الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل: D.ES/3C/02/18

فاعلية برنامج تدريبي قائم على تعديل السلوك لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم

- دراسة ميدانية بمركز التكفل بذوي الإعاقة العقلية بالبرواقية - ولاية المدية.

أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في: علوم التربية

تخصص: التربية الخاصة

إعداد الباحث: عبد الرحمان العوفي

تاريخ المناقشة: 2023/02/08

أعضاء لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
01	رمضان خطوط	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف. المسيلة	رئيسا
02	حسين قرساس	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف. المسيلة	مشرفا ومقررا
03	الطيب تومي	أستاذ محاضر أ	محمد بوضياف. المسيلة	ممتحنا
04	عبد الحميد شحام	أستاذ محاضر أ	محمد بوضياف. المسيلة	ممتحنا
05	رابح واكد	أستاذ محاضر أ	يحي فارس. المدية	ممتحنا
06	محمد بولقمح	أستاذ محاضر أ	عبد الحميد مهري. قسنطينة2	ممتحنا

السنة الجامعية: 2022-2023

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مبارك فيه، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، وعلى آله وصحبه الأطهار الطيبين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ سورة النمل (من الآية 19:).

ثم الشكر الجزيل والتقدير الكبير إلى الأستاذ الفاضل "حسين قرساس" امتنانا وعرفانا لقبوله الإشراف على أطروحتنا هذه أولا، ولصبره وحرصه على نجاح هذا العمل ثانيا، بالتصويب والدعم، والتوجيه، وسعة الصبر التي تحلى بها معنا، وتذليل الصعاب المادية والمعنوية دون كلل أو ملل، فله منا كل الاحترام والتقدير، وجازاه الله عنا خير الجزاء وبارك الله فيه وفي علمه ونفع بهما.

ولا يفوتني أن أقدم شكري وتقديري إلى السادة والسيدات أعضاء لجنة المناقشة على تكرمهم بقبول مناقشة أطروحتنا، عسى الله أن يوفيهم عنا خير الجزاء.

الشكر موصول أيضا إلى السادة والسيدات محكمي أدوات الدراسة (البرنامج، والمقياس) نظير جهدهم المبذول في سبيل إنجاح الركائز التي قامت عليها الدراسة بآرائهم السديدة وتصويباتهم وتوجيهاتهم القيمة.

أيضا السيدين "محمد طوطاوي" و"علي خميسي" مديري كل من المركز النفسي البيداغوجي للمعاقين ذهنيا بالبرواقية، وابتدائية بوسماحة بوشناق بالبرواقية على التوالي، وكل أطقم المؤسستين نظير التسهيلات، والمساعدات المقدمة من طرفهم، وكل جهد بذلوه ولم يبخلوا به في سبيل ذلك صغيرا كان أو كبيرا.

شكر كبير، وكبير جدا للأطفال عينة الدراسة الذين فاقت براءتهم كل وصف، حفظهم الله وسدد خطاهم.

ولأنهم كانوا الشموع التي تنير دربي، وأثرهم كبير في حياتي، وسيظلون كذلك، فشكر جزيل لأهلي وخاصتي، والدي وإخوتي، وزوجي وأبنائي حفظهم الله جميعا ورعاهم.

وفي الأخير أسأل الله العظيم أن يكون هذا العمل في ميزان الحسنات، وأن يوفي الهدف الذي وضع من أجله.

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق تجريبيا من مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على تعديل السلوك لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم، ومن أجل ذلك طرح الباحث التساؤل التالي:

- ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على تعديل السلوك في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم؟

انبثقت عنه تساؤلات جزئية أخرى، صيغت لها إجابات مؤقتة (فرضيات)

ومن أجل التحقق من تلك الفرضيات استخدم الباحث، المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الضابطة غير المكافئة، على عينة اشتملت على (14) طفل من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (القابلين للتعلم)، موزعين على مجموعتين مجموعة تجريبية قوامها (08) أفراد، ومجموعة ضابطة قوامها (06) أفراد.

استخدم الباحث في الدراسة الأدوات التالية:

- مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة (تصميم صالح هارون 1996).
- "مصفوفات رافن Raven الملونة" لاختبار الذكاء.
- برنامج تدريبي قائم على تعديل السلوك لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للمعاقين عقليا (من إعداد الباحث).

ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها بعد المعالجة الإحصائية للبيانات:

- للبرنامج التدريبي القائم على تعديل السلوك فاعلية كبيرة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي لأفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجاتهم في القياس البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي تعزى لجنسهم (ذكر، أنثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي تعزى لعمرهم الزمني.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي تعزى للمستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجاتهم في القياس التتابعي على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده (بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج).

وتم مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري المنتهج، والدراسات السابقة المعتمدة، وكذا مضمون البرنامج المقترح، لتنتهي في الأخير لجملة من الاقتراحات.

Abstract

The present study aims to investigate experimentally the effectiveness of a training programme, focusing on modifying the behaviours to develop some social skills for educable mentally handicapped.To reach the aim, the researcher asks:

- To what extent does the effectiveness of this training programme in devloping some social skills for educable mentally handicapped?

Another sub-questions have resulted and they have temporary respons (hypotheses).

The researcher use the semi-experimental method to check this hypotheses, using Non-Equivalent control group. Design on a sample of (14) simple educable mentally handicapped children, dividing into tow groups, experimental group consist of (08) children, and the control group with (06) children.

The following are the tools which were applied :

- Salah Haroun's Design 1996 to evaluate educable mentally handicapped children's social skills inside the classroom.
- A training programme for modifying behaviors to develop educable mentally handicapped' social skills. (elaborated by the researcher).
- Raven's colored test matrix to evaluate the mental ability of children.

The most results founded:

- The training programme is very effective is developing social skills for educable mentally handicapped.
- There are statistically significant differences between the average of the experimental group and their degrees in the telemetric measurement and its proportions at the level of social skills.
- There are statistically significant differences between the average of the experimental and the control group member degrees on the scale of social skills, and the proportions for the experimental group's telemetric measurement.
- There are no statistically significant differences between the average of the experimental group member according to their gender (male/female).
- There are no statistically significant differences between the average of the experimental group member according to their age.
- There are no statistically significant differences between the average of the experimental group member according to their family's economic and social level .
- At the level of social skills, there are no statistically significant differences between the average of telemetric and tracking measurement for the experimental group (tow months after applying the programme).

At the light of the theoretical framework, the previous studies and the content of the suggested programme, the dissertation has discussed and it has ended with a set of suggestions.

الفـــــــهرس

الموضوعات	الصفحة
شكروتقدير	
ملخص الدراسة بالعربية	
ملخص الدراسة بالإنجليزية	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
فهرس الملاحق	
مقدمة	
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1. الإشكالية	04
2. أهمية الدراسة	09
3. أهداف الدراسة	10
4. التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة	11
5. الدراسات السابقة	11
6. التعقيب على الدراسات السابقة	13
7. فرضيات الدراسة	
الفصل الثاني: المهارات الاجتماعية عند المعاقين عقليا	
تمهيد	15

أولا: الإعاقة العقلية	
1. مفهوم الإعاقة العقلية	18
2. مدخل تاريخي عن الإعاقة العقلية	22
3. تصنيفات الإعاقة العقلية	30
4. أسباب الإعاقة العقلية	35
5. تشخيص الإعاقة العقلية	45
6. خصائص المعاقين عقليا	
7. حاجات المعاقين عقليا	
8. مشكلات المعاقين عقليا	
ثانيا: المهارات الاجتماعية	
1. مفهوم المهارات الاجتماعية	
2. مكونات المهارات الاجتماعية	
3. أهمية اكتساب المهارات الاجتماعية	
4. طرق اكتساب المهارات الاجتماعية	
5. المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا	
6. أسباب العجز في المهارات الاجتماعية عند المعاقين عقليا	
7. النظريات المفسرة للمهارات الاجتماعية	
خلاصة الفصل	
الفصل الثالث: البرنامج التدريبي القائم على تعديل السلوك	
تمهيد	

أولا: البرنامج التدريبي

1. مفهوم البرنامج التدريبي
2. أهمية البرنامج التدريبي
3. أهداف البرنامج التدريبي
4. أسس البرنامج التدريبي
5. الخدمات التي يقدمها البرنامج التدريبي
6. الخلفية النظرية للبرنامج التدريبي
7. الأساليب المنتهجة في البرنامج

ثانيا: تعديل السلوك

1. مفهوم تعديل السلوك
2. أهداف تعديل السلوك
3. أهمية تعديل السلوك
4. فنيات تعديل السلوك
5. مبادئ تعديل السلوك
6. تعديل السلوك للمعاقين عقليا

خلاصة الفصل

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية

2. مجتمع وعينة الدراسة

3. أدوات الدراسة

ثانيا: الدراسة الأساسية

1. حدود الدراسة

2. منهج وتصميم الدراسة

3. عينة الدراسة

4. أدوات الدراسة

5. خطوات التجريب

6. الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الر ابعة

5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة

6. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة

7. عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة

خلاصة الفصل

الفصل السادس: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

8. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى
9. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية
10. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة
11. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة
12. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة
13. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة
14. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة

الاستنتاج العام

خاتمة

اقتراحات الدراسة

قائمة المصادر والمراجع

الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	الموضوعات	الصفحة
1.	فئات الإعاقة العقلية ومعاملات الذكاء المقابلة لكل فئة وفق تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية	04
2.	أبعاد تشخيص الإعاقة العقلية	09
3.	الخصائص حسب فئات الإعاقة العقلية والعمر الزمني	10
4.	المبادئ الأساسية في تعديل السلوك	11
5.	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	11
6.	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السن (العمر الزمني)	13
7.	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الاقتصادي والاجتماعي	
8.	قيم "ألفا كرومباخ" لأبعاد المقياس ودرجته الكلية	
9.	قيم الثبات لأبعاد المقياس ودرجته الكلية بتقدير معادلة سبيرمان براون ومعادلة "جتمان"	
10.	تحكيم وضوح التعليمات	
11.	تحكيم بدائل الأجوبة	
12.	تحكيم الفقرات من حيث (اللغة، الوضوح، الانتماء للبعد)	
13.	تحكيم مدى كفاية الفقرات	
14.	المقارنة بين عدد فقرات المقياس قبل وبعد التحكيم	
15.	ارتباط فقرات بعد العلاقات الشخصية مع درجة البعد الكلية	
16.	ارتباط فقرات بعد أداء الأعمال مع درجة البعد الكلية	
17.	درجة ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس	
18.	قيم الصدق الذاتي لأبعاد المقياس ودرجته الكلية	
19.	تحكيم البرنامج التدريبي ونسب الاتفاق بين المحكمين	

20. يبين عينة الدراسة الأساسية (المجموعتين) حسب الجنس
21. يبين عينة الدراسة الأساسية (المجموعتين) حسب العمر الزمني
22. يبين عينة الدراسة الأساسية (المجموعتين) حسب المستوى التعليمي
23. يبين عينة الدراسة الأساسية (المجموعتين) حسب المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة
24. يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده
25. يبين الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية
26. ترتيب جلسات البرنامج التدريبي ومحتوياتها
27. يوضح نتائج "اختبار ت t test" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية وأبعاده
28. يوضح نتائج "اختبار ت t test" لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية وأبعاده
29. يوضح نتائج "اختبار ت t test" لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية وأبعاده تعزى لجنسهم
30. يوضح نتائج اختبار "كروسكال وأليس K" لقياس دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية وأبعاده تبعا لمتغير العمر.
31. يوضح نتائج "اختبار ت t test" لقياس دلالة الفروق بين متوسطي أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية وأبعاه، تبعا للمستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم.
32. يوضح نتائج "اختبار ت t test" لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتابعي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية وأبعاده.
33. يوضح الدلالة الإحصائية "اختبار ت t test" للفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وحجم الأثر "η^2"

34. يوضح معدل الكسب لبلاك لمعرفة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية المهارات الاجتماعية على أفراد المجموعة التجريبية

فهرس الأشكال والرسوم البيانية

الرقم	الموضوعات	الصفحة
1.	معاملات الذكاء وتوزيعها بحسب منحنى غاوس	
2.	توزيع تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية	
3.	تشخيص الإعاقة العقلية	
4.	خصائص الأطفال المعاقين عقليا	
5.	مكونات المهارات الاجتماعية حسب تصور روجيو	
6.	جداول التعزيز	
7.	الأساليب المنتهجة في البرنامج التدريبي	
8.	خطوات تنفيذ البرنامج التدريبي	
9.	التعزيز والعقاب تماشيا مع ظهور السلوك واختفائه	
10.	التسلسل	
11.	العمليات الأربعة للنمذجة	
12.	تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة	
13.	التصميم شبه التجريبي المستخدم	
14.	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس	
15.	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب العمر الزمني	
16.	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الابتدائية	
17.	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة	

فهرس الملاحق

الرقم	الموضوعات	الصفحة
1.	قائمة الأساتذة المحكمين لأدوات الدراسة	
2.	مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة (صالح هارون 1996)	
3.	جلسات البرنامج التدريبي	
4.	استمارة تحكيم البرنامج	
5.	مخرجات spss	
6.	توزيع بيانات الدراسة	
7.	طلب الموافقة على التربص الميداني	
8.	شهادة إدارية	
9.	بعض رسومات الأطفال	
10.	بعض صور الحفل الختامي	

مقدمة

مقدمة

من بين الشروحات البسيطة التي تنطبق على العمليات الاستشرافية هي محاولة استغلال الإمكانات المتوفرة دون استنزافها، والبحث عن البدائل الممكنة للنهوض سريعا، وذاك ما يقودنا إلى حتمية التفكير جديا في البحث عن كل أسباب النهوض والتقدم مهما كانت بسيطة، ما دامت متوفرة لدينا واستغلالها أحسن استغلال، في وقت سيتيح لنا فرصة الاستعداد الجيد لتوفير أحسن الظروف لذلك. والمتأمل في فئات التربية الخاصة على اختلاف ظروفهم وأحوالهم ومتطلباتهم، يلاحظ للوهلة الأولى أنها طاقات معطلة (خارج حسابات النظرة الاستشرافية) إن لم يُأخذ بيدها كي تنتفع وتنفع. كما أنها معاقة ومعيقة إن لم تُأخذ إعاقتها تلك بعين الاعتبار، فتكون عجلة تدفع بالتنمية، لا حجر عثرة يوقفها.

وما الاهتمامات المتزايدة بالتربية الخاصة ومجالاتها إلا دليل قاطع على أن كل ذي بصر وبصيرة تفطن لما يعود به هذا الاختصاص من خير على البلاد والعباد، فأسرة الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة، هي أول من يتضرر، فيتعطل، ويعطل معه أدوارا كانت قائمة، وأخرى تبحث عن قيام لها، وما ذاك الضياع الذي يتمثله أولياء الفئات الخاصة بحثا عن كل سبيل يساعد على مد يد العون لأبنائهم إلا انتكاسة أخرى لسيرورة التنمية والتطور، وكل الإحصائيات المتأخرة تشير إلى ارتفاع في نسب الفئات الخاصة في المجتمعات.

ولأنه أصبح لا سبيل عن التربية الخاصة وبرامجها فقد "زاد في السنوات الأخيرة اهتماما ملحوظا برعاية المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة على المستوى العالمي، وأصبحت الرعاية النفسية والتربوية من أهم البرامج التي تأخذ مكان الصدارة للمعاقين في العالم النامي والمتخلف، بهدف التخطيط الواعي لإحداث التغيير قصد إيجاد التوافق بين أداء الإنسان لأدواره ووظائفه الاجتماعية وبين بيئته التي يعيش فيها، وليدرك المعاق أنه يمتلك قدرات وطاقات هائلة إذا ما تم تأهيله وتوجيهه وتدريبه ليصبح فردا منتجا لا يختلف عن غيره من الأسوياء." (مام وحلاب، 2021، ص142).

والتربية الخاصة تتعامل مع فئات متعددة، من بينها فئة المعاقين عقليا التي تصفهم "الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية AAIDD" بأنهم:"يمتازون بمحددات ملحوظة في كل من القدرات الوظيفية الذكائية

والاجتماعية، والمهارات التكيفية الممارسة، حيث تنشأ الإعاقة لديهم قبل سن (18) سنة." (بدوي، 2011، ص11).

وإذا خصصنا أكثر، نجد أن فئة الأطفال المعاقين عقليا، يتصفون بعدد من الخصائص والسمات العامة منها والخاصة التي تجعلهم مختلفين عن غيرهم من الأطفال العاديين ومن هذه الخصائص والسمات: نقص في القدرة على التركيز والانتباه والإدراك والفهم والتفكير والتخيل، ونقص في قدرات التواصل اللفظي. و رغم ذلك فالتطور الحاصل غير نظرة الشفقة إلى عجزهم، وبين أن نظرة المجتمع تلك هي من كانت قاصرة وعاجزة عن فهم قدراتهم وإمكانياتهم، أين كان فهم المعاق نتيجة لذلك أمرا نسبيا، والحلول الموفرة والممكنة للمعاقين حلولا ذات نزعة فردية، عندها أتى التغيير على جميع المستويات واكتشف الناس أن المعاق قضية اجتماعية وليس قضية فردية، ومن هذا المنطلق فالمهارات الكامنة والمتعددة عند هذا الطفل تحتاج إلى تنمية وصقل واهتمام خاص بها من خلال مختلف البرامج التدريبية سواء كانت برامج تعليمية أو تثقيفية أو ترفيهية، مهما اختلفت الوسائل والأساليب، لأنه كغيره من الأطفال يميل فطريا لكل ما من شأنه تنمية قدراته وإبرازها مهما كان نوعه وتوفر على الأسلوب الذي يخدمه.

وهو ما يدل على أن الطفل المعاق عقليا يعاني منذ بداياته الأولى مشكلة كبيرة في التكيف الاجتماعي، تعيقه عن اكتساب المهارات التي هو بحاجة إليها في باقي مساره الحياتي، على رأسها المهارات الاجتماعية التي هي: "عبارة عن تفاعل بين الأفراد فيما بينهم، قائم على القيم والمعايير التي يقرها المجتمع ويعمل بها، عن طريق جملة من طرق التواصل المتمثلة في التفاعل اللفظي والسلوكي، والتواصل البصري واللغوي، والإنصات والاستماع للآخرين والتجاوب معهم، ما يمكن في الأخير مجموعة الأفراد تلك من بناء علاقات اجتماعية ناجحة فيما بينهم"(عبد العاطي وشهاب، 2014، ص76). وتبرز أهميتها تلك في مختلف المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته الاجتماعية، حيث تمكنه من التفاعل والتقارب الاجتماعيين مع الآخرين في محيط يسوده التضامن والتعاون، كما تتيح له كل إمكانيات المشاركة في مختلف المهام والأنشطة التي تخدم الجماعة، فتنشأ العلاقات الاجتماعية السوية، وتتكون الصداقات التي تساعد على النمو العاطفي والانفعالي السليم، كما تتيح للإنسان اختيار نوعية الاتجاه الذي يخدمه تأثيرا وتأثرا بجماعته تلك، وهو الأمر الذي يجعله قادرا على تجاوز مشكلاته مهما تعقدت، والقدرة على تجاوزها وحلها باختلاف المواقف الاجتماعية، وبذلك يكون قد حقق القدر الكافي من الصحة النفسية، والتوافق الاجتماعي في بيئته.

وما أسهل إصدار الأحكام، لكن التخطيط للحلول صعب إذا لم تتوفر الإستراتجية المناسبة لذلك، وأصعب منه عند التطبيق على أرض الواقع ما لم تتوفر الإمكانات الملائمة، والظروف المناسبة لذلك، حيث تقول ماريا منتسوري: " أول خطوة لحل مشكل التربية نهائيا يجب أن لا تكون نحو الطفل، بل تكون نحو المربي الذي يجب تنوير ضميره وتحريره من عدد كبير من الأحكام المسبقة، حتى يتمكن في الأخير من فهم أن 'الطفل منبعا متدفقا، لا إناء فارغا نملؤه'." (وزارة التضامن الوطني، 2015، ص41)

ومقولة ماريا منتسوري هذه تقودنا بالضرورة إلى مقولة تشريحية أخرى لواقع المعاق عقليا، تتلخص عندها كل الاستراتجيات والخطط والأهداف المنتظرة منها، حيث يقول إليس Ellis (1975): "لم أرى في كل حياتي حالة واحدة أصبح فيها الفرد المعاق عقليا فردا عاديا عن طريق التدريب والوسائل التربوية ولكن شاهدت أفرادا كثيرين قد تحسنت قدراتهم. فالطفل الذي يعاني من إعاقة شديدة، ثم يتعلم كيف يأكل مستقلا، ويلبس، وينظف نفسه، ويتحكم في تنظيم عملية الإخراج، يعتبر قد حصل على ما يحصل عليه الآخرين من شهادات جامعية. يجب أن نكون واقعيين في هذا المجال، ونتجنب الشعارات العاطفية ونحدد أهدافا يمكن تحقيقها. لذا يجب أن نحكم على ما تم إنجازه بمعيار أهمية تلك الإنجازات في حياة هذا الفرد المعاق، في كيانه كإنسان ومدى انعكاس ذلك على سعادته، لا بمعيار ما ينجزه الناس (العاديين)." (أحمد وجلال، 2010، ص33)

وهو ما يقود إلى عمليات التدريب التي لا مناص منها من أجل حياة أفضل لطفل ينتظر الكثير من محيطه القريب قبل البعيد، وهو ما يعزز فكرة أهمية تقديم برامج تدريبية سواء كانت تربوية أو تعليمية أو ترفيهية خدمة للأطفال المعاقين عقليا، فكل الدلائل تقول أنهم في أمس الحاجة لتدريبهم على الاندماج في المجتمع والتكيف مع واقعهم المعاش بمختلف الطرق والوسائل المتاحة الهادفة والمقبولة أخلاقيا وقيميا، وحسب ما تقتضيه ضرورة الدمج جزئيا كان أو كليا، ومن أجل نجاعة كبيرة لتلك البرامج فإن اختيار الاستراتجيات المناسبة للتعامل مع شريحة حساسة مثل ذوي الإعاقة العقلية (القابلين للتعلم) أمرا مطلوبا بشدة، خاصة بالرجوع إلى الدراسات والأدبيات التي قالت بذلك وأثبتته على ميدان الواقع والتجريب، ولعل من أهمها استراتجيات تعديل السلوك، لما لها من خصوصية في التعامل مع ما يتميز به ذوو الإعاقة العقلية، والقابلون للتعلم منهم خاصة من خصائص فريدة ومتطلبات نمو خاصة، حيث تحاول أساليب تعديل السلوك التعامل مع السلوك الشاذ وأعراضه بصورة مباشرة ولحظية.

وهو ما أثبتته عديد الدراسات نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة بوتنام وآخرين Butnuma & al (1989) التي أكدت على زيادة التفاعل بين الأطفال المعاقين عقليا مع أقرانهم العاديين بعد تدريبهم على مجموعة من الإشارات الخاصة بمهارة التعاون. ووجد رونّج ونابوزوكا Ronning & Nabuzoka (1993) أن تدريب الأطفال المعاقين عقليا على مهارات اللعب مع أقرانهم العاديين يؤدي إلى تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لديهم. ودراسة العرايضة (2010) التي أثبتت فاعلية برنامج تدريبي سلوكي معرفي للمعاقين عقليا إعاقة عقلية بسيطة في تنمية مهاراتهم الاجتماعية الأكاديمية. ما يبرز مدى نجاعة استراتجيات تعديل السلوك مع فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم، وهي الفئة المستهدفة من خلال دراستنا هذه.

من أجل ذلك اقترحنا موضوع المهارات الاجتماعية عند المعاقين عقليا القابلين للتعلم من خلال تصميم برنامج تدريبي قائم على تعديل السلوك بغرض تنمية بعضا منها وبهدف تحقيق بعض متطلبات الفئة المستهدفة وحاجاتها للتفاعل والتواصل الاجتماعي من خلال اكتساب بعض تلك المهارات المقترحة عن طريق استراتجيات تعديل السلوك، ولكي يتحقق الهدف العام لدراستنا وأهدافه الخاصة آثرنا إتباع الخطوات المنهجية الموالية في عرض محتواها:

- **الإطار النظري:** ويتضمن ثلاثة فصول:

الفصل الأول: تناول إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، والأهمية والأهداف المرجوة من اقتراحها وتطبيقها، ثم التحديد الإجرائي لأهم المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة، يليها عرض لأهم الدراسات السابقة التي اعتمد عليها الباحث ورأى أنها تخدم الموضوع سواء من قريب أو من بعيد، مع تعقيب بسيط عليها يوضح ما يناسب دراستنا من معلومات.

الفصل الثاني: واشتمل على محورين رئيسين هما:

محور الإعاقة العقلية: وتضمن مفهوم الإعاقة العقلية وأهم التعريفات المقدمة عنها، ثم مدخل تاريخي للمراحل التي مرت بها الإعاقة العقلية من حيث كيفية التعامل معها، ثم تصنيفها وأسبابها، وطرق تشخيصها، ومختلف خصائص المعاقين عقليا وحاجاتهم، وأخيرا المشكلات التي من شأنها أن تعترض حياتهم النفسية والاجتماعية.

محور المهارات الاجتماعية: وتضمن مفهوم المهارات الاجتماعية، ثم مكونتها من خلال استعراض أهم النماذج التي اقترحها العلماء والباحثون في مجال المهارات الاجتماعية، وأهمية اكتساب المهارات الاجتماعية، مع أحسن الطرق المناسبة لعملية الاكتساب تلك، ثم ومن باب أن الدراسة خاصة بفئة المعاقين عقليا تم التفصيل في بعض المهارات الاجتماعية لديهم، وأسباب العجز في تلك المهارات عندهم، وأخيرا أهم النظريات والتوجهات التي فسرت المهارات الاجتماعية.

الفصل الثاني: واشتمل أيضا على محورين رئيسين هما:

محور البرنامج التدريبي: وتضمن مفهوم البرنامج التدريبي، ثم التطرق إلى أهميته والأهداف المرجوة من ورائه، وأهم الأسس التي بني عليه البرنامج، مع استعراض جملة من الخدمات التي يقدمها، وإبراز الخلفية النظرية التي استند عليها الباحث عند تصميمه للبرنامج، وأخيرا أهم الأساليب المنتهجة من طرف الباحث كتقنيات مثيرة لنشاطات البرنامج.

محور تعديل السلوك: وتضمن مفهوم تعديل السلوك، ثم أهدافه، وأهميته، وأهم الفنيات التي اقترحتها المناحي السلوكية لتعديل السلوك، مع استعراض للمبادئ العامة التي يقوم عليها تعديل السلوك، وأخيرا ولأن الفئة المستهدفة من خلال الدراسة هي فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم، تم إبراز أهمية تعديل سلوكهم.

- **الإطار التطبيقي:** ويتضمن ثلاثة فصول:

الفصل الرابع: تناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، من خلال التطرق للدراسة الاستطلاعية وأهم الخطوات المتبعة من خلالها، وبيان الخصائص السيكومترية لأدوات القياس، ثم الدراسة الأساسية التي تحدد من خلالها المنهج، والعينة الأساسية، وإبراز التصميم المناسب المتبع في إجراءات التطبيق، والصور النهائية لأدوات الدراسة، وأخيرا الأساليب الإحصائية المنتهجة للتحقق من صدق الفرضيات المصاغة.

الفصل الخامس: وتم من خلاله عرض لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء تساؤلاتها وفرضياتها، ونحى الباحث فيه منحا عكس صياغة الفرضيات، حيث عمد إلى برهان الفرضيات الجزئية، ثم الفرضية العامة، على أساس أن الفرضيات الجزئية انبثقت من الفرضية العامة، وبرهانها بمثابة البرهان الأولي للفرضية العامة.

الفصل السادس: وتم من خلاله مناقشة فرضيات الدراسة وتفسير نتائجها على ضوء الدراسات والأدبيات السابقة التي اختارها الباحث كسند معرفي ورصيد علمي تقوم عليه الدراسة، دون إهمال لظروف التجريب وواقعه، واختتم الفصل باستنتاج عام، والدراسة ككل بخاتمة واقتراحات تبرز النظرة العملية المتواضعة للباحث من خلال كل فترات التجريب التي مر بها أثناء أطوار الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية
2. أهمية الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة
5. الدراسات السابقة
6. التعقيب على الدراسات السابقة
7. فرضيات الدراسة

1. الإشكالية

يسعى علماء التربية على اختلاف مشاربهم وتوجهاتهم، سعيا حثيثا من أجل تطوير الوضعيات المناسبة، التي ترفع من القدرة على اكتساب مهارات اجتماعية تخدم الفرد، وتسهل عليه عملية الاندماج الاجتماعي في وسط قائم على قطبي التأثير والتأثر، كضرورتين لازمتين لإنجاح تلك العملية، فالمهارات الاجتماعية التي هي "عبارة عن عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعيا، يتدرب عليها الطفل إلى درجة الإتقان والتمكن من خلال التفاعل الاجتماعي، الذي يعد عملية مشاركة بين الأطفال من خلال مواقف الحياة اليومية، والتي من شأنها أن تفيده في إقامة علاقة ناجحة مع الآخرين في محيط مجاله النفسي"(البخش، 2001، ص221). ما هي في الحقيقة إلا تلك التأشيرة اللازمة للخوض في جميع مجالات الحياة اللاحقة فيما بعد، أو بالأحرى هي المتطلب الأساسي للانخراط فيما يفرضه الواقع المعاش من مواقف توجب التفاعل معها بأنجع الطرق وأنسبها. وكيف لا؟ والفئة المستهدفة من ذوي الاحتياجات الخاصة عموما، ومن المعاقين عقليا خصوصا.

ولما كانت عمليتي الإهمال والعزل لازمتين لمراحل تاريخية متعاقبة بمنظور أن "الإعاقة العقلية خطر يخشاه الأولياء ولا يحبذون سماعه بأي شكل من الأشكال، لعلمهم المسبق بما تتركه من آثار نفسية عميقة عليهم وعلى أطفالهم، وبذلك تدفعهم دفعا عند مواجهتها إلى محاولة التعايش معها والتخفيف قدر المستطاع من آثارها، من خلال البحث الجدي عن مختلف الحلول التي تعينهم على ذلك."(العوفي وقرساس، 2021، ص262) أصبحت الذهنية السائدة تلزم وتحث على التكفل الفعال بالمعاقين عقليا مادامت كل الظروف والمعطيات متوفرة، ناهيك عن الفرص المواتية والمتاحة من أجل دمجهم جزئيا أو كليا في أدوار نشطة في المجتمع.

حيث تشير الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي AAMR (1992) إلى أن: "الإعاقة العقلية تحدث متزامنة مع سوء التكيف في المهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال" (Rosenhan & Seligman, 1995, p624). ما يدل دلالة قاطعة على ارتباط القدرات الاجتماعية والانفعالية تلازميا مع القدرات العقلية للطفل، وما ينجر عن ذلك من عزلة وعرضة لجميع أنواع السخرية والاستهزاء، وهو ما ينعكس سلبا على تقدير الذات من جهة، وعمليات التفاعل الاجتماعي من جهة أخرى، وظهور أغلب المشكلات الاجتماعية المتوقعة (العدوان، الانسحاب الاجتماعي، الإنطواء، العزلة، العجز،..).

كما يصور كمية المعاناة التي يعيشها المعاق عقليا في وسط اجتماعي، هو في حاجة إلى تحقيق الانتماء إليه بدرجة كبيرة في ظل مواقف النقص التي يُرى بها، ما يوجب العمل على تحقيق أكبر قدر من الحاجات المفقودة لدى فئة تسعى دائما وبكل ما أوتيت من قوة إلى إثبات وجودها إذا ما توفرت لديها الفرصة، وحصلت على الإمكانات والعوامل المواتية لذلك محاولة اكتساب أكبر قدر من المهارات الحياتية "التي تؤدي دورا فعالا في حياة الفرد من حيث توافقه وحل مشكلاته اليومية المختلفة. والمهارات الحياتية بمفهومها الواسع هي المهارات التي يكتسبها الفرد للتعايش مع مجتمعه والتأثير في هذا المجتمع الذي يعيش فيه، بما يؤثر على تكامل شخصيته ونموه وتقديره لذاته وصحته النفسية وما يصاحب ذلك من اكتساب لسمات شخصيته"(واضح وشحام، 2016، ص134).

وهو ما يُظهر الضرورة الملحة لاكتساب المهارات الاجتماعية وتنميتها في كل الأحوال والظروف، والسعي لتوفير أحسن الأساليب والطرق لذلك، على اعتبار أنها جوهر الحياة الاجتماعية تأثيرا وتأثرا، "فتمرين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يسمح لهم بإتقان المهارات الاجتماعية بشكل يناسب مختلف الحالات، فمثلا في المدرسة يتعلمون كيف يحلون المشاكل التي تواجههم أثناء اللعب، وكيف يمكنهم تحمل مسؤولية تصرفاتهم اتجاه ذواتهم واتجاه ممتلكاتهم، وكيف يتبعون القواعد والأصول وكيفية المشاركة، رغم ما لديهم من مصاعب على مستوى الاتصال الاجتماعي العام إذ نجدهم يكررون الكلمات نفسها، وكذلك الجمل".(غسان، 2001، ص170)

ومن خلال مراقبة الأطفال في حركاتهم وسكناتهم، وبالملاحظة البسيطة فقط يمكن استنتاج أن "المهارات الاجتماعية تساعد الأطفال على مواجهة مشكلاتهم اليومية، كما تساعدهم على التعامل مع المواقف الحياتية والتوافق مع المحيطين والأقران، على أساس التفكير العلمي السليم، إضافة إلى ذلك تعد أهمية المهارات الاجتماعية عاملا مهما في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات التي ينتمي إليها الطفل وهو ما يعود على المعاق عقليا بالاستقرار الاجتماعي والهدوء النفسي".(اللحامي، 2003، ص163) حيث يقول أديب محمد (2008) في هذا الشأن "لقد توصل الباحثون إلى أن سر نجاح التلاميذ في الدراسة يتوقف على نشاطهم. بمعنى أنه بغض النظر عن مستوى الذكاء أو المستوى المادي والاقتصادي للأسرة، فإن الأطفال الاجتماعيون والمشاركون في العديد من الأنشطة الاجتماعية متفوقون دراسيا عن الأطفال غير الاجتماعيون"(بوجلال، 2009، ص22).

وهو أمر اتفقت عليه معظم البحوث والدراسات السابقة إلى أن الأطفال المعاقين إذا تم تدريبهم وتوجيههم بطريقة سليمة فإنه يمكنهم أن يحققوا درجة عالية من التوافق الشخصي والاجتماعي والتواصل مع المحيطين بهم،

وهو ما يوافق دراسة ماتسون وآخرون Matson & al (2006) في بحث العلاقة بين المشكلات السلوكية والمهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية العميقة، من خلال معرفة تأثير اثنين من المشكلات السلوكية هما السلوك النمطي وإيذاء الذات على المهارات الاجتماعية، مبينة أن الأطفال الذين يعانون من السلوك النمطي وإيذاء الذات لديهم مهارات اجتماعية غير لفظية سالبة، والأطفال الذين يعانون من سلوك إيذاء الذات بمفرده يظهرون مهارات تكيف منخفضة وقصور في التعبيرات الوجهية المتعلقة بالوصف الدقيق للسمات المتعددة التي تظهر من خلال التعبيرات الوجهية المتعلقة بالمشكلات السلوكية.

وهو نفس ما ذهب إليه ماتسونجا Matsunga (2008) في الدراسة التي استهدفت تنمية قدرة الأطفال المعاقين عقليا على إدارة انفعالاتهم من خلال العلاج البيئي. وخلصت إلى أن العلاج البيئي ساعد على حدوث زيادة كبيرة في علاج الأطفال العدوانيين المعاقين عقليا من خلال تنمية علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين، عن طريق أنشطة اللعب، التي تلعب دورا كبيرا في تنمية قدرات الأطفال على إدارة انفعالاتهم.

وأهمية اكتساب المهارات الاجتماعية لفئة المعاقين عقليا بينتها أيضا دراسة فون Von (2008) التي استهدفت التعرف على المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المعاقين عقليا في المدرسة المهنية، مؤكدة على أن المعاقين عقليا يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية، وأن المهارات الاجتماعية ترتبط بمظاهر هامة في مناهج طلاب المرحلة المهنية، إضافة إلى معاناة الموظفون المعاقون عقليا من نقص في المهارات الاجتماعية مقارنة بالموظفين العاديين، وأن الموظفين المعاقين عقليا الذين أتو للعمل ولديهم مهارات اجتماعية ضرورية حققوا النجاح في بيئات العمل عكس الآخرين.

أيضا دراسة ورغي (2017) التي استهدفت تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا من خلال التعزيز الرمزي، التي بينت أن ارتفاع مستوى التقبل والتفاعل الاجتماعيين من خلال المعززات الرمزية يؤدي إلى انخفاض مستوى السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

وهو ما يقودنا إلى: حاجة المعاق عقليا إلى يد المساعدة التي تعرفه ما له وما عليه بطرق واستراتجيات تسهل له المأمورية، وتأخذ بيده لاندماج اجتماعي فعال، وتساعد في نفس الوقت المختصين على ضبط الحلول المناسبة، التي من شأنها خدمة المعاق عقليا في حياته اليومية، كما تبرز أيضا الحاجة الأساسية للمعاق عقليا والمتمثلة في

تنمية المهارات الاجتماعية المناسبة التي تخدمه، وتعينه على التعامل مع بعض المشكلات الاجتماعية التي تعترضه بأساليب متميزة وفعالة.

ولعل من بين أنجع وأحسن الاستراتجيات والأساليب المنتهجة في بناء البرامج التدريبية والعلاجية لفئة المعاقين عقليا بإجماع المختصين والفاعلين في المجال، استراتجيات تعديل السلوك على أساس "أن عملية تعديل السلوك مهمة لأنها تعمل على تحقيق الأهداف التربوية لدى الأطفال سواء كانت بعيدة أو قصيرة المدى، وهي تفيد أيضا في تثبيت أشكال السلوك المرغوب فيه، وفي المقابل تحاول تغيير السلوكيات غير المرغوبة." (قعدان، 2014، ص66)

وبالتعريج على مكونات المهارات الاجتماعية يبدو جليا على أن التركيز على المكون السلوكي للمهارات الاجتماعية يخدم المعاق عقليا أكثر من المكون المعرفي، لكون الثاني يعتمد على عمليات عقلية تميل غالبا للتعقيد، وهو ما يدفع بالقائم على صناعة المحتوى الموجه للمعاقين عقليا إلى التركيز على المكون السلوكي، الذي هو خاصية تتوفر بشكل كبير في عمليات تعديل السلوك التي تؤتي نتائج باهرة مع هذه الفئة، كون الإعاقة العقلية لا تخدمها أساليب التعليم الشائعة عند العاديين، وهو ما يعطل عملية التعلم عند المعاق عقليا، ما يقود بالضرورة إلى الاستعانة بأساليب أخرى أكثر نجاعة، من بينها البرامج التدريبية. وهو ما يجمع عليه المختصون في هذا المجال، حيث أنه كلما توفرت برامج تدريبية قائمة على استراتجيات تعديل سلوك موجهة لهم، ومختلفة كما وكيفا عن تلك الموجهة للعاديين، إلا وأفادتهم في حياتهم اليومية تكيفا وتوافقا معها.

ومن أهم الدراسات التي عززت هذه النظرة، دراسة مبروك (2020) التي استهدفت محاولة إثبات فعالية برامج تعديل السلوك، وذلك من خلال تقييم الأداء لمجموعة من الأطفال المعاقين عقليا، مظهرة أن محتوى البرنامج المستخدم حقق تدريبا فعالا من أجل تعديل سلوك الطفل المعاق عقليا، مع اختلاف درجة إعاقته بدرجات متفاوتة، ما يبين أن عملية تعديل السلوك الطفل المعاق عقليا يجب أن تخضع لبرامج عملية تتسم بالشمول، لتتناول جميع العناصر المؤثرة في حياته الشخصية.

كما أظهرت دراسة القحطاني (2000) التي استهدفت التعرف على أثر فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لعينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، مدى اكتساب الأطفال لمهارات إلقاء التحية، قول شكرا، الاعتذار، وتم المحافظة على هذه السلوكيات بشكل ثابت لمدة 17 أيام بعد انتهاء البرنامج.

ودراسة الحميضي (2004) التي هدفت للكشف عن مدى فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم والذين يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية، مدى استجابت الأطفال للبرنامج المقترح وحجم الأثر الكبير الذي انعكس على أداء الأطفال فيما بعد.

كما لم تختلف الدراسات الأجنبية كثيرا عن الدراسات العربية في النتائج المتوصل إليها حول فاعلية تعديل السلوك في تنمية المهارات الاجتماعية، حيث استهدفت دراسة مكماهون وآخرين Mc Mahon & al (1996) تحليل نمط التفاعلات بين الأطفال المعاقين عقلياً ووسط الأقران في تأثيره على المهارات الاجتماعية من خلال تدريبهم على بعض مهارات اللعب، وأوضحت النتائج حدوث زيادة في كم التفاعلات الاجتماعية بينهم وبين بعضهم البعض، وبينهم وبين الآخرين، بمعنى ظهور تحسن ملحوظ على مستوى مهاراتهم الاجتماعية.

الملاحظ مما سبق أن نقص المهارات الاجتماعية له آثارا سلبية على الفرد عموما، والمعاق عقليا خصوصا، وهو ما يعود بالسلب على حياته النفسية والاجتماعية، ما يوجب التصدي لذلك عن طريق التدخل المباشر مراعاة لخصوصيات ومتطلبات مراحل النمو للفئة المستهدفة، واستعانة ببرامج مناسبة قائمة على استراتجيات وأساليب ملائمة لها، تخدم حاجاتها وتوائم خصائصها وقدراتها.

وهو ما يعكس الحاجة إلى دراسة المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم مع محاولة تنميتها والتي تعكسها دراستنا هذه، وإن كانت سبقتها دراسات كثيرة حاولت تناول الموضوع باستراتجيات مختلفة وتصاميم متنوعة من حيث (المتغيرات، المستويات، والعينات) قامت سواء على الربط بين المتغيرات أو دراسة الفروق بينها.

كل ذلك بناء على مبدأ تراكمية العلم من أجل تكامل ينبذ القطيعة ويعزز جهود الباحثين السابقين ويحاول فتح آفاق للباحثين اللاحقين، وأيضا من باب إعداد برنامج تدريبي قائم على تعديل السلوك لتدريب الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم عليه، من أجل تنمية مهاراتهم الاجتماعية، والإسهام في تنمية تفاعلاتهم مع الآخرين، الأمر الذي يسهل من ممارساتهم في الحياة اليومية، ويزيد من اندماجهم مع الآخرين، وذلك من خلال محاولة الإجابة على التساؤل العام:

ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على تعديل السلوك في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم؟

وتنبثق عنه إجابات التساؤل التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي لأفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجاتهم في القياس البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده لصالح القياس البعدي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي تعزى لجنسهم (ذكر، أنثى)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي تعزى لعمرهم الزمني؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي تعزى للمستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجاتهم في القياس التتابعي على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده (بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج)؟

2. أهمية الدراسة

لما كان للمهارات الاجتماعية دورا هاما وبالغا في مدى التأثير على المعاق عقليا من الناحية النفسية والاجتماعية من حيث الاندماج وسط المجتمع، وانعكاس ذلك على قدرته في التفاعل مع محيطه الأسري والاجتماعي، فإن التعرض للمهارات الاجتماعية من خلال برنامج قائم على تعديل السلوك من أجل تنمية بعضا منها لفائدة ذوي الإعاقة العقلية (القابلين للتعلم) يعد عاملا مؤثرا له أهمية كبيرة من الناحية النظرية والتطبيقية.

أولا: من الناحية النظرية

1. التعرض لموضوع من الأهمية بمكان، لما تعانيه فئة الأطفال المعاقين عقليا من قصور شديد في المهارات الاجتماعية المختلفة، مثل مهارة التواصل الاجتماعي كما أنها في ذات الوقت تُعد بمثابة محاولة تدفع بهم إلى السير باتجاه الاستقلالية في سلوكهم، وتكسبهم قدرا معقولا من القدرة والكفاءة على مسايرة البيئة المنزلية أو

المدرسية، والتفاعل مع الأقران، ومع أعضاء الأسرة، حيث تسهم في التصدي للعديد من المشكلات التي يتعرض لها الأطفال المعاقين عقليا وأسرهم، وما ينتج عن ذلك من اضطرابات سلوكية وسلوك عدواني تجاه الآخرين، حيث تأتي هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على تعديل السلوك في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

2. افتقار المجتمع المحلي لهذه الدراسات الميدانية (في حدود علم الطالب و جهده).
3. لفت نظر القائمين من مختصين (مساعدين اجتماعيين، ومساعدين تربويين، ومدرسين متخصصين) إلى قيمة البرامج التدريبية القائمة على تعديل السلوك في التصدي لعديد الظواهر والمظاهر لدى فئة المعاقين عقليا.

ثانيا: من الناحية التطبيقة

1. مراعاة قضية التنوع واختلاف أنماط التعلم، بسبب اختلاف ميول واهتمامات الأطفال وقدراتهم، من خلال مجموعة من الأساليب المختلفة، ما يعطي فرصة لتنويع الأنشطة بحيث تغطي الميول والقدرات المختلفة للأطفال من ذوي الإعاقة العقلية، كل حسب ميوله وقدراته والتي تختلف بطبيعة الحال من طفل لآخر.
2. تلبية حاجة الطفل المعاق عقليا لبرامج رعاية مناسبة، توفر له أدنى حدود الإعداد للحياة، وضمان استقلاليته قدر الإمكان في قضاء حاجاته اليومية.
3. المساهمة في إرشاد الوالدين والمربين والمسؤولين في ضوء ما يفرضه الواقع الفعلي في تنمية اتجاهات موجبة نحو الأطفال المعاقين عقليا، مع الإشارة إلى مقترحات يمكن الاستفادة منها لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا بصفة خاصة.
4. إمكانية مساهمة الدراسة إلى جانب ما أُجري من دراسات سابقة أخرى عربية وأجنبية في ذات الموضوع في إرساء قاعدة علمية تربوية من أجل الارتقاء بذوي الاحتياجات الخاصة، كما تؤسس لدراسات مستقبلية أخرى.
5. تبصير القائمين والفاعلين على الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بأهم أساليب التعامل معهم، والتي تؤدي إلى تنمية مهاراتهم الاجتماعية وتقييمهم لها تقييما حقيقياً بما تتضمنه من إيجابيات وسلبيات، وأن يسعي في نفس الوقت للتخلص من هذه السلبيات، وما يترتب عليه من تشكيل للسلوكيات المرغوبة التي تخدم المهارات الاجتماعية وذلك خلال الجلسات التدريبية.

وعليه فإعداد برنامج تدريبي قائم على تعديل السلوك وتدريب الأطفال المتخلفين عقلياً عليه، قد يعمل على تنمية مهاراتهم الاجتماعية، ويسهم أيضا في تنمية تفاعلاتهم مع الآخرين، الأمر الذي يسهل من ممارساتهم في الحياة اليومية، ويزيد من اندماجهم مع الآخرين.

3. أهداف الدراسة

وتتحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

1. التعرف على مستويات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا.
2. التعرف على الفروق في مستويات المهارات الاجتماعية بين الذكور والإناث من المعاقين عقليا.
3. إعداد برنامج إرشادي يعتمد على أساليب تعديل السلوك للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، والتحقق من فعاليته في تنمية المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال وإكسابهم الثقة بأنفسهم.
4. التعرف علي استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي وبقاء أثره خلال فترة المتابعة.
5. التحقق من فاعلية برنامج تدريبي يقوم على تعديل السلوك في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا، وتحسين مستوى تفاعلاتهم الاجتماعية، وأثر ذلك في مدى استجاباتهم.

4. التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة

1.4. الفاعلية:

وهي الأثر الذي يمكن رصده من خلال تحقيق البرنامج التدريبي القائم على تعديل السلوك لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة عقلية (القابلين للتعلم) لنتائج إيجابية.

كما يمكن التعرف عليها من خلال مدى نجاح البرنامج في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج.

2.4. البرنامج التدريبي:

وهو تلك العملية المنظمة بهدف تدريب الأطفال المعاقين عقليا (أفراد المجموعة التجريبية)، القائمة على تعديل السلوك من أجل تنمية بعض المهارات الاجتماعية لديهم، من خلال جملة من الأنشطة والمهام الاجتماعية، والرياضية، والثقافية، والفنية وفقا لبرنامج في صورة (16) جلسة.

3.4. تعديل السلوك:

وهو مجموع الإجراءات المدروسة القائمة على أسس علمية، والتي تهدف إلى تقديم المساعدة للطفل من أجل تنمية بعض المهارات الاجتماعية. من خلال تدريبات منظمة وأنشطة واستراتجيات، حيث يعتمد ذلك على مجموعة من الفنيات والأساليب المستندة في مجملها على الإجراء الإشراطي .

4.4. المعاقين عقليا (القابلين للتعلم):

وهي الفئة التي تقع نسبة ذكائها بين (55–69) طبقا لاختبار رافن الملون لقياس الذكاء، وتسمى تربويا بالمعاقين عقليا القابلين للتعلم أين يمكن تدريبهم وتعليمهم بعض المهارات الاجتماعية التي تساعدهم على التفاعل والاندماج اجتماعيا.

5.4. المهارات الاجتماعية:

وهي مجموعة المهارات المتعلقة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، وتلك المتعلقة بأداء الأعمال، كما تقاس بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطفل المعاق عقليا على فقرات مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة، وتعكس مجموع المهارات التي تمثل بعدين هما، المهارات المتعلقة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، والمهارات المتعلقة بأداء الأعمال .

5. الدراسات السابقة

1.5. دراسات تناولت البرامج التدريبية:

1.1.5. دراسة سينغ وآخرون Singh & al (2004): بعنوان: "أثر برنامج تدريبي قائم على بعض المهارات الحياتية اليومية المهنية والاستقلالية في خفض السلوك العدواني وإيذاء الذات لدى عينة من المتخلفين عقليا".

وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على بعض المهارات الحياتية اليومية المهنية والاستقلالية في خفض السلوك العدواني وإيذاء الذات لدى عينة من المعاقين عقلياً، وتكونت عينة البحث من 15 طفلاً من ذوي التخلف العقلي الشديد تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين تكونت إحداهما من (07) أفراد تم تدريبهم على المهارات الحياتية الاستقلالية والأخرى من (08) أفراد تم تدريبهم على المهارات المهنية البسيطة ووجد البحث فروقا ذات دلاله إحصائياً لصالح برنامج التدريب على المهارات المهنية والذي أسهم بفاعلية أكثر في تخفيض حدة السلوك العدواني وإيذاء الذات وذلك بعد مرور 10 أسابيع من تطبيق البرنامج المقترح.

2.1.5. دراسة سعدي (2006): بعنوان: "فعالية برامج مراكز التربية الخاصة في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا (درجة بسيطة)".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية وتأثير مراكز التربية الخاصة في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا، ومدى إكسابهم مهارات السلوك التكيفي، ومهارات الاعتماد على النفس في الحياة اليومية، وبالمقالب مدى تأشرها على المظاهر السلوكية المضطربة للأطفال المعاقين عقليا مستخدمة بذلك المنهج المقارن، حيث شملت عينة الدراسة (30) تلميذا من ذوي الإعاقة البسيطة الذين تتراوح درجات ذكائهم بين (50–70) بناء على نتائج اختبار ستانفورد بينيه، وتراوحت أعمارهم بين (9–12)، شرط أن يكون الطفل حديث الالتحاق بالمركز، وأن يكرر الطفل السنة مرتين على الأقل، وأن لا يكون يعاني من مرض، او أي إعاقة أخرى. واستخدمت الباحثة مقياس السلوك التكيفي (إعداد فاروق محمد صادق)، مصفوفات رافن (PMC-PM47) لاختبار الذكاء، حيث توصلت في الأخير إلى وجود تأثير بارز وملموس لبرامج مراكز التربية الخاصة في تعديل السلوك للأطفال المعاقين عقليا (درجة بسيطة) سواء تعلق الامر بمهارات الاعتماد على النفس في الحياة اليومية أو الاضطرابات السلوكية، وهو ما يقود إلى ضرورة الانتباه لهذا الاعتبار كونها ستكون متغير مؤثر عند إجراء الدراسات، خاصة تلك التجريبية منها، ما يلزم بأخذ كل الاحتياطات المناسبة لذلك.

3.1.5. دراسة جوريوس وآخرون Goorhuis & al (2008): بعنوان: "أثر برنامج التدريب النطقي على تحسين مستوى اللغة الاستقبالية والتعبيرية والأداء غير اللفظي".

هدفت الدراسة إلى قياس أثر برنامج للتدريب النطقي على تحسين مستوى اللغة الاستقبالية والتعبيرية والأداء غير اللفظي على مجموعتين من الأطفال لديهم اضطرابات لغوية، إحدى المجموعتين تصاحبها قدرات عقلية منخفضة، وتكونت عينة الدراسة من (31) طفلا لا يعانون من أي نوع من أنواع ضعف السمع، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبيتين، مجموعة تعاني من اضطرابات لغوية محددة دون مشاكل مصاحبة، وتكونت من (16) طفل، ومجموعة أخرى ترافقت لديها الاضطرابات اللغوية مع تدني في القدرات العقلية وتكونت من (15) طفلا، وقد امتدت مدة التدريب اللغوي حتى السنتين تقريبا ، حيث تراوحت أعمار الأطفال عند تطبيق الاختبار القبلي عليهم من سنة و(05) أشهر إلى (05) سنوات و (04) أشهر، وتراوحت أعمارهم عند تطبيق الاختبار البعدي من (03) سنوات و (04) أشهر إلى (06) سنوات و (11) شهرا. وأظهرت النتائج أن هنالك أثرا ملموسا للبرنامج التدريبي

اللغوي المقترح على المجموعتين في كافة جوانب اللغة (الاستقبالية والتعبيرية)، كما أظهرت المجموعة التي تعاني من اضطرابات لغوية محددة دون مشاكل مصاحبة تحسنا أكبر من المجموعة الأخرى التي ترافقت الاضطرابات اللغوية لديها بتدني في القدرات العقلية، مع أن الأخيرة استفادت بشكل ملحوظ من البرنامج التدريبي المقترح، ما يعني أن اللغة والتطور المعرفي يتفاعلان ويؤثران في بعضهما بشكل إيجابي.

4.1.5. دراسة الهويدي (2009): بعنوان: "أثر برنامج تدريبي لغوي بمشاركة الأهل في تنمية المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) لدى الأطفال المعاقين عقليا في الأردن".

هدفت الدراسة إلى تطوير برنامج تدريبي لغوي بمشاركة الأهل لتنمية المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) لدى الأطفال المعاقين إعاقة عقلية بسيطة ومتوسطة، واختبار فاعلية البرنامج. وشملت العينة (20) طفلا وطفلة من المعاقين عقليا (إعاقة عقلية بسيطة ومتوسطة)، ويعانون من اضطرابات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية، والمراجعين لعيادة التخاطب بالمركز الوطني للسمعيات التابع لوزارة الصحة لمدينة عمان، كما تم تقسيمهم لمجموعتين كل مجموعة تتكون من (10) أطفال، (05) منهم إعاقة عقلية بسيطة و(05) إعاقة متوسطة، موزعين عشوائيا على مجموعتين تجريبية وضابطة. طبق عليهم مقياس المهارات اللغوية من إعداد الباحث، ثم طبق البرنامج التدريبي المستند على مشاركة الأهل لمدة ثلاثة أشهر على أفراد المجموعة التجريبية بواقع (32) جلسة، أما المجموعة الضابطة فتلقت البرنامج التقليدي المتبع في المركز، ودون إرشاد الأهل. حيث استغرق تطبيق البرنامج (03) أشهر مع جلسات إرشادية مكثفة لأهل أفراد المجموعة التجريبية، وخلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات اللغوية لصالح التجريبية التي استفادت من البرنامج، إضافة إلى الدور الفعال للأهل في إنجاح البرنامج من خلال انخراطهم بما هو مطلوب منهم.

5.1.5. دراسة ورغي (2017): بعنوان: "فاعلية استخدام أسلوب التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني".

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني (العدوان على الذات، العدوان على الآخرين، والعدوان على الأشياء والممتلكات) لدى الأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة شملت (36) طفلا من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. موزعين بين مجموعتين (تجريبية و ضابطة) بالتساوي، كما استخدم الباحث في الدراسة الأدوات التالية: مقياس السلوك العدواني للأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة من إعداد الباحث، وبطاقة تقدير السلوك العدواني من إعداد الباحث، وبرنامج

التعزيز الرمزي لتعديل السلوك العدواني للأطفال المعاقين عقليا من إعداد الباحث، بالإضافة إلى اختبار مصفوفة "رافن Raven" الملون لتقدير القدرة العقلية للأطفال. ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها بعد معالجة الفرضيات إحصائيا هي فاعلية برنامج التعزيز الرمزي ذات أثر إيجابي في تعديل السلوك العدواني للأطفال المستفيدين منه، كما يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطيُ رتب درجات القياس البعدي للسلوك العدواني وأبعاده لذكور وإناث المجموعة التجريبية، لصالح الإناث، إضافة إلى ارتفاع مستوى التقبل والتفاعل الاجتماعيين من خلال المعززات الرمزية، ما أدى إلى انخفاض مستوى السلوك العدواني لدى أفراد العينة.

6.1.5. دراسة الحوري وبني نصر (2018): بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي لتنمية وعي الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم حول حقوقهم الاجتماعية والوطنية في الأردن".

هدفت الدراسة إلى التعرف عل فاعلية برنامج تدريبي لتنمية وعي الأطفال المعاقين عقليا والقابلين للتعلم حول حقوقهم الاجتماعية والوطنية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (14) طالباً وطالبة من مركز الأميرة بسمه للتربية الخاصة ولتحقيق أغراض الدراسة تم إعداد قائمة بالمهارات الاجتماعية والوطنية للطلبة المعاقين عقلياً والقابلين للتعلم، وفي ضوء تلك القائمة تم إعداد البرنامج التدريبي المتضمن أنشطة تدريبية لكل من المواضيع (الغذاء الصحي، الطبيب، والأمن والسلامة، احترام الدور، العلم الأردني، موسيقى السلام الملكي، أداء الأغاني الوطنية) وبعد تطبيق أداة الدراسة أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية عل مقياس الحقوق الاجتماعية والوطنية لصالح المجموعة التجريبية، كما أكدت على أهمية تنوع الأنشطة والأساليب المستخدمة مراعية قدرات الأطفال ومدى سهولتها وبساطتها ووضوحها في خدمة أهداف البرنامج.

7.1.5. دراسة خاضر (2021): بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين عقليا".

هدفت الدراسة إلى تحسين مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعاقين عقليا من خلال تطبيق برنامج تدريبي من تصميم الدكتورة أسماء العطية عبد الله، حيث تم الكشف عن الأطفال الذين لديهم مستوى متدني من السلوك التكيفي من خلال تطبيق مقياس فينلاند للسلوك التكيفي، وبطارية كولومبيا للنضج العقلي، واستخدم الباحث المنهج التجريبي باعتباره المنهج الأنسب لموضوع الدراسة وفق تصميم المجموعة الواحدة قياس قبلي وبعدي وتتبعي، واشتملت عينة الدراسة على أطفال ذوي إعاقة عقلية تتراوح نسبة ذكائهم بين (38–65) درجة حسب بطارية

كولومبيا، وأعمارهم الزمنية بين (11–14) سنة، كما بلغ عددهم (10) أطفال موزعين على المراكز النفسية البيداغوجية بالجلفة، حيث تم اختيار العينة قصديا. ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها بعد معالجة الفرضيات إحصائيا هي وجود فاعلية منخفضة وبحجم تأثير كبير، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قيم القياس القبلي والقياس البعدي في تنمية مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال المعاقين عقليا لصالح القياس البعدي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين قيم متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي في مهارات التنشئة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا لصالح القياس البعدي، ووجدت أيضا فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قيم القياس القبلي والبعدي في تنمية مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين عقليا لصالح القياس البعدي، وكذلك ووجدت أيضا فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قيم القياس البعدي والتتابعي في تنمية مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين عقليا لصالح القياس التتابعي، حيث تبين وجود دور للبرنامج المقترح في زيادة مستوى السلوك التكيفي للأطفال المعاقين عقليا.

2.5. دراسات تناولت المهارات الاجتماعية:

1.2.5. دراسة بلاج blaag (2002): بعنوان: "التحصيل الأكاديمي والسلوك التكيفي والتوافق الاجتماعي عند دمج الأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة".

هدفت الدراسة إلى مقارنة التحصيل الأكاديمي والسلوك التكيفي والتوافق الاجتماعي عند دمج الأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة وذوي صعوبات التعلم والمضطربين سلوكيا، وأطفال الفصول العادية، حيث كان مجموع أطفال العينة (120) طفلا، تتراوح أعمارهم بين (7–9) سنوات ، تم اختيارهم عشوائيا من خلال قوائم الفصول بمدرسة ابتدائية، وطبقت أدوات مقياس السلوك التكيفي، مع اختبار تحصيلي للأطفال، كما قام معلم الفصل بملء قائمة كواى–بترسون لفحص المشكلات لكل التلاميذ. حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة عند مستوى الدلالة (0.01) في كل من مكونات السلوك التكيفي والتوافق الاجتماعي، على الرغم من أنه كان من الممكن التمييز بين الفئات الأربعة من خلال أي من الأدوات، إلا أن فاعلية مكونات السلوك التكيفي والتحصيل الأكاديمي ميزت بين المتخلفين عقليا وأطفال الفصول النظامية عن المجموعات الأخرى.

2.2.5. دراسة بيليكا وسوندر Bieleeki & Swender (2004): بعنوان: "العلاقة بين الكفاءات الاجتماعية والسلوكات اللاتوافقية للأطفال المعوقين فكريا القابلين للتعلم".

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الكفاءات الاجتماعية والسلوكيات اللاتوافقية. وتضمنت الدراسة (24) فرد من فئة الأفراد المعاقين عقليا القابلين للتعلم، حيث أظهرت النتائج في الأخير أن المعاقين عقليا القابلين للتعلم لديهم كفاءة اجتماعية منخفضة تظهر في سلوكياتهم اللاتوافقية، وأن هناك علاقة عكسية بين الكفاءة الاجتماعية والسلوكات اللاتوافقية.

3.2.5. دراسة أمين وحامد (2019): بعنوان: "المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم".

وهدفت الدراسة إلى معرفة المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، كما هدفت إلى معرفة الفروق الفردية في المهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم في بعدي (العلاقات الشخصية وأداء الأعمال) ترجع إلى متغيري النوع ونوع المدرسة (حكومية، خاصة). حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم بوصفه أداة الدراسة، حيث بلغت عينة الدراسة (40) تلميذ وتلميذة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم بمدينة ود مدني بالسودان، حيث مثلت العينة (43.8%) من مجتمع الدراسة، وأظهرت النتائج أن مستوى المهارات لدى الأطفال المعاقين عقليا متوسط، كما لم تظهر الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية في بعدي (العلاقات الشخصية وأداء الأعمال) ترجع إلى النوع، بينما توجد فروق دالة إحصائيا في المهارات الاجتماعية في بعدي (العلاقات الشخصية وأداء الأعمال) ترجع إلى نوع المدرسة لصالح المدارس الحكومية.

4.2.5. دراسة ساري وفتاحين (2020): بعنوان: "المهارات الاجتماعية (مهارات التعاون) عند الأطفال الذين يعانون من متلازمة داون القابلين للتعلم والتدريب".

هدفت الدراسة إلى معرفة القصور في المهارات الاجتماعية عند الأطفال ذوي متلازمة داون القابلين للتعلم والتدريب وبالتحديد مهارات التعاون، وقدر حجم العينة بـ (30) طفل، (18ذكر و 12أنثى) تراوحت أعمارهم بين(8 إلى21) سنة، من أقسام المركز البيداغوجي بمدينة سطيف، كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وللتحقق من الفرضيات التي انطلقت منها الدراسة تم استخدام مقياس المهارات الاجتماعية، والذي تم تكييفه من طرف الباحث ليقيس درجات الأطفال في مهارات التعاون، كما تم استخدام مقياس ستانفورد بينيه المعرب لقياس ذكاء الأطفال. وقد جاءت نتائج الدراسة مبينة أن: أطفال متلازمة داون القابلين للتعلم والتدريب يعانون من مشكلات في تعلم

واكتساب مهارات التعاون، كذلك توصلت الدراسة إلى أنه: توجد فروق دالة إحصائيا بين أطفال متلازمة داون القابلين للتعلم والتدريب الذكور والإناث في مهارات التعاون.

3.5. دراسات تناولت برامج لتنمية المهارات الاجتماعية:

1.3.5. دراسة أواريلي وآخرون O'Reilly & al (2000): بعنوان: "تعليم مهارات الترويح الاجتماعي للراشدين ذوي التخلف العقلي البسيط"

هدفت الدراسة إلى تنمية المهارات الاجتماعية المتعلقة بقضاء وقت الفراغ باستخدام أسلوب حل المشكلات لدى عينة مكونة من أربعة أشخاص راشدين من ذوى الإعاقة العقلية البسيطة، وقد تم تدريب المفحوصين على عدة مهارات اجتماعية متعلقة بقضاء وقت الفراغ مثل طلب وقبول مشروب فى مقهى أو طلب المشاركة فى نشاط ترفيهى، وقد حاولت الدراسة التحقق من ثلاثة أشياء رئيسية وهى: اكتساب المهارات، القدرة على التعميم، وبقاء أثر التدريب. وقد كشفت نتائج الدراسة عن تحسن دال فى جميع الجوانب. كما أوضحت النتائج أيضا أن القياس التتبعى كشف عن بقاء أثر التدريب حتى بعد مرور (03) سنوات وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة.

2.3.5. دراسة البخش (2001): بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي مقترح لأداء بعض الأنشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا"

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إمكانية تحسين مستوى المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم من خلال تصميم وتطبيق برنامج تدريبي مقترح لأداء بعض الأنشطة المتعددة (اجتماعية، رياضية، ثقافية، فنية)، ولذلك تم إلى جانب هذا البرنامج استخدام مقياس ستانفورد–بينيه للذكاء (إعداد عبد السلام ومليكة 1988)، ومقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة (إعداد صالح هارون 1996). وضمت عينة الدراسة (40) طفلة من المعاقات عقليا القابلات للتعلم من معهد التربية الفكرية للبنات بجدة، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتمت مجانستهما في متغيرات العمر الزمني، الذكاء، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، والمهارات الاجتماعية كذلك، كما تم إجراء ثلاثة قياسات للمهارات الاجتماعية هي القياس القبلي والبعدي والتتابعي. وأوضحت النتائج أن البرنامج المستخدم له فعالية في

تحسين مستوى المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا، حيث وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين القياسين القبلي والبعدي للمهارات الاجتماعية عند أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، بينما لم توجد فروق دالة بين هذين القياسين عند أفراد المجموعة الضابطة، أما بالنسبة للقياس التتابعي فلم توجد فروق دالة بينه وبين القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

3.3.5. دراسة أليوت Elliott (2002): بعنوان: "فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم "

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من (11) مراهقا ومراهقة من الأطفال القابلين للتعلم تتراوح أعمارهم ما بين (14-15) سنة وطبق عليهم برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لمدة (10) أسابيع، اشتمل على (08) جلسات تدريبية، إضافة إلى جلسة أولى للقياس القبلي، وأخرى أخيرة للقياس البعدي. واستخدم الباحث في دراسته نوعين من تقرير التحسن في تعلم المهارات الاجتماعية نموذج يعبأ من طرف المعلم ونموذجا آخر يعبأ من قبل التلميذ نفسه، حيث اشتملت الدراسة على أنشطة: مهارة الاستماع، التواصل البصري، فهم لغة الجسد، توطيد الذات، وأظهرت النتائج أن تقييم المعلم البعدي بين أن أفراد العينة تحسنوا بشكل ملحوظ بينما جاء تقييم أفراد العينة لأنفسهم عكس ذلك بما أنهم يرون أنهم أقل بكثير مهاريا بعد التدريب على المهارة الاجتماعية، وأرجع الباحث أن هذه النتيجة المفاجئة بالنسبة له سببها إلى الصعوبات التي واجهت تطبيق البرنامج وكذالك إلى صعوبات منهجية وذلك لاستخدام نموذج التقييم الذاتي لأفراد العينة ومع ذلك فإن البرنامج كان ناجحاً من خلال تقييم المعلمين للتلاميذ.

4.3.5. دراسة هدهودة والمشرقي (2005): بعنوان: "تأثير برنامج ترويحي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنيا (القابلين للتعلم)"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير البرنامج الترويحي المقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية (الاتصال، المشاركة، آداب السلوك الاجتماعي، التعامل بالنقود والشراء) لدى الأطفال المعاقين ذهنيا (القابلين للتعلم)، حيث اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العمدية من الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) بنسبة ذكاء بين (50-70) داخل الجمعية المصرية العامة لحماية الطفل (دار الحنان للتأهيل الفكري) وعددهم (10) أطفال معاقين

عقليا قابلين للتعلم، (05) ذكور و(05) إناث، ويتراوح العمر الزمني بين (9-14) سنة والعمر العقلي بين (4-9) سنة، واستخدمت الدراسة استمارة استبيان المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنيا من إعداد الباحثتان، وبرنامج ترويحي لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنيا (القابلين للتعلم) من إعداد الباحثتان، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة بين البنين والبنات في المهارات الاجتماعية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فترات القياس (القبلي والبعدي) في المهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدي، كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة آداب السلوك الاجتماعي بين القياس البعدي والقياس التتابعي لصالح القياس التتابعي، ووجود تأثير إيجابي للبرنامج الترويحي المقترح على المهارات الاجتماعية (الاتصال، المشاركة، آداب السلوك الاجتماعي، التعامل بالنقود والشراء)، حيث بلغ حجم تأثير البرنامج مقاسا بمعامل أبيلون (75%، 86.4%، 58.5%، 54.5%، 54.8%) على التوالي.

5.3.5. دراسة سانشيز وجوميز Sanchez & Gomez (2007): بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية"

هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من ذوى الإعاقة العقلية. تكونت عينة الدراسة من (66) فردا تراوحت أعمارهم بين(17-36) سنة، وقد اعتمد البرنامج التدريبي على استخدام نماذج لشخصيات وهمية تتعرض لمواقف شبيهة لمثل ما سيتدرب عليه أفراد العينة في الدراسة، وتم استخلاص بعض الفنيات لتنمية المهارات من خلال تلك المواقف. وقد تم استخدام تصميم تجريبي مكون من مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة باستخدام نظام القياس القبلي والبعدي. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود آثار إيجابية للبرنامج التدريبي على جميع أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية.

6.3.5. دراسة الشبراوي (2010): بعنوان: " فاعلية برنامج للتدريب على أسلوب حل المشكلات فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة "

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي قائم على استخدام أسلوب حل المشكلات والكشف عن فاعلية البرنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وتكونت عينة الدراسة من (20) طفلا من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (ذكور)، تراوحت أعمارهم بين (13-17) سنة، وتراوحت درجات الذكاء لديهم ما بين (50-70)، بمدرسة أحمد عرابي للتربية الفكرية بإدارة وسط القاهرة التعليمية بمحافظة

القاهرة. وتم تقسيم العينة النهائية إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة (10) أطفال، ومجموعة تجريبية(10) أطفال، كما تم استخدام اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الرابعة) من تعريب وتعديل لويس كامل مليكة (1998)، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة من إعداد عبد العزيز الشخص (2006)، ومقياس السلوك التكيفي للأطفال من إعداد عبد العزيز الشخص (1998)، ومقياس مهارات حل المشكلات من إعداد أمل السيد عبد العزيز حمودة (2001)، ومقياس المهارات الاجتماعية من إعداد الباحث، إضافة إلى البرنامج التدريبي من إعداد الباحث، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج تبين من خلالها فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم مع عينة الدراسة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في تنمية بعض مهارات حل المشكلات والمهارات الاجتماعية.

7.3.5. دراسة العرايضة (2010): بعنوان: "أثر برنامج تدريبي سلوكي معرفي في تنمية المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى الطلبة المعاقين عقليا في المملكة العربية السعودية "

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي سلوكي معرفي في تنمية المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى الطلبة المعاقين عقليا في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالبا من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (ذكور)، تراوحت أعمارهم بين (9-17) سنة، وتراوحت درجات الذكاء لديهم ما بين (55-70)، وتم اختيارهم بطريقة قصدية من صفوف التربية الفكرية الملحقة بمدرسة عبد الله بن عباس الابتدائية في مدينة عرعر. وتم توزيع العينة النهائية بطريقة عشوائية على مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة) كل مجموعة تحتوي على (12) طالب، وتم استخدام مقياس المهارات الاجتماعية والمهارات الأكاديمية من إعداد الباحث، إضافة إلى برنامج تدريبي سلوكي معرفي من إعداده أيضا من إعداد الباحث، وتم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية لمدة أحد عشر أسبوعا وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج تبين من خلالها فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم مع عينة الدراسة من الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في تنمية المهارات الاجتماعية والأكاديمية لهم.

8.3.5. دراسة القليني وآخرون (2011): بعنوان: "برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوو الإعاقة العقلية باستخدام الرسوم المتحركة"

هدفت الدراسة إلى إكساب بعض المهارات الاجتماعية للطفل المعاق عقليا (فئة الإعاقة العقلية البسيطة (55-75)) باستخدام الرسوم المتحركة، كما تمثلت عينة الدراسة في عينة عشوائية طبقية قوامها (24) طفل لكون الدراسة شبه تجريبية على أن يكون (12) طفل من الذكور و (12) طفل من الإناث. كما قام الباحث باختيار

مجموعة من أفلام الرسوم المتحركة بطريقة عمدية باستخدام تحليل المحتوى وهي: (حكايات جدتي، حلقات من بكار، عالم سمسم، حلقات من كوكب كراكيب، عقلة الأصبع، أصدقاء تمور، الصديق الوفي، وصية أمي، مغامرات شكل، حياة حشرة، آداب الطعام، بر الوالدين، القط سعيد الضائع، أطفال السعادة، الثعلب والصياد)، واستخدم الباحث مقياس المهارات الاجتماعية من تصميمه، حيث أظهرت النتائج في الأخير تحسن على أفراد العينة في مستوى المهارات الاجتماعية موضوع الدراسة من خلال برنامج أفلام الرسوم المتحركة للطفل المعاق عقليا، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) على مقياس المهارات الاجتماعية في البنود الخاصة بمهارة التعاون، ومهارة مشاركة الآخرين قبل وبعد تطبيق برنامج الرسوم المتحركة لصالح القياس البعدي ، كما اتضح تحسن على أفراد العينة في مستوى العلاقات الاجتماعية وتكوين الصداقات من خلال برنامج الرسوم المتحركة للمعاق عقليا، كما لوحظ تحسن على أفراد العينة في مستوى المهارة الاجتماعية من خلال البرنامج.

9.3.5. دراسة القحطاني (2013): بعنوان: "استخدام أنشطة اللعب في تنمية مهارات التواصل اللغوي والمهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة"

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل اللغوي والمهارات الاجتماعية باستخدام أنشطة اللعب لذوي الإعاقة العقلية المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (20) طفلا تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية بقوام (10) أطفال ، (06) ذكور و (04) إناث، وضابطة بقوام (10) أطفال ، (05) ذكور و (05) إناث، متوسط أعمارهم الزمنية تراوح مابين (6–12) سنة، وتراوحت معاملات ذكائهم بين (40–55) درجة، حيث استخدم الباحث مجموعة من الأدوات تمثلت في استمارة جمع البيانات الأولية الخاصة بالطفل من إعداده، مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي (إعداد عبد العزيز الشخص)، مقياس مهارات التواصل اللغوي من إعداد الباحث، اختبار رسم الرجل (إعداد جود انف هاريس)، والبرنامج التدريبي باستخدام أنشطة اللعب من إعداد الباحث، وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي في اكتساب بعض المهارات الاجتماعية، مع تنمية مهارات التواصل اللغوية لأفراد العينة، مع احتفاظهم بتلك المهارات بعد نهاية البرنامج التدريبي.

10.3.5. دراسة عبد العزيز (2015): بعنوان: "أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من الطالبات ذوات الإعاقة العقلية البسيطة القابلات للتعلم في دولة قطر"

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من التلميذات ذوات الإعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم في دولة قطر، وتكونت عينة الدراسة من (10) تلميذات معاقات إعاقة عقلية بسيطة (قابلات للتعلم) تراوحت درجات ذكائهن بين (55–75)، من تلميذات الصف الثاني من المرحلة المتوسطة، وقد تراوحت أعمارهن الزمنية بين (13–14) سنة، كما أنه لا توجد لديهن إعاقات أخري، وقد تم تقسيم أفراد العينة إلي مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية متكونة من (5) تلميذات تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهن، ومجموعة ضابطة متكونة من (5) تلميذات لم يتعرضن للبرنامج التدريبي الذي تعرضت له المجموعة التجريبية. وطبق على المشاركات مقياس المهارات الحياتية، وجلسات البرنامج التدريبي القائمة على الألعاب التعليمية، واختبار الذكاء، وأظهرت النتائج في الأخير وجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية لصالح القياس البعدى. ووجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على بعض المهارات الحياتية (مهارة التواصل، مهارة التعامل مع الآخرين، مهارة التفكير) لصالح القياس البعدى. ووجود فروق بين أفراد المجموعة الضابطة و أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

11.3.5. دراسة المريخي (2015): بعنوان: "فاعلية برنامج لتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال المعوقين عقليا في المملكة العربية السعودية"

هدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى فاعلية برنامج لتنمية بعض أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال المعوقين عقليا في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (20) طفلا من ذوي الإعاقة العقلية في مرحلة التعليم الأساسي بمدرسة التربية الفكرية، وقد تم تقسيم أفراد العينة إلي مجموعتين: مجموعة تجريبية متكونة من (10) أطفال من المعاقين عقليا القابلين للتعلم تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم، ومجموعة ضابطة متكونة من (10) أطفال من المعاقين عقليا القابلين للتعلم لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي الذي تعرضت له المجموعة التجريبية. واستخدم الباحث مقياس رسم الرجل (إعداد جودانف هاريس) لقياس الذكاء، ومقياس السلوك الاجتماعي المصور، وبرنامج تدريبي لتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي من تصميم الباحث، وأظهرت النتائج في الأخير وجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية لمقياس السلوك الاجتماعي المصور لصالح القياس البعدى. ووجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في السلوك

التكيفي لصالح القياس البعدى. ووجود فروق بين أفراد المجموعة الضابطة و أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية لمقياس السلوك الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية، مع بقاء أثر البرنامج عند إجراء القياس التتابعي.

12.3.5. دراسة مطر وعطا (2016): بعنوان: "فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة "

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي وقياس فعاليته في تنمية مهارات نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة، وبيان أثر ذلك في تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذ بمعهد التربية الفكرية بمدينة الطائف، وممن تتراوح أعمارهم بين (8–16.2) سنة، ويتراوح معامل ذكائهم بين (52–64)، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين متساويتين، الأولى تجريبية متكونة من (20) تلميذ، والثانية ضابطة متكونة من (20) تلميذ، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس نظرية العقل، مقياس التفاعل الاجتماعي، وبرنامج التدريب على مهارات نظرية العقل (24 جلسة/ 3جلسات أسبوعيا)، وجميعها من إعداد الباحث. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات نظرية العقل والتفاعل الاجتماعي لصالح القياس البعدي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات نظرية العقل ومهارات التفاعل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتابعي للمجموعة التجريبية، مما يدل على استمرارية الأثر الإيجابي للبرنامج في تحسين مهارة نظرية العقل والتفاعل الاجتماعي.

13.3.5. دراسة يتوند وآخرون Yetunde & al (2016): بعنوان: "تأثير التدخل القائم على دعم الفصل الدراسي في تنمية المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية"

هدفت الدراسة إلى التحقق من تأثير التدريب على المهارات الاجتماعية على التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية الملتحقين بمدرسة خاصة في جنوب غرب نيجيريا، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذ بعدد (16) ذكر و(24) أنثى، تراوحت أعمارهم بين (12–19) سنة، وتراوحت درجات الذكاء لديهم ما بين الفئة المتوسطة والفئة البسيطة، كما تم استخدام مقياس ماتسون للمهارات الاجتماعية ومقياس وكسلر **(WISC-IV)** لتقييم درجات الذكاء، كما تم تدريب المعلمين على إعطاء دروس للمشاركين من (3) إلى (4) مرات في الأسبوع، لمدة (08) أسابيع في فصولهم

الدراسية، حيث تكون كل درس من مقدمة لموضوع المناقشة، وقصة الحديث الذاتي، حيث يقدم كل معلم نظرة عامة سردية للموضوع، ثم لعب الأدوار، في مدة راوحت (45) دقيقة للدرس، وأظهرت النتائج تحسن التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية الذين شاركوا في هذه الدراسة من حيث المهارات الاجتماعية بشكل ملحوظ خلال الأسابيع الثمانية التي تم تطبيق منهج استكشاف المهارات فيها.

14.3.5. دراسة كيلي وآخرون Kelley & al (2016): بعنوان: "آثار التدريب على المهارات الاجتماعية العاطفية من خلال الحاسوب للشباب ذوي الإعاقة العقلية"

هدفت الدراسة إلى التحقق من آثار استخدام التعلم باستخدام الحاسوب **(CAI)** المعروض من خلال **(PowerPoint)**، واستخدام التعليمات الواضحة (النموذج، القيادة، الاختبار) حول المهارات الاجتماعية العاطفية لتدريب الشباب ذوي الإعاقة العقلية، وتكونت العينة من (05) شباب، فتاتين و (03) ذكور تراوحت أعمارهم بين (18–25) سنة وتراوحت معدلات ذكائهم بين (40–71)، واستخدمت الدراسة تقنيتي الملاحظة والمقابلة من أجل جمع البيانات، واستبيان لتحديد مستوى الرضا لدى أفراد العينة، حيث تضمنت المواد التعليمية المكونة من شرائح **(PowerPoint)** مع صور رقمية ومقاطع فيديو لمختلف المشاعر وتعبيرات الوجه، بالإضافة إلى بطاقات تعبر عن مختلف المشاعر الإنسانية من أجل المطابقة، وأشارت النتائج في الأخير إلى وجود علاقة وظيفية بين التعلم بمساعدة الحاسوب **(CAI)** والتدريب على المهارات الاجتماعية العاطفية لجميع المشتركين مع وجود تغير في المستوى والاتجاه عبر السلوكيات والمراحل، كما ازدادت معرفة جميع المشاركين بالمهارات الاجتماعية العاطفية وتم الحفاظ عليها حتى بعد (03) أشهر من انتهاء البرنامج.

15.3.5. دراسة الدخيل وعوض (2019): بعنوان: "فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة "

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، واشتملت عينة البحث على (18) تلميذ من التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بابتدائية الإمام الشافعي في محافظة المجمعية في المملكة العربية السعودية، تم أخذها بطريقة قصدية، واستخدمت الدراسة مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد الباحث، والبرنامج التدريبي الذي تم تصميمه لتحقيق هدف الدراسة، ولمعالجة البيانات تم استخدام مجموعة الحزم الإحصائية **(SPSS)**. وكشفت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي في تنمية

المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة بحجم تأثير بلغ (13.459)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لكل أبعاد المقياس، حيث نالت مهارة إدارة الذات أعلى مستوى فعالية بحجم تأثير (13.793)، ويليها بعد المشاركة الاجتماعية بحجم تأثير (11.204)، ثم بعد مهارات الآداب الاجتماعية بحجم تأثير (5.353)، وأخيرا بعد مهارات التواصل الاجتماعي بحجم تأثير بلغ (5.273).

16.3.5. دراسة إبراهيم (2020): بعنوان: "التعلم بالأقران كمدخل لتحسين بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بروضات الدمج"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام إستراتجية التعلم بالأقران في تحسين بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم المدمجين بروضات الدمج، حيث تكونت عينة الدراسة من (15) طفلا تم اختيارهم من روضة ملحقة بالمدرسة الابتدائية خالد بن الوليد (مصر)، وضمت العينة إلى (05) أطفال عاديين تراوح أعمارهم الزمنية بين (5–6) سنوات، و(10) أطفال معاقين عقليا قابلين للتعلم تتراوح أعمارهم بين (8–11) سنة، وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (65–69) درجة، وقسمت إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تكونت من (05) أطفال عاديين و(05) معاقين عقليا، وأخرى ضابطة تكونت من (05) أطفال معاقين عقليا، واستخدمت الدراسة اختبار المصفوفات الملون لجون رافن (تقنين عماد أحمد حسين، 2016)، واستمارة تحديد المعززات للطفل المعاق عقليا من إعداد الباحثة، ومقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم المدمجين من إعداد الباحثة، والبرنامج التدريبي القائم على إستراتجية التعلم بالأقران من إعداد الباحثة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي على مقياس المهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

6. التعقيب على الدراسات السابقة

عرض الباحث (03) محاور من الدراسات السابقة.

1.6. المحور الأول من الدراسات السابقة

تناول الدراسات التى تناولت البرامج التدريبية، والتى تعاملت من خلالها مع بعض المتغيرات التي تخص فئة المعاقين عقليا كالسلوك العدواني، تنمية الوعي، المهارات اللغوية، النطق، المهارات الحياتية، السلوك التكيفي، مهارات ضبط الإخراج، تعلم اللعب وقد بلغ عدد هذه الدراسات (07) دراسات أجريت فى الفترة الزمنية من(2004 حتى 2018). وأظهرت نتائج هذه الدراسات فاعلية تلك البرامج التدريبية في خدمة المتغيرات التي صممت من أجلها لذوي الإعاقة العقلية بشكل عام.

بالإضافة إلى ذلك فإنه يمكن استخلاص عدة ملاحظات من خلال الدراسات التي تم عرضها حول البرامج التدريبية لذوى الإعاقة العقلية، والتي تم الاستفادة منها في وضع البرنامج التدريبي, الذي يهدف إلي تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، ويمكن تلخيص الملاحظات من خلال عدة نقاط كما يلي:

1.1.6. من حيث الأهداف و الإجراءات

تباينت الأهداف الفرعية للدراسات التي تم عرضها لكنها اشتركت جميعها في هدف رئيس واحد هو التدريبات السلوكية لذوي الإعاقة العقلية على تباين مستوياتهم العقلية واختلاف جنسهم وأعمارهم. ويمكن تقسيم هذه الدراسات إلى قسمين من حيث هدف الدراسة، القسم الأول اهتم بتعديل السلوك فى حد ذاته من خلال ضبط السلوك العدواني باعتباره من المهارات الضرورية لذوى الإعاقة العقلية، مثال ذلك دراسة **ورغي (2017).**

واهتم القسم الثاني باستخدامه على اعتباره وسيلة لتنمية المهارات الاجتماعية أو الاستقلالية أو اللغوية و تنمية بعض السلوكيات الاجتماعية الإيجابية أو تعديل بعض السلوكيات الاجتماعية الخاطئة، أو تعلم مهارات ضبط الإخراج، أو اكتساب مهارات اللعب، أو حتى تتبع عملية اكتساب المهارة من خلال المقارنة مثل **((دراسة سينغ وآخرون Singh & al (2004)، دراسة سعدي (2005)، دراسة جوريوس وآخرون Goorhuis & al (2008)، دراسة الهويدي (2009)، دراسة الحوري وبني نصر (2018)، دراسة خاضر (2017)).**

أما من ناحية الإجراءات فقد استخدمت بعض الدراسات أساليب تعديل السلوك على اعتبار أنها الأساليب التدريبية الوحيدة فى الدراسة مثل دراسة **ورغي (2017)** ودراسة **خاضر (2021).** إضافة إلى ذلك فقد حاولت

بعض الدراسات الأخرى المزاوجة بينه وبين فنيات أخرى مثل إرشاد الأهل أو تنمية الوعي وعمليات المقارنة وأساليب حل المشكلات، أو اقترانه باللعب مثل ((**دراسة سينغ وآخرون Singh & al (2004)، دراسة جوريوس وآخرون Goorhuis & al (2008)، دراسة الهويدي (2009) ، دراسة الحوري وبني نصر (2018)**).

2.1.6. من حيث العينات

تنوعت العينات ما بين الذكور فقط، مثل (**دراسة سينغ وآخرون Singh & al (2004)، دراسة سعدي (2005)، دراسة الهويدي (2009)، دراسة ورغي (2017)، دراسة خاضر (2021)**)، أو جمعت بين عينات من الذكور والإناث معا مثل (**دراسة جوريوس وآخرون Goorhuis & al (2008)، دراسة الحوري وبني نصر (2018)**)، وقد يرجع هذا التباين في جنس العينة إلى اختلاف نوع المهارة التي تم التدرب عليها وطبيعة الهدف من البحث.

ومن حيث العمر الزمني تراوحت الأعمار الزمنية لعينات الدراسات المختلفة ما بين (سنة و 3أشهر– 18) سنة، حيث كانت العينة صغيرة السن فى بعض الدراسات مثل ((**دراسة سينغ وآخرون Singh & al (2004)، دراسة جوريوس وآخرون Goorhuis & al (2008)، دراسة الهويدي (2009)، دراسة ورغي (2017)، دراسة خاضر (2021)**)، وكانت كبيرة السن فى بعض الدراسات مثل **دراسة الحوري وبني نصر (2018)**، وهذا يدل على فاعلية البرامج التدريبية مع المراحل العمرية المختلفة و التي امتدت من مرحلة ما قبل المدرسة إلى مرحلة المراهقة.

ومن حيث حجم العينة فقد اشتملت بعض الدراسات على عدد أقل من (15) من الأفراد مثل (**دراسة سينغ وآخرون Singh & al (2004)، دراسة الحوري وبني نصر (2018)، دراسة خاضر (2021)**)، كما اشتملت بعض الدراسات على عدد أكبر من (20) مثل (**دراسة سعدي (2005)، دراسة جوريوس وآخرون Goorhuis & al (2008)، دراسة الهويدي (2009)، دراسة ورغي (2017)**).

أما من حيث درجة الإعاقة فقد تم استخدام البرامج التدريبية مع كل من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة مثل ((**دراسة سعدي (2005)، دراسة جوريوس وآخرون Goorhuis & al (2008)، دراسة ورغي (2017)، دراسة الحوري وبني نصر (2018)**)، و مع ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة مثل ((**دراسة سينغ وآخرون Singh**

al & (2004)، دراسة الهويدي (2009)،دراسة خاضر (2021))، وهو ما يدل على نجاعة البرامج التدريبية مع جميع فئات الإعاقة العقلية.

3.1.6. من حيث المقاييس

فقد تم الاعتماد على "مصفوفات رافن المتتابعة الملونة" لاختبار الذكاء في كل من دراسة **سعدي(2005)**، ودراسة **ورغي(2017)**، وهو نفسه مقياس الذكاء المعتمد في دراستنا هذه.

وتوضح نتائج الدراسات السابقة الذكر فى مجملها فاعلية البرامج القائمة على تعديل السلوك مع ذوي الإعاقة العقلية بصفة عامة وذوي الإعاقة العقلية البسيطة بصفة خاصة، وهو ما يوضح في نفس الوقت الدرجة البالغة التي يوليها أغلب الباحثين لعمليات تعديل السلوك عند بناء وتصميم البرامج التدريبية، سيما وأن من خصائص هذه الفئة الانخفاض الشديد في القدرات العقلية والمعرفية، ما يرجع أساسا إلى أن التدريب على هذه الأساليب قد يساهم في تحقيق نتائج إيجابية أفضل تتعدى مرحلة إتقان السلوك المتدرب عليه إلى مرحلة تعلم المهارة التي يمكن أن يستخدمها المتدرب في عديد من المواقف والمشكلات وبالتالي قد تساعد في تحقيق مستوى أفضل من التكيف النفسي والاجتماعي للفرد.

2.6. المحور الثاني من الدراسات السابقة

وقد تناول الدراسات التي اهتمت بعلاقة المهارات الاجتماعية ببعض المتغيرات للأطفال ذوى الإعاقة العقلية أو عمليات المقارنة بين الفئات المدمجة وغير المدمجة أو الذكور منها و الإناث. وقد بلغ عدد هذه الدراسات (04) دراسات أجريت في الفترة الزمنية من(2002 حتى 2020). وأظهرت نتائج معظم هذه الدراسات وجود علاقة ارتباطية طردية كانت أو عكسية بين المهارات الاجتماعية ومختلف المتغيرات الأخرى، إضافة إلى بيان أثر الدمج على الأطفال المعاقين عقليا في اكتساب مختلف المهارات الحياتية عموما، والمهارات الاجتماعية خصوصا. كما يمكن ملاحظة ما يلي:

1.2.6. من حيث الأهداف و الإجراءات

الملاحظ أنه على الرغم من تنوع المتغيرات المدروسة بمعية المهارات الاجتماعية، وعمليات المقارنة المنتهجة بين المجموعات، إلا أن جميعها توصلت في النهاية إلى تحقيق جزء كبير من الأهداف التي تم تحديدها،

سواء في البحث عن نوع العلاقة مثل ما هو الحال في دراسة **بيليكا وسوندر Bieleeki & Swender (2004)**. أو في بيان أثر الدمج وعمليات المقارنة بين الأفراد المعاقين عقليا كما هو الحال في كل من **(دراسة بلاج blaag (2002) ، دراسة أمين وحامد (2019)، ودراسة ساري وفتاحين (2020))**.

أما من ناحية الإجراءات فقد كانت لعملية الدمج الأكاديمي النصيب الأكبر في الدراسات مثل كل من **(دراسة بلاج blaag (2002)، دراسة أمين وحامد (2019))**.

2.2.6. من حيث العينات

من حيث الجنس تناولت الدراسات الأربع الجنسين.

ومن حيث العمر الزمني تراوحت الأعمار الزمنية لعينات الدراسات المختلفة ما بين (7- 21) سنة، حيث كانت العينة صغيرة السن فى بعض الدراسات مثل **دراسة بلاج blaag (2002)**، وكانت كبيرة السن فى بعض الدراسات مثل **دراسة ساري وفتاحين (2020)**.

ومن حيث حجم العينة فقد اشتملت جل الدراسات على عدد صغير من الأفراد مثل دراسة كل من **(بيليكا وسوندر Bieleeki & Swender (2004)، دراسة أمين وحامد (2019)، ودراسة ساري وفتاحين (2020))**، كما اشتملت بعض الدراسات على عدد كبير مثل **دراسة بلاج blaag (2002)**.

أما من حيث درجة الإعاقة فقد تم التعامل مع كل من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في كل الدراسات الأربع **(دراسة بلاج blaag (2002)، دراسة بيليكا وسوندر Bieleeki & Swender (2004)، دراسة أمين وحامد (2019))**، عدا **دراسة ساري وفتاحين (2020)** التي زاوجت بين الاثنين: الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة.

3.2.6. من حيث المقاييس

فقد تم الاعتماد على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة لصالح هارون (1996) في **دراسة أمين وحامد (2019)**، وهو نفسه المقياس المعتمد في دراستنا هذه.

وتوضح نتائج الدراسات السابقة الذكر في مجملها مدى تأثير انخفاض المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا في بعض المتغيرات الأخرى، ومدى أثر الدمج الاجتماعي في اكتساب تلك المهارات المنخفضة.

3.6. المحور الثالث من الدراسات السابقة

وقد تناول الدراسات التي اهتمت ببرامج خاصة بتنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوى الإعاقة العقلية وبيان أثرها من خلال مختلف التصاميم التجريبية المقترحة. وقد بلغ عدد هذه الدراسات (16) دراسة أجريت في الفترة الزمنية من(2000 حتى 2020). وأظهرت نتائج معظم هذه الدراسات مدى فاعلية البرامج التدريبية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة العقلية على اختلاف فئاتهم. كما يمكن ملاحظة ما يلي:

1.3.6. من حيث الأهداف و الإجراءات

طغى هدف بيان مدى فاعلية البرامج التدريبية المقترحة على جميع الدراسات الأربعة عشر(14) في هذا المحور برغم اختلاف الاستراتجيات والأساليب المنتهجة، وتنوع الأنشطة والبرامج المقترحة، إضافة إلى أن بعض الدراسات قرنت بين متغير المهارات الاجتماعية ومتغيرات أخرى مثل المهارات الأكاديمية، ومهارات التواصل اللغوي، ومهارات نظرية العقل، في كل من **دراسة العرايضة (2010)، ودراسة القحطاني (2013)**، و**دراسة مطر وعطا (2016)**، على الترتيب.

أما من ناحية الإجراءات فقد اعتمدت كل من **(دراسة أواريلي وآخرون O'Reilly & al (2000)، و دراسة الشبراوي (2010))**على أسلوب حل المشكلات، أما **دراسة البخش (2001)** فاعتمدت على الأنشطة المتنوعة، واعتمدت **دراسة أليوت Elliott (2002)** على عمليات الإرشاد لإنجاح البرنامج الإرشادي، بينما اعتمدت **دراسة هدهودة والمشرقي (2005)** على الأنشطة الترويحية، و**دراسة العرايضة (2010)** على التدريب السلوكي المعرفي، واعتمدت **دراسة القليني وآخرون (2011)** على نظرية العقل، و **دراسة يتوند وآخرون Yetunde & al (2016)** على التدخل القائم على دعم الفصل الدراسي، و **دراسة كيلي وآخرون Kelley & al (2016)** على التعلم باستخدام الحاسوب **(CAI)**، و **دراسة إبراهيم (2020)** على إستراتجية التعلم بالأقران.

2.3.6. من حيث العينات

من حيث الجنس تناولت كل من **(دراسة أليوت Elliott (2002)، دراسة هدهودة والمشرقي (2005)، دراسة القليني وآخرون (2011)، دراسة القحطاني (2013)، دراسة يتوند وآخرون Yetunde & al (2016)، دراسة كيلي وآخرون Kelley & al (2016))**الجنسين، أما **(دراسة أواريلي وآخرون O'Reilly & al (2000)، دراسة سانشيز وجوميز Sanchez & Gomez (2007)، دراسة الشبراوي (2010)، دراسة العرايضة (2010)، دراسة المريخي (2015)، دراسة مطر وعطا (2016)، دراسة الدخيل وعوض (2019)، دراسة إبراهيم (2020))** فتناولت الذكور فقط، بينما تناولت **(دراسة البخش (2001)، دراسة هناء (2015))** الإناث فقط.

ومن حيث العمر الزمني تراوحت الأعمار الزمنية لعينات الدراسات المختلفة ما بين (5- 36) سنة، حيث كانت العينة صغيرة السن فى بعض الدراسات مثل **دراسة القحطاني (2013)**، و **دراسة إبراهيم (2020)**، وكانت كبيرة السن فى بعض الدراسات مثل كل من **(دراسة أواريلي وآخرون O'Reilly & al (2000)، دراسة سانشيز وجوميز Sanchez & Gomez (2007)، دراسة كيلي وآخرون Kelley & al (2016).**

ومن حيث حجم العينة فقد اشتملت كل من **(دراسة أواريلي وآخرون O'Reilly & al (2000)، دراسة أليوت Elliott (2002)، دراسة هدهودة والمشرقي (2005)، دراسة هناء (2015)، دراسة كيلي وآخرون Kelley & al (2016))** على عدد صغير من الأفراد، كما اشتملت بعض الدراسات على عدد كبير مثل**(دراسة البخش (2001)، دراسة سانشيز وجوميز Sanchez & Gomez (2007)، دراسة القليني وآخرون (2011)، دراسة يتوند وآخرون Yetunde & al (2016)).**

أما من حيث درجة الإعاقة فقد تعاملت جل الدراسات مع ذوي الإعاقة العقلية البسيطة مثل كل من **(دراسة أواريلي وآخرون O'Reilly & al (2000)، دراسة البخش (2001)، دراسة أليوت Elliott (2002)، دراسة هدهودة والمشرقي (2005)، دراسة الشبراوي (2010)، دراسة العرايضة (2010)، دراسة القليني وآخرون (2011)، دراسة القحطاني (2013)، دراسة هناء (2015)، دراسة المريخي (2015)،دراسة مطر وعطا (2016)، دراسة الدخيل وعوض (2019)، دراسة إبراهيم (2020))**، عدا **دراسة كيلي وآخرون Kelley & al (2016)**، و**دراسة يتوند وآخرون Yetunde & al (2016)** اللتان زاوجتا بين الاثنين: الإعاقة العقلية

البسيطة والمتوسطة، و**دراسة سانشيز وجوميز Sanchez & Gomez (2007)** التي تعاملت مع جميع الفئات.

3.3.6. من حيث المقاييس

فقد تم الاعتماد على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة لصالح هارون (1996) في **دراسة البخش (2001)**، وهو نفسه المقياس المعتمد في دراستنا هذه، أما باقي الدراسات فكان مقياس المهارات الاجتماعية من تصميم الباحث نفسه.

كما تم الاعتماد على "مصفوفات رافن المتتابعة الملونة" لاختبار الذكاء في دراسة **ابراهيم(2020)**، وهو نفسه مقياس الذكاء المعتمد في دراستنا هذه.

وتوضح نتائج الدراسات السابقة الذكر في مجملها مدى فاعلية البرامج التدريبية بأساليبها وفنياتها المختلفة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى شريحة حساسة من المجتمع تفتقر لاندماج اجتماعي يؤهلها لتمارس حياتها بكل حرية وهدوء، خاصة وإن كانت تلك البرامج التدريبية قائمة على أساليب تعديل السلوك لما لها من تجاوب معها وسهولة في تعاطيها والتفاعل معها.

ومما سبق عرضه من دراسات وما أظهرته نتائج هذه الدراسات من نتائج إيجابية بشأن تنمية المهارات الاجتماعية لذوى الإعاقة العقلية باستخدام مختلف الأساليب، وخاصة تلك المتعلقة منها بتعديل السلوك استطاع الباحث صياغة الخطوط الرئيسية للبرنامج التدريبي القائم على تعديل السلوك والذي يهدف إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى مجموعة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية (القابلين للتعلم). علاوة على ذلك فانه يمكن استخلاص عدة أوجه للاستفادة من الدراسات السابقة بصفة عامة في الدراسة الحالية على النحو التالي:

1. فاعلية البرامج التدريبية بصفة عامة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوى الإعاقة العقلية. والاهتمام الزائد بدراسات التدخل القائمة على تعديل السلوك مما دفع الباحث إلى تبنى هذا الأسلوب في دراسته.
2. محاولة الاستفادة من الدراسات السابقة من خلال التركيز على بعض المهارات الاجتماعية التي يعانى أفراد العينة من قصور فيها حتى يكون لها مردود نفسي واجتماعي أفضل.

3. كما استفاد الباحث من نتائج هذه الدراسات في تحديد ملامح الدراسة الحالية.
4. ومن الملاحظات الخاصة بالعمر الزمني والجنس ومعامل الذكاء للعينات المختلفة وإجراءات الدراسات السابقة.
5. اختيار وتقييم أدوات الدراسة و المقارنة بين ما توصلت إليه من نتائج وصولا إلى استباق ما ستفرزه هذه الدراسة من نتائج.
6. محاولة الاستفادة من تنوع الإجراءات المستخدمة في تنمية المهارات الاجتماعية باستخدام مختلف الأساليب والإجراءات المتنوعة التي هيأت لما سيتم استخدامه والاستعانة به، وانتقاء الفنيات أو الأنشطة المناسبة لطبيعة عينة الدراسة، ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.

7. فرضيات الدراسة

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة، استفاد الباحث في صياغة فروض دراسته على النحو التالي:

1.7. الفرضية العامة

للبرنامج التدريبي القائم على تعديل السلوك فاعلية كبيرة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

2.7. الفرضيات الجزئية

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي لأفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجاتهم في القياس البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي تعزى لجنسهم (ذكر، أنثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي تعزى لعمرهم الزمني.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي تعزى للمستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجاتهم في القياس التتابعي على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده (بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج).

الفصل الثاني

المهارات الاجتماعية عند المعاقين عقليا

تمهيد

أولا: الإعاقة العقلية

1. مفهوم الإعاقة العقلية
2. مدخل تاريخي عن الإعاقة العقلية
3. تصنيف الإعاقة العقلية
4. أسباب الإعاقة العقلية
5. تشخيص الإعاقة العقلية
6. خصائص المعاقين عقليا
7. حاجات المعاقين عقليا
8. مشكلات المعاقين عقليا

ثانيا: المهارات الاجتماعية

1. مفهوم المهارات الاجتماعية
2. مكونات المهارات الاجتماعية
3. أهمية اكتساب المهارات الاجتماعية
4. طرق اكتساب المهارات الاجتماعية
5. المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا
6. أسباب العجز في المهارات الاجتماعية عند المعاقين عقليا
7. النظريات المفسرة للمهارات الاجتماعية

خلاصة الفصل

تمهيد

تفرض اجتماعية الإنسان على الفرد البحث عن أنجع الطرق وأحسنها من أجل الانخراط في جماعته، حيث يقول عمور (2009): "ولأن الإنسان اجتماعي بطبعه وابن بيئته هكذا قال ابن خلدون، يؤثر ويتأثر، فلا يمكنه بأي حال من الأحوال اليوم أن يفكر ويعيش كما عاش طرزان أو حي بن يقضان، فهو في أمس الحاجة إلى التفاعل الذي يتأتى بالمهارات الحياتية التي تمكنه من التواصل مع الآخرين" (حريزي، 2020، ص9). أما وإن تعلق الأمر بفئة المعاقين عقليا فذاك مطلب أساسي لا مفر منه، يساعدهم هم أولا على اكتشاف ذواتهم، ويعين أهاليهم ثانيا على حسن التكفل بهم والحصول على نوع من الاستقرار المفقود، ويوفر للمجتمع عامة طاقة مهدورة تعينه على التقدم والرقي، من أجل ذلك كانت وبإجماع المختصين عملية إكسابهم للمهارات الاجتماعية ومحاولة تطويرها لهم والارتقاء بها نحو الأفضل مطلبا اجتماعيا محضا لا ينكره إلا جاهل بعلوم التربية وفنيات التعليم.

أولا: الإعاقة العقلية

ظهور الإعاقة العقلية في الأسرة يؤثر في استقرارها اجتماعيا واقتصاديا، ويجعل منها عرضة لمختلف المشكلات في ما بعد بحسب درجة تلك الإعاقة وشدتها، وهو أمر يتطلب نوع من التكافل الأسري أولا، ثم المجتمعي بكل أطيافه ثانيا، وأولى الخطوات تتأتى عن طريق بيان وتقديم أهم ما يحيط بفئة المعاقين عقليا من معطيات ومعلومات.

1. مفهوم الإعاقة العقلية

أدى اختلاف أسباب الإعاقة العقلية، وتنوع اختصاصات المهتمين بها إلى اختلاف التعاريف الواردة بشأنها، فرؤية النفساني لها وطريقة تعامله معها غير تلك التي يراها الاجتماعي، ونفس الأمر ينطبق على الطبيب، وعلى التربوي، فكل منهم يرى القصور الظاهر في الجانب الذي يعني اختصاصه، فيحاول ضبط تعريف يمكنه من التعامل معها على أحسن وجه، وهو ما أدى إلى ظهور مجموعة من التعريفات المختلفة في بعض التفاصيل، والمجتمعة في جوهر الموضوع على مر المراحل الزمنية، وتطور الإمكانات والأدوات.

1.1. التعريفات الطبية للإعاقة العقلية: (خليفة وعيسى، 2015، ص ص84-85)

تعرف لوريا luria (1983) المعاق عقليا طبيا بأنه: "ذلك الشخص الذي يعاني من أمراض دماغية حادة في طفولته المبكرة، وتؤخر هذه الأمراض من الارتقاء السوي للمخ، وما ينتج عن هذا من مشكلات خطيرة في ارتقاء الوظائف العقلية".

كما يراه موسى عثمان (1989) طبيا وعضويا أنه "عرض ينجم عن اضطرابات عديدة تلحق بالجهاز العصبي وبخاصة المخ نتيجة لإصابته بآفات منها المعروفة وغير المعروفة".

وعند وليام william (1992) فإنه طبيا "حالة من النمو العقلي غير المتكاملة عند مرحلة عمرية معينة يمر بها الطفل، حيث يكون غير قادر على التوافق مع نفسه أو مع البيئة الطبيعية التي يعيش فيها".

ويقول القيروتي وآخرون (1995) أنه: "حالة ناجمة عن عدم اكتمال النمو خاصة في الجهاز العصبي".

ويرى سيد سليمان (2001) أن: "التعريفات الطبية للإعاقة العقلية تعتمد على وصف سلوك المعاق عقليا في علاقته بإصابة عضوية أو قصور في وظائف الجهاز العصبي المركزي، والمتصل بالأداء العقلي بطريقة أو بأخرى بحيث تكون الإصابة ذات درجة واضحة للتأثير على ذكاء الفرد".

ونهج القرار البريطاني للتخلف العقلي British mental Deficiency act (2002) على نفس النهج حين رأى أن الإعاقة العقلية طبيا هي "نمو متوقف لبعض خلايا المخ، حيث تظهر هذه الحالة قبل سن (18)، وتنشأ من أسباب وراثية أو مرضية أو إصابات عضوية".

2.1. التعريفات الاجتماعية للإعاقة العقلية

يحاول التعريف الاجتماعي الاعتماد على القدرة التي يبديها الفرد وسط جماعته و"على مدى نجاح الفرد في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع نظرائه من نفس الفئة العمرية وعلى ذلك يعتبر الفرد معاقا عقليا إذا فشل في القيام بالمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه" (السيد، 2013، ص29).

كما يرى سالم سيسالم (1988) أن الإعاقة العقلية من المنظور الاجتماعي هي: "انخفاض المستوى الثقافي والقدرة على التفاعل مع الآخرين"(خليفة وعيسى، 2015، ص85).

ووضع دول Doll (1941) تعريفا للإعاقة العقلية حظي بقبول الأوساط ذات العلاقة بالإعاقة العقلية آنذاك ولسنوات طويلة، حيث يركز هذا التعريف على أن المعاق عقليا يتصف بالخصائص التالية: (القمش، 2011، ص20).

– عدم النضج الاجتماعي: ويرجع ذلك إلى نقص في القدرة العقلية.

– توقف في النمو العقلي ويتضح ذلك عند البلوغ.

– له أصل بنيوي (حيوي): وهو بالضرورة غير قابل للشفاء.

ليلاقي هذا التعريف فيما بعد الكثير من الانتقادات "لربط دول doll التخلف العقلي بالنضج الاجتماعي، بينما بينت الدراسات أنه من الممكن تدريب المعاق عقليا على المهارات الاجتماعية، إضافة إلى اعتبار دول التخلف العقلي غير قابل للشفاء، في حين أن درجات الذكاء يمكنها أن تتحسن بدرجات متفاوتة نتيجة التدريب والتعليم، مما يزيد في مستوى القدرة العقلية بمرور الزمن، خاصة فئة التخلف العقلي البسيط والمتوسط أحيانا" (ورغي، 2017، 58).

إضافة إلى بعض التعريفات الاجتماعية الأخرى منها: (خليفة وعيسى، 2015، ص85).

– فوكس وجيجولي Fox & Geogoly (1986) يريان أن الإعاقة العقلية هي "حالة مزمنة تتميز بعجز في أداء الوظائف العقلية، وتتميز بانخفاض ملحوض في القدرة على تلبيبة متطلبات الاحتياجات اليومية أو البيئة الاجتماعية المحيطة".

– باج Page (1986) يرى بأن الإعاقة العقلية "حالة تطورية غير عادية تظهر منذ الميلاد أو في الطفولة المبكرة، وتتميز بانخفاض ملحوظ في نسبة الذكاء يصاحبه غياب في التوافق الاجتماعي".

3.1. التعريفات التربوية للإعاقة العقلية

يرى محمد مصطفى كمال (1999) أن الطفل المعاق عقليا هو "الفرد الذي يقع معامل ذكائه ما بين (50–75) على اختبارات الذكاء الفردية المقننة، وتمثل هذه الفئة أقل من 2% من تلاميذ المدارس من حيث الذكاء

والقدرة العقلية، ويمكن تحسين أدائه التعليمي من خلال البرامج التربوية الملائمة لقدراته"(خليفة وعيسى، 2015، ص87).

كما يرى ديان برادلي وآخرون (2001) بأن الإعاقة العقلية هي: "أداء عقلي أقل من المتوسط بدرجة دالة ويصاحبه قصور في السلوك التكيفي يؤثر على أداء الطفل التعليمي".

كما يعبر تريد جولد tred gold عن فكرة أن "الإعاقة العقلية تشير إلى مستوى من الأداء يتطلب من المجتمع توفير طرق خاصة ومصادر أوفر للتدريب على السلوك التكيفي في المراحل العمرية المختلفة، حيث أن المعاق عقليا يتميز بحاجته إلى طريقة أكثر فاعلية في التعليم وليس بمحدداته أو قصور في التعلم" (اللالا وآخرون، د ت، ص105).

4.1. تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية

تعتبر الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية جمعية رائدة وعريقة في مجالات تحسين ظروف وخدمة الأفراد ذوو الإعاقة العقلية، وهو ما جعل تعاريفها المتبناة للإعاقة العقلية التي مرت بجملة من التعديلات المتعاقبة مرجعا مفصليا لدراسة الإعاقة العقلية ومحاولة الإحاطة بمختلف جوانبها.

قدم هربر Herber (1961) تعريفا للإعاقة العقلية حظي بقبول الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي AAMD (آنذاك) نصه: " التخلف العقلي يشير إلى انخفاض عام في الأداء العقلي يظهر خلال مرحلة النمو مصحوبا بقصور في السلوك التكيفي" (القمش، 2011، ص21).

وجاء تعريف جروسمان Grossman (1973) للتخلف العقلي كتعديل لتعريف هيربر السابق ذكره ونصه: "التخلف العقلي هو انخفاض ملحوظ في القدرة العقلية العامة يصاحبه عجز في السلوك التكيفي ويظهر في مراحل النمو".

وفي عام 1992 قدمت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي دليلا لتعريف وتصنيف التخلف العقلي كما يلي: "يشير التخلف العقلي إلى أوجه ضعف ملحوظة في الأداء الحالي، ويتصف التخلف العقلي بتدني الأداء العقلي عن المتوسط بشكل ملحوظ ويرافقه أشكال مختلفة من العجز في واحدة أو أكثر من المهارات التكيفية التالية: التواصل،

العناية بالذات، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، العيش المجتمعي، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية الوظيفية، وقت الفراغ والترويح والعمل. ويظهر التخلف العقلي قبل بلوغ الفرد الثامنة عشر من العمر".

وبعد أن غيرت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي اسمها إلى "الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية AAIDD"[*]، قدمت الجمعية في عام (2008) التعريف التالي للإعاقة العقلية:"الإعاقة العقلية هي إعاقة تتميز بانخفاض ملحوظ في كل من الأداء العقلي والسلوك التكيفي الذين تمثلهما المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية العملية. وهذه الإعاقة تظهر قبل بلوغ الفرد الثامنة عشر من عمره"(الخطيب، 2013، ص63).

ويرى كل من الكيلاني والروسان (2014) أن "في هذا التعريف، يتمثل مستوى الأداء العقلي الذي يقل عن المتوسط في الأداء (درجة) على اختبارات الذكاء المقننة عن تلك التي يحصل عليها حوالي 97.5% من أفراد نفس الفئة العمرية. أما القصور في السلوك التكيفي فيتمثل في الفشل في تحقيق المعايير الاستقلالية والمسؤولية الاجتماعية المتوقعة من الفئة العمرية في إطار الثقافة الخاصة التي ينتمي إليها الفرد. (الكيلاني والروسان، 2014، ص43)

ويمكن القول أن الإعاقة العقلية هي ذاك الانخفاض الملاحظ في كل من القدرات العقلية من خلال تدني الأداء العقلي عن المستوى المطلوب، مرفوقا بمظاهر من العجز في السلوك التكيفي تمس أغلب المهارات الحياتية اللازمة للفرد العادي من الأساسية إلى الاجتماعية، والأكاديمية التعليمية، والوظيفية المهنية، حيث تخضع شدتها، لدرجة وشدة الإعاقة العقلية وتتناسب معها طرديا.

2. مدخل تاريخي عن الإعاقة العقلية

بحسب أغلب المصادر فإن نظرة أغلب المجتمعات الإنسانية وكيفية تعاملهم مع الإعاقة العقلية كظاهرة مرت بأربع مراحل أساسية: (القمش، 2011، ص ص 18-20).

[*] كان وراء استبدال الجمعية الأمريكية لمصطلح التخلف العقلي بالإعاقة العقلية مبررات من أهمها أن مصطلح الإعاقة العقلية: (أ) أقل وطأة من مصطلح التخلف العقلي، (ب) أكثر انسجاما مع المصطلحات المتداولة عالميا، (جـ) ينسجم مع معايير الممارسة المهنية السائدة التي تؤكد على أهمية توفير الدعم للأشخاص الذين لديهم هذه الإعاقة لتمكينهم من العيش بشكل أكثر فاعلية في بيئتهم، (د) يشجع على احترام كرامة الإنسان ومراعاة حقوقه.

1.2. مرحلة الإبادة: حيث كانت المجتمعات الإنسانية في العصور القديمة تتخلص من الأطفال المعوقين والضعفاء، وأبرز الأمثلة على ذلك ما ورد في جمهورية أفلاطون التي كانت تقوم على ارستقراطية العقل. حيث ناد أفلاطون بضرورة إخراج المعوقين خارج حدود الدولة حتى ينقرضوا، وكذلك فعلت إسبارطة والإمبراطورية الرومانية.

2.2. مرحلة الإهمال: في هذه المرحلة خفت حدة سلبية ردود الفعل إزاء المعوقين عقليا، ولم تعد المجتمعات تتخلص منهم بالعزل أو القتل، بل كانوا يتركون في المجتمع مهملين دون أي شكل من أشكال الرعاية الخاصة إلى أن يموتوا.

3.2. مرحلة الرعاية الأساسية: ويمكن القول أن هذه المرحلة بدأت وتأصلت بفضل التشريعات الدينية التي تنص جمعيها على قيم إنسانية تنادي برعاية الضعفاء، والمرضى، والمعوقين وغيرهم من الفئات الأقل حظا في المجتمع. كما اتسمت هذه المرحلة بالعناية بالمعوقين عقليا وتزويدهم بالشراب والغذاء والكساء، كما شهدت هذه المرحلة أيضا إيجاد دور الإيواء للمعوقين عقليا في أقبية الكنائس، وكان الاعتقاد السائد بعدم إمكانية تعليمهم حيث كانوا يودعون في السجون إلى جانب المجرمين، للظن بأنهم يشكلون خطورة على المجتمع، وفي أحيان كثيرة كانوا يرسلون إلى المصحات ودور الإيواء الخاصة بالمرضى العقليين.

4.2. مرحلة التربية والتأهيل: يمكن القول بأن هذه المرحلة بدأت مع نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر، واتسمت ببدء المحاولات لتدريب المعاقين عقليا وتأهيلهم. وتشكل جهود الطبيب الفرنسي إيتارد Itard البداية الحقيقية لهذه المرحلة. حيث كان طبيبا لامعا يعمل في مركز للصم. وفي عام (1798) عثر ثلاثة صيادين على طفل متوحش في إحدى الغابات، وسمي ذلك الطفل فيكتور، أو الطفل أفيرون نسبة إلى اسم الغابة التي وجد فيها. حيث كان فيكتور متوحشا بكل معنى الكلمة، لا يتقن أيا من جوانب السلوك الإنساني المتحضر بما في ذلك اللغة. واعتقد إيتارد أن بإمكانه تدريب الطفل وجعله كائنا اجتماعيا. وعلى الرغم من أن إيتارد لم يحقق كل أهدافه إلا أنه استطاع خلال (5) سنوات تدريب فيكتور وتعليمه نطق وكتابة وقراءة بعض الكلمات، إضافة إلى تهذيب سلوكه بعض الشيء. ثم قام سيجان Segiun وهو أحد تلامذة إيتارد سنة (1837) بافتتاح مؤسسة لرعاية المعوقين عقليا في باريس. وفي عام (1848) هاجر إلى الولايات المتحدة حيث افتتح سنة (1854) أول مؤسسة داخلية للمعاقين عقليا. ولم تقل جهود الإيطالية ماريا منتسوري Maria Montessori أهمية عن جهود سيجان، حيث أنشأت عام (1897) مدرسة لتعليم المعاقين عقليا، وبدأت برنامجا لتدريب المعلمين للعمل في هذا المجال. وطورت

منتسوري نظرية متكاملة لتدريب صغار الأطفال المعوقين وغير المعوقين تقوم على استثارة وتدريب الحواس. وفي عام (1896 ونتيجة لجهود سيجان وغيره، وبالتواصل مع عدد من الرواد الأوربيين افتتح في الولايات المتحدة أول صف خاص للمعاقين عقليا في مدرسة عادية، والذي شكل انطلاقة تجربة جديدة في مجال تعليم المعوقين عقليا بدرجة بسيطة. وفي العشرينيات من القرن الماضي انتشرت المدارس الخاصة، والمعاهد الداخلية للمعاقين عقليا في الولايات المتحدة الأمريكية والدول الغربية. وبعد الحرب العالمية الثانية ازداد الاهتمام بالمعاقين عقليا بوجه عام نتيجة لجهود رعاية معوقي الحرب والجنود المصابين المسرحين من الخدمة، مما انعكس إيجابيا على فرص التدريب المهني للمعاقين عقليا، إذ كانت المحاولات الجدية في هذا المجال في أوائل الخمسينيات، وفي الستينيات وإبان حكم الرئيس الأمريكي كيندي حظيت خدمات المعاقين عقليا باهتمام كبير في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث كانت شقيقة الرئيس كينيدي معاقة عقليا. وتزامن هذا الاهتمام مع ظهور حركة جديدة في أوروبا الغربية خاصة في الدول الاسكندينافية تطالب بإعادة النظر في السياسات المتبعة في خدمة المعاقين، ورفض النمط المؤسسي القائم على الرعاية في مراكز داخلية منعزلة عن المجتمع، وخلال العقود الأربعة الماضية ازداد الوعي بمشكلة الإعاقة من خلال الإعلان العالمي لحقوق المعاقين عقليا والذي تبنته الجمعية العامة للأمم المتحدة سنة (1971).

أما عند المسلمين فكان الأمر مختلفا تماما، لأن الاهتمام بهم كان منذ ظهور الإسلام حيث يرى الدكتور عاطف بحراوي: (بحراوي، د ت، ص ص 1-2)

أن الحادثة التي وقعت لعبد الله بن أم مكتوم وهو رجل أعمى جاء إلى النبيﷺ، وكان عنده بعض من أكابر القوم يدعوهم إلى الإسلام فأعرض عنه، فنزلت في حقه آيات فيها عتاب رقيق للرسولﷺ وتعليم للمجتمع الإسلامي وإرساء لمبادئ أساسية، لهي أكبر دليل لعناية التشريع الإسلامي بفئات التربية الخاصة. حيث قال تعالى: ﴿عَبَسَ وَتَوَلَّىٰٓ ۝أَن جَآءَهُ ٱلۡأَعۡمَىٰ ۝ وَمَا يُدۡرِيكَ لَعَلَّهُۥ يَزَّكَّىٰٓ ۝ أَوۡ يَذَّكَّرُ فَتَنفَعَهُ ٱلذِّكۡرَىٰٓ ۝﴾[1]۝

ومن اهتمامات الإسلام بفئة المعاقين التالي:

- جاء الإسلام ليساوي بين البشر في الحقوق والوجبات

[1]۝ سورة عبس. الآيات (1-4)

- يقرر الإسلام أن الإنسان مكرم في أصل خلقه. قال تعالى ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾[2]
- يقرر الإسلام أن ما يكون لدى الفرد من نقص إنما هو مشيئة الله. قال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي يُصَوِّرُكُمْ فِي الْأَرْحَامِ كَيْفَ يَشَاءُ لا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾[3]
- يوجه الإسلام الفرد والمسلم والجماعة المسلمة إلى عدم التحقير قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّن قَوْمٍ عَسَىٰ أَن يَكُونُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِّن نِّسَاءٍ عَسَىٰ أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ ۖ وَلَا تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ ۖ بِئْسَ الِاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ ۚ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾[4]
- توجيه الجماعة المسلمة والأفراد إلى عدم النفور من المرضى.
- رفع الإسلام المشقة عن غير القادرين. قال تعال: ﴿ لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ۚ...﴾[5]، وقال: ﴿ ...لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا مَا آتَاهَا ۚ...﴾[6]
- دعا الرسولﷺ إلى مساعدة الضعفاء.
- ما فرضه الإسلام على القادرين من حقوق في أموالهم تُدفع إلى المحتاجين في صورة زكاة، كما دعاهم للبر بهم. قال تعالى: ﴿خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم...﴾[7]، وقال: ﴿وَفِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ لِّلسَّائِلِ وَالْمَحْرُومِ﴾[8]
- يأخذ الإسلام في تشريعاته جانب المرضى والضعفاء في الاعتبار. قال تعالى: ﴿...فَإِنْ كَانَ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ سَفِيهًا أَوْ ضَعِيفًا أَوْ لا يَسْتَطِيعُ أَنْ يُمِلَّ هُوَ فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ...﴾[9]
- في أعمال الخلفاء الراشدين كثير مما يذكر في مجال رعاية المعوقين، أقر الفاروق نفقة لقوم أصابهم الجذام، والخليفة الأموي عمر بن عبد العزيز لكل مقعدين خادما يقوم على شؤونهم، ولكل كفيف غلاما يدله.

---

[2] سورة الإسراء. الآية (70)

[3] سورة آل عمران. الأية (06)

[4] سورة الحجرات. الآية (11)

[5] سورة البقرة. الآية (286)

[6] سورة الطلاق. الآية (07)

[7] سورة التوبة. الآية (103)

[8] سورة الذاريات. الآية (19)

[9] سورة البقرة. الآية (282)

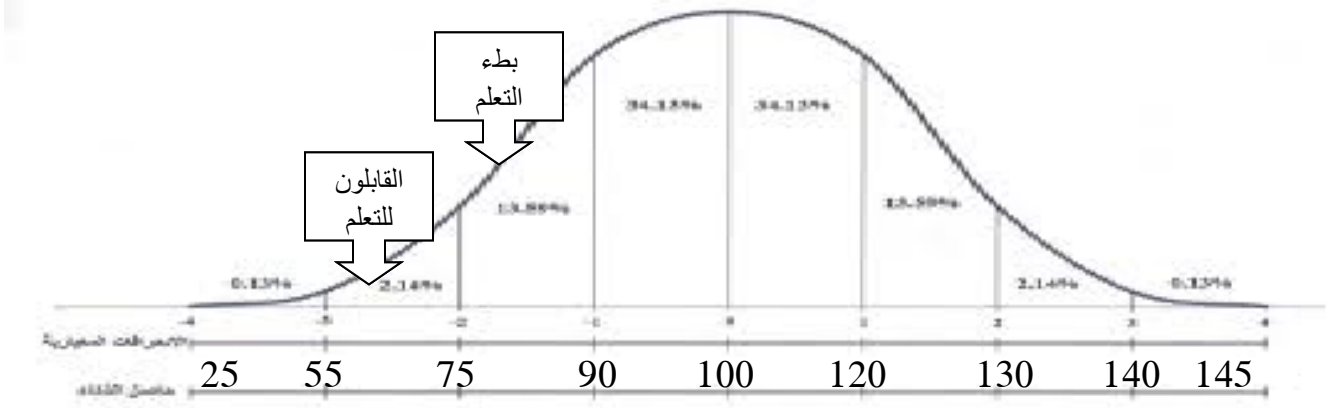
3. تصنيف الإعاقة العقلية

تعددت تصنيفات الإعاقة العقلية، وكان لكل منها مرجعية تبني على أساسها نوع التصنيف، فمنها من اعتمدت على الأداء العقلي والقدرة العقلية، وأخرى الأداء السلوكي التكيفي، وربطتها أخرى بالشكل والمظهر الخارجي، ومع ذلك فإن أهم تصنيفين لقيا القبول لدى معظم العاملين في المجال، وكثر استخدامهما والعمل بهما هما:

1.3. التصنيف التربوي

يقسم هذا التصنيف فئات الإعاقة العقلية إلى ثلاثة أقسام، ويخضع هذا التصنيف إلى ما يمكن تقديمه من خدمات تربوية، وتتمثل هذه الأقسام في الآتي: (كوافحة وعبد العزيز، 2010، ص62).

1.1.3. القابلون للتعلم Educable: وهم من تتراوح نسب ذكائهم ما بين (55–75) درجة على مقياس الذكاء وهذه الفئة تقع بعد بطيئي التعلم مباشرة (الشكل(1))، وهم من يستطيعون تعلم بعض المهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب.



الشكل(1) معاملات الذكاء وتوزيعها بحسب منحنى غاوس

2.1.3. القابلون للتدريب Trainable: وهم من تتراوح نسب ذكائهم ما بين (55–25) درجة على مقياس الذكاء وهذه الفئة غير قادرة على تعلم المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، ولكن يمكن تدريبهم على القيام ببعض المهارات الأساسية مثل العناية بالنفس واللباس والقيام بالأعمال البسيطة التي تتطلب مهارة بسيطة.

3.1.3. من يحتاجون إلى رعاية وحماية (الاعتماديون) Cotodial: وهم الأفراد من ذوي التخلف العقلي الشديد أو الحاد ويطلق عليهم الأشخاص الاعتماديون، وهم غير القادرين على تعلم حتى المهارات الأساسية كالاعتماد على النفس في اللباس، وغير ذلك، وهؤلاء يحتاجون إلى متابعة ورعاية دائمة.

2.3. تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية

اعتمدت الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية نسبة الذكاء كمرجع لتقسيم المعاقين عقليا إلى أربع فئات، معتمدين على نتائج اختبارات الذكاء(الشكل(2)) مثل اختبار ستانفورد–بينيه، أو اختبار وكسلر. وكانت التقسيمات كالآتي: (متولي، 2015، ص50)

1.2.3. فئة الإعاقة العقلية البسيطة:

تشير إلى الأفراد الذين يتعلمون ببطء في المدارس ويستطيعون إنجاز المهارات الأكاديمية حتى المستوى السادس تقريبا، وقدراتهم المهنية والاجتماعية تسمح لهم بالعمل والحياة باستقلالية مع قدر بسيط من المساندة والمتابعة.

2.2.3. فئة الإعاقة العقلية المتوسطة:

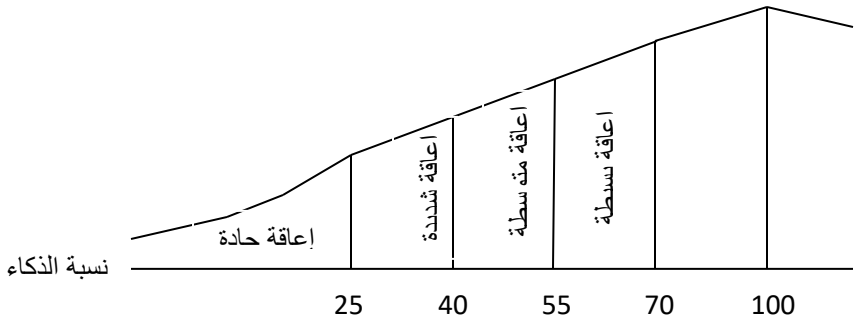
تشير إلى الأفراد الذين ينخفض مستوى مهاراتهم الأكاديمية إلى الصف الثاني على الأكثر وهم قابلون للتدريب على المهارات الحياتية، والتكيف الاجتماعي ويحتاجون لإشراف كامل في أعمالهم.

3.2.3. فئة الإعاقة العقلية الشديدة:

تشير إلى الأفراد الذين لديهم قدرات تواصلية محدودة، ويفهمون المعلومة الأساسية فقط فيما يتعلق بالحروف الأبجدية، ولديهم درجات من العجز البدني مثل صعوبة الحركة أو اضطرابات النطق والكلام، وتعتمد البرامج التربوية لديهم على إكسابهم المهارات الحياتية والتواصل، ويحتاجون إلى الإشراف والمتابعة الكاملة في أعمالهم.

4.2.3. فئة الإعاقة العقلية الحادة (الشديدة جدا):

تشير إلى الأفراد الذين يتسمون بدرجة ملحوظة من العجز وفي حاجة مستمرة للتدريب والمساعدة والمساندة والرعاية المركزة في حالة وجود نسب عجز متفاوتة، مثل الصعوبة الشديدة في الرؤية أو السمع أو الحركة، ومن ثمة يلزمهم مجموعة من المؤهلين لرعايتهم.



الشكل(2): توزيع تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية المصدر: (القمش، 2011، ص39)

الجدول(1): فئات الإعاقة العقلية ومعاملات الذكاء المقابلة لكل فئة وفق تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية

الفئة	معامل الذكاء وفق تعديل 1983	معاملات الذكاء المعتمدة قبل التعديل
الإعاقة العقلية البسيطة	من 50-55 إلى 70	70-54
الإعاقة العقلية المتوسطة	من 35-40 إلى 50-55	54-40
الإعاقة العقلية الشديدة	من 20-25 إلى 35-40	39-25
الإعاقة العقلية الشديدة جدا (الحادة)	دون 20	دون 25

المصدر: (القمش، 2011، ص39)

يلاحظ من الجدول(1) أن الحدود الفاصلة بين كل فئة وأخرى ليست معامل ذكاء بدرجة واحدة بل فئة مداها (5) درجات، ما يدعو إلى السؤال أين يصنف من يحصل على درجة ذكاء (52)، إذ يمكن أن يقع في كل من الفئة البسيطة والمتوسطة، ويكمن الجواب في أن تصنيف المعاق في فئة ما لا يأخذ بالاعتبار درجة ذكائه فقط، بل أيضا درجة سلوكه التكيفي. كما أن الفاحص يجب أن يأخذ بالاعتبار أيضا سلوك المفحوص في موقف الاختبار وغير ذلك من ملاحظات يراها الفاحص مهمة. (القمش، 2011، ص40)

4. أسباب الإعاقة العقلية

عدد أصحاب الاختصاص العديد من الأسباب التي تقف وراء الظاهرة عبر المراحل المختلفة من دراستها، ومع ذلك تبقى الأسباب الحقيقية غير واضحة في كثير من الحالات، حيث يشير الخطيب (2010) إلى أن 75% من الحالات غير قابلة لتحديد أسباب الإعاقة العقلية فيها بشكل قاطع، كما يعتقد هالاهان وكوفمان Hallahan& kauffman (2002) أن نسبة حالات الإعاقة العقلية التي لا يعرف لها سبب واضح تزيد عن 80%، ومع ذلك فارتبطت أغلب الأسباب بعمليات الحمل والولادة حيث يمكن تصنيف الأسباب حسب موعد حدوثها إلى ثلاثة أنواع: (الخطيب، 2013، ص73)

1.4. أسباب ما قبل الولادة Prenatal causes

هي عوامل الخطر التي قد تؤثر على نمو الجنين منذ لحظة الإخصاب حتى وقت الولادة، وتشمل هذه العوامل:

- نقص الأوكسجين بسبب مشكلات معينة في الحبل السري.
- عدم توافق العامل الريزيسي.
- إصابة الأم الحامل بأمراض معدية (كالحصبة الألمانية مثلا).
- الأمراض الأيضية (كالسكري).
- تناول العقاقير الطبية والتدخين والكحول والتعرض للأشعة.
- سوء التغذية.
- العوامل الوراثية.

2.4. أسباب أثناء الولادة Perinatal causes

هي عوامل الخطر التي قد تهدد صحة الطفل ونموه منذ بدء عملية الولادة إلى نهايتها. ومن أكثرها شيوعا:

- نقص الأوكسجين أو الاختناق.
- التخدير.
- الإصابات الجسمية.

- النزيف.
- الخداج أو تأخر الولادة أو الولادة القيصرية.
- اليرقان الشديد.
- عسر الولادة.

3.4. أسباب ما بعد الولادة Postnatal causes

هي عوامل الخطر التي قد تؤثر سلبيا على نمو الطفل في أي وقت بعد الولادة وتشمل:

- إصابات الرأس.
- إلتهابات الأغشية الدماغية.
- الحمى.
- إضطرابات الأوعية الدماغية.
- نقص الأوكسجين.
- الأورام.
- الأمراض المزمنة الخطيرة.
- سوء استعمال العقاقير الطبية.
- الإضطرابات الأسرية والحرمان النفسي والبيئي.

5. تشخيص الإعاقة العقلية

يعتبر التشخيص مرحلة فيصلية في تحديد مستقبل الطفل المعاق، لما له من تبعات على حياته الشخصية، كون من الصعب تحديد درجة الإعاقة أو نوعيتها وخاصة إن كانت بسيطة برغم تعدد أساليب التشخيص وأدواته دون الدقة الكافية في استغلال الإمكانات والمعطيات، ناهيك على عدم الاتفاق الكلي المشترك عليها، فكل وفلسفته وطريقته في أسلوب التشخيص، ومع ذلك فيكمن الاتفاق على أن عملية تشخيص معاق تحتاج إلى تشخيص من الجوانب: النفسية، الاجتماعية، الطبية، التربوية.

ولقد وضع ثورندايك وهاجان Thorndike & Hagan ثلاث خطوات أساسية لأي عملية قياس أو تشخيص، وهي: (القمش والمعايطة، 2007، ص62)

- وصف أو تحديد السلوك أو الخصائص الذي ينبغي قياسها.
- وضع الخصائص المراد قياسها في قالب يمكن ملاحظته.
- تطوير نظام عددي لتلخيص ما يمكن ملاحظته.

وقد أضاف ديفز Davis نقطة رابعة إلى النقاط الثلاث آنفة الذكر وهي التأكيد على أن أسلوب القياس المراد إتباعه يتناسب والواقع العملي.

1.5. أهداف التشخيص

لقد حدد زوبن Zubin أهداف عملية التشخيص في النقاط التالية: (القمش والمعايطة، 2007، ص63)

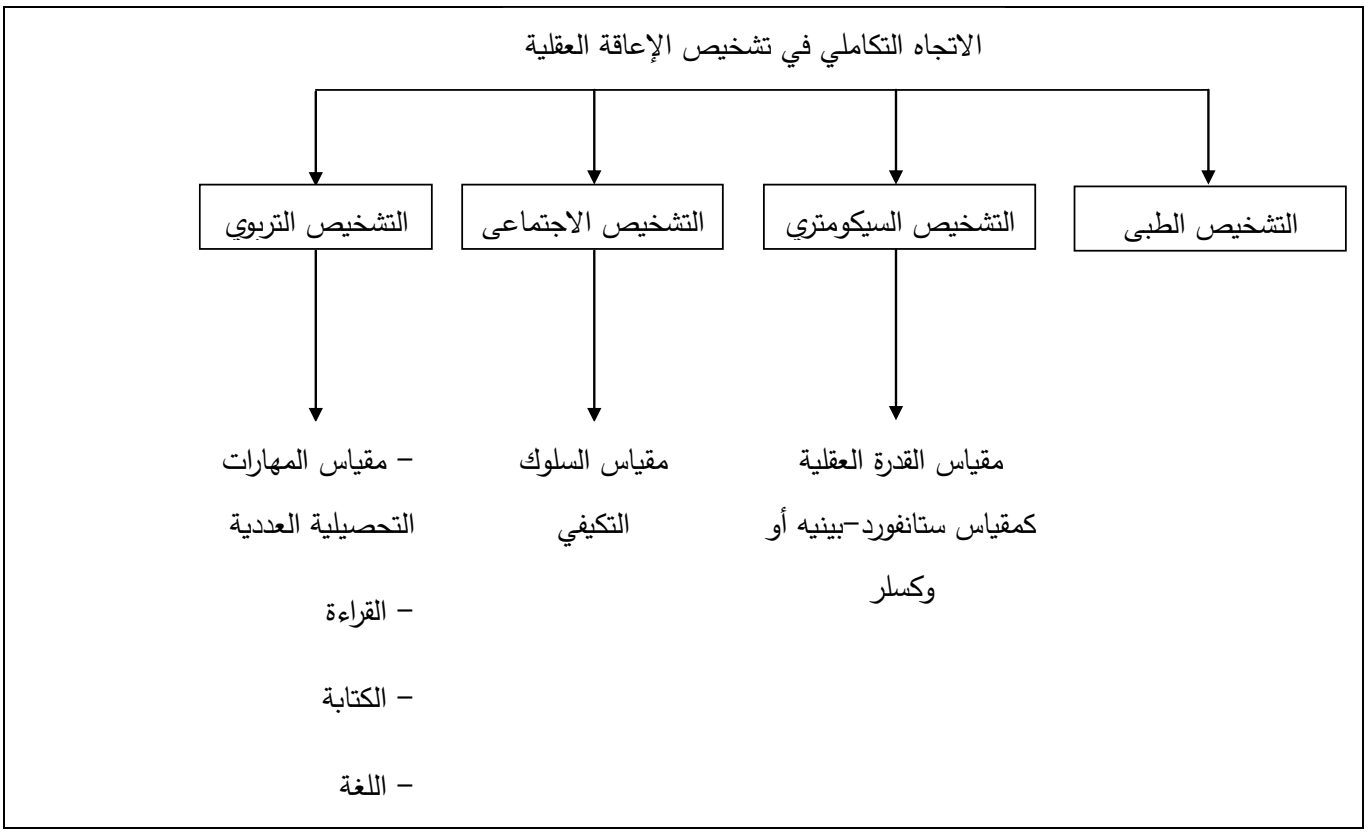
- معرفة مواطن القوة والضعف في شخصية الفرد موضوع القياس.
- اختيار العلاج (البرنامج التربوي المناسب).

أي أن عملية التشخيص تفيدنا في تحديد: ما هو السلوك المطلوب تعديله عند الفرد؟

- ما هي الطريقة أو الأسلوب الأكثر فاعلية في تعليم المعاق وتدريبه؟

2.5. الأبعاد الأساسية في تشخيص المعاقين عقليا

عملية تشخيص الأفراد المعاقين عقليا تنطوي على خصائص طبية، وعقلية، واجتماعية، وتربوية. لذلك فإن عملية التشخيص الصحيحة يتم من خلالها التعرف على هذه الأبعاد، وهو ما يسمى بالاتجاه التكاملي في تشخيص الإعاقة العقلية، إذ يجمع ذلك الاتجاه كل الخصائص سابقة الذكر.



الشكل(3): تشخيص الإعاقة العقلية المصدر: (القمش والمعايطة، 2007، ص63)

وعليه فالاتجاه التكاملي يقوم على التشخيصات الأربعة التي يتضمنها الشكل(3) بحيث:

- يحدد التشخيص الطبي ظروف الحمل، والمشاكل الوراثية والجينية، والأسباب المباشرة للحالة، ومظاهر واضطرابات النمو الجسمي، إضافة إلى الفحوص والتحاليل المخبرية اللازمة.
- ويتم التشخيص السيكومتري من طرف أخصائي نفساني، بتقديم تقرير عن القدرة العقلية للحالة بعد الاستناد على مقاييس الذكاء والقدرات العقلية.
- كما يتم التشخيص الاجتماعي عن طريق أخصائي التربية الخاصة الذي يقدم تقريرا عن درجة السلوك التكيفي استنادا لأحد مقاييس السلوك التكيفي.
- كما يتم التشخيص التربوي عن طريق أخصائي التربية الخاصة الذي يقدم تقريرا عن المهارات الأكاديمية استنادا لأحد مقاييس المهارات الأكاديمية، أو نتائج الاختبارات التحصيلية بمشاركة معلم التربية الخاصة.

وأضافت ماجدة السيد عبيد(2013) التشخيص الفارقي: "للتفرقة بين فئة المعاقين عقليا وباقي الفئات الأخرى المشابهة في الخصائص".(عبيد، 2013، ص124)

ولأن أي خطأ في تشخيص حالة الطفل من شأنه أن يؤثر بشكل كبير على مستقبله التربوي والنفسي والاجتماعي، وحتى المهني فقد حدد كل من أبو مغلي وسلامة (2000) مجموعة من الأبعاد التي تساعد في عملية التشخيص، كما هو مبين في الجدول(2):

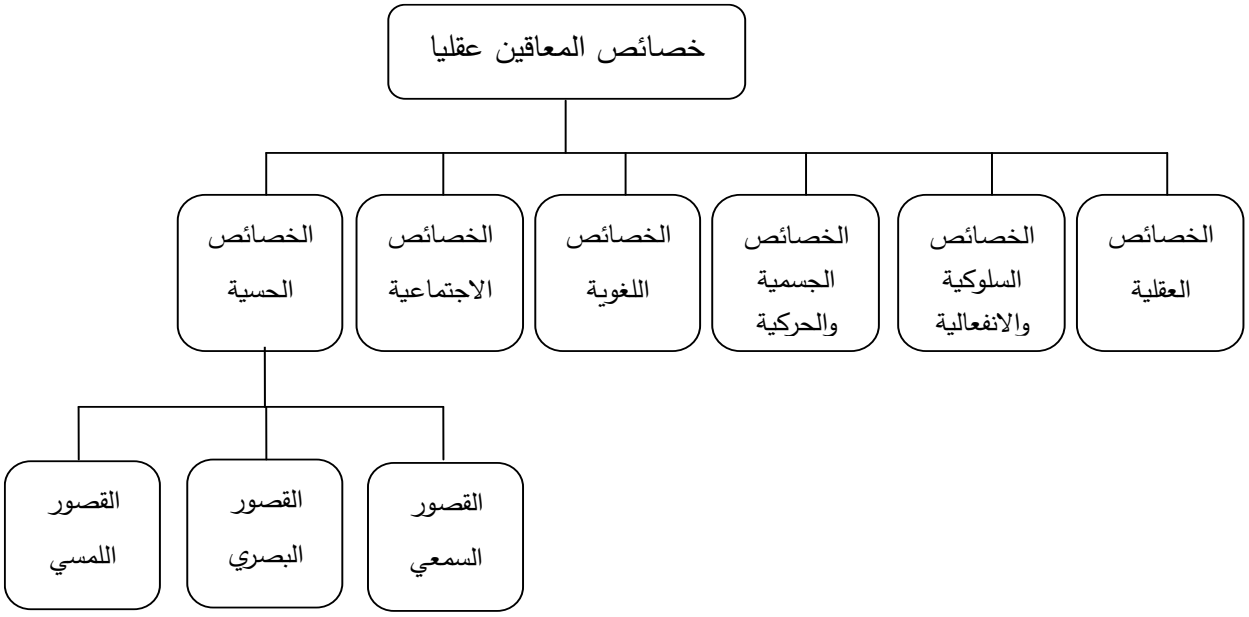
الجدول(2): أبعاد تشخيص الإعاقة العقلية

البعد	التشخيص
الذكاء	وفيه تحدد نسبة ذكاء الطفل أقل من (70)
النضج الاجتماعي	وفيه يتميز الطفل بعدم القدرة على إنشاء علاقات اجتماعية فعالة مع غيره ومشاركة من يعيش معهم في علاقاتهم الاجتماعية.
ملاحظة سلوك الطفل	أن الأسلوب السليم يتطلب إيداع الطفل في إحدى مدارس التربية الفكرية لملاحظته عن قرب لمدة أسبوعين، وتسجيل جميع الملاحظات غير العادية والاستفسار عنه من الجميع، وخاصة الأبوين.
الاعتماد على أكثر من دليل آخر للتأكد من تحديد الإعاقة العقلية	أقل من العاديين في الناحية الأكاديمية، بدأ تأخره العقلي منذ الولادة في سن مبكرة، ترجع إعاقته العقلية لعوامل تكوينية، إما وراثية، أو بيئية، أو نفسية اجتماعية، حالته غير قابلة للشفاء.

المصدر: (خليفة وعيسى، 2015، ص94)

6. خصائص المعاقين عقليا

تختلف وتتباين خصائص وصفات الأطفال المعاقين عقليا مقارنة بنظرائهم العاديين، من حيث سرعة النمو ونوعية الرعاية اللازمة لذلك، حتى فيما بينهم كأفراد معاقين تظهر تلك الفروق الفردية التي تخضع لدرجة الإعاقة وشدتها، وذاك ما يتطلب دراسة معمقة لخصائصهم لتجنب كل تأويل لا يخدم مصالحهم واحتياجاتهم الفردية، وتسهل في نفس الوقت بناء البرامج التربوية والتأهيلية المناسبة وتطويرها بما يجلب نفعا لهم ويدفع ضررا عنهم، ومن أهم تلك الخصائص ما يبينه الشكل(4):



الشكل(4): خصائص الأطفال المعاقين عقليا المصدر: (اللالا وآخرون، د ت، ص125)

1.6. الخصائص العقلية

يعد التأخر في النمو العقلي وانخفاض نسبة الذكاء من أهم صفات الأطفال المعاقين عقليا، حيث يعتبر تأخر نمو اللغة والمعرفة والعمليات العقلية من أهمها، حيث يعاني الأطفال المعاقين عقليا من قصور واضح في فهم الرموز المعنوية والقدرة على التخيل، حيث يكون الطفل عاجزا عن تكوين روابط وعلاقات، عاجزا عن الانتباه رغم وجود المثيرات الحسية اللازمة لجذبه، لا قدرة له على التعميم، وقدرته على الكلام أمر معقد، وتكمن الخصائص العقلية في: (اللالا وآخرون، د ت، ص ص 125-126)

1.1.6. التذكر Memory: يعد ضعف الذاكرة والنسيان من أهم الخصائص العقلية التي تميز المعاقين عقليا، وخاصة الذاكرة قريبة المدى، وقد يرجع ذلك إلى ضعف درجة الانتباه ومحدودية القدرة على الملاحظة.

2.1.6. قصور الانتباه والإدراك Attention & Perception Defect: يتصف الأطفال المعاقين عقليا بأنهم قابلون للتشتت وضعيفي القدرة على الانتباه والتركيز لفترات طويلة، حيث يزداد الأمر مع ازدياد درجة الإعاقة، وهو ما يؤثر على قدراتهم الأكاديمية والتحصيلية، كما يرتبط القصور في الانتباه والتركيز عند الأطفال المعاقين عقليا بقصور آخر في عمليات الإدراك، والتمييز بين الخصائص المميزة للأشياء كالأشكال، والألوان، والأحجام، والأوزان.

3.1.6. التفكير Thinking: يرتبط التفكير لدى الأطفال المعاقين عقليا بدرجة القدرة على الانتباه والذاكرة، حيث يتأثر بحصيلتهم اللغوية، وقصورهم في اكتساب وتكوين المفاهيم العقلية، وتدني قدرتهم على التفكير المجرد، حيث يعتمدون على الإدراكات الحسية أكثر من اعتمادهم على الأفكار المجردة، ويتعاملون مع المفاهيم العينية أفضل من تعاملهم مع المفاهيم المجردة والتوجيهات اللفظية.

2.6. الخصائص السلوكية والانفعالية

في كثير من الأحيان يتصف الأطفال المعاقين عقليا بسلوكيات تختلف من طفل إلى آخر، حيث يميل الطفل المعاق عقليا إلى الانسحاب والانزواء والبعد عن النشاطات الجماعية، وبعضهم يتميز بسلوك عدواني اتجاه الآخرين.

ويشير الخطيب (1988) إلى أن المعاقين عقليا يتصفون بعدة مظاهر سلوكية غير تكيفية من أهمها:

- العنف والتخريب.
- الانسحاب.
- السلوك النمطي
- العادات الشخصية السيئة.
- إيذاء الذات.
- النشاط الزائد.
- العادات الكلامية غير المقبولة.
- التمرد.

أما بدر (2010) فيذكر أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ينظرون إلى أنفسهم على أنهم أشخاص فاشلون وأقل من غيرهم، وأنهم لا قيمة لهم، ويرجع ذلك لانخفاض الشعور بالأمن وتقدير الذات لديهم.

وأما لمشكلات التواصل مع الآخرين فقد لوحظ غياب الاهتمام بالمظهر العام والميل إلى المبالغة في عناق الآخرين، وصعوبة التمييز بين تحية الولد وتحية البنت، ويرجع ذلك إلى الجهل بالمعلومات الخاصة بالنمو الجنسي.

3.6. الخصائص الجسمية والحركية

يمتاز النمو الجسمي والحركي لدى المعاقين عقليا بأنه يكون منخفضا ويزداد هذا الانخفاض بازدياد شدة الإعاقة، فنرى أن الأطفال المعاقين عقليا يكونون أقل حجما وطولا من العاديين وهذا ما يلاحظ من خلال أشكالهم الخارجية.

كما يمتاز المعاقين عقليا بسرعة إحساسهم بالتعب وشعورهم بالإجهاد لمجرد تعرضهم لأي عارض سواء كان بدني أو مرضي، حيث أن الخدمات الطبية المقدمة لهم في هذا العصر حسنت من وضعهم وزادت في أعمارهم.

وفيما يتعلق بالجانب الحركي فهم أيضا يعانون من بطء النمو تبعا لدرجة الإعاقة حيث نرى أنهم يتأخرون في إتقان مهارات المشي ويواجهون صعوبات في التحكم في الجهاز العضلي وخاصة في المهارات التي تتطلب استخدام العضلات الصغيرة كعضلات اليد والأصابع (المهارات الدقيقة). ويلاحظ أيضا أن التآزر البصري الحركي لدى هذه الفئة من الأفراد يكون ضعيفا. حيث كثيرا ما يلاحظ خللا في مشيته أو عند محاولة التقاطه للأشياء. (اللالا وآخرون، د ت، ص 128)

4.6. الخصائص اللغوية

غالبا ما يعاني الأطفال المعاقون عقليا من اضطرابات وتأخر لغوي، وقد تكون هذه المسألة طبيعية لأن اللغة نشاط عقلي، لذلك فإن تأخر واضطرابات اللغة ترتبط بشدة الإعاقة، حيث تشتد كلما اشتدت الإعاقة العقلية، فتكون عند المعاقين إعاقة شديدة أكثر من المعاقين منهم إعاقة متوسطة وهكذا. وتعد الإعاقة العقلية سببا من أسباب اضطراب النطق والكلام المتعلقة بمرحلة المعالجة، إذ قد تكون أعضاء الاستقبال سليمة لكن الخلل في عملية المعالجة، ما يجعل المعاق يتصف باضطرابات النطق والصوت وانسيابية الكلام. (الظاهر، 2008، ص 91)

ويضيف كوفمان Kuffman (1981) أن درجة شيوع شدة الصعوبات اللغوية عند المعاقين عقليا ترتبط بدرجة الإعاقة العقلية. فالمعاقون عقليا بدرجة بسيطة يتأخرون في النطق، إلا أنهم يطورون قدرة الكلام لديهم، أما المعاقون عقليا بدرجة بسيطة فهم في الغالب يواجهون صعوبة في الكلام وتتصف لغتهم بالنمطية. أما بالنسبة

للأطفال شديدي الإعاقة العقلية فتلاحظ نسبة كبيرة منهم عاجزين عن النطق، حيث أن نموهم اللغوي لا يتعدى مرحلة إنتاج أصوات لا تكون مفهومة. (اللالا وآخرون، د ت، ص 128)

5.6. الخصائص الاجتماعية

يعاني الأطفال المعاقين عقليا نقصا في الجوانب الاجتماعية من حيث القدرة على التعامل مع الآخرين وعدم تكوين علاقات اجتماعية مع أقرانهم العاديين، وعدم الالتزام باللوائح والتعليمات داخل المدرسة، وأن سلوكياتهم تتصف بالسلبية والتخريب في الممتلكات والوقاحة في التعامل مع الآخرين وكثرة السلوكيات غير المرغوبة داخل الصفوف. (اللالا وآخرون، د ت، ص 128)

كما يرى سنال Snell (2009) وآخرون أن "الأفراد ذوو الإعاقة العقلية يظهرون مجموعة متباينة من الخصائص الاجتماعية، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على تكوين صداقات بسبب سلوكهم غير المناسب، فإنهم عادة ما يفشلون في الاستجابة على نحو ملائم للمواقف الاجتماعية، ويكونون غير واعون لها. (جروان وآخرون، 2013، ص 70)

ويشير هالاهان وكوفمان إلى مجموعة من الخصائص للنمو اللغوي تمثلت في: (الخطيب والحديدي، 2009، ص 68)

– يرتبط مدى انتشار المشكلات الكلامية واللغوية وشدة هذه المشكلات بشدة الإعاقة العقلية التي يعاني منها الفرد، وترتبطان طرديا.

– لا تختلف المشكلات الكلامية واللغوية باختلاف الفئات التصنيفية للإعاقة العقلية.

– تشبه البنية اللغوية لدى المعاقين عقليا البناء اللغوي لدى الأسوياء، فهي ليست شاذة وإنما هي لغة سوية لكنها بدائية.

6.6. الخصائص الحسية

ونقصد بالخصائص الحسية الصفات التي تمتاز بها حواس الطفل المعاق وكيفية القدرة على تأديتها لهذه الوظائف، حيث يكون الأطفال المعاقين عقليا يعانون من مشكلات حسية مقارنة مع أقرانهم العاديين، وفيما يلي مختصرا لأهم المشكلات الحسية التي يعاني منها ذوو الإعاقة العقلية: (اللالا وآخرون، د ت، ص ص128-129)

1.6.6. القصور السمعي: يمتاز الأطفال المعاقين عقليا بأنهم يعانون من بعض القصور السمعي حيث تؤكد الدراسات البحثية التي يجريها الباحثون بأن نسبة فقدان السمع لديهم تكون ما بين (3-4) أضعاف الفقدان لدى أقرانهم العاديين.

2.6.6. القصور البصري: تشير الدراسات البحثية في مجال التربية الخاصة بأن نسبة إصابة القرنية لدى الأفراد المعاقين عقليا أكثر منها لدى الأفراد العاديين، كما وتنتشر لديهم حالات عمى الألوان وقصر النظر، وطول النظر والحول، وخصوصا بين أطفال متلازمة داون، وتشير الدراسات أيضا إلى أن أسباب القصور في النظر يكون بسبب الإصابة بالحصبة الألمانية والزهري وحالات التسمم.

3.6.6. القصور اللمسي: بينت نتائج الدراسات التي فحصت القدرة على التمييز خلال حاسة اللمس لدى الأفراد ذوي الإعاقة العقلية أنهم يقعون في أخطاء التمييز الحسي باللمس أكثر من أقرانهم العاديين، وأن معدل هذه الأخطاء ينخفض كل ما ارتفع معدل ذكائهم.

7.6. خصائص وصفات المعاقين عند مختلف الفئات

يمكن تلخيص أهم تلك الخصائص في الجدول(03):

جدول(03): الخصائص حسب فئات الإعاقة العقلية والعمر الزمني

درجة الإعاقة العقلية	مرحلة ما قبل المدرسة من الولادة حتى سن الخامسة (النضج والنمو)	مرحلة المدرسة من 6 سنوات حتى 20 سنة (التدريب والتعليم)	من بداية سن الشباب 21 سنة فما فوق (الكفاءة الاجتماعية والمهنية)
الإعاقة العقلية البسيطة	- يستطيع تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال.	- يستطيع الاستمرار في التحصيل الأكاديمي في	- يستطيع اكتساب أدنى حد من المهارات الاجتماعية

	– تكون الإعاقة العقلية بسيطة في المهارات الحسية الحركية ويغلب أن لا يميز عن الأسوياء حتى سن متأخرة.	أواخر العقد الثاني. – قابل للتعلم.	والمهنية التي يستطيع تدبير أمور نفسه بها. – قد يحتاج إلى التوجيه والمساعدة عندما يواجه ضغوطا اجتماعية واقتصادية قوية
الإعاقة العقلية المتوسطة	– يستطيع الكلام. – يستطيع تعلم مهارة الاتصال. – ضعف الوعي الاجتماعي. – اعتدال النمو الحركي. – يستفيد من التدريب في مساعدة نفسه. – يستطيع تدبير أمور نفسه بإشراف متوسط.	– يستطيع الاستفادة من التدريب في المهارات الاجتماعية والمهنية. – لا يستطيع الوصول إلى أكثر من مستوى السنة الثانية ابتدائي. – يستطيع التنقل وحده في الأماكن المألوفة.	– يمكن أن يعيل نفسه عن طريق بعض الأعمال التي تتطلب مهارة جزئية أو لا تتطلب مهارة في ورش محمية. – يحتاج إلى إشراف وتوجيه عندما يكون تحت ضغوط اجتماعية واقتصادية بسيطة.
الإعاقة العقلية الشديدة	– ضعف في النمو الحركي. – أدنى حد من القدرة على الكلام بشكل عام. – لا يستطيع الاستفادة من التدريب ليعتمد على نفسه. مهارات الاتصال ضعيفة أو منعدمة.	– يستطيع تعلم الكلام أو تعلم مهارة الاتصال. – يمكن تدريبه على العادات الشحيحة البسيطة. – يستفيد من التدريب المنظم على العادات.	– قد يشارك جزئيا بالاعتماد على نفسه تحت الإشراف الكامل. – يستطيع تطوير مهارات لحماية نفسه بأدنى مستوى في بيئة مقيدة.
الإعاقة العقلية الشديدة جدا	– أدنى حد من القدرة الحركية. – يحتاج إلى رعاية صحية مستمرة.	– قد ينمي بعض المهارات الحركية. – يمكن أن يستجيب إلى حد أدنى من التدريب على مساعدة نفسه.	– قد ينمي بعض المهارات الحركية والقدرة على الكلام. –قد يستطيع رعاية نفسه بشكل محدود جدا. يحتاج إلى رعاية صحية مباشرة

المصدر: (خاضر، 2021، ص ص71-72)

وعليه فمعرفة الخصائص التي تميز ذوو الإعاقة العقلية عن غيرهم من باقي الفئات أو أولئك العاديين جد ضرورية، لأنها تساهم في تكوين فكرة شاملة عن هذه الفئة ومتطلباتها، والتي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار عند كل تعامل من قريب أو بعيد معهم.

فالعمل على تنمية مجموع المهارات الاجتماعية لديهم مثلا يتطلب الإحاطة بمدى استجابتهم للتقنيات المستعملة في ذلك من خلال كميات التركيز والانتباه المتوفرة لديهم، ومدى قدرتهم على ضبط انفعالاتهم وكيفية التواصل والتفاعل أثناء العمليات الإجرائية، وقدرة المتدخلين على مراعاة كل هذا والتعامل معه، وهو ما يسهل بالضرورة عملية بناء وتصميم البرامج المناسبة لذلك، سواء كانت تدريبية أو تعليمية أو حتى تأهيلية.

7. حاجات المعاقين عقليا

غاية المعاق عقليا في الهدوء النفسي والاستقرار الاجتماعي تتطلب كمية من الحاجات الواجب توفرها امتدادا ومراحله العمرية، وما تتطلبه كل مرحلة على حدى، وهو ما يجعل منه فردا يتمتع بنوع من المسؤولية الاجتماعية مع ما يتناسب وقدراته، ومن أهم تلك الحاجات التي يرى المختصين ضرورة توفيرها للطفل المعاق عقليا ما لخصه كفافي وآخرون (2009) في مجموعة من النقاط التي حسبهم هي من الضرورة بمكان للمعاق عقليا "حتى يحقق قدرا مقبولا من السعادة والإحساس بالأمن النفسي والاجتماعي ومن أهمها: (كفافي وآخرون، 2009، ص ص93-96)

1.7.الحاجة إلى الأمن النفسي:

تمثل الحاجة إلى الأمن النفسي ركيزة أساسية في الاستقرار النفسي للطفل المعاق، فشعوره بأن هناك من يهتم بأمره ويحميه، وأنه موضع عطف وحب من والديه ومدرسيه يحقق له نوعا من الاستقرار الذي يتحقق من خلال الأسرة، فإن كانت الأسرة عنصرا هاما في تشكيل شخصية الطفل العادي، فهي بدرجة أعلى من الأهمية عندما يتعلق الأمر بالطفل المعاق، لما يتعرض له من مواقف الإحباط التي تؤدي إلى الفشل والعجز عن أداء أبسط المهام المطلوبة منه في المواقف الاجتماعية المختلفة، كما أن الإهمال يشعر المعاق بالدونية، وبأنه مهدد نفسيا واجتماعيا.

2.7. الحاجة إلى التقبل من الآخرين:

يرى الباحثون والعلماء ضرورة احتواء الطفل وإشعاره بالتقبل من الآخرين، فأول من يستقبل الطفل عند دخوله إلى الحياة الأسرة، وتحديدا أقرب الناس إليه، وأكثرهم رعاية وقربا منه في مرحلة المهد، ولذلك فمن الضروري أن يشعر بهذا الحب، وهو ما يؤثر على استقراره النفسي. وقد أشار بعض الباحثين إلى أن الطريقة التي تحمل بها الأم وليدها ترسل رسالة إلى الطفل انه طفل مرغوب فيه ومحبوب.

ولما كانت بعض الأمهات تعمم اتجاهاتها السلبية نحو الإعاقة إلى الطفل المعاق نفسه، فإن هذا الاتجاه السلبي المعمم يصل إلى الطفل من خلال طريقة الأم في حمله أثناء إرضاعه وتنظيفه. ويكون لهذا الاتجاه آثاره السلبية الوخيمة على شعور الطفل بالطمأنينة والتقبل. والطفل المعاق في حاجة أيضا إلى التقبل من طرف الكبار المحيطين به ومن أقرانه، فالشعور بالحب والتقبل يدعمان الطفل المعاق. وإذا فقد الطفل هذا الشعور فإنه يفقد الأمن والاستقرار النفسي.

3.7. الحاجة إلى التقدير من الآخرين:

يعتبر الشعور بالتقدير والقبول من الآخرين حاجة أساسية يحتاج إليها الطفل المعاق عقليا حتى يحقق كفاياته، ويمكن تحقيق ذلك من خلال عبارات التشجيع لما يؤديه الطفل حتى ولو كان شيئا بسيطا لأن ذلك يشجعه على أداء الأعمال الأخرى، ويجب أن نقيس هذا العمل بعين الطفل وبارتباطه بحاجته إلى النجاح والتقدير، فالمعتاد أن الطفل المعاق عقليا يحصل على قدر قليل من التقدير، أو لا يحصل عليه كلية، بل يحدث في كثير من الأحيان أن يكون هدفا للسخرية والاستهزاء والتهكم عليه في معظم المواقف مما يكون له أثر سلبي على بنائه لمفهومه عن ذاته. وهذا ما يدفعنا للقول أن الطفل المعاق في حاجة إلى التقدير من الطفل العادي الذي تتاح له فرصة الإشباع بشكل أو بآخر.

4.7. الحاجة إلى تكوين علاقات صداقة:

فتكوين علاقات الصداقة تكمل سلسلة الحاجات السابقة، ويتشبع الطفل المعاق عقليا بها إذا استطاع أن يُكون لنفسه حلقة من العلاقات الاجتماعية مع أقرانه من خلال اللعب والتواصل والتفاعل فيما بينهم، بعواطف متبادلة وتصنع رضا عن النفس، وسرورا بالانتماء للمجموعة، ، بحيث يرى الطفل أن ذاك كله مبني على مبدأ الأخذ

والعطاء لا على الأنانية والشحناء، فيميز حقوقه المنتظرة من المجموعة، والواجبات المطلوبة منه نحوها، فيصقل عنده نوع من الخبرة في مهارات الحياة.

5.7. الحاجة إلى الانتماء:

من الحاجات الهامة والأساسية للطفل المعاق عقليا شعوره بالانتماء إلى أسرته حتى تساعده على النمو النفسي والاجتماعي، فشعوره بأنه متقبل من أفراد الأسرة يجعله ينتمي للأسرة ويساعده على الاستقرار في الناحية النفسية والاجتماعية، ويعطيه حكما مسبقا من أن الآخرين في المجتمع سوف يتقبلونه كما تقبله أفراد أسرته. أما عدم شعوره بالانتماء فيترتب عنه ضعف قدرته على تكوين علاقات اجتماعية مع الغير. كما أن الطفل المعاق عقليا ما لم يشعر بقدر معقول من الأمن والتقبل والتقدير فلن تنمو لديه الحاجة للانتماء، التي تبدأ بالانتماء إلى الأسرة وتنتهي بالانتماء إلى النوع الإنساني، لأنه ليس من المعقول أن ينتمي الطفل إلى أسرة لا تشبع له الحاجات السابقة.

6.7. الحاجة إلى النجاح:

يحتاج كل فرد إلى أن يستشعر طعم النجاح، والحاجة إلى النجاح مرتبطة بالحاجة إلى مفهوم ذات إيجابي (تقدير الذات وتأكيدها)، وبما أن الطفل المعاق يعيش في بيئة يُحتمل أن يحصل فيها على درجة أقل في التقبل والتقدير من نظيره العادي فيحتمل أن يكون شعور الطفل المعاق بالنجاح أقل، خاصة إذا لم يقم بعمل ذا قيمة يقدره من حوله. فضلا عن أن مستوى قدرات المعاق عقليا (الخصائص العقلية) أقل من المستوى، ما ينعكس على أدائه وإنجازه، وبالتالي فرص النجاح تكون قليلة مقارنة بالعاديين، ما يجعله بحاجة للشعور بالنجاح أكثر منهم

7.7. الحاجة إلى التوجيه المستمر:

الطفل المعاق عقليا يحتاج للتوجيه المستمر، فالتوجيه المستمر يجنبه الوقوع في الأخطاء مما يقلل تعرضه للنقد والسخرية والتهكم والعقاب. ومن ناحية أخرى يساعده هذا التوجيه على إصدار سلوكيات أكثر اقترابا للمعايير الأخلاقية والاجتماعية، مما قد يجعله موضع الرضا والتقدير من المحيطين به. ومن هنا يمكن أن يزيد تكيفه مع المجتمع المحيط به. فتدريب الطفل على توقعات الدور يساعده على ذلك، لأنه يريد أن يتأكد من أن سلوكه يحظى

بموافقة الكبار، ما يخلق له الميل إلى السلطة الضابطة، لأنه يحتاج إلى حرية منظمة تتيح له فرصة التصرف في أمور لا تضر به

ويمكننا في الأخير القول أن معرفة حاجات واحتياجات المعاق عقليا تصور بالدرجة الأولى كمية المعاناة التي يعيشها المعاق عقليا في وسط اجتماعي، هو في حاجة إلى تحقيق انتماء إليه بدرجة كبيرة في ظل موقف النقص الذي يرى به، ما يوجب العمل على تحقيق أكبر قدر من الحاجات المفقودة لدى فئة تسعى دائما وبكل ما أوتيت من قوة إلى إثبات وجودها إذا ما توفرت لديها الفرصة، وحصلت على الإمكانات والعوامل المواتية لذلك.

8. مشكلات المعاقين عقليا

يعاني المعاقون عقليا مجموعة من المشكلات من شأنها أن تعيق تفاعلهم الاجتماعي الذي يعتبر حجر الأساس في عملية دمجهم المرحلي، ما يؤثر سلبا على توافقهم وتكيفهم الاجتماعي ويعود بالسلب على حالتهم النفسية ويمكن اختصار هذه المشكلات كما لخصتها حاج سليمان فاطمة الزهراء (2017) في الآتي: (حاج سليمان، 2017، ص ص86-87)

1.8. المشكلات التعليمية والتربوية

وتنحصر في مجموعة من النقاط أهمها:

- عدم إيجاد المعاق عقليا مجالا للتأقلم مع غيره من أقرانه العاديين في التحصيل الدراسي بسبب تدني قدراته العقلية.

- حاجة المعاق عقليا إلى نوع معين من المدارس وأسلوب خاص من التعليم غير تلك الموفرة للعاديين.

- عدم توفر الأبحاث والطرق التعليمية وطنيا في هذا المجال ولهذه الفئة بالذات.

2.8. المشكلات الأسرية

ومن بين المشكلات الأسرية الشائعة:

- رفض أو إنكار بعض الأسر لإعاقة ابنهم العقلية.

- خجل بعض الأسر من وجود طفل معاق عقليا لديهم.

- عدم الدراية الكافية من طرف الأسرة بكيفية التعامل مع وضعية ابنهم العقلية، مما يجعلهم يتبنون أفكار سلبية وخاطئة عن إعاقة ابنهم العقلية مما يجعلهم يبدون ردود فعل سلبية وخاطئة في بعض الأحيان.

- بعض المعتقدات الخاطئة حول حقيقة إعاقة ابنهم العقلية (سحر أو مس أو جن).

- تبني الأسلوب الخاطئ في رعاية الابن المعاق عقليا (الحماية الزائدة، القسوة الزائدة)، أو سوء المعاملة (اللفظية، البدنية) اتجاههم.

3.8. المشكلات القضائية

يعتبر إدراك المعاق عقليا للقيم والمعايير التي تحكم السلوك الاجتماعي محدودا، فالكثير من المعاقين عقليا قد لا يميزون بين السلوك المقبول والسلوك المرفوض اجتماعيا، وهذا ما يجعلهم في الكثير من الأحيان محل عرضة واستغلال من قبل بعض الأشخاص للقيام ببعض الجرائم (المخدرات، الاعتداء الجنسي، السرقة،...).

كما يمكن القول أن معرفة المشكلات التي يتخبط فيها المعاق عقليا، تمكن من معرفة حاجة هذا الأخير إلى يد المساعدة التي تعرفه ما له وما عليه بطرق واستراتجيات تسهل له المأمورية، وتأخذ بيده لاندماج اجتماعي فعال، وتساعد في نفس الوقت المختصين على ضبط الحلول المناسبة التي من شأنها خدمة المعاق عقليا في حياته اليومية، كما تبرز في نفس الوقت الحاجة الأساسية للمعاق عقليا والمتمثلة في تنمية المهارات الاجتماعية المناسبة التي تخدمه، وتعينه على التعامل مع بعض المشكلات الاجتماعية التي تعترضه بأساليب متميزة وفعالة.

ثانيا: المهارات الاجتماعية

قال تعالى:﴿يا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾[10] سر من أسرار الخلق في عمليات التعارف واللقاء، والتي يجمع المختصون والعارفون بشؤون الإنسان وحالاته النفسية والاجتماعية أنها لا تتأتى إلى عن طريق جملة من المهارات الاجتماعية، التي تحدد بدورها طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع محيطه.

وما الكفاءة في اكتساب تلك المهارات، والقدرة على أدائها بأحسن وجه إلا دليل على نجاح العلاقات الاجتماعية، ومنها الارتقاء بخبرات المواقف الاجتماعية، فماذا لو تعلقت بفئة خاصة؟ إحدى مشكلاتها الأساسية هي السلوك التكيفي، وهو من نسعى إلى بيانه وتفصيله والوقوف عند كل النقاط المحيطة به.

1. مفهوم المهارات الاجتماعية

لا اتفاق موحد على تعريف المهارات الاجتماعية، نظرا لاختلاف التناولات من مجالات متعددة، كعلوم التربية، وعلم النفس وعلم الاجتماع، ولذلك تعددت وتنوعت التعاريف المقدمة حولها، فتناولها كل من زاوية رؤياه.

1.1. تعريف المهارة

المهارة لغة هي العلم بالشيء وإتقانه ومعرفة غوامضه، ويقال مهر في العلم وغيره، ويمهر مهورا فهو ماهر أي حاذق عالم بذلك.

وعرفت الجابري (1998) المهارة بأنها نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف تحقيق هدف معين.

وعرفها الغزاوي (2001) على أنها قدرة الإنسان على القيام بأنشطة تستند أساسا إلى قاعدة معرفية صلبة تدعمها الخبرة والاستعدادات الخاصة. (أبو منصور، 2011، ص18)

[10] سورة الحجرات. الآية (13).

ويعرف السيد محمد (2004) المهارة بأنها: نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف تحقيق هدف معين، وتصبح هذه المهارة اجتماعية عندما يتفاعل فرد مع آخر، ويقوم بنشاط اجتماعي، يتطلب مهارة ليوائم بين ما يقوم به الفرد الآخر وبين ما يفعله هو وليصحح مسار نشاط ليحقق بذلك هذه المواءمة. (بوجلال، 2009، ص31)

2.1. تعريف المهارات الاجتماعية

يفرض اختلاف التوجهات النظرية للفاعلين في ميادين التربية علم النفس غياب الاتفاق حول تحديد مفهوم موحد للمهارات الاجتماعية، كون التناول النظري ينعكس بالضرورة على الجانب التطبيقي فتختلف المفاهيم من مدرسة إلى أخرى، غير أن الإجماع الحاصل كما يراه الدخيل الله (2014) يكمن في "أن المهارات الاجتماعية تمثل قدرة على حسن التصرف في مواقف محددة" (الدخيل الله، 2014، ص15)

حيث يعرفها أرجيرس Argyras (1986) على أنها: "السلوكيات التي تجعل الفرد فعالا كجزء من جماعة أكبر، وتشمل هذه السلوكيات كل من التفهم، وإظهار الاهتمام بالطرف الآخر والتعاطف معه". (أبو حجير، 2015، ص16)

ويعرفها إبان وكونستاس (1992) بأنها "قدرة الشخص على أن يأتي بسلوكيات تحظى بقبول الآخرين، والابتعاد عن السلوكيات التي تلاقي عدم الاستحسان من الآخرين". (بوجلال، 2009، ص34)

ويرى صالح هارون (2000) "أن المهارات الاجتماعية هي تلك القدرات الخاصة، التي تجعل التلميذ القابل للتعلم من فئة المعاقين عقليا قادرا على الأداء بكفاءة في أعمال اجتماعية خاصة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، وأداء الأعمال، وذلك من خلال الموقف في غرفة الدراسة". (زيد، 2003، ص52)

وتشير فاتن أمين (2006) إلى المهارات الاجتماعية بأنها "قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، والمواءمة بينه وبين بيئته الأسرية، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي بما يتناسب مع طبيعة الموقف الاجتماعي".(خطاب، 2011، ص162)

ويعرفها كل من عادل عبد الله، وسليمان محمد (2005) بأنها "مجموعة الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة، اللفظية منها وغير اللفظية، التي تصدر عن الطفل والتي تتضمن المبادأة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين

والتعاون معهم، ومشاركتهم ما يقومون به من أنشطة وألعاب ومهام مختلفة، وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية وصداقات معهم والتعبير عن المشاعر والانفعالات نحوهم، وإتباع القواعد والتعليمات والقدرة على مواجهة وحل المشكلات الاجتماعية المختلفة". (سلامة، 2014، ص107)

ويرى الدخيل الله (2014) أنه يمكن القول: "إن الطبيعة النوعية للمهارة الاجتماعية، كما يجمع المهتمون بدراستها ليست أفكارا وقيما ومعتقدات، بل قدرات وتصرفات وأنماط سلوك تنطوي على أفكار ومشاعر ووجدانيات تترجم في تصرفات تؤدى بدرجة عالية من الكفاءة تتناسب ومطالب الموقف الذي يستدعي الأداء لها". (الدخيل الله، 2014، ص16)

ويمكننا القول أن المهارات الاجتماعية هي مجموعة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تحددها ثقافة المجتمع وتجد لها قبولا، وتظهر من خلالها قدرة الفرد على التواصل والمشاركة والتعاون عند تشكيل العلاقات الاجتماعية، والقدرة في نفس الوقت على إنجاحها، دون إغفال الجانب المزاجي الانفعالي في مختلف المواقف الاجتماعي، والقدرة على التعامل معه إيجابيا.

2. مكونات المهارات الاجتماعية

انعكس اختلاف الباحثين والفاعلين في الميدان عند ضبط تعريف المهارات الاجتماعية على تحديد نموذج موحد لمكوناتها، وهو ما ساعد على ظهور عدة نماذج تعكس التصورات الرؤى التي تمخضت عن طبيعة مكونات مختلفة من نموذج لآخر وبأعداد متباينة، من أهمها:

1.2. نموذج أرجيل Argeel (1983)

واشتملت مكوناته على ما يلي: (مشهور، 2016، ص ص51-52)

1.1.2. مهارات التواصل غير اللفظي: وتتمثل في:

- التعبيرات والحركات الخاصة بالوجه مثل (الابتسامة، والتواصل البصري).

- مستوى الصوت (عالي، منخفض)

- مستوى القرب تجاه الآخرين.

- مستوى الإيماءات تجاه الآخرين.

2.1.2. مهارات التواصل اللفظي: وتتركز هذه المهارات حول أدب الحديث والحوار، بحيث تكون أشكال الكلام وصيغ الاتصال موافقة للآخرين، ويندرج تحتها المهارات التالية:

- المودة: وتتمثل في عملية قبول الطرف الآخر ومشاعر الدفء، وأن يكون اللقاء ممتعا.

- الحفاظ على تقدير الذات: وتعني الحرص على حفظ ماء الوجه، وتجنب ما قد يضر بتقدير الذات.

- تجنب صيغة الإلزام: وتعني تجنب استخدام الأوامر والمطالب المباشرة.

- معرفة كيفية الاعتراض أو قول (لا).

- تهذيب الخطأ: وتعني محاولة الفرد إصلاح خطأ ما تسبب فيه، من خلال إبداء الأسف والاعتذار، وإبداء التبريرات.

- تجنب أو تجاوز القواعد: مثل تجنب مقاطعة حديث شخص، أو قول النكات غير المناسبة.

2.2. نموذج طريف (2003)

واشتملت مكوناته على ما يلي: (بوقروز، 2016، ص 112)

1.2.2. مهارة توكيد الذات:

وتتعلق بمهارات التعبير عن المشاعر والآراء والدفاع عن الحقوق وتحديد الهوية وحمايتها، ومواجهة ضغوط الآخرين.

2.2.2. مهارات وجدانية:

وتسهم في تيسير إقامة علاقات وثيقة وودية مع الآخرين، وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم والتقرب إليهم ليصبح الشخص أكثر قبولا لديهم، ومن المهارات الرئيسية في هذا السياق التعاطف، والمشاركة الوجدانية.

3.2.2. المهارات الاتصالية:

وتنقسم بدورها إلى قسمين:

- مهارات الإرسال: وهي تعبر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات التي يرغب في نقلها للآخرين لفظيا أو غير لفظيا من خلال عمليات نوعية كالتحدث والحوار، والإشارات الاجتماعية.
- مهارات الاستقبال: وتعني مهارة الفرد في الانتباه وتلقي الرسائل اللفظية، وغير اللفظية من الآخرين، وإدراكها وفهم مغزاها، والتعامل في ضوئها.

4.2.2. مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية:

وهي تشير إلى قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي خاصة في مواقف التعامل الاجتماعي مع الآخرين وتعديله بما يتناسب مع ما يطرأ مع تلك المواقف من مستجدات لتحقيق أهداف الفرد.

3.2. نموذج ريجيو Riggio (1986)

يرى ريجيو أن المهارات الاجتماعية تتصمن المكونات التالية: (الحميضي، 2004، ص ص71-72)

1.3.2. الاتصال غير اللفظي: ويتضمن ما يلي:

- التعبير الانفعالي: ومن ذلك تعبيرات الوجه، وخصائص الصوت، وإيماءات الجسم.

– الحساسية الانفعالية: وتشمل مهارة الفرد في استقبال وفهم أشكال الاتصال غير اللفظي الصادر عن الآخرين سواء أكانت تعكس انفعالاتهم ومشاعرهم، أو تعبر عن اتجاهاتهم، أو عن مكانتهم الاجتماعية.

– الضبط الانفعالي: ويشمل قدرة الفرد على ضبط جوانب التعبير عن الانفعالات الداخلية التي لا تتلاءم مع الموقف الانفعالي.

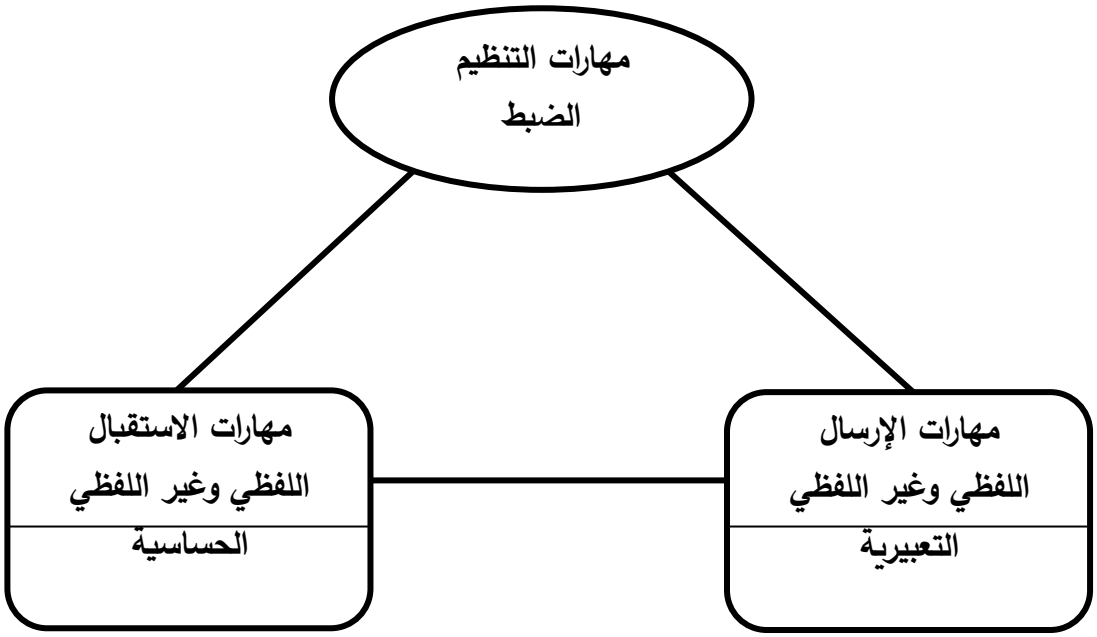
2.3.2. الاتصال اللفظي: ويتضمن ما يلي:

– التعبير الاجتماعي: ويتضمن الطلاقة اللفظية، التفاعل مع الآخرين بطريقة مناسبة في المحادثات الاجتماعية.

– الحساسية الاجتماعية: وتتضمن قدرة الفرد على فهم رموز الاتصال الرمزي مع الآخرين، ومعرفة عادات ومعايير السلوك الاجتماعي المناسبة للمواقف الاجتماعية.

– الضبط الاجتماعي: ويشير إلى قدرة الفرد على التحدث بثقة أثناء المشاركة الاجتماعية مع الآخرين وقدرته من جهة أخرى على إبراز قدر مقبول من اللباقة بما يتفق والموقف الاجتماعي.

حيث يرى روجيو من خلال نموذجه الأكثر شيوعا بين النماذج الأخرى أن "المهارات الاجتماعية عملية تفاعلية بين الجوانب السلوكية والجوانب المعرفية في سياق التفاعل الاجتماعي، وأوضح أنها تضم جانبين أساسين من جوانب الاتصال الاجتماعي هما الجانب الانفعالي والجانب الاجتماعي. يختص الجانب الانفعالي بالجانب غير اللفظي، بينما يختص الجانب الاجتماعي بالجانب اللفظي، وكلا الجانبين يحويان ثلاثة مهارات مستقلة هي: مهارة التعبير، مهارة الحساسية ومهارة التنظيم والضبط."(كروم، 2017، ص 29). كما يبينه الشكل(5):



الشكل(5): مكونات المهارات الاجتماعية حسب تصور روجيو. المصدر: (كروم، 2017، ص37)

4.2. نموذج صالح هارون

يشير صالح هارون (2000) إلى مكونات المهارات الاجتماعية التي يفترض أن يظهرها الطفل المتخلف عقليا داخل حجرة الدراسة ، ويحددها فيما يلي: (زيد، 2003، ص56)

1.4.2. تجمع المهارات الاجتماعية ذات الصلة بمجال تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين Interpersonal Skills: ويقصد به قدرة الطفل على التعامل والتفاهم مع الآخرين، وتتألف من مهارات خاصة بتقبل السلطة، والتعايش مع الصراعات، وجذب انتباه الآخرين، وإجراء المحادثات، واللعب المخطط، وغير المخطط، والاتجاهات الإيجابية نحو الآخرين، والممتلكات الخاصة به وبالآخرين.

2.4.2. تجمع المهارات الاجتماعية المتعلقة بأداء الأعمال Task-related Skills: ويشمل هذا التجمع المهارات الاجتماعية المرتبطة بكيفية أداء الطفل للأعمال المختلفة كتوجيه وإجابة الأسئلة، وسلوك الانتباه، وإجراء التعايش في حجرة الدراسة، وتكملة الأعمال، ومتابعة التوجيهات، وأنشطة الجماعة، والعمل المستقل، والتركيز على المهمة (المواظبة على المهمة)، والأداء في حضرة الآخرين، وكفاءة العمل.

وهو النموذج الذي سيعتمده الباحث عند تطبيق البرنامج التدريبي باعتبار هذه المكونات للمهارات الاجتماعية تمثل بعدي مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد صالح هارون (1996).

3. أهمية اكتساب المهارات الاجتماعية

تؤدي المهارات الاجتماعية دورا كبيرا في مختلف المواقف الاجتماعية التي يتفاعل خلالها الفرد مع الآخرين، كما أنها عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعيا، كما "تعد بمثابة الدعامة الأساسية والبوابة الرئيسية التي يستطيع الطفل من خلالها الانخراط في المجتمع: حيث أنها تساعده على اكتساب ثقته بنفسه للقيام بالعلاقات الاجتماعية مع الآخرين، كما تساعده على إشباع رغباته وقضاء احتياجاته." (خليفة، 2014)

وتتمثل أهمية المهارات الاجتماعية في الآتي: (جاد الرب، 2003، ص27)

– المهارات الاجتماعية هي الأداة التي تمكن الفرد من التعامل مع الآخرين.

– إشباع الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية مع الأصدقاء والأقارب، وإيجاد مكان للعيش والاستفادة من التسهيلات الاجتماعية.

كما تظهر أهميتها أيضا في الآتي: (أحمد محمد، 2011، ص ص117–118)

– تعتبر المهارات الاجتماعية عاملا هاما في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات التي ينتمون إليها وكذلك المجتمع.

– تفيد الأطفال في التغلب على مشكلاتهم وتوجيه تفاعلهم مع البيئة المحيطة.

– اكتساب الأطفال لتلك المهارات يساعدهم على الاستمتاع بالأنشطة التي يمارسونها، ما يحقق إشباع حاجاتهم النفسية.

– تحقق لهم قدرا كبيرا من الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس والاستمتاع بأوقات الفراغ.

– تساعدهم على اكتساب الثقة في النفس ومشاركة الآخرين في الأعمال التي تتفق وقدراتهم، وإمكانياتهم.

– وتساعدهم أيضا على التفاعل مع الرفاق والابتكار والإبداع في حدود طاقاتهم الذهنية والجسمية.

وإخفاق الطفل في اكتساب المهارات الاجتماعية يجعله يتصف بالحساسية الزائدة ويضعف قدرته على التعبير اللفظي وغير اللفظي، ويقلل من قدرته على تكوين العلاقات الاجتماعية الناجحة، ويكون أقل مكانة بين رفاقه وأقل تعاونا وتواصلا معهم.

كما يرى الغريب أن اكتساب المهارات الاجتماعية غاية في الأهمية لاعتبارين اثنين: (زهير، 2018، ص 12)

– أنها تعد واحدة من العوامل المهمة، والمسؤولة عن التعامل الكفء للفرد، وقدرته على الاستمرار في هذا التفاعل مع الآخرين، بوصفها تمثل مع القدرات العقلية جناحي الكفاءة والفاعلية في مواقف الحياة والتفاعلات اليومية للفرد والمحيطين به.

– أنها تعد واحدة من المكونات المهمة للصحة النفسية الجيدة، على اعتبار أن الصحة النفسية لا تعني فقط غياب مظاهر سوء التوافق، بل تشير أيضا إلى ضرورة توفر مجموعة من المهارات الإيجابية المتنوعة، والخصائص المرتبطة بتحقيق النجاح والفعالية.

ويمكن القول: "أن نجاح الطفل في اكتساب المهارات الاجتماعية لا يساعده فقط في تحقيق التوافق الاجتماعي، وإنما يعتبر شرطا من شروط الصحة النفسية والتبادل الاجتماعي الإيجابي، والفشل في اكتساب تلك المهارات قد يسبب الاضطراب النفسي للأطفال. (فرحات، 2014، ص 114)

4. طرق اكتساب المهارات الاجتماعية

يشير الحجار (2015) أن القصور في المهارات الاجتماعية يتجلى في أربعة مناحي فهو يتعلق إما بعدم امتلاك الفرد للمهارة من الأساس، أو أنه يمتلك المعرفة ولا يمتلك الكيفية لتطبيق هذه المهارة، أو يتعلق بوجود استجابات انفعالية تعيق الفرد عن اكتساب المهارات الملائمة للمواقف، أو يتعلق بالضعف في الضبط أثناء أداء

المهارة، حيث تعد المهارات الاجتماعية عبارة عن سلوك مكتسب ومتعلم، يمكن تدارك مواطن الضعف فيه، وتقويتها وتنميتها عن طريق التدريب والممارسة. (زهير، 2018، ص 17)

وعملية اكتساب المهارات الاجتماعية تخضع لمجموعة من المعايير الواجب تحققها حتى يمكن بناء برامج تدريبية تساعد الطفل على تنمية تلك المهارات، فيجب الاستناد بادئ ببدء على خلفية نظرية معينة، كما يمكن الربط بين عدة توجهات نظرية، ثم الاستفادة من تلك الإحالة باختيار أهم التقنيات والفنيات وحتى الاستراتجيات المناسبة والفعالة التي تساعد فريق العمل على تحقيق المطلوب.

حيث ترى أمل حسونة (2007) أن هناك أسلوبان لتعليم المهارات الاجتماعية يتمثل الأول في التعليم المباشر، والثاني فيتمثل في التعليم غير المباشر، بحيث:

1.4. التعليم المباشر: وفيه تعليم المهارات الاجتماعية بأسلوب تعلم المهارات الأكاديمية نفسه، حيث ينبغي تعليم المهارة الاجتماعية كما تعلم القراءة والحساب والعلوم الأساسية الأكاديمية الأخرى، كما ينبغي أن يكون تعلم المهارات جزء من المناهج الدراسية.

وأوصت دراسة كون وآخرون Cone & al (2000) بضرورة تضمين التعليم المباشر للمهارات الاجتماعية كجزء من محتويات المنهج الدراسي. (بوجلال، 2009، ص 62)

2.4. التعليم غير المباشر: وترى أمل حسونة (2007) أنه يتم عن طريق ثلاث استراتجيات هي التعزيز الاجتماعي، والتوقعات المتعلقة بالنواتج المستقبلية، أو التوقعات المدركة للنواتج، ثم النموذج الاجتماعي، وهي تفصيلا كما يلي: (سلامة، 2014، ص ص114-115)

- استراتيجية التعزيز الاجتماعي: يشير سكنر Skiner إلى أن المعززات ذات فاعلية في دراسة الإشراط الإجرائي، ويتم تعزيز الاستجابة التي تقترب من الهدف، ولو جزئيا حتى تحقق الأداء المطلوب، وقدم سكينر جدولا للتعزيز ميز فيه نوعين من التعزيز:

النوع الأول: التعزيز المستمر ويقصد به تعزيز الاستجابة في كل مرة تصدر فيها.

النوع الثاني: التعزيز المتقطع ويقصد به تعزيز الاستجابة في بعض مرات حدوثها دون البعض الآخر، ويتم التعزيز على فترات زمنية ثابتة أو متغيرة.

ويسمى ذلك جدول النسب الثابتة والمتغيرة، وقد يكون التعزيز هنا تعزيزا إيجابيا أو سلبيا، كما تنشأ هذه الاستراتجية من خلال إمداد المدرس تلاميذه بالمعززات المادية وغيرها، والتي تشكل أهمية أو قيمة عند التلاميذ، كما يصاحب المكافأة علامات أو رمز (فيشات) تحدد متى يستجيب التلاميذ للعمل المطلوب، حيث يزيد الاعتماد على التعزيز الاجتماعي من تقوية ميل الاستجابة إلى التكرار، ويساعد على استمرارها.

ويمكن المقارنة بين النوعين من خلال الشكل(6):

جداول التعزيز الثابتة/ المستمرة	جداول التعزيز المتغيرة/ المتقطعة
تعد أكثر فاعلية عند بداية السلوك تحافظ على استمرار السلوك وتكراره تعد أقل مقاومة للانطفاء يصعب تقديمها باستمرار يخمد سلوك الفرد بعد التعزيز تعمل على ظهور السلوك المرغوب فيه وتكراره عند تعزيزه تعد أقل اقتصادية من حيث كلفتها تصبح العضوية أقل نشاطا وحيوية	تعد أكثر فاعلية بعد بناء السلوك تحافظ على استمرارية السلوك وتكراره بشكل أكبر تعد أكثر مقاومة للانطفاء يسهل تقديمها بين الحين والآخر يبقى الفرد في حالة نشاط دائم بحثا عن المعزز - تعمل على خفض معدل تكرار السلوك إذا لم يحصل التعزيز نهائيا تعد أكثر اقتصادية من حيث كلفتها تصبح العضوية أكثر نشاطا وحيوية

الشكل(6): جداول التعزيز المصدر: https://www.google.dz/search

– استراتجية توقع النواتج: تدور فكرة توقع النتائج حول نتيجة تعزيز الخبرات السابقة، فقد يتوقع الطفل أن تصرفات أدائه ستكافأ بناء على التوقعات السابقة وهذه الفكرة هي ما قامت عليه نظرية روتر Rotter في التعلم الاجتماعي، حيث أكد على التوقعات الذاتية لدى الفرد، بشأن النواتج المستقبلية، كما ان هذه الاستراتجية تعتمد على استخدام مفهوم الأداء والتفاعل والتوقع معا لتفسير العمليات الاجتماعية داخل الجماعة.

– استراتجية النموذج الاجتماعي: انتقد بندورا Bandora الأسلوبين السابقين في تعلم المهارات الاجتماعية، وعرض أسلوبا آخرا من خلال نظريته في التعلم الاجتماعي، حيث اعتقد أن التعزيز لا يسفر على نمو تام للأساليب التي يتم بها اكتساب السلوك والمحافظة عليه أو تعديله، حيث يرى بندورا أن السلوك يمكن اكتسابه دون التعزيز

الخارجي، فيمكن أن يتعلم الفرد الكثير من سلوكه الذي يظهره من خلال القدوة الحسنة أو المثل الأعلى له، ويمكن ملاحظة ذلك في سلوك الآخرين في أفعالهم، كما يمكن أن يكتسب السلوك عن طريق التعلم بالملاحظة.

5. المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا

يرى فاروق صادق (1982) أن معظم المعاقين عقليا وبخاصة فئة المورون (الإعاقة العقلية البسيطة) يمكنهم النجاح نسبيا في تكيفهم الاجتماعي والمهني، وذلك عندما يتم تدريبهم وتوجيههم وتشغيلهم في الأماكن المناسبة، تحت إشراف المؤسسات المختلفة.

ومن بين المهارات الاجتماعية التي يمكن تعليمها للأطفال ذوي الإعاقة العقلية: كيفية التواصل عن طريق العين، التعبيرات الانفعالية الوجهية، حفظ المسافة الاجتماعية أثناء مختلف المواقف المتباينة، خصائص المختلفة للصوت من حجم ونبرة، طرق وكيفيات الترحيب بالآخرين، التحدث والتعامل مع الآخرين، اللعب والعمل مع الآخرين، لفت النظر عند المعاملات مع الآخرين، كيفية طلب المساعدة وتقديمها إن لزم الأمر.

ويشير محمد عبد الحميد (1999) إلى أن "هؤلاء الأطفال يمكنهم أن يكتسبوا بعض المهارات الاجتماعية، من خلال التدريب عليها مثل الاستماع والتركيز إلى ما يقال، أو ما يشاهدوه، والتدريب على الإجابات المناسبة في المواقف الاجتماعية بطريقة مناسبة، وتوجيه الأسئلة في المواقف الاجتماعية بطريقة ملائمة، والتدريب على التفاعل الاجتماعي، والتكيف مع الأقران والأخوة، ومشاركة الأقران في الأنشطة واللعب الاجتماعي". (زيد، 2003، ص 61)

وهذا ما أكده عبد الرحمن سليمان (2004) من أن "المهارات الاجتماعية تزود الطفل ببراعة عالية في مواجهة المواقف الاجتماعية في سياق الحياة اليومية. وقد يعانى العديد من الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، وبوجه أخص ذوي الإعاقة العقلية من صعوبات واضحة في التكيف الاجتماعي، وكذلك في تلبية قدر معتدل من المهارات الاجتماعية الضرورية للتفاعل مع الأشخاص المحيطين بهم".

ويستخلص صالح هارون (2000) أن "نقص أو فقدان المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقات العقلية البسيطة يؤدى إلى آثار خطيرة، فقد تؤدى محدودية ذخيرة المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال إلى عدم تقبل الآخرين

لهم وخصوصا من قبل الأقران، مما يضعف فرص التوافق في البيئة الاجتماعية. كما يقيد عجز المهارات الاجتماعية لديهم مدى تفاعلهم مع الآخرين مما يجعلهم أكثر عرضة للعزلة الاجتماعية. وهذا بدوره يبطئ من معدل نموهم الأكاديمي والاجتماعي". (حسانين، 2010، ص ص37-38)

ومما سبق يمكن القول أن المهارات الاجتماعية لازمة من أجل حياة أفضل للمعاقين عقليا، أين بإمكانهم اكتسابها إذا ما توفرت لهم الرعاية المناسبة عن طريق مختلف البرامج المسخرة لذلك، ومن أهم تلك المهارات التي يمكنهم اكتسابها، بل ويحتاجونها من اجل مجابهة شتى الظروف في وسطهم المعيشي، نجد:

- التفاعل والتواصل الاجتماعيين، وبناء العلاقات الاجتماعية الناجحة.
- إنشاء الصداقات، وتطويرها ورعايتها أكبر قدر ممكن.
- المهارات الاجتماعية داخل القسم الدراسي.
- مشاركة الآخرين، والتعاون معهم.
- حفظ القواعد العامة، وإتباع التعليمات.
- الردود الانفعالية أثناء المواقف الاجتماعية، وملاءمتها لما يتناسب والموقف.
- بعض المهارات في حل المشكلات والأزمات الاجتماعية.

وقد أوضحت الكثير من الدراسات السابقة أنه يمكن استخدام أنواع مختلفة ومتباينة من البرامج التدريبية والتأهيلية مع ذوى الإعاقة العقلية من أجل تدخل سليم وفي وقت مناسب يخدم هذه الفئة، حيث كانت برامج تعديل السلوك من أهم تلك البرامج التي تعنى بفئة المعاقين عقليا من أجل تنمية المهارات الاجتماعية المناسبة لهم، وهو ما تحاول هذه الدراسة تبيانه من خلال البرنامج التدريبي القائم على تعديل السلوك من أجل تنمية بعض المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية، على أن يسهم ذلك في تنمية وتحسين بعضا من مستوى هؤلاء الأطفال في المهارات الاجتماعية.

6. أسباب العجز في المهارات الاجتماعية عند المعاقين عقليا

من البديهي أن معرفة الأسباب تعد عاملا أساسيا ومباشرا في إيجاد الحلول، وهو ما يقود إلى تقصي مختلف أسباب العجز في المهارات الاجتماعية عند المعاقين عقليا، من أجل محاولة حصر الأسباب البارزة بغيت التعامل معها بجدية، وبأحسن الطرق المناسبة لذلك.

حيث يحصر الحميضي (2004) تلك الأسباب في أربع عناصر رئيسية وهي: (الحميضي، 2004، ص 81-82)

1.6. القدرة العقلية

يرى الصادق (1982) أن الطفل المعاق عقليا بقدراته المحدودة أقل قدرة على التكيف الاجتماعي مقارنة بالأطفال العاديين، وأقل قدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة، وهذا راجع بطبيعة الحال إلى قصور المهارات الاجتماعية لديه.

2.6. المستوى الاقتصادي والاجتماعي

يرى الصادق (1982) أن الكثير من المعاقين عقليا يأتون من بيئات منخفضة في مستواها الاقتصادي والاجتماعي حيث تتجمع ظروف سلبية متعددة لتحرم الطفل من اكتساب الخبرات الاجتماعية المناسبة أثناء فترات نموه النفسي والاجتماعي وهي الخبرات التي تعتبر أساسية لتكوينه الاجتماعي.

3.6. البيئة الأسرية

أشارت نتائج العديد من الدراسات على أن البيئة المنزلية والجو الأسري الذي يسوده الحب والود يساعد الطفل المعاق عقليا من فئة القابلين للتعلم على التوافق النفسي والاجتماعي، ويدخل في ذلك: الانسجام العائلي والرعاية الوالدية التي لها علاقة بقدرة العائلات على التفاعل مع أبنائهم المعاقين عقليا، ومن ناحية أخرى فالجو الأسري المشحون بالكراهية والحقد وتبادل الإهانات بين أفراده يولد قصورا في المهارات الاجتماعية لدى الطفل المعاق عقليا.

4.6. اتجاهات المجتمع نحو المعاقين عقليا

يرى الشناوي (1997) أن اتجاهات أفراد المجتمع نحو المعاقين عقليا لها دورا مهما في مدى التقبل الذي يلقاه الفرد في الجماعة مما ينعكس بدوره على مستوى اكتسابه للمهارات الاجتماعية، ولقد أظهرت الدراسات أن المعاقين عقليا يواجهون بالرفض، وأظهرت أخرى أن هؤلاء المعاقين عقليا يقابلون بالحمل فوق الطاقة من طرف زملائهم، وتشير أخرى إلى أن الأفراد الذين لهم احتكاك مباشر مع المعاقين عقليا تكون اتجاهاتهم أكثر إيجابية، بينما توصي أخرى بعكس ذلك تماما.

7. النظريات المفسرة للمهارات الاجتماعية

تعددت التوجهات والرؤى حول المهارات الاجتماعية في كيفية اكتسابها، وطرق الارتقاء بها، وتحسينها وتعديلها إن لزم الأمر، وكل استدل حسب الأدوات والتقنيات التي يستعملها ويستند عليها، فأفرز ذلك مجموعة من المناحي والاتجهات كانت كالتالي:

1.7. النظرية السلوكية (سكينر)

يرى الحجار (2015) أنه وفقا للنظرية السلوكية فإن المهارات الاجتماعية مجموعة من السلوكيات والعادات التي يقوم الفرد باكتسابها وتعلمها خلال مراحل نموه عبر أساليب التنشئة الاجتماعية ومن خلال تحكم قوى الكف، وقوى الاستثارة اللتان تتحكمان في استمرار أثر هذه المهارة عن طريق تعزيزها وتكرارها، أو كفها عن طريق الإطفاء إذا كانت غير مرغوبة، حيث من الممكن إزالة أو حذف بعض الاستجابات من أداء الفرد عن طريق إيقاف التعزيز الذي كان يتبع أو يصاحب هذه الاستجابات، وعند توقف الاستجابات أو التعزيز فإن الاستجابات تأخذ في التضاؤل والانطفاء، وهكذا تفقد الاستجابة قوتها نتيجة عدم التعزيز، وعليه يمكن تجنب المهارات السلوكية الخاطئة أو السيئة. (زهير، 2018، ص 17)

2.7. نظرية التعلم الاجتماعي (باندورا)

وهي من بين أهم النظريات التي فسرت كيفية تعلم الطفل للمهارات الاجتماعية ومراحل نموه الاجتماعي.

حيث يرى محروس (1997) أن باندورا من أهم العلماء الذين اهتموا بالتعلم الاجتماعي، وبالتحديد التعلم بملاحظة سلوك الآخرين والمحاكاة، ومن أهم افتراضات هذه النظرية هو أن معظم السلوك الإنساني يتم اكتسابه عن طريق الملاحظة، ويتم تعديلها من خلال التدريب.

ويقصد بالتعلم عن طريق الملاحظة ذلك الذي يحدث عند فرد يتصف بخصائص معينة ويسمى المقلد (الملاحظ) نتيجة ملاحظته لفرد آخر يتصف بخصائص معينة يسمى (النموذج) الذي يعرض سلوكا معينا ذو نتائج تعزيزية، حيث يمكن استخلاص أربعة عناصر أساسية في موقف التعلم بالملاحظة: (بوقروز، د.ت، ص ص121-122)

- النموذج الذي يستعرض سلوكا ما كالأم، أو الأب، أو المعلمة.
- السلوك الذي يستعرضه النموذج.
- المقلد الذي يلاحظ سلوك النموذج.
- نتائج السلوك عند كل من النموذج والملاحظ.

وكي تحدث التعلم عن طريق الملاحظة برأي باندورا، يرى محروس (1997) أنه لابد أن تحكمها العمليات التالية:

- عملية الانتباه: حيث لا يمكن للإنسان أن يتعلم سلوكا بالملاحظة إلا إذا كان منتبها مدركا بشكل دقيق للخصائص الهامة في السلوك المنمذج.
- عملية الحفظ: أي قدرة المتعلم على تذكر المادة التي تستقبلها حواسه في عملية الانتباه.
- عملية الاسترجاع للسلوك: أي مزاولة السلوك المحفوظ في الذاكرة.

3.7. المنحى النفس دينامي

تشير موسوعة علم النفس (2000) إلى أن المنحى النفس دينامي ينظر للمشكلات السلوكية والاجتماعية والبينشخضية من منظور صعوبات الارتقاء النفسي المتتالي، حيث يتبنى أصحاب هذا المنحى فكرا نظريا يقوم على إعادة بناء الشخصية، وعندما يمكن إصلاح أي خلل سلوكي تتحسن معه المهارات الاجتماعية. (سلامة، 2014، ص 122)

4.7. النظرية المعرفية

حيث يفترض أصحاب هذا الاتجاه أن الاستجابات لا تحدث على نحو آلي وإنما هي نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتم عبر مراحل متسلسلة من المعالجة، تؤدي في نهاية المطاف إلى أن يتسق توظيف المعلومات مع المواقف المتنوعة، لذلك يفترض أن القصور في المهارات الاجتماعية إنما هو نتاج للعوامل المعرفية مثل التوقعات السلبية. وعلى هذا الأساس يهتم المعرفيون بنمط المعارف والمعلومات والخبرات التي يكونها الشخص عن نفسه وسلوكه. (كروم، 2017، ص 26)

وإسقاطا للرؤية السابقة فإن ذوو الإعاقة العقلية إنما توقعاتهم السلبية تكون عبارة عن إحباط ناتج عن خبرات الفشل المتكررة، ما يحتم الاستعانة هنا بالرؤية السلوكية المعرفية، من أجل تعزيزات تقلل من خبرات الفشل لديهم. كون المكون المعرفي لا يكفي وحده مع أطفال يعانون من انخفاض في القدرات العقلية.

خلاصة الفصل

أبرزت جهود الباحثين والمختصين في علوم التربية ما للمهارات الاجتماعية من أهمية بالغة وضرورة ملحة في حياة المعاقين عقليا طوال مراحلهم العمرية، فبها يمكن صقل الشخصية الاجتماعية للطفل المعاق عقليا ورسم ملامح حياته المستقبلية وسط المحيطين به، وهو ما يمكنه من التفاعل بطريقة إيجابية مع ذاته أولا ثم مع الآخرين، ويسعى هو بنفسه لصناعة علاقته مع الآخرين ومحاولة تدعيمها بعد التخلص من كل مظاهر الاجتنابية والانسحاب الاجتماعي إذا ما هيئت له الظروف لذلك، وتبقى الغاية الأسمى والأعلى في الأخير هو توفير توافق نفسي وآخر اجتماعي للمعاق عقليا. وكل هذا رهين معرفة طبيعة الإعاقة العقلية، ومميزاتها، وخصائصها، وتصنيفاتها، ثم محاولة تصميم أبعاد للمهارات الاجتماعية المناسبة لها، واستغلال أحسن النماذج بتوجهات تخدم المعاق عقليا وتلبي احتياجاته، وتبعد كل سبب من شأنه أن يقلل آو يقلق نموه الاجتماعي المطلوب.

الفصل الثالث

البرنامج التدريبي القائم على تعديل السلوك

تمهيد

أولا: البرنامج التدريبي

1. مفهوم البرنامج التدريبي
2. أهمية البرنامج التدريبي
3. أهداف البرنامج التدريبي
4. أسس البرنامج التدريبي
5. الخدمات التي يقدمها البرنامج التدريبي
6. الخلفية النظرية للبرنامج التدريبي
7. الطريقة التي يقوم عليها البرنامج
8. الأساليب المنتهجة في البرنامج

ثانيا: تعديل السلوك

1. مفهوم تعديل السلوك
2. أهداف تعديل السلوك
3. أهمية تعديل السلوك
4. الخصائص العامة لتعديل السلوك
5. فنيات تعديل السلوك
6. مبادئ تعديل السلوك
7. تعديل السلوك للمعاقين عقليا

خلاصة الفصل

تمهيد

يحدث أن يكون الهدف العام من إعداد البرامج وتصميمها لطفل عادي، هو إنتاج فكر إبداعي وابتكاري يتخصص فيما بعد في مجالات معينة، أو مختلفة من مجالات العلوم بحسب القدرة على التوجيه والإرشاد. في حين تختلف تماما تلك النظرة إذا ما تعلق الأمر بالطفل المعاق عقليا، حيث يكون الهدف الأسمى من تصميم وبناء البرامج هو مساعدة الطفل في المقام الأول على أن يتكيف مع حياته ويتأقلم معها، ويصنع لنفسه (بحسب قدراته المتوفرة) نوعا من التوافق الخالي من التعقيد، ثم محاولة دمجه تدريجيا في المجتمع في المقام الثاني، كي يتوفر له نوع من التوافق الاجتماعي، ما يقود هنا إلى أن الطفل المعاق عقليا في حاجة إلى اكتساب المهارات الأساسية، بحيث يكون قادرا على خدمة نفسه بنفسه قبل كل اعتبار آخر.

بيد أن الضعف في قدرات الطفل العقلية وانخفاض درجة ذكائه التي تعيقه عن تحليل مكونات هذه الحياة والتعامل معها بإجماع المختصين في المجال، تُحتم التعامل بحذر مع بناء وتصميم البرامج التدريبية، واختيار الأساليب المناسبة للتعامل مع الفئة، من أجل نتائج إيجابية تحقق الأهداف والتطلعات، وربما كانت برامج تعديل السلوك من البرامج الرائدة كما بينته معظم الدراسات السابقة، التي أثبتت فعالية كبيرة مع هذه الفئة لرجوح كفة المكون السلوكي على المكون المعرفي، وهو ما يخدم الفئة ويساعدها على التجاوب مع البرامج المقدمة لها، وهذا ما نحاول التعرف على عناصره من خلال هذا الفصل.

أولا: البرنامج التدريبي

1. مفهوم البرنامج التدريبي

1.1 الدلالة اللغوية

جمع برامج، سلسلة من العمليات الحسابية المعقدة، تجرى على الحاسب الآلي لحل مسألة ما، البرنامج الدراسي: المنهج الدراسي، برنامج الحفلة: وقائعها وما سيقدم فيها من مواد، برنامجي اليوم لا يسمح لي بزيارتك: المهمات التي سأقوم بها، تقدم الإذاعة برامج ثقافية وغنائية، الخطة المرسومة في كل يوم لعملها، يدلل البرنامج على خطة منظمة مخططة يقوم بها فريق مختار لبلوغ هدف معين يتعلق بتقديم خدمة أو توفير مساعدة، أو إنجاز

عمل هادف لفرد أو جماعة، وهي مجموعة من الإجراءات الموضوعة لأداء أنشطة معينة وفقا لسياسة محددة في فترات مقررة. (معجم المعاني الجامع)

2.1 التعريف الاصطلاحي

يعرف البرنامج التدريبي على أنه: "برنامج مخطط، منظم في ضوء أسس علمية وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات نظرية التعلم الاجتماعي، والمدرسة السلوكية لتقديم الخدمات والتدريبات المباشرة بشكل جماعي من خلال عدد من الجلسات الإرشادية التي تهدف إلى التأثير على مجموع المهارات لدى العينة المستهدفة من خلال البرنامج." (البخش، 2001، ص222)

كما تعرفه صباح باقرة وآخرون (2001) على أنه: "عبارة عن مجموعة من الأنشطة والفعاليات والتجارب التي تمارسها المدرسة والأجهزة التربوية وتخططها، لتساعد على تحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية، لأنه لا يمكن تصور وجود جماعة دون أن يتضمن وجودها برنامجا تخطط له وتنفذه وتتابعه وتقيم نتائجه. مما يبرز دور البرنامج كجهاز تفاعلي تربوي واجتماعي." (سايحي، 2004، ص24)

كما تعرفه منتصر (2016) على أنه:" عبارة عن خطط علمية منظمة تستند على أسس علمية تهدف لتحسين مهارات، أو قدرات معينة، يتم ضبطها وفقا لحاجة المتدربين، وتوجه لفئة محددة من الأفراد يشتركون في نفس الخصائص والحاجات، والمحدودة العدد، وفي مدة زمنية معلومة ومحددة باستخدام وسائل وتقنيات. وتستند على اتجاه نظري محدد يبنى على أساسه البرنامج لتحقيق الأهداف المسطرة." (حرايز، 2022، ص73)

ويمكننا القول أن البرنامج التدريبي هو مخطط قائم على مجموعة من الأسس والفنيات التي تحوي في طياتها مجموعة من النشاطات والمهارات، حيث يتم تقديمها بطريقة مباشرة من أجل تدريب أفراد عينة البحث على اكتساب مجموعة من المهارات الاجتماعية، ومحاولة تنميتها بغرض انخراط سليم واندماج صحي وآمن في المجتمع، عن طريق مجموعة من الأساليب والفنيات القائمة على تعديل السلوك.

2. أهمية البرنامج التدريبي

يؤكد مونرو Munro (1979) على أهمية البرامج مهما كانت صفتها إرشادية أو تدريبية أو تعليمية لإيمانه بأن لدى الأفراد حاجات أساسية لا يستطيعون تحقيقها إلا من خلال الإرشاد فهم يحتاجون إلى المساعدة المباشرة لفهم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والتعرف على حقيقة مشكلاتهم، ووضع الحلول الناجحة، كما أن تأثيرها وفاعليتها قادرة على تغيير سلوك الفرد سواء أكان ذلك في مساعدته على التغيير في جانب محدد في سلوكه أو أن تعمل على مساعدته في أن يتصرف بشكل مختلف كليا عما كان عليه، كأن يفعل أمورا مختلفة أو يتكلم بطريقة جديدة او تتكون له مشاعر جديدة حيال نفسه والآخرين. كما يشير كل من سينق وراتيج Sing & Ratigg (1962) إلى أن التغيرات الحضارية من شأنها أن تثير قدرا من الخلط والشك والضياع بالنسبة للقيم والمعايير الاجتماعية السائدة، وهذا الخلط والشك والضياع لا يمكن التقليل من تأثيره، إلا من خلال الدور الذي تضطلع به المؤسسات التربوية في إرشاد وتوعية طلبتها. (العزاوي، 2004، ص ص53-54)

كانت تلك الأهمية العامة لتصميم وبناء البرامج التدريبية، ولأن الباحث مقبل على تصميم برنامج تدريبي يخدم أغراض فئة معينة متمثلة في عينة الدراسة، والتي تعاني من إعاقة عقلية بدرجة بسيطة (القابلين للتعليم)، تبرز أهمية البرنامج التدريبي في مجموعة من النقاط تتمثل في:

- تنبع أهمية البرنامج الحالي من أهمية النتائج التي توصلت إليها الدراسات والبحوث السابقة على اعتبار تكاملية العلوم.
- كما تظهر أهميته من طبيعة الفئة المستهدفة فيه ألا وهي فئة المعاقون عقليا القابلون للتعلم وهي فئة بحاجة ماسة إلى مثل هذه البرامج الخاصة.
- يفيد البرنامج العاملين ضمن مجالات التأهيل والتربية الخاصة وتطبيقه على الفئات المستهدفة ضمن عملهم.
- كما يمكن أن يكون البرنامج ضمن تراكمية العلوم فيؤسس بذلك لموضوعات جديدة تخدم الفئة وتساهم في تأهيلها.
- كما تكمن أهمية البرنامج أيضا في موضوعه وهو العمل على تنمية بعض المهارات الاجتماعية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم.

3. أهداف البرنامج التدريبي

يرى زهران (1988) أنها عملية بناءة تهدف إلى مساعدة المتعلم كي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته وميوله، ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته في ضوء معرفته ورغبته، بما يوفر له تحقيق الصحة النفسية، والتوافق النفسي، والأسري.

ولقد حدد الزعبي (1994) مجموعة من الأهداف لبناء البرامج وتصميمها منها إحداث سلوك إيجابي في سلوك الفرد، والمحافظة على صحة الفرد النفسية في أحسن وضع ممكن، والمساعدة في حل المشكلات التي تعترضه، كما تسهل له عملية النمو وتوجهه نحو المسارات الصحيحة، وتغير من عاداته وسلوكياته والخاطئة وتعدلها، كما تساعده على اتخاذ القرار المناسب، وتساعده على التكيف مع نفسه والآخرين. (أبو عزب، 2008، ص 78)

ولأن التعامل في الدراسة سيكون مع فئة المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) فتمثلت أهداف البرنامج التدريبي فيما يلي:

1.3. الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على تعديل السلوك في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم.

2.3. الاهداف الإجرائية الخاصة للبرنامج:

تتحدد الأهداف الإجرائية فيما يلي:

- تنمية روح الجماعة لدى المعاقين عقليا.
- تنمية قيم التعاون لدى المعاقين عقليا.
- تنمية القدرة على ضبط الانفعالات لدى المعاقين عقليا.
- تنمية قيم الاحترام والتواصل لدى المعاقين عقليا مع الآخرين.
- تنمية القدرة على التفاعل الاجتماعي وبناء علاقات اجتماعية لدى المعاقين عقليا.
- تعديل السلوكيات غير المرغوبة وتعزيز السلوكيات المرغوبة لدى المعاقين عقليا.

- العمل على رفع مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى المعاقين عقليا.

4. أسس البرنامج التدريبي

لتحقيق فاعلية مرتفعة وفي مستوى الهدف العام الذي صمم من أجله البرنامج التدريبي، توجب أولا التخطيط القائم على مجموعة من الأسس تراعي ظروف المكان والزمان، وتلبي المتطلبات النفسية والاجتماعية للفئة المستهدفة ، وتخدم مراحلها العمرية، ويمكن تلخيص جملة تلك الأسس في الآتي: (سايحي، 2004، ص ص25-26)

1.4. الأسس العامة (المسلمات والمبادئ):

تتمثل الأسس العامة في المسلمات والمبادئ التي تتعلق بالسلوك البشري عامة، وهي:

- مراعاة ثبات ومرونة السلوك الإنساني وإمكانية التنبؤ به، وقابليته للتعديل والتغيير.

- مراعاة استعدادات الفرد.

- تقبل الفرد كما هو، بدون شروط، أو قيود.

- تشجيع الفرد على الاستمرارية أثناء كل فترات البرنامج التدريبي.

- الاهتمام بكل السلوكيات الصادرة من الفرد، وتجنب إقصائها مهما كانت بسيطة.

2.4. الأسس الفلسفية:

تتعلق الأسس الفلسفية بطبيعة الإنسان، وأخلاقيات الممارسة أثناء البرنامج التدريبي وتتلخص في التالي:

- محاولة الاهتمام بالفرد والحفاظ على كرامته وقيمه، واحترام ذاته، العمل على تحقيق النمو الأقصى لإمكاناته الكامنة، وتنميته خبراته واتجاهاته وميولاته، وتحقيق حاجاته ومتطلباته، والسعي لتحرير إرادته.

– مراعاة أخلاقيات المعاملة والممارسة المهنية أثناء تنفيذ البرنامج وبعده والمتمثلة عموما في: العلم، والخبرة، والترخيص، والحفاظ على سرية المعلومات، والعلاقة المهنية، والإخلاص في العمل، والعمل كفريق، والاستشارة المتبادلة، والإحالة إذا اقتضت الضرورة.

3.4. الأسس النفسية والتربوية:

تتعلق الأسس النفسية والتربوية عموما بالفروق الفردية، والفروق بين الجنسين، وتتلخص في التالي:

– مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد (كما وكيفا)، ومراعاتها بين الجنسين فسيولوجيا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا.

– مراعاة مراحل النمو في كل مرحلة عمرية، والوقوف على متطلباتها، من حيث إمكانية تحقيقها، وخطورة تجاوزها إلى مرحلة تليها.

– العمل على إشباع حاجات الأفراد النفسية والاجتماعية.

4.4. الأسس الاجتماعية:

تتعلق الأسس الاجتماعية بالفرد وجماعته ومصادر المجتمع ككل، وتتلخص في التالي:

– العمل على الاهتمام بالفرد كعضو مؤثر ويتأثر بمجتمعه.

– تعريف الفرد المستهدف من خلال البرنامج بنوعية الحياة الاجتماعية المحيطة به، وتبصيره بالكيفيات المناسبة للتعامل مع الزخم الحضاري والاجتماعي، من خلال القدرة على إقامة علاقات اجتماعية، وتكوين صداقات مبنية على التواصل والتفاعل الاجتماعي..

5.4. الأسس الدينية:

يقوم المجتمع الإسلامي على المرجعية الدينية المتمثلة في القيم الإسلامية السمحة، حيث لا سواء ما لم يكون النمو قائم على المرجعية الإسلامية علما وعملا، وهو المفتاح الأساس لقيام الصحة النفسية للفرد، والنظام الصحي للمجتمع، كما أن القيم الإسلامية، والأخلاق القائمة على الشريعة الإسلامية تعتبر معايير مقدسة غير قابلة للانتهاك، توجب الوقوف عندها عملا ومعاملة.

6.4. الأسس العصبية والفسيولوجية :

تتعلق الأسس العصبية الفسيولوجية بالجهاز العصبي والحواس وأجهزة الجسم الأخرى، وتتلخص في التالي:

– مراعاة التأثير المتبادل بين الناحية الجسمية والنفسية (العلاقة جسم–نفس)، عن طريق الاطلاع على الحوصلة الطبية لأفراد الفئة المستهدفة (إن أمكن ذلك)، بغيت الاستعداد لكل طارئ أثناء فترة البرنامج التدريبي، باعتبار أن الإنسان وحدة نفسية جسمية، لا يمكن أبدا التعامل مع جزء منها وإهمال الجزء الآخر مهما كانت الظروف والعوامل.

– التأكد من سلامة الحواس كونها المصدر الأول للمعرفة، وأدوات الإنسان الفعلية في التعامل مع محيطه تأثيرا وتأثرا، مع العمل على مراعاة النقص واستدراكه بالأساليب الممكنة والمتوفرة قدر الإمكان.

5. الخدمات التي يقدمها البرنامج التدريبي

يقترح الباحث من خلال تصميم وبناء البرنامج مجموعة من الخدمات التي يظنها تفيد الفئة المستهدفة المتمثلة في ذوي الإعاقة العقلية، وتحقق بعضا من تطلعاتهم، وتخدم أيضا أهداف البحث، وهذا بعد الرجوع للأدبيات والدراسات السابقة، وتتمثل فيما يلي:

1.5. خدمات وقائية : حيث يساهم البرنامج في منع تفاقم المشاكل السلوكية لدي الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ونشر الوعي بين الأطفال المعاقين من أجل استغلال طاقاتهم بما يخدم توافقهم النفسي ويكسبهم مهارات اجتماعية من شأنها خدمة توافقهم الاجتماعي.

2.5. خدمات تربوية : حيث يساهم البرنامج في تحسين العملية التربوية من خلال رفع معدل الانتباه و التركيز أثناء سير العملية التربوية .

3.5. خدمات اجتماعية : حيث يساهم البرنامج بشكل إيجابي في تحسين توافق الطفل مع المجتمع من خلال تعلم المهارات الاجتماعية المناسبة من أجل الانخراط في المجتمع كعضو فعال والابتعاد عن كل ما يضر بتوافقه الاجتماعي ولا يخدمه.

4.5. خدمات ترويحية : من خلال مساهمة البرنامج في الترفيه عن الأطفال في جو من المتعة والشغف بأحداث النشاطات وخروج الطفل عن الروتين اليومي من خلال نشاط خارج الفصل.

5.5. خدمات نفسية : من خلال التعامل مع الأطفال بأسلوب الاسترخاء والتفريغ الانفعالي عن الأطفال ولعب الدور خلال الجلسات في جو من الود والاحترام والأهمية بعيدا عن الإحساس بالضغط والدونية.

6. الخلفية النظرية للبرنامج التدريبي

يحتاج البرنامج التدريبي عند تصميمه إلى سند تقني وفني يقوم عليه، من أجل ترجمة الأهداف النظرية المخطط لها بناء على الرصيد المعرفي التراكمي السابق للدراسة، إلى إجرائية قابلة للتنفيذ ميدانيا، تلك التقنيات والفنيات هي من تحافظ على أطر وحدود البرنامج حتى تتحقق الأهداف، والتي تبلورت وتطورت من خلال مختلف المدارس التربوية الكبرى، ونظريات التعلم، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة وقف الباحث في هذه الدراسة على نظريتين من نظريات التعلم علهما تخدمان الموضوع وتحققان أهدافه وهما:

1.6. نظرية الإشراط الإجرائي

نظرية الإشراط الإجرائي (الوسيلي) التي تمثلها أعمال سكينر "هي شكل آخر من أشكال نظرية التعلم السلوكية، ولما كانت هذه النظرية تنظر إلى الإجراء من حيث أنه يرتبط بنموذج سلوكي معين على أنه من الممكن تسميته مثيرا، فإنه يترتب على ذلك أن أي موضوع مادي، أو حدث مادي يدخله العالم المجرب إلى دراسته ويسيطر عليه لا يعتبر مثيرا إلا إذا ثبت تجريبيا أنه يلعب دورا في العلاقات القائمة التي يقررها الاتجاه التجريبي بين السلوك والتغير في الشروط الخارجية. حيث يميز سكينر نوعين من السلوك: –سلوك استجابي مرتبط بمثير معين في البيئة الخارجية، و– سلوك إجرائي غير مرتبط بمثير معين في البيئة الخارجية. حيث يفرق الإشراط الإجرائي عن الإشراط الكلاسيكي أن التعزيز ينصب على الاستجابات وليس على المثيرات." (السيد سليمان، 2000، ص 158)

2.6. نظرية التعلم الاجتماعي

تعتبر نظرية التعلم الاجتماعي كما صاغها باندورا Bandura (1969) إحدى النظريات المعاصرة التي أثرت في تطور حركة العلاج السلوكي للطفل.

ولعل من أهم إسهامات باندورا في مجال العلاج السلوكي دراساته وتجاربه على الأطفال التي حاول أن يبين فيها أن كثيرا من الجوانب المرضية من سلوك الأطفال –كالعدوان الذي كان من موضوعاته الرئيسية– تتكون بفعل القدوة (النمذجة)، ومشاهدة الآخرين وهم يقومون بها (التعلم الاجتماعي).

وقد بين باندورا من خلال دراساته هذه أن عملية التعلم الاجتماعي عملية نشطة وتحتاج إلى شروط تضمن نجاحها منها: (ابراهيم وآخرون، 1993، ص48–49)

- إعطاء تعليمات لفظية خلال ملاحظة النموذج.
- العمل على إثارة الدوافع والاهتمامات الشخصية للطفل التي تحثه على أن يتعلم بسرعة الأشياء التي تتفق مع هذه الحاجات.
- الأداء الفعلي للسلوك الذي يساعد على سرعة تعلمه خاصة إن كان يتضمن استجابات مركبة نسبيا.

7. الطريقة التي يقوم عليها تنفيذ البرنامج

يقوم البرنامج على إتباع طريقة التدريب الجمعي لما لهذه الطريقة من مميزات وتبعا لما تقتضيه طبيعة الدراسة الحالية والاستفادة من أكبر عدد من المستهدفين بأقل جهد وبأسرع وقت، بحيث يعتمد على المجموعة الصغيرة، ومن أهم الشروط الواجب توفرها لكي يتحقق النجاح في الوصول إلى الهدف المراد هي:(الحريري والإمامي، 2011، ص39–40)

- التفاعل بين أعضاء المجموعة من حيث مشاركة الخبرات والتجارب.
- الاشتراك في الرأي بحثا عن حل مشترك للمشكل الذي يواجهه أفراد المجموعة.
- إدراك العلاقة بين حجم المجموعة، وعملها، وطريقة تحقيق أهدافها.
- الدافعية لدى الأفراد كون عملية التدريب الجماعية ليست عملية قسرية أو إجبارية.

– مدى التشابه أو الاختلاف بين أعضاء الجماعة من ناحية الجنس، العمر، المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ونوعية المشكلات وطبيعتها.

– توفير الثقة والتفهم والقبول بين أفراد الجماعة، وتقديم كل أنواع الدعم النفسي والمعنوي.

– مراعاة ظروف تكوين الجماعة من حيث العشوائية في الاختيار، أو نسق بناء العلاقات الاجتماعية، من حيث القبول، أو الرفض، أو اللامبالاة (العلاقات السوشيومترية).

– طبيعة العلاقة الإرشادية بين الجماعة ومرشدها من حيث مدى التركيز، إن كان التركيز على المرشد فتكون طريقة العمل مباشرة، وإن كانت على أفراد الجماعة فهي غير مباشرة.

– التنظيم والإدارة يكون بنمط ديمقراطي خالي من كل أنواع التمييز والمحاباة، من حيث فرص المشاركة في النشاطات، والقدرة على تحقيق الأهداف.

– إعداد مواقف نفسية أو اجتماعية تؤدى على شكل تمثيلي، أو مسرحي، أو ألعاب ترفيهية يقوم بأدائها الجميع، والتعليق عليها ومناقشتها.

– مراعاة مراحل النمو وخصائصها وطبيعتها لأفراد الجماعة، ومدى مناسبة النشاطات ونوعيتها للمجتمع المحلي والأسرة، دون إخلال بقيمها وأعرافها.

8. الأساليب المنتهجة في البرنامج

اعتمد الباحث على مجموعة من الأساليب التنشيطية للبرنامج، ارتآها أن تكون محببة عند أفراد الفئة المستهدفة، تراعي مراحلهم العمرية وتخدم متطلباتهم وظروفهم الجسمية والنفسية، فكانت كالآتي: (يحي وعبيد، 2014، ص ص213– 286)

1.8. اللعب

اللعب هو استغلال لطاقة الجسم الحركية، كما أنه مصدر المتعة النفسية للطفل، لأنه يمنح الطفل السرور والمرح والحرية، ويعتبره "فروبل" النشاط الروحي النقي للإنسان، فهو يتضمن كل منابع الخير.

واللعب نشاط سلوكي هام يقوم بدور رئيسي في تكوين شخصية الفرد، وهو ظاهرة سلوكية في الكائنات الحية، فاللعب ظاهرة طبيعية وفطرية لها أبعادها النفسية والاجتماعية المهمة.

ويتعلم الأطفال عن العالم المحيط بهم عن طريق اللعب بالألعاب واستكشاف المواد والاتصال مع الأفراد الآخرين، فهم يتعلمون على نحو أفضل عند تزويدهم بالألعاب والمواد التربوية المتنوعة، مما يتيح لهم فرصة الاختيار بين البدائل المتاحة لهم، واللعب عنصر مهم في تسهيل العملية التربوية

2.8. الرسم

يعتبر الرسم من أهم الوسائل التعليمية الرئيسية لتنمية الابتكار، ومجال مهم في تحقيق الذات، والموهبة الفنية في نفوس أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

كما يهدف الرسم إلى مساعدة الطفل في التعبير عن نفسه والاعتماد عليها والمثابرة والصبر، ومشاركة الآخرين، ويجعله يتعرف على الألوان وصفاتها وما تعكسه من جماليات في الطبيعة.

وليس هناك إطار محدد يمكن أن تخضع له دراسة رسوم الأطفال في كل الحالات، ولذلك تتحدد طريقة الدراسة حسب البحث وهدفه، لذا يمكن تناول رسوم الأطفال ضمن المجالات التالية:

- رسوم الأطفال لغة تعبيرية.
- رسوم الأطفال وسيلة للتكيف مع البيئة.
- رسوم الأطفال مظهر للعب.
- رسوم الأطفال مظهر للعلاقات الجمالية.
- رسوم الأطفال انعكاس لنومهم.
- رسوم الأطفال ذات صلة بصحة الطفل النفسية.
- وسائل لتشخيص العلاج.

3.8. التلوين

التلوين مثل النسمة والفراغ يعبر عن تأثير الطفل، فيستخدمه ليختار من خلاله تمييز الأشياء في سن صغيرة، والطفل في هذه المرحلة يستطيع أن يكتشف الألوان ونتائج خلط بعضها، يغريه استعمالها، ولذلك نستثمر هذه الإمكانيات المتوفرة لديه من أجل إنجاز أنشطة ومساعدته على إبرازها من خلال عملية التلوين.

ويعد اللون أحد المفاهيم الرياضية، نظرا لأنه يساعد الأطفال في أن يتعلموا التمييز بين الأشياء، ويستطيع الأطفال باستخدام اللون، أن يصنفوا أو يقلدوا، وكذلك فإن تعيين الألوان يبدو أنه يساعد في تطوير اللغة، إذ أنه يتطلب مهارة استذكار الاسم وربطه بصورة بصرية، ووفقا للدراسات فإن الأطفال يتعلمون تعيين الألوان قبل الأشكال.

إن استعمال الورقة، والفرشاة، والألوان، والتلوين يعتبر من النشاطات الفنية التي يميل كل طفل إلى ممارستها، والطفل المعاق عقليا لا يختلف في هذا المجال عن الأطفال الآخرين.

4.8. المحاضرة

يرى صالح آخرون (2004) أن: "طريقة المحاضرة المتكاملة تعتبر سهلة التنظيم والإعداد، وتسمح بالتعبير الكامل والمنظم عن الآراء والأفكار المتعلقة بموضوع ما دون مقاطعة من جانب الحاضرين، إضافة إلى أنه يمكن من خلالها التقليل من التداخل والتكرار بين أجزاء الموضوع المقدم إلى أدنى حد ممكن ومن ثم فإن هذه الطريقة تستخدم عندما يكون لدى المستمعين القدرة والمهارة على الربط بين الأفكار والآراء ووجهات النظر المختلفة ضمانا لتحقيق الفائدة المرجوة منها بحيث يمكن لجمهور الحاضرين أو المستمعين الخروج في نهاية المحاضرة بفكرة متكاملة عن الموضوع المطروح، ويمكن أن تتاح الفرصة للحاضرين للاستفسار عن بعض الأفكار والآراء أو النقاط التي ورد ذكرها في المحاضرة. (اللهيبي، 2009، ص80)

5.8. المناقشة والحوار

يرى حامد زهران (1980) أن: "المناقشة تعتبر أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي، حيث يغلب عليه الجو شبه العلمي، ويلعب فيه عنصر التعلم وإعادة التعلم دورا رئيسيا، حيث تعتمد على حوار تتخلله المناقشة التي هدفها تغيير الاتجاهات لدى الأفراد.

حيث يمكن استخدام المناقشة إما بعد المحاضرة أو أثناءها، أو بعد التدريب على مهارة معينة، ويقوم المرشد عادة بإدارة المناقشة، والمناقشة مهمة جدا لأن العميل يستمع إلى المحاضرة وهو أدرى من المحاضر بما يحتاج إليه من معلومات يريد معرفتها أو مناقشتها، ويلاحظ أن أسلوب المحاضرات والمناقشة الجماعية يستخدم بنجاح وفي نطاق واسع في الإرشاد الوقائي وخاصة في المدارس والمؤسسات.

6.8. التمثيليات (لعب الدور)

يرى عبد الستار ابراهيم وآخرون (1993) أن لعب الأدوار يرتبط باسم "مورينو" كوسيلة للعلاج النفسي والدور، وهو الوظيفة أو الإسهام المحدد للفرد في إحدى الجماعات، ولما كان متوقع من كل فرد أن يقوم بأدوار معينة في المجتمع، فإنه من المتوقع أن ينشأ صراع بين الذات وهذه الأدوار، ولعب الأدوار من شأنه أن يقوي أنا الفرد، وكلما تعلم لعب المزيد من الأدوار كلما كان قادرا على حل ما يتعرض له من مشكلات. ويعتبر لعب الدور أحد أساليب التعلم الاجتماعي، حيث يتضمن تدريب الفرد على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي التي عليه أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها. (سليمان، 2000، ص 18-19)

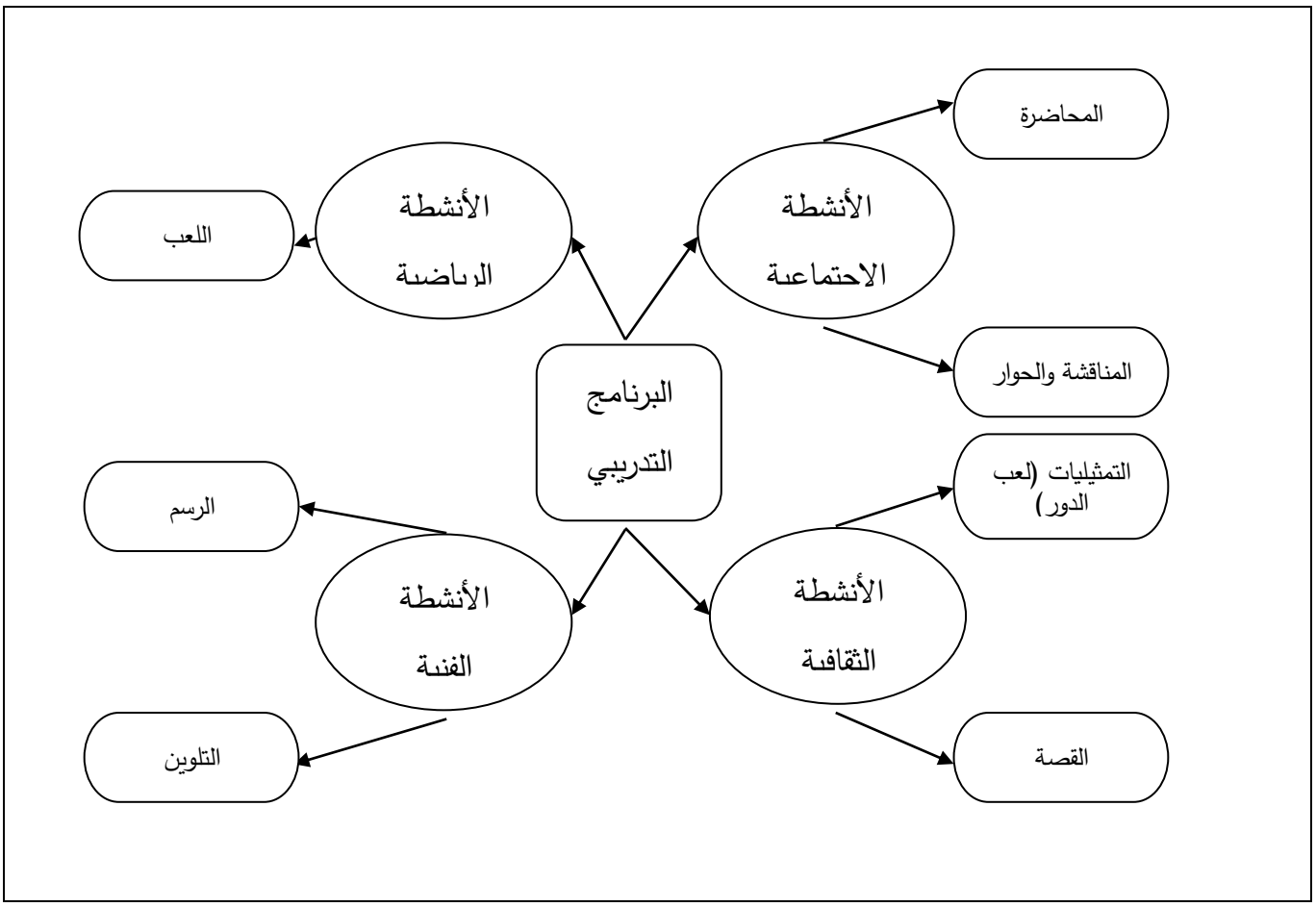
7.8. القصة

تعتبر القصة " من الفنون الأدبية المؤثرة على السلوك القيمي للأطفال، حيث أن القصة أكثر الفنون تشخيصا للمواقف الحياتية، وأكثر جاذبية للأطفال، ومن أقدر الفنون الأدبية على إمتاع الأطفال، لأنها تستثير مشاعرهم، وتتملك عقولهم وتنمي قدرتهم على الابتكار وترفعهم في جو بعيد عن الواقع المحدود."

كما يمكن استخدام القصة كوسيلة تربوية غير مباشرة، وفعالة للتعليم غير المباشر فهي:

- تعد وسيلة لنقل المعلومات للطفل بطريقة غير مباشرة.
- قد يجعل الأطفال منها لعبة يلعبونها، أو تمثيلية يمثلونها.
- تعد متنفسا لانفعالات الطفل ووسيلة لتحقيق رغباته، وذلك من خلال تصوره أنه بطل القصة.
- تشبع خيال الطفل، وتزوده بعناصر خيالية جديدة.
- تساعد الصغار في تخفيف شعورهم بالضعف أمام الكبار، وتعينهم على تكوين شخصيتهم الطفولية المستقلة. (أحمد محمد، 2011، ص ص53، 63)

ويمكننا تلخيص تلك الأساليب وكيفية ارتباطها بالانشطة المكونة للبرنامج المقترح من خلال المخطط الموضح في الشكل(07):



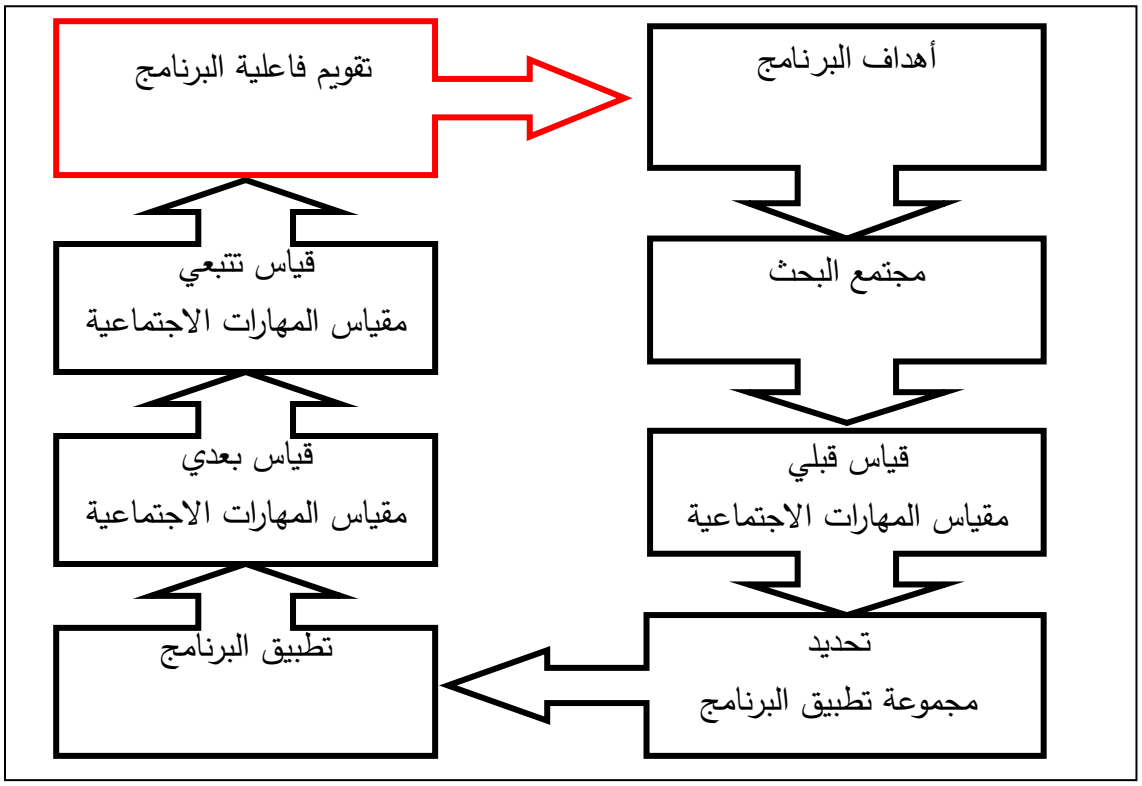
الشكل(07) الأساليب المنتهجة في البرنامج التدريبي المصدر: الباحث

9. تقويم البرنامج

عندما يكون "التقويم هو عملية تقدير وقياس ووزن وعيار للعملية التعليمية في مجال الكم والنوع ليس بهدف المحاسبة في نهاية العمل ولكن بهدف التشخيص والعلاج والوقاية، أي أن التقويم بمفهومه الشامل هو عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف والقوة بقصد تطوير عمليات التعليم والتعلم بالصورة التي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة." (كراجة، 1997، ص ص 105-106)، فهو يعني أن التقويم هو الذي يغلق حلقة دورة البرنامج (الشكل08)، ويحافظ على استمراريتها وبقائها وتحقيق أهدافها المنشودة، وقد اعتمد البرنامج التدريبي المقترح على نوعين من التقويم:

- التقويم المرحلي: ويتم الاستعانة بالأسئلة التي تعقب كل موضوع، والمناقشة التي تعقب كل نشاط في الجلسة، إضافة إلى المستخلص عقب كل جلسة والتغذية الراجعة في كل جلسة.

- التقويم نهائي: حيث يتم تقويم البرنامج للتأكد من تحقيق الهدف العام والأهداف الإجرائية الخاصة عن طريق إجراء القياس القبلي والبعدي، إضافة إلى القياس التتابعي.



الشكل(08) خطوات تنفيذ البرنامج التدريبي

ثانيا: تعديل السلوك

1. مفهوم تعديل السلوك

يؤكد ستولز وآخرون Stolz & al (1975) ضرورة التمييز بين التأثير في السلوك، وتعديل السلوك، فالتأثير في السلوك كما يرى هؤلاء الباحثون يحدث عندما يفعل شخص ما أي شيء من شأنه أن يؤثر في سلوك شخص آخر. وهذا يحدث باستمرار في مواقف مختلفة مثل التدريس، والإعلانات، وتربية الأطفال، والحملات الانتخابية، والتفاعلات الاجتماعية، وما إلى ذلك. أما تعديل السلوك فهو من وجهة نظر ستولز ورفاقه نوع خاص من أنواع التأثير في السلوك يشتمل على تطبيق المبادئ التي انبثقت عن البحوث العلمية في علم النفس التجريبي بهدف الحد من المعاناة الإنسانية وتحسين الأداء الإنساني. وتعديل السلوك كما يرى هؤلاء الباحثون يركز على المتابعة المنظمة

والتقييم الموضوعي المتكرر لفاعلية الإجراءات المستخدمة. كذلك فأساليب تعديل السلوك تهدف عموما إلى تحسين الضبط الذاتي وتطويره من خلال تحسين مهارات الفرد وقدراته ومستوى استقلاليته. (الخطيب، 2003، ص32)

ويعرفه زهران (1997) على أنه "سلوك علاجي يستخدم مبادئ وقوانين السلوك ونظريات التعلم في العلاج النفسي ويعتبرها محاولة لحل المشكلات السلوكية بأسرع ما يمكن، وذلك بضبط وتعديل المرض المتمثل في الأعراض، وتنمية السلوك الإداري لدى الفرد."

كما يعرفه بطرس (2010) أن تعديل السلوك هو العلم الذي يشمل على التطبيق المنظم للأساليب التي انبثقت عن القوانين السلوكية وذلك بغية إحداث تغير جوهري ومفيد في السلوك الأكاديمي والاجتماعي.

ونعني به تغير السلوك غير المرغوب بطريقة مدروسة وهو نوع من العلاج السلوكي يعتمد على التطبيق المباشر لمبادئ التعلم، والتدعيمات الإيجابية والسلبية بهدف تعديل السلوك غير المرغوب فيه. (مصطفى، 2003، ص37)

ويمكننا القول: أن عملية تعديل السلوك هي عملية استغلال نماذج التعلم السلوكية من أجل محو تعلم لسلوكيات لا سوية وغير مرغوبة وإعادة تعلم تساعد على اكتساب سلوكيات سوية ومرغوب فيها وذلك بالعمل على إطفاء السلوك الشاذ المشوه وإعادة التعليم والتنظيم الإدراكي للمتعلم، مع العمل على تنظيم السلوك من جديد، واستبدال أنماط سلوكية محيت بأخرى جديدة ومرغوبة.

2. أهداف تعديل السلوك

لكي ينجح معدل السلوك في تغيير سلوك الفرد فلابد من صياغة خطط إرشادية ترتكز في أهدافها على تحقيق الأهداف التالية: (مصطفى، 2003، ص41-42)

- مساعدة الفرد على تعلم سلوكيات جديدة غير موجودة لديه.
- مساعدة الفرد على زيادة السلوكيات المقبولة اجتماعيا والتي يسعى الفرد إلى تحقيقها.
- مساعدة الفرد على التقليل من السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا مثل التدخين والإدمان..إلخ.
- تعليم الفرد أسلوب حل المشكلات.

- مساعدة الفرد على أن يتكيف مع بيئته ومحيطه المدرسي.
- مساعدة الفرد على التخلص من مشاعر القلق والخوف والإحباط.
- مساعدة الفرد على نمذجة بعض السلوكيات الإيجابية وتقليدها.
- مساعدة الفرد على التوقف نهائيا عن بعض السلوكيات مثل إيذاء الذات وإيذاء الآخرين.
- مساعدة الفرد على المحافظة والاستمرار في أداء سلوكيات معينة بنفس الآلية، لأنه قد يقوم بها الآن بطريقة مقبولة ولكنه معرض لتغير مستواها أو معدلها، وبالتالي يستخدم معدل السلوك أساليب مثل التحصين ضد التوتر لمساعدة الفرد على المحافظة على سلوكه بنفس المستوى الذي هو عليه حاليا.

3. أهمية تعديل السلوك

إن تعديل السلوك هو تعلم محدد البنيان يتعلم فيه الفرد مهارات جديدة وسلوكا جديدا، ويقلل من الاستجابات والعادات غير المرغوبة، وتزداد معه دافعية الفرد للتغير المرغوب وتتجلى أهمية تطبيقه والعمل به في مجموعة من العناصر من أهمها: (مليكة، 1990، ص27-32)

- يطبق العلاج السلوكي وطرق تعديل السلوك في عدد من المجالات أكبر مما تطبق به معظم الطرق العلاجية الأخرى، على اعتبار عن الأفعال سوية كانت أو غير سوية إنما هي سلوكات متعلمة (عند السلوكيين) ما يمكن من تعديلها باستخدام أسس التعلم إذا توفرت الظروف المناسبة لذلك.

- كل السلوك الإنساني يقع في سياق مقدمات وعواقب بيئوية، وبحيث أن العواقب تخدم غرض تقوية أو إضعاف الاستجابات فيمكن التحكم في ذلك من خلال تعديل السلوك.

- يمكن استخدام جميع النماذج السلوكية للتعلم في تسلسل لمواجهة جوانب السلوك اللاسوي للفرد، عكس باقي التوجهات الأخرى.

- تركز نماذج التعلم على السلوك كنشاط في البيئة، ما يمكن من تغيير مجموعة من الأحداث السلوكية. عكس التوجهات التي تتعامل مع مفاهيم ليست عرضة للمعالجة المباشرة (الصراعات، إزالة الدفاعات، سمات الشخصية).

– يهتم العلاج السلوكي بالجانب الكمي في البيانات، لا بتغيرات المريض ومشاعره الشخصية، ما يعتبر محكا قويا لتقويم العلاج.

– يتعامل النموذج السلوكي للتعلم مع كل أنواع السلوك على أنها تعمل طبقا لأسس سيكولوجية واحدة.

– يهتم النموذج السلوكي ويركز على السلوك الحاضر، لا تاريخ نشأة السلوك.

4. الخصائص العامة لتعديل السلوك

هناك مجموعة من الخصائص التي تميز تعديل السلوك عن باقي مناحي العلاجات النفسية الأخرى التي تستهدف طرق التعامل مع المشكلات الإنسانية: (الخطيب، 2004، ص ص33–35)

1.4. التركيز على السلوك الظاهر

إن التركيز على السلوك الظاهر القابل للملاحظة هو من الخصائص المركزية لمنحى تعديل السلوك. على أساس أنها تقوم على التقنيات المنبثقة من مبادئ التعلم وتقييمها الموضوعي، وترتبط عملية التقييم تلك بالقدرة على قياس التغير في السلوك، بمعنى دلالة المظاهر والنشاطات السلوكية هي التي تحدد الأثر المراد تحقيقه مهما تفاوتة من البسيط الظاهر إلى المعقد الخفي.

وهكذا فإن الأهداف المتوخاة في عملية تعديل السلوك واضحة، إذ يتم تعريف السلوك المستهدف إجرائيا، من أجل تحديد المظاهر السلوكية بدقة.

2.4. التقييم المستمر لفاعلية إجراءات تعديل السلوك

مراقبة كل تغير يطرأ على السلوك كمحك للحكم على فاعلية التقنيات المستخدمة، وذلك بإيضاح العلاقات الوظيفية بين المتغيرات البيئية والسلوك. حيث اقترح بيير وولف وريسلي Bear Wolf & Risely (1968) ان البحث في تعديل السلوك يتصف بالمزايا التالية:

- أنه تطبيقي: بمعنى أنه ذو أهمية للفرد والمجتمع (الأهمية الاجتماعية لا النظرية)، ويرتبط بتأدية وظيفة في البيئة، وهو معيار ذاتي لا موضوعي (الملاحظة).

- أنه سلوكي: بالتعامل مع الفعل لا القول، إلا إذا كان السلوك المستهدف لفظي. وتتم عن طريق الإجرائية في التعريف والقياس.

- أنه تحليلي: التعامل مع المركبات كلها للسلوك من خلال المتغيرات المسؤولة عن التغير في السلوك.

- أنه تقني: وصف الإجراءات العملية بدقة تمكن المطبق الثاني من اتباع الخطوات المناسبة.

- أنه فعال: البحث في الدلالة الاجتماعية، بقدر الدلالة الإحصائية المحققة.

- أنه يتصف بالعمومية: القدرة التعميم إلى المواقف المشابهة.

3.4. التعامل مع السلوك بوصفه لا يحدث بالصدفة وإنما يخضع لقوانين محددة

ويتم من خلال اكتشاف القوانين التي يخضع لها السلوك المستهدف بطرق عملية تجريبية، وذاك من خلال التعامل مع العوامل المرتبطة وظيفيا بالسلوك، لا الخوض في فرضيات تفتقر إلى المصداقية العلمية كأن تكون خرافية أو لا علاقة لها بتلك العوامل المرتبطة وظيفيا بالسلوك.

4.4. التعامل مع السلوك بوصفه محكوما بنتائجه

الخاصية الأساسية والأكثر أهمية لمنحى تعديل السلوك تتمثل في تعامله مع السلوك الإنساني بوصفه وظيفة لنتائجه. فإذا كانت نتائج السلوك إيجابية (أي إذا أدى السلوك إلى حصول الفرد على ما يحب أو إلى تخليصه مما لا يحب) أصبح الفرد أكثر ميلا لتأدية ذلك السلوك في المستقبل، وإذا كانت نتائج السلوك سلبية (أي إذا أدى السلوك إلى حرمان الفرد مما يحب أو إلى تعرضه لما لا يحب) أصبح الفرد أقل ميلا لتأدية ذلك السلوك في المستقبل. وهكذا فالافتراض الأساسي الذي يقوم عليه منحى تعديل السلوك هو أن التحكم بالسلوك يعني بالضرورة التحكم بنتائجه.

لذلك يتضمن تعديل السلوك تنظيم ظروف البيئة الحالية، فتعديل السلوك يهتم بالحاضر والمستقبل لا بالماضي، وهو بذلك يختلف اختلافا جوهريا عن نظريات علم النفس التقليدية التي تهتم بدراسة الخبرات الماضية وبخاصة خبرات الطفولة المبكرة بشيء من التفصيل.

5.4. التعامل مع السلوك بوصفه المشكلة وليس مجرد عرضا لها

تنظر معظم نظريات علم النفس التقليدية إلى السلوك بأنه ليس مجرد عرض لصراعات نفسية داخلية. واستنادا إلى هذا الافتراض فإن مهمة المعالج النفسي التقليدي هي معالجة الأسباب النفسية الخفية، وبالتالي فإن السلوكيات الظاهرة ستتغير تلقائيا. وهذه النظرة مستمدة من النموذج الطبي القائل بضرورة معالجة سبب المرض للقضاء على أعراضه. وكما يرى سكنر Skinner (1974) فذلك أن يتحمل المعالج النفسي مسؤولية مستحيلة، فهو لن يستطيع التحقق من الأسباب الداخلية المفترضة أو تغييرها بشكل مباشر. وعليه فإحدى الميزات الأساسية لتعديل السلوك تتمثل في التعامل مع السلوك على أنه نفسه المشكلة، وليس مجرد عرض لها، وأنه هو الذي يحتاج إلى تغيير.

6.4. التعامل مع السلوك، سويا كان أو شاذا بوصفه متعلما

السلوك يخضع لنفس القوانين سويا كان أو شاذا في منحى تعديل السلوك، على اعتباره متعلما يقوى ويضعف عن طريق التعزيز. وحتى لو كان الخلل وراثي أو جيني، فهي تتأثر بالظروف البيئية، بحيث أن اعتبارها عضوية فقط يضع العراقيل أمام الخطط التربوية والعلاجية.

وعليه فالقاعدة تنص على أن: "السلوك الشاذ تحكمه القوانين نفسها التي تحكم السلوك السوي". وكثيرة هي البحوث العلمية التي دعمت فاعلية منهجية تعديل السلوك في تقليل السلوك المرغوب به لدى الأطفال المعاقين، بل إن هذه الحقيقة دفعت بعضهم إلى اتهام تعديل السلوك بأنه منهجية ناجحة وذات فائدة كبيرة في التعامل مع الأفراد المعوقين بالذات. والدراسات أثبتت عكس ذلك أيضا. غير أن المعالج السلوكي ينطلق دائما من افتراض أن معظم سلوكيات الإنسان يمكن ضبطها من خلال ضبط المتغيرات البيئية ذات العلاقة عن طريق الملاحظة لا التخمين، وهو لا ينكر في نفس الوقت احتمال أن تكون جوانب السلوك ذات علاقة وظيفية بعوامل غير واضحة.

7.4. إجراءات عملية تعديل السلوك في البيئة الطبيعية التي يحدث فيها السلوك

لما كان معدل السلوك يبحث عن أسباب السلوك في الظروف البيئية الخارجية، فإن عملية التعديل تتم في البيئة (المواقف) الطبيعية التي يظهر فيها السلوك، لأن محددات السلوك موجودة هناك. وبما ان تعديل السلوك يحاول تغيير السلوك من خلال تغيير المثيرات البيئية القبلية والمثيرات البيئية البعدية، فالأشخاص المهمون في حياة الفرد وبيئته هم الذين يتحكمون بتلك المثيرات أو يؤثرون فيها، ولهذا فإن اشتراكهم في عملية تعديل السلوك أمر لا

غنى عنه. فإذا كان الطفل يعاني من مشكلة ما في البيت، فإن معدل السلوك يعمل مع الوالدين وأفراد الأسرة الآخرين لمعالجتها، وإذا كانت المشكلة تحدث في غرفة الصف فإن معدل السلوك يعمل مع المعلم، وهكذا.

8.4. العمل على مراعاة الفروق الفردية

إن الاستخدام الفعال لأساليب تعديل السلوك يقوم على مراعاة فردية الفرد، وتكييف الأسلوب المستخدم، وذلك اعتمادا على طبيعة المشكلة التي يعاني منها والموقف الذي ستتم فيه المعالجة. ومن هذه الناحية فمنحى تعديل السلوك يختلف عن أساليب العلاج النفسي المستمدة من نظريات علم النفس التقليدية التي تعمل على توظيف مبادئ العلاج النفسي نفسها بغض النظر عن طبيعة مشكلة الفرد. فالمحلل النفسي مثلا، يعتقد أن المشكلات التي يعاني منها الناس عموما هي محصلة لعدم تبصرهم لخبراتهم في مرحلة الطفولة، ولهذا فهو يحاول أن يحقق هذا التبصر. والإنسانيون يعتقدون أن المشكلات تنبع من الحاجة إلى التقدير الإيجابي غير المشروط، ولهذا فهم يوظفون الأساليب التي من شأنها تحقيق هذا الهدف. أما في تعديل السلوك فعلى الرغم من أن مبادئ التعلم العامة تعمل بمثابة الموجه للجهود التشخيصية والعلاجية، إلا أن تقنيات تعديل السلوك تختلف من حالة إلى أخرى ومن موقف إلى آخر.

5. فنيات تعديل السلوك

هناك جملة من الفنيات والتقنيات الرائدة في المجال السلوكي، نذكر أهم ما اعتمد عليه الباحث أثناء سير جلسات البرنامج فيما يلي: (سيد سليمان، 2001، ص ص86، 89)

1.5. التعزيز

وهو "إثابة الطفل على سلوكه السوي، بكلمة طيبة او الثناء عليه امام زملائه، او منحه هدية، او الدعاء له بالتوفيق والفلاح، مما يدعم السلوك ويثبته ويدفع به إلى التكرار." (عبد العظيم، 2013، ص43) وتلعب عمليات تعزيز الاستجابات الصحيحة دورا كبيرا في تدعيم نتائج التعلم، ومقاومة نسيان أو محو تلك الاستجابات، وقد يكون التعزيز ماديا، أو رمزيا، أو نشاطيا. وكي يحظى بفاعلية كبيرة توجب الآتي:

- أن يأتي التعزيز عقب الاستجابة المرغوبة مباشرة.

- استخدام جداول التعزيز المناسب (تم ذكرها في الفصل الثاني).

- ضبط كميات التعزيز، حتى لا تشكل إشباعا يؤثر على التعزيزات اللاحقة.

- توضيح سبب التعزيز للمُعزز.

2.5. العقاب

تشير عديد الدراسات إلى كون العقاب المعقول يجلب الحيطة والحذر، ويجعل من الطفل المعاق عقليا (خصوصا) يقلع عن الخطأ، ويشجعه لفعل الصواب خوفا من عقاب ثان. وحتى يكون العقاب ذا جدوى توجب الآتي:

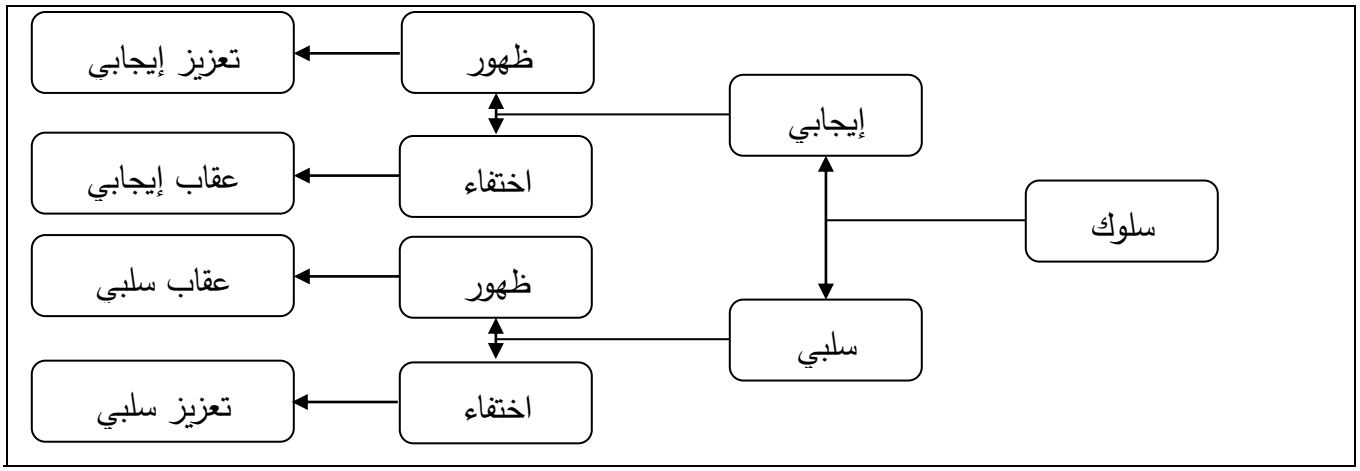
- يتبع العقاب الخطأ مباشرة، تثبيتا للخبرة.

- أن يناسب العقاب حجم الخطأ، فلا يكون ظالما ولا خفيفا لا يجدي.

- لا يجرح كبرياء الطفل، ولا يحمل له إهانة.

- يكون مناسبا لشخصية الطفل (الطفل المنطوي يزيده العقاب انطواء).

وهنالك علاقة تربط بين التعزيز والعقاب يمكن تمثيلها في المخطط الذي يوضحه الشكل (09):



الشكل(09): التعزيز والعقاب تماشيا مع ظهور السلوك واختفائه. المصدر: الباحث

3.5. الإطفاء

وهو التوقف عن الاستجابة نتيجة توقف التدعيم، ويقوم بغض النظر عن الطفل حين الاستجابات السلبية، ويمكن التنسيق مع زملائه في ذلك لمدة محددة، حيث يمكن استعماله في الحالات التي تكون فيها السلوكيات من أجل لفت النظر (كنوبات الغضب، والمشاكل السلوكية داخل الفصل)، ومن أجل نجاحه هناك مجموعة من الاعتبارات منها:

- تحديد معززات الفرد وذلك من خلال الملاحظة المباشرة.
- الاستخدام المنظم لإجراءات تعديل السلوك.
- تحديد المواقف التي يجب أن يحدث فيها الإطفاء وتوضيحها.
- الإطفاء فعال إذا استخدم وحده، ويكون أحسن لو اقترن مع تعزيز السلوكيات المرغوبة.

4.5. التشكيل

التشكيل لا يعني خلق سلوكيات جديدة من العدم، فعلى الرغم من عدم توفر السلوك المستهدف كاملا لدى الفرد مسبقا، إلا أنه غالبا ما لا يوجد له سلوكيات قريبة منه، ولهذا على القائم على تعديل السلوك تعزيز السلوكيات بهدف ترسيخها كرصيد مدخر للفرد، وبعد ذلك يلجأ إلى التعزيز التفاضلي الذي يشتمل على تعزيز الاستجابة التي تقترب أكثر فأكثر من السلوك المستهدف فقط.

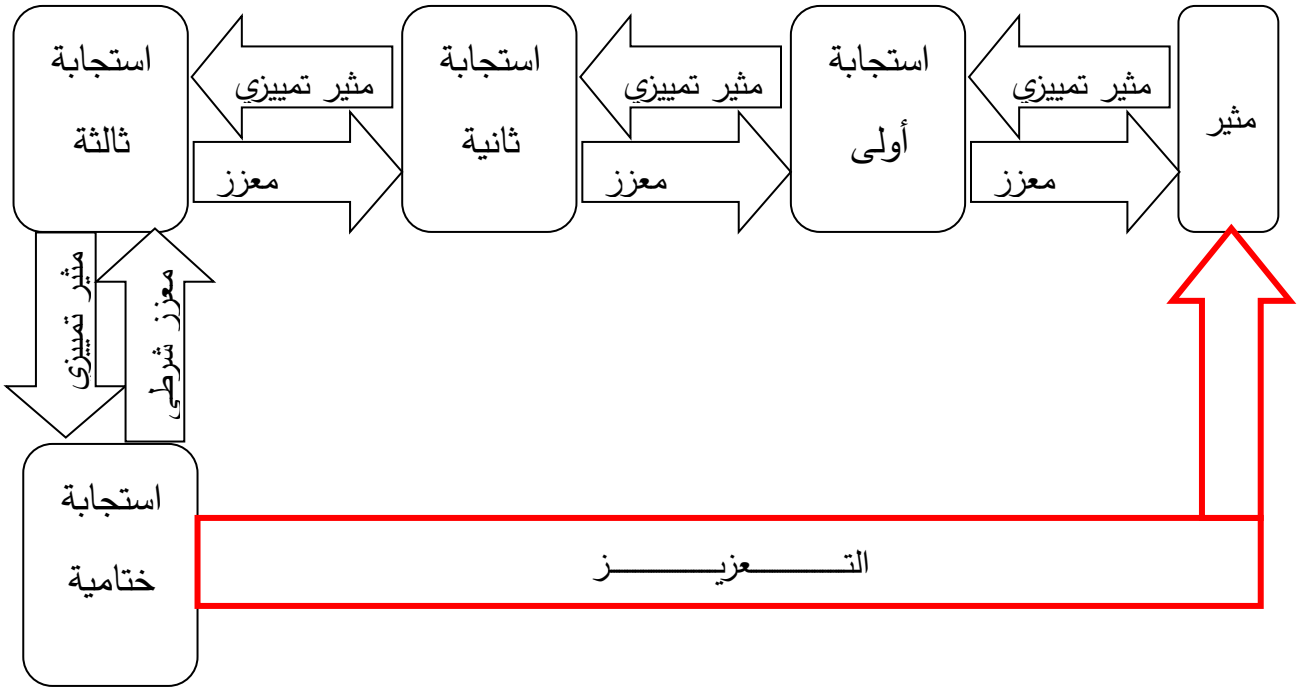
5.5. التسلسل

وهو الإجراء الذي نستطيع من خلاله مساعدة الفرد على تأدية سلسلة سلوكية وذلك بتعزيزه عند تأديته للحلقات التي تتكون منها تلك السلسلة على نحو متتالي.

ونادرا ما يتكون سلوك الإنسان من استجابة واحدة، فمعظم السلوكيات الإنسانية إنما هي مجموعة من الاستجابات ترتبط ببعضها البعض لتشكل ما يسمى "السلسلة السلوكية"، فمعظم السلوكيات المدرسية تتكون من سلسلة من السلوكيات الفرعية المتدرجة التي يشكل كل منها حلقة واحدة من السلوك.

وخلافا لتشكيل السلوك الذي هو الإجراء الذي نستخدمه عندما لا يتوفر السلوك في الرصيد الخبراتي لدى الفرد، فالتسلسل يتعامل مع سلوكيات موجودة لدى الفرد ولكنها تحدث على شكل حلقات منفصلة وليس على شكل سلسلة متتالية منظمة، فالسلسلة هنا هي مجموعة من الحلقات تعمل فيها كل حلقة بوصفها مثيرا تمييزا للاستجابة التي تليها، وبوصفها معززا شرطيا للاستجابة التي تسبقها، والعنصر الذي يحافظ على تماسك السلسلة هو التعزيز الذي يحدث في نهايتها.

ويمكن تلخيص تلك العملية من خلال المخطط الموضح في الشكل(10):



الشكل(10): التسلسل. المصدر: الباحث

6.5. الحث والتلقين

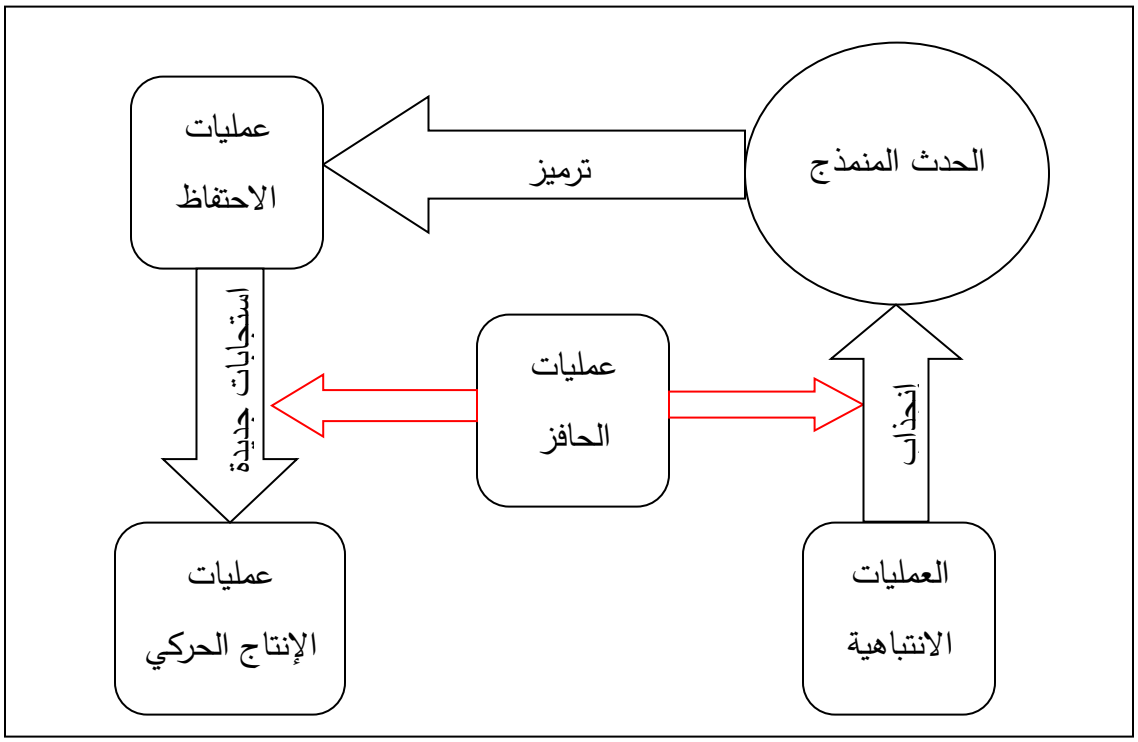
وهو مؤشر أو تلميح يجعل احتمال الاستجابة الصحيحة أكثر حدوثا وهو أيضا إجراء يشتمل على الاستخدام المؤقت لمثيرات إضافية بهدف زيادة احتمالية تأدية الفرد للسلوك المستهدف، وهو الطريقة الملائمة لتشجيع الفرد على إظهار السلوك المطلوب بالسرعة الممكنة بدلا من انتظار قيامه به تلقائيا.

حيث أن الأحداث المساعدة على بدء الاستجابة هي عبارة عن تلقينات كونها تسبق الاستجابة، وعندها يكون ناتج التلقين استجابة يتبعها تعزيزا، ما يجعل التلقين هنا مثيرا فارقا (م ف).

وكقاعدة عامة فإنه: عندما يسبق التلقين تعزيز الاستجابة فإن التلقين يصبح مثيرا مميزا فارقا ويمكنه ضبط السلوك بفاعلية. . (جلال، 2014، ص ص42-49)

7.5. النمذجة

وهي جزء أساسي من برامج تعديل السلوك. حيث تستند إلى افتراض أن الإنسان قادر على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وتعرضهم بصورة منتظمة للنماذج. ويعطى الفرد فرصة لملاحظة نموذج ويطلب منه أداء نفس العمل الذي يقوم به النموذج. والميكانيزمات الفعالة في هذا النوع من التعلم غير واضحة، كما أنه لا يوجد اتفاق نظري عام عن كيفية عملها. إلا أنه في التحليل الإجرائي قد تعمل النمذجة على أساس تدعيم الشخص نتيجة تقليده لسلوك الآخرين. غير أن هذا التفسير يتسع أحيانا ليغطي الاكتساب المبدئي لاستجابات جديدة حيث لا توجد استجابة ظاهرة لتدعيمها أو مواقف لا يوجد فيها تدعيم ظاهر، أو أن التدعيم يتأخر لمدة طويلة. ويقدم بندورا تفسيرا على أساس نظرية التعلم الاجتماعي، حيث يرى أن النمذجة تقدم معلومات يكتسبها الشخص بوصفها تمثيلات رمزية للحدث المنمذج، حيث يصنف أربع عمليات:- العمليات الانتباهية. – عمليات الاحتفاظ. – عمليات إعادة الإنتاج الحركي. – عمليات الحافز. (مليكة، 1990، ص ص104-111) ويمكن تلخيص تلك العملية من خلال المخطط الموضح في الشكل(11):



.الشكل(11): العمليات الأربعة للنمذجة

8.5. توكيد الذات

وهو الأسلوب الذي يغلب أن يكون مطلوبا لتعديل السلوك غير الموائم في العلاقات بين الأفراد. ويمارس هذا التدريب من خلال الجمع بين تدخلات تقود الفرد إلى الشعور، والفعل على أساس افتراض أن له الحق في أن يكون ما هو عليه (تطابق الشعور والفعل)، وأن يعبر في حرية عن مشاعره طالما أنه لن يسبب الأذى لأحد.

والقصد من التدريب على تأكيد الذات هو تعليم الفرد السلوك التأكيدي المناسب والفعال والمعقول. ولا يمكن في هذا المجال تجاهل المعايير الثقافية المتعلقة مثلا بدور الأنثى والصغير والمرؤوس مقابل الذكر والكبير والرئيس على التوالي، والكثير من برامج التدريب على تأكيد الذات تعلم "التمييز"، لأنه من الممكن أن لا يعرف الفرد السلوك التمييزي المناسب أو تنقصه الفعالية لسلك مسلكا تأكيديا. ولذلك تستخدم النمذجة غالبا لعرض السلوك المرغوب.

9.5. الاسترخاء

وهي فنية علاجية تستعمل لوحدها، أو ترافقها عادة طريقة الكف بالنقيض، عندما يستدعي الأمر صنع استجابة مضادة نوعا ما للقلق والتوتر.

واقترح العالم جاكبوسن Jacobson (1938) الاسترخاء العضلي بهدف الوصول إلى حالة استرخاء مضادة لحالة القلق (والانفعالات الحادة)، ودليل جاكبسون في ذلك أن الخبرة الذاتية لأي حالة من الحالات الوجدانية لها ارتباط بعمليات التقلص العضلي التي ترافقها بشدة، من هنا استنتج أن الاسترخاء العضلي يكون مضادا لحالة القلق، وبمعنى آخر هناك علاقة قوية بين درجة التوتر العضلي، وبين إدراك الفرد لأي حالة وجدانية عاطفية، فإذا زال التوتر العضلي، يصبح الفرد غير قادر على احتمال معاناة الشعور الوجداني السابق. (بيتش، 1992، ص ص99-100)

10.5. التفريغ الانفعالي

يقصد به تنفيس وتفريغ الفرد عن المواد المشحونة انفعاليا حتى يتمكن من التعامل مع الناس ويشق طريقه في الحياة، وتقوم هذا الفنية على تعليم الفرد التعبير عن المشاعر التي يحس بها بصورة تلقائية وبكل حرية، ويعبر أيضا عن صراعاته وإحباطاته، وحاجاته، ومشكلاته، ومخاوفه، بطريقة كلامية، حيث يشجعه القائم على تعديل السلوك على تذكر المواقف الصادمة التي تعرض لها، وبيان أحداثها بدقة وتفصيل، والبوح عن العواطف الحالية والأهداف المستقبلية لكي يتمكن من إدراكها والوعي بها.

ومن الممكن أن تتعرقل عملية التفريغ الانفعالي بسبب الانفعالات المؤلمة التي يشعر بها الفرد كالشعور بالخزي والعار، أو الشعور بالذنب الذي يطارده، وهو ما يجب أن ينتبه له المرشد أو المعالج من أجل اللجوء لعمليات التخفيف المناسبة.

كما أن للتفريغ الانفعالي فوائد عديدة تتمثل في التخفيف من الضغوطات النفسية، والتخلص من التوتر الانفعالي، ما يؤدي إلى اختفاء أعراض العصاب. كما يفيد في التخلص من الحمولة النفسية والشحنة الانفعالية الزائدة عن طاقة التحمل. (جلال، 2014، ص111)

6. مبادئ تعديل السلوك

التأسيس لعمليات تعديل السلوك قامت على مجموعة من المبادئ المشتقة من مجموع البحوث العلمية والتجارب المعملية على فترات متفاوتة ومتلاحقة، مكنت باحثون عديدون من إرساء تلك المبادئ بحثا عن أحسن

المخارج والحلول العملية للتعامل مع شتى أنواع السلوك الإنساني مركبة كانت أم بسيطة، ويمكن تلخيص أهم تلك المبادئ في الجدول الموالي: (الخطيب، 2003، ص32)

جدول(04): المبادئ الأساسية في تعديل السلوك.

المبدأ	التعريف	مثال توضيحي
التعزيز	تقوية السلوك من خلال إضافة المثيرات الإيجابية، أو إزالة المثيرات المنفرة.	ثناء الأم على طفلها عندما يحصل على علامات مرتفعة، أو إغلاق نافذة البيت في يوم بارد.
العقاب	إضعاف السلوك من خلال إضافة مثير منفر أو إزالة مثير إيجابي.	توجيه صفعة إلى يد الطفل أو أخذ لعبة محبذة منه.
المحو	إضعاف السلوك من خلال إلغاء المعززات التي تحافظ على استمراريته.	التوقف عن الانتباه إلى الطفل عندما يبكي للفت نظر الآخرين.
ضبط المثير	تعزيز السلوك بوجود مثير معين (المثير التمييزي الإيجابي)، وعدم تعزيزه بوجود مثيرات أخرى (المثيرات التمييزية السلبية)، مما يقوي حدوث السلوك بوجود النوع الأول من المثيرات، ويقلله بوجود النوع الثاني.	المدخن الذي يحاول التقليل من عدد السجائر، وذلك بالتدخين في أماكن محددة والامتناع عن التدخين في الأماكن الأخرى.
التمييز	عملية تعلم التفريق بين المثيرات المتشابهة والاستجابة للمثير المناسب.	تعلم الطفل أن الكتابة على الدفتر مقبولة، وأن الكتابة على الجدار غير مقبولة.
التعميم	تأدية الاستجابة الشرطية التي يتم تعلمها في موقف معين في المواقف الأخرى المشابهة له.	إذا أساء إليك شخص من فئة معينة من الناس، فأنت قد تعمم ذلك على أفراد كل تلك الفئة.

المصدر: (الخطيب، 2003، ص32)

7. تعديل السلوك للمعاقين عقليا

قبل البدء في تعديل السلوك يجب أن نراعي بعض الاعتبارات كون الفرد المعاق عقليا يتميز عن الآخر العادي بمواصفات خاصة فردية من محاسن وعيوب واحتياجات، حيث أنه يكره ويحب ويختار ويرفض. لذلك يجب أن لا نشكك في قدراته مهما كانت بسيطة وحقه بالوصول إلى حياة أفضل، وهو ما يساعدنا حتما في تحقيق الأهداف المسطرة.

وقد تحد الإعاقة العقلية أحياناً من قدرة المعاق عقليا على التعلم من خلال أساليب التعليم الشائعة بين العاديين، ولهذا يفضل معظم المربيين الاستعانة ببرامج التدريب في هذه الحالة، حيث يرون إمكانية تعليم المعاقين عقلياً كل ما يفيدهم في حياتهم اليومية إذا توافرت لهم برامج تدريب قائمة على استراتجيات تعديل سلوك موجهة، وتختلف كما وكيفا عن برامج تدريب العاديين. (سيد سليمان، 1997، ص81)

ويرى الروسان (2005) أن أهمية العلاج السلوكي (تعديل السلوك) في ميدان الإعاقة العقلية تبرز في نقطتين هما: (ورغي، 2017، ص94)

- تفسيرها لظاهرة الإعاقة العقلية، وتوظيفها للمعززات الإيجابية والسلبية في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا .
- كما تفسر هذه النظرية الإعاقة العقلية على أنها ظاهرة تمثل نقصا في التعلم والخبرة، بمعنى أن الفرق في الأداء بين الطفل العادي والطفل المعاق عقليا يرجع إلى النقص في كل من التعلم والخبرة، وفسرت النظرية ذلك النقص بأنه يعود إلى صعوبة ربط الطفل المعاق عقليا بين الأحداث البينية(المثير والاستجابة).

بالرغم من أن هذه النظرية لا تؤيد فكرة تصنيف الإعاقة العقلية ولا تركز على أسبابها، فهي تنظر إلى الإعاقة العقلية على أنها تمثل حالات الأداء الضعيف والسلوك المحدد، بسبب صعوبة ظهور الاستجابات المناسبة في المواقف المناسبة، وبالتالي يجب تعزيزها لكي تثبت تلك الاستجابات، لذلك فحسب رأيها يلعب التعزيز دورا مهما في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا وبالتالي زيادة فرص التعلم والخبرة لديهم.

ومن أجل نجاح البرامج المعدة لفئة المعاقين عقليا توجب الوقوف عند الاعتبارات التالية:

- استخدام الأساليب الموجبة قبل السالبة، واستخدام الأساليب الأقل تنفيرا قبل الأكثر تنفيرا.
- مراعاة القواعد الأخلاقية المناسبة لبرامج العلاج السلوكي.
- مراعاة عدم تعلم أساليب ضارة قد يتعلمها المعاق عقليا عند تعلمه لسلوك معين مقصود.
- مراعاة ألا يترتب عن إلغاء سلوك غير مرغوب فيه، انطفاء سلوكيات أخرى كانت مرغوبة.
- الاطمئنان إلى نقل أثر التعلم من بيئة العلاج (القسم الدراسي) إلى البيئة التي يعيش فيها الطفل.
- استخدام العلاج الجماعي إذا كان متاحا وممكنا.
- أن يقوم أشخاص مدربون تدريبا جيدا، لديهم معرفة كافية وعلى دراية تامة بالسلوك الإنساني بتعديل السلوك.
- مراعاة تقويم البرنامج بعد فترات مناسبة ومقارنة النتائج مع خطة البداية.

خلاصة الفصل

تتسم عملية تصميم وبناء البرامج التدريبية بجملة من الإجراءات والمراحل والخطوات التي جاء بيانها في ما ذكر أعلاه، وهي ضرورة تستلزم على القائم بتعديل السلوك سواء كان مرشدا أو معالجا أن يلم بكل حيثياتها وتفاصيلها صغيرة أو كبيرة، كي لا يهمل دوره المنوط به، ولا يضيع أهداف برنامجه، ولا يُفشل نتائج التطلاعات المعقودة على عمله.

ونماذج النظرية السلوكية تكاد لا تخلو من الاستراتجيات والطرائق التي تسهل للقائم على تعديل السلوك التعامل مع فئة المعاقين عقليا، كونها شريحة اجتماعية لها من الخصوصيات ما لها، ما يوجب التعامل معها بحذر حتى تكون مخرجات العملية ذات فاعلية، فاختيار التقنية أو الفنية المناسبة في الوقت والمكان المحدد لذلك من شأنه أن يعطي نتائج باهرة خاصة إذا اقترن ذلك كله بالصبر على هذه الفئة بالذات، كونها عرضة للإحباط ولخبرات الفشل، حيث أن عملية التكرار وتحليل المهمات تؤتي أُكلها معها.

وخلاصة القول أن التحضير والتخطيط الجاد والثري للبرنامج التدريبي، والعمل على التنفيذ الجيد، ومراعاة أحسن الظروف المهيأة لسيرورة مراحله، ثم عمليات التقويم التي تقف على نقاط ضعفه، وتُقوم الخلل والزلل فيه، كلها اعتبارات يجب أن تتوفر ولا تُهمل بأي شكل من الأشكال. بيد أن كل هذا دون مضمون مناسب للفئة

المستهدفة (خاصة إن كانت فئة المعاقين عقليا) سيكون أعرجا منقوصا من المهارات المناسبة التي تحقق ما بني من أجله البرنامج.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية
2. عينة الدراسة الاستطلاعية
3. أدوات الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

1. حدود الدراسة
2. منهج وتصميم الدراسة
3. مجتمع وعينة الدراسة
4. أدوات الدراسة
5. خطوات تجريب البرنامج التدريبي
6. الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد

يتناول هذا الفصل عرضا لأهم الإجراءات الميدانية التي أُتبعت في دراسة مشكلة هذا البحث والتعريف بأدواته وإجراءات التأكد من مدى صلاحيتها في تحقيق فروض هذا البحث، مع تفصيل لجميع المراحل العملية التي تطلبتها الدراسة وفق المنهجية العلمية المعمول بها في البحوث التربوية. وقد تم الاسترشاد في كل ذلك بجميع ما ورد في الفصول السابقة من أفكار وآراء ذات علاقة بموضوع الدراسة.

أولا: الدراسة الاستطلاعية

لا يمكن بأي حال من الأحوال بإجماع المختصين في مجال البحوث العلمية الاستغناء عن الدراسة الاستطلاعية لما لها من أهمية بالغة في مسار الدراسات العلمية بصفة خاصة، وما لها من انعكاسات إيجابية على نتائج البحوث العلمية بصفة عامة.

حيث "يفضل القيام بدراسة استطلاعية على عدد محدود من الأفراد.. وبذلك يستطيع الباحث التعرف على أية مشكلات يمكن أن تظهر قبل القيام بالدراسة الأصلية، مما يمكن من حل المشكلات غير المتوقعة في هذه المرحلة من الدراسة، مما يوفر عليه كثيرا من الوقت والجهد عند القيام بالدراسة فيما بعد. ولذلك فالدراسة الاستطلاعية تستحق ما يبذل فيها من جهد." (أبوعلام، 2006، ص92)

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية

كان الغرض من إجراء الدراسة الاستطلاعية هو محاولة التحقق من بعض النقاط وتحقيق أخرى من أهمها:

- النزول لميدان الدراسة من أجل الاحتكاك والتعامل المباشر مع ظروف التجريب، والتعرف على أهم المعوقات والصعوبات التي من الممكن أن تواجه المراحل الميدانية للدراسة الأساسية.
- التعرف على خصائص العينة والكيفيات الملائمة لاختيار أفراد يخدمون أهداف البحث.
- التجريب المبدئي للأدوات المناسبة التي من شأنها تسهيل عملية جمع البيانات.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ومحاولة معرفة مدى نجاعتها في قياس المراد قياسه.

- جمع البيانات والمعطيات المناسبة من أجل تصميم البرنامج التدريبي القائم على تعديل السلوك المقترح على أحسن وجه وبالطريقة التي تخدم أهداف البحث، وتسهل من الوصول إلى نتائج مرجوة.
- محاولة تهيئة الظروف (المادية، والزمانية، والمكانية) التي تخدم عينة الدراسة، وتسهل من عملية تطبيق البرنامج كنظرة استشرافية للنتائج المأمولة.
- التأكد من ثقافة العينة ومناسبتها لما تطرحه أدوات الدراسة من أفكار تناسب تلك الثقافة و تخدمها أو العكس.

ومن خلال النقاط سابقة الذكر، فإن الباحث بإمكانه حصر مجموعة من المعطيات من خلال التجريب الأولي مع عينة الدراسة الاستطلاعية، تساعده فيما بعد على التعامل الحسن والمناسب مع عينة الدراسة الأساسية، وحتى مع ظروفها المحيطة وإمكانية تجاوز بعض العقبات التي من شأنها أن تعيق السير الحسن للتجربة الأساسية، ما ينعكس سالبا والتوقعات المنتظرة والمرجوة.

2. مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية

1.2.عينة الدراسة الاستطلاعية

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية (15) طفلا معاقا إعاقة عقلية بسيطة، حيث كان متوسط معامل ذكائهم (59) بحسب البطاقات العيادية المقدمة والمقترحة من طرف الإخصائي النفسي للمركز، وهذا المعامل يظهر أن العينة من فئة القابلين للتعلم الذين تنحصر معاملات ذكائهم بين (54-70)، وتوزعوا حسب خصائصهم كما هو موضح في الجداول الموالية:

- توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجدول(05) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
العدد	11	4	15
النسبة	%73.33	%26.67	%100

من خلال الجدول(05) نلاحظ أن نسبة الذكور (73.33%) أكبر من نسبة الإناث (26.67%)، وهو ما يعكس النسبة الكلية لأفراد المركز التي يغلب عليها عدد الذكور.

- توزيع أفراد العينة حسب السن (العمر الزمني):

الجدول(06) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السن (العمر الزمني)

الفئة العمرية	(11-12) سنة	(13) سنة	(14) سنة	(15) سنة	المجموع
العدد	4	4	6	1	15
النسبة	%26.67	%26.67	%40	%06.66	%100

من خلال الجدول(06) نلاحظ أن نسبة (40%) لفئة (14) سنة هي أكبر نسبة مقارنة بباقي الفئات، أما فئة (15) سنة وهي الفئة العمرية الأكبر سنا فهي أقلهم نسبة بنسبة (06.66%).

- توزيع أفراد العينة حسب المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

الجدول(07) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الاقتصادي والاجتماعي

المستوى الاقتصادي والاجتماعي	منخفض	متوسط	مرتفع	المجموع
العدد	2	11	2	15
النسبة	%13.33	%73.34	%13.33	%100

من خلال الجدول(07) نلاحظ أن النسبة الأكبر (73.34%) لأفراد عينة الدراسة مستوى أسرها الاقتصادي والاجتماعي يعد متوسطا، بينما أولئك الذين مستواهم الاقتصادي والاجتماعي منخفض أو مرتفع فتساوت النسبتين فيما بينهما بنسبة (13.33%).

- أما فيما يخص المستوى التعليمي لأفراد العينة فكلهم يخضعون للتدريب على مستوى ورشات المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا (مكان إجراء الدراسة) بنسبة (85.26%)، عدا أولئك المدمجين في أقسام خاصة خارج المركز (أفراد العينة الأساسية)، الذين سيتم ذكرهم لاحقا.

3. أدوات الدراسة الاستطلاعية

أداة البحث هي الوسيلة التي يجمع بها الباحث بياناته، وليس هناك تصنيف موحد لهذه الأدوات حيث تتحكم طبيعة فرضية البحث في اختيار الأدوات التي سوف يستعملها الباحث، لهذا كان عليه أن يلم بطرق عديدة، وأساليب مختلفة، وأدوات متباينة كي يستطيع حل مشكلته البحثية، والتحقق من فرضه المصاغ، وقد يستفيد الباحث من أكثر من أداة واحدة في بحثه.

من أجل ذلك عمد الباحث إلى الاستعانة بالأدوات التالية:

- مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة. من تصميم صالح هارون سنة (1996).
- برنامج قائم على تعديل السلوك لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

وفيما يلي شرح وتقديم لهذه الأدوات:

1.3 مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة

1.1.3 وصف المقياس

هو مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة الذي أعده الدكتور صالح عبد الله هارون سنة (1996)، حيث "يحتوي هذا المقياس على (90) مفردة يمثل كل منها سلوكا اجتماعيا مقبولا يظهره التلميذ القابل للتعلم داخل حجرة الدراسة. وتعتمد الإجابة على بنود المقياس على أسلوب التقدير، ولهذا يحتاج من أجل التطبيق إلى ملاحظين على صلة وثيقة بالتلميذ في مواقف متعددة حتى نضمن تقديرا صادقا لهذا التلميذ، وعليه يجب ألا تقل فترة معرفة المعلم بالتلميذ عن خمسة أو ستة أسابيع على الأقل من التعامل في حجرة الدراسة. ومن هنا فقد صمم المقياس مزودا بتعليمات ترشد المعلم إلى قراءة بنوده واحدا تلو الآخر، ثم اختيار واحد من التقديرات الأربعة التالية": (هارون، 1996، ص30)

- إذا كان التلميذ يقوم بهذا السلوك "دائما" يعطى الدرجة (4)
- إذا كان التلميذ يقوم بهذا السلوك "أحيانا" يعطى الدرجة (3)
- إذا كان التلميذ يقوم بهذا السلوك "نادرا" يعطى الدرجة (2)
- إذا كان التلميذ يقوم بهذا السلوك "مطلقا" يعطى الدرجة (1)

كما يحتوي المقياس على بعدين هما:

- المهارات الاجتماعية المتعلقة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، وتمثله (50) فقرة. من الفقرة (1) حتى الفقرة (50)، وكلها في الاتجاه الموجب.
- المهارات الاجتماعية المتعلقة بأداء الأعمال، وتمثله (40) . من الفقرة (51) حتى الفقرة (90) فقرة، وكلها في الاتجاه الموجب.

ولحساب الدرجة الكلية التي حصل عليها التلميذ "يمكن استخراجها بجمع الدرجات التي وضعت حولها دوائر. ويمكن أن تتفاوت الدرجة الكلية على المقياس بأكمله من (90) كحد أدنى، إلى (360) كحد أقصى. أما بالنسبة للدرجة التي حصل عليها التلميذ في كل من بعدي المقياس فيمكن استخراجها بنفس الطريقة".(هارون، 1996، ص30)

2.1.3 الخصائص السيكومترية للمقياس

تعد الخصائص السيكومترية من صدق وثبات علامة فارقة في مدى صلاحية المقياس وقابليته للتطبيق من أجل الحصول على نتائج نوعية وذات فاعلية. ومن أجل ذلك لجأ الباحث إلى مجموعة من الأساليب المتعارف عليها من أجل التأكد من صدق وثبات المقياس قيد الدراسة.

1.2.1.3.الثبات

يقصد بثبات أداة القياس أو المقياس بأنه:"يتناول مدى تطابق درجات أفراد مجموعة معينة على اختبار معين في كل مرة يعاد اختبارهم بنفس الرائز." (عباس، 1996، ص22)

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين وجاءت النتائج كما هو مبين:

- **طريقة "ألفا كرومباخ"**

بعد جمع معطيات العينة المستعملة كانت النتائج كما يظهره الجدول أسفله:

الجدول(08): قيم "ألفا كرومباخ" لأبعاد المقياس ودرجته الكلية

	عدد الفقرات	قيمة "ألفا كرومباخ"
العلاقات الشخصية	36	0.971
أداء الأعمال	29	0.978
الدرجة الكلية	65	0.977

يلاحظ من خلال الجدول(08) أن معاملات "ألفا كرومباخ" لتقدير ثبات أبعاد المقياس محصورة بين (0.971 – 0.978) للأبعاد، وهي معاملات جد عالية، وقيمته الكلية هي (0.977) للمقياس ككل، وهي قيمة عالية، وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس.

- **التجزئة النصفية**

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية (ن=15) لحساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية، حيث تم احتساب درجات الفقرات الفردية، ثم الفقرات الزوجية، وحساب معامل الارتباط بين النصفين المكونين للمقياس ككل، وكانت النتائج كالتالي بعد التصحيح:

الجدول(09): قيم الثبات لأبعاد المقياس ودرجته الكلية بتقدير معادلة سبيرمان براون ومعادلة "جتمان"

نصفي المقياس	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	سبيرمان براون	جُتمان
نصف الفقرات الفردية	33	0.950	0.974	0.971
نصف الفقرات الزوجية	33			

يلاحظ من خلال الجدول(09) أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية قبل التصحيح كان (0.950)، ثم ارتفع بعد تصحيح الطول ليبلغ (0.974) بمعادلة سبيرمان براون، و(0.971) بمعادلة جُتمان، وهو ما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تؤهله لأن يطبق باطمئنان على عينة الدراسة الأساسية.

2.2.1.3.الصدق

لجأ الباحث للتحقق من صدق الأداة في قياس ما وضعت لقياسه وهو المهارات الاجتماعية للمعاقين عقليا داخل حجرة الدراسة إلى صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي، فكانت النتائج كالتالي:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):**

حيث يرى سعد عبد الرحمان (2008) أن هذا "النوع من الصدق يقوم على فكرة مدى مناسبة الاختبار لما يقيس، ولمن يطبق عليهم. ويبدو مثل هذا الصدق في وضوح البنود، ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يقيسه الاختبار، وهو ما يقرره غالبا مجموعة من المتخصصين في المجال الذي يفترض أن ينتمي إليه هذا الاختبار أو ذاك".(عبد الرحمان، 2008، ص199)

عرض المقياس (90 فقرة) على مجموعة من الأساتذة الجامعيين ذوو الكفاءة في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا (انظر الملحق(01))، حيث طلب منهم تحكيمه وفق مجموعة من التعليمات تمثلت في:

- وضوح التعليمات.
- بدائل الأجوبة ومدى ملاءمتها لفقرات المقياس.
- الفقرات من حيث اللغة والوضوح وسهولة الفهم.
- انتماء الفقرة إلى البعد.
- تمثيل الفقرات للبعد وكفايتها.

وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول:

- وضوح التعليمات

الجدول(10):تحكيم وضوح التعليمات

التعليمات	إجابات المحكمين		
الصياغة اللغوية	واضحة	غير واضحة	نسبة الاتفاق
العدد	10	0	%100
النسبة المؤية	%100	%0	

يبين الجدول(10) نسبة الاتفاق المتمثلة في (100%) تعني إجماع كلي للمحكمين على مدى ملاءمة التعليمات المصاغة في المقياس، لذلك أُبقي عليها كما هي دون تعديل يذكر.

- بدائل الأجوبة ومدى ملاءمتها لفقرات المقياس

الجدول(11):تحكيم بدائل الأجوبة

بدائل الأجوبة	إجابات المحكمين		
الملاءمة	مناسبة	غير مناسبة	نسبة الاتفاق
العدد	7	3	%70
النسبة المؤية	%70	%30	

يبين الجدول(11) نسبة اتفاق (70%) بين المحكمين حول مدى مناسبة بدائل الأجوبة لفقرات المقياس، وهي نسبة مقبولة تبقي على البدائل ودرجاتها كما هي دون تغيير.

- الفقرات من حيث اللغة والوضوح وسهولة الفهم وانتمائها للبعد

الجدول(12):تحكيم الفقرات من حيث (اللغة، الوضوح، الانتماء للبعد)

البعد والفقرات	إجابات المحكمين						
العلاقات الشخصية	اللغة (الفهم)	النسبة	الوضوح	النسبة	الانتماء	النسبة	القرار
الفقرات المثبتة	7	%70	6	%60	10	%100	مقبولة وتقيس
الفقرات المحذوفة	3	%30	5	%50	2	%20	تحذف
أداء الأعمال	اللغة (الفهم)	النسبة	الوضوح	النسبة	الانتماء	النسبة	القرار
الفقرات المثبتة	8	%80	6	%60	10	%100	مقبولة وتقيس
الفقرات المحذوفة	3	%30	4	%40	2	%20	تحذف

يبين الجدول(12) الفقرات المثبتة التي تم قبولها من حيث اللغة المفهومة ووضوح المعنى وانتمائها إلى البعد، حيث كان القرار النهائي بقبولها بعد النسب المرتفعة التي حققتها على التعليمات المطلوبة وهي نسب: (70%)، (60%)، (100%) للبعد الأول، ونسب:(80%)، (60%)، (100%) للبعد الثاني، كما يبين الجدول الفقرات المحذوفة والتي كان عددها (24) فقرة محذوفة، بعدد (13) فقرة للبعد الأول، و(11) فقرة للبعد الثاني، بعد نسب الاتفاق المنخفضة التي سجلتها وهي(30%)، (50%)، (20%) للبعد الأول، و(30%)، (40%)، (20%) للبعد الثاني، كما تم أخذ ملاحظات الصياغة اللغوية من حيث (إعادة الصياغة، والاختصار، وتعويض الكلمات) بعين الاعتبار، وصوبت الفقرات على الوجه المطلوب.

- تمثيل الفقرات للبعد وكفايتها

الجدول(13):تحكيم مدى كفاية الفقرات

الكفاية والتمثيل	إجابات المحكمين		
	كاف	غير كاف	نسبة الاتفاق
العدد	10	0	%100
النسبة المؤية	%100	%0	

يبين الجدول(13) نسبة اتفاق (100%) بين المحكمين حول مدى كفاية الفقرات للأبعاد، بل كانت من بين ملاحظاتهم العامة قبل حذف الفقرات غير المناسبة، أن المقياس طويل جدا، وبعض فقراته تمثل حشو زائد.

وبناء على التوجيهات السابقة للسادة الأساتذة المحكمين وآرائهم، تم الاستقرار على الشكل المبدئي للمقياس حسب ما يبينه الجدول أدناه:

الجدول(14): المقارنة بين عدد فقرات المقياس قبل وبعد التحكيم

الأبعاد	الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
العلاقات الشخصية	50	37
أداء الأعمال	40	29
المجموع	90	66

يبين الجدول(14) عدد فقرات كل بعد من بعدي مقياس الدراسة قبل التعديل وبعده، حسب أراء وتوجيهات المحكمين، حتى الاستقرار النهائي عليها عند اختبار مدى صدق اتساقها الداخلي.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

لبيان مدى صدق الأداة لجأ الباحث إلى حساب صدق الاتساق الداخلي الذي يعبر عن مدى ارتباط كل فقرة بالبند الذي تنتمي إليه، حيث يرى صفوت فرج (2007) أن "الاتساق الداخلي يعني أننا نستخدم على امتداد

الاختبار المعين بنودا تتسق الإجابة عنها، لأنها تقيس جميعها الوظيفة نفسها، ومعنى اتساقها أنها لا تتناقض بل تتفق في قياسها لما تقيسه".(فرج، 2007، ص283)

حيث تم استعمال معامل ارتباط بيرسون Pearson لحساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق تقدير الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ثم بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كالتالي:

- تقدير الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

تم تقدير ارتباط فقرات بعد العلاقات الشخصية مع درجة البعد الكلية، ثم ارتباط فقرات بعد أداء الأعمال مع الدرجة الكلية للبعد، وجاءت النتائج كما يبنها الجدولين:

الجدول(15): ارتباط فقرات بعد العلاقات الشخصية مع درجة البعد الكلية

رقم الفقرة	الارتباط	الدلالة	رقم الفقرة	الارتباط	الدلالة
01	*0.573	0.026	19	**0.649	0.009
02	*0.577	0.024	20	**0.712	0.003
03	**0.905	0.000	21	**0.675	0.006
04	**0.695	0.004	22	*0.583	0.022
05	**0.724	0.002	23	*0.564	0.028
06	**0.761	0.001	24	*0.615	0.015
07	**0.730	0.002	25	**0.794	0.000
08	*0.539	0.038	26	**0.764	0.001
09	**0.724	0.002	27	**0.790	0.000
10	**0.865	0.000	28	**0.782	0.001
11	**0.923	0.000	29	**0.738	0.002
12	**0.642	0.010	30	**0.662	0.007
13	**0.693	0.004	31	**0.783	0.001

14	0.683*	0.011	32	0.817**	0.000
15	0.179	0.524	33	0.713**	0.003
16	0.611*	0.016	34	0.785**	0.001
17	0.794**	0.000	35	0.825**	0.000
18	0.719**	0.003	36	0.837**	0.000

(**) دال عند مستوى الدلالة (0.01)

(*) دال عند مستوى الدلالة (0.05)

يبين الجدول(15) أن كل درجات فقرات البعد حققت ارتباطا دالا إحصائيا سواء عند معامل الدلالة (0.01**)، أو عند معامل الدلالة (0.05*)، حتى ولو كانت الارتباطات ضعيفة نسبيا عند مستوى الدلالة الثاني، ما عدا فقرة واحدة التي لم تحقق مستوى الدلالة المطلوب، وهي الفقرة(15)، التي سيتم حذفها، ويصبح بعد العلاقات الشخصية مكون من (36) فقرة.

الجدول(16):ارتباط فقرات بعد أداء الأعمال مع درجة البعد الكلية

بعد أداء الأعمال					
رقم الفقرة	الارتباط	الدلالة	رقم الفقرة	الارتباط	الدلالة
01	0.920**	0.000	16	0.771**	0.001
02	0.837**	0.000	17	0.845**	0.000
03	0.869**	0.000	18	0.946**	0.000
04	0.825**	0.000	19	0.669**	0.006
05	0.799**	0.000	20	0.797**	0.000
06	0.680**	0.005	21	0.602**	0.017
07	0.736**	0.002	22	0.733**	0.002
08	0.831**	0.000	23	0.825**	0.000
09	0.788**	0.000	24	0.946**	0.000
10	0.809**	0.000	25	0.946**	0.000
11	0.837**	0.000	26	0.871**	0.000
12	0.742**	0.002	27	0.920**	0.000

13	0.817**	0.000	28	0.653**	0.008
14	0.699**	0.004	29	0.784**	0.001
15	0.881**	0.000			

**دال عند مستوى الدلالة (0.01)
*دال عند مستوى الدلالة (0.05)

يبين الجدول(16) أن كل درجات فقرات البعد حققت ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01**)، وكانت الارتباطات عالية ومرتفعة نسبيا في كل فقرات البعد مقارنة بفقرات البعد الأول، وبهذا تكون جميع الفقرات مقبولة لهذا البعد ليبقى عددها كما هي (29).

- تقدير الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضحه الجدول:

الجدول(17): درجة ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس

البعد	الارتباط	الدلالة
العلاقات الشخصية	0.843**	دال عند مستوى الدلالة 0.01
أداء الأعمال	0.874**	دال عند مستوى الدلالة 0.01

يبين الجدول(17) أن البعدين حققا ارتباطا دالا إحصائيا مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى الدلالة (0.01) وبقيم عالية، وهو ما يؤكد صدق الاتساق الداخلي لأبعاد الدراسة.

- **الصدق الذاتي:**

وهو الصدق الذي يعبر عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات، حيث يقول صفوت فرج (2007) عن الصدق الذاتي: "هو في الحقيقة يمثل العلاقة بين الصدق والثبات، إذ أن هذا النوع من الصدق يقوم على الدرجات التجريبية بعد التخلص من أخطاء المقياس، أو بمعنى آخر الدرجات الحقيقية".(اسماعيل، 2004، ص88)

وبعد تطبيق العلاقة مباشرة، كانت النتائج كالتالي:

الجدول(18): قيم الصدق الذاتي لأبعاد المقياس ودرجته الكلية

	الصدق الذاتي
العلاقات الشخصية	0.985
أداء الأعمال	0.989
الدرجة الكلية	0.988

يلاحظ من خلال الجدول(18) أن قيم الصدق الذاتي مرتفعة لجميع أبعاد المقياس، وهي نفس الملاحظة بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس.

2.3. البرنامج التدريبي القائم على تعديل السلوك

1.2.3. تصميم وبناء البرنامج (المصادر)

تعتبر الدراسات السابقة سند للباحث في كل خطواته العلمية نظرية كانت أو إجرائية، والمقبل على تصميم برنامج نوعي يهتم بفئة نوعية من فئات المجتمع (المعاقين عقليا) توجب عليه البحث والتنقيب في الدراسات والأدبيات السابقة لتحصيل المطلوب.

وهو بمثابة الدراسة الاستطلاعية السابقة لتصميم وبناء البرنامج قبل التطبيق الفعلي له تنفيذا لإجراءات الدراسة وتحقيقا لأهدافها وبحثا عن نتائجها. فكانت الخطوات التالية:

- مقابلة العارفين بميدان التربية الخاصة والفاعلين فيها من أساتذة ومشرفين وتربويين ومعلمين مختصين، وتدوين مجموعة من الملاحظات التي من شأنها خدمة تصميم وبناء البرنامج.
- الإطلاع على الأدبيات والأطر النظرية لبناء وتصميم البرامج على اختلاف أنواعها (إرشادية، تربوية، تدريبية، تعليمية،..).
- متابعة ومشاهدة بعض التسجيلات الصوتية والمرئية لنشاطات وفعاليات تخص فئات التربية الخاصة عامة، وفئة المعاقين عقليا خاصة.
- الإطلاع على الدراسات السابقة التي اعتنت ببناء وتصميم البرامج التدريبية لفئة المعاقين عقليا من أجل أخذ تصور مبدئي للبرنامج التدريبي طور البناء والتصميم، والتعرف على مكونات البرنامج وتحديد

الخطوات التي يجب اتباعها من اجل سيرورة حسنة له، وكانت من أهم تلك الدراسات: دراسة: (البخش، 2001)، (زيد، 2003)، (دبيس، 2004)، (عثمان، 2009)، (عبد الله، 2010)، (الهمص، 2011)، (أحمد وهاشم، 2011)، (خطاب، 2011)، (الصبيحي، 2012)، (شحادة، 2012)، (عبد العزيز، 2015)، (فاضل، 2015)، (مشهور، 2016)، (ورغي، 2017)، (حاج سليمان، 2017)، (صباح، 2017).

2.2.3. تحكيم البرنامج

من أجل الضبط النهائي للبرنامج والوقوف على صورته النهائية تم عرضه على مجموعة من الأساتذة الجامعيين ذوو الكفاءة في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا (انظر الملحق(01))، حيث طلب منهم تحكيمه وفق مجموعة من التعليمات بغيت تحديد مدى مناسبته للأهداف التي وضع من أجلها، وكانت لهم جملة من الآراء والملاحظات التي سيتم استعراضها في الجدول التالي:

الجدول(19): تحكيم البرنامج التدريبي ونسب الاتفاق بين المحكمين

موضوع التحكيم	إجابات المحكمين						نسبة الاتفاق
	الصياغة اللغوية		الكفاية		الملاءمة		
	واضح	غ/واضح	كاف	غ/كاف	مناسب	غ/مناسب	
عنوان البرنامج					10	00	**%100**
أهداف البرنامج	10	00	10	00	10	00	**%100**
فترة البرنامج			10	00	10	00	**%100**
زمن الجلسة			10	00	01	09	**%10**
خطوات تصميم البرنامج			09	01	09	01	**%90**
عدد الجلسات			09	01	01	09	**%10**
ترتيب الجلسات					08	02	**%80**

الفنيات المستخدمة			08	02	08	02	**%80**
التقويم	08	02	08	02	08	02	**%80**

يلاحظ من خلال الجدول(19) أن اتفاق المحكمين كان بالأغلبية وبنسبة تراوحت بين 80% و100% في أغلب تعليمات التحكيم، بينما كان الاعتراض بالأغلبية وبنسبة 90% على عدد الجلسات وزمن كل جلسة، حيث رأى أغلب المحكمين أن عدد جلسات البرنامج (24) جلسة عدد كبير ولا يخدم أهداف البرنامج ولا يحقق تطلعاته، فتم تقليص العدد إلى (16) جلسة، ودمج الأنشطة الفنية مع الأنشطة الثقافية، كما تم تقليص زمن الجلسة من (45) دقيقة إلى (35) دقيقة، وهذا كله عملا بتوصيات وآراء المحكمين.

إضافة إلى ذلك فقد تم العمل ببعض النصائح فيما يخص باقي جوانب البرنامج، كطريقة التقويم المرحلي، وإجراءات المستخلص نهاية كل جلسة، وسيرورة الجلسات من خلال النشاط الرئيسي، وكانت كلها ملاحظات هادفة أثرت البرنامج وعدلت جوانبه.

ثانيا: الدراسة الأساسية

1. حدود الدراسة الأساسية

1.1. الحدود الزمانية

أجريت الدراسة في الفترة الممتدة من 2020/11/29 وإلى 2021/03/18.

2.1. الحدود المكانية

أجريت الدراسة على مستوى قسم خاص بابتدائية بوسماحة بوشناق بواد قلات، بالبرواقية. القسم الخاص تابع للمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بالبرواقية، ولاية المدية.

3.1. الحدود البشرية

أجريت الدراسة على عينة من الأطفال المعاقين عقليا المتمدرسين على مستوى قسم خاص تابع للمركز النفسي البيداغوجي بالبرواقية، ولاية المدية.

4.1. الحدود الموضوعية

أجريت الدراسة اعتمادا على البرنامج التدريبي القائم على تعديل السلوك من خلال مجموعة من الأنشطة (الاجتماعية، الرياضية، الثقافية والفنية) بمجموعة من الفنيات والتقنيات السلوكية والاجتماعية، واعتمادا على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية.

2. منهج وتصميم الدراسة الأساسية

إذا كانت النظرية هي الاتجاه أو المنحى الذي يسلكه الباحث من أجل تحقيق النتائج المبتغاة من مسعاه العلمي، فإن المنهج يعتبر بمثابة الطريقة التي تحدد أحسن الأطر توفرا على الظروف والإمكانات خدمة لمسعاه ذاك. حيث يرى موريس أنجرس أن: "المنهج ينص على كيفية تصور وتخطيط العمل حول موضوع دراسة ما. حيث أنه يتدخل بطريقة أكثر أو أقل إلحاح، بأكثر أو أقل دقة، في كل مراحل البحث، أو في هذه المرحلة أو تلك". (أنجرس، 2006، ص99)

ولأن طبيعة الدراسة هي من تحدد المنهجية المتبعة من أجل تحقيق أهدافها وأغراضها، فإن دراستنا التي تقوم على تعديل السلوك من خلال برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم تقتضي البحث في تأثير عامل مستقل على آخر تابع، ولما كانت المعاينة غير احتمالية بسبب الظروف والإجراءات التي رافقت الدراسة، كان المنهج شبه التجريبي هو أنسب المناهج وأحسنها لتحقيق الأهداف المرجوة، حيث يقول أبوعلام عن التجريب في العلوم الاجتماعية والإنسانية أنها: "إدخال تعديلات أو تغييرات معينة وملاحظة أثرها على شيء آخر. والغرض النهائي من التجريب هو التعلم، أي تعلم نتيجة أو أثر التغيير الذي نحدثه".(أبوعلام، 2006، ص204)

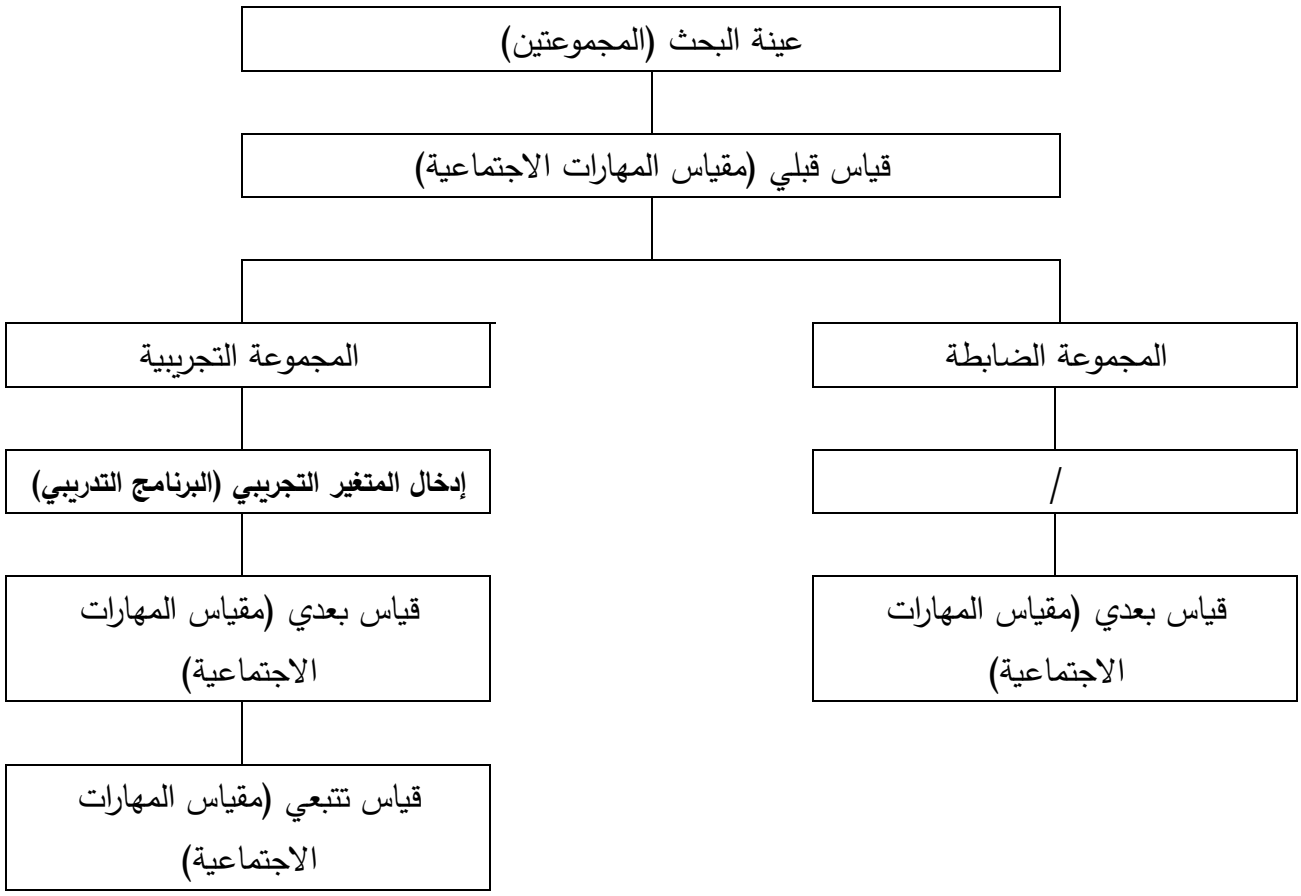
1.2. التصميم الشبه تجريبي الدراسة

تم الاعتماد في دراستنا هذه على التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطة، حيث "يعتبر هذا التصميم (الشكل(12)) من أكثر التصاميم شبه التجريبية استخداما في الأبحاث التربوية والعلوم الإنسانية والاجتماعية. ويتطلب تنفيذ اختبار قبلي لكلتا المجموعتين إضافة إلى اختبار بعدي بعد تقديم المعالجة للمجموعة التجريبية" (عباس وآخرون، 2007، ص200)

N	O	X	O
N	O		O

الشكل(12): تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة. المصدر: (عباس وآخرون، 2007، ص200)

وقد عمدنا في تصميمنا هذا إلى إجراء قياس قبلي لمستوى المهارات الاجتماعية (المقياس) لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم قمنا بإخضاع المجموعة التجريبية إلى متغير مستقل متمثل في البرنامج التدريبي المقترح، مع ترك المجموعة الضابطة في ظروفها الطبيعية دون أي تدخل، وهي مفصولة تماما عن المجموعة التجريبية، ثم نجري قياس بعدي للمجموعتين بعد نهاية البرنامج المقترح، وبعد مدة قدرت بحوالي شهرين نقوم بقياس تتبعي على المجموعة التجريبية بحثا وتتبعا لبقاء أثر البرنامج من عدمه، والشكل(13) يلخص المراحل سابقة الذكر:



الشكل(13): التصميم شبه التجريبي المستخدم.

3. مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

1.3. مجتمع الدراسة الأساسية

يرى عودة وملكاوي (1992) أن: "مجتمع البحث هو جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة".(عباس وآخرون، 2007، ص217)

حيث تكون مجتمع الدراسة من (95) طفلا معاقا عقليا من الأطفال التابعين للمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بالبرواقية. ولاية المدية، تتراوح أعمارهم بين (7–17) سنة.

2.3. عينة الدراسة الأساسية

عملية اختيار العينة تعد مرحلة مفصلية في سيرورة البحث ومآله، لما لاستجابات أفراد العينة المختارة من وقع وأثر على نتائج البحث، حيث أن "تصميم العينة هو خطة محددة للحصول عليها (العينة) من مجتمع معين. كما أنه يشير إلى التقنية أو الإجراء الذي يتبعه الباحث في اختيار عناصر العينة، كما يمكن أن يحدد التصميم عدد العناصر التي سيتم تضمينها في العينة (حجمها)، وأهمية تصميمها يكمن في كونها تتحدد قبل جمع البيانات." (Kothari, 2004, pp55-56)

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (14) طفل، تم اختيارهم بطريقة قصدية (عمدية)، وهي استراتجية لاحتمالية "لا يُلجأ إليها إلا في البحوث الاجتماعية التي لا يكون استخدام العشوائية فيها أمرا يسيرا." (زيتون، د ت، ص156)

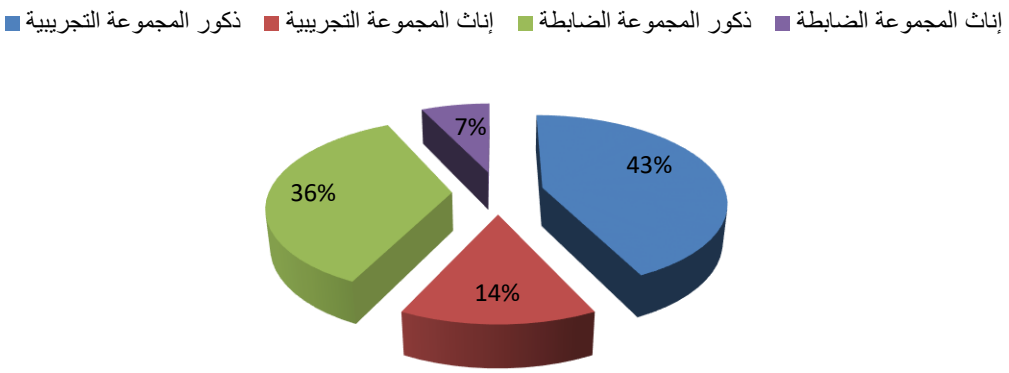
وحدث هذا بعد أن اقترح رئيس المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا عينة مختارة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، الذين يكونون قسمين خاصين موزعين على ابتدائيتين ويحققون الشروط المناسبة للدراسة، بعد المناقشة مع الباحث ودراسة الظروف والإمكانات والوسائل المحيطة بالتجريب، حيث رحب الباحث بالفكرة كون الأطفال يحققون معظم الشروط المطلوبة، وعلى رأسها كونهم من فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم، الذين تتراوح درجات ذكائهم بين (54–70). واتخذ الباحث من أحد الأقسام مجموعة تجريبية، وجعل القسم الآخر مجموعة ضابطة، ماداما منفصلين تماما عن بعضهما. والجدول التالي يبين توزيع عينة الدراسة حسب المجموعة والجنس.

الجدول(20): يبين عينة الدراسة الأساسية (المجموعتين) حسب الجنس

المجموعة	الذكور	النسبة	الإناث	النسبة	الإجمالي (ذ/إ)	النسبة
التجريبية	06	%42.85	02	%14.29	08	%57.14
الضابطة	05	%35.72	01	%7.14	06	%42.86
الكلية	11	%78.57	03	%21.43	14	%100

يلاحظ من خلال الجدول(20) أن نسب الذكور متقاربة في المجموعتين بنسبة(42.85%) في التجريبية، و(35.72%) في الضابطة، وأيضا تقارب فيما يخص نسبة الإناث في المجموعتين بنسبة(14.29%) في التجريبية، و(7.14%) في الضابطة، أما النسبة الإجمالية للجنسين مجتمعين في المجموعتين فمتقاربة أيضا

بنسبة(57.14%) في التجريبية، و(42.86%) في الضابطة، لكنها غير متساوية لأننا نستعمل تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة. وظروف التجريب كانت كذلك.



الشكل(14): توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس

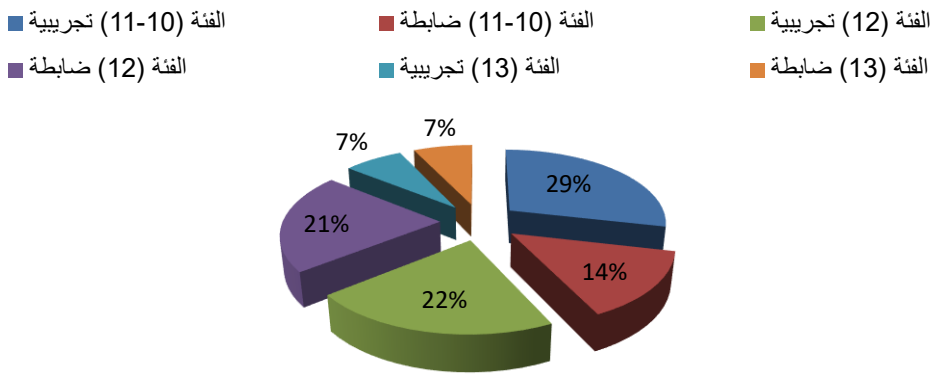
- **العمر الزمني**

والجدول التالي يوضح ذلك

الجدول(21): يبين عينة الدراسة الأساسية (المجموعتين) حسب العمر الزمني

المجموعة	11-10	النسبة	12	النسبة	13	النسبة	الإجمالي	النسبة
التجريبية	04	%28.57	03	%21.43	01	%7.14	08	%57.14
الضابطة	02	%14.29	03	%21.43	01	%7.14	06	%42.86
الكلية	06	%42.86	06	%42.86	02	%14.28	14	%100

يلاحظ من خلال الجدول(21) أن الفئة العمرية (10-11) تتراوح بين (28.57%) و(14.29%) للمجموعة التجريبية والضابطة، ونجدها متساوية في الفئتين العمريتين (12) و(13) بنسبة(21.43%) و(7.14%) على الترتيب في المجموعتين، ما يعني قدر كبير من التقارب العمري بين المجموعتين.



الشكل(15): توزيع أفراد العينة الأساسية حسب العمر الزمني

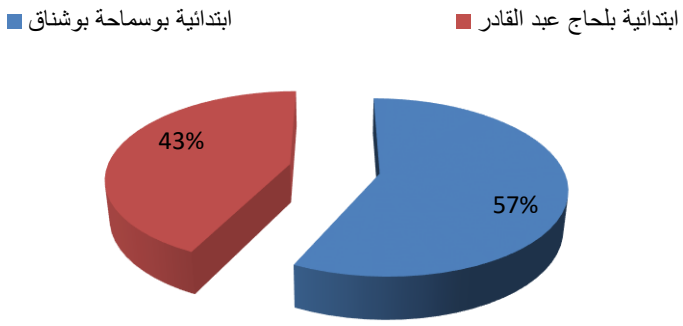
- **المستوى التعليمي**

جميع أفراد العين الأساسية (المجموعتين) متمدرسون مستوى سنة أولى ابتدائي بعد خوضهم المرحلة التحضيرية، بحيث تتوزع المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على ابتدائيتي بوسماحة بوشناق، وبلحاج عبد القادر بالبرواقية، كما يبينه الجدول التالي:

الجدول(22): يبين عينة الدراسة الأساسية (المجموعتين) حسب المستوى التعليمي

المجموعة	الابتدائية	العدد	المستوى التعليمي	النسبة
التجريبية	بوسماحة بوشناق	08	أولى ابتدائي	%57.14
الضابطة	بلحاج عبد القادر	06	أولى ابتدائي	%42.86
الكلية	/	14	/	%100

يلاحظ من خلال الجدول(22) أن جميع أفراد العينة الأساسية ذوو مستوى تعليمي أولى ابتدائي، ويتوزعون على ابتدائيتي بوسماحة بوشناق، وبلحاج عبد القادر بنسبتي (57.14%) للمجموعة التجريبية، و(42.86%) للمجموعة الضابطة على الترتيب.



الشكل(16): توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الابتدائية

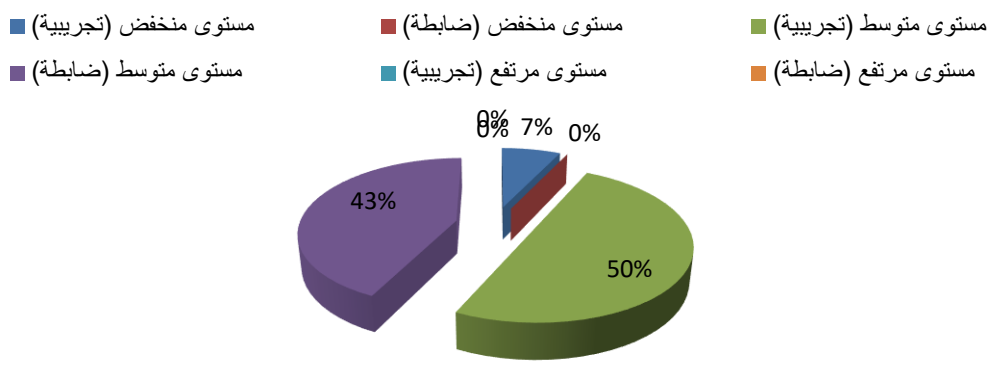
- **المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة**

والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول(23): يبين عينة الدراسة الأساسية (المجموعتين) حسب المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة

المجموعة	منخفض	النسبة	متوسط	النسبة	مرتفع	النسبة	الإجمالي	النسبة
التجريبية	01	%7.14	07	%50	00	%00	08	%57.14
الضابطة	00	%00	06	%42.86	00	%00	06	%42.86
الكلية	01	%7.14	13	%92.86	00	%00	14	%100

يلاحظ من خلال الجدول(23) أن غالبية العينة الأساسية ذات مستوى اقتصادي واجتماعي متوسط للأسرة بنسبة (92.86%)، ما عدى فرد واحد على مستوى المجموعة التجريبية ذا مستوى منخفض بنسبة (7.14%)، وهو ما يعكس تقارب أفراد العينة الأساسية (المجموعتين) في المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.



الشكل(17): توزيع أفراد العينة الأساسية حسب المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة

- **القدرة العقلية**

تم اختيار العينة من حيث القدرة العقلية بناء على معطيات المركز النفسي البيداغوجي التي أكدت أن العينة الأساسية (المجموعتين التجريبية والضابطة) من فئة القابلين للتعلم الذين تنحصر معاملات ذكائهم بين (54-70)، وذلك بالتعامل مع الأخصائي النفسي للمركز ومديره، على أساس أن العينة اختيرت لتدمج بأقسام خاصة بناء على معاملات ذكائها التي تصب في خانة القابلين للتعلم، وللتأكد من ذلك لجأ الباحث إلى اعتماد "مصفوفات رافن الملونة" لاختبار الذكاء، والذي لا يتأثر بثقافة المجتمعات، ويتمتع بقدر مقبول ومطمئن من قيم الصدق والثبات، وجاءت درجات كل أفراد العينة أقل من 10، ما يعني أن "ترتيبهم الميئيني محصور بين (5-9)، ويقابله في جدول تحديد القدرة العقلية (55-69) التي تضعهم ضمن فئة الإعاقة العقلية البسيطة (القابلون للتعلم)".(حريزي، 2020، ص6)

- **المهارات الاجتماعية**

بعد إجراء القياس القبلي على المجموعتين، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده، وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول(24): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده

أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية ودرجته الكلية		المجموعتين	
		مج تجريبية (ن=08)	مج ضابطة (ن=06)
العلاقات الشخصية	المتوسط الحسابي	61	59.33
	الانحراف المعياري	5.24	7.26
أداء الأعمال	المتوسط الحسابي	53.25	46.5
	الانحراف المعياري	9.31	3.02
الدرجة الكلية للمقياس	المتوسط الحسابي	114.25	105.83
	الانحراف المعياري	12.06	9.28

يلاحظ من خلال الجدول(24) متوسط الدرجة الكلية على المقياس للمجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات الاجتماعية التي قدرت بـ (114.25) و(105.83) على الترتيب، وهي درجة متقاربة نسبيا رغم اختلاف عدد الأفراد في المجموعتين، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لكل بعد من بعدي المقياس بـ (61)، و(53.25) للمجموعة التجريبية على العلاقات الشخصية وأداء الأعمال بالترتيب، و(59.33)، و(46.5) للمجموعة الضابطة بنفس الترتيب.

كما أنه من خلال الملاحظة الأولية للجدول فإن نسبة الانحراف المعياري للمجموعتين متقاربة بـ (12.06)، و(9.28) لكل من المجموعة التجريبية والضابطة على الترتيب دلالة على تقارب التباين بين المجموعتين رغم اختلاف عدد الأفراد في المجموعتين، ما يعطي إمكانية دراسة الفروق بينهما في باقي التجريب الأساسي.

مما سبق، يتبين لنا مدى انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة، ما يُلزم الاستعانة بتطبيق برنامج تدريبي (موضوع الدراسة)، ومحاولة التحقق من فاعليته من خلال إجراءات الدراسة الموالية، لبيان مدى حاجة فئة مماثلة (فئة الدراسة) لهذا النوع من الدراسات.

ومن أجل مقارنة مستويات المهارات الاجتماعية بين المجموعتين، لجأ الباحث إلى اختبار ت "t test" لقياس الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وكانت النتائج كما يبينه الجدول:

الجدول(25): يبين الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية

/	اختبار ت "t test" لدلالة الفروق			
	قيمة ت	د ح	المعنوية (sig)	الدلالة
مج تجريبية (ن=08)	1.418	12	0.182	غير دال عند 0.05
مج ضابطة (ن=06)				

يلاحظ من خلال الجدول(25) أن قيمة ت هي (1.418) عند درجة حرية (12) وقيمة المعنوية (0.182) التي هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة، حيث كان الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) يساوي (2.78)، وهو فرق صغير يدل على التقارب بين المجموعتين من حيث مستوى المهارات الاجتماعية.

من خلال ما سبق، بعد التقارب النسبي بين جميع المتغيرات التي بإمكانها التأثير على الدراسة، يمكننا القول أن مآل النتائج سيكون خاضع بنسبة كبيرة لتأثير البرنامج التدريبي المطبق (موضوع الدراسة) على المجموعة التجريبية، ويمكن استبعاد تأثير باقي المتغيرات الأخرى في حدود الدلالة الإحصائية.

4. أدوات الدراسة الأساسية

اعتمدت هذه الدراسة على الأدوات التالية:

- مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة (تصميم صالح هارون 1996).
- "مصفوفات رافن Raven الملونة" لاختبار الذكاء.
- برنامج تدريبي قائم على تعديل السلوك لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للمعاقين عقليا (من إعداد الباحث).

1.4. الصورة النهائية لمقياس تقدير المهارات الاجتماعية

تكون المقياس في صورته النهائية من (65) فقرة (الملحق(02))، كانت كلها إيجابية من أجل تقدير مستوى المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا، كما اشتمل على ديباجة تشرح تعليمات الإجابة على الفقرات، وبعض البيانات الشخصية المتعلقة بمتغيرات (العمر، الجنس،المستوى التعليمي، المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة)، واحتوى المقياس في صورته النهائية بعدين اثنين، بعد المهارات الاجتماعية المتعلقة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، وتمثله (36) فقرة، وبعد المهارات الاجتماعية المتعلقة بأداء الأعمال، وتمثله (29)، كما يرافق مجموع الفقرات الـ (65) للمقياس أربعة بدائل أجوبة دراجاتها كما يلي:

– دائما (4) درجات، – أحيانا (3) درجات، – نادرا (2) درجتين، –مطلقا (1) درجة.

حيث يتحدد الحد الفاصل عند عدد درجات (130) من أجل الحكم على انخفاض وغياب للمهارات الاجتماعية، ويزداد مستواها بارتفاع الدرجات عن الحد الفاصل.

2.4. الصورة النهائية لاختبار "مصفوفات رافن الملونة" للذكاء.

مصفوفات رافن المتتابعة الملون CPM هو اختبار يقيس ذكاء الأطفال "أعده العالم الإنجليزي جون رافن John Raven عام (1947)، وتم تعديله عام (1956) استنادا إلى نظرية "سبيرمان" في الذكاء.. حيث يرى كاظم وآخرون (2008) أن اختبار جون رافن الملون يعتبر من الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات، فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية، أي عندما يكون الهدف من التطبيق البعد عن أثر اللغة والثقافة على المفحوص." (حماد، 2012، ص12)

1.2.4. مكونات المقياس.

يتكون المقياس من ثلاثة مجموعات هي: (حماد، 2008،ص ص1–2)

– المجموعة (أ): النجاح يتوقف على مقدرة الشخص على إكمال نمط مستمر وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.

– المجموعة (أب): النجاح فيها يعتمد على قدرة الشخص على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

– المجموعة (ب): تعتمد على فهم القاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد، والمسائل الأخيرة في المستوى (ب) هي في نفس مستوى صعوبة المسائل الموجودة في اختبار المصفوفات المتتابعة العادي.

وكل مجموعة تتألف من (12) مصفوفة، وكل مصفوفة تحوي بأسفلها على (6) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفات التي بالأعلى. ويشار إلى أن المجموعات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة، وهذا الترتيب ينمي خطا منسقا من التفكير والتدريب المقنن على طريقة العمل، ما يجعل الفرصة متاحة لقياس النمو العقلي للأطفال حتى يصلوا إلى المرحلة التي يستخدموا فيها التفكير القياسي كطريقة للاستنتاج، وهي مرحلة النضج العقلي.

كما صمم هذا الاختبار بألوان مختلفة، "حتى تستطيع تلك البطاقات جذب انتباه الطفل المفحوص أكبر قدر ممكن بدلا من تشتت انتباهه في أشياء أخرى" (Raven, 1990, pp2-3)

2.2.4. صدق وثبات المقياس.

الملاحظ على اختبار مصفوفات رافن المتتابعة الملون CPM أنه استعمل في دراسات كثيرة، وخضع لعمليات تقنين عديدة، وتشير الكثير من الدراسات السابقة سواء أجنبية كانت أم عربية إلى أن الاختبار يتمتع بقدر مرتفع من الثبات حيث "تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.62–0.91)، وبدراسات أخرى تراوحت ما بين (0.44–0.99)، وبدراسات أخرى تراوحت ما بين (0.55–0.82)." (حماد، 2008،ص3)

أما بالنسبة للصدق فقد "قدم رافن كورت ورافن Raven curt & Raven (1977) معاملات ارتباط بين الأقسام الفرعية المكونة للاختبار انحصرت بين (0.55–0.82)، بينما قام القرشي (1987) بحساب تلك الارتباطات ووجدها محصورة بين (0.43–0.91)، كما أكدت ذلك دراسات عماد حسن (1999، 2012، 2013، 2014، 2015)." (علي، 2016، ص19).

3.2.4. طريقة تصحيح المقياس.

عندما ينتهي الطفل من الإجابة على جميع الأسئلة، تسحب منه كراسة الاختبار وتقارن إجاباته بورقة الإجابة المرفقة، بحيث يحسب لكل جواب صحيح (1) درجة، و(0) درجة لكل جواب خاطئ. بعدها تجمع جميع الدرجات المتحصل عليها من إجابات الطفل على جميع الأسئلة، للحصول على درجة الطفل الكلية على الاختبار.

4.2.4. كيفية حساب نسبة الذكاء.

– عند الحصول على الدرجة الكلية للطفل على الاختبار، نقوم بتحديد ما يقابل تلك الدرجة الخام من درجة مئينية وفق الجدول المناسب للطفل، حيث تحدد الدرجة الميئينية وفق العمر الزمني للطفل.

– وبعد الحصول على الدرجة المئينية للطفل، نقوم بتحديد ما يقابلها من درجة ذكاء في الجدول المرفق.

– بعد العمليتين السابقتين نقوم بتوصيف المستوى العقلي المناسب للطفل.

3.4. الصورة النهائية للبرنامج التدريبي القائم على تعديل السلوك (بعد التحكيم)

يتضمن البرنامج التدريبي القائم على تعديل السلوك في صورته النهائية (16) جلسة، مقسمة على (3) محاور، وموزعة على (8) أسابيع، بمعدل جلستين أسبوعيا (الملحق04)، وفيما يلي ملخص وصفي للجلسات:

1.3.4. الجلسة الأولى: بناء العلاقة

تهدف الجلسة إلى التعارف وبناء العلاقة، وتعريف أفراد المجموعة بموضوع البرنامج وأهدافه، وقواعده، حيث يقوم الباحث بتشكيل دائرة بالكراسي يجلس عليها الأطفال. ويتوسطها هو واقفا في مركزها. يبدأ الباحث بالتعريف بنفسه بشكل واضح وهادئ وبتكرار للكلمات التي يريدها أن ترسخ في ذهن الأطفال وهذا بعد الترحيب بهم. عملا على تلقينهم كيفية التعريف بأنفسهم وبث القليل من الشجاعة والثقة في نفوسهم من أجل نمذجة ذلك كله. ثم يقوم بشرح لعبة مؤشر الساعة والتي بمقتضاها يتشكل مؤشر الساعة من يدي الواقف بالمركز الممدودتين والمتحدتين بينهما. حيث يدور وسط دائرة الكراسي. وكل من يتوقف عنده المؤشر يخلف صاحبه ويقوم إلى المركز مقدما نفسه

ومعرفا بها محاكيا عمل الباحث في أول النشاط. بينما يخلف من كان واقف زميله في المقعد. ويعمل الباحث على أن تنتهي كل عملية تقديم بعملية تصفيق من طرف الجلوس يعطي هو إشارتها من أجل تعزيز الطفل رمزيا. ثم يقوم هو بتعزيزه ماديا عن طريق قطعة حلوى، ويؤكد على أن كل من يلتزم بقوانين الجلسة سوف يحصل على مكافآت إضافية. ليذكرهم في الأخير بأهمية التعارف بين الناس في الحياة وفائدة ذلك كله في صنع العلاقات الاجتماعية بين الناس والتي تعد مهارة من المهارات الاجتماعية التي يبنى عليها البرنامج محل التطبيق ليمهد بذلك لشرح البرنامج وأهدافه وقواعده بطريقة مرحة ومقبولة للأطفال.

2.3.4. الجلسة الثانية: التمهيد للبرنامج التدريبي والتعريف به

تهدف الجلسة إلى التعريف بالمهارات الاجتماعية، وأنواعها، وأهميتها، والحاجة إليها، حيث يقوم الباحث بتعريف الأطفال بالمهارات الاجتماعية التي تعتبر المحور الرئيسي الذي يقوم عليه البرنامج، من خلال التطرق إلى مفهومها وأنواعها، وكيفية اكتسابها ومدى الحاجة إليها من خلال الحياة اليومية للأفراد، مع التذكير بأهم المهارات الاجتماعية المستهدفة خلال البرنامج، ومن أجل إثراء النقاش يقوم الباحث بالاستعانة بأمثلة من خلال طرح بعض الأسئلة المبسطة التي تثير الفضول لدى الأطفال من أجل استثارة الأفكار لديهم من شاكلة: – ماهي أول خطوة نقوم بها عندما نريد الدخول إلى القسم؟ ماذا نقول عندما يأذن لنا بالدخول؟.. إلخ، بالإضافة إلى الاستعانة بالوجوه وانفعالاتها من خلال رسمها على اللوح، من أجل معرفة مدى تفاعل الأطفال مع الحالات الانفعالية وتعرفهم على لغة الجسد. كما يسعى الباحث إلى تعريف الأطفال بقدراتهم ومدى إمكانية كسر حاجز الإعاقة والاندماج في الحياة الاجتماعية.

3.3.4. الجلسة الثالثة: الاستئذان والتحية

تهدف الجلسة إلى التعريف بماهية الاستئذان والتحية، وأهميتهما، وموقعهما من باقي المهارات، حيث يقوم الباحث مناقشة أهمية الاستئذان والتحية في الحياة اليومية للأفراد، والكيفية اللازمة للقيام بذلك، مستعينا بأمثلة تطبيقية يقوم بتجسيدها هو مستعينا بالأستاذ المشرف على الأطفال، ثم نمذجتها عن طريق المحاكاة من طرف الأطفال، دون إهمال مناقشة فوائد ذلك كله مع الأطفال.

4.3.4. الجلسة الرابعة: الاعتذار والشكر

تهدف الجلسة إلى التعريف بماهية الاعتذار والشكر،ومدى انعكاسهما على العلاقات الاجتماعية، حيث يقوم الباحث بالتعريف بالاعتذار والشكر كسلوكين حسنين ومطلوبين في المعاملات اليومية بين الناس، مع إبراز أهميتهما وفوائدهما في حياتنا اليومية، وذلك عن طريق المحاضرة ومناقشة ذلك كله مع الأطفال، ليقوم بعدها بعملية النمذجة والمحاكاة عن طريق الأمثلة التطبيقية مستعينا بالأستاذ المشرف على الأطفال، مركزا على إطفاء السلوكيات غير المرغوبة وعمليات التكرار لتثبيت الفكرة، ثم التعزيز الرمزي والمادي في الأخير.

5.3.4. الجلسة الخامسة: التعاون واحترام الآخرين

تهدف الجلسة إلى التعريف بماهية التعاون واحترام الآخرين، وموقعهما من باقي المهارات الاجتماعية، حيث يقوم الباحث بعرض تفصيلي لسلوكي التعاون واحترام الآخرين، وبيان مدى أهميتهما والفوائد الناتجة عن التحلي بهما، وهذا عن طريق أسلوب المحاضرة، ثم مناقشة ذلك كله مع الأطفال، ليقوم بعدها بتطبيق تلك المعلومات من خلال نماذج تمثيلية تكرر أكثر من مرة لتستقر في ذاكرة الأطفال، مستعينا بالأستاذ المشرف عليهم، ثم يفتح المجال للأطفال لمحاولة تجسيد ذلك عن طريق محاكاة ما سبق، مع التركيز على إطفاء السلوكيات غير المرغوبة ،ثم التعزيز الرمزي والمادي في الأخير.

6.3.4. الجلسة السادسة: الضبط الانفعالي

تهدف الجلسة إلى التعريف بماهية الضبط الانفعالي، وأهميته وانعكاسه على باقي المهارات، حيث يقوم الباحث بعرض نظري لسلوك الضبط الانفعالي والتعريف به، ومدى أهميته وفائدة كظم الغيظ في حياتنا اليومية، مع التعرض لأسباب الانفعالات وكيفية التعامل معها، وتحويلها من مشاعر سلبية إلى نشاطات إيجابية، وهذا عن طريق أسلوب المحاضرة، ثم مناقشة ذلك كله مع الأطفال، ليقوم بعدها بتطبيق تلك المعلومات من خلال نماذج تمثيلية تكرر أكثر من مرة لتستقر في ذاكرة الأطفال، مستعينا بالأستاذ المشرف عليهم، ثم يفتح المجال للأطفال لمحاولة تجسيد ذلك عن طريق محاكاة ما سبق والتعليق عليه، مع التركيز على إطفاء السلوكيات غير المرغوبة، ثم التعزيز الرمزي والمادي في الأخير.

7.3.4. الجلسة السابعة: التمريرات العشر

تهدف الجلسة إلى العمل على تجسيد المهارات المكتسبة نظريا، وتنمية التفاعل والتواصل الاجتماعيين بين الأطفال، حيث يشرح الباحث محتوى النشاط من خلال تجسيد مثال تطبيقي بمساعدة الأستاذ المشرف على الأطفال، حيث يقوم الباحث بتشكيل فريقين متساويين من المجموعة الكلية ينخرط هو في إحداها والمعلم المشرف على الأطفال في الأخرى، من أجل زيادة الإثارة في اللعبة عند الأطفال الذين يحبذون مشاركة الكبار ألعابهم، وتقتضي اللعبة أن يقوم الفريق الحائز على الكرة بتبادلها هواء بالأيدي وتكرار عملية الحساب الجماعي حتى الرقم عشرة من أجل تسجيل الفوز، بينما يعترض الفريق الثاني التمريرات هواء بالأيدي من أجل الحصول على الكرة، وبمجرد الحصول عليها تنتقل اللعبة آليا إلى الفريق الحائز على الكرة، وتعاد العملية، لتختتم في الأخير بعمليات التعزيز من أجل تدعيم السلوك، دون إغفال إطفاء السلوكيات غير المرغوبة أثناء اللعب.

8.3.4. الجلسة الثامنة: قفص الأرانب

تهدف الجلسة إلى العمل على تجسيد المهارات المكتسبة نظريا، وتنمية مهارة التعاون والتحكم في المواقف الانفعالية بين الأطفال وضبطها، حيث يشرح الباحث محتوى النشاط أولا ، ثم يقوم بتشكيل دائرة كبيرة عن طريق الحبل تمثل نطاق النشاط يكون خارجها على بعد مسافة المترين أو الثلاث من الدائرة الحلقات المطاطية متباعدة عن بعضها بعدد الأطفال ناقص واحد، يشكل الأطفال داخل الدائرة الكبيرة القطار البشري الذي يبدأ في الدوران بمجرد ان يسمع الصافرة، يردد الأطفال أثناءها العد التنازلي بطريقة منتظمة بمعية الباحث، وما إن يسمع الأطفال الصافرة الثانية حتى يتوجه الأطفال بطريقة قفز الأرانب نحو الحلقات المطاطية خارج الدائرة الكبيرة، ومن لا يقف داخل حلقة يستبعد وتستبعد معه حلقة لتعاد اللعبة حتى نحصل على طفل واحد فائز في الأخير، ثم تعاد اللعبة من جديد، لتختتم في الأخير بعمليات التعزيز من أجل تدعيم السلوك، دون إغفال إطفاء بعضها أثناء اللعب.

9.3.4. الجلسة التاسعة: الصياد والحمام

تهدف الجلسة إلى العمل على تجسيد المهارات المكتسبة نظريا، وتنمية مهارة التعاون والتحكم في المواقف الانفعالية بين الأطفال وضبطها، حيث يشرح الباحث محتوى النشاط أولا، ثم يقوم بتشكيل دائرة كبيرة عن طريق الحبل تمثل العش للحمام وهو منطقة أمان، ثم يقوم بقسمة المجموعة إلى فريقين فريق الصيادين الذي يقف وراء الخط المرسوم بالجير على الساحة، وفريق الحمام المتواجد بالعش، عند سماع الصافرة تخرج مجموعة الحمام تجري

في المساحة الموجودة بين الخط والعش ويقوم الصيادون باصطياد الحمام عن طريق رميه بالكرة، كل حمامة تلمسها الكرة تستبعد إلى القفص المشكل من دائرة عن طريق الحبل الثاني، وكل كرة يمسك بها الحمام يأخذها إلى العش، حتى يتمكن من جميع الكرات، يقوم الباحث بعدها بعكس الفريقين ليصبح الصياد حمامة، والعكس، ثم تعاد اللعبة من جديد، لتختتم في الأخير بعمليات التعزيز من أجل تدعيم السلوك، دون إغفال إطفاء بعضها أثناء اللعب.

10.3.4. الجلسة العاشرة: فرقعة البالونات

تهدف الجلسة إلى العمل على تجسيد المهارات المكتسبة نظريا، وتنمية لغة الحوار والاتصال ومهارة التعاون بين الأطفال، حيث يشرح الباحث محتوى النشاط أولا، ثم يقوم بتقسيم المجموعة إلى فريقين، لكل فريق مجموعة من البالونات بلون موحد خاص بها، يقوم الأطفال بنفخها وتثبيتها بخيط طويل نسبيا إلى رجل كل فرد من الفريق، ثم يحاول الباحث إقناع الأطفال بأن البالون المثبت على رجل الطفل المنافس هي عبارة عن خطر يتهدده (يهدد الطفل المنافس)، وعليه رد الخطر عنه بفرقعة البالون المتعلق برجله، بحيث يتقابل في كل مرة منافسين من الفريقين داخل نطاق الدائرة المشكلة من الحبل، وهذا طبعا دون إلحاق الأذى بالمنافس، وإلا فسيكون خاسرا، ومن يفرقع البالون أولا يكون الفائز، لتحسب النقاط في الأخير، وتعزز السلوكيات الإيجابية، دون إغفال إطفاء السلبية منها أثناء اللعب.

11.3.4. الجلسة الحادية عشر: تمثيلية لعبة المرآة

تهدف الجلسة إلى العمل على تنمية المهارات الاتصال ولغة الجسد، التعرف على الانفعالات، والتفاعل الاجتماعي والتحكم في الانفعالات وضبطها، حيث يشرح الباحث محتوى النشاط أولا، ثم يقوم برسم وجه على اللوح، ثم يعمل على تغيير الانفعالات المرسومة عليه وفي كل مرة يطلب من الأطفال التعرف على نوع الانفعال المرسوم، يتبع ذلك بعمليات التعزيز المادي والرمزي، ثم يقوم بشرح تمثيلية المرآة التي بمقتضاها يقوم طفلين يتواجهان على كرسيين متقابلين يقوم أحدهما بعمل تشكيلة الانفعالات المرسومة سابقا على اللوح، ويحاول الآخر التعرف عليها بمساعدة من الباقين وهكذا، لتعزز السلوكيات الإيجابية في الأخير، دون إغفال إطفاء السلبية منها أثناء النشاط.

12.3.4. الجلسة الثانية عشر: قصة العداوة الكاذبة

تهدف الجلسة إلى التعرف على كيفية تكوين الصداقات، وتنمية مهارة المساعدة والاحترام والإنصات والاستماع بين الأطفال، حيث يشرح الباحث محتوى النشاط أولا، ثم يقوم بسرد قصة "العداوة الكاذبة" مستعينا بالرسوم التوضيحية وبلغة بسيطة ومفهومة للأطفال، مركزا على المشاهد المهمة بتكرار سردها، وملخص القصة أن: قطة عجوز كبرت في السن وكانت تسمع عن العداوة بين الكلاب والقطط، وذات يوم جلست في ساحة بها صناديق للقمامة، وهناك رأت كلبا حزينا كان يبكي على صاحبه العجوز الميت، وأصحاب المنزل طردوه لأنهم كانوا يتشاءمون منه كونه يذكرهم بفقيدهم، حيث كان ينام نصف الوقت ويبكي النصف الآخر. حتى هاجم القطة العجوز مجموعة من الأطفال الأشقياء، فجرت تبحث عن مساعدة من القطط، فلم تجد إلا الكلب الباكي يساعدها بنباحه المخيف، فشكرته وأصبحا صديقين للأبد وحطما قصة العداوة المزعومة. ثم يناقش الباحث القصة مع الأطفال ويقوم بتعزيز الملاحظات الصحيحة.

13.3.4. الجلسة الثالثة عشر: التعبير بالرسم

تهدف الجلسة إلى التعرف على كيفية التعبير من خلال الرسم، والتواصل والحوار، وتقديم المساعدة، وعمليات التفريغ الانفعالي من خلال الرسم ، حيث يشرح الباحث محتوى النشاط أولا، ثم يقوم بتقسيم المجموعة إلى مجموعات صغيرة يوزع عليها أوراق الرسم إضافة إلى معدات الرسم مع الحرص دائما على توزيعها توزيعا عشوائيا يضمن من خلاله أن تتفرق الأدوات بين المجموعات الصغيرة بحيث تكون الواحدة منها في حاجة إلى الباقي. ثم يعرض الباحث على الأطفال نموذج لرسومات يشرح من خلالها المهارات الاجتماعية السابقة وكيف تم التعبير على تلك المهارات من خلال الرسم، ثم يطلب من الأطفال محاولة تقليد تلك الرسومات بتجسيد المهارات عن طريق رسومات يبتكرونها من عندهم بعد تشاور أعضاء المجموعة الصغيرة فيما بينهم، ليتم بعدها مناقشة كل رسمة بعد شرحها من عضو مختار من المجموعة والتعرف على مشاعر الأطفال، ثم تعزيز ذلك كله.

14.3.4. الجلسة الرابعة عشر: تلوين (تحديد المهارات)

تهدف الجلسة إلى التعرف على المهارات الاجتماعية من خلال التلوين، وتنمية مهارات التواصل والحوار والمناقشة من خلال عرض الرسومات الملونة، حيث يشرح الباحث محتوى النشاط أولا، ثم يقوم بتوزيع المجموعة إلى مجموعات أخرى صغيرة يوزع عليها مجموعة من الرسومات غير الملونة إضافة إلى الأقلام الملونة ومعدات

الرسم مع الحرص دائما على توزيعها توزيعا عشوائيا يضمن من خلاله أن تتفرق الأدوات بين المجموعات الصغيرة بحيث تكون الواحدة منها في حاجة إلى الباقي. ثم يطلب الباحث من الأطفال أن يقوموا بتلوين المهارات الاجتماعية التي تم التعرض لها سابقا بألوان يحبونها، بينما يلونون ما يرونه لا يتناسب مع المهارات الاجتماعية بألوان لا تروق لهم ، ليتم بعدها مناقشة ما قام الأطفال بتلوينه مع شرح ميلهم للألوان وتبرير اختياراتهم، وتعزيز ذلك كله.

15.3.4. الجلسة الخامسة عشر: رحلة

تهدف الرحلة إلى القدرة على تطبيق المهارات المتناولة سابقا من خلال الاحتكاك بالطبيعة، وتنمية مهارات احترام الممتلكات والحفاظ عليها، إضافة لعمليات التفريغ الانفعالي في الطبيعة، حيث يشرح الباحث الهدف من الرحلة وأهميتها للأطفال عند إقلاع الحافلة ويوجههم من أجل الالتزام بالتعليمات والنصائح الموجهة لهم طوال الرحلة أثناء التحرك أو حتى الاستراحة، حيث يتم التوجه إلى بحيرة الضاية الطبيعية التابعة لولاية المدية من أجل الاستمتاع بمناظرها من جهة، وكسر روتين القسم والساحة الذي تعوده الأطفال مع الباحث، وتنمية عمليات التفريغ الانفعالي بالتفاعل المباشر مع الطبيعة العذراء، ومحاولة استثمار المهارات المكتسبة من خلال الجلسات السابقة والتركيز على تطبيقها مباشرة من خلال الاحتكاك مع الوسط الخارجي، والعمل على تعزيز السلوكيات الإيجابية وإطفاء السلبية منها.

16.3.4. الجلسة السادسة عشر والأخيرة: الحفل الختامي

يهدف الحفل إلى مكافأة الأطفال بعد تعاونهم في إنجاح البرنامج، وترك الأثر الإيجابي في نفوسهم، حيث يتم تنظيم حفل نهائي مصغر وبسيط من أجل تعزيز مكتسبات الأطفال من خلال توزيع هدايا وشهادات ختامية للبرنامج، مع شكرهم على تعاونهم ومحاولة إضفاء جو من الألفة والتوافق يساعد على بقاء الأثر في نفوسهم، مع توديعهم ونصحهم بالحفاظ على ما تم تعلمه في الجلسات السابقة.

الجدول(26): ترتيب جلسات البرنامج التدريبي ومحتوياتها

الجلسة	المحور	الموضوع	الزمن	البيئة	الأهداف	الأدوات	الاستراتجيات
1	/	بناء العلاقة (تعارف)	35د	القسم	التعارف، التعريف بالبرنامج، والاتفاق على سيرورته	/	النمذجة، التعزيز الرمزي والمادي، الحث والتلقين، التشكيل
2	/	التمهيد للبرنامج التدريبي والتعريف به	35د	القسم	التعرف على المهارات الاجتماعية،أنواعها، أهميتها، الحاجة إليها		
3	النشاطات الاجتماعية	الاستئذان والتحية	35د	القسم	التعرف على الاستئذان والتحية، أهميته، موقعه من باقي المهارات	– اللوح – قلم اللوح	النمذجة، التعزيز الرمزي والمادي، الحث والتلقين، التشكيل، الإطفاء
4		الاعتذار والشكر	35ده	القسم	التعرف على الاعتذار والشكر، أهميته، موقعه من باقي المهارات		
5		التعاون واحترام الآخرين	35د	القسم	التعرف على التعاون والاحترام، أهميته، موقعه من باقي المهارات		
6		الضبط الانفعالي	35د	القسم	التعرف على الضبط الانفعالي، أهميته، موقعه من باقي المهارات		
7	النشاطات الرياضية	التمريرات العشر	35د	الساحة	تجسيد المهارات المكتسبة، الاتصال ولغة الحوار، التفاعل الاجتماعي، مهارة التعاون، التحكم في الانفعالات	– كرة – صافرة	التعزيز الرمزي والمادي، الحث والتلقين، التشكيل، الإطفاء، الاسترخاء، التعميم
8		قفص الأرانب	35د	الساحة	تجسيد المهارات المكتسبة، الاتصال ولغة الحوار، التفاعل الاجتماعي، مهارة التعاون، التحكم في الانفعالات	– حلقات مطاطية كبيرة – حبل – صافرة	
9		الصياد والحمام	35د	الساحة	تجسيد المهارات المكتسبة، الاتصال ولغة الحوار، التفاعل الاجتماعي، مهارة التعاون، التحكم في الانفعالات	– كرات مطاطية صغيرة – حبلين – علبة جير	
10		فرقعة البالونات	35د	الساحة	تجسيد المهارات المكتسبة، الاتصال ولغة الحوار، التفاعل الاجتماعي، روح المنافسة، التحكم في الانفعالات	– بالونات صغيرة – خيوط – حبل – صافرة	
11	النشاطات الثقافية والفنية	تمثيلية لعبة المرآة	35د	القسم	التعرف على الانفعالات، الاتصال ولغة الجسد، مهارة التعاون	– اللوح – قلم اللوح	النمذجة، التعزيز الرمزي والمادي، الحث والتلقين، التشكيل، لعب الدور، التعميم، التفريغ الانفعالي
12		قصة "العداوة الكاذبة"	35د	القسم	التعرف على كيفية تكوين الصداقات، مهارة المساعدة والاحترام، الإنصات والاستماع، الحوار والمناقشة	– اللوح – قلم اللوح – مجموعة صور (قطة، كلب، مجموعة أطفال)	

13		التعبير بالرسم	35د	الورشة	التعبير من خلال الرسم، التواصل والحوار، التعاون، التفريغ الانفعالي من خلال الرسم	– اللوح – قلم اللوح – أوراق رسم – أقلام رصاص – أقلام ملونة	
14		تلوين (تحديد المهارات)	35د	الورشة	التواصل والحوار، التعاون، القدرة على المناقشة من خلال عرض الرسومات الملونة	– اللوح – قلم اللوح – نماذج لرسومات – أقلام ملونة	
15	/	رحلة	/	الطبيعة	الحوار، التواصل، التفريغ الانفعالي في الطبيعة، احترام الممتلكات العامة	/	النمذجة، التعزيز الرمزي والمادي، الحث والتلقين، الإطفاء، التعميم، التفريغ الانفعالي
16	/	الحفل الختامي	/	القسم	ترك الأثر الإيجابي عند الأطفال	/	التعزيز الرمزي والمادي

5. خطوات تجريب البرنامج التدريبي

يمكن تلخيص خطوات التجريب في الإجراءات التي قام بها الباحث وهي كما يلي:

– الحصول على موافقة شفهية من مدير المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بالبرواقية، تلتها استخراج وثيقة تسهيل المهمة من إدارة الجامعة، ثم الحصول على الموافقة الكتابية من طرف مديرية النشاط الاجتماعي لولاية المدية تكفل بها السيد مدير المركز النفسي البيداغوجي (الملاحق).

– الاجتماع بالسيد مدير المركز النفسي البيداغوجي من أجل عرض فكرة البرنامج التدريبي، ثم الانتقال إلى مديري الابتدائيتين من أجل إتمام الإجراءات الإدارية، والاتفاق والتشاور حول خطة العمل.

– محاولة جمع أكبر قدر من المعطيات والمعلومات حول مجتمع الدراسة من المركز النفسي البيداغوجي، ومن الابتدائيتين محل الدراسة.

– محاولة الاستعانة بمجموعة من الدراسات السابقة والمراجع التي من شأنها خدمة أهداف الدراسة، والتواصل في نفس الوقت مع الفاعلين والمهتمين بفئات التربية الخاصة وخدماتها وبرامجها من أجل أكثر إثراء للموضوع.

– جمع المادة العلمية لبناء وتصميم البرنامج، وتقصي المقاييس المناسبة التي تخدم الموضوع، والتفكير في إمكانية بنائها وتصميمها (إن لم تتوفر)، من عدمه (إن توفرت).

– الشروع في تصميم وبناء البرنامج التدريبي، وضبط المقاييس المتحصل عليها وعرضها على التحكيم، من أجل توفير معلومات ومعطيات أكثر عن صلاحيتها واستفائها للظروف والعوامل التي تخدم موضوع الدراسة، وهي:

- مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة (تصميم صالح هارون 1996).
- "مصفوفات رافن Raven الملونة" لاختبار الذكاء.
- برنامج تدريبي قائم على تعديل السلوك لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للمعاقين عقليا (من إعداد الباحث).

– تقنين أدوات الدراسة والتحقق من خصائصها السيكومترية (الملاحق).

– اختيار عينة الدراسة الأساسية، وضبط ظروف العمل معها، من أجل إنجاح البرنامج التدريبي المقترح.

– الفصل بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ومحاولة ضبط المتغيرات التي من شأنها التشويش على نتائج الدراسة، وتحقيق أهدافها.

– تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية خلال الفترة الممتدة من 2020/11/29 وإلى 2021/03/18.

– تطبيق مقياس الدراسة المتمثل في مقياس المهارات الاجتماعية (قياس بعدي) على المجموعتين (التجريبية والضابطة).

– القياس التتابعي لأفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين على انتهاء الفترة التجريبية، عملا بما حملته أغلب الدراسات السابقة المطلع عليها.

6. الأساليب الإحصائية

تم الاعتماد على برنامج الحزمة أو الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في إصداره (V°21) لتفريغ البيانات ومعالجتها وفق الأساليب التالية:

- المتوسطات الحسابية
- الانحرافات المعيارية
- النسب المؤية.
- معامل الارتباط بيرسون.
- ألفا كرومباخ.
- معادلة سبيرمان براون ومعادلة جُتمان للتجزئة النصفية.
- اختبار ت "t test" للفروق بين عينتين مترابطتين.
- اختبار ت "t test" للفروق بين عينتين مستقلتين.
- اختبار كروسكال وأليس "K" للفروق بين متوسطات رتب المجموعات المستقلة قليلة العدد.
- معادلة إيتا مربع "**η2** " لحساب حجم الأثر.
- الفاعلية عن طريق معادلة الكسب المعدل لبلاك Black "D".

خلاصة الفصل

من خلال الإجراءات الميدانية سابقة الذكر نستطيع القول أن هذه المرحلة تعد مرحلة لازمة يقوم بها الباحث من أجل استطلاع جميع الظروف والعوامل المحيطة بدراسته، وكيفية تسخيرها لخدمة هذه الدراسة، ثم التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات المتوفرة بين يديه ومحاولة تجريبها كمرحلة أولية من أجل بيان عيوبها، ومحاولة تجاوز كل نقص وضعف فيها من خلال الضبط الإحصائي المحكم، وأخيرا توفير كل الظروف والإمكانات التي من شأنها خدمة الدراسة الأساسية، ودفعها نحو تحقيق الأهداف المرجوة، والنتائج في مستوى تطلعات الباحث. وبذلك تكون الأدوات جاهزة نسبيا (في حدود الظروف والعوامل المحيطة بالبحث) من أجل باقي الخطوات التجريبية القادمة للدراسة.

كما يمكن القول أن الفكرة النظرية الخامة دائما ما تبحث عن المثالية والعوامل الكاملة المتكاملة دون نقص أو ضعف، بينما الفكرة التجريبية على الميدان تحاول التعامل مع الواقع قدر الإمكان، وكثيرا ما تلغي خطوات نظرية كان الباحث قد خطط لها. وذاك ما وقف عليها الباحث في أرض الواقع والتجريب.

الفصل الخامس

عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد

1.عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

2.عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

3.عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

4.عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

5.عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة

6.عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة

7.عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة

خلاصة الفصل

تمهيد

بعد العرض التفصيلي للإجراءات المنهجية في الفصل السابق، والتي أثبتت جاهزية أدوات الدراسة للقيام بالدور المنوط بها، نحاول في هذا الفصل أيضا تقديم عرض تفصيلي للنتائج المتحصل عليها، بعد عمليات تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية، ومحاولة بيان صحة الفرضيات من عدمها، علما أنها صيغت وفق طريقتين، عن طريق النفي (فرضية صفرية)، وعن طريق الإثبات (فرضية بديلة)، وذاك استنادا لنتائج الدراسات السابقة المشابهة أو القريبة من مجال دراستنا الحالية.

وهذا كله من أجل الوصول إلى إثبات الفرض العام الذي قامت عليه الدراسة، القائل بأن: " للبرنامج التدريبي القائم على تعديل السلوك فاعلية كبيرة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم"، انطلاقا من التحقق أولا من الفرضيات الجزئية، ثم بيان صحته هو أخيرا، كما أن المعالجة الإحصائية اعتمدت على برنامج الرزم أو الحزم الإحصائية (spss) الإصدار (V°21).

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

نصت الفرضية على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي لأفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجاتهم في القياس البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية وللأبعاد على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية لأفراد المجموعة التجريبية (القياسين القبلي والبعدي).

ثم تمت المقارنة بين القياسين (القبلي، والبعدي) باستخدام "اختبار ت t test" لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين المترابطتين، كون البيانات تتوزع توزيعا طبيعيا (الملحق) وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول(27): يوضح نتائج "اختبار ت t test" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية وأبعاده.

أبعاد المقياس ودرجته الكلية	القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى المعنوية	القرار
العلاقات الشخصية	ق ق	08	61	5.24	7	−15.72	0.000	دالة
	ق ب		98.87	8.32				
أداء الأعمال	ق ق	08	53.25	9.31	7	−11.20	0.000	دالة
	ق ب		78	10.17				
الدرجة الكلية	ق ق	08	114.25	12.07	7	−15.48	0.000	دالة
	ق ب		176.87	18.07				

يلاحظ من خلال الجدول(27) أن متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي على بعدي مقياس تقدير المهارات الاجتماعية كانت (61)، و(53.25) لبعدي العلاقات الشخصية وأداء الأعمال على الترتيب، بينما كان متوسط الدرجة الكلية على المقياس هو (114.25)، في حين كانت متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على بعدي مقياس تقدير المهارات الاجتماعية هي: (98.87)، و(78) لبعدي العلاقات الشخصية وأداء الأعمال على الترتيب، بينما كان متوسط الدرجة الكلية على المقياس هو (176.87).

أما الانحرافات المعيارية فقد كانت (5.24)، و(9.31) بالنسبة لبعدي المقياس في القياس القبلي، فيما كانت (12.07) على مستوى الدرجة الكلية، في حين كانت الانحرافات المعيارية (8.32)، و(10.17) بالنسبة لبعدي المقياس في القياس البعدي، فيما كانت (18.07) على مستوى الدرجة الكلية.

والملاحظ أن الفروق في المتوسطات على بعدي المقياس وعلى درجته الكلية كلها لصالح القياس البعدي على حساب القياس القبلي بفارق كبير.

وبالنظر إلى نتائج "اختبار ت" التي كانت (15.72-)، و(11.20-)، و(15.48-) لبعدي المقياس العلاقات الشخصية، وأداء الأعمال، والدرجة الكلية للمقياس على الترتيب عند درجة حرية (7)، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، لأن قيمة المعنوية كانت (0.000) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة.

وهذا يعني رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل القائل " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي لأفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجاتهم في القياس البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده لصالح القياس البعدي"

2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

نصت الفرضية على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية وللأبعاد على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية لأفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة).

ثم تمت المقارنة بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) باستخدام "اختبار ت t test" لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين، لأن البيانات تتوزع توزيعا طبيعيا (الملحق) وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول(28): يوضح نتائج "اختبار ت t test" لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية وأبعاده.

القياس	أبعاد المقياس ودرجته الكلية	المجموعة التجريبية (ن=08)		المجموعة الضابطة (ن=06)		قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى المعنوية	القرار
		متوسط	إ/معياري	متوسط	إ/معياري				
القياس البعدي	العلاقات الشخصية	98.87	8.32	60.33	5.89	9.64	12	0.000	دالة
	أداء الأعمال	78	10.17	46.17	3.71	7.25	12	0.000	دالة
	الدرجة الكلية	176.87	18.07	106.50	9.27	8.66	12	0.000	دالة

يلاحظ من خلال الجدول(28) أن متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على بعدي مقياس تقدير المهارات الاجتماعية كانت (98.87)، و(78) لبعدي العلاقات الشخصية، وأداء الأعمال على الترتيب، بينما كان متوسط الدرجة الكلية على المقياس هو (176.87)، في حين كانت متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بعدي مقياس تقدير المهارات الاجتماعية هي: (60.33)، و(46.17) لبعدي العلاقات الشخصية، وأداء الأعمال على الترتيب، بينما كان متوسط الدرجة الكلية على المقياس هو (106.50).

أما الانحرافات المعيارية فقد كانت (8.32)، و(10.17) على بعدي المقياس لدرجات أفراد المجموعة التجريبية، فيما كانت (18.07) على مستوى درجتهم الكلية على المقياس، في حين كانت الانحرافات المعيارية (5.89)، و(3.71)على بعدي المقياس لدرجات أفراد المجموعة الضابطة، فيما كانت (9.27) على مستوى درجتهم الكلية على المقياس.

والملاحظ أن الفروق في المتوسطات على بعدي المقياس وعلى درجته الكلية كلها لصالح أفراد المجموعة التجريبية على حساب المجموعة الضابطة بفارق كبير.

وبالنظر إلى نتائج "اختبار ت" التي كانت (9.64)، و(7.25)، و(8.66) لبعدي المقياس العلاقات الشخصية، وأداء الأعمال، والدرجة الكلية للمقياس على الترتيب عند درجة حرية (12)، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، لأن قيمة المعنوية كانت (0.000) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة.

وهذا يعني رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل القائل " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية ".

3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

نصت الفرضية على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي تعزى لجنسهم (ذكر، أنثى)".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرتب درجات الذكور والإناث للمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية، وعلى أبعاده.

ثم تمت المقارنة بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث للمجموعة التجريبية حيث (ن=08) في القياس البعدي على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية، وذلك باستخدام "اختبار ت t test" لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين، لأن البيانات تتوزع توزيعا طبيعيا (الملحق) وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول(29): يوضح نتائج "اختبار ت t test" لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية وأبعاده تعزى لجنسهم.

القياس	أبعاد المقياس ودرجته الكلية	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
القياس البعدي	العلاقات الشخصية	ذكور	06	96.83	8.40	−1.25	06	0.258	غير دالة
		إناث	02	105	5.65				
	أداء الأعمال	ذكور	06	76.5	10.82	−1.69	06	0.513	غير دالة

		إناث	02	82.5	9.20			
	الدرجة الكلية	ذكور	06	173.33	18.79	−0.95	06	0.377	غير دالة
		إناث	02	187.5	14.84			

يلاحظ من خلال الجدول(29) أن متوسطات درجات ذكور المجموعة التجريبية في القياس البعدي على بعدي مقياس تقدير المهارات الاجتماعية كانت (96.83)، و (76.5) لبعدي العلاقات الشخصية، وأداء الأعمال على الترتيب، بينما كان متوسط الدرجة الكلية على المقياس هو (173.33)، في حين كانت متوسطات درجات إناث المجموعة التجريبية في القياس البعدي على بعدي مقياس تقدير المهارات الاجتماعية كانت (105)، و(82.5) لبعدي العلاقات الشخصية، وأداء الأعمال على الترتيب، بينما كان متوسط الدرجة الكلية على المقياس هو (187.5).

أما الانحرافات المعيارية فقد كانت (8.40)، و(10.82) على بعدي المقياس لدرجات ذكور المجموعة التجريبية، فيما كانت (18.79) على مستوى درجتهم الكلية على المقياس، في حين كانت الانحرافات المعيارية (5.65)، و(9.20) على بعدي المقياس لدرجات إناث المجموعة التجريبية، فيما كانت (14.84) على مستوى درجتهم الكلية على المقياس.

والملاحظ أن الفروق في المتوسطات بين الذكور والإناث على بعدي المقياس وعلى درجته الكلية فروق طفيفة لا تكاد تكون مؤثرة.

وبالنظر إلى نتائج "اختبار ت" التي كانت (1.25−)، و(1.69−)، و(0.95−) لبعدي المقياس العلاقات الشخصية، وأداء الأعمال، والدرجة الكلية للمقياس على الترتيب عند درجة حرية (06)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، لأن قيم المعنوية كانت (0.258)، و(0.513)، و(0.377) لكل من بعدي المقياس ودرجته الكلية على الترتيب وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة.

وهذا يعني قبول الفرض الصفري القائل "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي تعزى لجنسهم (ذكر، أنثى)".

4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

نصت الفرضية على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي تعزى لعمرهم الزمني".

وللتحقق من هذا الفرض تمت المقارنة بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية (ن=08) في القياس البعدي على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية تبعا لفئاتهم العمرية، وذلك باستخدام اختبار "كروسكال وأليس K" الذي يقيس دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعات المستقلة قليلة العدد، كون البيانات لا تتوزع توزيعا طبيعيا (الملحق)، حيث تكونت المجموعة من ثلاثة فئات عمرية وهي: فئة (10-11) سنة، وفئة (12) سنة، وفئة (13) سنة. وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول(30): يوضح نتائج اختبار "كروسكال وأليس K" لقياس دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية وأبعاده تبعا لمتغير العمر.

القياس	أبعاد المقياس ودرجته الكلية	الفئات العمرية	العدد	متوسط الرتب	قيمة "K"	مستوى الدلالة	القرار
القياس البعدي	العلاقات الشخصية	(10-11) سنة	4	3.88	2.76	0.252	غير دالة
		(12) سنة	3	6.17			
		(13) سنة	1	2			
	أداء الأعمال	(10-11) سنة	4	4.75	1.22	0.543	غير دالة
		(12) سنة	3	5			
		(13) سنة	1	2			
	الدرجة الكلية	(10-11) سنة	4	4	2.45	0.294	غير دالة
		(12) سنة	3	6			
		(13) سنة	1	2			

يلاحظ من خلال الجدول(30) أن قيم "K" للبعدين العلاقات الشخصية، وأداء الأعمال، والدرجة الكلية على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية، هي (2.76)، و(1.22)، و(2.45) على الترتيب عند مستويات المعنوية (0.252)، و(0.543)، و(0.294) على الترتيب وهي قيم غير دالة، لأنها أكبر من (0.05) مستوى الدلالة.

وهذا يعني قبول الفرض الصفري القائل "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي تعزى لعمرهم الزمني".

5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة

نصت الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي تعزى للمستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية وعلى أبعاده، تبعا للمستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم.

ولما تكونت المجموعة من مستويين فقط: منخفض، ومتوسط من أصل الثلاث مستويات التي هي: منخفض، متوسط، ومرتفع. تمت المقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية (ن=08) في القياس البعدي على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية تبعا للمستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم، وذلك باستخدام "اختبار ت t test" لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين، لأن البيانات تتوزع توزيعا طبيعيا (الملحق) وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول(31): يوضح نتائج "اختبار ت t test" لقياس دلالة الفروق بين متوسطي أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية وأبعاه، تبعا للمستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم.

القياس	أبعاد المقياس ودرجته الكلية	المستوى	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
القياس البعدي	العلاقات الشخصية	منخفض	01	109	/	-1.38	06	0.216	غير دالة
		متوسط	07	97.43	7.83				
	أداء الأعمال	منخفض	01	93	/	-1.81	06	0.119	غير دالة
		متوسط	07	75.85	8.82				
	الدرجة الكلية	منخفض	01	202	/	-1.66	06	0.147	غير دالة
		متوسط	07	173.28	16.15				

يلاحظ من خلال الجدول(31) أن متوسطات درجات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض للمجموعة التجريبية في القياس البعدي على بعدي مقياس تقدير المهارات الاجتماعية كانت (109)، و (93) لبعدي العلاقات الشخصية، وأداء الأعمال على الترتيب، بينما كان متوسط الدرجة الكلية على المقياس هو (202)، في حين كانت متوسطات درجات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتوسط للمجموعة التجريبية في القياس البعدي على بعدي مقياس تقدير المهارات الاجتماعية (97.43)، و(75.85) لبعدي العلاقات الشخصية، وأداء الأعمال على الترتيب، بينما كان متوسط الدرجة الكلية على المقياس هو (173.28).

أما الانحرافات المعيارية فقد كانت (7.83)، و(8.82) على بعدي المقياس لدرجات أفراد المجموعة التجريبية ذوو المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتوسط، فيما كانت (16.15)على مستوى درجتهم الكلية على المقياس.

والملاحظ أن الفروق في المتوسطات بين المستويين على بعدي المقياس وعلى درجته الكلية فروق طفيفة لا تكاد تكون مؤثرة.

وبالنظر إلى نتائج اختبار ت التي كانت (1.38−)، و(1.81−)، و(1.66−) لبعدي المقياس العلاقات الشخصية، وأداء الأعمال، والدرجة الكلية للمقياس على الترتيب عند درجة حرية (06)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، لأن قيم المعنوية كانت (0.216)، و(0.119)، و(0.147) لكل من بعدي المقياس ودرجته الكلية على الترتيب وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة.

وهذا يعني قبول الفرض الصفري القائل "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي تعزى للمستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم".

6. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة

نصت الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجاتهم في القياس التتابعي على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده (بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج)".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، والتتابعي على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية.

ثم تمت المقارنة بين القياسين (البعدي والتتابعي) باستخدام "اختبار ت t test" لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين المترابطتين، وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول(32): يوضح نتائج "اختبار ت t test" لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتابعي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية وأبعاده.

أبعاد المقياس ودرجته الكلية	القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
العلاقات الشخصية	ق ب	08	98.87	8.32	-0.12	07	0.908	غير دالة
	ق ت		99	6.76				
أداء الأعمال	ق ب	08	78	10.17	0.22	07	0.829	غير دالة
	ق ت		77.75	8.08				
الدرجة الكلية	ق ب	08	176.87	18.07	0.8	07	0.941	غير دالة
	ق ت		176.75	14.52				

يلاحظ من خلال الجدول(32) أن متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على بعدي مقياس تقدير المهارات الاجتماعية كانت (98.87)، و(78) لبعدي العلاقات الشخصية وأداء الأعمال على الترتيب، بينما كان متوسط الدرجة الكلية على المقياس هو (176.87)، في حين كانت متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتابعي على بعدي مقياس تقدير المهارات الاجتماعية هي: (99)، و(77.75) لبعدي العلاقات الشخصية وأداء الأعمال على الترتيب، بينما كان متوسط الدرجة الكلية على المقياس هو (176.75).

أما الانحرافات المعيارية فقد كانت (8.32)، و(10.17) بالنسبة لبعدي المقياس في القياس القبلي، فيما كانت (18.07) على مستوى الدرجة الكلية، في حين كانت الانحرافات المعيارية (6.76)، و(8.08) بالنسبة لبعدي المقياس في القياس البعدي، فيما كانت (14.52) على مستوى الدرجة الكلية.

والملاحظ أن الفروق في المتوسطات على بعدي المقياس وعلى درجته الكلية بين القياسين البعدي والتتابعي ضئيلة جدا ولا تكاد تذكر.

وبالنظر إلى نتائج اختبار ت التي كانت (0.12-)، و(0.22)، و(0.8) لبعدي المقياس العلاقات الشخصية، وأداء الأعمال، والدرجة الكلية للمقياس على الترتيب عند درجة حرية (07)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، لأن قيم المعنوية كانت (0.908)، و(0.829)، و(0.941) لبعدي المقياس ودرجته الكلية على الترتيب وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة.

وهذا يعني قبول الفرض الصفري القائل "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجاتهم في القياس التتابعي على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده (بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج)"

7. عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة

من أجل الإجابة على التساؤل العام للدراسة صاغ الباحث الفرضية العامة التالية: "للبرنامج التدريبي القائم على تعديل السلوك فاعلية كبيرة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم".

وللتحقق من مدى صحتها انبثقت عنها فرضيات فرعية تم برهانها والتحقق منها فيما سبق، وللتأكد من حجم الأثر ومدى الفاعلية لدينا الجدول التالي:

الجدول(33): يوضح الدلالة الإحصائية "اختبار ت t test" للفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وحجم الأثر "η^2".

أبعاد المقياس ودرجته الكلية	البرنامج التدريبي المقترح				
	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	قيمة "t"	قيمة[1] "η^2"	الدلالة الإحصائية
العلاقات الشخصية	08	06	9.64	0.886	دالة عند 0.01
أداء الأعمال	08	06	7.25	0.814	دالة عند 0.01
الدرجة الكلية	08	06	8.66	0.862	دالة عند 0.01

يلاحظ من خلال الجدول(33) أن قيمة إيتا مربع "" هي: (0.886)، و(0.814)، و(0.862) بالنسبة لبعدي المقياس العلاقات الشخصية، وأداء الأعمال، ودرجته الكلية على الترتيب، وهي قيمة قريبة من (1)، بمعنى أنها قيم كبيرة تدل على أن حجم الأثر كبير للبرنامج التدريبي المقترح.

تمت مقارنة الأثر هنا من خلال مقارنة نتائج أفراد المجموعة التجريبية، بنظرائهم من المجموعة الضابطة ومن خلال قيم "η^2" تبين أن حجم الأثر كبير، وهو ما يحقق الفرضية العامة القائلة: "للبرنامج التدريبي القائم على تعديل السلوك فاعلية كبيرة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم"

وللتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي المقترح تم حساب معدل الكسب وفقا "لمعادلة بلاك Black"، والتي تبين أن هناك فاعلية للمتغير المستقل المتمثل هنا في البرنامج التدريبي على المتغير التابع المتمثل في المهارات الاجتماعية لفئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم، وذلك بمقارنة درجات القياسين البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية، وكانت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

[1] معادلة إيتا مربع "η^2 " هي: $\eta^2 = \frac{t^2}{t^2+df}$

الجدول(34): يوضح معدل الكسب لبلاك لمعرفة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية المهارات الاجتماعية على أفراد المجموعة التجريبية

أبعاد المقياس ودرجته الكلية	المتوسط (قياس قبلي) $\bar{x}$	المتوسط (قياس بعدي) $\bar{y}$	الدرجة العظمى T	قيمة[2] معدل الكسب "Blacke"
العلاقات الشخصية	61	98.87	109	1.15
أداء الأعمال	53.25	78	93	0.92
الدرجة الكلية	114.25	176.87	202	1.04

يلاحظ من خلال الجدول(34) أن قيمة معدل الكسب كانت: (0.92) بالنسبة لبعد أداء الأعمال، وهي قيم منخفضة مقارنة ببعد العلاقات الشخصية (1.15)، أما درجته الكلية فكانت (1.04)، وهي أكبر من (1)، وبالنظر إلى ظروف التجريب ونتائجه فإنها قيمة معتبرة.

وعليه نستطيع القول أن البرنامج حقق الفاعلية المطلوبة والنتائج المنتظرة من وراء تصميمه، بمعنى "للبرنامج التدريبي القائم على تعديل السلوك فاعلية كبيرة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم"

خلاصة الفصل

تم خلال هذا الفصل عرض وتحليل لنتائج الدراسة على حسب ما أفرزته عملية المعالجة الإحصائية، وانطلق الباحث من إثبات الفرضيات الجزئية (الفرعية)، كونها انبثقت عن الفرض العام القائل بأن: " للبرنامج التدريبي القائم على تعديل السلوك فاعلية كبيرة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم"، لأن برهانها أولا سيكون جزء من البرهان على تحققه كونها متفرعة عنه، ثم انتقل إلى إثبات الفرضية العامة عن طريق الأساليب الإحصائية المناسبة لذلك، من أجل الحصول على النتيجة النهائية لعملية التطبيق، وبيان ما إذا كان

[2] معادلة معدل الكسب لبلاك هي: $\frac{\bar{y}-\bar{x}}{T-\bar{x}} + \frac{\bar{y}-\bar{x}}{T}$

المطلوب (المتمثل في الفرضية العامة) تحقق أم لم يتحقق، كتمهيد للوقوف على الأسباب والعوامل المساعدة على تحققه استنادا للدراسات السابقة، ومراعاة لإطار الدراسة النظري، وهذا عند مناقشة النتائج في الفصل القادم.

كما يمكن القول أن مجمل الفرضيات تحققت، وساهمت في تحقيق الفرض العام بصفة خاصة، وخدمت أهداف الدراسة بصفة عامة، يبقى فقط مناقشة كل هذه النتائج والوقوف عند موضوعيتها ونجاعتها في التفسيرات الآتية.

الفصل السادس

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى
2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية
3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة
4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة
5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة
6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة

الاستنتاج العام

تمهيد

بعد عرض وتحليل نتائج الفرضيات الفرعية المصاغة في الفصل السابق، والتي كانت في مجملها موافقة لبنائها وصياغتها في بداية الدراسة، حيث بينت أثر وفاعلية البرنامج التدريبي القائم على تعديل السلوك في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أفراد الفئة المستهدفة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم، ما دامت أثبت عدم وجود فروق تعزى لعوامل أخرى (الجنس، العمر، المستوى الاقتصادي والاجتماعي). وانطلاقا من هذا الأساس، سنحاول في هذا الفصل مناقشة وتفسير تلك النتائج مراعين أطرها النظرية، ثم بالاستناد على الدراسات السابقة كتأكيد وتثبيت ثان لتلك النتائج، وذلك بالوقوف على كل فرضية فرعية مناقشة وتفسيرا لوحدها، وصولا إلى الاستنتاج العام الذي سنحاول من خلالها إبراز نتيجة الدراسة وتفسيرها.

1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى

أكدت نتيجة الفرضية أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي لأفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجاتهم في القياس البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده لصالح القياس البعدي".

وهي النتيجة ذاتها التي أثبتتها دراسة البخش (2001) بوجود فروق دالة إحصائيا في مستوى المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح عليهم لصالح القياس البعدي. وخلصت إلى أن تدريب الأطفال المعاقين عقليا على أداء الأنشطة المختلفة من خلال استراتجيات مبسطة يعمل على تنمية مهاراتهم الاجتماعية.

كما وافقتها أيضا دراسة الشبراوي (2010) التي استهدفت التعرف على فاعلية برنامج للتدريب على أسلوب حل المشكلات فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وبينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس حل المشكلات قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي، وخلص إلى أن "دلالة الفروق تلك تعتبر مؤشرا إحصائيا دالا على فاعلية البرنامج التدريبى فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة كما أنها تشير إلى أن أطفال

المجموعة التجريبية قد استفادوا من جلسات البرنامج التدريبي التي استمرت أكثر من شهرين تقريبا. وظهرت تلك الاستفادة من خلال تحسن درجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية". (شبراوي، 2010، ص155)

نفس نتيجة دراستنا نجدها في كل من دراسة العرايضة(2010)، دراسة القليني وآخرون(2011)، دراسة القحطاني(2013)، دراسة المريخي(2015).

وهي نتيجة وافقت أيضا دراسات أجنبية مشابهة كدراسة يتوند وآخرون **Yetunde & al (2016)** التي استهدفت تأثير التدخل القائم على دعم الفصل الدراسي في تنمية المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، وأثبتت تحسن دال لدى أفراد عينة متكونة من (04) أشخاص بعد تدريبهم على عدة مهارات اجتماعية. ودراسة أواريلي وآخرون **O'Reilly & al** (2000) التي استهدفت تعليم مهارات الترويح الاجتماعي للراشدين ذوي التخلف العقلي البسيط، وأظهرت تحسن (30) تلميذ من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة خضعوا لمجموعة من الدروس في المهارات الاجتماعية من طرف معلميهم الذين تم تدريبهم على ذلك وكانت النتائج حسنة بشكل ملحوظ.

كما بينت أيضا الدراسات التي اعتمدت على البرامج التدريبية السلوكية فاعليتها في خدمة ما بنيت من أجله. مثل دراسة سينغ وآخرون **Singh & al** (2004)التي استهدفت معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على بعض المهارات الحياتية اليومية المهنية والاستقلالية في خفض السلوك العدواني وإيذاء الذات لدى عينة من المتخلفين عقليا، ودراسة سعدي (2006)التي استهدفت التعرف على فعالية برامج مراكز التربية الخاصة في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا (درجة بسيطة)، ودراسة جوريوس وآخرون **Goorhuis & al (2008)** التي استهدفت معرفة أثر برنامج التدريب النطقي على تحسين مستوى اللغة الاستقبالية والتعبيرية والأداء غير اللفظي، ودراسة الهويدي (2009) التي استهدفت معرفة أثر برنامج تدريبي لغوي بمشاركة الأهل في تنمية المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) لدى الأطفال المعاقين عقليا في الأردن، ودراسة ورغي (2017) التي استهدفت التعرف على فاعلية استخدام أسلوب التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني. وكلها استهدفت عينة المعاقين عقليا، وهو ما يدل على نجاعة البرامج التدريبية مع هذه الفئة ، وخاصة إذا ما اعتمدت على الاستراتجيات السلوكية التي تأتي بثمارها مع فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم. على أساس أن "هذا الميدان يولي تطوير وتنمية العادات والمهارات السلوكية المناسبة جل اهتمامه بدلا من التركيز (كأساليب العلاج الاخرى) على معالجة العجز السلوكي. ولهذا

يوصف تعديل السلوكي بأنه يهتم بالجوانب الأيجابية لا الجونب السلبية، وانه ذو طبيعة تربوية لا علاجية" (الخطيب، 2003، ص43)

وقد تكون هذه النتائج الإيجابية التي لمسناها على أرض الواقع من خلال الأطفال أثناء سيرورة جلسات البرنامج، هي في الأساليب المنتهجة، كون الأطفال متمدرسون، وكانت الجلسات تكسر تلك النمطية التي داوموا عليها من خلال البرنامج التعليمي المنتهج، بما أنها تختلف شكلا ومضمونا عنها، إضافة إلى عمليات التعزيز النوعي التي كانت ترافق كل جلسة.

كما أن إقبال أطفال المجموعة التجريبية على البرنامج كان مبشر، كونهم كانوا ينتظرون الجلستين الأسبوعيتين (الأحد–الخميس) بفارغ الصبر، ويسألون عنهما طوال الأسبوع، حتى صاروا لا يحفظون يومين مثلهما. وهذا كان بشهادة الأستاذة المختصة المكلفة بتدريسهم.

2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

دلت نتيجة الفرضية الثانية على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية".

حيث يلاحظ من هذه النتيجة، أن الفروق كانت من خلال بعدي المقياس (العلاقات الشخصية، وأداء الأعمال)، وكذلك من خلال متوسطي الدرجات الكلية للمجموعتين على المقياس. والملاحظ أيضا هو الارتفاع النسبي لمتوسطات درجات المجموعة التجريبية على المقياس وأبعاده مقارنة بتلك الخاصة بالمجموعة الضابطة، وهو ما يعكس فاعلية البرنامج المطبق على أفراد المجموعة التجريبية من دون أفراد المجموعة الضابطة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة البخش (2001) التي استهدفت فاعلية برنامج تدريبي مقترح لأداء بعض الأنشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا، حيث ضمت عينة الدراسة (40) طفلة من المعاقات عقليا القابلات للتعلم، ووجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وأوضحت فاعلية كبيرة للأنشطة المتنوعة في تنمية المهارات الاجتماعية لأفراد المجموعة التجريبية.

كما وافقت أيضا نتيجة الدراسة مع دراسة الحميضي (2001) التي استهدفت مدى فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، حيث ضمت عينة الدراسة (16) طفلا من المعاقين عقليا القابلين للتعلم، وأظهرت النتيجة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، ودل ذلك على تحسن جوهري في المهارات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة لأفراد المجموعة التجريبية، وأشار أيضا إلى فاعلية البرنامج السلوكي المقترح.

ووافقت أيضا كل من دراسة هدهودة والمشرقي (2005) التي استهدفت التعرف على مدى تأثير برنامج ترويحي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنيا (القابلين للتعلم)، و دراسة الشبراوي (2010) التي استهدفت التعرف على فاعلية برنامج للتدريب على أسلوب حل المشكلات فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

كما وافقت من الدراسات الأجنبية دراسة سانشيز وجوميز Sanchez & Gomez (2007) التي هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية، حيث لوحظت آثارا جانبية إيجابية على أفراد المجموعة التجريبية بعد تفاعلهم مع النماذج المقدمة من حيث اكتساب المهارات الاجتماعية، مقارنة بالمجموعة الضابطة.

بينما عارضت هذه النتيجة نتيجة دراسة أليوت **Elliott** (2002) التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم من خلال النموذج الذي يعبأ من قبل التلميذ نفسه، وأرجع الباحث هذه النتيجة المفاجئة بالنسبة له إلى الصعوبات التي واجهت تطبيق البرنامج وكذلك إلى صعوبات منهجية وذلك لاستخدام نموذج التقييم الذاتي لأفراد العينة.

وفي المجمل يمكن أن نعزو هذا الفرق الدال بين المجموعتين إلى مجموعة من الأسباب من أهمها:

– الفصل بين المجموعتين التجريبية والضابطة، بحيث كانت كل واحدة منهما متمدرسة على مستوى ابتدائية مفصولة عن الأخرى، ولا سبيل لأن تلتقي إحداهما مع الأخرى بأي شكل من الأشكال.

– مداومة أطفال المجموعة التجريبية لأنشطة البرنامج وحرصهم الشديد على ممارستها والتقيد في حدود استطاعتهم بتعليمات الباحث وتطبيقها، بعكس المجموعة الضابطة التي كانت معزولة عن أنشطة البرنامج، ومداومة لنفس الروتين من خلال البرنامج التعليمي دون كسر لنمطية القسم ونظامه.

– عمليات التعزيز المستمرة لأطفال المجموعة التجريبية، والمنتظمة حتى أصبح الأطفال متزامنين معها، حيث يقول ورغي (2017) أن "تعزيز الطفل بعد قيامه بسلوك معين مرغوب فيه يجعله يكرر السلوك ويقويه عنده، ما يقود إلى إمكانية معاودة مشاهدته مستقبلا، على أساس أن السلوك محكوم بنتائجه" (ورغي، 2017، ص277). وهو ما كان غائبا عن أطفال المجموعة الضابطة

3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

أشارت نتيجة هذه الفرضية إلى أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي تعزى لجنسهم (ذكر، أنثى)"

وهي نتيجة جاءت موافقة لدراسة هدهودة والمشرقي(2005)، التي استهدفت التعرف على مدى تأثير برنامج ترويحي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنيا (القابلين للتعلم)، وخلصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والبنات في القياس (القبلي– البعدي– التتابعي) في كل المهارات الاجتماعية المدروسة. وأرجعت الباحثتين ذلك إلى أن كلا الجنسين (الذكور، والإناث) لديهم رغبات بنفس الدرجة لإشباع الحاجات الاجتماعية الأساسية للفرد كالحاجة للانتماء وإثبات الذات، والتعاون، وتكوين الصداقات، بالإضافة إلى المشاركة في المناسبات".(هدهودة والمشرقي، 2005، ص26)

كما وافقت هذه النتيجة نتيجة دراسة أمين وحامد (2019) التي استهدفت معرفة المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وخلصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية متعلقة ببعدي (تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، وأداء الأعمال) ترجع إلى النوع (ذكر، أنثى)، حيث ترجع الباحثتان ذلك "لتساوي فرص التعليم والتدريب داخل المدارس بين الذكور والإناث، كما أن المجتمع ينظر لكلا النوعين (ذكر، أنثى) من المعاقين عقليا نظرة من منطلق الإعاقة لا من منطلق النوع، مما يحول دون وجود فروق في نمو المهارات الاجتماعية بينهما، وبما أن قدرتهم على اكتساب السلوك التكيفي الاجتماعي أقل

للذكور والإناث فإن مستوى التدخل الذي يطرح لديهم واحد بغض النظر عن النوع." (أمين وحامد ، 2019، ص12)

ووافقت أيضا هذه النتيجة نتيجة دراسة يتوند وآخرون Yetunde & al (2016)التي استهدفت معرفة تأثير التدخل القائم على دعم الفصل الدراسي في تنمية المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، وخلصت إلى أنه لم يكن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

كما اتفقت أيضا مع نتيجة كل من دراسة القحطاني (2013)، ودراسة أليوت **Elliott** (2002).

وتعارضت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ساري وفتاحين (2020) التي استهدفت معرفة المهارات الاجتماعية (مهارات التعاون) عند الأطفال الذين يعانون من متلازمة داون القابلين للتعلم والتدريب، ودلت على وجود فروق دالة إحصائيا بين أطفال متلازمة داون القابلين للتعلم والتدريب في تعلم واكتساب مهارة التعاون والتفاعل حسب متغير الجنس، بتفوق ظاهر للإناث على الذكور.

ويمكننا القول أن هذه النتيجة شاركت فيها بعض العوامل من بينها:

– تكافؤ الفرص بين كل من الإناث والذكور من خلال نوعية الأنشطة التي قام عليها البرنامج والتي كانت في متناول الجنسين من أفراد المجموعة التجريبية، فحتى النشاطات الرياضية التي يغلب عليها النوع الذكوري في مجتمعنا خاصة، تميزت بأنها مجموعة من الألعاب السهلة والمتاحة للجنسين، ما جعل الإناث مقبلات عليها لا مدبرات وينافسن نظرائهن الذكور، حتى أنهن كن يخترن بعضهن عند المنافسة.

– البيئة الصفية المشتركة التي تربى فيها أفراد المجموعة التجريبية، حيث أنهم يزاولون دراستهم مع بعضهم لمدة تقارب العامين، ما سهل من سيرورة النشاطات، لأن التعارف بين أفراد المجموعة فيما يخص النشاطات الجماعية له دور كبير في كسر حاجز الخجل والخوف، على أساس أن: "الخجل يسيطر على مشاعر وأحاسيس الفرد منذ الطفولة فيؤثر على طاقاته الفكرية ويشتت إمكاناته الإبداعية وقدراته العقلية، ويضعف قدرته على السيطرة على تصرفاته اتجاه نفسه والآخرين. والطفل الخجول يكون أكثر حساسية من الأطفال العاديين، وأكثر عصبية منهم نتيجة شعوره بالنقص، مما يجعله سهل الاستثارة، وكثير الحركة والتشاؤم والحذر، وينتج الخجل عن عدم وصول الطفل إلى مستوى النمو الكافي، كما أنه يسبب القلق الدائم للطفل ويدفعه للخوف من كل المواقف الاجتماعية.

والطالب الخجول قد يضطر للتعامل مع مواقف اتصالية مع أفراد آخرين، أو عندما يكون موضع انتباه الآخرين مما يجعله يشعر بنقص القيمة، ونقص التقدير الذاتي، كما أنه يعاني من ضعف التعبير عن الذات، وتنقصه القدرة على تأكيد ذاته والحزم في المواقف التي تتطلب ذلك والدفاع عن حقوقه الخاصة." (الحريري والإمامي،2011، ص260)، وهي أمور كانت شبه منعدمة بين أطفال المجموعة التجريبية، لطبيعة الألفة المعتادة بينهم من جهة، ولنوعية النشاطات التي لم تصنع لهم حاجز من الخوف والخجل، بل ساعدت على كسره.

– مشاركة أستاذة التربية الخاصة في أغلب النشاطات، الأمر الذي ساعد من اندماج الأطفال مع بعضهم، وساعد على التفاعل بينهم أثناء أداء مختلف النشاطات.

4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

ثبت من خلال هذه الفرضية أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي تعزى لعمرهم الزمني".

وهذه النتيجة كانت ظاهرة في كل الدراسات السابقة المعتمدة كون أغلبها اعتمدت على فئات عمرية مختلفة، ولم تقل بوجود فروق بين تلك الفئات من حيث المهارات الاجتماعية، خاصة دراسة سانشيز وجوميز **Sanchez & Gomez (2007)** التي استهدفت التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية، وكان أعمار أفراد عينة الدراسة تتراوح بين (17–36) سنة، و دراسة العرايضة (2010) التي استهدفت بيان أثر برنامج تدريبي سلوكي معرفي في تنمية المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى الطلبة المعاقين عقليا في المملكة العربية السعودية، وكانت أعمار أفراد عينة الدراسة تتراوح بين (9–17) سنة، و دراسة مطر وعطا (2016)، التي استهدفت معرفة فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة، وتراوحت اعمار أفراد عينة الدراسة بين (8–16.2) سنة، و دراسة يتوند وآخرون **Yetunde & al (2016)** التي استهدفت معرفة تأثير التدخل القائم على دعم الفصل الدراسي في تنمية المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، وتراوحت أعمار أفراد عينة الدراسة فيها بين (12–19) سنة.

كما وافقت هذه النتيجة بعض البرامج التدريبية السلوكية الموجهة لمتغيرات أخرى ، مثل دراسة ورغي (2017) التي استهدفت التعرف على فاعلية استخدام أسلوب التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني، وخلصت

إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط رتب درجات القياس البعدي للسلوك العدواني وأبعاده لأفراد المجموعة التجريبية يعزى لعمرهم الزمني، وهي دراسة قريبة جدا من دراستنا من ناحية الظروف والعوامل المؤثرة، وأرجع الباحث ذلك إلى كون "البرنامج استطاع التأثير على سلوك أفراد المجموعة التجريبية بمختلف فئاتها العمرية بالرجوع إلى ما وفره من معززات شكلت دافعا قويا لتفاعل العينة معه، ومعروف حسب هنادي محمد قعدان أن الدوافع محركات وموجهات تحافظ على استمرارية السلوك وديمومته". كما وافقت هذه النتيجة في التراث التربوي "دراسة جومبل **Gumpel** (1994) التي هدفت إلى تطوير نموذج سلوكي لتدريب ذوي الإعاقة العقلية على بعض المهارات الاجتماعية، حيث شملت (34) طفلا أعمارهم بين (6-18) سنة، وأثبتت النتائج فاعلية البرنامج السلوكي المستخدم لفنيات التدعيم (باستخدام الحلوى، والتدعيم الرمزي) في تحسين سلوك أفراد العينة على اختلاف أعمارهم الزمنية".(ورغي، 2017، ص237)

ويمكننا القول أن النتيجة المحققة كانت منتظرة، كون الفئة العمرية المستهدفة فئة حساسة وطيعة إذا ما تمت معاملتها بالشكل المطلوب وعلى الوجه الصحيح ويمكن سرد بعض العوامل المساعدة في ذلك:

– المعاملة الحسنة والصبر والتأني على الأطفال وأخطائهم في تأدية المطلوب والتكرار اللازم للمهمة وتحليلها حتى تسهل عندهم.

– عمليات التعزيز المستمرة، حتى عند الفشل غير المقصود مع بذل الجهد اللازم لأداء المهمة، حتى لا يصاب الطفل بالإحباط ويتم الرفع من معنوياته.

– المعاملة بالمساواة للأطفال داخل المجموعة دون اعتبارات التفرقة بين الفئات العمرية، أو عزل فئة عمرية عن الأخرى.

5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة

حيث دلت نتيجة هذه الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي تعزى للمستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم".

ما يؤكد على أن البرنامج القائم على تعديل السلوك لم يتأثر بالمستويات الاقتصادية والاجتماعية لأسر أفراد المجموعة التجريبية مع تباين مستوياتهم بين المنخفض والمتوسط، والتي صبت أغلبها في خانة المتوسط، ومع ذلك لم يلاحظ أي تأثير للطرف المتدني على النتيجة.

هذا المتغير تم ضبطه في أغلب الدراسات السابقة التي تم تناولها من خلال مجانسة المجموعتين الضابطة والتجريبية، ولم تتعرض له الدراسات الشبه التجريبية التي عملت بمجموعة واحدة، كون إجراءات ضبط المتغيرات في هكذا تصاميم ليس بالأمر الشائع.

لكن يمكن الاستدلال ببعض الدراسات التي قارنت بين عمليات دمج المعاقين عقليا في مؤسسات التربية الخاصة، وأثر ذلك على حياتهم الاجتماعية عندما تتوفر لهم فرص حياة اجتماعية أحسن، ومستوى اقتصادي أحسن ومن بينها دراسة سعدي(2005) التي استهدفت التعرف على فعالية برامج مراكز التربية الخاصة في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا (درجة بسيطة)، وخلصت النتائج إلى أن محتوى برامج مراكز التربية الخاصة يساعد على تخفيض مظاهر الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقليا، كما يساعد على إحداث زيادة في نمو مهارات الاعتماد على النفس في الحياة اليومية لدى الأطفال المعاقين عقليا (إعاقة بسيطة)، وفي محاولة لتفسير هذا التحسن أي الانخفاض في الاضطرابات السلوكية قالت الباحثة: "أن الأطفال المعاقين عقليا غير مسؤولين عن قدراتهم المختلفة، ولكن من حولهم إذا لم يحيطوهم بالرعاية الكاملة المتمثلة في الاهتمام بتدريبهم على المهارات المختلفة التي تعمل على التكيف مع البيئة المحيطة، وكذلك معاملتهم بالرفض والقسوة والإهمال فإن ذلك يؤدي إلى نقص المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال وبالتالي تؤدي إلى صعوبات في حياتهم الاجتماعية، وقد يلجأ هؤلاء الأطفال إلى أساليب أخرى مطمئنة، أي يخلقوا نوع من السلوكيات غير الاجتماعية المتمثلة في العدوانية، أو الانعزالية، أو سلوك إيذاء النفس..." (سعدي، 2006، ص186)

وأيضا دراسة أمين وحامد (2019) التي استهدفت معرفة المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وخلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية ترجع إلى نوع المدرسة (حكومي، خاص) لصالح المدارس الحكومية، حيث ترى الباحثتان أن ذلك يدل على: "اهتمام المدارس الحكومية بهذه الفئة من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وذلك بتوفير المعلمين المؤهلين، وبتحسين البيئة المدرسية لديهم، والإمكانيات أكمل وأشمل فيها كما أن المدرسة التي قامت فيها الدراسة تم تأهيلها وتزويدها بالوسائل

المختلفة والمتعددة مما جعل الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المنتسبون لها يمتازون بأداء الأعمال عن المدارس الخاصة"(أمين وحامد، 2019، ص12). وهو ما يدل على أن توفر الظروف والإمكانات اقتصادية أو اجتماعية أو تعليمية يخدم فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم. وهو أمر يخدم البرنامج ويبرهن على أن الظروف كانت مناسبة وتخدم ظروف أفراد المجموعة التجريبية.

ونستطيع القول أن من جملة العناصر التي ساهمت في تحقيق هذه النتيجة هي:

– نوع التعزيز خصوصا المادي منه، ومدى سرورهم عند الاستجابات الإيجابية، وحرصهم على تكرار خبرات الفوز والنجاح أثناء النشاطات. حيث كان أمرا محببا عند الأطفال حتى أصبحوا يقترحون بأنفسهم أنواع من المعززات.

– عمليات التفريغ الانفعالي التي بدت واضحة وجلية من خلال التفاعل الإيجابي للأطفال أثناء مختلف النشاطات، وهو أمر يجعلهم يتجاوزون الضغوط الأسرية سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية، وكانت مظاهر السعادة والنشوة تظهر عليهم أثناء النشاطات الرياضية خاصة، والتي كانت قائمة على اللعب أساسا، على اعتبار أن "اللعب يسهم إلى حد كبير بأشكال مختلفة في تطوير المظاهر الإيجابية، ويقدم التجهيزات النفسية المناسبة للطفل حيال نموه العاطفي والانفعالي، فيساهم في استجابات التمايز الانفعالي من الاستجابات الجسمية إلى الاستجابات اللفظية، واللعب كذلك يذهب هذه الاستجابات ويخفض من حدتها وينقلها من التمركز حول الذات إلى الانطلاق نحو المشاركة الجماعية. كما يساعد اللعب في بناء قيم انفعالية عاطفية جديدة عند الطفل، فقيمة النجاح والفشل والربح والخسارة والهجوم والدفاع والانسحاب أصبحت ذات معنى إيجابي، وهي الاستمرار والتقبل ضمن أطر ذات أحكام وقواعد وأصول يحرص على المحافظة عليها، فإذا فاز في مباراة أدرك ضرورة استقبال الفوز بطريقة تنسجم مع احتمال خسارته في المستقبل، فلا يطغى عليه الانفعال لدرجة الغرور أو المباهاة وهذا يؤدي به إلى الاستقرار والجد والمثابرة".(خطاب، 2011، ص ص160–161)

– الجماعية، أو الأداء الجماعي الذي طغى على أغلب الأنشطة، من خلال مجموعات المناقشة الصغيرة، أو جماعة اللعب، أو التمثيليات المشتركة، أين تنكسر الحواجز وتتساو المراتب فلا تظهر فروق اجتماعية أو اقتصادية، وذاك ما كان له دور إيجابي في تعزيز نتيجة هذه الفرضية، حيث يقول العيسوي(1979) عن الإرشاد الجماعي وميزاته "أي جماعة يتوحد الفرد وإياها، أو يقارن الفرد نفسه بها، فيتقمصها لدرجة أنه يتبنى معاييرها

واتجاهاتها وأنماط سلوكها كما لو كانت معاييره هو، فتصبح هذه الجماعة هي جماعته المرجعية، حيث يرى نفسه منتميا إليها، وليس من الضروري أن تكون هذه العضوية عضوية حقيقية، حيث يمكن أن يوجد لشخص واحد أكثر من جماعة واحدة" (سايحي، 2004، ص30)

6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة

أثبتت نتيجة هذه الفرضية أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجاتهم في القياس التتابعي على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده (بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج)".

وهو ما يشير إلى استمرار أثر البرنامج التدريبي القائم على تعديل السلوك وبقائه على أفراد المجموعة التجريبية، غير متأثرا بعامل الزمن بعد مرور شهرين على التجريب وإجراءات القياس البعدي، وبدرجات مقبولة.

وكانت النتيجة موافقة لكل الدراسات السابقة المعتمد عليه، والتي انتهجت إجراءات القياس التتابعي، منها دراسة البخش (2001) التي استهدفت التعرف على مدى إمكانية تحسين مستوى المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم من خلال تصميم وتطبيق برنامج تدريبي مقترح لأداء بعض الأنشطة المتعددة، وبينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى المهارات الاجتماعية للمجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتابعي. وخلصت إلى "أن هذه النتيجة وإن كانت تدل على استمرار أثر البرنامج المستخدم خلال فترة الدراسة التتابعية، فإنها تؤكد في الوقت ذاته على ضرورة الاستمرار في تقديم مثل هذه الخبرات لهؤلاء الأطفال حتى نضمن تقدمهم المستمر في الاتجاه المرغوب" (البخش، 2001، ص238)

كما كانت موافقة لدراسة هدهودة والمشرقي(2005)، التي استهدفت التعرف على مدى تأثير برنامج ترويحي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنيا (القابلين للتعلم)، وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والتتابعي في كل المهارات الاجتماعية المدروسة. وقالت الباحثتين: "كون متوسط درجات القياس التتابعي أكبر من القياس البعدي يدل على استمرارية تأثير البرنامج على مهارة المشاركة، وقد يرجع ذلك إلى أن المشاركة والتفاعل الاجتماعي يشكل الأساس في أي حياة اجتماعية لأنه بدون المشاركة والتفاعل الاجتماعي تفقد حياة المعاق طابعها الاجتماعي، كما أن أدوات المشاركة هى المعاني والمفاهيم وقدرة المعاق عقليا

على تبادلها مع غيره عن طريق اللغة حيث أن إدراك المعاق للمعاني وتعلمه التعبير عنها لا يأتي من فراغ، بل يكون داخل إطار اجتماعي وممارسة أنشطة ترويحية".(هدهودة والمشرقي، 2005، ص28)

كما وافقتها أيضا دراسة الشبراوي (2010) التي استهدفت التعرف على فاعلية برنامج للتدريب على أسلوب حل المشكلات في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية في القياسين البعدي والتتابعي (بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج) ، وقال عن هذه النتيجة: "أن الخبرات التي تعلمها الأطفال ذوي الإعاقة العقلية كانت مرتبطة بمواقف واقعية يواجهها الأطفال في حياتهم اليومية وتم تعلمها بصورة إجرائية، اشترك الأطفال من خلالها في جميع أنشطة البرنامج، وقاموا بأداء المهارات بأنفسهم مرات عديدة أثناء جلساته، مما كان له أثر كبير في ترسيخ تلك الخبرات والمهارات التي تعلمها الأطفال، وأدى ذلك إلى التوسع في الاستفادة من تلك المهارات وعدم زوال أثرها بمجرد انتهاء البرنامج". (شبراوي، 2010، ص185)

كما وافقت دراسة المريخي (2015) التي استهدفت التعرف على فاعلية برنامج لتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال المعوقين عقليا في المملكة العربية السعودية، وبينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتابعي للسلوك الاجتماعي الإيجابي. وعزى الباحث استمرار الأثر إلى أنه "تم بناء البرنامج على أسس علمية صحيحة وإلى استخدام فنيات تتناسب مع طبيعة الطفل المعاق عقليا وتتنوع هذه الفنيات من النمذجة ولعب الدور والتعزيز، وإلى السماح للطفل بممارسة المواقف المصممة في البرنامج، ذلك لأن ممارسة السلوك قبل الدخول في العلاقات الاجتماعية، والإكثار من هذه الممارسة والتنويع فيها تمد الطفل برصيد هائل من المعلومات النفسية الملائمة". (المريخي، 2015، ص51)

وهي نفس نتيجة دراسة مطر وعطا (2016)، التي استهدفت معرفة فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة، وبينت عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتابعي للتفاعل الاجتماعي، حيث أرجع الباحثان هذه النتيجة إلى كون "أنشطة التدريب تمت من خلال نشاطات جماعية وألعاب جماعية تدرب فيها الأطفال على التعاون والمشاركة والتعاطف من خلال لعب الدور وعكس الدور، فضلا عن ما يكلف به الأطفال من واجب منزلي، أو مدرسي متعلق بسلوك التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ومناقشته في بداية كل جلسة من جلسات

البرنامج التدريبي مما جعل هناك اتصال دائم بأسرة الطفل ومعلميه حتى يتم تنفيذ الموقف الذي تم تدريب الطفل عليه داخل المنزل، أو المدرسة، مع أخوته، أو مع أقرانه، فكلما كرر الطفل ذي الإعاقة الفكرية سلوك إيجابي في موقف معين دل ذلك على استمراريته لديه واكتساب سلوك جديد وزاد من التفاعل الاجتماعي. (مطر وعطا، 2016، ص38)

كما أنها نفس نتيجة الدراسات الأجنبية كدراسة أواريلي وآخرون **O'Reilly & al** (2000) التي استهدفت تعليم مهارات الترويح الاجتماعي للراشدين ذوي التخلف العقلي البسيط، حيث أكدت نتائج الدراسة على بقاء أثر التدريب حتى بعد مرور (03) سنوات وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة، ودراسة كيلي وآخرون **Kelley & al (2016)** التي هدفت إلى معرفة آثار التدريب على المهارات الاجتماعية العاطفية من خلال الحاسوب للشباب ذوي الإعاقة العقلية، وبينت نتائجها أنه تم الحفاظ عليها حتى بعد (03) أشهر من انتهاء البرنامج.

ويمكننا القول أن مدة الشهرين كفارق زمني للدراسة التتابعية، كفيل بأن يحدث فيه الكثير في خضم الأحداث المتسارعة والمتنوعة في حياة أطفال الفئة المستهدفة، وبقاء أثر البرنامج دليل واضح على نجاحه وتحقق أهدافه أولا، ثم بيان الاستعداد والدافعية لدى هذه الفئة إذا ما توفرت لديها البرامج المناسب التي تخدم متطلباتها، وهو ما أثبتته عديد الدراسات. وعموما يمكن أن نسرد جملة من العوامل والمعطيات التي ساعدت البرنامج وخدمت بقاء أثره منها:

– اتفق الأطفال في الحفل الختامي على سؤال واحد تكرر طرحه بينهم مفاده: "متى تعود يا أستاذ؟"، وهي نتيجة تطبيقية أكثر منها (رقمية من خلال الأساليب الإحصائية)، فتعاونهم طيلة سير الجلسات ثم سؤالهم هذا يؤكد تجاوبهم مع الأنشطة بل وتعلقهم بها، وهو ما يساعد على ترسيخ السلوك المعدل ويحفظ بقاء أثره لفترات.

– نوعية النشاطات وبخاصة الألعاب التي إن لم يتضمنها النشاط الرئيسي، تضمنتها تمارين الإحماء وجعلت الأطفال يكررونها بسهولة بينهم كل ما سمحت الفرصة، وهو أمر وقف عليه الباحث ولاحظه في نشاط الأطفال أثناء أوقات الفراغ داخل المدرسة.

– تعاون القائمين على المدرسة وتسهيل المهمة للباحث سهل له عمله أثناء الجلسات، وراحة المتدربين من راحة المدرب، فعمله في الظروف المناسبة يجعله مقبل على استغلال كل الإمكانات والفرصة المتاحة من أجل تجسيد الأهداف المبرمجة نظريا، وحتى صياغة أخرى تطبيقيا تظهر أثناء مجريات النشاط.

– الفنيات السلوكية المنتهجة أثناء سير الجلسات وخاصة منها التعزيز والإطفاء أحدثت فارقا، وسهلت من عمليات تعديل السلوك ونمذجته.

– كما أن سهولة تعاطي الأنشطة المختارة بعناية ساعد الأطفال أفراد عينة الدراسة في تنفيذ المطلوب والتعامل معه بسهولة وسلاسة، فالمعلوم عن الطفل المعاق عقليا أن خبرات الفشل تصيبه بالإحباط وتجعله أقرب للانطواء والانسحاب الاجتماعي منه للاندماج والتفاعل الاجتماعي وهو المطلوب.

الاستنتاج العام

من خلال مناقشة النتائج المتعلقة بمختلف الفرضيات المصاغة، يمكننا إصدار الحكم النهائي على فاعلية البرنامج، ومدى تحقق أهدافه المرجوة من عدمها والتي تمثلت في معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على تعديل السلوك في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم، وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي الذي صمم لاستهداف عينة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم المدمجين في قسم خاص على مستوى الابتدائي. وقد توصلت نتائج الدراسة الميدانية إلى الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي لأفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجاتهم في القياس البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده لصالح القياس البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي تعزى لجنسهم (ذكر، أنثى).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي تعزى لعمرهم الزمني.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي تعزى للمستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجاتهم في القياس التتابعي على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده (بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج).

وبعد أن تحققت كل الفرضيات الفرعية المصاغة، وبعد الحصول على فاعلية وحجم أثر كبيرين إحصائيا، نستطيع القول أن الفرضية العامة القائلة: "للبرنامج التدريبي القائم على تعديل السلوك فاعلية كبيرة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم" قد تحققت، وتحققت معها بذلك أهداف البرنامج المسطرة، على أمل أن تكون التطلعات في مستوى ما تحقق من أهداف، وهي نتيجة قد وافقت كل الدراسات السابقة المذكورة أعلاه مهما كان الأسلوب السلوكي المنتهج أثناء عمليات التدريب، ومهما اختلف المتغير المستهدف، بيد أن العينة كانت فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم في أغلب الدراسات، وهو ما ساعد في السير الحسن لجلسات البرنامج الذي خدم هذه الفئة بالذات، وقد يعزى ذلك كله إلى الاستراتجيات والأساليب المنتهجة خلال تطبيق البرنامج، وهو أمر أثبتته الدراسات السابقة، ما يوجب التركيز الكبير على مثل هذه النوعية من البرامج خدمة لفئة المعاقين عقليا، خصوصا القابلين منهم للتعلم.

خاتمة

خاتمة

أثبتت الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على تعديل السلوك في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم، وهو ما يبرز جليا أن عمليات تعديل السلوك تؤتي بأكلها عند التعامل مع هذه الفئة بصفة خاصة، وفئات التربية الخاصة ككل بصفة عامة، إذا ما استغلت استراتجياته وأساليبه أحسن استغلال، وتم توظيفها في وقتها ومكانها المناسبين، مع قليل من الصبر على فئة تميل إلى التكرار في الوضعيات، وتحليل المهمات لتكون سهلة أكثر.

وهو ما أكدته قوة الأثر الذي تركه البرنامج التدريبي المقترح على الفئة المستهدفة، وتميزت فيه المجموعة التجريبية عن الضابطة، دون أثر لا للجنس أو العمر أو المستوى الاقتصادي في ذلك، حسب ما بينته النتائج الإحصائية، مع بقاء ذاك الأثر خلال الدراسة التتابعية بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج.

هذا ما يقود إلى كون استراتجيات تعديل السلوك آلية حتمية، ومطلب ضروري في التعامل مع فئات التربية الخاصة عامة وذوو الإعاقة العقلية (القابلون للتعلم) خاصة، لما للمكون السلوكي من دور كبير قي عمليات التأثير على تعديل السلوك، ولما لهم من خصائص وظروف تميزهم عن العاديين، حيث يقال أنه "عندما نقترب من حاجات أطفالنا أكثر، يمكن أن نتوقع تحسنا في أدائهم وسلوكهم بمقدار اقترابنا منهم." وليس أحسن من استراتجيات تعديل السلوك كوضعية انطلاق تعين القائمين والفاعلين والمهتمين بشؤون المعاقين عقليا في التعامل معهم.

ناهيك عن كون المتغير الذي تم التعامل معه هو متغير المهارات الاجتماعية، وما له من أهمية في مسار النمو الطبيعي لفئة المعاقين عقليا، وما ينعكس على حياتهم النفسية من خبرات فشل، وإحباط، وانخفاض في تقدير الذات، ثم حياتهم الاجتماعية من عزلة وانطواء، وانسحاب اجتماعي، وهو ما يقودنا إلى القول بضرورة تسخير كل الظروف، ثم الإمكانات للاستثمار في فئات التربية الخاصة عموما، وهل خير من الاستثمار في عنصر "الإنسان" على رأي مالك بن نبي.

وبناء عليه، نستطيع القول أنه توجب الاهتمام بكل ما يخدم الفئات الخاصة وعلى رأسها فئة المعاقين عقليا كونهم أقل قدرة على التكيف الاجتماعي، وأقل قدرة على التصرف مع المواقف الاجتماعية المختلفة، والتعامل مع

الآخرين. وعلى ذلك فإن رعايتهم لا تكفي من خلال إلحاقهم بالمدارس الخاصة وحسب، بل تمتد لتشمل مساعدتهم بكل الطرق الممكنة من أجل تكيف مناسب مع المواقف الحياتية، من خلال استقلالية معيشية حسنة.

حيث خلصنا في الأخير إلى تقديم مجموعة من المقترحات التي من شأنها خدمة الفئة بحسب تعاملنا معها طيلة أطوار التجريب، وتمثلت في:

مقترحات الدراسة

- محاولة الاستفادة قدر الإمكان من الدراسة المتمثلة في البرنامج التدريبي المقترح لفئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم.
- تشجيع أساتذة التربية الخاصة المتعاملين مع الأقسام المدمجة على استخدام البرامج التدريبية القائمة على تعديل السلوك، في ظل المنهج التعليمي المتبع والذي هو نفسه المنهج الموجه للعاديين.
- تنظيم دورات وملتقيات تجمع بين جميع الشرائح والأطياف الفاعلة في مجال التربية الخاصة من أجل تقريب الرؤى والرسو على أرضية تخدم الجميع بما فيهم فئات التربية الخاصة، والمعاقين عقليا خصوصا.
- إدراج جزء من التكوين التطبيقي في المراكز المتخصصة، وإنشاء اتفاقيات وتوأمة بينها وبين الجامعة من أجل تقريب الطلبة المختصين في المجال من فئات التربية الخاصة.
- التوجه أكثر نحو عملية التكوين التطبيقي بدل الاكتفاء بالكم والزخم المعرفي.
- توفير الإمكانات المناسبة من وسائل وأدوات في المراكز والأقسام الخاصة لتسهيل عمليات التواصل والتطبيق بين القائمين على البرامج التدريبية والفئات المستهدفة (ما وقف عليه الباحث).

الدراسات المقترحة

- إعادة الدراسة بتقنيات وبرامج أخرى للوقوف على المقارنة واستخراج المناسب منها.
- إجراء دراسة تخص معلمي التربية الخاصة تعرفهم بأهم وأحدث البرامج التي تساعد على تنمية المهارات الاجتماعية للمعاقين عقليا.

- إجراء دراسات موجهة لأولياء وأسر المعاقين عقليا تساعدهم على تنمية المهارات الاجتماعية لدى أبنائهم والوقوف على مدى نجاعتها.
- إجراء مقارنة بين مختلف البيئات الثلاثة (البيت، المركز المتخصص، القسم المدمج)، وأيهم أنسب لتطبيق البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية.
- دراسة مدى فاعلية مشاركة الأهل في برامج تنمية المهارات الاجتماعية للمعاقين عقليا.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

المصادر

- القرآن الكريم
- معجم المعاني الجامع

المراجع

- إبراهيم، مصطفى علي حماد. (2008). مساق الاختبارات النفسية (عملي). كلية التربية. جامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.
- إبراهيم، مصطفى علي حماد. (2012). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون في البيئة الفلسطينية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.
- أحمد، بن علي بن عبد الله الحميضي. (2004). فاعلية برنامج شلوكي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا قسم العلوم الاجتماعية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- أحمد، جابر أحمد. بهاء الدين، جلال. (2010). دليل مدرس التربية الخاصة لتخطيط البرامج وطرق التدريس للأفراد المعاقين ذهنيا. ط1. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- أحمد، جاد الرب. (2003). المهارات الاجتماعية وعلاقتها باضطراب الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة حلوان. مصر.
- أسامة، فاروق مصطفى. (2017). تعديل وبناء السلوك الإنساني للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. ط1. مصر: مكتبة الأنجلة.
- أميرة، طه بخش. (2001). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لأداء بعض الأنشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعلم. مجلة مركز البحوث التربوية. جامعة قطر. 19(10). 217-241.
- إيمان، محمد السيد هدهودة. إنشراح، إبراهيم المشرقي. (2015). تأثير برنامج ترويحي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا "القابلين للتعلم". بحث منشور. جامعة أم القرى. العربية السعودية
- بهاء الدين، جلال. (2014). مهارات وفنيات تعديل السلوك. القاهرة: جمعية التوعية والتأهيل الاجتماعي.
- بوجمعة، حريزي. (2020). التدريب على تطبيق الاختبارات النفسية2. مطبوعة موجهة للسنة الأولى ماستر. علم النفس المدرسي. جامعة البويرة. الجزائر.

- تيسير، مفلح كوافحة. عمر، فواز عبد العزيز. (2010). مقدمة في التربية الخاصة. ط4. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- جعفر، غسان. (2001). التخلف العقلي عند الأطفال. ط1. بيروت. لبنان: دار الحرف العربي للطباعة والنشر والتوزيع.
- جمال، الخطيب. (2003). تعديل السلوك الإنساني. ط1. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- جمال، محمد الخطيب. (2013). أسس التربية الخاصة. ط1. العربية السعودية: مكتبة المتنبي.
- جمال، محمد الخطيب. منى، صبحي الحديدي. (2009). المدخل إلى التربية الخاصة. ط1. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- حسن، الباتع عبد العاطي. إسراء، رأفت شهاب. (2014). تصميم الألعاب التعليمية للمعاقين عقليا –النظرية والتطبيق– . مجلة ضياء للبحوث النفسية والتربوية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- حمدي، عبد الله عبد العظيم. (2013). برامج تعديل السلوك. ط2. مصر: مكتبة أولاد الشيخ للتراث. (إضافة للمراجع)
- حنان، خضر أبو منصور. (2011). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعيا في محافظات غزة. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة. فاسطين.
- حياة، عبد الرحيم محمد أمين. سحر، حسن علي حامد. (2019) المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم. مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة عين شمس. 19(01).
- خليفة، وليد السيد. (2014). فاعلية برنامج تدريبي للقصة الاجتماعية باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية الانتباه الاجتماعي وبعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب التوحد بالطائف. مجلة التربية الخاصة. كلية التربية. جامعة الزقازيق. 6. 202–319
- خولة، أحمد يحي. ماجدة، السيد عبيد. (2014). أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة. ط2. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- دخيل، بن عبد الله الدخيل الله. (2014). المهارات الاجتماعية المفهوم والوحدات والمحددات. ط1. العربية السعودية: الناشر العبيكان.
- رابح، حرايز. (2022). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الإبتدائية. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة المسيلة. الجزائر.
- رأفت، عوض السعيد خطاب. (2011). فاعلية برنامج تدريبي لإدارة الانفعالات في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا. مجلة كلية التربية ببنها. مصر. (85). 149–217.

- رافدة، الحريري. سمير، الإمامي. (2011). الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- رانيا، العربي عبد الله إبراهيم. وآخرون. (2020). التعلم بالأقران كمدخل لتحسين بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بروضات الدمج. مجلة البحث العلمي في التربية. 21. 374-405.
- رجاء، محمود أبو علام. (2006). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط5. مصر: دار النشر للجامعات.
- زياد، أحمد بدوي. (2011). فاعلية برنامج إرشادي قائم على فن القصة لخفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة غزة. فلسطين.
- زياد، كامل اللالا. وآخرون. (د ت). أساسيات التربية الخاصة. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- سعاد، مصطفى فرحات. (2014). أهمية تنمية المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك للطفل من ذي الإعاقة البصرية. المجلة الجامعة. 1(16). 93-118.
- سعد، عبد الرحمان. (2008). القياس النفسي النظرية والتطبيق. ط5. مصر: هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.
- سعيد، بوجلال. (2009). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق الدراسي. رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر02. الجزائر.
- سليمة، سايحي. (2004). فاعلية برنامج مقترح لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. رسالة ماجستير. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة ورقلة. الجزائر.
- سهير، سلمان أحمد حسين العزاوي. (2000). بناء برنامج إرشادي في تقبل صورة الجسم لدى طالبات المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة بغداد. العراق.
- سوزان، القليني وآخرون. (2011) برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية للطفل ذو الإعاقة العقلية باستخدام الرسوم المتحركة. مجلة دراسات الطفولة. جامعة عين شمس. 14(53). 01-13.
- سيد احمد، ورغي. (2017). فاعلية استخدام أسلوب التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة وهران. الجزائر.
- صباح، بوقروز. (د ت). المهارات الاجتماعية: أنواعها، وأهميتها والنظريات المفسرة لها. المجلة الجزائرية للطفولة والتربية. 107-124.
- صفوت، فرج. (2007). القياس النفسي. ط7. مصر: مكتبة الأنجلو.
- طايل، عبد الحافظ فندي هويدي. (2009). أثر برنامج تدريبي لغوي بمشاركة الأهل في تنمية المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) لدى الأطفال المعاقين عقليا في الأردن. أطروحة دكتوراه. كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن.

- عاطف، عبد الله بحراوي. (د ت). مقدمة في تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة. محاضرات ملقاة على طلبة المستوى الثالث. كلية التربية. جامعة الملك فيصل. السعودية.
- عبد الرحمان، العوفي. حسين، قرساس. (2021). أهمية تنمية المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدواني للمعاقين عقليا. مجلة البحوث التربوية والتعليمية. المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة. 10(02). 261-282.
- عبد الرحمان، سيد سليمان. (2001). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة الأساليب التربوية والبرامج التعليمية. ط1. مصر: مكتبة زهراء الشرق.
- عبد الرحمن، سيد سليمان. (1997). تربية غير العاديين وتعليمهم. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- عبد الستار، إبراهيم. وآخرون. (1993). العلاج السلوكي المعرفي. الكويت: عالم المعرفة.
- عبد السلام، ناصر محمد القحطاني. (2013). استخدام أنشطة اللعب في تنمية مهارات التواصل اللغوي والمهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس. مصر.
- عبد الفتاح، رجب علي مطر. حسنين، علي يونس عطا (2016). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة. مجلة التربية الخاصة. 14.
- عبد القادر، خاضر. (2021). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين عقليا. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة سطيف2. الجزائر.
- عبد الله، زيد الكيلاني. فاروق، فارع الروسان. (2014). التقويم في التربية الخاصة. ط4. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد الله، صالح مخلف المريخي. (2015) فاعلية برنامج لتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال المعوقين عقليا في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية التربوية المختصة. 04(03). 20-58.
- العربي، محمد علي زيد. (2003). فعالية التدريب على استخدام جداول النشاط المصورة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وأثرها في خفض السلوك الانسحابي لدى الاطفال المتخلفين عقليا. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الزقايق. مصر.
- علاء الدين، كفافي. وآخرون. (2009). في تربية المعوقين عقليا. ط1. مصر: دار الفكر العربي.
- علي، السيد سليمان. (2000). نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة. ط1. العربية السعودية: مكتبة الصفحات الذهبية.
- علي، بن فهد الدخيل. عوض الله، محمد أبو القاسم محمد. (2019). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية. 06(01). 153-181.

- عماد، أحمد حسن علي. (2016). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ "Raven" للأطفال والكبار (5.5-68.4 سنة). مصر: مكتبة الأنجلو.
- عماد، صالح نجيب العرايضة. (2010). فاعلية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية والأكاديمية للمعاقين عقليا في المملكة العربية السعودية. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة عمان العربية. الأردن.
- عواطف، مام. خضرة، حلاب. (2021). البرامج التربوية لمعلمي التربية الخاصة في تدقيق الدمج الاكاديمي للمعاقين سمعيا –دراسة ميدانية بمراكز المعاقين سمعيا بالمسيلة أنموذجا–. مجلة ضياء للبحوث النفسية والتربوية. جامعة سكيكدة. 02(01). 141–159.
- فاطمة الزهراء، حاج سليمان. (2017). فعالية العلاج الأسري النسقي في مساعدة أسر المعاقين عقليا. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة تلمسان. الجزائر.
- فتحي، جروان. وآخرون. (2013). الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة. ط1. الأردن: دار الفكر.
- فتيحة، سعدي. (2005). فعالية برامج مراكز التربية الخاصة في تعديل سلوك الاطفال المعاقين عقليا (درجة بسيطة). رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر.
- فكري، لطيف متولي. (2015). الإعاقة العقلية المدخل–النظريات المفسرة–طرق الرعاية. ط1. العربية السعودية: مكتبة الرشد–ناشرون.
- فهد، القحطاني (2000). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي. البحرين.
- فيصل، عباس. (1996). الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها. ط1. بيروت: دار الفكر العربي.
- قحطان، أحمد الظاهر. (2008). مدخل إلى التربية الخاصة. ط2. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- كريمان، محمد إبراهيم زهير. (2018). المهارات الاجتماعية كمعدل لعلاقة تقدير الذات بالتنمر لدى الأطفال ذوي قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط. رسالة ماجستير. كلية الآداب. جامعة المنوفية. مصر.
- لمعان، محمد أحمد أبو حجير. (2015). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة. فاسطين.
- لويس، كامل مليكة. (1990). العلاج السلوكي وتعديل السلوك. ط1. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
- ماجدة، السيد عبيد. (2013). الإعاقة العقلية. ط2. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- محمد الشبراوي، أحمد حسنين. (2010). فاعلية برنامج للتدريب على أسلوب حل المشكلات في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس. مصر.
- محمد، خليل عباس. وآخرون. (2007). مخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محمد، ساري. عائشة، فتاحين. (2020). المهارات الاجتماعية (مهارات التعاون) عند الأطفال الذين يعانون من متلازمة داون القابلين للتعلم والتدريب. مجلة العلوم الإنسانية. جامعة أم البواقي. 08(01). 734-753.
- محمد، عبد العزيز عبد ربه سليمان. (2000). تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال امؤسسات الإيوائية. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس. مصر.
- مدين، نايف الحوري. آلاء، تيسير بني نصر. (2018). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية وعي الأطفال المعاقين عقليا والقابلين للتعلم حول حقوقهم الاجتماعية والوطنية في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. غزة. 10(01). ص557-572.
- مرفت، أحمد أحمد محمد. (2011). دور القصص في إكساب أطفال متلازمة داون القابلين للتعلم بعض المهارات الاجتماعية. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس. مصر.
- مشيرة، فتحي محمد سلامة. (2014). الانتباه والمهارات الاجتماعية لدى الذاتويين. ط1. مصر: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- مصطفى، حريزي. (2020). الخدمات الإرشادية وعلاقتها ببعض المهارات الحياتية لدى المتمدرسين من ذوي الإعاقة السمعية. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة المسيلة. الجزائر.
- مصطفى، نوري القمش. (2011). الإعاقة العقلية النظرية والممارسة. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مصطفى، نوري القمش. خليل، عبد الرحمان المعايطة. (2007). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- موريس، أنجرس. (2006). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية. تعريب بوزيد، صحراوي. وآخرون. ط2. الجزائر: دار القصبة للنشر.
- موفق، كروم. (2017). البنية العاملية لاختبار المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة وهران2. الجزائر.

- ميرفت، محمد عبده أحمد مشهور. (2016). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائمة على أنشطة اللعب الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي التوحد في إمارة أبو ظبي–دولة الغمارات العربة المتحدة– (دراسة حالة). رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- نادية، بنت عبد الرحمان بن صويلح اللهيبي. (2009). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي الغذائي لأمهات ومشرفات أطفال التوحد. رسالة ماجستير. كلية التربية للاقتصاد المنزلي. جامعة أم القرى. العربية السعودية.
- نائل، إبراهيم أبو عزب. (2008). فاعلية برنامج مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.
- نهى، يوسف اللحامي. (2003). المهارات الاجتماعية المدرسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى الأطفال المتخلفين عقليا والعاديين. مجلة مركز معوقات الطفولة. جامعة الأزهر.11. 155–227.
- هارولد، ريجنالد بيتش. (1992). تعديل السلوك البشري. تعريب فيصل، محمد الزراد. العربية السعودية: دار المريخ.
- هارون، صالح عيد الله. (1996). مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة. رسالة التربية وعلم النفس. العربية السعودية.
- هناء، رمضان عبد العزيز. (2015). أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من الطالبات ذوات الإعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة المدينة العالمية. قطر.
- هنادي، محمد قعدان. (2014). الاضطرابات الانفعالية والسلوكية عند ساندوم– برنامج تدريبي علاجي–. ط1. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- واضح، العمري. عبد الحميد، شحلم. (2016). المواجهة والتعايش مع الضغوط في الوسط المهني كمهارة من مهارات الحياة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. المسيلة. 03(02). 129–140.
- وداد، مبروك. (2020). فعالية برامج تعديل السلوك لدى الأطفال المعاقين ذهنيا من خلال مقياس السلوك التكيفي. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية. جامعة عين شمس. 07(03).87–108.
- وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة، مديرية تصور أنشطة التكفل المؤسساتي.(2015). دليل التكفل المبكر بالأطفال امعوقين ذهنيا من 03 إلى 05سنوات في المؤسسات المتخصصة. الجزائر.
- وليد، السيد أحمد خليفة. مراد، علي عيسى. (2015). الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة (التخلف العقلي). ط1. الإسكندرية. مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- Kothari, C. R. (2004). Research Methodology Methods and techniques. 2°E. INDIA: New age International (P) Ltd, Publishers.
- Elliot, C. (2002). Social Skills Trainning for Adolescents with Intellectual Disabilities: A Cautionary Note. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 15(1). 91-96.
- O'reilly, M.F. Lancioni, G., Gardiner, M., Tiernan, R. & Lacy, C. (2002) Using a problem-solving approach to teach classroom skills to a student with moderate intellectual disabilities within regular classroom settings. International Journal of Disability, Development and Education, 49(1). 95-104.
- Sanchez, L. & Gomez, D. (2007). Program of training in solution of practical problems applied to people with intellectual disability. Psicothema. 19(4). 578-584.
- Rosenhan, D. L. & Seligman. M. E. P. (1995). Abnormal Psychology. 3Rd Edition. New York : W. W. Norton & Company.
- Matson. Johnny L. Mminshawi. Noha F. Gonzalez. Melissa L. Mayville. Stephen B. (2006). The Relationship of Comorbid Problem Behaviors to social Skills in Persons With Profound Mental Retardation. Behavior Modification. 30(4). 469-506.
- Matsunaga. K. (2008). Support in Emotional Control Based on Milieu Therapy for Abused Children: Focus on Expression of Negative Emotions in Relationships. Japanese Journal of Counseling Science. 41(3). 245-253
- Von Yeast. Y. (2008). Social Skills: Identification of Critical Social Abilities for Hight School Students with Mental Retardation in the Vocational Setting. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. 68(8-A). 33-47
- Mc Mahon. C. et al (1996). Analysis of Frequency and type of interaction in a peer-mediated social skills intervention. Instructional vs. Social interactions. Education and Training in Mental Retardation and development at Disabilities. 31(4). 33-52.
- Singh, N., Lancioni, G. Winton, A. Molina, E. Sage, M., Brown, S. and Groeneweg (2004). Effects of sonezelen room activities of daily living skills training, and vocational skills training on aggression and self-injury by adults with mental retardation and mental illness. Research in Development Disabilities. 25(3) .285-293.
- Goorhuis, Brouwer M. & Knijff, A. (2008). Efficacy of speech Therapy in children with language Disorders. specific language Impairment in comorbidity with Cognitive Delay. International journal of Pediatric Otorhinolaryngology. 63(2). 129-136.
- Todd R. Kelley1, J. Geoff Knowles. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. International Journal of STEM Education.
- Yetunde C. Adeniyi, Olayinka O. Omigbodun. (2016). Effect of a classroom-based intervention on the social skills of pupils with intellectual disability in Southwest Nigeria. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health.

– Raven, J.C., Court, J.H. & Raven, J.C. (1990). Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales - Section 2: Coloured Progressive Matrices. Oxford: Oxford Psychologists Press.

الملاحق

الملحق (01): قائمة الأساتذة المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	جامعة الانتماء
1.	حسين قرساس	أستاذ	علوم التربية	جامعة المسيلة
2.	زبيدة الحطاح	أستاذ	علوم التربية	جامعة المدية
3.	سعد الحاج بن جخدل	أستاذ	التربية الخاصة	جامعة تيارت
4.	رابح واكد	أستاذ محاضر	علوم التربية	جامعة المدية
5.	بوقرة عواطف	أستاذ محاضر	قياس وتقويم	جامعة المسيلة
6.	سهيلة بوجلال	أستاذ محاضر	علوم التربية	جامعة المسيلة
7.	صليحة العزالي	أستاذ محاضر	قياس وتقويم	المركز الجامعي خميس مليانة
8.	فايزة بلخير	أستاذ محاضر	علم النفس العيادي	جامعة غليزان
9.	حليمة شريفي	أستاذ محاضر	علوم التربية	جامعة المسيلة
10.	مريم أيوب	أستاذ محاضر	علوم التربية	جامعة المدية

الملحق (02): مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة (صالح هارون 1996)

أخي المعلم:

بين يديك مقياس مكون من (68) عبارة تعبر عن تجمعات من المهارات الاجتماعية التي يظهرها الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم داخل حجرة الدراسة. وهناك أربع خانات تصف ظهور مهارة اجتماعية معينة أمام كل عبارة. والمطلوب منك وضع دائرة حول رقم من الأرقام الموجودة إلى يسار كل عبارة على النحو التالي:

- إذا كان الطفل يقوم بهذه المهارة "دائما" يعطى الدرجة 4
- إذا كان الطفل يقوم بهذه المهارة "أحيانا" يعطى الدرجة 3
- إذا كان الطفل يقوم بهذه المهارة "نادرا" يعطى الدرجة 2
- إذا كان الطفل لا يقوم بهذه المهارة "مطلقا" يعطى الدرجة 1

البيانات الأولية:

- **الاسم واللقب:**.....
- **الجنس:**.....
- **العمر:**.....
- **المستوى التعليمي:**.....
- **المستوى الاجتماعي والاقتصادي: منخفض** ☐ **متوسط** ☐ **مرتفع** ☐

الرقم	العبارة	الدرجة			
		دائما	أحيانا	نادرا	مطلقا
		4	3	2	1

البعد الأول: المهارات الاجتماعية المتعلقة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين		**4**	**3**	**2**	**1**
.1	يذعن لأوامر الكبار، والأقران الذين هم في موقع سلطة	**4**	**3**	**2**	**1**

.2	يعرف تعليمات قسم الدراسة وينفذها	**4**	**3**	**2**	**1**
.3	يتحاشى المضايقات (كالتهكم) بالتجاهل أو بتغيير الموضوع أو أي وسيلة أخرى بناءة	**4**	**3**	**2**	**1**
.4	يذهب بعيدا عن الأقران في حالات الشجار والغضب تجنبا للضرب	**4**	**3**	**2**	**1**
.5	يرفض طلبات الآخرين غير المنطقية بأدب	**4**	**3**	**2**	**1**
.6	يتقبل بصدر رحب النقد الموجه له	**4**	**3**	**2**	**1**
.7	يشد انتباه المعلم برفع اليد في قسم الدراسة	**4**	**3**	**2**	**1**
.8	ينتظر بهدوء حتى يأذن له المعلم بالتحدث في القسم	**4**	**3**	**2**	**1**
.9	يستخدم كلمات مثل "فضلا"، "شكرا" عند التماس شيء من الآخرين	**4**	**3**	**2**	**1**
.10	يقترب من المعلم ويطلب المساعدة بطريقة مناسبة	**4**	**3**	**2**	**1**
.11	يشد انتباه الأقران، ويلتمس منهم المساعدة بطريقة مقبولة	**4**	**3**	**2**	**1**
.12	يصافح الآخرين وهو ينظر إليهم	**4**	**3**	**2**	**1**
.13	يذكر اسمه عندما يسأل عنه عند التحية	**4**	**3**	**2**	**1**
.14	يحي بالاسم الكبار والأقران كأن يقول "أهلا يا فلان"	**4**	**3**	**2**	**1**
.15	يعرف الآخرين بنفسه	**4**	**3**	**2**	**1**
.16	يساعد المعلم، والأقران عند الطلب	**4**	**3**	**2**	**1**
.17	يعرض استعداده لمساعدة المعلم، والأقران	**4**	**3**	**2**	**1**
.18	يتصدى للدفاع عن زميل له في مشكلة	**4**	**3**	**2**	**1**
.19	يبدي تعاطفه مع أقرانه عند المشاكل والصعوبات	**4**	**3**	**2**	**1**
.20	يخاطب الآخرين بصوت يناسب الموقف	**4**	**3**	**2**	**1**
.21	يفصل بين جمله أثناء الحديث مغيرا الوتيرة	**4**	**3**	**2**	**1**

.22	يقدم ملاحظات وتعليقات مناسبة أثناء التحدث مع الآخرين	**4**	**3**	**2**	**1**
.23	يبادر بمحادثة الكبار، والأقران في مواقف الحياة العادية	**4**	**3**	**2**	**1**
.24	يتابع التعليمات ذات الصلة باللعب المنظم وينفذها	**4**	**3**	**2**	**1**
.25	يبذل أقصى جهده في اللعب التنافسي	**4**	**3**	**2**	**1**
.26	يتقبل الهزيمة بروح رياضية ويهنئ الفائز في المباراة	**4**	**3**	**2**	**1**
.27	يطلب من تلاميذ آخرين مشاركتهم للعب	**4**	**3**	**2**	**1**
.28	يطلب إشراكه في لعبة ما زالت لم تنته بعد	**4**	**3**	**2**	**1**
.29	يشارك الآخرين أدوات اللعب	**4**	**3**	**2**	**1**
.30	يقترح لأفراد المجموعة لعبة معينة داخل أرض الملعب	**4**	**3**	**2**	**1**
.31	يعطي تقريرا إيجابيا عن إمكانات وإنجازات الآخرين	**4**	**3**	**2**	**1**
.32	يظهر تسامحا تجاه من يختلف معه في الصفات أو الآراء	**4**	**3**	**2**	**1**
.33	يميز بين ممتلكاته وممتلكات الآخرين	**4**	**3**	**2**	**1**
.34	يعير ممتلكاته للآخرين عند الطلب	**4**	**3**	**2**	**1**
.35	يطلب الإذن من الآخرين من أجل استعارة ممتلكاتهم	**4**	**3**	**2**	**1**
.36	يستخدم ممتلكات الآخرين ويعيدها إليهم دون إتلافها	**4**	**3**	**2**	**1**
	البعد الثاني: المهارات الاجتماعية المتعلقة بأداء الأعمال				
.37	يحاول الإجابة عن الأسئلة عند طلب المعلم	**4**	**3**	**2**	**1**
.38	يظهر ما يدل على عدم فهمه للسؤال الموجه إليه	**4**	**3**	**2**	**1**
.39	يوجه أسئلة مناسبة للموقف الذي يتطلب ذلك	**4**	**3**	**2**	**1**
.40	يشاهد بهدوء الأعمال المعروضة عن طريق الفيديو	**4**	**3**	**2**	**1**
.41	يصغي إلى من يخاطب تلاميذ القسم	**4**	**3**	**2**	**1**

.42	يبدي ملاحظات وتعليقات مناسبة أثناء النقاش في قسم الدراسة	**4**	**3**	**2**	**1**
.43	يشارك في النقاش الذي يجريه المعلم بقسم الدراسة	**4**	**3**	**2**	**1**
.44	يناقش الآراء المعارضة أثناء النقاش في قسم الدراسة	**4**	**3**	**2**	**1**
.45	يقوم بأداء ما يقدم له من واجبات	**4**	**3**	**2**	**1**
.46	يثابر في أداء المهمة حتى تكتمل	**4**	**3**	**2**	**1**
.47	يرجع الواجبات المنزلية المكملة	**4**	**3**	**2**	**1**
.48	يتبع توجيهات المعلم الشفهية	**4**	**3**	**2**	**1**
.49	يتبع التعليمات المكتوبة	**4**	**3**	**2**	**1**
.50	يعمل بشكل متعاون مع الآخرين	**4**	**3**	**2**	**1**
.51	يتبع وينفذ خطط وقرارات المجموعة	**4**	**3**	**2**	**1**
.52	يبادر ويساعد في تقديم نشاط جماعي	**4**	**3**	**2**	**1**
.53	يحاول أداء العمل المدرسي قبل حصوله على العون	**4**	**3**	**2**	**1**
.54	يستثمر الوقت أثناء انتظاره المساعدة من المعلم	**4**	**3**	**2**	**1**
.55	يبحث عن أنسب الطرق لاستثمار أوقات الفراغ	**4**	**3**	**2**	**1**
.56	يجلس مستقيما على المقعد عند طلب المعلم	**4**	**3**	**2**	**1**
.57	يؤدي بهدوء الوجبات المراد القيام بها على الطاولة	**4**	**3**	**2**	**1**
.58	يعمل بانتظام لإنهاء المهمة في الوقت المحدد	**4**	**3**	**2**	**1**
.59	يشارك في لعب ما يسند إليه من أدوار	**4**	**3**	**2**	**1**
.60	يقرأ بصوت مرتفع أمام مجموعة صغيرة	**4**	**3**	**2**	**1**
.61	يقرأ بصوت مرتفع أمام بقية تلاميذ القسم	**4**	**3**	**2**	**1**
.62	يقدم العمل في أوراق نظيفة	**4**	**3**	**2**	**1**

.63	يتقبل التصويب في الأعمال المدرسية	**4**	**3**	**2**	**1**
.64	يستفيد من التصويب لتحسين الأداء	**4**	**3**	**2**	**1**
.65	يراجع العمل لاكتشاف الأخطاء	**4**	**3**	**2**	**1**

الملحق(03): جلسات البرنامج التدريبي

قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي قائم على تعديل السلوك بهدف تنمية بعض المهارات الاجتماعية للمعاقين عقليا (القابلين للتعلم).

مجال البرنامج التدريبي: المهارات الاجتماعية

أنشطة البرنامج التدريبي: أنشطة اجتماعية، أنشطة رياضية، أنشطة ثقافية وفنية.

مرحلة التخطيط للبرنامج:

قام الباحث بالإعداد للبرنامج بعد الاطلاع على العديد من البرامج والدراسات السابقة والتي تناولت بناء البرامج المختلفة مثل دراسة: (البخش، 2001)، (زيد، 2003)، (دبيس، 2004)، (عثمان، 2009)، (عبد الله، 2010)، (الهمص، 2011)، (أحمد وهاشم، 2011)، (خطاب، 2011)، (الصبيحي، 2012)، (شحادة، 2012)، (عبد العزيز، 2015)، (فاضل، 2015)، (مشهور، 2016)، (ورغي، 2017)، (حاج سليمان، 2017)، (صباح، 2017)، وهدف هذا الاطلاع إلى التعرف على مكونات البرنامج وتحديد الخطوات التي يجب اتباعها عند بناء البرنامج وقد استفاد الباحث في تحديد الخطوات وتصميم البرنامج وهي كالآتي:

1. أهمية البرنامج.
2. الهدف العام للبرنامج.
3. الأهداف الإجرائية الخاصة.
4. أسلوب عرض وتنفيذ البرنامج.
5. الفنيات المستخدمة في البرنامج.
6. مدة البرنامج
7. الطريقة التي يقوم عليها تطبيق البرنامج.

8. أسلوب تقويم البرنامج.
9. حدود البرنامج.
10. تصميم الجلسة في البرنامج.
11. جلسات البرنامج.

1.أهمية البرنامج:

- تنبع أهمية البرنامج الحالي من أهمية النتائج التي توصلت إليها الدراسات والبحوث السابقة على اعتبار تكاملية العلوم.
- كما تظهر أهميته من طبيعة الفئة المستهدفة فيه ألا وهي فئة المعاقون عقليا القابلون للتعلم وهي فئة بحاجة ماسة إلى مثل هذه البرامج الخاصة.
- يفيد البرنامج العاملين ضمن مجالات التأهيل والتربية الخاصة وتطبيقه على الفئات المستهدفة ضمن عملهم.
- كما يمكن أن يكون البرنامج ضمن تراكمية العلوم فيؤسس بذلك لموضوعات جديدة تخدم الفئة وتساهم في تأهيلها.
- كما تكمن أهمية البرنامج أيضا في موضوعه وهو العمل على تنمية بعض المهارات الاجتماعية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم.

2.الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على تعديل السلوك في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم.

3.الاهداف الإجرائية الخاصة للبرنامج:

تتحدد الأهداف الإجرائية فيما يلي:

- تنمية روح الجماعة لدى المعاقين عقليا.
- تنمية قيم التعاون لدى المعاقين عقليا.
- تنمية القدرة على ضبط الانفعالات لدى المعاقين عقليا.
- تنمية قيم الاحترام والتواصل مع الآخرين.
- تنمية القدرة على التفاعل الاجتماعي وبناء علاقات اجتماعية لدى المعاقين عقليا.
- تعديل السلوكيات غير المرغوبة وتعزيز السلوكيات المرغوبة.
- العمل على رفع مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى المعاقين عقليا.

4.أسلوب عرض وتنفيذ البرنامج:

يقوم البرنامج على عدة أساليب وكل أسلوب يندرج ضمن نوعية الأنشطة المسطرة حيث:

تعتمد الأنشطة الاجتماعية على أساليب المحاضرة والأمثلة التطبيقية، بينما تعتمد الأنشطة الرياضية على أساليب الألعاب التربوية، وتعتمد الأنشطة الثقافية على أساليب رواية القصة وأساليب السيكودراما ولعب الدور، كما تعتمد الأنشطة الفنية على أساليب الرسم والتلوين.

5.الفنيات المستخدمة في البرنامج:

فنيات معرفية من خلال:

- الحوار والمناقشة.
- التفريغ الانفعالي.
- توكيد الذات.

وفنيات سلوكية من خلال:

- التعزيز.
- التعميم.
- التشكيل.
- التسلسل
- الحث والتلقين
- النمذجة.
- الاطفاء.
- لعب الدور.
- الاسترخاء

6.مدة البرنامج:

يستغرق البرنامج ثمانية (08) أسابيع بواقع ستة عشر (16) جلسة تدريبية تتراوح مدة كل جلسة حوالا (45) دقيقة بواقع جلستين (02) أسبوعيا.

7.الطريقة التي يقوم عليها تنفيذ البرنامج:

يقوم البرنامج على إتباع طريقة التدريب الجماعي لما لهذه الطريقة من مميزات وتبعا لما تقتضيه طبيعة الدراسة الحالية والاستفادة من أكبر عدد من المستهدفين بأقل جهد وبأسرع وقت.

8.أساليب تقويم البرنامج:

يعتمد تقويم البرنامج عل نوعين هما:

- التقويم المرحلي: ويتم الاستعانة بالأسئلة التي تعقب كل موضوع، والمناقشة التي تعقب كل نشاط في الجلسة، إضافة إلى المستخلص عقب كل جلسة والتغذية الراجعة في كل جلسة.

- التقويم نهائي: حيث يتم تقويم البرنامج للتأكد من تحقيق الهدف العام والأهداف الإجرائية الخاصة عن طريق إجراء القياس القبلي والبعدي، إضافة إلى القياس التتابعي.

9.حدود البرنامج:

- **زمنيا:** يستغرق البرنامج ثمانية (08) أسابيع بواقع ستة عشر (16) جلسة تدريبية تتراوح مدة كل جلسة حوالا (45) دقيقة بواقع جلستين (02) أسبوعيا.
- **مكانيا:** يتم تنفيذ البرنامج:

1- داخل القسم.

2-في الساحة (ملعب الرياضة).

3- في الورشة.

- **بشرياً** يتم تطبيق البرنامج على أطفال المجموعة التجريبية المكونة من 10 أطفال (08 ذكور وبنتين).

10.تصميم الجلسة في البرنامج:

تتكون الجلسة من ثلاثة أجزاء:

- جزء تمهيدي: يدوم مدة 10 د، ويخصص لتمرين الإحماء الذي يساعد الأطفال ويحفزهم على القيام بالنشاط الرئيسي، بالإضافة إلى ملخص للجلسة السابقة للحفاظ على ترابط الجلسات.
- جزء أساسي: يدوم مدة 25 د، ويتم من خلاله التعرض للنشاط الرئيسي للجلسة.
- جزء ختامي: يدوم مدة 10 د، ويتم من خلاله عرض مستخلص تقويمي للجلسة، إضافة إلى عمليات الاسترخاء التي تساعد على استعادة الهدوء للأطفال خاصة وإن كان نشاطا تغلب عليه العمليات الحركية.

11.جلسات البرنامج:

الجلسة الأولى

عنوان الجلسة: بناء العلاقة (تعارف)

زمن الجلسة: 45 د

بيئة النشاط: القسم

الأدوات المستخدمة: /

الاستراتجيات والفنيات المستخدمة: النمذجة، التعزيز الرمزي والمادي، الحث والتلقين، التشكيل

أهداف الجلسة:

- التعارف بين أفراد المجموعة وبين الباحث والمجموعة وبناء علاقة الثقة.
- تعريف المجموعة بأهداف البرنامج وقواعده.
- الاتفاق على آلية العمل وكيفية سيرورة الأنشطة وأدبياتها.
- حث أفراد المجموعة على التعاون والعمل على إنجاح جلسات البرنامج.

وصف الجلسة وإجراءاتها:

يقوم الباحث بتشكيل دائرة بالكراسي يجلس عليها الأطفال. ويتوسطها هو واقفا في مركزها. يبدأ الباحث بالتعريف بنفسه بشكل واضح وهادئ وبتكرار للكلمات التي يريدها أن ترسخ في ذهن الأطفال وهذا بعد الترحيب بهم. عملا على تلقينهم كيفية التعريف بأنفسهم وبث القليل من الشجاعة والثقة في نفوسهم من أجل نمذجة ذلك كله. ثم يقوم بشرح لعبة مؤشر الساعة والتي بمقتضاها يتشكل مؤشر الساعة من يدي الواقف بالمركز الممدودتين والمتحدتين بينهما. حيث يدور وسط دائرة الكراسي. وكل من يتوقف عنده المؤشر يخلف صاحبه ويقوم إلى المركز مقدما نفسه ومعرفا بها محاكيا عمل الباحث في أول النشاط. بينما يخلف من كان واقف زميله في المقعد. ويعمل الباحث على أن تنتهي كل عملية تقديم بعملية تصفيق من طرف الجلوس يعطي هو إشارتها من أجل تعزيز الطفل رمزيا. ثم يقوم هو بتعزيزه ماديا عن طريق قطعة حلوى، ويؤكد على أن كل من يلتزم بقوانين الجلسة سوف يحصل على مكافآت إضافية. ليذكرهم في الأخير بأهمية التعارف بين الناس في الحياة وفائدة ذلك كله في صنع العلاقات الاجتماعية بين الناس والتي تعد مهارة من المهارات الاجتماعية التي يبنى عليها البرنامج محل التطبيق ليمهد بذلك لشرح البرنامج وأهدافه وقواعده بطريقة مرحة ومقبولة للأطفال.

التقويم: يقوم التقويم على ملاحظة ردود أفعال الأطفال ومدى تجاوبهم مع النشاط، وكمية التركيز لديهم وقدرتهم على الانتباه.

الجلسة الثانية

عنوان الجلسة: التمهيد للبرنامج التدريبي والتعريف به

زمن الجلسة: 45 د

بيئة النشاط: القسم

الأدوات المستخدمة: اللوح ، قلم اللوح

الاستراتجيات والفنيات المستخدمة: النمذجة، التعزيز الرمزي والمادي، الحث والتلقين، التشكيل، الحوار والمناقشة

أهداف الجلسة:

- التعريف بالمهارات الاجتماعية وأنواعها.
- تعريف المجموعة بفوائد المهارات الاجتماعية وأهميتها في تقبل الذات وبناء العلاقات الاجتماعية.
- التعرف على مدى حاجة الفرد للمجتمع والعكس.
- القدرة على الحوار والمناقشة.

وصف الجلسة وإجراءاتها:

تمرين الإحماء: لعبة (طيور، حيوانات): يقوم الباحث من خلال لعبة مؤشر الساعة المذكورة في الجلسة الأولى باستثمار ذاكرة الأطفال وسرعة التركيز لديهم من خلال سؤال الطفل الذي يتوقف عنده المؤشر حيث يختار بين حيوانات أو طيور. ثم يقول السائل أليف أو متوحش حتى يمكن الطفل من الإجابة بسرعة. ليقوم الباحث بعدها بعمليات التعزيز المادي من خلال قطع الحلوى، من أجل تحضير الأطفال للنشاط الرئيسي للجلسة.

يقوم الباحث بتعريف الأطفال بالمهارات الاجتماعية التي تعتبر المحور الرئيسي الذي يقوم عليه البرنامج، من خلال التطرق إلى مفهومها وأنواعها، وكيفية اكتسابها ومدى الحاجة إليها من خلال الحياة اليومية للأفراد، مع التذكير بأهم المهارات الاجتماعية المستهدفة خلال البرنامج، ومن أجل إثراء النقاش يقوم الباحث بالاستعانة بأمثلة من خلال طرح بعض الأسئلة المبسطة التي تثير الفضول لدى الأطفال من أجل استثارة الأفكار لديهم من شاكلة: –ماهي أول خطوة نقوم بها عندما نريد الدخول إلى القسم؟ ماذا نقول عندما يأذن لنا بالدخول؟.. إلخ، بالإضافة إلى الاستعانة بالوجوه وانفعالاتها من خلال رسمها على اللوح، من أجل معرفة مدى تفاعل الأطفال مع الحالات الانفعالية وتعرفهم على لغة الجسد. كما يسعى الباحث إلى تعريف الأطفال بقدراتهم ومدى إمكانية كسر حاجز الإعاقة والاندماج في الحياة الاجتماعية.

المستخلص: يقوم في الأخير أحد الأطفال بالتذكير بأهم النقاط التي تم التطرق إليها خلال الجلسة وما استطاع التوصل إليه هو شخصيا بمساعدة من زملائه وببعض التلقين من الباحث، لتختتم الجلسة بعمليات التعزيز.

التقويم: يقوم التقويم على ملاحظة ردود أفعال الأطفال ومدى تجاوبهم مع النشاط، وكمية التركيز لديهم وقدرتهم على الانتباه، إضافة إلى المستخلص.

الجلسة الثالثة

المحور الأول: النشاطات الاجتماعية

عنوان الجلسة: الاستئذان والتحية

زمن الجلسة: 45 د

بيئة النشاط: القسم

الأدوات المستخدمة: اللوح، قلم اللوح

الاستراتجيات والفنيات المستخدمة: النمذجة، التعزيز الرمزي والمادي، الحث والتلقين، التشكيل، الحوار والمناقشة، الإطفاء.

أهداف الجلسة:

- أن يدرك الأطفال ماهية الاستئذان والتحية وكيفية تطبيقهما في الحياة
- أن يتعرف الأطفال على أهمية الاستئذان وإلقاء والتحية ومدى انعكاس ذلك على العلاقات الاجتماعية
- معرفة موقع التحية والاستئذان من باقي المهارات الاجتماعية والربط بينهم.
- القدرة على الحوار والمناقشة من خلال الأمثلة التطبيقية.

وصف الجلسة وإجراءاتها:

تمرين الإحماء:

لعبة الكراسي: يقوم الباحث بتشكيل دائرة بالكراسي تتجه ظهورها إلى المركز بعدد الأطفال ناقص واحد. ثم يطلب من الأطفال الدوران حول الكراسي على شكل قطار متحرك وكل ما سمعوا التصفيق يجلسون على الكراسي بسرعة. الطفل الذي لا يجد مكان يستبعد ويستبعد معه كرسي، حتى يبقى طفل واحد في الأخير هو الفائز في اللعبة، يقوم بعدها الباحث بتعزيز جميع الأطفال عن طريق قطع الحلوى وعلب العصير، هذا من أجل إدخال البهجة والسرور على نفوس الأطفال وتحضيرهم للنشاط الرئيسي للجلسة.

الملخص: يطلب الباحث من أحد الأطفال التذكير بملخص الجلسة السابقة باستعمال لعبة مؤشر الساعة، ليقوم بعدها بتعزيزه رمزيا بكلمات الثناء وبتصفيق من زملائه، وتعزيزه ماديا عن طريق قطعة حلوى.

ثم يباشر النشاط الرئيسي للجلسة من خلال مناقشة أهمية الاستئذان والتحية في الحياة اليومية للأفراد، والكيفية اللازمة للقيام بذلك، مستعينا بأمثلة تطبيقية يقوم بتجسيدها هو مستعينا بالأستاذ المشرف على الأطفال، ثم نمذجتها عن طريق المحاكاة من طرف الأطفال، دون إهمال مناقشة فوائد ذلك كله مع الأطفال.

المستخلص: يقوم في الأخير أحد الأطفال بالتذكير بأهم النقاط التي تم التطرق إليها خلال الجلسة وما استطاع التوصل إليه هو شخصيا بمساعدة من زملائه وببعض التلقين من الباحث، لتختتم الجلسة بعمليات التعزيز.

التقويم: يقوم التقويم على ملاحظة ردود أفعال الأطفال ومدى تجاوبهم مع النشاط، وكمية التركيز لديهم وقدرتهم على الانتباه والتجاوب مع الأمثلة التطبيقية، إضافة إلى المستخلص

الجلسة الرابعة

المحور الأول: النشاطات الاجتماعية

عنوان الجلسة: الاعتذار والشكر

زمن الجلسة: 45 د

بيئة النشاط: القسم

الأدوات المستخدمة: اللوح، قلم اللوح

الاستراتجيات والفنيات المستخدمة: النمذجة، التعزيز الرمزي والمادي، الحث والتلقين، التشكيل، الحوار والمناقشة، المحاضرة، الإطفاء.

أهداف الجلسة:

- أن يدرك الأطفال ماهية الاعتذار والشكر وكيفية تطبيقهما في الحياة
- أن يتعرف الأطفال على أهمية الاعتذار والشكر ومدى انعكاس ذلك على العلاقات الاجتماعية وما يعود به على النفوس.
- معرفة موقع الاعتذار والشكر من باقي المهارات الاجتماعية والربط بينهم.
- القدرة على الحوار والمناقشة من خلال الأمثلة التطبيقية والنماذج.

وصف الجلسة وإجراءاتها:

تمرين الإحماء:

أنشودة جماعية: يقوم الباحث والأطفال بترديد أنشودة الأعداد بشكل جماعي وبحركات اليدين واستثمار لغة الجسد في ذلك كله وتكرار العملية، يقوم بعدها الباحث بتعزيز جميع الأطفال عن طريق قطع الحلوى وعلب العصير، وهذا من أجل إدخال البهجة والسرور على نفوسهم وتحضيرهم للنشاط الرئيسي للجلسة.

الملخص: يطلب الباحث من أحد الأطفال التذكير بملخص الجلسة السابقة باستعمال لعبة مؤشر الساعة، ليقوم بعدها بتعزيزه رمزيا بكلمات الثناء وبتصفيق من زملائه، وتعزيزه ماديا عن طريق قطعة حلوى، كما يطلب الباحث من الأطفال تجسيد مثال تطبيقي لنشاط الجلسة السابقة.

ثم يباشر النشاط الرئيسي للجلسة من خلال التعريف بالاعتذار والشكر كسلوكين حسنين ومطلوبين في المعاملات اليومية بين الناس، مع إبراز أهميتهما وفوائدهما في حياتنا اليومية، وذلك عن طريق المحاضرة ومناقشة ذلك كله مع الأطفال، ليقوم بعدها بعملية النمذجة والمحاكاة عن طريق الأمثلة التطبيقية مستعينا بالأستاذ المشرف على الأطفال، مركزا على إطفاء السلوكيات غير المرغوبة وعمليات التكرار لتثبيت الفكرة،ثم التعزيز الرمزي والمادي في الأخير.

المستخلص: يقوم في الأخير أحد الأطفال بالتذكير بأهم النقاط التي تم التطرق إليها خلال الجلسة وفكرته عنها ببعض الحث والتلقين من الباحث، ثم التعزيز.

التقويم: يقوم التقويم على ملاحظة ردود أفعال الأطفال ومدى تجاوبهم مع النشاط، وكمية التركيز لديهم وقدرتهم على الانتباه والتجاوب مع الأمثلة التطبيقية، إضافة إلى المستخلص.

الجلسة الخامسة

المحور الأول: النشاطات الاجتماعية

عنوان الجلسة: التعاون واحترام الآخرين

زمن الجلسة: 45 د

بيئة النشاط: القسم

الأدوات المستخدمة: اللوح، قلم اللوح

الاستراتجيات والفنيات المستخدمة: النمذجة، التعزيز الرمزي والمادي، الحث والتلقين، التشكيل، الحوار والمناقشة، المحاضرة، الإطفاء.

أهداف الجلسة:

- أن يدرك الأطفال ماهية التعاون واحترام الآخرين وكيفية تطبيقهما في الحياة
- أن يتعرف الأطفال على أهمية التعاون واحترام الآخرين ومدى انعكاس ذلك على العلاقات الاجتماعية وما يعود به على النفوس.
- معرفة موقع التعاون واحترام الآخرين من باقي المهارات الاجتماعية والربط بينهم.
- القدرة على الحوار والمناقشة من خلال الأمثلة التطبيقية والنماذج.

وصف الجلسة وإجراءاتها:

تمرين الإحماء:

أنشودة جماعية: يقوم الباحث والأطفال بترديد أنشودة الحواس الخمسة بشكل جماعي وبحركات اليدين واستثمار لغة الجسد في ذلك كله وتكرارها، يقوم بعدها الباحث بتعزيز جميع الأطفال عن طريق قطع الحلوى وعلب العصير، وهذا من أجل إدخال البهجة والسرور على نفوسهم وتحضيرهم للنشاط الرئيسي للجلسة.

الملخص: يطلب الباحث من أحد الأطفال التذكير بملخص الجلسة السابقة باستعمال لعبة مؤشر الساعة، ليقوم بعدها بتعزيزه رمزيا بكلمات الثناء وبتصفيق من زملائه، وتعزيزه ماديا عن طريق قطعة حلوى، كما يطلب الباحث من الأطفال تجسيد مثال تطبيقي لنشاط الجلسة السابقة.

ثم يباشر النشاط الرئيسي للجلسة من خلال عرض تفصيلي لسلوكي التعاون واحترام الآخرين، وبيان مدى أهميتهما والفوائد الناتجة عن التحلي بهما، وهذا عن طريق أسلوب المحاضرة، ثم مناقشة ذلك كله مع الأطفال، ليقوم بعدها بتطبيق تلك المعلومات من خلال نماذج تمثيلية تكرر أكثر من مرة لتستقر في ذاكرة الأطفال، مستعينا بالأستاذ المشرف عليهم، ثم يفتح المجال للأطفال لمحاولة تجسيد ذلك عن طريق محاكاة ما سبق، مع التركيز على إطفاء السلوكيات غير المرغوبة ،ثم التعزيز الرمزي والمادي في الأخير.

المستخلص: يقوم في الأخير أحد الأطفال بالتذكير بأهم النقاط التي تم التطرق إليها خلال الجلسة وفكرته عنها ببعض الحث والتلقين من الباحث، ثم التعزيز.

التقويم: يقوم التقويم على ملاحظة ردود أفعال الأطفال ومدى تجاوبهم مع النشاط، وكمية التركيز لديهم وقدرتهم على الانتباه والتجاوب مع الأمثلة التطبيقية، إضافة إلى المستخلص.

الجلسة السادسة

المحور الأول: النشاطات الاجتماعية

عنوان الجلسة: الضبط الانفعالي

زمن الجلسة: 45 د

بيئة النشاط: القسم

الأدوات المستخدمة: اللوح ، قلم اللوح

الاستراتجيات والفنيات المستخدمة: النمذجة، التعزيز الرمزي والمادي، الحث والتلقين، التشكيل، الحوار والمناقشة، المحاضرة، الإطفاء.

أهداف الجلسة:

- أن يدرك الأطفال ماهية الضبط الانفعالي وكيفية التعامل مع المثيرات السلبية
- أن يتعرف الأطفال على أهمية الضبط الانفعالي ومدى انعكاسه على العلاقات الاجتماعية وما يعود به على التوافق النفسي.
- معرفة موقع الضبط الانفعالي من باقي المهارات الاجتماعية والربط بينهم.
- القدرة على الحوار والمناقشة من خلال الأمثلة التطبيقية والنماذج.

وصف الجلسة وإجراءاتها:

تمرين الإحماء:

أنشودة جماعية: يقوم الباحث والأطفال بترديد أنشودة الألوان بشكل جماعي وبحركات اليدين واستثمار لغة الجسد في ذلك كله وتكرار العملية، يقوم بعدها الباحث بتعزيز جميع الأطفال عن طريق قطع الحلوى وعلب العصير، وهذا من أجل إدخال البهجة والسرور على نفوسهم وتحضيرهم للنشاط الرئيسي للجلسة.

الملخص: يطلب الباحث من أحد الأطفال التذكير بملخص الجلسة السابقة باستعمال لعبة مؤشر الساعة، ليقوم بعدها بتعزيزه رمزيا بكلمات الثناء وبتصفيق من زملائه، وتعزيزه ماديا عن طريق قطعة حلوى، كما يطلب الباحث من الأطفال تجسيد مثال تطبيقي لنشاط الجلسة السابقة.

ثم يباشر النشاط الرئيسي للجلسة من خلال عرض نظري لسلوك الضبط الانفعالي والتعريف به، ومدى أهميته وفائدة كظم الغيظ في حياتنا اليومية، مع التعرض لأسباب الانفعالات وكيفية التعامل معها، وتحويلها من مشاعر سلبية إلى نشاطات إيجابية، وهذا عن طريق أسلوب المحاضرة، ثم مناقشة ذلك كله مع الأطفال، ليقوم بعدها بتطبيق تلك المعلومات من خلال نماذج تمثيلية تكرر أكثر من مرة لتستقر في ذاكرة الأطفال، مستعينا بالأستاذ المشرف عليهم، ثم يفتح المجال للأطفال لمحاولة تجسيد ذلك عن طريق محاكاة ما سبق والتعليق عليه، مع التركيز على إطفاء السلوكيات غير المرغوبة، ثم التعزيز الرمزي والمادي في الأخير.

المستخلص: يقوم في الأخير أحد الأطفال بالتذكير بأهم النقاط التي تم التطرق إليها خلال الجلسة وفكرته عنها ببعض الحث والتلقين من الباحث، ثم التعزيز.

التقويم: يقوم التقويم على ملاحظة ردود أفعال الأطفال ومدى تجاوبهم مع النشاط، وكمية التركيز لديهم وقدرتهم على الانتباه والتجاوب مع الأمثلة التطبيقية، إضافة إلى المستخلص.

الجلسة السابعة

المحور الثاني: النشاطات الرياضية

عنوان الجلسة: التمريرات العشر

زمن الجلسة: 45 د

بيئة النشاط: الساحة

الأدوات المستخدمة: كرة ، صافرة

الاستراتجيات والفنيات المستخدمة: النمذجة، التعزيز الرمزي والمادي، الحث والتلقين، التشكيل، الإطفاء، التعميم، الاسترخاء.

أهداف الجلسة:

- العمل على تجسيد المهارات المكتسبة نظريا ومحاولة تجسيدها واقعا.
- تنمية مهارات الاتصال ولغة الحوار بين الأطفال، وبين الأطفال والباحث.
- تنمية التفاعل الاجتماعي وكسر حاجز العزلة والانطواء بين الأطفال من خلال اللعب.
- القدرة على التحكم في المواقف الانفعالية وضبطها.
- تنمية مهارة التعاون من خلال عمل الفريق.

وصف الجلسة وإجراءاتها:

تمرين الإحماء:

تسخينات عامة تسمح للأطفال بالقفز وتحريك الأطراف (الرأس، الذراعين، والرجلين).

الملخص: يشكل الباحث مع الأطفال مربع ناقص ضلع في ساحة الملعب، ثم يطلب الباحث من أحد الأطفال التذكير بملخص الجلسة السابقة ، ليقوم بعدها بتعزيزه رمزيا بكلمات الثناء وبتصفيق من زملائه، وتعزيزه ماديا عن طريق قطعة حلوى.

يشرح الباحث محتوى النشاط من خلال تجسيد مثال تطبيقي بمساعدة الأستاذ المشرف على الأطفال، حيث يقوم الباحث بتشكيل فريقين متساويين من المجموعة الكلية ينخرط هو في إحداها والمعلم المشرف على الأطفال في الأخرى، من أجل زيادة الإثارة في اللعبة عند الأطفال الذين يحبذون مشاركة الكبار ألعابهم، وتقتضي اللعبة أن يقوم الفريق الحائز على الكرة بتبادلها هواء بالأيدي وتكرار عملية الحساب الجماعي حتى الرقم عشرة من أجل تسجيل الفوز، بينما يعترض الفريق الثاني التمريرات هواء بالأيدي من أجل الحصول على الكرة، وبمجرد الحصول عليها تنتقل اللعبة آليا إلى الفريق الحائز على الكرة، وتعاد العملية، لتختتم في الأخير بعمليات التعزيز من أجل تدعيم السلوك، دون إغفال إطفاء السلوكيات غير المرغوبة أثناء اللعب.

الاسترخاء: يطلب الباحث من الأطفال بعد نهاية اللعبة الاستلقاء أرضا وإغماض العينين والتركيز على عمليات التنفس دون التفكير في شيء.

المستخلص يقوم أحد الأطفال بالتذكير بفوائد اللعبة بحث وتلقين من طرف الباحث، مع التعزيز

التقويم: يقوم التقويم على ملاحظة ردود أفعال الأطفال ومدى تجاوبهم مع النشاط، وكمية التركيز لديهم وقدرتهم على أداء المطلوب منهم، إضافة إلى المستخلص.

الجلسة الثامنة

المحور الثاني: النشاطات الرياضية

عنوان الجلسة: قفص الأرانب

زمن الجلسة: 45 د

بيئة النشاط: الساحة

الأدوات المستخدمة: حلقات مطاطية كبيرة، حبل ، صافرة

الاستراتجيات والفنيات المستخدمة: التعزيز الرمزي والمادي، الحث والتلقين، التشكيل، الإطفاء، التعميم، الاسترخاء.

أهداف الجلسة:

- العمل على تجسيد المهارات المكتسبة نظريا ومحاولة تجسيدها عمليا.
- تنمية مهارات الاتصال ولغة الحوار بين أطفال المجموعة.
- تنمية التفاعل الاجتماعي وكسر حاجز العزلة والانطواء بين الأطفال من خلال اللعب.
- القدرة على التحكم في المواقف الانفعالية وضبطها.
- تنمية مهارة التعاون من خلال عمل المجموعة.

وصف الجلسة وإجراءاتها:

تمرين الإحماء:

المشي والجري نحو الجدار ثم العودة، بحيث يستعين الباحث بالصافرة التي تناوب بين الفعلين، بحيث يمشي الأطفال نحو الجدار، ثم عند سماع الصافرة يبدؤون بالجري، ثم المشي عند سماع الصافرة وهكذا.

الملخص: يشكل الباحث مع الأطفال مربع ناقص ضلع في ساحة الملعب، ثم يطلب الباحث من أحد الأطفال التذكير بملخص الجلسة السابقة ، ليقوم بعدها بتعزيزه رمزيا بكلمات الثناء وبتصفيق من زملائه، وتعزيزه ماديا عن طريق قطعة حلوى.

يشرح الباحث محتوى النشاط، حيث يقوم الباحث بتشكيل دائرة كبيرة عن طريق الحبل تمثل نطاق النشاط يكون خارجها على بعد مسافة المترين أو الثلاث من الدائرة الحلقات المطاطية متباعدة عن بعضها بعدد الأطفال ناقص واحد، يشكل الأطفال داخل الدائرة الكبيرة القطار البشري الذي يبدأ في الدوران بمجرد ان يسمع الصافرة، يردد الأطفال أثناءها العد التنازلي بطريقة منتظمة بمعية الباحث، وما إن يسمع الأطفال الصافرة الثانية حتى يتوجه الأطفال بطريقة قفز الأرانب نحو الحلقات المطاطية خارج الدائرة الكبيرة، ومن لا يقف داخل حلقة يستبعد وتستبعد معه حلقة لتعاد اللعبة حتى نحصل على طفل واحد فائز في الأخير، ثم تعاد اللعبة من جديد، لتختتم في الأخير بعمليات التعزيز من أجل تدعيم السلوك، دون إغفال إطفاء بعضها أثناء اللعب.

الاسترخاء: يطلب الباحث من الأطفال بعد نهاية اللعبة الاستلقاء أرضا وإغماض العينين والتركيز على عمليات التنفس دون التفكير في شيء.

المستخلص يقوم أحد الأطفال بالتذكير بفوائد اللعبة بحث وتلقين من طرف الباحث، مع التعزيز

التقويم: يقوم التقويم على ملاحظة ردود أفعال الأطفال ومدى تجاوبهم مع النشاط، وكمية التركيز لديهم وقدرتهم على أداء المطلوب منهم، إضافة إلى المستخلص.

الجلسة التاسعة

المحور الثاني: النشاطات الرياضية

عنوان الجلسة: الحمام والصياد

زمن الجلسة: 45 د

بيئة النشاط: الساحة

الأدوات المستخدمة: كرات مطاطية صغيرة، حبلين، صافرة، علبة جير

الاستراتجيات والفنيات المستخدمة: التعزيز الرمزي والمادي، الحث والتلقين، التشكيل، الإطفاء، التعميم، الاسترخاء.

أهداف الجلسة:

- العمل على تجسيد المهارات المكتسبة نظريا ومحاولة تجسيدها عمليا.
- تنمية مهارات الاتصال ولغة الحوار بين أطفال المجموعة.
- تنمية التفاعل الاجتماعي وكسر حاجز العزلة والانطواء بين الأطفال من خلال اللعب.
- القدرة على التحكم في المواقف الانفعالية وضبطها.
- تنمية مهارة التعاون من خلال عمل المجموعة.

وصف الجلسة وإجراءاتها:

تمرين الإحماء:

المشي والجري للخلف، بحيث يستعين الباحث بالصافرة التي تناوب بين الفعلين، بحيث يمشي الأطفال للخلف، ثم عند سماع الصافرة يبدؤون بالجري، ثم المشي عند سماع الصافرة وهكذا.

الملخص: يشكل الباحث مع الأطفال مربع ناقص ضلع في ساحة الملعب، ثم يطلب الباحث من أحد الأطفال التذكير بملخص الجلسة السابقة ، ليقوم بعدها بتعزيزه رمزيا بكلمات الثناء وبتصفيق من زملائه، وتعزيزه ماديا عن طريق قطعة حلوى.

يشرح الباحث محتوى النشاط، حيث يقوم الباحث بتشكيل دائرة كبيرة عن طريق الحبل تمثل العش للحمام وهو منطقة أمان، ثم يقوم بقسمة المجموعة إلى فريقين فريق الصيادين الذي يقف وراء الخط المرسوم بالجير على الساحة، وفريق الحمام المتواجد بالعش، عند سماع الصافرة تخرج مجموعة الحمام تجري في المساحة الموجودة بين الخط والعش ويقوم الصيادون باصطياد الحمام عن طريق رميه بالكرة، كل حمامة تلمسها الكرة تستبعد إلى القفص المشكل من دائرة عن طريق الحبل الثاني، وكل كرة يمسك بها الحمام يأخذها إلى العش، حتى يتمكن من جميع الكرات، يقوم الباحث بعدها بعكس الفريقين ليصبح الصيادون حماما، والعكس، ثم تعاد اللعبة من جديد، لتختتم في الأخير بعمليات التعزيز من أجل تدعيم السلوك، دون إغفال إطفاء بعضها أثناء اللعب.

الاسترخاء: يطلب الباحث من الأطفال بعد نهاية اللعبة الاستلقاء أرضا وإغماض العينين والتركيز على عمليات التنفس دون التفكير في شيء.

المستخلص يقوم أحد الأطفال بالتذكير بفوائد اللعبة بحث وتلقين من طرف الباحث، مع التعزيز

التقويم: يقوم التقويم على ملاحظة ردود أفعال الأطفال ومدى تجاوبهم مع النشاط، وكمية التركيز لديهم وقدرتهم على أداء المطلوب منهم، إضافة إلى المستخلص.

الجلسة العاشرة

المحور الثاني: النشاطات الرياضية

عنوان الجلسة: فرقعة البالونات

زمن الجلسة: 45 د

بيئة النشاط: الساحة

الأدوات المستخدمة: بالونات ملونة، خيوط، حبل، صافرة

الاستراتجيات والفنيات المستخدمة: التعزيز الرمزي والمادي، الحث والتلقين، التشكيل، الإطفاء، التعميم، الاسترخاء.

أهداف الجلسة:

- العمل على تجسيد المهارات المكتسبة نظريا ومحاولة تجسيدها عمليا.
- تنمية مهارات الاتصال ولغة الحوار بين الأطفال، وبين الأطفال والباحث.
- تنمية التفاعل الاجتماعي وكسر حاجز العزلة والانطواء بين الأطفال من خلال اللعب.
- القدرة على التحكم في المواقف الانفعالية وضبطها.
- تنمية روح التنافس بين الأطفال من خلال اللعب.

وصف الجلسة وإجراءاتها:

تمرين الإحماء:

الجري عكس الإشارة، بحيث يقف الباحث مع الأطفال في خط الوسط، وعند الصافرة ينطلق في الجري، شرط أن يعكس الأطفال اتجاه جري الباحث، وهكذا مع كل صافرة.

الملخص: يشكل الباحث مع الأطفال مربع ناقص ضلع في ساحة الملعب، ثم يطلب الباحث من أحد الأطفال التذكير بملخص الجلسة السابقة ، ليقوم بعدها بتعزيزه رمزيا بكلمات الثناء وبتصفيق من زملائه، وتعزيزه ماديا عن طريق قطعة حلوى.

يشرح الباحث محتوى النشاط، حيث يقوم الباحث بتقسيم المجموعة إلى فريقين، لكل فريق مجموعة من البالونات بلون موحد خاص بها، يقوم الأطفال بنفخها وتثبيتها بخيط طويل نسبيا إلى رجل كل فرد من الفريق، ثم يحاول الباحث إقناع الأطفال بأن البالون المثبت على رجل الطفل المنافس هو عبارة عن خطر يتهدده (يهدد الطفل المنافس)، وعليه رد الخطر عنه بفرقعة البالون المتعلق برجله، بحيث يتقابل في كل مرة منافسين من الفريقين داخل نطاق الدائرة المشكلة من الحبل، وهذا طبعا دون إلحاق الأذى بالمنافس، وإلا فسيكون خاسرا، ومن يفرقع البالون أولا يكون الفائز، لتحسب النقاط في الأخير، وتعزز السلوكيات الإيجابية، دون إغفال إطفاء السلبية منها أثناء اللعب.

الاسترخاء: يطلب الباحث من الأطفال بعد نهاية اللعبة الاستلقاء أرضا وإغماض العينين والتركيز على عمليات التنفس دون التفكير في شيء.

المستخلص يقوم أحد الأطفال بالتذكير بفوائد اللعبة بحث وتلقين من طرف الباحث، مع التعزيز

التقويم: يقوم التقويم على ملاحظة ردود أفعال الأطفال ومدى تجاوبهم مع النشاط، وكمية التركيز لديهم وقدرتهم على أداء المطلوب منهم، إضافة إلى المستخلص.

الجلسة الحادية عشرة

المحور الثالث: النشاطات الثقافية والفنية

عنوان الجلسة: تمثيلية لعبة المرآة

زمن الجلسة: 45 د

بيئة النشاط: القسم

الأدوات المستخدمة: اللوح، قلم اللوح

الاستراتجيات والفنيات المستخدمة: النمذجة، التعزيز الرمزي والمادي، الحث والتلقين، التشكيل، لعب الدور، التعميم، الحوار والمناقشة، التفريغ الانفعالي.

أهداف الجلسة:

- التعرف على الانفعالات وتسميتها.
- تنمية مهارات الاتصال ولغة الجسد بين الأطفال.
- تنمية التفاعل الاجتماعي من خلال لعب الدور
- القدرة على التحكم في المواقف الانفعالية وضبطها.
- تنمية مهارة التعاون من خلال المساعدة على التعرف إلى الوجوه.

وصف الجلسة وإجراءاتها:

تمرين الإحماء:

لعبة الكراسي: يقوم الباحث بتشكيل دائرة بالكراسي تتجه ظهورها إلى المركز بعدد الأطفال ناقص واحد. ثم يطلب من الأطفال الدوران حول الكراسي على شكل قطار متحرك وكل ما سمعوا التصفيق يجلسون على الكراسي بسرعة. الطفل الذي لا يجد مكان يستبعد ويستبعد معه كرسي، حتى يبقى طفل واحد في الأخير هو الفائز في اللعبة، يقوم بعدها الباحث بتعزيز جميع الأطفال عن طريق قطع الحلوى وعلب العصير، هذا من أجل إدخال البهجة والسرور على نفوس الأطفال وتحضيرهم للنشاط الرئيسي للجلسة.

الملخص: يطلب الباحث من أحد الأطفال التذكير بملخص الجلسة السابقة باستعمال لعبة مؤشر الساعة، ليقوم بعدها بتعزيزه رمزيا بكلمات الثناء وبتصفيق من زملائه، وتعزيزه ماديا عن طريق قطعة حلوى.

يشرح الباحث محتوى النشاط، حيث يقوم برسم وجه على اللوح، ثم يعمل على تغيير الانفعالات المرسومة عليه وفي كل مرة يطلب من الأطفال التعرف على نوع الانفعال المرسوم، يتبع ذلك بعمليات التعزيز المادي والرمزي، ثم يقوم بشرح تمثيلية المرآة التي بمقتضاها يقوم طفلين يتواجهان على كرسيين متقابلين يقوم أحدهما بعمل تشكيلة الانفعالات المرسومة سابقا على اللوح، ويحاول الآخر التعرف عليها بمساعدة من الباقين وهكذا، لتعزز السلوكيات الإيجابية في الأخير، دون إغفال إطفاء السلبية منها أثناء النشاط.

المستخلص يقوم في الأخير أحد الأطفال بالتذكير بأهم النقاط التي تم التطرق إليها خلال الجلسة وفكرته عنها ببعض الحث والتلقين من الباحث، ثم التعزيز.

التقويم: يقوم التقويم على ملاحظة ردود أفعال الأطفال ومدى تجاوبهم مع النشاط، وكمية التركيز لديهم وقدرتهم على أداء المطلوب منهم، إضافة إلى المستخلص.

الجلسة الثانية عشرة

المحور الثالث: النشاطات الثقافية والفنية

عنوان الجلسة: قصة "العداوة الكاذبة"

زمن الجلسة: 45 د

بيئة النشاط: القسم

الأدوات المستخدمة: اللوح، قلم اللوح، مجموعة صور (قطة، كلب، مجموعة أطفال)

الاستراتجيات والفنيات المستخدمة: النمذجة، التعزيز الرمزي والمادي، الحث والتلقين، التشكيل، التعميم، الحوار والمناقشة.

أهداف الجلسة:

- التعرف على كيفية تكوين الصداقات.
- تنمية مهارة المساعدة والاحترام وتعزيزها من خلال القصة.
- تنمية مهارة الإنصات والاستماع.
- القدرة على الحوار والمناقشة .

وصف الجلسة وإجراءاتها:

تمرين الإحماء:

أنشودة جماعية: يقوم الباحث والأطفال بترديد أنشودة الأعداد بشكل جماعي وبحركات اليدين واستثمار لغة الجسد في ذلك كله وتكرار العملية، يقوم بعدها الباحث بتعزيز جميع الأطفال عن طريق قطع الحلوى وعلب العصير، وهذا من أجل إدخال البهجة والسرور على نفوسهم وتحضيرهم للنشاط الرئيسي للجلسة.

الملخص: يطلب الباحث من أحد الأطفال التذكير بملخص الجلسة السابقة باستعمال لعبة مؤشر الساعة، ليقوم بعدها بتعزيزه رمزيا بكلمات الثناء وبتصفيق من زملائه، وتعزيزه ماديا عن طريق قطعة حلوى.

يشرح الباحث محتوى النشاط ، حيث يقوم بسرد قصة "العداوة الكاذبة" مستعينا بالرسوم التوضيحية وبلغة بسيطة ومفهومة للأطفال، مركزا على المشاهد المهمة بتكرار سردها، وملخص القصة أن: قطة عجوز كبرت في السن وكانت تسمع عن العداوة بين الكلاب والقطط، وذات بوم جلست في ساحة بها صناديق للقمامة، وهناك رأت كلبا حزينا كان يبكي على صاحبه العجوز الميت، وأصحاب المنزل طردوه لأنهم كانوا يتشاءمون منه لأنه يذكرهم بفقيدهم، حيث كان ينام نصف الوقت ويبكي النصف الآخر. وذات يوم هاجم القطة العجوز مجموعة من الأطفال الأشقياء، فجرت تبحث عن مساعدة من القطط، فلم تجد إلا الكلب الباكي يساعدها بنباحه المخيف، فشكرته وأصبحا صديقين للأبد وحطما قصة العداوة المزعومة. ثم يناقش الباحث القصة مع الأطفال ويقوم بتعزيز الملاحظات الصحيحة.

المستخلص يقوم في الأخير أحد الأطفال بالتذكير بأهم النقاط التي تم التطرق إليها خلال الجلسة وفكرته عنها ببعض الحث والتلقين من الباحث، ثم التعزيز.

التقويم: يقوم التقويم على ملاحظة ردود أفعال الأطفال ومدى تجاوبهم مع النشاط، وكمية التركيز لديهم وقدرتهم على أداء المطلوب منهم، إضافة إلى المستخلص.

الجلسة الثالثة عشرة

المحور الرابع: النشاطات الثقافية والفنية

عنوان الجلسة: التعبير بالرسم

زمن الجلسة: 45 د

بيئة النشاط: الورشة

الأدوات المستخدمة: اللوح، قلم اللوح، أوراق رسم، أقلام رصاص، أقلام ملونة.

الاستراتجيات والفنيات المستخدمة: التعزيز الرمزي والمادي، الحث والتلقين، التشكيل، التعميم، الحوار والمناقشة، التفريغ الانفعالي.

أهداف الجلسة:

- التعرف على كيفية التعبير من خلال الرسم.
- تنمية مهارة التواصل والحوار من خلال نقاش المجموعة.
- تنمية مهارة التعاون و تقديم المساعدة من خلال عمل المجموعة وتبادل الأدوات.
- التفريغ الانفعالي من خلال الرسم.

وصف الجلسة وإجراءاتها:

تمرين الإحماء:

أنشودة جماعية: يقوم الباحث والأطفال بترديد أنشودة الحواس الخمسة بشكل جماعي وبحركات اليدين واستثمار لغة الجسد في ذلك كله وتكرارها، يقوم بعدها الباحث بتعزيز جميع الأطفال عن طريق قطع الحلوى وعلب العصير، وهذا من أجل إدخال البهجة والسرور على نفوسهم وتحضيرهم للنشاط الرئيسي للجلسة.

الملخص: يطلب الباحث من أحد الأطفال التذكير بملخص الجلسة السابقة باستعمال لعبة مؤشر الساعة، ليقوم بعدها بتعزيزه رمزيا بكلمات الثناء وبتصفيق من زملائه، وتعزيزه ماديا عن طريق قطعة حلوى.

يشرح الباحث محتوى النشاط، حيث يقوم الباحث بتقسيم المجموعة إلى مجموعات صغيرة يوزع عليها أوراق الرسم إضافة إلى معدات الرسم مع الحرص دائما على توزيعها توزيعا عشوائيا يضمن من خلاله أن تتفرق الأدوات بين المجموعات الصغيرة بحيث تكون الواحدة منها في حاجة إلى الباقي. ثم يعرض الباحث على الأطفال نموذج لرسومات يشرح من خلالها المهارات الاجتماعية السابقة وكيف تم التعبير على تلك المهارات من خلال الرسم، ثم يطلب من الأطفال محاولة تقليد تلك الرسومات بتجسيد المهارات عن طريق رسومات يبتكرونها من عندهم بعد تشاور أعضاء المجموعة الصغيرة فيما بينهم، ليتم بعدها مناقشة كل رسمة بعد شرحها من عضو مختار من المجموعة والتعرف على مشاعر الأطفال، ثم تعزيز ذلك كله.

المستخلص يقوم في الأخير أحد الأطفال بالتذكير بأهم النقاط التي تم التطرق إليها خلال الجلسة وفكرته عنها ببعض الحث والتلقين من الباحث، ثم التعزيز.

التقويم: يقوم التقويم على ملاحظة ردود أفعال الأطفال ومدى تجاوبهم مع النشاط، وكمية التركيز لديهم وقدرتهم على أداء المطلوب منهم، إضافة إلى المستخلص.

الجلسة الرابعة عشرة

المحور الرابع: النشاطات الثقافية والفنية

عنوان الجلسة: تلوين (تحديد المهارات)

زمن الجلسة: 45 د

بيئة النشاط: الورشة

الأدوات المستخدمة: اللوح، قلم اللوح، أوراق رسم، نماذج لرسومات، أقلام ملونة.

الاستراتجيات والفنيات المستخدمة: التعزيز الرمزي والمادي، الحث والتلقين، التشكيل، التعميم، الحوار والمناقشة، التفريغ الانفعالي.

أهداف الجلسة:

- التعرف على المهارات الاجتماعية من خلال التلوين.
- تنمية مهارة التواصل والحوار من خلال استثمار التلوين.
- تنمية مهارة التعاون و تقديم المساعدة.
- القدرة على المناقشة من خلال عرض الرسومات.

وصف الجلسة وإجراءاتها:

تمرين الإحماء:

أنشودة جماعية: يقوم الباحث والأطفال بترديد أنشودة الألوان بشكل جماعي وبحركات اليدين واستثمار لغة الجسد في ذلك كله وتكرار العملية، يقوم بعدها الباحث بتعزيز جميع الأطفال عن طريق قطع الحلوى وعلب العصير، وهذا من أجل إدخال البهجة والسرور على نفوسهم وتحضيرهم للنشاط الرئيسي للجلسة.

الملخص: يطلب الباحث من أحد الأطفال التذكير بملخص الجلسة السابقة باستعمال لعبة مؤشر الساعة، ليقوم بعدها بتعزيزه رمزيا بكلمات الثناء وبتصفيق من زملائه، وتعزيزه ماديا عن طريق قطعة حلوى.

يشرح الباحث محتوى النشاط، حيث يقوم بتوزيع المجموعة إلى مجموعات صغيرة يوزع عليها مجموعة من الرسومات غير الملونة إضافة إلى الأقلام الملونة ومعدات الرسم مع الحرص دائما على توزيعها توزيعا عشوائيا يضمن من خلاله أن تتفرق الأدوات بين المجموعات الصغيرة بحيث تكون الواحدة منها في حاجة إلى الباقي. ثم يطلب الباحث من الأطفال أن يقوموا بتلوين المهارات الاجتماعية التي تم التعرض لها سابقا بألوان يحبونها، بينما يلونون ما يرونه لا يتناسب مع المهارات الاجتماعية بألوان لا تروق لهم ، ليتم بعدها مناقشة ما قام الأطفال بتلوينه مع شرح ميلهم للألوان وتبرير اختياراتهم، وتعزيز ذلك كله.

المستخلص يقوم في الأخير أحد الأطفال بالتذكير بأهم النقاط التي تم التطرق إليها خلال الجلسة وفكرته عنها ببعض الحث والتلقين من الباحث، ثم التعزيز.

التقويم: يقوم التقويم على ملاحظة ردود أفعال الأطفال ومدى تجاوبهم مع النشاط، وكمية التركيز لديهم وقدرتهم على أداء المطلوب منهم، إضافة إلى المستخلص.

الجلسة الخامسة عشرة

عنوان الجلسة: رحلة

زمن الجلسة: /

بيئة النشاط: الطبيعة

الأدوات المستخدمة: /

الاستراتجيات والفنيات المستخدمة: النمذجة، التعزيز الرمزي والمادي، الحث والتلقين، الإطفاء، التعميم، التفريغ الانفعالي.

أهداف الجلسة:

- القدرة على تطبيق المهارات المتناولة من خلال الاحتكاك بالعالم الخارجي.
- تنمية مهارة التواصل والحوار من خلال التفاعل بين الأطفال في الطبيعة.
- تنمية مهارة احترام الممتلكات والحفاظ عليها في العالم الخارجي .
- التفريغ الانفعالي من خلال مواجهة الطبيعة ومناظرها.

وصف الجلسة وإجراءاتها:

تمرين الإحماء:

يتم من خلال مختلف الأناشيد المرددة خلال ركوب الحافلة بالإضافة إلى قصص ارتجالية يديرها الأطفال أثناء فترة التنقل بالحافلة

الملخص: /

يشرح الباحث الهدف من الرحلة وأهميتها للأطفال عند إقلاع الحافلة ويوجههم من أجل الالتزام بالتعليمات والنصائح الموجهة لهم طوال الرحلة أثناء التحرك أو حتى الاستراحة، حيث يتم التوجه إلى بحيرة الضاية الطبيعية التابعة لولاية المدية من أجل الاستمتاع بمناظرها من جهة، وكسر روتين القسم والساحة الذي تعوده الأطفال مع الباحث، وتنمية عمليات التفريغ الانفعالي بالتفاعل المباشر مع الطبيعة العذراء، ومحاولة استثمار المهارات المكتسبة من خلال الجلسات السابقة والتركيز على تطبيقها مباشرة من خلال الاحتكاك مع الوسط الخارجي، والعمل على تعزيز السلوكيات الإيجابية وإطفاء السلبية منها.

المستخلص: /

التقويم: يقوم التقويم على ملاحظة ردود أفعال الأطفال ومدى تجاوبهم مع الرحلة، وكمية التركيز لديهم وقدرتهم على التقيد بالتعليمات.

الجلسة السادسة عشرة والختامية

عنوان الجلسة: الحفل الختامي

زمن الجلسة: /

بيئة النشاط: القسم

الأدوات المستخدمة: /

الاستراتجيات والفنيات المستخدمة: التعزيز الرمزي والمادي، الحوار والمناقشة.

أهداف الجلسة:

- مكافأة الأطفال بعد تعاونهم على إنجاح البرنامج.
- ترك الأثر الإيجابي في نفوس الأطفال من خلال الحفل الختامي.
- تطبيق القياس البعدي.

وصف الجلسة وإجراءاتها:

تمرين الإحماء:

/

الملخص: /

تنظيم حفل نهائي مصغر وبسيط من أجل تعزيز مكتسبات الأطفال من خلال توزيع هدايا وشهادات ختامية للبرنامج، مع شكرهم على تعاونهم ومحاولة إضفاء جو من الألفة والتوافق يساعد على بقاء الأثر في نفوسهم، مع توديعهم ونصحهم بالحفاظ على ما تم تعلمه في الجلسات السابقة.

المستخلص /

التقويم: القياس البعدي

الملحق(04):استمارة تحكيم البرنامج

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الأستاذ .....

تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع / التكرم بتحكيم أدوات الدراسة (البرنامج التدريبي).

حيث سيتم تطبيق هذا البرنامج في دراسة بعنوان : "**فاعلية برنامج تدريبي قائم على تعديل السلوك لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا (القابلين للتعلم)**"، لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث نظام (ل.م.د) في تخصص: التربية الخاصة من جامعة محمد بوضياف بالمسيلة. ولذا نرجو منكم الإطلاع على هذا البرنامج وتحكيمه، وتحديد مدى ملاءمة جلسات البرنامج ووضوحها ومناسبتها لما وضعت من أجله، كما نرجو من سيادتكم أن تقوموا بتعديل ما يلزم من خلال إضافة جلسات مناسبة وملائمة، أو حذف أي جلسة ترونها غير ملائمة وغير مناسبة، أو إعادة صياغة لبعض الجلسات في البرنامج من وجهة نظركم المحترمة أو غير ذلك حسب ما ترونه مناسبا.

مع فائق احترامي وتقديري لجهودكم الكريمة...

الطالب

عبد الرحمان العوفي

الرقم	الموضوع	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
	عنوان البرنامج			
	أهداف البرنامج			
	فترة البرنامج			
	زمن الجلسة			
	خطوات تصميم البرنامج			
	عدد الجلسات			
	ترتيب الجلسات			
	الفنيات المستخدمة			
	الجلسة الأولى			
	الجلسة الثانية			
	الجلسة الثالثة			
	الجلسة الرابعة			
	الجلسة الخامسة			
	الجلسة السادسة			
	الجلسة السابعة			
	الجلسة الثامنة			
	الجلسة التاسعة			
	الجلسة العاشرة			
	الجلسة الحادية عشرة			
	الجلسة الثانية عشرة			

	الجلسة الثالثة عشرة			
	الجلسة الرابعة عشرة			
	الجلسة الخامسة عشرة			
	الجلسة السادسة عشرة			

ملاحظات أخرى: .....

.....

.....

.....

اسم المحكم	الدرجة العلمية	الجامعة	التوقيع

الملحق(05): مخرجات spss

الثبات:

- **ألفا كرومباخ**

بعد العلاقات الشخصية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.971	37

بعد أداء الأعمال

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.978	29

الثبات الكلي للمقياس

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.977	66

- **التجزئة النصفية**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.951
		N of Items	33[a]
	Part 2	Value	.958
		N of Items	33[b]
	Total N of Items		66
Correlation Between Forms			.950
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.974
	Unequal Length		.974
Guttman Split-Half Coefficient			.971

الصدق:

- **الاتساق الداخلي**
- **بعد العلاقات الشخصية**

		العلاقات	الفقرة1	الفقرة2	الفقرة3	الفقرة4	الفقرة5	الفقرة6	الفقرة7	الفقرة8	الفقرة9
العلاقات	Pearson Correlation	1	.573*	.577*	.905**	.695**	.724**	.761**	.730**	.539*	.724**
	Sig. (2-tailed)		.026	.024	.000	.004	.002	.001	.002	.038	.002
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

		الفقرة10	الفقرة11	الفقرة12	الفقرة13	الفقرة14	الفقرة15	الفقرة16	الفقرة17	الفقرة18	الفقرة19
العلاقات	Pearson Correlation	.865**	.923**	.642**	.693**	.638*	-.084	.611*	.794**	.649**	.649**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.010	.004	.011	.766	.016	.000	.009	.009
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

		الفقرة20	الفقرة21	الفقرة22	الفقرة23	الفقرة24	الفقرة25	الفقرة26	الفقرة27	الفقرة28	الفقرة29
العلاقات	Pearson Correlation	.712**	.675**	.583*	.564*	.615*	.794**	.794**	.764**	.790**	.782**
	Sig. (2-tailed)	.003	.006	.022	.028	.015	.000	.000	.001	.000	.001
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

		الفقرة30	الفقرة31	الفقرة32	الفقرة33	الفقرة34	الفقرة35	الفقرة36	الفقرة37
العلاقات	Pearson Correlation	.738*	.662**	.783**	.817**	.713**	.785**	.825*	.837**
	Sig. (2-tailed)	.002	.007	.001	.000	.003	.001	.000	.000
	N	15	15	15	15	15	15	15	15

- **بعد أداء الأعمال**

		الأعمال	الفقرة38	الفقرة39	الفقرة40	الفقرة41	الفقرة42	الفقرة43	الفقرة44	الفقرة45	الفقرة46
الأعمال	Pearson Correlation	1	.920**	.837**	.869**	.825**	.799**	.680**	.736**	.831**	.788**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.005	.002	.000	.000
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

		الفقرة47	الفقرة48	الفقرة49	الفقرة50	الفقرة51	الفقرة52	الفقرة53	الفقرة54	الفقرة55	الفقرة56
الأعمال	Pearson Correlation	.809**	.837**	.742**	.817**	.699**	.881**	.771**	.845**	.946**	.669**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.002	.000	.004	.000	.001	.000	.000	.006
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

		الفقرة57	الفقرة58	الفقرة59	الفقرة60	الفقرة61	الفقرة62	الفقرة63	الفقرة64	الفقرة65	الفقرة66
الأعمال	Pearson Correlation	.797**	.602*	.733	.825**	.946**	.946**	.871**	.920**	.653**	.784**
	Sig. (2-tailed)	.000	.017	.002	.000	.000	.000	.000	.000	.008	.001
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده في القياس القبلي**

Group Statistics

	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجة	1	8	114.25	12.068	4.267
	2	6	105.83	9.283	3.790

Statistics

		العلاقات	الأعمال
N	Valid	8	8
	Missing	0	0
Mean		61.0000	53.2500
Std. Deviation		5.23723	9.31589

Statistics

		العلاقات	الأعمال
N	Valid	6	6
	Missing	0	0
Mean		59.3333	46.5000
Std. Deviation		7.25718	3.01662

- **الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي**

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الدرجة الكلية	Equal variances assumed	.006	.938	1.418	12	.182	8.41667	5.93727	-4.51953	21.35286
	Equal variances not assumed			1.475	11.971	.166	8.41667	5.70670	-4.02053	20.85386

- **الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية**

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	علاقات بعدي - علاقات قبلي	-37.87500	6.81254	2.40860	-43.57043	-32.17957	-15.725	7	.000
Pair 2	أعمال بعدي - أعمال قبلي	-24.75000	6.25071	2.20996	-29.97573	-19.52427	-11.199	7	.000
Pair 3	كلي بعدي - كلي قبلي	-62.62500	11.43850	4.04412	-72.18783	-53.06217	-15.485	7	.000

الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
درجة العلاقات	Equal variances assumed	.564	.467	9.636	12	.000	38.54167	3.99976	29.82693	47.25641
درجة الأعمال		3.313	.094	7.252	12	.000	31.83333	4.38979	22.26880	41.39786
الدرجة الكلية		.709	.416	8.661	12	.000	70.37500	8.12545	52.67116	88.07884

- **الفروق بين الذكور والإناث**

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
درجة العلاقات	Equal variances assumed	.339	.582	-1.249	6	.258	-8.16667	6.53906	-24.16716	7.83383
درجة الأعمال		.036	.855	-.695	6	.513	-6.00000	8.62812	-27.11225	15.11225
الدرجة الكلية		.067	.805	-.954	6	.377	-14.16667	14.85423	-50.51366	22.18032

- **الفروق في العمر**

Kruskal-Wallis Test

Ranks

	السن	N	Mean Rank
علاقات	11-10	4	3.88
	12	3	6.17
	13	1	2.00
	Total	8	
أعمال	11-10	4	4.75
	12	3	5.00
	13	1	2.00
	Total	8	
كلي	11-10	4	4.00
	12	3	6.00
	13	1	2.00
	Total	8	

Test Statistics[a,b]

	علاقات	أعمال	كلي
Chi-Square	2.757	1.223	2.450
df	2	2	2
Asymp. Sig.	.252	.543	.294

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: السن

- **الفروق في المستوى الاقتصادي والاجتماعي**

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
درجة العلاقات	Equal variances assumed	-1.383	6	.216	-11.57143	8.36904	-32.04973	8.90687
درجة الأعمال		-1.818	6	.119	-17.14286	9.43001	-40.21727	5.93156
الدرجة الكلية		-1.663	6	.147	-28.71429	17.26780	-70.96707	13.53850

- **الفروق بين القياس البعدي والقياس التتابعي للمجموعة التجريبية**

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	مهارات تتبعي - مهارات بعدي	-.12500	2.94897	1.04262	-2.59040	2.34040	-.120	7	.908
Pair 2	أعمال تتبعي - أعمال بعدي	.25000	3.15096	1.11403	-2.38427	2.88427	.224	7	.829
Pair 3	كلي تتبعي - كلي بعدي	.12500	4.64258	1.64140	-3.75630	4.00630	.076	7	.941

- **حجم الأثر** "η^2"

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
المجموعة * العلاقات	.941	.886
المجموعة * الأعمال	.902	.814
المجموعة * الكلية	.928	.862

- **معدل الكسب** "Blacke" **من اجل الفاعلية**
- **العلاقات الشخصية**

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
قبلي قياس	8	51.00	67.00	61.0000	5.23723
بعدي قياس	8	84.00	109.00	98.8750	8.32273
معدل الكسب	8	.87	1.47	1.1430	.20949
Valid N (listwise)	8				

- **أداء الاعمال**

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
قبلي قياس	8	37.00	65.00	53.2500	9.31589
بعدي قياس	8	61.00	93.00	78.0000	10.16998
معدل الكسب	8	.66	1.30	.9117	.25291
Valid N (listwise)	8				

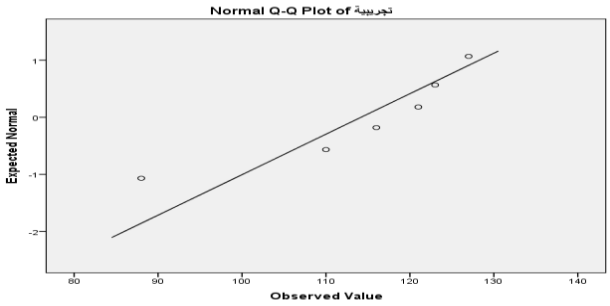
- **الدرجة الكلية**

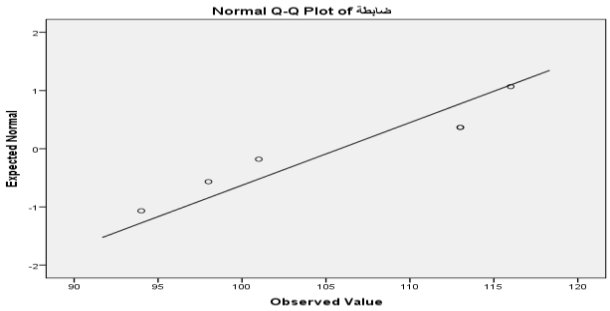
Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
قبلي قياس	8	88.00	127.00	114.2500	12.06826
بعدي قياس	8	145.00	202.00	176.8750	18.07475
معدل الكسب	8	.78	1.39	1.0362	.22312
Valid N (listwise)	8				

الملحق(06): توزيع بيانات الدراسة

- **توزيع بيانات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي**





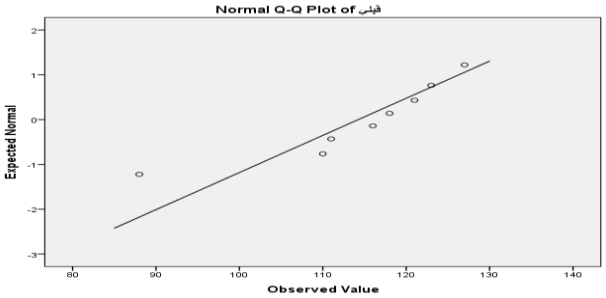
Tests of Normality

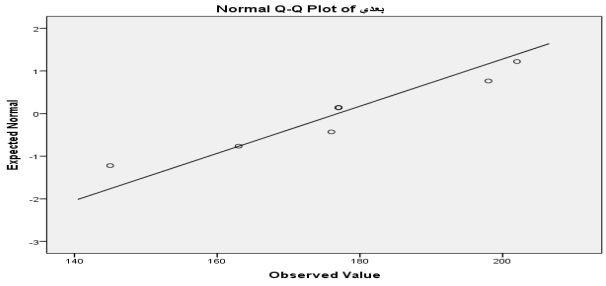
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
تجريبية	.218	6	.200*	.855	6	.173
ضابطة	.280	6	.154	.875	6	.247

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

- **توزيع بيانات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي**





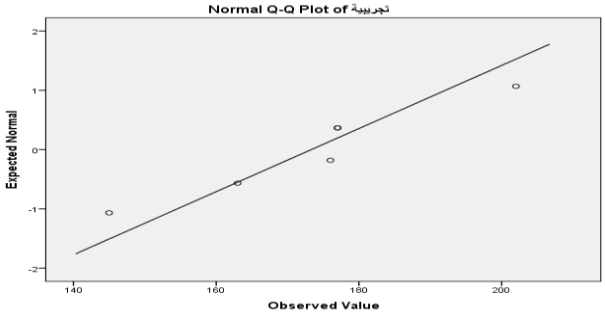
Tests of Normality

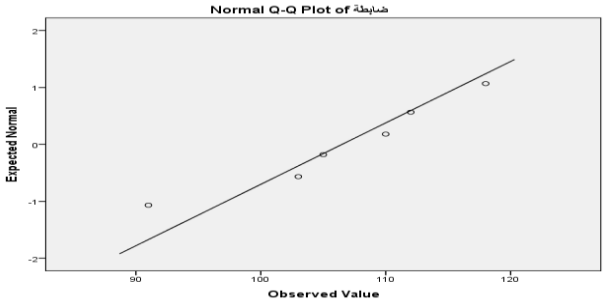
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
قبلي	.237	8	.200*	.858	8	.114
بعدي	.247	8	.163	.915	8	.388

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

- **توزيع بيانات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي**





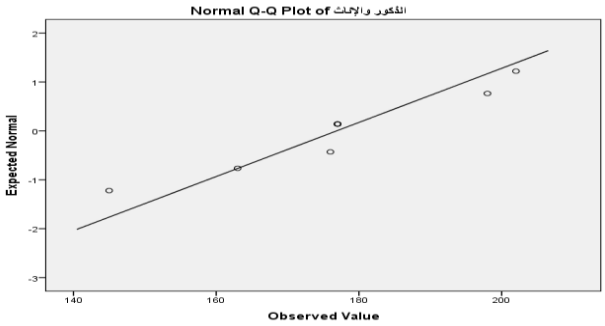
Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
تجريبية	.256	6	.200*	.937	6	.634
ضابطة	.186	6	.200*	.962	6	.836

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

- **توزيع بيانات المجموعة التجريبية حسب الجنس في القياس البعدي**

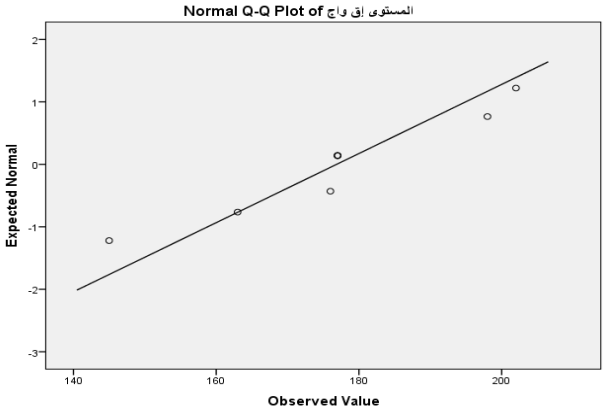


Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
والإناث الذكور	.247	8	.163	.915	8	.388

a. Lilliefors Significance Correction

- **توزيع بيانات المجموعة التجريبية حسب المستوى الاقتصادي والاجتماعي في القياس البعدي**

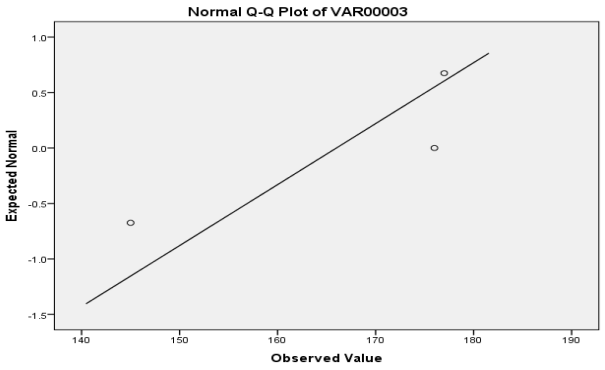


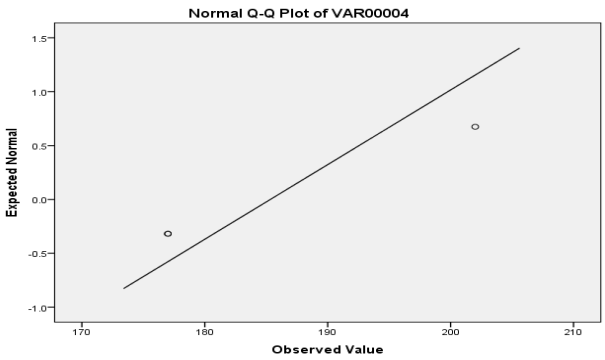
Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
المستوى إق واج	.247	8	.163	.915	8	.388

a. Lilliefors Significance Correction

- **توزيع بيانات المجموعة التجريبية حسب السن في القياس البعدي**



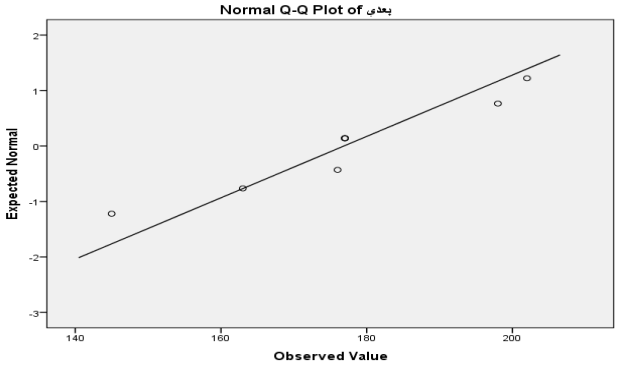


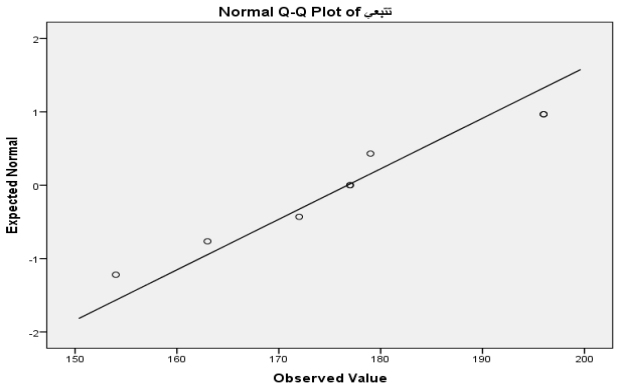
Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الفئة 1	.375	3	.	.773	3	.052
الفئة 2	.385	3	.	.750	3	.000

a. Lilliefors Significance Correction

- **توزيع بيانات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتابعي**





Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
بعدي	.247	8	.163	.915	8	.388
تتبعي	.188	8	.200*	.932	8	.531

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

الملحق(07): طلب الموافقة على التربص الميداني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF- M'SILA-
جامعة محمد بوضياف- المسيلة
Vice Rectorat des Relations Extérieures la Coopération
l'animation la Communication et les Manifestations Scientifiques.
نيابة رئاسة الجامعة للعلاقات الخارجية والتعاون و التنشيط والاتصال والتظاهرات العلمية

رقم: 730 /2019

المسيلة في: 17 نوفمبر 2019

إلـى السـيد/
مدير المركز النفسي البيداغوجي للمعاقين ذهنيا
بالبرواقية ولاية المدية

الموضوع: طلب الموافقة على تربص ميداني

في إطار إنفتاح الجامعة على المحيط الاقتصادي ، و في إطار تحضير رسائل التخرج نوافي سيادتكم بقائمة الطلبة الراغبين في اجراء تربص ميداني لدى مؤسستكم ، وفق الجدول التالي :

الإسم واللقب	رقم التسجيل	التخصص	فترة التربص
العوفي عبد الرحمان	D.ES/3C/02/18	السنة الثانية دكتوراه علوم التربية- تربية خاصة-	/

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الإحترام والتقدير.

نائب رئيس الجامعة للعلاقات الخارجية والتعاون
و التنشيط والاتصال والتظاهرات العلمية

الملحق(08): شهادة إدارية

الجمهوريـــة الجـزائريـة الديـمقراطيـة الشعبية

وزارة التضامن الوطني و الاسرة و قضايا المرأة

ولايـــــــة المـــــــديـــــة
مديرية النشاط الاجتماعي و التضامن
المركـــز النفســي البيداغـوجـي
للأطفـــال المعوقين ذهنيـــا بالبرواقية

البرواقية في :2021/05/26

شهـــادة

يشـهد كل مـن السـيدين :مـدير ابتدائيـة بوسـاحة بوشـناق بالبرواقيـة و مـدير المركـز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بالبرواقية ، بأن طالب الدكتوره

اللقب : العوفي الإسم : عبد الرحمان

المولود بتاريخ :**1979/12/22 بقصر البخاري ـ المدية ـ**

قـام بإجـراء دراسـة ميدانيـة متعلقـة بإتمـام أطروحـة الدكتـوراه عـلى مسـتوى القسـم الخـاص بإبتدائيـة بوسـاحة بوشـناق و التـابع للمركـز النفسي- البيـداغوجي للأطفـال المعـاقين ذهنيـا بالبرواقيـة خلال الفترة ما بين : **2020/11/29إلى 2021/03/18**

سلمت هـذه الشهادة للإدلاء بها في حدود مايسمح بـه القـانـــون

مدير إبتدائية بوساحة بوشناق

مدير المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا

الملحق(09): بعض رسومات الأطفال

الملحق(10): بعض صور الحفل الختامي