فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء لتحسين التفاعل الاجتماعي بين التلميذات المدمجات في المدارس الحكومية بمملكة البحرين

د. مريم عيسى الشيراوي
قسم صعوبات التعلم
كلية الدراسات العليا-جامعة الخليج العربي

أ.د. فتحي السيد عبدالرحيم
قسم صعوبات التعلم
كلية الدراسات العليا-جامعة الخليج العربي

أ. نهى عبدالرحمن النجار
قسم التربية الخاصة
كلية التربية للبنات-جامعة الملك فيصل

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء لتحسين التفاعل الاجتماعي بين التلميذات المدمجات في المدارس الحكومية بمملكة البحرين

د. مريم عيسى الشيراوي
قسم صعوبات التعلم
كلية الدراسات العليا-جامعة الخليج العربي

أ.د. فتحي السيد عبدالرحيم
قسم صعوبات التعلم
كلية الدراسات العليا-جامعة الخليج العربي

أ. نهى عبدالرحمن النجار
قسم التربية الخاصة
كلية التربية للبنات-جامعة الملك فيصل

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة في إحدى المدارس الحكومية بمملكة البحرين، من خلال تطبيق برنامج تدريبي يسعى لتنمية مهارة تكوين الأصدقاء وتعميمها في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وقد حاولت الدراسة التحقق من الفرضين الاتيين:

١. يؤدي تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم إلى تنمية مهارة تكوين الأصدقاء لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة.

٢. يؤدي التدريب على مهارة تكوين الأصدقاء إلى تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية.

وبلغت عينة الدراسة عشرة تلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجات في صف الدمج بمدرسة سمية الابتدائية للبنات بمملكة البحرين، واللاتي تتراوح أعمارهن من (٩-١٢) سنة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي، حيث أدى هذا البرنامج إلى تنمية مهارة تكوين الأصدقاء وتحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة، حيث كانت الفروق دالة بين الاختبارين القبلي والبعدي على قائمة تقدير مهارة تكوين الأصدقاء لصالح القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية: فاعلية برنامج تدريبي، مهارة تكوين الأصدقاء، التفاعل الاجتماعي، الإعاقة الذهنية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٩/٢١م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٩/٢٩م

The Effectiveness of a Training Program in the Development of the Making Friends Skill on the Improvement of Social Interaction between Female Students With Mild Intellectual Disability in the Kingdom of Bahrain

Dr. Mariam I. Al-Sherawi
Disability & Autism Program
Arabian Gulf University

Prof. Fathi Al-S. Abdul-Rahim
Disability & Autism Program
Arabian Gulf University

Noha A. Al-Najjar
College of Education for Girls
King Faisal University

Abstract

The objective of this study was to improve the level of social interaction of girls with intellectual disability in Bahraini public school through applying a training program to develop a social skill which is the skill of making friends and generalize it in different social situations.

The study attempted to examine these two hypotheses:

1. The application of the used training program leads to the development of the making friends Skill within the experimental group members of girls with intellectual disability.
2. The training on the skills of making friends lead to improve the level of social interaction within the experimental group members of girls with intellectual disability.

The study participants were (10) girls with intellectual disability integrated into a regular classroom at Somaiah Primary School for girls in the kingdom of Bahrain. Their ages were between (9-12).

The study confirmed the fact that applying the program led to developing the skills of making friends as well as improving the level of social interaction to the intellectual disabled girls. It also revealed that there were significant differences between the pre-and post-tests of making friends skills in favor of the post-test results.

Key words: the effectiveness of a training program, making friends skills, social intellectual disability.

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء لتحسين التفاعل الاجتماعي بين التلميذات المدمجات في المدارس الحكومية بمملكة البحرين

د. مريم عيسى الشيراوي
قسم صعوبات التعلم
كلية الدراسات العليا-جامعة الخليج العربي

أ.د. فتحي السيد عبدالرحيم
قسم صعوبات التعلم
كلية الدراسات العليا-جامعة الخليج العربي

أ. نهى عبدالرحمن النجار
قسم التربية الخاصة
كلية التربية للبنات-جامعة الملك فيصل

المقدمة

إن شعور الإنسان بذاته وإحساسه بكيانه وإشباعه لبعض حاجاته، وبنائه لشخصية سوية ومستقلة، لا يأتي إلا عن طريق التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين. فالفرد منذ طفولته تنمو لديه القدرة بالتدريج على إنشاء العلاقات الاجتماعية الفعالة مع الآخرين، فهو يكتسب الأساليب السلوكية والاجتماعية والاتجاهات والقيم والمعايير، ويتعلم الأدوار الاجتماعية، كما يتعلم التفاعل الاجتماعي والذي يبدأ من اللحظات الأولى لتكوينه، فمن العلاقة الحميمة بالأم إلى الأسرة، والمدرسة ثم المجتمع الأكبر.

ومع كل مرحلة عمرية تزداد المتطلبات الإنسانية وتتعقد وتصبح بحاجة ماسة إلى مهارات اجتماعية توائم بين الاتساع الطردي للعلاقات وتعقدها، ولايبتعد الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية كثيراً عن هذه القاعدة. فالإعاقة لا تفقد الشخص الحاجة للحب والتقدير والرغبة في التفاعل مع الآخرين في مواقف الحزن والفرح بطريقة إيجابية، ولكن بالرغم من هذه الحقيقة إلا أن القصور الذهني ينعكس على مهارات الطفل الاجتماعية ويحول دون تحقيقه لتلك الحاجات، فالزيادة والنقص في هذه السلوكيات تحدد كيفية قبول الفرد لدى الآخرين، مثل عدد ونوعية الأفراد والأصدقاء الذين يصادقهم (Jacobson & Mulick, 2000). ومن هنا يلعب النمو الاجتماعي دوراً مهماً مثل النمو الانفعالي والمعرفي والعقلي في مرحلة الطفولة، ويؤثر على تكيف الفرد ليس فقط في هذه المرحلة بل في مراحل الحياة كلها. ويتعلم الأفراد مهارات اجتماعية وحركية ومعرفية مهمة من خلال تفاعلاتهم مع الأقران، وتمنحهم هذه العلاقات والتفاعلات دعم القرين الضروري عندما يكون الأطفال أو المراهقون في

مواقف جديدة أو صعبة، كما يؤثر الأمان العاطفي والاندماج في البيئة الاجتماعية وقبول قيم المجتمع في قدرة الطفل على التفاعل مع الآخرين وعلى تطوير صداقات مع الأقران (Hepler, 1994).

لذلك فإن اكتساب الطفل للمهارات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي يعد أمراً ضرورياً يؤثر على حياته في مراحله العمرية المختلفة، كما يتطلب منه قدراً مقبولاً من العلاقات الاجتماعية مع من يمثلون أهمية في حياته كالأصدقاء والمدرسين والآباء. وإذا كان مستوى المهارات الاجتماعية لا يوحي بأن الطفل قادر على الأداء الوظيفي الناجح في ظل الأوضاع التعليمية المدمجة، فمن الضروري في مثل هذه الحالة وضع الطفل في ظل برنامج تعليمي أكثر بناءً وتنظيماً إلى أن يتمكن من تحقيق المستوى المطلوب من المهارات الاجتماعية (السيد عبد الرحيم، ١٩٨٥). ويعد التفاعل الاجتماعي الأساس لقبول الفرد في أي جماعة ليكون عضواً له دوره في هذه الجماعة ويتفاعل بشكل إيجابي معها. فالأطفال المعاقون ذهنياً يعيشون في المجتمع ويستجيبون للمتطلبات الاجتماعية نفسها ويذهبون إلى المدارس والأندية وينتمون لرفاق ويعيشون في أسر ولهم أخوة وآباء وأقارب، وتؤثر إعاقتهم في تكيفهم لهذه الجماعات ومتطلباتها فنجد أن كثيراً منهم قد لا يستطيع القيام بهذه المتطلبات مما يجعل تواجده وتفاعله وعلاقاته المختلفة مضطربة.

لذا فالمهارات الاجتماعية تلعب دوراً مهماً للأفراد المعاقين ذهنياً في تعزيز إدماجهم في المدارس العادية والحياة العامة، حيث تؤكد العديد من الدراسات أن تنمية المهارات الاجتماعية تسهم بشكل فعال في تحسين التفاعل الاجتماعي بين الأطفال المعاقين وأقرانهم في التعليم العام، وذلك من خلال تبادل الدعم الاجتماعي وتطور مفهوم الصداقة فيما بينهم، والذي يتم بناءً على إستراتيجيات معينة كإدراج الأهداف التعليمية التي تزيد من تفاعل الأقران بشكل متكرر في برامج التعليم الفردي وزيادة فرص التفاعل الاجتماعي بين الأطفال المعاقين وأقرانهم في التعليم العام، حيث وضعت أهمية كبرى لتعزيز تفاعل الأقران من قبل عدة أشخاص في المدرسة تشمل المعلمين والأطفال العاديين وأولياء الأمور وإدارة المدرسة (Carolyn, Carlo & Guth, 2005).

وقد أشارت دراسة سميث (Smith, 1991) التي هدفت إلى تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنياً بدرجة بسيطة، وذلك من خلال تطبيق برنامج تدريبي صمم لتدريب الأطفال المعاقين عن طريق القصص المصورة وأسلوب التلقين وتشجيع الأطفال للعب الأدوار ومساعدة كل طفل في التعبير عن دوره الاجتماعي الذي يجب أن يقوم به، وأستغرقت فترة تطبيق البرنامج ثلاثة أشهر، بواقع أربع جلسات أسبوعياً، مدة كل

جلسة (٤٥) دقيقة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) طفلاً من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة تراوحت أعمارهم بين (٥–١٠) سنوات، وأظهرت نتائج الدراسة تطوراً ملحوظاً في مهارات التفاعل الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية خلال تطبيق البرنامج، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج قام الباحث بدراسة تتبعية اتضح منها أن المهارات التي تمت تنميتها انخفضت قليلاً، إلا أن الأطفال احتفظوا بجزء كبير من المهارات التي تم التدريب عليها.

أما دراسة رونج ونابوزوكا (Nabuzoka & Roning, 1997) التي هدفت إلى زيادة التفاعل الاجتماعي لدى ثمانية أطفال معاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية مع عدد مماثل لهم من الأطفال العاديين، تم تدريبهم على مهارات اللعب الجماعي، واستغرق تطبيق البرنامج ستة أسابيع بمعدل مرة واحدة يومياً لمدة (٢٠) دقيقة، وتم تقييم التفاعل الاجتماعي من خلال استمارة ملاحظة يومية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً بعد التدريب على مهارات اللعب الجماعي، حيث تحسنت مهارات التفاعل الاجتماعي، والمبادرة لدى عينة الدراسة.

أما دراسة مكماهون وآخرون (McMahon, et al., 1996) هدفت إلى معرفة تأثير الأقران من الأطفال العاديين في مدرسة ابتدائية يوجد بها فصول دمج للأطفال المعاقين على اكتساب المهارات الاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من أربعة تلاميذ من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بمشاركة ثلاثين من أقرانهم في الصف الثالث الابتدائي، حيث يتم أسلوب تدريس القرين عن طريق تدريب قرين المعاق ذهنياً على بعض المهارات الاجتماعية من خلال ألعاب متنوعة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج مهمة أدت إلى زيادة تدريجية عبر الجلسات في التفاعلات الاجتماعية مع الأقران، وذلك بالاعتماد على أنفسهم وقلة اعتمادهم على تلقي التعليمات من أقرانهم العاديين، وهذه النتيجة كانت لصالح ثلاثة تلاميذ من الأربعة عينة الدراسة.

بينما دراسة إليس (Ellis, 1997) التي هدفت إلى وصف التفاعلات الاجتماعية التربوية لتلاميذ معاقين ذهنياً بدرجة بسيطة من خلال حصص التربية البدنية، وتكونت عينة الدراسة من عشرة تلاميذ من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة والمتوسطة في فصول الدمج الملحقة بمدارس المرحلة الابتدائية، واستخدمت الباحثة أسلوب الملاحظة أثناء التفاعل الاجتماعي مع الأقران أثناء أنشطة التربية الرياضية، كانت نتائج الدراسة تشير إلى عدم وجود فروق دالة في التفاعل الاجتماعي بين المعاقين ذهنياً وأقرانهم في أنشطة التربية البدنية.

ومن الدراسات التجريبية التي تناولت تنمية المهارات الاجتماعية في المجتمعات العربية الخليجية دراسة القحطاني (٢٠٠٠)، والتي هدفت إلى تقييم برنامج تدريبي في تنمية بعض

المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنياً بدرجة بسيطة، والتي تتمثل في مهارة إلقاء التحية (السلام عليكم)، ومهارة قول شكراً ومهارة الاعتذار (آسف)، وتكونت عينة الدراسة من عشرة تلاميذ معاقين ذهنياً إعاقة عقلية بسيطة بمعهد التربية الفكرية للبنين بالمملكة العربية السعودية من الصف الخامس، وقد تم تطبيق البرنامج من خلال استخدام أساليب مختلفة تمثلت في لعب الأدوار، والنمذجة، وأسلوب تحليل المهمة، والتسلسل، وتدريس القرين والتلقين، لمدة ستة أسابيع دراسية تمثلت في (٣٦) جلسة، من خلال تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، وتوصلت الدراسة إلى تنمية المهارات الاجتماعية السابقة موضوع الدراسة لدى عينة الدراسة واحتفاظهم بالمهارات بعد فترة من تطبيق البرنامج.

أما دراسة السليماني (٢٠٠٣)، فهدفت إلى تقييم فاعلية برامج تدريبية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية كمهارتي طلب المساعدة وتقديم المساعدة للتلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذة ملتحقات بمعهد التربية الفكرية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة المنهج التدريبي في تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، وتم تطبيق البرنامج في أربعة أسابيع بواقع خمس جلسات في الأسبوع الأول والثاني وعشر جلسات في الأسبوع الثالث والرابع، وأسفرت النتائج عن اكتساب التلميذات المعاقات ذهنياً للمهارتين، حيث ارتفع مستوى أداء التلميذات إلى أكثر من (٩٠٪) في المهارتين.

وبما أن الدراسات السابقة العربية والأجنبية تؤكد على أهمية البرامج التدريبية في تنمية بعض المهارات الاجتماعة لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً مما ينعكس على مستوى التفاعل الاجتماعي لديهم، لذا جاءت فكرة الدراسة للحاجة إلى إثبات فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارة جديدة لم يتم تدريب الأطفال المعاقين في مملكة البحرين عليها، وهي مهارة تكوين الأصدقاء لتحسين التفاعل الاجتماعي بين التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجات في مدرسة سمية الابتدائية بمملكة البحرين.

مشكلة الدراسة

نظراً لما تعانيه التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة من انخفاض في القدرة العقلية ونقص في الكفاءة الاجتماعية مقارنة بزميلاتهن العاديات، لذا فإن تنمية قدرات هؤلاء التلميذات ذهنياً وإكسابهن مهارات اجتماعية ومعرفية تزيد من تفاعلهن الاجتماعي يأتي في مقدمة الأهداف التي يجب أن يسعى لها المتخصصون في مجال الإعاقة الذهنية. وبما أن المدرسة تتكون من شرائح مختلفة كمعلمة الصف والأخصائية والتلميذة العادية والتلميذة

المعاقة إعاقة ذهنية بسيطة، فهي تسهم في بناء السلوك فتعمل على إكساب التلميذات القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية السليمة وممارستها، وتنمية الصداقة والتعاون بين التلميذات أنفسهن وبين المعلمات، خاصة ما يحدث من تفاعل بين المعلمة وبين تلميذاتها داخل الصف الدراسي وخارجه، فهو يؤثر بطريقة فردية على كل تلميذة ويؤثر في تحقيق التفاعل الاجتماعي بين التلميذات، وهو الأمر الذي يجعل من المعلمة وسيطاً مهماً بين التلميذات وبين بيئة الدراسة والتعلم، ومن هنا تعد المدرسة المجال الأرحب الذي يمكن من خلالها تنمية المهارات الاجتماعية والمعرفية والسلوكية اللازمة للتلميذات وجعلهن أعضاء فاعلات في المجتمع.

وتشير المشاهدات، إلى انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية بين الأطفال المدموجين على الرغم من أهمية المهارات الاجتماعية لكل فرد حتى يتواصل تفاعله مع المحيطين به، لذلك فإن نقص هذه المهارات يرتبط بمشكلات سوء التوافق والصعوبات التي يواجهها الطفل في علاقاته الاجتماعية اليومية. إذ إنَّ نتائج كثير من الدراسات تؤكد أن ضعف المهارات الاجتماعية يرتبط إيجابياً بمستوى الرفض الاجتماعي Social Rejection الذي يتلقاه ذوو القدرات المحدودة، وخاصة المعاقون إعاقة ذهنية مقارنة بأقرانهم العاديين، مما يستدعي الكشف عن تلك المهارات وإعداد برامج التدريب المناسبة (هارون، ٢٠٠٠). وبما أن البرامج التربوية تتبوأ مكانة مهمة في ميدان التربية الخاصة بفروعها كافة فهي ضرورية للتلاميذ من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة والتلاميذ ذوي الإعاقات الأخرى، وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في أن التلميذات المعاقات ذهنياً يعانين من انخفاض في مستوى المهارات الاجتماعية، ونقص هذه المهارات لديهم يرتبط إلى حد كبير بانخفاض في درجة التفاعل الاجتماعي بينهن حتى أن علاقتهم مع زميلاتهم تكاد تكون محدودة، وتحقيق التفاعل الاجتماعي لدى هذه الفئة يتطلب معرفة وتطبيق لبعض المهارات اللازمة لزيادة التفاعل الاجتماعي. لذا فإن هذه الدراسة ركزت على تطبيق برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية مهارة تكوين الأصدقاء بين التلميذات من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة، وذلك بهدف تحسين التفاعل الاجتماعي لديهم.

فروض الدراسة

تهدف الدراسة إلى التحقق من الفرضين الآتيين:

١- يؤدي تطبيق البرنامج التدريبي المقترح إلى تنمية مهارة تكوين الأصدقاء لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة.

٢- يؤدي التدريب على مهارة تكوين الأصدقاء إلى تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلميذت ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجات في أحد المدارس الحكومية بمملكة البحرين، من خلال تطبيق برنامج تدريبي يسعى لتنمية مهارة تكوين الأصدقاء وتعميمها في المواقف الاجتماعية المختلفة.

أهمية الدراسة

• نظراً لكون المهارات الاجتماعية تمثل أحد الأسس المهمة للتفاعل الاجتماعي والنجاح اليومي في الحياة الواقعية مع الأصدقاء، والمدرسين، والأشخاص الآخرين كافة فإن الاهتمام بتطبيق برنامج تدريبي على مهارة (تكوين الأصدقاء) من شأنه أن يسهم في رفع مستوى التفاعل الاجتماعي وتحسين مستوى العلاقات الاجتماعية بين التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجات في المدارس الحكومية بمملكة البحرين.

• قد تفيد نتائج الدراسة الحالية العاملين بالحقل التربوي والتعليمي في دعم التفاعل الاجتماعي بين التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجات في المدارس الحكومية وأقرانهم في التعليم العام.

• الحاجة إلى دعم وتعزيز التفاعل الاجتماعي و"تكوين الصداقة" بين الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة من قبل عدة أشخاص في المدرسة تشمل المعلمين والأطفال العاديين وأولياء الأمور وإدارة المدرسة.

مصطلحات الدراسة

الإعاقة الذهنية Intellectual Disability: تأخذ الدراسة بتعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة الذهنية عام (٢٠٠٢) الذي ينص على أنها «عجز يتميز بأوجه قصور واضحة في كل من الأداء الوظيفي العقلي، والسلوك التكيفي، ويظهر هذا القصور في المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية العملية، وينشأ هذا العجز قبل سن الثامنة عشر» (Luckasson et al., 2002).

التعريف الإجرائي للتلميذات ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة: هن التلميذات المدمجات في مدرسة سمية الابتدائية، وتتراوح نسبة ذكائهن بين، ٥٥-٧٠ درجة على مقياس وكسلر

للذكاء المعتمد من الطب النفسي في مملكة البحرين.

التفاعل الاجتماعي Social Interaction: يعرف التفاعل الاجتماعي بأنه العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقلياً ودافعياً وفي الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك. (زهران،٢٠٠٣). ويعرف جيلسون التفاعل الاجتماعي بأنه المهارة التي يبديها الطفل في التعبير عن ذاته للآخرين، والإقبال عليهم، والاتصال بهم، والتواصل معهم ومشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية المختلفة، إلى جانب الانشغال بهم وإقامة صداقات معهم، واستخدام الإشارات الاجتماعية للتواصل معهم، ومراعاة قواعد الذوق الاجتماعي العام في التعامل معهم (Gillson, 2000).

التعريف الإجرائي للتفاعل الاجتماعي: يعرف التفاعل الاجتماعي إجرائياً بأنه اشتراك تلميذتين أو أكثر في القيام ببعض الأنشطة والمهارات داخل الصف الدراسي أو خارجه لتحقيق هدف مشترك بينهما، فتتأثر كل منهما بسلوك الأخرى.

المهارات الاجتماعية Social Skills: يعرف هاسيلت وآخرون (Hasselt, Simon & Mastauono, 1982) المهارات الاجتماعية بأنها: مجموعة من الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي يستجيب لها الطفل مع غيره من الناس: كالرفاق، والأخوة، والوالدين والمعلمين، التي تعمل كآليات تحدد معدل تأثير الفرد في الآخرين داخل البيئة عن طريق التحرك نحو أو بعيداً عما هو مرغوب في البيئة الاجتماعية دون أن يسبب أذى أو ضرراً للآخرين من حوله. كما عرف مورجان (Morgan) المهارات الاجتماعية بأنها "سلوك مكتسب مقبول اجتماعياً يمكن الفرد من التفاعل مع الآخرين تفاعلاً إيجابياً» (عبد المقصود، ١٩٩٥).

أما التعريف الإجرائي للمهارات الاجتماعية: فهو مساعدة الطالبة المعاقة إعاقة ذهنية بسيطة على القيام بسلسلة من الإجراءات لإكسابها مهارة أو تعويدها على سلوك ما من خلال الاعتماد على خطوات البرنامج في الدراسة حتى تستطيع استخدامها في المواقف الطبيعية دون مساعدة.

حدود الدراسة

أ- الحدود البشرية: أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٠) تلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة، ممن تتراوح أعمارهن ما بين (٩-١٢) سنة.

ب- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في صف الدمج الملحق بمدرسة سمية الابتدائية للبنات بمملكة البحرين.

ج– الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الميدانية من خلال فصل دراسي واحد للعام (٢٠٠٦/ ٢٠٠٧م)، حيث تم تطبيق استمارة الملاحظة بالإضافة إلى البرنامج التدريبي في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج التجريبي «تصميم المجموعة التجريبية الواحدة» في دراسة مشكلة البحث، لكونه المنهج الملائم لملاحظة التغيرات الناتجة عن إدخال المتغير المستقل، حيث تم قياس المتغيرات التابعة قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده، ويمثل التغير في أداء التلميذات على مهارة تكوين الأصدقاء مؤشراً لأثر المتغير التجريبي وهو(البرنامج) وذلك من خلال التطبيق القبلي والبعدي، بالإضافة إلى تطبيق استمارة ملاحظة السلوك التي توضح درجة تكرار بعض سلوكيات التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة في المواقف المختلفة داخل المدرسة (داخل الصف، وخارج الصف)، قبل تطبيق البرنامج وبعده وذلك لمعرفة أثر البرنامج على السلوك التفاعلي بين التلميذات، فكلما كان أداء التلميذات لمهارة تكوين الأصدقاء في المواقف الطبيعية أكثر ملاءمة للموقف الاجتماعي كان ذلك مؤشراً على ارتفاع أو تحسن مستوى التفاعل الاجتماعي بين التلميذات.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي للمهارات الاجتماعية، مهارة (تكوين الأصدقاء).

المتغيرات التابعة:

١– استخدام التلميذات لمهارة تكوين الأصدقاء بالشكل المطلوب في المواقف المختلفة التي تتطلب ظهور المهارة.

٢– التفاعل الاجتماعي بين التلميذات المدمجات من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة ويشمل:

- بعض أنماط السلوك في التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين التلميذات داخل الصف الدراسي.
- بعض أنماط السلوك في التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين التلميذات خارج الصف الدراسي.

مجتمع الدراسة عينتها

- مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من تلميذات (صف الدمج) بمدرسة سمية الابتدائية

للبنات بمملكة البحرين والذي يشتمل على اثنتي عشرة تلميذة من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة.

• عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من عشر تلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجات في(صف الدمج) بمدرسة سمية الابتدائية للبنات بمملكة البحرين والتي تتراوح أعمارهن من ٩–١٢ سنة.

تم اختيار عينة الدراسة وفقا للمحكات الآتية:

• أن تكون التلميذة مسجلة ضمن تلميذات صف الدمج التابع لمدرسة سمية الابتدائية للبنات بمملكة البحرين.

• أن تكون التلميذة مصنفة من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة وفق تشخيص مستشفى الطب النفسي بمملكة البحرين الموجود بملف كل تلميذة.

• أن لا تعاني التلميذة من إعاقات أخرى مصاحبة للإعاقة الذهنية البسيطة.

• أن تتراوح أعمار التلميذات ما بين (٩–١٢) سنة.

• أن تحصل التلميذة على مستوى أداء يقل عن (٥٠٪) وفق قائمتي تقدير المهارة وقائمة شطب المهام المفاجئة للمدرب، حيث يعطي نقطتين لكل خطوة قامت بهاالتلميذة بشكل صحيح ونقطة واحدة لكل خطوة قامت التلميذة بعمل جزء منها بشكل صحيح، وصفر في حالة عدم الإجابة. ويضاف إلى ذلك خمس درجات في حالة الإجابة على عشر خطوات من أحدى عشرة خطوة بشكل صحيح، ثم نقوم بحساب متوسط تلك المواقف على أنها مستوى المهارة الذي حققته كل تلميذة على القائمة، وذلك لقياس مستوى المهارة لدى التلميذات قبل تطبيق البرنامج.

كما تم اختيار عينة الدراسة وفقاً للإجراءات الآتية:

• تم الاطلاع على ملفات التلميذات وذلك للتأكد من وضع كل تلميذة بدقة وجمع معلومات كافية حول كل تلميذة، والاستعانة بمعلمة الصف في كثير من الأمور الخاصة بالتلميذات.

• تدوين الملاحظات حول سلوكيات التلميذات ومعرفة مدى ملاءمتها للدراسة، حيث تمت ملاحظة بعض السلوكيات التي تعكس التفاعل الاجتماعي التي تتكرر في أوقات مختلفة (وذلك بملاحظة سلوك التلميذة مرة في الفترة الصباحية ومرة أخرى في فترة ما بعد الظهر).

• تم استبعاد تلميذتين من صف الدمج وذلك لعدم توافر شروط العينة الأساسية في كل منهما فإحداهما مشتبه في تصنيفها من الأطفال التوحديين والأخرى من متلازمة داون.

• تم قياس مستوى مهارة تكوين الأصدقاء لدى التلميذات عينة الدراسة قبل تطبيق البرنامج من خلال قائمتي تقدير المهارة وشطب المهام المفاجئة الملحقة بالبرنامج.

أدوات الدراسة

أولاً: استمارة ملاحظة السلوك

تم إعداد استمارة ملاحظة لتسجيل تكرار السلوكيات التي تصدرها التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة أثناء التفاعل الاجتماعي مع زميلاتهن داخل الصف وخارجه، حيث تعمل بشكل موضوعي على وصف سلوك التلميذة أثناء تفاعلها مع زميلاتها، كما تعطي وصفاً تفصيلياً لذلك السلوك التفاعلي من حيث دلالته ونسبة حدوثه و تكراره من خلال التركيز على مدى إقبال التلميذة على زميلاتها، ومدى اهتمامها وانشغالها بهن، ومدى تفاعلها وتواصلها معهن، لذا فقد قامت الباحثة بإعداد الاستمارة لتتعرف من خلالها إلى مستوى التقدم الذي قد تحرزه التلميذات عينة الدراسة في التفاعل الاجتماعي بعد تعرضهن للبرنامج التدريبي. وتهدف الاستمارة إلى حساب تكرارالسلوكيات التي تعكس التفاعل الاجتماعي بين التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة، التي تساعد على معرفة السلوكيات المنخفضة ومن ثم تنميتها من خلال البرنامج.

تحتوي استمارة الملاحظة على البيانات الآتية:

١- اسم القائم بالملاحظة، وتاريخ الملاحظة، ورقم الجلسة والحصة الدراسية، ووقت بدء الملاحظة ووقت انتهائها وأسماء التلميذات.

٢- تحتوي الاستمارة على (١٨) مفردة مقسمة في بعدين: كل بعد يحتوي على تسع مفردات يمثل كل منها سلوكاً اجتماعياً تظهره التلميذة المعاقة إعاقة ذهنية بسيطة في المواقف المختلفة داخل الصف الدراسي مثال على ذلك: تتحدث مع زميلاتها في الصف، تنادي زميلاتها بأسمائهن، وتسع منها خاصة بالسلوكيات الاجتماعية التي تظهرها التلميذات في المواقف المختلفة خارج الصف الدراسي، مثال على ذلك: تمسك يد زميلتها أثناء المشي في فناء المدرسة، تشارك زميلاتها أثناء اللعب في فناء المدرسة.

٣- تعتمد الإجابة في بنود الاستمارة على أسلوب الملاحظة، ولهذا تحتاج من حيث التطبيق إلى ملاحظتين على صلة وثيقة بالتلميذة في مواقف متعددة حتى نضمن تقديراً صادقاً لسلوكيات التلميذة، حيث تقوم كل ملاحظة بتسجيل تكرار السلوك لكل تلميذة أي عدد مرات حدوثه داخل الصف أوخارجه.

الدراسة الاستطلاعية للاستمارة

قامت الباحثة مع ملاحظتين من المعلمات بتطبيق استمارة ملاحظة السلوك على عينة الدراسة، وذلك بهدف التعرف إلى الصعوبات التي قد تواجه الملاحظات أثناء فترة التطبيق والتعرف إلى نسبة الاتفاق بين الملاحظتين على بعض أنماط التفاعل الاجتماعي التي يمكن أن تحدث بين التلميذات داخل الصف أو خارجه. ونتيجة هذه الدراسة الاستطلاعية كانت نسبة الاتفاق بين الملاحظتين إلى (٩٨٪)، وللتأكد من ثبات الاستمارة تم استخدام معامل الثبات (ألفا) وذلك على عينة الدراسة المكونة من (١٠) تلميذات، وقد تم تطبيقها في أسبوعين دراسيين، حيث قامت الباحثة بملاحظة السلوك في الأسبوع الأول، كما قامت المعلمة بملاحظة السلوك في الأسبوع الثاني، وقد أشارت نتائج هذا التحليل إلى أن قيمة معامل الثبات في البعد الأول لدى الباحثة يساوي (٠,٨٤) وعند المعلمة (٠,٨٣) هذا يشير إلى أن معامل الارتباط بين تقديرات المعلمة والباحثة على البعد الأول (التفاعل الاجتماعي بين التلميذات داخل الصف الدراسي) ملائم للدراسة. كما أشارت نتائج هذا التحليل إلى أن قيمة معامل الثبات في البعد الثاني (التفاعل الاجتماعي بين التلميذات خارج الصف الدراسي) لدى الباحثة يساوي (٠,٨٦) وعند المعلمة يساوي (٠,٨٢) وهذا ما يشير إلى أن استمارة الملاحظة تتمتع بثبات مقبول.

تطبيق الاستمارة وتصحيحها

قامت الباحثة بملاحظة تكرار السلوك، أي عدد مرات حدوث السلوك لكل تلميذة في الحصة الدراسية، كما قامت بملاحظة تكرار السلوك خارج الصف أثناء الفسحة، وبعد الانتهاء من الملاحظة تم جمع عدد التكرارات لكل سلوك قامت به التلميذة داخل الصف أو خارجه.

ثانياً: برنامج المهارات الاجتماعية (مهارة تكوين الأصدقاء)

البرنامج من إعداد شوماكر وآخرين (Schumaker, Haazel & Pederson, 1988)، وقد أعد هذا البرنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية للأطفال والمراهقين من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة، ويمكن تطبيقه في المنزل أو في المدرسة. يتضمن البرنامج ثلاثين مهارة مقسمة وفقاً لثلاثة مجالات:

١- مهارات الحوار والصداقة.

٢- مهارات التعامل مع الآخرين.

٣- مهارات حل المشكلات.

وتم اختيار مهارة تكوين الأصدقاء من مجال مهارات الحوار والصداقة في هذه الدراسة، وتكون البرنامج من (٤٨) جلسة، موزعة على ستة أسابيع، بواقع ٤ أيام أسبوعياً، بمعدل جلستين في اليوم، أي ثماني جلسات في كل أسبوع، ومدة الجلسة (٣٠) دقيقة، بحيث تمثل الجلسة حصة دراسية كاملة. وتجدر الإشارة إلى أن أنشطة البرنامج تتكون من القصة الترفيهية المصورة، وكتاب المهارة، وكراسة الواجب، وبطاقات التدريب، ومواقف مفاجئة، واختبارات قصيرة وقوائم شطب. وتم استخدام الأسلوب القصصي الذي يحتوي على عنصر التشويق والإثارة، وذلك لإظهار المواقف السلوكية بوضوح والتي تظهر الجوانب الإيجابية للمهارة وأسلوب لعب الدور وتمثيله والنمذجة وتدريس القرين، كما تم استخدام بعض المعززات لتحفيز التلميذات على المتابعة في التدريب.

المعالجة الإحصائية

نظراً لصغر حجم العينة تم استخدام أساليب الإحصاء اللابارمتري كاختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارمتري المضبوط، الذي تم استخدامه للتحقق من دلالة الفروق بين أداء المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي، كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة في موقف القياس القبلي والبعدي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج الفرض الأول

نص هذا الفرض على: يؤدي تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم إلى تنمية مهارة تكوين الأصدقاء لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة.

للتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام التحليلات الآتية:

١- المقارنة بين أداء المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والقياس في قائمة المهام المفاجئة.

٢- استخراج المجموع الكلي للدرجات على القائمة في القياسين القبلي والبعدي ووضع درجات كل بند على حدة.

٣- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية، وذلك من خلال تقدير أدائهم على قائمة المهام المفاجئة والجداول (١-٢) تبين ذلك.

٤- المقارنة بين أداء المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في قائمة تقدير المهارة.
٥- استخراج المجموع الكلي للدرجات على القائمة في القياسين القبلي والبعدي ووضع درجات كل بند على حدة.
٦- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية، وذلك من خلال تقدير أدائهم على قائمة تقدير المهارة والجداول (٣-٤) تبين ذلك.
٧- استخراج النسب المئوية لتوضيح مستوى أداء التلميذات خلال مراحل البرنامج والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية على مهارة تكوين الأصدقاء في القياسين القبلي والبعدي على قائمة المهام المفاجئة

البنود	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
هل واجهت التلميذة زميلتها؟	١,٣	٠,٤٨	٢,٠	٠,٠٠٠
هل نظرت إلى عيني زميلتها؟	١,٤	٠,٥٢	١,٩	٠,٣٢
هل استخدمت نبرة صوت لطيفة؟	١,٥	٠,٥٣	١,٨	٠,٦٣
هل كانت تعابير وجهها مبتسمة؟	١,٤	٠,٥٢	٢,٠	٠,٠٠٠
هل كانت وقفة جسمها مسترخية؟	١,٥	٠,٥٣	١,٩	٠,٣٢
هل قالت السلام عليكم؟	١,٣	٠,٥٣	١,٨	٠,٤٢
هل قدمت نفسها عند الحاجة؟	١,٤	٠,٣٢	١,٧	٠,٦٧
هل تكلمت مع زميلتها وقامت بمدحها؟	١,٦	٠,٥٢	١,٥	٠,٧١
هل تكلمت مع زميلتها عدة مرات؟	١,٥	٠,٥٣	١,٥	٠,٧١
هل طلبت من زميلتها أن تقوم بأعمال معها أو تذهب معها إلى مكان ما؟	١,٣	٠,٤٨	١,٥	٠,٧١
هل وافقت التلميذة أن تلعب مع زميلتها عندما طلبت منها ذلك؟	١,٤	٠,٥٢	١,٧	٠,٦٧
الدرجة الكلية	١٥,٦	٢,٦	٢٢	٥,٨

يتضح من الجدول رقم (١) أن متوسط أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي أعلى منه في القياس القبلي وذلك بالنظر إلى الدرجة الكلية لقائمة المهام المفاجئة في القياسين القبلي والبعدي. وللتأكد من أن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم فحص الفروق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية.

ويبين الجدول رقم (٢) مجموع الرتب السالبة ومجموع الرتب الموجبة كما يبين دلالة الفرق بين الأدائين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية.

الجدول رقم (٢)
نتائج اختبار ويلكوكسن المضبوط للفرق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية في قائمة المهام المفاجئة

البنود	المجموعة التجريبية		
	مجموع الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة	Z
هل واجهت التلميذة زميلتها ؟	٠,٠٠	٢٨	٢,٦٤-***
هل نظرت إلى عيني زميلتها ؟	٠,٠٠	١٥	٢,٢٣-*
هل استخدمت نبرة صوت لطيفة ؟	٣	١٢	١,٣٤-
هل كانت تعابير وجهها مبتسمة ؟	٠,٠٠	٢١	٢,٤٤-*
هل كانت وقفة جسمها مسترخية ؟	٠,٠٠	١٠	٢,٠-
هل قالت السلام عليكم ؟	٢,٠	٧,٥	١,٠-
هل قدمت نفسها عند الحاجة ؟	٤,٥	٣١,٥	٢,١٢-*
هل تكلمت التلميذة مع زميلتها وقامت بمدحها ؟	٦	٤	٠,٣٨-
هل تكلمت التلميذة مع زميلتها عدة مرات ؟	٣	٣	٠,٠٠
هل طلبت التلميذة من زميلتها أن تقوم بأعمال معها أو تذهب معها الى مكان ما ؟	٧	١٤	٠,٨٢-
هل وافقت التلميذة أن تلعب مع زميلتها عندما طلبت منها ذلك؟	٦	١٥	١,٠-
الدرجة الكلية	٥	٣٥	٢,٣٩-**

***دالة عند مستوى١ ٠,٠٠ **دالة عند مستوى ١ ٠,٠ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

تشير النتائج في الجدول رقم (٢) إلى أن أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي كان أفضل من أدائها في القياس القبلي حيث كان دالاً عند مستوى (٠,٠١) في الدرجة الكلية لقائمة المهام المفاجئة، الأمر الذي يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء. بالإضافة إلى ذلك فإن الفرق في بنود قائمة المهام المفاجئة من القياس القبلي إلى القياس البعدي قد تركز في البنود الآتية وهي: هل واجهت التلميذة زميلتها؟ كان دالاً عند مستوى (٠,٠١)، هل نظرت إلى عيني زميلتها؟ كان دالاً عند مستوى (٠,٠٥)، هل كانت تعابير وجه التلميذة مبتسمة؟ كان دالاً عند مستوى (٠,٠١)، هل قدمت التلميذة نفسها عند الحاجة؟ كان دالاً عند مستوى (٠,٠٥). وكان الفرق الدال لصالح القياس البعدي.

ثانياً: تم إجراء مقارنة بين أداء المجموعة التجريبية في موقف القياس القبلي وموقف القياس البعدي في قائمة «تقدير المهارة» من خلال المجموع الكلي للدرجات علىالقائمة في الموقفين، كماتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة وذلك من خلال تقدير أدائهم على قائمة تقدير المهارة والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في قائمة تقدير المهارة

البنود	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
هل واجهت التلميذة زميلتها؟	١,٦	٠,٦٢	١,٨٦	٠,٣٥
هل نظرت إلى عيني زميلتها؟	١,٥	٠,٦٨	١,٧٦	٠,٤٣
هل استخدمت نبرة صوت لطيفة؟	١,٣	٠,٦٦	٢,٠٠	٠,٠٠
هل كانت تعابير وجهها مبتسمة؟	١,٥	٠,٦٨	١,٩٠	٠,٣١
هل كانت وقفة جسمها مسترخية؟	١,٥	٠,٦٣	٢,٠٠	٠,٠٠
هل قالت السلام عليكم؟	٠,٨٧	٠,٦٨	١,٩٣	٠,٢٥
هل قدمت نفسها لزميلتها؟	٠,٦٧	٠,٧١	١,٨٠	٠,٦١
هل تكلمت مع زميلتها وقامت بمدحها؟	٠,٦٠	٠,٦٢	١,٦٣	٠,٦٧
هل تكلمت مع زميلتها عدة مرات؟	٠,٧٣	٠٨٣	١,٦٣	٠,٤٩
هل طلبت من زميلتها أن تقوم بأعمال معها أو تذهب معها إلى مكان ما؟	٠,٢٠	٠٤١	١,٥٠	٠,٦٨
هل وافقت التلميذة أن تلعب مع زميلتها عندما طلبت منها ذلك؟	١,٢	٠٨٩	١,٩٣	٠,٣٧
هل بقيت على اتصال مع زميلتها الجديدة؟	٠,٣٣	٠٤٨	١,٦٦	٠,٦٦
الدرجة الكلية	١٢,١	٢,٧٧	٢١,٦	٣,٣٠

يتضح من الجدول رقم (٣) أن متوسط أداء المجموعة التجريبية في موقف القياس البعدي أعلى منه في موقف القياس القبلي وللتأكد من أن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية قمنا بفحص الفروق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية.

ويبين الجدول (٤) مجموع الرتب السالبة ومجموع الرتب الموجبة لتوضيح الفروق بين درجات الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية.

الجدول رقم (٤)
نتائج اختبار ويلكوكسن المضبوط للفرق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية في قائمة تقدير المهارة

البنود	المجموعة التجريبية		
	مجموع الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة	Z
هل واجهت التلميذة زميلتها؟	٢٦	٧٩	-١,٧٩*
هل نظرت إلى عيني زميلتها؟	٣٧,٥	٩٨,٥	-١,٧١*
هل استخدمت نبرة صوت لطيفة؟	٠,٠٠	١٥٣	-٣,٨٧***

تابع الجدول رقم (٤)

البنود	المجموعة التجريبية		
	مجموع الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة	Z
هل كانت تعابير وجهها مبتسمة؟	١٠	٦٨	-٢,٣٩**
هل كانت وقفة جسمها مسترخية؟	٠,٠٠	٩١	-٣,٤١***
هل قالت السلام عليكم؟	١٩	٣٥٩	-٤,٢٥***
هل قدمت نفسها لزميلتها عند الحاجة؟	٠,٠٠	٢٧٦	-٤,٣٢***
هل تكلمت مع زميلتها وقامت بمدحها؟	٠,٠٠	٢٥٣	-٤,٢٤***
هل تكلمت مع زميلتها عدة مرات؟	٣٢	٢٩٣	٣,٦٣***
هل طلبت من زميلتها أن تقوم بأعمال معها أو تذهب معها الى مكان ما؟	٦	٣٤٥	-٤,٤٤***
هل وافقت التلميذة أن تلعب مع زميلتها عندما طلبت منها ذلك؟	١٠,٥	١٠٩,٥	-٢,٩٢***
هل بقيت على إتصال مع زميلتها الجديدة؟	٠,٠٠	٢٧٦	-٤,٤٢***
الدرجة الكلية	٠,٠٠	٤٦٥	-٤,٧٨***

***دالة عند مستوى١ ٠,٠٠ **دالة عند مستوى١ ٠,٠ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

من الملاحظ في الجدول رقم (٤) أن المجموعة التجريبية قد حققت نتائج جيدة حيث ارتفع أداء المجموعة التجريبية في موقف القياس البعدي عنه في موقف القياس القبلي، وذلك في الدرجة الكلية لقائمة تقدير المهارة حيث Z تساوي (٤,٧٨)، والذي يعني أنها دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، كما أن الفروق في بنود قائمة تقدير المهارة كانت لصالح القياس البعدي حيث تراوحت مابين مستوى دلالة (٠,٠٠٥) إلى مستوى دلالة (٠,٠٠١). وبالنظر إلى الجدول رقم (٣) يتبين أن متوسط أداء المجموعة التجريبية في موقف القياس القبلي كان (١٢,١) بانحراف معياري (٢,٧٧)، أما في موقف القياس البعدي فقد كان متوسط أداء المجموعة التجريبية على جميع فقرات قائمة تقدير المهارة أعلى منه في موقف القياس القبلي حيث كان (٢١,٦) بانحراف معياري (٣,٣٠) الأمر الذي يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء. أظهرت نتائج الفرض الأول النجاح الذي حققه البرنامج في موقف الاختبار البعدي مقارنة مع نتائج الاختبار القبلي لأداء التلميذات للمهارة، ومع أن تلك النتائج قدمت الصورة الكلية لأداء المجموعة التجريبية للمهارة إلا أنها لم توضح التطور الذي حدث أثناء مراحل البرنامج وكيف أن الفروق في مستوى الأداء واردة في هذه المراحل بين التلميذات، لذا سيتم من خلال الجدول رقم (٥) استعراض تطور أداء التلميذات خلال مراحل تطبيق البرنامج (الوعي، والتدريبات، والتطبيق).

الجدول رقم (٥)
مستوى أداء التلميذات لمهارة تكوين الأصدقاء خلال مراحل تطبيق البرنامج

المراحل / التلميذات	مرحلة الوعي	مرحلة التدريبات	مرحلة التطبيق
١	٪١٠٠	٪٨٣	٪٩٦
٢	٪١٠٠	٪٩١	٪٩٦
٣	٪٨٧،٥	٪٩١	٪١٠٠
٤	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠
٥	٪٧٥	٪٧٥	٪٨٨
٦	٪٨٧,٥	٪١٠٠	٪١٠٠
٧	٪٧٥	٪٨٣	٪٩٦
٨	٪١٠٠	٪٩١	٪١٠٠
٩	٪١٠٠	٪٩١	٪١٠٠
١٠	٪٧٥	٪٨٣	٪٨٨

وقد تم تطبيق القوائم الخاصة بمراحل البرنامج، بهدف التعرف إلى مستوى أداء التلميذة في كل مرحلة من مراحل البرنامج ومعرفة مدى إتقان التلميذة لخطوات المهارة التي تم التدريب عليها، تم تحويل درجات اختبار التلميذات في جميع القوائم إلى نسب مئوية كما يوضح ذلك الجدول رقم (٥)، حيث تدل النتائج في المرحلة الأولى وهي مرحلة الوعي على استيعاب التلميذات لمعنى مهارة تكوين الأصدقاء كما نلاحظ أن التلميذات (١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٨، ٩) قد تجاوزن مستوى الاتقان في اختبار الوعي والذي يصل إلى ٨٠٪ كما أن معظم التلميذات حافظن على أداء مرتفع في مرحلتي التدريبات والتطبيق والتي تتسم بالكثير من التدريب على مواقف خاصة بالمهارة تضمنت أساليب متنوعة كالتكرار والتلقين والتغذية الراجعة، فيما عدا التلميذات (٥، ٧، ١٠) نجد أنهن حصلن على ٧٥٪ التي تُعَدُّ أقل من درجة الاتقان، ويمكن تفسير ذلك إلى انخفاض مستوى أداء التلميذات في هذه المرحلة إلى محاولة التلميذات الإجابة بسرعة عن اختبار الاختيار من متعدد أو عدم إدراك المعنى الصحيح للسؤال، لذا نجد أن الاختيارات الخاطئة تسببت في انخفاض مستوى التلميذات في هذه المرحلة، الأمر الذي دعا المدربة إلى التركيز على تلك التلميذات في مرحلتي التدريب والتطبيق مما أدى إلى ارتفاع مستوى أدائهن في مرحلتي التدريب والتطبيق حيث أظهرت نتائج الجدول رقم (٥) أن التلميذات الثلاث حققن مستوى أعلى من ٨٠٪ في مرحلة التطبيق، كما قدمت المدربة دعماً للتلميذتين (٤، ٩) والتي لاحظت المدربة عليهماأنهما تتعلمان بسرعة وتفقدان بعض الخطوات بسرعة، وعلى الرغم من ذلك فقد حافظتا على مستوى أداء مرتفع في جميع مراحل البرنامج.

ثانياً: عرض نتائج الفرض الثاني

نص هذا الفرض على أنه: يؤدي التدريب على مهارة تكوين الأصدقاء إلى تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة.

للتحقق من صحة الفرض السابق تم إجراء التحليلات الإحصائية الآتية:

إجراء مقارنة بين أداء المجموعة التجريبية في موقف القياس القبلي وموقف القياس البعدي على بعدي الاستمارة وهما: (البعد الأول: التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين التلميذات المعاقات ذهنياً داخل الصف الدراسي، والبعد الثاني: التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين التلميذات المعاقات ذهنياً خارج الصف الدراسي) حيث تم استخراج التكرارات والنسب المئوية في القياس القبلي والبعدي لكل بند على حدة، ولمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي تم استخدام اختبار ويلكوكسون المضبوط والجدولان رقم (٦) و(٧) يوضحان ذلك.

الجدول رقم (٦)
نتائج اختبار ويلكوكسون المضبوط للفرق بين الأداء القبلي والأدءا البعدي على استمارة الملاحظة داخل الصف الدراسي

الفقرة	القياس القبلي		القياس البعدي		المجموعة التجريبية		
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	مجموع الرتب الموجبة	مجموع الرتب السالبة	Z
١- تصافح زميلاتها موجهة بصرها إلى وجوههن.	١٢,٨٠	٢,٥٧	١٥,٣٠	٢,٤٥	٣٦	٠,٠	*٠,٠١١
٢- تتحدث مع زميلاتها في الصف	١٨,٢٠	١,٩٣	٢١,١٠	٤,٣٣	٣٣	٣	*٠,٠٣٤
٣- تنادي زميلاتها بأسمائهن	١٥,٣٠	٤,١١	١٦,٢٠	٢,١٤	٢	٥٣	*٠,٠٠٩
٤- تتعاون مع زميلاتها في القيام بالأعمال المشتركة مثل:(التلوين، والرسم، وتركيب المجسمات الخ)	١٠,٦٠	٢,٥٠	٢٣,٤٠	٣,٣٧	٥٥	٠,٠	*٠,٠٠٥
٥- تبتسم لزميلاتها اللائي تعرفهن	١٤,٩٠	٢,١٣	٢٣,٨٠	٤,٦١	٥٥	٠,٠	*٠,٠٠٥
٦- تستخدم كلمات مثل شكراً عند طلب شيء من الآخرين	١٦,١٠	٢,٦٨	٢٠,٢٠	٢,٤٤	٤٨,٥٠	٦,٥٠	٠,٢٣٢
٧- تعتذر من زميلاتها عندما تطلب منها المعلمة ذلك	١٩,٣٠	٢,٨٦	٢٠,٧٠	٤,١٩	٢٥,٥٠	١٠,٥٠	٠,٢٩٣
٨- تطلب مساعدة زميلاتها عندما تقع في مشكلة	١٥,٢٠	٣,٠١	١٨,١٠	٣,١٧	٠,٠	٤٥	*٠,٠٠٧
٩- تظهر مشاعر الحب والتقدير لزميلاتها مثل :(التقبيل، والحضن، .الخ)	١٣,٠	١,٦٣	٢١,٠	٣,٧١	٥٥	٠,٠	*٠,٠٠٥

***دالة عند مستوى١ ٠,٠٠ **دالة عند مستوى١ ٠,٠ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يوضح الجدول رقم (٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في المتوسطات والانحرافات المعيارية بشكل عام بين القياسين القبلي والبعدي، حيث أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون أن جميع بنود البعد الأول كانت دالةً إحصائياً لصالح القياس البعدي ماعدا البند السادس «تستخدم كلمات مثل شكراً عند طلب شيء من الآخرين والبند السابع تعتذر من زميلاتها عندما تطلب منها المعلمة ذلك» فمن خلال ملاحظة الفروق بين المتوسط والانحراف المعياري في موقف القياس القبلي وموقف القياس البعدي لكلا البندين نجد أن متوسط أداء المجموعة التجريبية في القياس القبلي للبند السادس كان (١٦,١٠) بانحراف معياري (٢,٦٨) أما في القياس البعدي فقد أبدت المجموعة التجريبية تحسناً ملحوظاً إلا أن Z لم تكن دالة حيث كان متوسط أداء المجموعة التجريبية (٢٠,٢٠) بانحراف معياري (٢,٤٤) ، وكذلك الأمر في البند السابع حيث كان متوسط أداء المجموعة التجريبية في القياس القبلي (١٩,٣٠) بانحراف معياري (٢,٨٦) أما في القياس البعدي فقد أبدت المجموعة التجريبية تحسناً ملحوظاً إلا أن Z لم تكن دالةً إحصائياً حيث كان متوسط أداء المجموعة التجريبية (٢٠,٧٠) بانحراف معياري (٤,١٩) ، الأمر الذي يشير إلى عدم تأثر كلٍّ من البندين بالبرنامج التدريبي. ويمكن تفسير ذلك بأن بعض المهارات لا تكاد توجد عند هؤلاء التلميذات وإن كانت موجودة فهي تحتاج إلى تنمية، حيث إنَّ هؤلاء الفئة من التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية يحتجن إلى برامج مكثفة في المهارات الاجتماعية التي يعانون من قصور فيها كمهارة الاعتذار وقول شكراً ومهارة التعبير عن الذات. ولذلك نجد بعض الدراسات السابقة كدراسة القحطاني (٢٠٠٠)، هدفت إلى تنمية هاتين المهارتين، قول (شكراً) والاعتذار، من خلال برنامج تدريبي مكثف لمدة ستة أسابيع دراسية.

كذلك من الجدير بالذكر أن البنود «تصافح زميلاتها موجهة بصرها إلى وجوههن»، «تتحدث مع زميلاتها في الصف»، «تنادي زميلاتها بأسمائهن»، تتعاون مع زميلاتها في القيام بالأعمال المشتركة مثل: (التلوين، والرسم، وتركيب المجسمات، الخ)، كانت دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥). أيضاً من خلال ملاحظة المتوسطات والانحرافات المعيارية نجد أن أداء التلميذات في موقف القياس البعدي لبنود البعد الأول للتفاعل الاجتماعي داخل الصف الدراسي أعلى منه في موقف القياس القبلي الأمر الذي يؤكد أثر برنامج مهارة تكوين الأصدقاء في تحسين التفاعل الاجتماعي بين التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة.

الجدول رقم (٧)
نتائج اختبار ويلكوكسون المضبوط للفرق بين الأداء القبلي والأداء البعدي على استمارة الملاحظة خارج الصف الدراسي

الفقرة	القياس القبلي		القياس البعدي		المجموعة التجريبية		
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	مجموع الرتب الموجبة	مجموع الرتب السالبة	Z
١- تجلس مع زميلاتها أثناء تناول الوجبة	١٩,٣٠	٢,٨٦	٢١,٢٠	٠,٤٢	٠,٠	٥٥,٠	٠,٠٠٥*
٢- تتجنب أي شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي مع الأخريات كأن تغضب وتجري بعيداً عندما يقترب منها شخص لا تعرفه	١٨,١٠	٤,٣٨	١٠,٧٠	٢,٥٤	٥٥,٠	٠,٠	٠,٠٠٥*
٣- تشجع فريقها أثناء اللعب التنافسي	١٣,٦٠	٢,٢٧	١٧,١٠	٢,٨٤	٤٠,٥٠	٤,٥٠	٠,٠٣٢*
٤- تقدم نفسها لزميلاتها الجدد أو من تحب مرافقتها	١٠,٥٠	٢,٨٣	١٧,٣٠	٢,٦٦	٥٥,٠	٠,٠	٠,٠٠٥*
٥- تمسك يد زميلتها أثناء المشي في فناء المدرسة	١٧,٧٠	١,٨٢	٢٠,٢٠	٣,٧٩	٤٧,٥٠	٧,٥٠	٠,٠٤١**
٦- تشارك زميلاتها أثناء اللعب في فناء المدرسة	١٥,٢٠	٣,٠١	١٧,٩٠	٣,٢٨	٢٨,٠	٠,٠	٠,٠١٧*
٧- تثني على زميلتها عندما تقدم لها مساعدة	١٥,٣٠	٤,١١	١٧,٧٠	٢,١١	١٣,٥٠	٤١,٥٠	٠,١٥٣
٨- تصفق وتغني في الحفلات المدرسية وأعياد الميلاد	١٦,١٠	٢,٦٨	١٨,٠	٣,١٩	٢٤,٠	٠,٠	٠,٠٠٥*
٩- تلتزم بأدب الحديث مع رفيقاتها مثلاً:(تتحدث معهن بصوت مسموع، تنصت إليهن ولا تقاطعهن، تقف وقفة صحيحة،الخ)	١٣,٠	١,٦٣	٢٠,٤٠	٢,١٧	٥٥,٠	٠,٠	٠,٠٠٥*

***دالة عند مستوى١ ٠,٠٠ **دالة عند مستوى١ ٠,٠ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في المتوسطات بين القياسين القبلي والبعدي، حيث كان المتوسط في القياس البعدي أعلى منه في القياس القبلي ماعدا البند رقم (٢) تتجنب أي شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي مع الأخريات كأن تغضب وتجري بعيداً عندما يقترب منها شخص لا تعرفه، حيث انخفض متوسط أداء التلميذات في القياس البعدي عنه في القياس القبلي وهذا أمر إيجابي حيث كان متوسط أداء التلميذات في القياس البعدي للبند الثاني (١٠,٧٠) بانحراف معياري (٢,٥٤)، أما في القياس القبلي فقد كان متوسط أداء التلميذات (١٨,١٠) بانحراف معياري (٤,٣٨)، هذا يدل على انخفاض سلوك تجنب الأشخاص الغرباء لدى التلميذات المعاقات ذهنيا بعد تطبيق البرنامج في أثناء الملاحظة البعدية، هذا ويرجع ذلك لتأثير البرنامج، حيث كانت Z دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥). كما يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في المتوسطات لجميع البنود حيث كانت دالة عند مستوى(٠,٠٥) ما عدا البند رقم (٧) "تثني على زميلتها عندما تقدم لها مساعدة" فقد كانت Z غير دالة إحصائياً إلا أن هناك تحسناً

ملحوظاً في أداء المجموعة التجريبية الذي كان لصالح القياس البعدي، كما يتضح ذلك من الجدول رقم (٧). ويمكن الاستنتاج بأن التدريب على برنامج مهارة تكوين الأصدقاء ساعد في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة خارج الصف الدراسي، وهذا ما يؤكد النتيجة التي حققتها التلميذات على البند السادس في البعد الأول للتفاعل الاجتماعي بين التلميذات داخل الصف «تستخدم كلمات مثل شكراً عند طلب شيء من الأخريات» حيث كان متوسط أداء التلميذات غير دال إحصائياً، الأمر الذي يشير إلى أن التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة يعانين من نقص في بعض المهارات الاجتماعية كمهارة الاعتذار والثناء على الآخرين التي تتطلب إعداد برامج خاصة في المهارات الاجتماعية تتلاءم مع حاجات التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة.

مناقشة النتائج وتفسيرها

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول

أظهرت نتائج الفرض الأول أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في مهارة تكوين الأصدقاء لدى أفراد المجموعة التجريبية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي والذي ظهر لصالح القياس البعدي. كما أظهرت النتائج انخفاض مستوى أداء المجموعة التجريبية على المهارة قبل تطبيق البرنامج، حيث بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على مهارة تكوين الأصدقاء في القياس القبلي لقائمة المهام المفاجئة (١٥,٦) الموضح في الجدول رقم (٣) وعلى قائمة تقدير المهارة (١٢,١) الموضح في الجدول رقم (٣). ويُفسر المستوى المنخفض الذي حققته المجموعة التجريبية في القياس القبلي بأنه أمر طبيعي، لما تعانيه هذه الفئة من قصور في المهارات الاجتماعية التي تعد خاصية يتميز بها الأفراد من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة،حيث تعكس هذه النتيجة أثر الإعاقة الذهنية على مستوى المهارات الاجتماعية، كما يؤكد على ذلك تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة الذهنية (٢٠٠٢) والذي ينص على وجود قصور واضح لدى هذه الفئة في المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية العملية وينشأ قبل سن ١٨سنة. وقد توصل العديد من الباحثين إلى نتائج مفادها أن عدداً كبيراً من ذوي الإعاقة الذهنية لديهم صعوبة في التفاعل الاجتماعي وإقامة علاقات اجتماعية بشكل سلس مع الآخرين ويمكن أن يتفق ذلك مع رأي جيلسون (Gillson, 2000) من أن الأطفال المعاقين ذهنياً يعانون من نقص واضح في مهاراتهم الاجتماعية مما يؤثرسلباً على تفاعلهم الاجتماعي ومشاركتهم الاجتماعية إلى جانب استجاباتهم الاجتماعية واستخدام اللغة المقبولة اجتماعياً، كذلك فهم لا يهتمون بتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين بل إنهم

يؤثرون الانسحاب من المواقف والتفاعلات الاجتماعية. ولعل عوامل أخرى أيضاً أسهمت في ذلك القصور مثل: عدم وجود التدريب الموجه والمقصود في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء داخل المدرسة على الرغم من أهميتها، لذا كان من المهم في هذا المجال التأكيد على أهمية التدريب الموجه في تنمية المهارات المختلفة لدى الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية كما بينت ذلك دراسة أمين (١٩٩٨). ونرى أن تعلم مثل هذه المهارة وتنميتها لدى الأفراد من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة يسهم بشكل كبير في تجسيد مهارات أخرى لدى التلميذة كمهارة الحوار والمحادثة، والعمل التعاوني، ومهارة حل المشكلات. وقد أوضح ذلك شوماكر في كتاب المهارة الملحق بالبرنامج (Schumaker, 1988) أنه عندما يكون لك أصدقاء فإن لديك أناساً يتحدثون معك ويقومون بالأعمال معك فلن تكون وحيداً وسوف تستمتع بالجلوس معهم، كما أن هناك سبباً آخر لتكوين الأصدقاء هو أنه سوف يكون لديك أناس تعتمد عليهم عندما تقع في مشكلة. ويؤيد ذلك (هارون، ٢٠٠٠) في أن الكثير من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة يطلب المساعدة والعون من المعلم أو من أقرانه وذلك لعدم ثقتهم في قدراتهم الذاتية فهم يعولون بكثرة على الآخرين لحل مشكلاتهم. ولقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية تقدماً ملحوظاً في أداء التلميذات على مهارة تكوين الأصدقاء بعد تطبيق البرنامج وخاصة على قائمة المهام المفاجئة فعلى الرغم من مفاجأة الموقف على التلميذة إلا أنها أحسنت الأداء في القياس البعدي، حيث أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون المضبوط للفرق بين الآداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية في قائمة المهام المفاجئة Z= ٢,٣٩ أي عند مستوى دلالة (٠,٠١) أما أداء التلميذات على قائمة تقدير المهارة فقد كانت Z= ٤,٧٨ الذي يشير إلى مستوى دلالة (٠,٠٠١)، الأمر الذي يبين فاعلية البرنامج في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ماتوصلت إليه الدراسات السابقة التي تشيرإلى أهمية تدريب الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية على بعض المهارات الاجتماعية التي يعانون من قصور فيها باستخدام البرامج التعليمية أو العلاجية بشكل عام، والتي إذا ما تم تخطيطها وتنفيذها بطريقة تراعي خصائص الفئة المستهدفة من التلاميذ، فإنها ستنهض بمستوى هذه الفئة، وتكسبهم المهارات الاجتماعية اللازمة خاصة الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة . و هوما أكدت عليه الدراسة الحالية بعد النتيجة الإيجابية في اكتساب المجموعة التجريبية لمهارة تكوين الأصدقاء بالإضافة إلى ما أثبتته دراسة أمين (١٩٩٨)، والقحطاني (٢٠٠٠) وشاش (٢٠٠٢)، و(Davidson,et al., 1994). و (McMahon et al., 1996).

ويمكن تفسير النتيجة التي حققتها المجموعة التجريبية على مهارة تكوين الأصدقاء بالآتي:
أولاً: الأسلوب المنهجي الذي تم من خلاله تصميم خطة زمنية تتلاءم مع طبيعة البرنامج، حيث يوجد كتاب خاص بالمهارة يقدم تعريفاً واضحاً ومبسطاً لمعنى المهارة وأساليب تأديتها وقواعد تطبيقها، كمايتضمن ضروريات الجسم المناسبة أثناء التطبيق (وقفة الجسم، وتعابير الوجه، ونبرة الصوت، ونظرة العين) وقد ركز البرنامج على مرحلتي التدريب والتطبيق، حيث يتم تلقين التلميذة وتقديم التغذية الراجعة لها في هذه المرحلة، أما المرحلة الثانية فيتم اعتماد التلميذة على نفسها في تطبيق ماتعلمته أثناء جلسات البرنامج.
ثانياً: الأساليب التي تم استخدامها في تطبيق البرنامج لها دور بارز في ترغيب التلميذات عينة الدراسة لاكتساب مهارة تكوين الأصدقاء، حيث إنَّ كثيراً من الدراسات حثت على استخدام أساليب متنوعة في تدريس المعاقين ذهنياً بحيث تختلف عن أساليب تدريس الأطفال العاديين، لذا يتعين أن نستخدم مختلف الأساليب والإستراتيجيات التي من خلالها يكتسب تلك المهارات والكفايات الاجتماعية الملائمة كما بين ذلك، (Heneley, Ramse & Algozzine, 2002). لذا فقد تم الاعتماد على استخدام أساليب متعددة لتنمية مهارة تكوين الأصدقاء أثناء تطبيق البرنامج مثل: (النمذجة، ولعب الأدوار، والأسلوب القصصي، واستخدام أسلوب التلقين والتعزيز) وهذه الأساليب أيدها كثير من العلماء التربويين في مجال الإعاقة الذهنية ونادوا باستخدامها لتدريب الأطفال المعاقين ذهنياً إعاقة بسيطة، فقد اعتبر الخطيب (١٩٩٣) أسلوب النمذجة من أكثر الأساليب المستخدمة في تنمية المهارات الاجتماعية وأكثرها فاعلية، كما نادى الشناوي (١٩٩٧) بتطبيق النمذجة الحية المباشرة أو من خلال النمذجة المصورة أي المشاركة والتي تسمى أحياناً تمثيل الأدوار، وأيد ذلك دراسة (Davidson et al., 1994) (Mcmahon et al.1996). أمين (١٩٩٨)، القحطاني (٢٠٠٠)، وشاش (٢٠٠٢)، والسليماني (٢٠٠٣). كما يمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة البرنامج المستخدم في انتقاء المهارة المناسبة لتنميتها لهذه الفئة ومحاولة التعامل مع التلميذات من خلال إشاعة روح الحوار والمحادثة، وتوفير بعض القصص الهادفة حيث بينت العبدالغفور (١٩٩٥) أن الألعاب التربوية الموجهة والقصص الهادفة وصور الشخصيات المحببة للأطفال يمكن أن تستخدم بشكل فعال في تعليمهم. إلى جانب التنويع في الأنشطة فهناك أيضاً التغيير في نظام الجلوس للتلميذات أثناء تطبيق البرنامج، أي إنه عندما تلتف التلميذات حول المدربة على شكل حلقة على الأرض فإن هذا يجعلهن قريبات منها أكثر، فيسهل عرض القصص المصورة وممارسة الألعاب الترفيهية، وقد كان ذلك ملموساً أثناء تطبيق البرنامج من خلال تعامل التلميذات وتجاوبهن أثناء الجلسات، وقد انعكس ذلك في نهاية

البرنامج على مدى نمو مهارة تكوين الأصدقاء التي استهدفها البرنامج المستخدم. إضافة إلى ذلك فإن العمل الجماعي وتفاعل التلميذات مع بعضهن البعض أثناء جلسات البرنامج، كان عاملاً مساعداً في نجاح البرنامج، حيث إنه من خلال العمل الجماعي استطاعت التلميذات تطبيق المهارة التي تم التدريب عليها. ويتفق ذلك مع دراسة (Putnam Rynders, Johnson & Johnson,1989)، (Nabuzoka & Roning, 1997)، (Smith,1991)، (Davidson. et al., 1994). وأخيراً، فإننا لم نغفل عن تعزيز التلميذات عند محاولتهن تكوين صداقة جديدة من خلال الاتفاق مع إدارة المدرسة على دعم التلميذات المعاقات ذهنياً أثناء الطابور الصباحي وتقديم المساندة الاجتماعية لهن، والإشادة بهن والتنويع في تعزيزهن مادياً ومعنوياً، مما جعلهن نماذج جيدة، أثرت بشكل فعّال في تشجيع بقية التلميذات على محاكاتهن وتقليدهن، كما غرس فيهن حب الصداقة واحترام العمل مع الجماعة، والبعد عن الانطواء. كما أكد على ذلك دراسة (Davidson.et al., 1994).

مناقشة نتائج الفرض الثاني وتفسيرها

إن الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو تنمية التفاعل الاجتماعي بين التلميذات المدمجات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة داخل الصف الدراسي وخارجه، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق برنامج مهارة تكوين الأصدقاء لتحسين مستوى التفاعل الاجتماعي بين التلميذات المدمجات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة.

وقد أظهرت نتائج الفرض الثاني بشكل مجمل أن أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي أثناء ملاحظة تكرار السلوك قد تحسن بشكل ملحوظ عن أدائهن في موقف القياس القبلي، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في المتوسطات بين القياسين القبلي والبعدي التي كانت لصالح القياس البعدي. ولتحليل النتائج بشيء من التفصيل، نلاحظ أن أغلب البنود التي أظهرت المجموعة التجريبية فيها تحسناً ملحوظاً، كان راجعاً إلى التدريب المكثف الذي تلقته التلميذات عينة الدراسة أثناء التطبيق على البرنامج، حيث تم التركيز أثناء التدريب على الأساسيات التي تستلزم تحقيق المهارة وهي: ابتسامة التلميذة ووقفتها وإلقاء التحية على الأطفال الآخرين، ونبرة الصوت، والقدرة على التعبير عن المشاعر، وتوجيه الأسئلة، والاستماع والمشاركة، وأخيراً المساعدة ولعب الأدوار، والتي يعتبرها ويست وود (West wood, 1993) أساسيات مهمة لخلق تفاعل اجتماعي ناجح إذا ما تضمنت أي مهارة اجتماعية.

حيث أكدت الدراسات الحديثة أن التدريب على المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الذهنية يعد أمراً مهماً لمساعدة هذه الفئة على التفاعل بصورة أكثر إيجابية ومعاونتهم على أن يكونوا موضع تقبل أفضل من جانب رفاقهم غير المعاقين (السيد عبد الرحيم، ١٩٨٥) ويتفق ذلك مع رأي سميث (Smith, Finn & Dowdy, 1993) الذي يرى أن التدريب على المهارات الاجتماعية يؤثر في تحسين مهارات العلاقات بين الزملاء والقبول الاجتماعي للأطفال المعاقين عقلياً. كما كان من الملاحظ أثناء فترة التطبيق أن هؤلاء التلميذات يشعرن بالانتماء إلى نفس جماعة صفهن وتجنب الاحتكاك بأقرانهن العاديات في المدرسة نفسها، والمثال الاتي من الواقع أثناء تطبيق البرنامج مع هؤلاء التلميذات حيث أن إحدى التلميذات التي كانت تنتمي لنفس الصف «صف الدمج» قد تم لها الدمج مع أقرانها من التلميذات العاديات في الصف الثالث الابتدائي، إلا أنها أثناء الفسحة كانت تفضل الجلوس مع جماعتها الذين يصنفون من نفس فئتها على أقرانها من التلميذات العاديات على الرغم من أنها تقضي الوقت الأطول في التعليم معهن.

وبما أن التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة يعانين بشكل عام من قصور واضح في المهارات الاجتماعية التي تؤثر سلباً على تفاعلاتهن الاجتماعية ومشاركتهن للآخرين حيث تنقصهم اللغة المقبولة اجتماعياً والتي لها أثر كبير في عملية التفاعل الاجتماعي بينهن وبين أقرانهن من التلميذات العاديات لذا تم التركيز من خلال جلسات برنامج مهارة تكوين الأصدقاء إلى تحسين اتجاهات التلميذات نحو زميلاتهن والعكس، وذلك من خلال معرفة الخصائص المشتركة بين كل تلميذة والأخرى حتى يمكن لكل منهما ملازمة الأخرى وتكوين صداقة معها، لأن الاشتراك في الصفات والخصائص بين اثنين أو أكثر يؤدي إلى وجود تفاعل بينهما، أو عن طريق إشراكهن في أنشطة جماعية كاللعب أو أي عمل جماعي. هذا يتفق مع ما سبق أن توصلت له دراسة (Catherine & John 1986).

كان من الملاحظ أثناء تطبيق استمارة الملاحظة وتسجيل تكرارات السلوك أن التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة غالباً ماتتجنبن أي شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي كأن تغضب وتجري بعيداً عندما تقترب منها إحدى زميلاتها الجدد داخل الصف أو خارجه، فهم قد يظهرون غرابة للأشخاص الذين لم يألفوا أشكالهم، كما يمكن أن تظهرعليهم بعض أنماط السلوك العدواني كالضرب أو الجري بعيداً عن زميلتها عندما تحاول التقرب منها، أو تصدر بعض الأصوات الغريبة التي تنفر زميلتها منها. ويتفق ذلك مع رأي جيلسون (Gillson, 2000) من أن الأطفال المعاقين ذهنياً لا يهتمون بتكوين العلاقات الاجتماعية مع الآخرين بل إنهم في كثير من الأحيان يؤثرون الانسحاب من المواقف والتفاعلات

الاجتماعية. كما يتفق ذلك مع دراسة كنجسلي وآخرون (Kingsley, Viggiano & Tout, 1981) من أن الأطفال المعاقين ذهنياً يختلفون عن أقرانهم في الصفوف العادية فيما يتعلق بالصداقة، حيث إنهم يميلون للتمحور حول الذات أكثر من أقرانهم العاديين.

لذا تم التركيز أثناء جلسات البرنامج على تدريب التلميذات على تقديم أنفسهن لزميلاتهن الجدد داخل الصف، وتعريف كل تلميذة بنفسها، وصفها والمدرسة التي تنتمي إليها والحي الذي تسكن فيه، مما أشاع بين التلميذات روح الحوار، كما تم توجيه سؤال لكل تلميذة هل لديك صديقات داخل المدرسة أو خارجها أو من أحد الجيران، ثم سؤالهن على انفراد أي تلميذة تختارين أن تكون صديقة لك تشاركك اللعب وتساعدك في حل الواجبات أو عند وقوعك في مشكلة، الأمر الذي انعكس على نتيجة الملاحظة في القياس البعدي كما يؤكد على ذلك دراسة بوتنام وآخرون (Putnam et al., 1989) الذي أشارت نتائج دراسته إلى أنه بالإمكان أن تحدث زيادة في التفاعلات الاجتماعية بين الأطفال المعاقين ذهنياً والعاديين في حال إعطاء إرشادات خاصة بمهارة التعاون (العمل التعاوني) كما يمكن أن تحقق انخفاضاً في ظهور السلوكيات غير المرغوبة لدى هذه الفئة.

وفي نهاية البرنامج تم إعداد بطاقات دعوة لإقامة حفلة داخل الصف لأفراد عينة الدراسة لدعوة من ترغب حضورالحفل معها سواءً من زميلاتها داخل الصف أوخارجه، حيث تم إبلاغ مديرة المدرسة عن هذه الحفلة كما تم تعاون معلمات الصفوف الدنيا بالسماح لتلميذات صفوفهن بحضور الحفلة. وقد كان ذلك عاملاً مساعداً في ارتفاع متوسط تكرار السلوك في القياس البعدي للبند رقم (٨) "تصفق وتغني في الحفلات المدرسية وأعياد الميلاد" والذي كان دالاً عند مستوى (٠,٠٥). وتتفق نتائج الدراسة مع رأي ريدك (Riddoc, 1982) في أن معظم الأطفال المعاقين ذهنياً ليس لديهم مهارات اللعب الاجتماعية مع الأطفال الآخرين، أي إن بعض الأطفال يستغرقون وقتاً طويلاً حتى يختلطوا بالآخرين، ولكن عدم اختلاطهم ليس نتيجة خجلهم إنما بسبب افتقارهم للمهارات الأساسية التي تمنعهم من استغلالها والاستمتاع باللعب مع أقرانهم، لذا تم التركيز أثناء جلسات البرنامج على الألعاب الجماعية، وتوفير بعض الألعاب التي يفترض أن يشترك فيها أكثر من تلميذة للقيام بها، وخلق جو من التنافس والتفاعل أثناء اللعب، مما أثر إيجاباً على نتائج الملاحظة في البند السادس للتفاعل الاجتماعي «تشارك زميلاتها أثناء اللعب في فناء المدرسة»، أثناء القياس البعدي حيث كان دالاً احصائياً وهذا مايؤكد على أثر البرنامج في تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي بين التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية.

وخلاصة القول إنه على ضوء نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة يتضح أنه يمكن

للأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة اكتساب مهارات اجتماعية مختلفة ولكنها لايمكن أن تظهر بصورة واضحة في فترة محددة وخاصة مع هذه الفئة من الأطفال، كما أن مهارة تكوين الأصدقاء تحتاج لوقت أطول حتى تنطبع كمهارة وسلوك اجتماعي على التلميذات، وبما أن التحسن في التفاعل الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية لايمكن أن يكون تلقائياً ما لم يتم الاستعانة ببرامج لتدريب الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية على تقبل ذويهم حيث إنَّه ليس بالضروري أن يترتب على وجود الأطفال العاديين مع الأطفال المعاقين ذهنياً زيادة في التفاعل الاجتماعي، لذا فإن تقييم مستوى التفاعل الاجتماعي لدى هذه الفئة باستخدام أسلوب الملاحظة أوغيره يعد أمراً ضرورياً لكوننا من خلاله نستطيع أن نحدد نوع القصور أو النقص في المهارات الاجتماعية التي يعاني منها الطفل. لأن استجابة الطفل للمهارة وتعميمها في حياته يمكن أن يحرز تحسناً في أدائه للعديد من المواقف الاجتماعية المختلفة وخاصة في التفاعل مع الآخرين بطريقة سليمة سواءً كان ذلك في المدرسة أو في المنزل أو في العمل.

الخاتمة والتوصيات

تمثل المهارات الاجتماعية إحدى الأسس المهمة للتفاعل الاجتماعي مع الأقران والمعلمين، حيث يتطلب التفاعل الاجتماعي مهارات اجتماعية تأخذ طابع المشاركة بين شخصين أو أكثر، لذا فإن جهود الدراسات الحديثة عمدت إلى تدريس التفاعل الاجتماعي في المواقف الطبيعية كالمنزل والمدرسة. وبما أن المدرسة تعتبرأحد الركائز الأساسية في تربية وتعليم الطفل بعد الأسرة فهي تسهم بدورها كمؤسسة تربوية في بناء السلوك الاجتماعي، فتعمل على إكساب الأطفال القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية السليمة وممارستها، وتنمية روح الصداقة والتعاون، مما ينعكس على تحسن التفاعل والتواصل الاجتماعي فيما بينهم والذي يساعدهم على حل الكثير من مشكلاتهم.

والأمر الذي يجب أن لا نغفله هو أن الأطفال المعاقين ذهنياً يختلفون عن أقرانهم العاديين في النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية، فالطفل المعاق ذهنياً لديه القابلية للتعلم والتدريب ولكن بدرجة أبطأ من الطفل العادي، لذلك فإن أساليب تعليمهم وتأهيلهم تختلف كماً وكيفاً عن أساليب وبرامج تعليم الطفل العادي، لذا يتعين على الدارسين في مجال الإعاقة الذهنية استخدام مختلف الأساليب والإستراتيجيات التي من خلالها يكتسب هؤلاء الأطفال المهارات والكفايات الاجتماعية الملائمة.

– إعداد برامج لتدريب الأطفال المعاقين ذهنياً على العمل الجماعي التعاوني، وذلك باستخدام

أساليب متنوعة في التدريب كاللعب والقصص الهادفة التي تسهم في تحسين اتجاهات الزملاء نحو بعضهم وتنمية مهاراتهم الاجتماعية.

–إعداد برامج إرشادية للأطفال العاديين وتدريبهم على تقبل الأطفال المعاقين ذهنياً والتفاعل معهم في الأنشطة المختلفة سواء داخل المدرسة أو خارجها.

–إعداد برامج إرشادية لأسر الأطفال المعاقين لتوعيتهم بأهمية تدريب أطفالهم على بعض المهارات الأساسية في المنزل.

المراجع

الخطيب، جمال محمد (١٩٩٣). **تعديل سلوك الأطفال المعوقين: دليل الآباء والمعلمين**. عمّان: إشراق للنشر والتوزيع.

السيد عبدالرحيم، فتحي (١٩٨٥). **تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعوقين، مطلب مسبق لنجاح إستراتيجية الدمج في النظم التعليمية «تفنيد للافتراضات النظرية أمام الأدلة الإمبيريقية»**. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

السليماني، لبنى خالد (٢٠٠٣). **تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلميذات من ذوي التأخر العقلي البسيط**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

الشناوي، محمد محروس (١٩٩٧). **التخلف العقلي، الأسباب– التشخيص–البرامج**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

القحطاني، فهد مبارك (٢٠٠٠). **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط بالمملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

العبد الغفور، فوزية (١٩٩٥). **التربية ما قبل المدرسة وتطويرها في الكويت**. الكويت: حقوق الطبع للمؤلفة.

أمين، سهى أحمد (١٩٩٨). **المتخلفون عقلياً بين الإساءة والإهمال**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

شاش، سهير محمد (٢٠٠٢). **التربية الخاصة للمعاقين عقلياً بين العزل والدمج**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، شارع محمد فريد.

زهران، حامد عبدالسلام (٢٠٠٣). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: عالم الكتب.

عبد المقصود، محمد (١٩٩٥). فاعلية إستراتيجيات متكاملة في تعليم المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي الأساسي. **مستقبل التربية العربية**، المركز العربي للتعليم والتنمية، تبوك، السعودية: **٢**، ١٢٩–١٥٨.

هارون، صالح عبدالله (٢٠٠٠). **دليل مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعلم داخل غرفة الدراسة**. الرياض: دار الزهراء.

Carolyn, H., Carol, B. & Guth, R. (2005). factors influencing social interaction among high school students with intellectual disability and their general education pears. **American Journal on Mental Retardation, 110**(5), 366-377.

Catherine, A. H. & John, H. W. (1986). Social interactions and on-task behavior of severely multi-handicapped and non-handicapped children in mainstreamed classrooms. **Canadian Journal of Special Education, 2**(2), 405-418.

Davidson. P. W., Cain, N. N., Sioane-Reeves, J. E., Speybrin, A. V. & Segel, J. (1994). Characteristics of community-based individuals with mental retardation and aggressive behavioral. **American Journal on Mental Retardation, 10**(3), 607-71.

Ellis, D. W. (1997). A description of Instructional and Social Interactions of Students with mental retardation. In regular physical education settings. Education training. **In Mental Retardation and Developmental Disabilities, 31**(3), 235-241.

Gillson, S. (2000). **Autism and social behaviour.** Bethesda, MD: Autism Society of America.

Hasselt, V., Simon, J. & Mastauono, A. (1982). **A program description social skills training for blind children and adolescents.** London: Jessi Cokingsley Publishers.

Henley, M., Ramsey, R. F. & Algozzine, R. S. (2002). **Characteristics of Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities.** Boston: Pearson Education Company.

Hepler, J. B. (1994). Mainstreaming children with learning disabilities: Have we improve their social environment?. **Social Work in Education, 16**(3), 143-153.

Jacobson, W. J., & Mulick, J. A. (2000). **Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation.** USA: Washington American Psychological Association.

Kingsley, R. F., Viggiano, R. A. & Tout, L. (1981). Social perception of friendship, leadership, and game playing among EMR special and regular class boys. **Education and Training on the Mentally Retarded,** (October), 205-206.

Luckasson, R. Coulter, D. Polloway, E. Reiss, S. Schalock, R. Shell, M. spitalnik, D & Stark, J. (2002). **Mental retardaiton; definition, classification, and system of supports** (10 Ed). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

McMahon, C. M. Wacker, D. P., Sasso, G. M., Berge, W. K. & Newton, S., M. (1996). Analysis of frequency and type of interactions. in peer mediated social skills Interaction: Instructional Vs. Social Interaction, **Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities, 31**(4), 339-352.

Nabuzoka, D. & Ronning, J. A. A. (1997). Social acceptance of children with intellectual disabilities in an integrated school setting in Zambia: A pilot study. **International Journal of Disability Developmental and Education, 44**(2), 105-115.

Putnam, J. W., Rynders, J. E., Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1989). Collaborative skill instruction for promoting positive interactions between mentally handicapped and non-handicapped children. **Exceptional Children, 55**(6), 550-557.

Riddoc. B. (1982). **Toys and play for handicapped child.** New York: Great Britain by Billing & Sons Limited, Worcester.

Schumaker, J. B., Haazel, J. S., & Pederson, C. S. (1988). **Social skills for daily living.** Washington: AGS. American Guidance Service.

Smith, T. E., Finn, D. M. & Dowdy, C., A., (1993). **Teaching Students with mild disabilities.** New York: H. B. J. college publishers.

Smith, T., (1991). Learning disability sub typing loneliness and classroom adjustment. **Journal of the Council for Learning Disability,** 15, 358-371.

West Wood, P., (1993). **Commonsense method for children with special needs.** (2 ed). london: rooutledge.