Narrowed. NJ: Ablex.
- Bryan, T. (1994). "The Social Competence of Students with Learning Disabilities over Time". Journal of learning disabilities. 27- 32.
- Dewlin, R. F. (1991). "Self- concept changes in physically disabled adult men following eight weeks of physical fitness training dissertation". Abstract international. 2. 465. A.
- Dyson, L. L2003. Children with learning disabilities within the family context: A comparison With siblings in global self – concept, academic self perception, and social competence. Learning Disabilities Research and practice
- Fryxell, D. & Kennedy, C. (1995). "Placement along the continuum of services and its impact on students. Social relationship". Journal of the Association for Person with Severe Handicaps. (20). 259-269.
- Greenwood, Walker. & Hops, H. (1977). "Issues in social interaction: Withdrawal assessment". Exceptional Children. (43). 490-499.
- Gresham, F. (1992). "Assessment of Children's Social Skills". Journal of School Psychology. 19. 120– 134.
- Gresham, F. (1989). Social competence and motivational characteristics of learning disabled students. In M. Wang M. Reynolds. & H. Walberg (Eds) the handbook of special education (PP 283-302). Oxford. England: Pergamon Press.
- Gresham, F. & Sugai, G. & Horener, R. (2001). "Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities". Exceptional Children. 67(3). 331-34.
- Hepler, J. B. (1994). "Mainstreaming children with learning disabilities: Have we improved there social environment". Social work in education. 16(3). 143- 125.

- -Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). "Social skill deficits and learning disabilities. A meta-analysis". Journal of Learning Disabilities. 29(3). 226-237.
- -Keilitz, I. & Dunivant, N. (1986). "The relationship between learning disability and juvenile delinquency: Current state of knowledge". Remedial and Special Education. 7(3). 18-26
- -Kirk, S. & Chalfant, J. (1984). Academic and learning disabilities. Love Publishing Company. Denver. London.
- -Lita, J. (2003). Role models for youth with disabilities: expanding expectations about employment and careers. Paper presented at the conference on technology and persons with disabilities. Los Angeles.
- -Mercer, C. (1997). student with learning disabilities. (5th ed). New Jersey: Prentice –Hall. Inc.
- Montgomery, M. (2002). "Self-concept and children with learning disabilities: observer-child concordance across context-dependent domains". Journal of Learning Disabilities. 27-31
- Quay, L. (1993). "Social Competence in nonhandicapped low interacting, and five handicapped groups of preschoolers". Journal of Early Education and Development. 4(2). 89-98.
- Pual, W. & Rebecca, S. (2001). The Performance of Fundamental Movement Skills By Elementary School Children With Learning Disabilities. Academic Search Elite. 198- 206.
- Russel, G. & Scott, B. (2003). "The contemporary research base in learning disabilities on teaching writing. Promoting higher order thinking, and enhancing self- concept". Journal of Learning Disabilities.
- Tur-Kaspa, H. & Bryan, T. (1994). Social Information – processing skills of students with learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice. 9. 12-23.

- Wallace, K. & Gerald, J. (1986). Teaching students with learning and behavior problems. (3 rd ed) Columbus: Merrill Publishing.
- Wiener, J. & Harris, P. (1993). Social interaction of children with and without learning disabilities in dyads and small groups. **Paper** Presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child development (60th. New Orleans. La. March 25-28).
- Cowart, b.l. saylor, c.f. dingle, A. & mainor, m. (2004). "Social skills and recreational preferences of childin with and without disabilities". North American of psychology 6(1). 27-42.

ملحق
مقياس الكفاية الاجتماعية

اسم الطالب:
الصف:
العمر:
الجنس: ذكر / أنثى
تعليمات:

أخي المعلم / أختي المعلمة لدى قيامك بعملية تقييم الطالب على مقياس الكفاية الاجتماعية في الصفحة الثانية والثالثة ستجد أن درجات التقييم لكل مقياس منهما تتدرج بالشكل التالي:
أبداً: ضع دائرة حول الرقم (١) إذا كان الطالب لا يظهر سلوكاً محدداً وإذا لم تتح لك الفرصة لملاحظة ذلك السلوك.
أحياناً: ضع درجة حول الدرجات (٢ أو ٣ أو ٤) إذا كان الطالب يظهر السلوك بين الحين والآخر اعتماداً على مدى استمرارية هذا السلوك.
دائماً: ضع دائرة حول الدرجة (٥) إذا كان الطالب يظهر سلوكاً محدداً.

ملاحظة: الرجاء القيام بإكمال كافة بنود في المقياس وعدم وضع الدوائر ما بين الأرقام.

مفتاح التصحيح	دائماً	أحياناً	أبداً	الكفاية الاجتماعية		
	٥	٤	٣	٢	١	١ يتعاون مع الطلبة الآخرين في مواقف متنوعة
	٥	٤	٣	٢	١	٢ انتقله من نشاط صفّي إلى نشاط صفّي لآخر يكون بشكل سلمي وملائم
	٥	٤	٣	٢	١	٣ يكمل العمل الفردي المطلوب منه في غرفة الصف بدون حث
	٥	٤	٣	٢	١	٤ يقدم المساعدة للطلبة الآخرين عندما يحتاجون إليها
	٥	٤	٣	٢	١	٥ يشارك بفاعلية في المناقشات الجماعية والنشاطات
	٥	٤	٣	٢	١	٦ يفهم مشاكل واحتياجات الطلبة الآخرين
	٥	٤	٣	٢	١	٧ يحافظ على هدوءه عند ظهور المشاكل
	٥	٤	٣	٢	١	٨ يصغي وينفذ توجيهات المعلم
	٥	٤	٣	٢	١	٩ يدعو الطلبة الآخرين للمشاركة في النشاطات
	٥	٤	٣	٢	١	١٠ يطلب توضيحاً للمعلومات بطريقة مباشرة
	٥	٤	٣	٢	١	١١ يمتلك مهارات أو قدرات تتال إعجاب رفاقه
	٥	٤	٣	٢	١	١٢ يتقبل الطلبة الآخرين
	٥	٤	٣	٢	١	١٣ يعتمد على نفسه في إنجاز الواجبات والمهام الأخرى المطلوبة منه

تابع ...

مفتاح التصحيح		دائماً	أحياناً	أبداً	الكفاية الاجتماعية			
		٥	٤	٣	٢	١	١٤	ينتهي النشاطات المطلوبة منه في الوقت المحدد
		٥	٤	٣	٢	١	١٥	يتفاهم مع رفاقه إذا استدعى الأمر ذلك
		٥	٤	٣	٢	١	١٦	يلتزم بقوانين الصف
		٥	٤	٣	٢	١	١٧	يتصرف بلباقة في المواقف المدرسية المختلفة
		٥	٤	٣	٢	١	١٨	يطلب المساعدة بشكل ملائم عند الحاجة إليها
		٥	٤	٣	٢	١	١٩	يتفاعل مع نوعيات مختلفة من الرفاق
		٥	٤	٣	٢	١	٢٠	ينتج عملاً ذا نوعية مقبولة ومتلائمة مع مستوى قدرته
		٥	٤	٣	٢	١	٢١	يبادر وينضم للمناقشات مع الرفاق
		٥	٤	٣	٢	١	٢٢	يراعي مشاعر الطلبة الآخرين
		٥	٤	٣	٢	١	٢٣	يستجيب بشكل ملائم عندما يصحح من قبل المعلم
		٥	٤	٣	٢	١	٢٤	يضبط أعصابه عندما يغضب
		٥	٤	٣	٢	١	٢٥	يدخل بطريقة ملائمة مع رفاقه في النشاطات الجارية
		٥	٤	٣	٢	١	٢٦	لديه مهارات قيادية جيدة
		٥	٤	٣	٢	١	٢٧	يتكيف مع التوقعات السلوكية المختلفة عبر المواقف المدرسية
		٥	٤	٣	٢	١	٢٨	يمدح مساهمات أو إنجازات الآخرين
		٥	٤	٣	٢	١	٢٩	يكون حازماً بقدر ملائم عندما يحتاج الموقف منه إلى ذلك
		٥	٤	٣	٢	١	٣٠	يبحث عنه الرفاق للمشاركة في النشاطات
		٥	٤	٣	٢	١	٣١	يظهر قدراً من التحكم بالذات أو ضبط الذات.
		٥	٤	٣	٢	١	٣٢	ينظر إليه الرفاق باحترام