

Al harbi, Sami. (2023). Efficacy of Peer-Support Intervention in Improving the Social Communication Skills of Students with Intellectual Disabilities from the Perspective of Their Teachers, *Journal of Educational Science* 9(4), 191 - 226

Efficacy of Peer-Support Intervention in Improving the Social Communication Skills of Students with Intellectual Disabilities from the Perspective of Their Teachers

Dr. Sami Abdullah Al harbi

Assistant professor at Taibah University

Sami-tu@hotmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the efficacy of the peer-support intervention in improving the social communication skills of students with intellectual disabilities from the perspective of their teachers and determine the differences among those involved in the efficacy of peer-support intervention. The study sample consisted of (254) teachers of students with intellectual disabilities from Al-Madinah Al-Munawwara. The researcher used the descriptive research approach. The study tool comprised the Efficacy of Peer-Support Intervention Survey prepared by the researcher. The results of the study showed high indicators in terms of the efficacy of peer support in improving communication and social interaction skills and empathy among students with intellectual disabilities. Results also showed that there are no statistically significant differences at the level of (0.05) in the perception of teachers of students with intellectual disabilities towards the efficacy of peer-support in improving the communicative skills of students with intellectual disabilities that can be attributed to gender and academic qualification variables. The results of the study further showed statistically significant differences at the level of (0.05) in the perception of teachers of students with intellectual disabilities towards the efficacy of peer-support in improving the communicative skills of students with intellectual disabilities that can be attributed to the training, employer and years of experience variables, in favor of the subjects who had training courses' experience, subjects who work for mainstream schools and subjects with work experience of 5 to 10 years.

Keywords: Peer support- communication skills- individuals with intellectual disabilities- cooperation skills- empathy skills- social interaction skills.

الحربي، سامي. (٢٠٢٣). واقع استخدام دعم الاقران لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهـم. *مجلة العلوم التربوية* ، ٩ (٤) ، ١٩١

- ٢٢٦

واقع استخدام دعم الاقران لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهـم

د. سامي بن عبد الله الحربي^(١)

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع استخدام دعم الاقران لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهـم والتعرف على الفروق بين المشاركين في واقع استخدام دعم الأقران ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٤) معلم للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية بالمدينة المنورة ، واستخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي ، وشملت أداة الدراسة استبانة واقع استخدام دعم الاقران من إعداد الباحث ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع المؤشرات المتعلقة باستخدام دعم الاقران في تحسين التواصل والتفاعل الاجتماعي ومهارات ، والمشاركة الوجدانية لدى التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية ، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع دعم الاقران في تحسين التواصل لدى ذوي الاعاقة الفكرية ، تعزي لمتغير النوع ، المؤهل العلمي ، وأيضاً توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع دعم الاقران في تحسين التواصل لدى ذوي الاعاقة الفكرية تعزي لمتغير التدريب ، وجهة العمل ، وسنوات الخبرة لصالح الحاصلين على دورات تدريبية ، والعاملين بمدارس الدمج ومن لديهم خبرة من خمس الي عشر سنوات.

الكلمات المفتاحية: دعم الأقران ، مهارات التواصل ، ذوي الإعاقة الفكرية ، مهارات التعاون ، مهارات المشاركة الوجدانية ، مهارات التفاعل الاجتماعي.

(١) أستاذ التربية الخاصة المساعد - جامعة طيبة، Sami-tu@hotmail.com

المقدمة:

يعاني الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من قصور في الكفاءة الشخصية يظهر في انخفاض في وظائف القدرات المعرفية ، والمهارات التكيفية ، والتواصل ، والعناية الذاتية ، والمهارات الاجتماعية ، والأعمال الأكاديمية ، والمهارات العلمية ، وقضاء وقت الفراغ ، والتوجه الذاتي ، والعمل ، والحياة المستقلة (American Psychiatric Association , 2013).

وتعتبر الإعاقة الفكرية مشكلة اجتماعية تتضح في وجود نسبة من المجتمع معزولة في تفاعلها مع أعضائه ، لهذا فأنها مشكلة تتطلب الاهتمام الواعي المتخصص ومحاولة الكشف عن العديد من خصائص شخصيتهم وخاصة الجوانب الاجتماعية لديهم ، لأن لضعف النمو الاجتماعي نتائج سلبية عديدة في التفاعل الحاضر وأثار بعيدة المدى ، وضعف المهارات الاجتماعية.

وإذا ما تلقى ذوي الإعاقة الفكرية تدريباً جيداً على مفاهيم ومهارات تناسب قدراتهم وإمكاناتهم فإن ذلك يساعدهم على اكتساب الخبرات الاجتماعية التي تعينهم على مواجهة الحياة ، والعيش في جماعة ، مما يعد علاجاً فعالاً للعديد من المهارات الاجتماعية (صالح وأمين ، ٢٠٠٣).

وتؤدي المهارات الاجتماعية دوراً كبيراً في مختلف المواقف الاجتماعية التي يتفاعل خلالها ذوي الإعاقة الفكرية مع الآخرين ، على الرغم من تباين وجهات النظر بين الباحثين في تحديد مفهومها وتفرقتها عن الذكاء الاجتماعي والكفاية الاجتماعية اللذان يتضمنان مهارات التواصل الاجتماعي ، وتعد المهارات الاجتماعية مركزة لنمو العلاقات الوثيقة ، حيث يصعب تصور قيام علاقة وثيقة بين فردين بمعزل عن قدر مناسب منها يتبادلته الطرفان (Joshua Tiffany , Mari , 2015).

كما تعتبر المهارات الاجتماعية من المهارات الأساسية في حياة كل الأفراد بصفة عامة وذوي الإعاقة الفكرية بصفة خاصة ، رغم اختلاف حاجات كل منهم في كمية ونوعية تلك المهارات ، وتبدو اكتساب المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية في أنها الوسيلة الرئيسية التي تنمي استقلاليتهم مع مجتمعاتهم واعتمادهم على ذاتهم في حل المشكلات اليومية.

ويوفر دعم الأقران تعليماً فردياً ناجحاً يعتمد على التفاعل الإيجابي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم العاديين ، فيجيبون بسرعة ويقلدون أقرانهم من خلال الملاحظة ، كما يساعد دعم الإقران على توفير جو من الطمأنينة وعدم الرهبة ، فهو يشجع الأطفال على الاعتراف بالقصور في الفهم ، دون الاهتمام بتقويم المعلمين ، أيضاً فإن التفاعل مع طفل آخر يوفر الفرصة

للمناقشة والتساؤل والتغذية الراجعة المباشرة ، ودعم الأقران لذوي الإعاقة الفكرية في مجموعات صغيرة مع أقرانهم العاديين يؤدي إلى نمو العديد من المهارات الاجتماعية واللغوية ، الى جانب أنماط التفاعل المتبادلة بين كل من الطرفين (Collings , Strnadova , Loblinzk , Dan , 2019)

ويركز دعم الأقران على فكرة ان الطفل يتعلم بشكل أفضل من طفل اخر وان هذا يحدث بشكل عفوي أو تلقائي في المدرسة وبين أطفال الحيران ومع الاخوة في المنزل وأن النشاط الإنساني سواء اكان بين الصغار أو الكبار يتركز على العلاقة المتبادلة من الاخذ والعطاء وهذه الطريقة ليست حديثة ولكنها ترجع عند التتبع التاريخي لها إلى ازمان بعيدة وعادت للانبعاث من جديد في الولايات المتحدة في فترة الستينيات عندما ادرك المعلمون انها طريقة اقتصادية يمكن استخدامها مع المتعلمين متدني التحصيل ومن اشهر المدارس التي استخدمت تلك الاستراتيجية هي مدرسة جنيبير جاردنز (Juniper Gardens) والتي أوضحت ان تلك الاستراتيجية تفيد كلا من القرين والمعلم والقرين والمتعلم بل والمعلم (عطية ، ٢٠١٢).

مشكلة الدراسة

يواجه الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية العديد من المشكلات وذلك لأسباب ترجع لخصائصهم العقلية والمعرفية ، وربما ذات المستويات المتباينة ، وأيضا لقدراتهم المتفاوتة ، كما نجد أنهم يعانون من صعوبة في اكتساب المهارات اللغوية والاجتماعية ، حيث أن قدرتهم على التعبير اللغوي أقل من القدرة على فهم اللغة ، وعلى قدراتهم على التواصل الاجتماعي مع الآخرين (شاش ، ٢٠١٥).

ويعتبر دعم الأقران أحدي الطرق المستخدمة في التدريس وزيادة التفاعل الاجتماعي للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التربية الفكرية ومدارس الدمج ، وتشير إلى قيام تلميذ بتدريس لتلميذ آخر ويكون الأول خبيرا أو متمكنا منها أما الثاني فيكون مبتدئ ، وذلك تحت إشراف المعلم (Collings , Strnadova , Loblinzk , Dan , 2019)

وقد حقق دعم الأقران نجاحا ملحوظا وخاصة مع دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة ، واستفادوا استفادة كبيرة في التواصل الاجتماعي ، كما أثبت تجربة الدمج فعاليتها ونجاحها حيث تقوم أساسا على محاولة الخروج بالمدرسة من الشكل التقليدي لها وجعلها أكثر تطورا لكي تلائم احتياجات التلاميذ المختلفة وتناسب مع قدراتهم المتباينة في البيئات الأقل تقييدا لهؤلاء التلاميذ ، ومما لا شك فيه أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يمكنهم أن يتعلموا بشكل أكبر وأسرع أثناء تواجدهم مع الأطفال من غير ذوي الإعاقة (الطيباني ، ٢٠١٠).

ومن خلال التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يتضح لنا أنه لا توجد طريقة واحدة أو أسلوبا واحدا يناسبهم في عملية التعلم الاجتماعي والأكاديمي ، وهناك أساليب لاستثارة الدافعية لتحقيق التعلم ، ولعل دعم الأقران تعد من أكثر الطرق التدريسية التي تعزز الثقة وتستثير الدافعية عند الأطفال ، فهي تعمل على تطور المهارات المختلفة وتطوير مفهوم الذات وكذلك تشجيع التعاون والعلاقات الاجتماعية في كافة المجالات.

وقد أكد جوشوا وتيففاني و ماري (Joshua , Tiffanie , Mari (2015 على فاعلية دعم الأقران في التواصل الاجتماعي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب طيف التوحد ، وهي بديل للاستراتيجيات التقليدية المساعدة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في اكتساب المناهج التعليمية للتعليم العام ، والمهارات الاجتماعية وظهر ذلك من خلال المخرجات التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية.

وأكد (Collings , Strnadova , Loblinzk , Dan , 2019) على أن دعم الاقران يساعد على قلة العزل للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ودمجهم في المجتمع.

وفي ضوء ما سبق أشارت الأدبيات على أن الاهتمام بالتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من الأهمية بمكان اكسابهم المهارات الاجتماعية من خلال استخدام الاستراتيجيات والطرق التدريسية المختلفة ومن هذه الطرق دعم الأقران والتي أثبتت فاعليتها في اكساب المهارات الاجتماعية من خلال نتائج العديد من الأبحاث ، كما تبين في حدود علم الباحث أنه لا توجد دراسة تناولت دعم الأقران في اكساب المهارات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية وواقع استخدامها ومنها نخلص الى سؤال المشكلة الرئيس وهو:

ما واقع استخدام دعم الاقران في زيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدى ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم؟

ومنه تتفرع الأسئلة الآتية:

- ما واقع استخدام دعم الاقران في زيادة مهارات التفاعل الاجتماعي لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم؟
- ما واقع استخدام دعم الاقران في زيادة مهارات التعاون لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم؟

- ما واقع استخدام دعم الاقران في زيادة المشاركة الوجدانية لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم؟

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية ، تعزي لمتغير: النوع ، المؤهل العلمي ، الدورات التدريبية ، جهة العمل ، الخبرة؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على واقع استخدام دعم الاقران في زيادة مهارات التفاعل الاجتماعي لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم.

٢. التعرف على واقع استخدام دعم الاقران في زيادة مهارات التعاون لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم.

٣. التعرف على واقع استخدام دعم الاقران في زيادة المشاركة الوجدانية لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم.

٤. التعرف على الفروق في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي ، تعزي لمتغير: النوع ، المؤهل العلمي ، الدورات التدريبية ، جهة العمل ، الخبرة؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

١. أهمية التعلم بمساعدة القرين لما له من أهمية في تحسين التفاعل بين الجماعات الصغيرة وتأثيره الإيجابي على مراحل النمو التالية.

٢. تشجيع المعلمين على غرس التعاون بين الأطفال بدلا من غرس التنافس الذي جعل الطلاب في هذه الآونة ينظرون نظرة عدائية نحو زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية.

٣. يعتبر دعم الاقران من الطرق التي يستثمر فيها المعلم الموارد المتاحة والاخذ بالاعتبار الأقران كجزء أساسي في حياة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في البيت والشارع والمدرسة ، وخاصة في مدارس الدمج.

٤. دعم الأقران من استراتيجيات التعلم الذكي والتي تهتم بدور المتعلم في عملية التعلم بدلا من الاعتماد على الدور التقليدي للمعلم مما يكسب المتعلمين مهارات الاستقلال.

الأهمية التطبيقية:

ما تقدمه الدراسة من معرفة الواقع الحقيقي لاستخدام دعم الأقران مع المعاقين فكريا وتطبيقها الصحيح مما يساعد على تطبيق بشكل اعم وواسع.

ما تسفر عنه الدراسة من نتائج قد تسهم في وضع بعض المقترحات والحلول في تنوع استخدام الاستراتيجيات لزيادة المهارات الاجتماعية لدي المعاقين فرديا بصفة عامة ، واستراتيجية دعم الاقران بصفة خاصة لزيادة دمجهم بالمجتمع.

محددات الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالآتي

- الحدود البشرية: عينة من معلمي الإعاقة الفكرية بالمدينة المنورة
- الحدود المكانية: المدينة المنورة
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٠م- ٢٠٢١م)

مصطلحات الدراسة:

استراتيجية دعم الأقران:

تعتبر إحدى الطرق التعليمية ذات المنهجية العلمية ، وتشير إلى قيام تلميذ بتدريس لتلميذ آخر ويكون الأول خبيرا أو متمكنا منها أما الثاني فيكون مبتدئ ، وذلك تحت إشراف المعلم (Collings , Strnadova , Loblinzk , Dan , 2019)

المهارات الاجتماعية:

قدرة الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي بطريقة لفظية ، إلى جانب مهارته في ضبط تعبيراته غير اللفظية وتنظيمها كقدرته على ضبط الانفعال ، واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها ، وقدرته على لعب الدور واستحضار الذات اجتماعيا. (الشرقاوي ، ٢٠١٦)

- مهارة التعاون: (Cooperation skill) ويعرفها الباحث في الدراسة الحالية بأنها إحدى المهارات الاجتماعية الإيجابية التي يقوم من خلالها الطفل ذوي الإعاقة الفكرية مع الجماعة بروح الإيجابية ومشاركتهم في إنجاز الأعمال والمهام المطلوبة ، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بعد مهارة التعاون في الاستبانة.

- مهارة المشاركة الوجدانية: (emotional participation skills) ويعرفها الباحث بالدراسة الحالية بأنها المهارة التي تسهم في تيسير إقامة علاقات وثيقة مع الآخرين ، وكيفية التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم والتقرب منهم إليهم ليصبح الطفل ذوي الإعاقة الفكرية أكثر قبولاً لديهم ، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بعد مهارة المشاركة الوجدانية في الاستبانة.

- مهارة التفاعل الاجتماعي: (Social Interaction Skill) ويعرفها الباحث بأنها قدرة الطفل ذوي الإعاقة الفكرية على مصاحبة الآخرين ، ومبادرة الحديث معهم ، والترحيب بهم في الأماكن المختلفة ، والتحدث مع الآخرين بدون خوف ، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بعد مهارة التفاعل الاجتماعي في الاستبانة.

- الإعاقة الفكرية: تعرف بأنها اضطراب النمو العقلي ويبدأ خلال فترة النمو ويضم عجز في الأداء العقلي والتكيفي في المجالات التعليمية والاجتماعية والعملية. (APA , 2013)

أشارت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (٢٠٢٠) بأن تعريف الإعاقة الفكرية هي إعاقة تتميز بحدود كبيرة في الأداء الفكري والسلوك التكيفي ، والذي يغطي العديد من المهارات الاجتماعية والعملية اليومية. وتنشأ هذه الإعاقة قبل السن الثاني والعشرين.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: الإعاقة الفكرية:

مفهوم الإعاقة الفكرية:

تعرف بأنها قصور دال في جوانب معينة من الكفاءة الشخصية ويظهر في انخفاض دال عن المتوسط في وظائف القدرات المعرفية مصحوب بقصور في المهارات التكيفية ، والتواصل ، والرعاية الذاتية ، والمهارات الاجتماعية ، والأعمال الأكاديمية ، والمهارات العلمية ، وقضاء وقت الفراغ ، والإفادة في خدمات المجتمع ، والتوجه الذاتي ، والعمل ، والحياة المستقلة ، وقد تتواجد جوانب

معينة في القصور التكيفي غالباً مع الشخصية ، ووجود قصور في المهارات التكيفية في البيئات المجتمعية العادية التي يعيشها اقران الفرد من فئته العمرية (AAMR , 1994).

وفي عام (٢٠٠٢م) عرفت أيضاً الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية بأنها: إعاقة تتسم بمحددات ملحوظة في كل من: القدرات الوظيفية الذكائية وفي السلوك التكيفي كما هو معبر عنه في المهارات الذكائية والاجتماعية والتكيفية الممارسة وتنشأ هذه الإعاقة قبل سن (١٨) سنة (AAMR , 2002).

وفي الدليل التشخيصي الخامس للأمراض العقلية (APA , 2013 , 33) تعرف بأنها اضطراب النمو العقلي ويبدأ خلال فترة النمو ويضم عجز في الأداء العقلي والتكيفي في المجالات التعليمية والاجتماعية والعملية. وتم تحديد هذا العجز كمعايير تشخيصية للإعاقة الفكرية وتمثلت في:

- عجز في الوظائف العقلية مثل التفكير وحل المشكلات والتخطيط والتفكير المجرد ، والحكم على الأشياء ، والتعلم الأكاديمي والتعلم من التجارب ، ويؤكد هذا العجز كل من التقييمات الكلينيكي والفردية ، واختبارات الذكاء المعيارية.
- عجز في الأداء التكيفي الذي يؤدي إلى الإخفاق في استيفاء معايير النمو ، والمعايير الاجتماعية والثقافية من أجل الاستقلال الشخصي ، والمسؤولية الاجتماعية ، بدون دعم مستمر ، ويحدد هذا العجز في واحد أو أكثر من أنشطة الحياة اليومية مثل التواصل والمشاركة الاجتماعية ، والحياة المستقلة في بيئات مختلفة مثل المنزل والمدرسة والعمل.
- يظهر العجز العقلي والتكيفي خلال فترة نمو الطفل.

ومن خلال تعريف الدليل التشخيصي للأمراض النفسية والعقلية يتضح أن هناك قصور معايير النمو الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية والمشاركة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية.

ثانياً: المهارات الاجتماعية

تعرف المهارات الاجتماعية بأنها القدرة على اكتساب بعض السمات الأساسية المطلوبة للتفاعل الاجتماعي الجيد مع الآخرين ، مثل القدرة على التفهم والصدقة والصبر وعدم الأنانية التي تساعد على تقبل الآخرين للشخص ، ضمن دائرة الأسرة أولاً والمدرسة ثانياً والعمل ثالثاً ، ثم الحياة الاجتماعية ، كذلك تعرف بأنها تلك القدرات الخاصة التي تجعل الطفل قادراً على الأداء بكفاية في أعمال اجتماعية خاصة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين وأداء الأعمال من خلال المواقف المختلفة (الدخيل الله ، ٢٠١٤)

وتعددت وجهات النظر في تفسير وتحديد مفهوم المهارات الاجتماعية ومنها:

- **المهارات الاجتماعية كسمة:** وفي ضوء هذا التوجه فإنه يمكن النظر إلى المهارات الاجتماعية على أنها مخزون من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يستطيع الفرد من خلالها أن يتأثر ويؤثر في البيئة التي يعيش فيها في مواقف التفاعل المختلفة ودون إلحاق أذى بنفسه أو بالآخرين. (الدخيل الله ، ٢٠١٤)

- **المهارات الاجتماعية من منظور معرفي:** تعرف في ضوء هذا المنظور بأنها سلسلة من السلوكيات تبدأ بالإدراك الدقيق للمهارة في العلاقات الشخصية ، وتتحرك نحو المعالجة المرنة لتوليد الاستجابات المحتملة البديلة وتقويمها ثم إصدار البديل المناسب. وتتضمن المهارات الاجتماعية مهارتين أساسيتين ، هما: مهارات الإرسال والاستقبال (شاش ، ٢٠١٥).

- **المنظور التكاملي للمهارات الاجتماعية:** ينظر إليها باعتبارها عملية تفاعلية بين الجوانب السلوكية: اللفظية وغير اللفظية والجوانب المعرفية والانفعالية الوجدانية في سياق التفاعل الاجتماعي. وتؤكد وجهة النظر التكاملية في تحديد مفهوم دقيق للمهارات الاجتماعية ، والذي ينظر إليها على أنها القدرة على إحداث التأثيرات المرغوب فيها في الآخرين في المواقف الاجتماعية (الشرقاوي ، ٢٠١٦)

ومن وجهة نظر المنظور التكاملي للمهارات الاجتماعية نرى انها تركز على الجوانب السلوكية للفرد بجميع أشكالها في سياق التفاعل الاجتماعي ، وكذلك إحداث التأثيرات في الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة من خلال مهارات التواصل الاجتماعي معهم والتي يرى العلي (٢٠١٥) بأنها مهارات تمكن الإنسان من التفاعل والتواصل مع الآخرين ، ومن خلالها تظهر الأعراف والعلاقات الاجتماعية بعدة صور لفظية وغير لفظية.

مفهوم مهارات التواصل الاجتماعي Social Communication:

تعددت تعريفات مهارات التواصل الاجتماعي واختلفت باختلاف توجهات الباحثين وتخصصاتهم والمدارس الفكرية التي ينتمون إليها ومن هذه التعريفات:

بأنها القدرات الموجودة لدى الفرد التي تساعد على تحقيق أي لون من ألوان التواصل الفعال سواء لفظي أو الوجداني أو الاجتماعي أو المعرفي ، وأن تلك المهارات تتضمن مهارات التفاعل الاجتماعي مثل الترحيب أو الشكر أو الاستئذان ، أو التعامل مع الأكبر والأصغر والاتجاهات نحو

الآخرين ، ومهارات التواصل اللغوي مثل: النطق والاستماع والمحادثة والفهم والإدراك ومهارات التواصل الوجداني مع الذات والقدرة على ضبط الانفعالات والتعبير عنها (باطة ، ٢٠٠٣).

وعرفها سليمان (٢٠٠٦) بأنها تلك السلوكيات الأساسية المؤثرة في التواصل اللفظي وغير اللفظي التي تصدر عن الطفل أثناء التفاعل الاجتماعي مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة ، مثل السلوكيات التي يقوم بها عند طلب التفاعل مع الآخرين ، أو الرغبة في تصريح بشيء ، أو التعبير عن عدم الرضا ، أو طلب المساعدة ، أو تحية الآخرين.

وترى محمود (٢٠١٧) أن مهارات التواصل الاجتماعي توظف ما لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من أمانيات لتحقيق أفضل درجة ممكنة من النمو والتعلم والتطور لهم على المستويين النفسي والاجتماعي ، وتمكنه من التكيف مع المجتمع لأداء دوره في الحياة الاجتماعية التي يحيا فيها لتعدد المشاركات والعلاقات الإيجابية الموجودة مع الآخرين والتي من خلالها يتم اشباع الاحتياجات الأساسية ، لذا فإن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يحتاجون بشكل جدي إلى أن تنمي لديهم كيفية التمكن من هذه المهارات في المراحل المبكرة من عمرهم ليتمكنوا من حل المشكلات في حياتهم

ثالثاً: دعم الأقران

ظهر دعم الأقران كطريقة تدريسية فعالة بديلاً للأساليب التدريسية التقليدية التي يتبعها المعلم ، وذلك لمقابلة احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، كما أن هناك العديد من المصطلحات التي تطلق على هذه الطريقة كتعليم الاقران وتعليم الشركاء ، وتعليم تشاركي (Matthew et al , 2014)

ولدعم الأقران أشكال مختلفة منها: لجميع الصف يتضمن أن يشترك جميع تلاميذ الصف في الوقت ذاته في تدريس الأقران ، وتدريس الأقران بين الأعمار المختلفة ، وتدريس الأقران من خلال تبادل الأدوار (الحسن ، ٢٠٠٥).

كما لأن دعم الأقران خصائص منها: تجعل الطالب المدرب على درجة كبيرة من المرونة ، بجانب تغييرها للدور التقليدي للمعلم ، فإنها تحقق نتائج إيجابية مرغوبة ، وتحقيقها لمبدأ الاعتماد الإيجابي المتبادل ، وتوفيره للتفاعل المباشر المشجع الذي يعمل على توضيح الكثير من المفاهيم وطرق حل المشكلات ، بجانب تزويد الطالب المدرب بخبرات متعددة تعمل على نقله من مستوي التجريب لمستوى يعرف فيه مغزى وسبب كل أداء (صالح ، أمين ، ٢٠٠٣).

واستخدام دعم الأقران مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من أفضل استراتيجيات التدخل الفعالة ، وتحقق أهداف أخرى كالثقة بالنفس وتكوين اتجاهات إيجابية ، كما أنها أظهرت نجاحا في تعزيز المهارات الاجتماعية والأكاديمية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وغير ذوي الإعاقة الفكرية (العتيبي والحارثي ، ٢٠٠٨).

ويوفر دعم الأقران تعليما فرديا ناجحا يعتمد على التفاعل الإيجابي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم العاديين فيجيبون بسرعة ويقلدون أقرانهم من خلال الملاحظة ، ويساعد تعليم الأقران على توفير جو من الطمأنينة وعدم الرهبة ، ويشجع التلاميذ على الاعتراف بالقصور في الفهم ، دون الاهتمام بتقويم المعلمون ، والتفاعل مع القرين يوفر الفرصة للمناقشة والتساؤل والتغذية الراجعة المباشرة ، ودعم الأقران لذوي الإعاقة الفكرية في مجموعات صغيرة مع أقرانهم العاديين يؤدي إلى نمو العديد من المهارات الرياضية والاجتماعية واللغوية ، الى جانب تطوير أنماط التفاعل المتبادلة بين كل من الطرفين (صالح وأمين ، ٢٠٠٣).

الدراسات السابقة

هدفت دراسة بيسلي (Besley , 2018) إلى الكشف عن تأثير دعم الأقران الأكاديمي على تواتر التفاعلات الاجتماعية بين الأقران في غرفة الدمج ، وأيضا الكشف عن ما إذا كانت التفاعلات الاجتماعية تزيد لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين خلال الأوقات غير الأكاديمية نتيجة تنفيذ التدخل الأكاديمي لدعم الأقران بين طلاب التربية الخاصة وطلاب التعليم العام ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالب من طلاب الدمج ، وتم عمل مسح قبل التدخل وبعده ، بالإضافة الى جمع البيانات للمقارنة خلال ٨ أسابيع ، وظهرت النتائج وجود نتائج إيجابية ل (١٨) من أصل (٢٠) استطلاع رأي وكذلك البيانات المتكررة وأثبت أن هناك تقدم في التفاعلات الاجتماعية والأكاديمية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مع استخدام استراتيجية دعم الأقران ، وأوصت الدراسة بضرورة الاستمرار في استخدام دعم الأقران داخل فصل الدمج من أجل زيادة المهارات الأكاديمية والتواصل بين الطلاب.

كما تناولت دراسة هيجهيس وآخرون (Hughes et al, 2012) مراجعة ١٣ بحث تناولت مجموعة من التدخلات حول زيادة مهارات التفاعل الاجتماعي لذوي الإعاقة الفكرية ، واضطراب طيف التوحد بالمدارس المتوسطة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية دعم الأقران وتعليماتها والبرامج المتعلقة بها في زيادة التفاعل الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة المتوسطة وأوصت الدراسة بضرورة المزيد بالدراسات التي تهتم باستراتيجية دعم الأقران.

وهدفت دراسة صالح وأمين (٢٠٠٣) إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح باستخدام تعليم الأقران في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم ، وتكونت عينة البحث من (٢٠) طفل منهم (١٠) من ذوي الإعاقة الفكرية ، (١٠) من غير ذوي الإعاقة ، وتم تدريب الأطفال على البرنامج المستخدم والذي يشمل على المهارات الرياضية الحياتية باستخدام دعم الأقران ، وأثبت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المستخدم ودعم الأقران في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم.

ومن خلال الدراسات السابقة يرى الباحث أن معظم هذه الدراسات تناولت ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف العمر الزمني وكذلك باختلاف العمر العقلي وأثبت معظم الدراسات أن دعم الأقران ذات فاعلية كبيرة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في العديد من المهارات مثل المهارات الاكاديمية والاجتماعية والمهارات الحياتية والتواصل بأشكاله المختلفة مما يؤكد على فاعلية هذه الاستراتيجية وهذا ما دفع الباحث الى البحث عن مدي تطبيق استراتيجية دعم الأقران داخل معاهد التربية الفكرية ومدارس الدمج ومراكز التربية الخاصة مما لها من الأهمية بمكان مع فئة ذوي الإعاقة الفكرية .

منهج الدراسة واجراءاتها

- منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي.
- مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمي ذوي الاعاقة الفكرية بالمدينة المنورة والبالغ (٣٦٠) معلم ومعلمة (وزارة التعليم ، ٢٠٢٠).

عينة الدراسة:

- أولاً: عينة استطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية وعددهم (٦٠) معلمي ذوي الاعاقة الفكرية.
- ثانياً: عينة النهائية وخصائصها: بلغ عدد معلمي ذوي الاعاقة الفكرية التي تم ملاحظتهم لتحقيق أهداف هذه الدراسة (٢٥٤) معلمي ذوي الاعاقة الفكرية ويوضح الجدول رقم (١) الوصف الاحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات موضع الدراسة.

جدول (١)

الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	١٠٢	٤٠,٢
	انثي	١٥٢	٥٩,٨
المؤهل العلمي	دراسات عليا	٣٨	١٥
	جامعي	٢١٦	٨٥
مكان العمل	معهد تربية فكرية	١٠٢	٤٠,٢
	مركز تأهيل	٥٠	١٩,٧
	مدرسة دمج	١٠٢	٤٠,٢
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٩٢	٣٦,٢
	من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات	٦٠	٢٣,٦
	من ١٠ سنوات الى ١٥ سنة	٤٨	١٨,٩
	أكثر من ١٥ عام	٥٤	٢١,٣
الدورات التدريبية	تم التدريب	٧٠	٢٧,٦
	لم يتم التدريب	١٨٤	٧٢,٤

أداة الدراسة

صمم الباحث استبانة واقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم مكون من (٣٠) مفردة كما تضمنت الأداة ثلاث أبعاد وهي البعد الأول التفاعل الاجتماعي (١٢) مفردة ، البعد الثاني مهارات التعاون (٨) مفردة ، البعد الثالث المشاركة الوجدانية ، (١٠) مفردة ، وتضمنت المتغيرات المستقلة موضوع الدراسة النوع ، التخصص ، سنوات الخبرة ، الدورات التدريبية

الصدق والثبات

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال الصدق الظاهري ، حيث تم تحكيم الأداة من قبل (١٠) محكمين من الخبراء. كما تم التحقق من الاتساق الداخلي للأداة من خلال معاملات ارتباط بيرسون كما هو موضح في جداول (٢) و (٣) أ (٤) أما عن الثبات فقد عمد الباحث إلى حساب التجزئة النصفية ومعامل الفاكرونباخ كما هو موضح في جدول (٥)

- **صدق المحكمين:** قام الباحث بعرض المقياس بصورته المبدئية على عشرة من المحكمين ، في مجال التربية الخاصة لاستطلاع رأيهم حول صياغة العبارات واختيار أفضل العبارات المناسبة لقياس واقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدى ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم ، وكذلك اقتراح أي تعديل في صياغة العبارات وحذف العبارات غير المناسبة والتي لم تحصل عن نسبة اتفاق ٨٠ ٪ من عدد المحكمين.

- **الصدق الظاهري:** قام الباحث بتطبيق الصورة الأولية على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) من معلمي ذوي الاعاقة الفكرية بهدف التعرف على مدى تفهم أفراد العينة الاستطلاعية لعبارات وتعليمات الاستبيان ، وقد اتضح منها أن العبارات والتعليمات تتميز بالوضوح والفهم لجميع أفراد العينة علماً بأنه تم استبعاد هذه العينة من العينة الإجمالية التي تم اختيار عينة الدراسة منها.

الاتساق الداخلي (المفردة مع الدرجة الكلية للاستبيان)

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاستبيان بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية وجدول (٢) الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢)

معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للاستبيان (ن = ٦٠)

التفاعل الاجتماعي		مهارات التعاون		المشاركة الوجدانية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٥٣٨	١٣	**٠,٦٧١	٢١	**٠,٧٨٤
٢	**٠,٦١٥	١٤	**٠,٨٣٧	٢٢	*٠,٣١٣
٣	**٠,٦١٩	١٥	**٠,٦٦١	٢٣	**٠,٧٢٣
٤	**٠,٥٩٢	١٦	**٠,٧٩١	٢٤	**٠,٧٨٥
٥	**٠,٥٧٨	١٧	**٠,٦٨٨	٢٥	٠,٨٣٧
٦	**٠,٥٢٤	١٨	**٠,٥٧٤	٢٦	٠,٧٢٣
٧	**٠,٣٧١	١٩	**٠,٥٠١	٢٧	**٠,٤٠٠
٨	**٠,٤٨٥	٢٠	**٠,٥٧٨	٢٨	**٠,٣٦١
٩	**٠,٥٥٦			٢٩	**٠,٣٦٢
١٠	**٠,٥٥٥			٣٠	**٠,٥٦٨

المشاركة الوجدانية		مهارات التعاون		التفاعل الاجتماعي	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
				**٠,٥٨٩	١١
				**٠,٥٦٣	١٢

** معاملات الارتباط عند مستوى (٠,٠١) * معاملات الارتباط عند مستوى (٠,٠٥)

ويتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق مفردات الاستبانة

الاتساق الداخلي (المفردة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له)

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد ، وجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للبعد ن = ٦٠

المشاركة الوجدانية		مهارات التعاون		التفاعل الاجتماعي	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**٠,٧٩٦	٢١	**٠,٧٨٣	١٣	**٠,٨٥٣	١
**٠,٤٢٠	٢٢	**٠,٨٨١	١٤	**٠,٤٢٠	٢
**٠,٧٧٩	٢٣	**٠,٦٥٧	١٥	**٠,٤٣٥	٣
**٠,٧٥٣	٢٤	**٠,٨٥٧	١٦	**٠,٨٩٤	٤
**٠,٤٠٢	٢٥	**٠,٧٧١	١٧	**٠,٨٣١	٥
**٠,٥٢٠	٢٦	**٠,٦٧٢	١٨	**٠,٧٦١	٦
**٠,٦١٢	٢٧	**٠,٥١٥	١٩	**٠,٧٦٢	٧
**٠,٤٢٠	٢٨	**٠,٦٧٤	٢٠	**٠,٧٤٩	٨
**٠,٤٦٤	٢٩			**٠,٨٨١	٩
**٠,٥٧١	٣٠			**٠,٤٤٤	١٠
				**٠,٨٤٩	١١
				**٠,٨١٠	١٢

** معاملات الارتباط عند مستوى (٠,٠١) * معاملات الارتباط عند مستوى (٠,٠٥)

ويتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) وتتراوح بين (٠,٩١٧، ٠,٣٥٤) مما يدل على صدق مفردات استبانة.

٤. الاتساق الداخلي (الابعاد مع الدرجة الكلية للاستبيان)

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبيان بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية ، وجدول (٤) الآتي يوضح ذلك:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبيان (ن = ٦٠)

الابعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التفاعل الاجتماعي	٠,٨١٨**	٠,٠١
مهارات التعاون	٠,٩١١**	٠,٠١
المشاركة الوجدانية	٠,٨٤٠**	٠,٠١

ويتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) ، مما يدل على صدق أبعاد الاستبانة.

ثانياً: ثبات الاستبيان:

١. تمَّ حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا - كرونباخ ، وطريقة التجزئة النصفية لدراسة الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة وبيان ذلك في جدول (٥)

جدول (٥)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية وجتمان (ن = ٦٠)

الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	جتمان	مستوى الثبات
التفاعل الاجتماعي	٠,٨٩٠	٠,٩٢٢	٠,٩١٧	مرتفعة
مهارات التعاون	٠,٨٧٢	٠,٨٣٩	٠,٨٣٣	مرتفعة
المشاركة الوجدانية	٠,٧٧٠	٠,٧٢٥	٠,٧٢٠	مرتفعة
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٢٤	٠,٧٧٠	٠,٧٦٧	مرتفعة

الفا كرونباخ (٠,٥) > (٠,٥) متوسطة بين (٠,٥-٠,٧) (٠,٧) < مرتفعة (٠,٧)

يتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات الثبات أكبر من (٠,٧) مما يجعلنا نثق في ثبات الاستبانة.

الصورة النهائية للاستبيان:

وحيث إن عبارات استبانة واقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم ، جميعها تتصف بالصدق والثبات ، فإنه لم يتم استبعاد أي منها؛ وبتحديد نظام الاستجابة على بنود الاستبانة وفقا لطريقة ليكرت متدرج الثلاثي (١ ، ٢ ، ٣) وعلى هذا تكون الدرجة العظمى (٩٠) درجة ، وتكون الدرجة الصغرى (٣٠) درجة ، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع واقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم ، أما الدرجة المنخفضة فتدل على انخفاضه.

الأساليب الاحصائية:

١. الإحصاء الوصفي وذلك من خلال المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي
٢. الإحصاء الاستدلالي وذلك من خلال معامل الارتباط والفا كرو نباخ والتجزئة النصفية
٣. اختبار (ت) واختبار كروسكال ويلز.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بتحديد نظام الاستجابة على بنود المقياس ، وكذلك مفتاح التصحيح صاغ الباحث لكل مفردة في الاستبانة ثلاث استجابات وهي (مرتفعة جدا -متوسط - ضعيفة) وترتيب الدرجات (٣-٢-١) وتم تقسيم الفترة بين (٣-١) إلى ثلاث مستويات (٢/٣ = ٦٧,٠) أي أن طول الفترة (الخلية) لكل مستوى هو ٦٧,٠ بالتالي كانت المستويات كما هي موضحة في الجدول (٦):

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبيان (ن = ٦٠)

طول الخلية	مستوى الاستخدام
من ١ الى ١,٦٦	ضعيفة
من ١,٦٧ الى ٢,٣٢	متوسط
من ٢,٣٣ الى ٣,٠٠	مرتفعة

السؤال الأول للدراسة ما واقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدى ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميه؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد قام الباحث بحساب التكرارات ، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية والرتب لنتائج الاستبانة ولمعرفة واقع استخدام أبعادها التي تمثلت في (التفاعل الاجتماعي ، مهارات التعاون ، المشاركة الوجدانية) يبرز جدول (٧) النتائج مرتبة من الأكثر استخداما إلى الأقل:

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبيان (ن = ٦٠)

المحور	متوسط	انحراف	الوزن	الترتيب	مستوى الدرجة
التفاعل الاجتماعي	٢,٦٥	٠,٣٢	٨٨,٤٣	١	مرتفعة
مهارات التعاون	٢,٦٣	٠,٤٤	٨٧,٧٠	٢	مرتفعة
المشاركة الوجدانية	٢,٥٧	٠,٤٤	٨٥,٨٣	٣	مرتفعة
الدرجة الكلية	٢,٦٢	٠,٣٦	٨٧,٣٢		مرتفعة

يتضح من جدول (٧) بأن المتوسط الكلي لأداة الدراسة (٢,٦٢) ما يدل على درجة استخدام مرتفعة في واقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدى ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميه ويوضح الجدول نفسه بأن بعد التفاعل الاجتماعي يأتي أولاً ، يليه بعد مهارات التعاون ، يليه بعد المشاركة الوجدانية ، ويستعرض الباحث فقرات كل بعد من أبعاد الأداة في جدول (٨) و جدول (٩) ، و جدول (١٠)

الإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الأول: ما واقع استخدام دعم الاقران في زيادة مهارات التفاعل الاجتماعي لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميه؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات ، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الاول ويوضح الجدول (٨) النتائج.

جدول (٨)

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور التفاعل الاجتماعي

م	المفردات	ك	مدى الاستخدام			الوزن	متوسط	انحراف	الترتيب	المستوي
			موافق	محايد	غير موافق					
١	تكوين صدقات	ك	٢٠٦	٤٦	٢	٩٣,٤٤	٢,٨٠	٠,٤٢	٣	مرتفعة
		%	٨١,١٠	١٨,١١	٠,٧٩					
٢	زيادة فرص اللعب الجماعي	ك	٢٢٦	٢٦	٢	٩٦,٠٦	٢,٨٨	٠,٣٥	١	مرتفعة
		%	٨٨,٩٨	١٠,٢٤	٠,٧٩					
٣	زيادة فرص البدء بمحادثة الآخرين	ك	٢٠٨	٤٤	٢	٩٣,٧٠	٢,٨١	٠,٤١	٢	مرتفعة
		%	٨١,٨٩	١٧,٣٢	٠,٧٩					
٤	البدء بالمصافحة عندما يرى شخص يعرفه	ك	٢٠٨	٤٢	٤	٩٣,٤٤	٢,٨٠	٠,٤٤	٣	مرتفعة
		%	٨١,٨٩	١٦,٥٤	١,٥٧					
٥	مهارة الحديث داخل الفصل	ك	١٧٦	٧٢	٦	٨٨,٩٨	٢,٦٧	٠,٥٢	٧	مرتفعة
		%	٦٩,٢٩	٢٨,٣٥	٢,٣٦					
٦	على أن يكون مقبولا من قبل زملائه	ك	١٩٤	٥٦	٤	٩١,٦٠	٢,٧٥	٠,٤٧	٥	مرتفعة
		%	٧٦,٣٨	٢٢,٠٥	١,٥٧					
٧	الاستئذان قبل دخول الفصل	ك	١٦٢	٦٨	٢٤	٨٤,٧٨	٢,٥٤	٠,٦٦	١٠	مرتفعة
		%	٦٣,٧٨	٢٦,٧٧	٩,٤٥					
٨	شكر الآخرين عما قدموا له من خدمات	ك	١٧٦	٦٨	١٠	٨٨,٤٥	٢,٦٥	٠,٥٥	٨	مرتفعة
		%	٦٩,٢٩	٢٦,٧٧	٣,٩٤					
٩	التصرف بحذر	ك	١٠٦	١١٢	٣٦	٧٥,٨٥	٢,٢٨	٠,٧٠	١٢	متوسطة
		%	٤١,٧٣	٤٤,٠٩	١٤,١٧					
١٠	الانصات	ك	١٢٦	٩٢	٣٦	٧٨,٤٨	٢,٣٥	٠,٧٢	١١	مرتفعة
		%	٤٩,٦١	٣٦,٢٢	١٤,١٧					
١١	تذكر أسماء أصدقائه	ك	١٩٤	٥٤	٦	٩١,٣٤	٢,٧٤	٠,٤٩	٦	مرتفعة
		%	٧٦,٣٨	٢١,٢٦	٢,٣٦					
١٢	الاعتذار في حالة القيام بعمل غير مقصود	ك	١٥٠	٩٤	١٠	٨٥,٠٤	٢,٥٥	٠,٥٧	٩	مرتفعة
		%	٥٩,٠٦	٣٧,٠١	٣,٩٤					
	المتوسط الحسابي العام									
						٨٨,٤٣	٢,٦٥	٠,٣٢		مرتفعة

يوضح جدول (٨) أن المتوسط الحسابي العام المحور الأول: التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر معلمي ذوي الاعاقة الفكرية حيث بلغ (متوسط = ٢,٦٥ ، انحراف معياري = ٠,٣٢) ، مما يعني درجة استخدام مرتفعة للمحور الأول: التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر معلمي ذوي الاعاقة الفكرية.

ويكشف الجدول أن الفقرة (٢) حققت أعلى متوسط استخدام والتي تنص على " زيادة فرص اللعب الجماعي " حيث بلغ (متوسط = ٢,٨٨ ، انحراف معياري = ٠,٣٥) يليها المفردة (٣) وتنص على " زيادة فرص البدء بمحادثة الآخرين " حيث بلغ (متوسط = ٢,٨١ ، انحراف معياري = ٠,٤١) ، مما يعني درجة استخدام مرتفعة " من وجهة نظر معلمي ذوي الاعاقة الفكرية

كما يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (٩) التي تنص على " التصرف بحذر " حققت أقل متوسطات استخدام حيث بلغ (متوسط = ٢,٢٨ ، انحراف معياري = ٠,٧٠) وقد حققت درجة استخدام "متوسطة " ، يليها المفردة (١٠) التي تنص على " الانصات " حيث بلغ (متوسط = ٢,٣٥ ، انحراف معياري = ٠,٧٢) وقد حققت درجة استخدام "مرتفعة " من وجهة نظر معلمي ذوي الاعاقة الفكرية.

الإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الثاني: ما واقع استخدام دعم الاقران في زيادة مهارات التعاون لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات ، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الثاني ويوضح الجدول (٩) النتائج.

جدول (٩)

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور مهارات التعاون لذوي الإعاقة الفكرية

م	المفردات	ك	مدى الاستخدام			الوزن	متوسط	انحراف	الترتيب	المستوي
			%	موافق	محايد					
١	التعاون في نظافة الفصل	ك	٢٠٠,٠٠	٤٨,٠٠	٦,٠٠	٩٢,١٣	٢,٧٦	٠,٤٨	١	مرتفعة
		%	٧٨,٧٤	١٨,٩٠	٢,٣٦					
٢	التعاون مع أصدقائه في إعداد التكاليفات	ك	١٥٨,٠٠	٨٤,٠٠	١٢,٠٠	٨٥,٨٣	٢,٥٧	٠,٥٨	٧	مرتفعة
		%	٦٢,٢٠	٣٣,٠٧	٤,٧٢					

م	المفردات	ك	مدى الاستخدام			الوزن	متوسط	انحراف	الترتيب	المستوي
			موافق	محايد	غير موافق					
٣	التعاون مع زملائه في عمل الواجب المدرسي	ك	١٤٦,٠٠	٨٠,٠٠	٢٨,٠٠	٨٢,١٥	٢,٤٦	٠,٦٩	٨	مرتفعة
		%	٥٧,٤٨	٣١,٥٠	١١,٠٢					
٤	مساعدة المعلم في تجهيز الأدوات	ك	١٨٠,٠٠	٦٢,٠٠	١٢,٠٠	٨٨,٧١	٢,٦٦	٠,٥٧	٣	مرتفعة
		%	٧٠,٨٧	٢٤,٤١	٤,٧٢					
٥	مساعدة أقرانه في تنظيم الفصل	ك	١٧٤,٠٠	٧٠,٠٠	١٠,٠٠	٨٨,١٩	٢,٦٥	٠,٥٦	٤	مرتفعة
		%	٦٨,٥٠	٢٧,٥٦	٣,٩٤					
٦	المشاركة في ترتيب أدوات اللعب	ك	١٨٢,٠٠	٧٠,٠٠	٢,٠٠	٩٠,٢٩	٢,٧١	٠,٤٧	٢	مرتفعة
		%	٧١,٦٥	٢٧,٥٦	٠,٧٩					
٧	التعاون بالعمل داخل المجموعة	ك	١٧٤,٠٠	٦٨,٠٠	١٢,٠٠	٨٧,٩٣	٢,٦٤	٠,٥٧	٥	مرتفعة
		%	٦٨,٥٠	٢٦,٧٧	٤,٧٢					
٨	احضار الأشياء المطلوبة من قائد مجموعته بالفصل	ك	١٦٤,٠٠	٧٦,٠٠	١٤,٠٠	٨٦,٣٥	٢,٥٩	٠,٥٩	٦	مرتفعة
		%	٦٤,٥٧	٢٩,٩٢	٥,٥١					
	المتوسط الحسابي العام									
						٨٧,٧٠	٢,٦٣	٠,٤٤		مرتفعة

يوضح جدول (٩) أن المتوسط الحسابي للمحور الثاني: مهارات التعاون لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بلغ (متوسط = ٢,٦٣ ، انحراف معياري = ٠,٤٤) ، مما يعني درجة استخدام مرتفعة للمحور الثاني.

ويكشف الجدول أن الفقرة (١) حققت أعلى متوسط استخدام وتنص على " التعاون في نظافة الفصل" حيث بلغ (متوسط = ٢,٧٦ ، انحراف معياري = ٠,٤٨) يليها المفردة (٦) وتنص على " المشاركة في ترتيب أدوات اللعب" حيث بلغ (متوسط = ٢,٧١ ، انحراف معياري = ٠,٤٧) مما يعني درجة استخدام مرتفعة " من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية

كما يكشف الجدول أن الفقرة (٣) التي تنص على " التعاون مع زملائه في عمل الواجب المدرسي" حققت أقل متوسطات استخدام حيث بلغ (متوسط = ٢,٤٦ ، انحراف معياري = ٠,٦٩) وقد حققت درجة استخدام "مرتفعة" ، يليها المفردة (٢) التي تنص على " التعاون مع أصدقائه في إعداد التكاليفات" حيث بلغ (متوسط = ٢,٥٧ ، انحراف معياري = ٠,٥٨) وقد حققت درجة استخدام "مرتفعة" من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

الإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الثالث: ما واقع استخدام دعم الاقران في زيادة المشاركة الوجدانية لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات ، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الثالث ويوضح الجدول (١٠) النتائج.

جدول (١٠)

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور المشاركة الوجدانية لذوي الإعاقة الفكرية

م	المفردات	ك	مدى الاستخدام			الوزن	متوسط	انحراف	الترتيب	المستوي
			موافق	محايد	غير موافق					
١	حب اللعب مع زملاءه	ك	٢١٦,٠٠	٣٦,٠٠	٢,٠٠	٩٤,٧٥	٢,٨٤	٠,٣٩	١	عالية
		%	٨٥,٠٤	١٤,١٧	٠,٧٩					
٢	الشعور بالفرح لفرح زميله	ك	١٨٨,٠٠	٥٨,٠٠	٨,٠٠	٩٠,٢٩	٢,٧١	٠,٥٢	٢	عالية
		%	٧٤,٠٢	٢٢,٨٣	٣,١٥					
٣	الشعور بالحزن لحزن زملاءه	ك	١٥٢,٠٠	٨٦,٠٠	١٦,٠٠	٨٤,٥١	٢,٥٤	٠,٦١	٦	عالية
		%	٥٩,٨٤	٣٣,٨٦	٦,٣٠					
٤	يشعر بالاهتمام لزملائه المرضى	ك	١٦٤,٠٠	٧٨,٠٠	١٢,٠٠	٨٦,٦١	٢,٦٠	٠,٥٨	٤	عالية
		%	٦٤,٥٧	٣٠,٧١	٤,٧٢					
٥	زيادة التسامح لديه	ك	١٦٠,٠٠	٨٨,٠٠	٦,٠٠	٨٦,٨٨	٢,٦١	٠,٥٤	٣	عالية
		%	٦٢,٩٩	٣٤,٦٥	٢,٣٦					
٦	الشعور بالمسئولية تجاه زملاءه	ك	١٥٦,٠٠	٨٠,٠٠	١٨,٠٠	٨٤,٧٨	٢,٥٤	٠,٦٣	٥	عالية
		%	٦١,٤٢	٣١,٥٠	٧,٠٩					
٧	يراعى مشاعر الآخرين في المواقف المختلفة	ك	١٣٨,٠٠	١٠٠,٠٠	١٦,٠٠	٨٢,٦٨	٢,٤٨	٠,٦١	٨	عالية
		%	٥٤,٣٣	٣٩,٣٧	٦,٣٠					
٨	الشعور بالندم عندما يؤدي زميله	ك	١٤٢,٠٠	٩٠,٠٠	٢٢,٠٠	٨٢,٤١	٢,٤٧	٠,٦٥	٩	عالية
		%	٥٥,٩١	٣٥,٤٣	٨,٦٦					
٩	مدح زملاءه	ك	١٥٤,٠٠	٨٢,٠٠	١٨,٠٠	٨٤,٥١	٢,٥٤	٠,٦٣	٦	عالية
		%	٦٠,٦٣	٣٢,٢٨	٧,٠٩					
١٠	الشعور بالمحافظة على ممتلكات الآخرين	ك	١٣٨,٠٠	٨٦,٠٠	٣٠,٠٠	٨٠,٨٤	٢,٤٣	٠,٦٩	١٠	عالية
		%	٥٤,٣٣	٣٣,٨٦	١١,٨١					
	المتوسط الحسابي العام					٨٥,٨٣	٢,٥٧	٠,٤٤		عالية

يوضح جدول (١٠) أن المتوسط الحسابي العام المحور الثالث: المشاركة الوجدانية لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية حيث بلغ (متوسط = ٢,٥٧ ، انحراف معياري = ٠,٤٤) ، مما يعني درجة استخدام مرتفعة للمحور الثالث

ويكشف الجدول أن الفقرة (١) حققت أعلى متوسط استخدام والتي تنص على "حب اللعب مع زملاءه" حيث بلغ (متوسط = ٢,٨٤ ، انحراف معياري = ٠,٣٩) يليها المفردة (٢) وتنص على "الشعور بالفرح لفرح زميله" حيث بلغ (متوسط = ٢,٧١ ، انحراف معياري = ٠,٥٢) مما يعني درجة استخدام مرتفعة "من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية

كما يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (١٠) التي تنص على "الشعور بالمحافظة على ممتلكات الآخرين" حققت أقل متوسطات استخدام حيث بلغ (متوسط = ٢,٤٣ ، انحراف معياري = ٠,٦٩) وقد حققت درجة استخدام "مرتفعة" ، يليها المفردة (٨) التي تنص على "الشعور بالندم عندما يؤذي زميله" حيث بلغ (متوسط = ٢,٤٧ ، انحراف معياري = ٠,٦٥) وقد حققت درجة استخدام "مرتفعة" من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

السؤال الثاني للدراسة هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في إدراك معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة الفكرية، تعزي لمتغير: النوع، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية، جهة العمل، الخبرة؟

أولاً: متغير النوع

لمعرفة الفروق بين معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية في إدراك معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة الفكرية ، تعزي لمتغير: الجنس (ذكور واث) تم استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين مستقلتين ، وجدول (١١) يوضح النتيجة.

جدول (١١)

نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين (الذكور - والإناث) في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدى ذوي الاعاقة الفكرية، تعزي لمتغير: النوع

مستوى الدلالة	قيمة ت	الإناث (ن=١٥٢)		الذكور (ن=١٠٢)		الابعاد
		متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	
غير دالة	٠,٧١٤	٠,٣٦٧-	٠,٢٩٢	٢,٦٥٩	٠,٣٦٥	التفاعل الاجتماعي
غير دالة	٠,١٧٩	١,٣٤٩-	٠,٣٨٤	٢,٦٦١	٠,٥٠٥	مهارات التعاون
غير دالة	٠,٣١٧	١,٠٠٣-	٠,٤١٦	٢,٥٩٧	٠,٤٦٩	المشاركة الوجدانية
غير دالة	٠,٢٩٠	١,٠٦٠-	٠,٣٢٤	٢,٦٣٩	٠,٤٠٩	الدرجة الكلية

يتضح من جدول (١١) أن نتائج اختبار (ت) T-test للمجموعتين مستقلتين في الدرجة الكلية ومحاور (استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدى ذوي الاعاقة الفكرية) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) تعزي لمتغير النوع حيث أن المتوسط لدى الإناث متقارب مع المتوسط لدى الذكور وبلغت قيمة ت المحسوبة عند درجة حرية (252) $(p = 0.290, t = -1.060)$ وأن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية مما يعني عدم تأثير متغير النوع في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدى ذوي الاعاقة الفكرية تعزي لمتغير (النوع).

ثانيا: المؤهل العلمي (جامعي، دراسات عليا)

لمعرفة الفروق بين معلمي ومعلمات ذوي الاعاقة الفكرية في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدى ذوي الاعاقة الفكرية، تعزي لمتغير: المؤهل العلمي (جامعي، دراسات عليا) تم استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين مستقلتين، وجدول (١٢) يوضح النتيجة.

جدول (١٢)

نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين المعلمين في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي تعزي لمتغير: المؤهل العلمي (جامعي، دراسات عليا)

مستوى الدلالة	قيمة ت	جامعي (ن=٢١٦)		دراسات عليا (ن=٣٨)		الابعاد
		متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	
غير دالة	٠,٨٤٦	٠,١٩٤	٠,٣٢٨	٢,٦٥١	٠,٢٩٤	التفاعل الاجتماعي
غير دالة	٠,٤٧٦	٠,٧١٣	٠,٤٣٩	٢,٦٢٣	٠,٤٣٢	مهارات التعاون
غير دالة	٠,٨٨٦	٠,١٤٣	٠,٤٣٦	٢,٥٧٣	٠,٤٥٥	المشاركة الوجدانية
غير دالة	٠,٦٨٧	٠,٤٠٤	٠,٣٦٤	٢,٦١٦	٠,٣٤٨	الدرجة الكلية

يتضح من جدول (١٢) أن نتائج اختبار (ت) T-test للمجموعتين مستقلتين في الدرجة الكلية ومحاور (استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) تعزي لمتغير: المؤهل العلمي (جامعي، دراسات عليا) حيث أن المتوسط لدى المعلمين الجامعيين متقارب مع المتوسط لدى المعلمين الحاصلين علي دراسات عليا ، وبلغت قيمة ت المحسوبة عند درجة حرية (252) $(t(1.65) = 0.404, p 0.687)$ وأن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية مما يعني عدم تأثير متغير المؤهل العلمي في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية تعزي لمتغير المؤهل العلمي.

ثالثا: متغير التدريب (تم التدريب على دعم الأقران، لم يتم التدريب)

لمعرفة الفروق بين معلمي ومعلمات ذوي الاعاقة الفكرية في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية ، تعزي لمتغير: التدريب (تم التدريب ، لم يتم التدريب) تم استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين مستقلتين ، و جدول (١٣) يوضح النتيجة.

جدول (١٣)

نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين المعلمين (الحاصلين على دورات تدريبية في دعم الاقران - والغير الحاصلين) في إدراك معلمي

ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدى ذوي الاعاقة الفكرية

الابعاد	المتدربين (ن=٧٠)		الغير متدربين (ن=١٨٤)		قيمة ت	مستوى الدلالة	
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف			
التفاعل الاجتماعي	٢,٦٧٣٨	٠,٣٦٢٤٨	٢,٦٤٤٩	٠,٣٠٧٢٤	٠,٦٣٦	٠,٥٢٥	غير دالة
مهارات التعاون	٢,٧٠٧١	٠,٤٩٦٣١	٢,٦٠١٩	٠,٤١٠٧٢	١,٧٢٠	٠,٠٨٧	غير دالة
المشاركة الوجدانية	٢,٦٩٧١	٠,٤٦١٥٦	٢,٥٢٨٣	٠,٤٢٠٦٠	٢,٧٨٣	٠,٠٠٦	(٠,٠١)
الدرجة الكلية	٢,٦٩٢٧	٠,٤٠٩٨٧	٢,٥٩١٧	٠,٣٣٧٣٥	٢,٠٠٥	٠,٠٤٦	(٠,٠٥)

يتضح من جدول (١٣) أن نتائج اختبار (ت) T-test للمجموعتين مستقلتين في الدرجة الكلية ومحاور (استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدى ذوي الاعاقة الفكرية) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزي لمتغير: الدورات التدريبية في الدرجة الكلية وبعد المشاركة الوجدانية لصالح الذين حضروا دورات تدريبية حيث أن المتوسط لدى المعلمين المتدربين علي استراتيجية الاقران مرتفع عن المتوسط لدى المعلمين الغير المتدربين ، وبلغت قيمة ت المحسوبة عند درجة حرية (252) $(2.005, p 0.046)$ $(t (1.65) = 2.005)$ وأن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يعني تأثير متغير التدريب في الدرجة الكلية وبعد المشاركة الوجدانية تعزي لمتغير التدريب ، كما كشفت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) تعزي لمتغير: الدورات التدريبية في بعدي التفاعل الاجتماعي ، مهارات التعاون.

رابعاً: جهة العمل (معهد تربية فكرية، مركز تأهيل، مدرسة دمج)

لمعرفة الفروق في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدى ذوي الاعاقة الفكرية التي تعزي لمتغير جهة العمل (معهد تربية فكرية ، مركز تأهيل ، مدرسة دمج) استخدام اختبار كروسكال واليس ، وجدول (١٤) يوضح النتيجة.

جدول (١٤)

نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة التي تعزي لمتغير جهة العمل

الابعاد	التخصص	العدد	متوسط الرتب	كاي سكوير	مستوى الدلالة
التفاعل الاجتماعي	معهد تربية فكرية	١٠٢	١٠٥,٠٥	١٦,٧٧	٠,٠٠ داله عند (٠,٠١)
	مركز تأهيل	٥٠	١٣٥,٨٢		
	مدرسة دمج	١٠٢	١٤٥,٨٧		
مهارات التعاون	معهد تربية فكرية	١٠٢	١١٧,٩١	٣,٢٠	٠,٢٠ غير داله
	مركز تأهيل	٥٠	١٣٠,٧٤		
	مدرسة دمج	١٠٢	١٣٥,٥٠		
المشاركة الوجدانية	معهد تربية فكرية	١٠٢	١١٤,٦٨	٥,٤٦	٠,٠٧ غير داله
	مركز تأهيل	٥٠	١٣٣,٧٨		
	مدرسة دمج	١٠٢	١٣٧,٢٥		
الدرجة الكلية	معهد تربية فكرية	١٠٢	١١٣,٤٦	٦,٦٧	٠,٠٤ داله عند (٠,٠١)
	مركز تأهيل	٥٠	١٣١,٣٨		
	مدرسة دمج	١٠٢	١٣٩,٦٤		

يتضح من جدول (١٤) أن الدرجة الكلية التي تعزي لمتغير جهة العمل (معهد تربية فكرية ، مركز تأهيل ، مدرسة دمج) الي أن هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الدرجة الكلية والبعد الأول تعزي لمتغير جهة العمل حيث بلغت قيمة كاي سكوير عند درجة حرية (2) $p = 0.04$, $\chi^2(2) = 6.67$ مما يعني تأثير متغير جهة العمل في الاستبيان ككل من وجهة نظر معلمي ذوي الاعاقة الفكرية ، بينما لا يوجد فروق إحصائية في بعدي مهارات التعاون ، المشاركة الوجدانية. ولمعرفة الفروق لصالح أي المجموعات تم استخدام اختبار مان وتني وتبين أن هناك فروق بين معلمي معهد تربية فكرية ، ومعلمي مركز تأهيل لصالح معلمي مركز تأهيل ، كما تبين أن هناك فروق بين معلمي مركز تأهيل ومعلمي مدرسة دمج ، لصالح معلمي مدرسة دمج

خامساً: متغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ الى ١٥ سنة، أكثر من ١٥ عام)

لمعرفة الفروق بين في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية التي تعزي لمتغير الخبرة (أقل من ٥

سنوات ، من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات ، أكثر من ١٠ الى ١٥ سنة ، أكثر من ١٥ عام) تم استخدام اختبار كروسكال واليس ، وجدول (١٥) يوضح النتيجة.

جدول (١٥)

نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية

استخدام دعم الاقران التي تعزي لمتغير الخبرة

الإبعاد	الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كاي سكوير	مستوى الدلالة
التفاعل الاجتماعي	أقل من ٥ سنوات	٩٢	١٠٧,٨٤٨	١٠,٨٢٦	٠,٠١٣ داله عند (٠,٠٥)
	من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات	٦٠	١٤١,٩٦٧		
	أكثر من ١٠ الى ١٥ سنة	٤٨	١٣٣,٥٤٢		
	أكثر من ١٥ عام	٥٤	١٣٩,٥٣٧		
مهارات التعاون	أقل من ٥ سنوات	٩٢	١٠٨,٨٤٨	٩,٩٥٣	٠,٠١٩ داله عند (٠,٠٥)
	من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات	٦٠	١٤٠,٨٣٣		
	أكثر من ١٠ الى ١٥ سنة	٤٨	١٣٨,٠٠٠		
	أكثر من ١٥ عام	٥٤	١٣٥,١٣٠		
المشاركة الوجدانية	أقل من ٥ سنوات	٩٢	١١٤,٤٥٧	٨,٦١٥	٠,٠٣٥ داله عند (٠,٠٥)
	من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات	٦٠	١٤٩,٠٦٧		
	أكثر من ١٠ الى ١٥ سنة	٤٨	١٣٠,٢٩٢		
	أكثر من ١٥ عام	٥٤	١٢٣,٢٧٨		
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	٩٢	١٠٩,٥٤٣	٩,٣٤٠	٠,٠٢٥ داله عند (٠,٠٥)
	من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات	٦٠	١٤٣,٩٠٠		
	أكثر من ١٠ الى ١٥ سنة	٤٨	١٣٥,١٢٥		
	أكثر من ١٥ عام	٥٤	١٣٣,٠٩٣		

يتضح من جدول (١٥) أن الدرجة الكلية التي تعزي لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات ، من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات ، أكثر من ١٠ الى ١٥ سنة ، أكثر من ١٥ عام) أن هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الدرجة الكلية والابعاد الفرعية حيث بلغت قيمة كاي سكوير عند درجة حرية (3) $\chi^2(3) = 9.340$, $p = 0.025$ مما يعني تأثير متغير الخبرة في الاستبيان ككل والابعاد الفرعية من وجهة نظر معلمي ذوي الاعاقة الفكرية ، ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار مان وتني وتبين أن فروق بين المعلمين الذين خبرتهم من أقل من خمس سنوات والمعلمين الذين خبرتهم تتراوح من خمس الي عشر سنوات لصالح المعلمين الذين خبرتهم من خمس الي عشر سنوات.

ومن خلال عرض نتائج الدراسة السابقة لم توجد دراسة مسحية لدراسة واقع استخدام دعم الأقران ولكن توصلت نتائج دراسة كل من بيسلي (Besley , 2018) و دراسة ما ثيو وآخرون (Matthew , et al , 2014) ودراسة هيجهيس وآخرون (Hughes et al , 2012) إلى أن فاعلية طريقة دعم الأقران وتعليماتها والبرامج المتعلقة بها تساعد في زيادة التفاعل الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ، كما أن مراعاة الاحتياجات الأكاديمية والسلوكية لهؤلاء الطلاب وتوضيح الأساليب المناسبة للتعليم ومن أهمها دعم الأقران التي تساعدهم على التفاعل الأكاديمي والاجتماعي بين الطلاب من غير ذوي الإعاقة والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة داخل الفصول.

كما تؤكد الادبيات والدراسات السابقة على أن تدريب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على مهارات التواصل الاجتماعي يؤدي إلى تحسين درجة تقبل الطرف الآخر له التواصل وعدم الانشغال عنه بأشياء أخرى ، كما أن تدريبه على ممارسة الأنشطة يسهم بشكل كبير في تدريب الطفل على الاستقلالية في أداء المهارات ، وكذلك التعاون مع الأقران ، والمشاركة الوجدانية واستشعار أوقات الفرح والغضب والتفاعل واللعب والمرح معهم ، واستخدام دعم الأقران بشكل منظم يساهم في تنمية المهارات اللغوية والتحدث والاستماع والتواصل اللغوي ، والاندماج مع الآخرين.

أظهرت نتائج التساؤل الثاني عدم تأثير متغير النوع في إدراك معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الإعاقة الفكرية تعزي لمتغير (نوع) ، وهذه النتيجة متوقعة لأن ليس لجنس المعلم سواء كان (معلم / معلمة) تأثير على استخدام دعم الاقران ، ولكن التأثير كما يتضح بعد ذلك يعتمد على خبرة المعلم وتدريبه ومكان التطبيق.

ويتضح من النتائج أيضا عدم تأثير متغير المؤهل العلمي في إدراك معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الإعاقة الفكرية تعزي لمتغير المؤهل العلمي ، وهذه النتيجة كانت غير متوقعة لأنه كان من المتوقع أن يكون كلما ارتفع المؤهل زاد استخدام دعم الاقران ، ولكن الباحث يرجع هذه النتيجة الى عامل الخبرة له أثر أكبر من المؤهل الدراسي لأن خبرة المعلم تزيد قدرة على التعامل مع التلاميذ وخاصة ذوي الإعاقة الفكرية.

ويتضح من النتائج أيضا أن عامل تدريب المعلمين على دعم الأقران كان له أثر في ارتفاع استخدامها وتوظيفها في مهارات التواصل الاجتماعي والمهارات المختلفة ، وأيضا هذا أمر طبيعي ومتوقع لأن التدريب لدى المعلم يثقله بالخبرات استخدام ويزيد من ارتفاع دعم الاقران.

كما يتضح من نتائج الدراسة ارتفاع استخدام دعم الأقران داخل مدارس الدمج وذلك يرجع إلى وجود التلاميذ مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة واشتراكهم معهم في حصص الأنشطة مثل التربية البدنية مما يزيد التفاعل بينهم وبالتالي ارتفع استخدام دعم الأقران داخل مدارس الدمج ، بينما انخفض دخل معاهد التربية الفكرية وذلك لعدم توفر القرين من التلاميذ من غير ذوي الإعاقة.

كما اتضح أيضا من نتائج التساؤل الثاني بالنسبة لخبرة المعلم أنه كلما زاد خبرة المعلم زاد استخدام دعم الاقران وهذا أمر طبيعي وذلك لأن كلما مر المعلم/ المعلمة بخبرات أثقلت لديه استراتيجيات التدريس المختلفة وكيفية تطبيقها مما زاد من استخدام دعم الأقران لدى ذوي الخبرة الأكثر من ٥ سنوات.

توصيات الدراسة:

١. التوسع في استخدام دعم الأقران مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لما لها من الأهمية بمكان مع هذه الفئة بالدمج.
٢. زيادة تدريب المعلمين على استخدام دعم الأقران مع ذوي الإعاقة الفكرية.
٣. زيادة مهارات التعاون بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم من غير ذوي الإعاقة وتدريب المعلمين على ذلك.

بحوث مقترحة:

١. دراسة مسحية لواقع استخدام دعم الأقران مع الإعاقات المختلفة.
٢. فاعلية برنامج قائم على دعم الأقران في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
٣. واقع استخدام دعم الأقران لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع.
٤. دراسة فعالية استخدام برامج بالكمبيوتر في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين عقليا.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

- باطة ، آمال. (٢٠٠٠). الاضطرابات السلوكية والوجدانية وعلاقتها بالنظرة المستقبلية لدى الأطفال الصم والمكفوفين والعاديين. *مجلة البحوث النفسية والتربوية* ، ١ ، ١٦٧-٢٠٢.
- الحسن ، سهي. (٢٠٠٥). أثر استخدام أسلوب تدريس الرفاق على تحسين المهارات القرائية عند مجموعة من طلاب الصف الأول الأساسي الذين لديهم صعوبات في القراءة (ورقة عمل). مؤتمر التربية الخاصة العربي- الواقع والمأمول. كلية الملكة رانيا للطفولة ، الجامعة الهاشمية. الأردن.
- الدخيل الله ، دخيل. (٢٠١٤). *المهارات الاجتماعية المفهوم والوحدات والمحددات*. العبيكان للنشر.
- سليمان ، سيد أحمد. (٢٠٠٦). *فاعلية السيكو دراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بها ، مصر.
- شاش ، سهير. (٢٠١٥). *تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة*. زهراء الشرق بالقاهرة.
- الشرقاوي ، محمود. (٢٠١٦). *التدريب على المهارات الاجتماعية ورفع الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- صالح ، ماجدة وأمين ، سهي. (٢٠٠٣). فاعلية برنامج مقترح باستخدام استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض المهارات الرياضية الحياتية لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم. *جامعة عين شمس كلية التربية الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس* ، أكتوبر (٨٩). ١٤٩-١٨٦
- الطيباني ، علا. (٢٠١٠). فاعلية التدريس بالأقران في تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال ذوي متلازمة داون المدمجين. *مجلة الطفولة والتربية بكلية التربية جامعة الإسكندرية* ، ٢ (١) ، ٣٩١-٣١١.
- العتيبي ، بندر والحارثي ، منى. (٢٠٠٨). استخدام استراتيجية تدريس الأقران في إكساب الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقليا بدرجة متوسطة. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس* ، ٣٢ (١) ، ٧٩-١١٦.
- العلي ، صالح. (٢٠١٥). *مهارات التواصل الاجتماعي أسس ، مفاهيم وقيم*. دار الحامد للنشر. عمان.

عطية ، محمد. (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم بمساعدة الأقران في تصحيح عيوب النطق لدى الأطفال ضعاف السمع. *مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق*. ١٤ ، ١ - ٩٤.

محمود ، هند محمد حسن. (٢٠١٧). *فاعلية استخدام السيكو دراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية رياض الأطفال جامعة المنيا.

وزارة التعليم المملكة العربية السعودية (٢٠٢٠) الإحصاء العام للمعلمين وبرامج التربية الخاصة للعام الدراسي ٢٠٢٠.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abaza, Amal. (2000). Behavioral and Emotional Disorders and their Relationship with the Future Perception of the Deaf, Blind and Normal Children. *Journal of Psychological and Educational Research (JPER)* , 1, 167-202.

Al-Dakhil Allah, Dakhil. (2014). *Social Skills Concept, Units and Determinants*. Obeikan Publishing

Al-Hassan, Soha. (2005). *The Effect of Using Peer Teaching on Improving Reading Skills of a Group of First Graders with Reading Difficulties (paperwork)*. The Arab Special Education Conference: Reality and Hope. Queen Rania Childhood College , the Hashemite University. Jordan

Al-Otaibi, Bandar and Al-Harthi, Mona. (2008). The Use of Peer Teaching Strategy to Help Students with Moderate Mental Retardation Acquire Functional Vocabulary. *Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University*, 32 (1), 79-116

Al-Sharqawi, Mahmoud. (2016). *Social Skills Training and Raising Social Competence of Educable Mentally Handicapped Children*. Dar Al Elm Wal Eman for Publishing and Distribution

- Al-Taybani , Ola. (2010). The Effectiveness of Peer Teaching in Developing some Language Skills for Children with Down Syndrome in an Inclusive Education Environment. *Journal of Childhood and Education , Faculty of Education , Alexandria University*, 2 (1) , 311-391.
- Attia , Muhammad. (2012). The Effectiveness of a Training Program Based on Peer-Assisted Learning Strategy in Correcting Speech Defects in Children with Hearing Impairment. *Journal of the Faculty of Education , Zagazig University*. 74, 1 -94.
- Saleh , Magda and Amin , Soha. (2003). The Effectiveness of a Proposed Program Using Peer Teaching Strategy in Developing some Life Mathematical Skills for Educable Mentally Handicapped Children. *Ain Shams University , Faculty of Education , Egyptian Association for Curriculum and Teaching Methods , October (89)*. 149- 186
- Shash , Soheir. (2015). *Developing Life and Social Skills for Individuals with Special Needs*. Zahraa Al Sharq.
- Suleiman , Sayed Ahamad. (2006). Efficacy of Psychodrama in Developing the Social Communication Skills of Students with Learning Difficulties. Unpublished Master's Thesis. *Benha Faculty of Education , Egypt*.
- Zahran , Hamed. (1998). *Psychology of Development and Problems of Childhood and Adolescence*. (Fifth edition). A'alam Al Kotob.
- Mahmoud , Hind Mohammad Hassan. (2017). The Efficacy of Employing Psychodrama to Develop the Social Communication Skills of Teachable Mentally Disabled Children. Unpublished Masters Thesis , *Faculty of Education for Early Childhood , Minia University*.
- Ministry of Education of Saudi Arabia (2020). *Statistical manual of teachers and special education programs for the academic year 2020*.

المراجع الأجنبية: References

- American Association on Mental Retardation. (1994). *New Proposed Definition of Mental Retardation (AAMR) New and Notes 1-6*.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2020). *New Proposed Definition of Intellectual Disabilities (AAIDD) New and Notes 1-9*.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*.
- Besley S. (2018). *The Impact of Academic Peer Support Intervention on the Frequency of Social Interactions between Peers of the Inclusion Classroom*. Master of Education , Goucher College.
- Collings S., Strnadova I., Loblinzk J., Dan K. (2019). Benefits and Limits of Peer Support for Mothers with Intellectual Disability affected by Domestic Violence and Child Protection. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2019.1647150?journalCode=cdso20>
- Hughes C. , et al. (2012). Increasing Social Interaction Skills of Secondary School Students with Autism and/or Intellectual Disability: A Review of Interventions. *Journal of Persons with Severe disabilities*, 37(4) , 288-307.
- Joshua B. , Tiffany K. , Mari C. (2015). Effects of a School-Based Social Skills Training Program for Adolescents with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability. *Journal of Autism Dev disorder* 45 :2674-2690.
- Maheady I. , Harper G. , Mallette B. (2016). Peer-Mediated Instruction and Interventions and Students with Mild Disabilities. *Journal of Remedial and Special Education*, 22(1) , 4 - 14.
- Matthew C. , Preethy G. , Richard H. , Allen S. , Sushmita S. , Anita S. , Miriam E. (2014). Peer Support Services for Individuals with Serious Mental Illnesses: Assessing the Evidence. *Psychiatric Services* ' ps. psychiatryonline.org ' April 4(65)