

تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية الصفّي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في الأردن

د. فضية محمود عبد بني مصطفى*

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية الصفّي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

١- ما هي الوظائف التعليمية (أداء المعلم) التي يقوم بها معلمي الدراسات الاجتماعية داخل غرفة الصف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

٢- هل تختلف تقديرات المعلمين في تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية الصفّي داخل غرفة الصف باختلاف متغيرات (الجنس وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي)؟

وقد تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي المدرسة النموذجية في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم إعداد استبانته، من قبل الباحثة تكونت الاستبانة من (٦٣) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: (مجال التخطيط، ومجال التنفيذ والتفاعل الصفّي، ومجال إدارة الصف، ومجال النمو المهني والأكاديمي، ومجال التقويم).

وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٥)، وللإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تم استخراج المتوسط

* أستاذ التربية الخاصة ورئيس قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

الحسابي والانحراف المعياري تحليل التباين الثلاثي، وبعد تحليل استجابات معلمي الدراسات الاجتماعية خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- أن الوظائف التعليمية (أداء المعلم) التي يقوم بها معلمي الدراسات الاجتماعية كانت بدرجة عالية.

٢- توجد فروق دالة إحصائية فقط عند متغير الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث.

وفي ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة، تم الخروج بالتوصيات الآتية:

١- التأكيد على قيام معلمي الدراسات الاجتماعية بالوظائف التعليمية (أداء المعلم) داخل الصف.

٢- القيام بدراسات ميدانية تربوية أخرى تحتوي على عناصر أخرى مثل تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية الصفي من جهة نظر طلابه. أو اعتماد التحصيل للطلاب بشكل فعال وأساسي في تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية السنوي.

Abstract:

Performance Evaluation of classroom social studies teachers from the Viewpoint of teachers themselves in Jordan

This study aimed to evaluate the performance of classroom social studies teachers from their own viewpoint.

to achieve this, study answered the following questions:

What are the educational roles carried out by social studies teachers in the classroom their own viewpoint?

Do teacher's estimates of the role of the social studies classroom differ due to gender, work years, and qualifications?

The study sample consisted from the school teachers of the Yarmouk University model school.

To achieve the objectives of this study, a questionnaire was prepared by the researcher.

It consists of (63) points distributed on 5 subjects:- (planning, implementation and classroom interaction, classroom management professional and growth academic and Evaluation). the validity and reliability of the study has been confirmed and its coefficient was (0.85). To answer the study questions the arithmetic mean, standard deviation and tripartite analysis of variance were extracted.

the study reached the following results:-

1. the degree of educational roles of the social studies teachers were high.
2. There were significant differences due to gender variable in favor of females.

The researcher recommends the following:-

1. Emphasis the role of social studies teachers in classroom.
2. Carry out educational field studies on evaluating teachers role from the viewpoint of his students, achievements as basis in evaluating their teachers.

خلفية الدراسة:

المعلم هو جوهر العملية التعليمية ومحورها وعمودها الفقري، فقد تغيرت النظرة إلى المعلم في الوقت الحاضر بحيث أصبح المحاك الأساسي في إعداده يستند إلى قدرته على القيام بمسؤولياته الجديدة، وقدرته على تحقيق الأهداف التربوية بجوانبها وأبعادها المختلفة في ظل ظروف العصر. ومن هذا المنطلق غدت عملية إعداد وتدريب وتقويم أداء المعلم تحتل مكانة بارزة في أولويات تطور الفكر التربوي في معظم دول العالم.

وكان دور المعلم يقتصر على تحقيق الكفاية التعليمية والمعرفية. ونقل التراث للأجيال الجديدة وهذا الدور ارتبط بدور المدرسة، لذلك اقتصرت أساليبه على التلقين، إذ عُدَّ المعلم المصدر الوحيد والأساسي للمعرفة والمعلومات، وعليه أن يضمن عملية الضبط والنظام في الغرفة الصفية، وفي غير هذه الأجواء لا يكون المعلم قادراً على تحقيق أهدافه، ويتطلب هذا الدور الدراية والمعرفة لدى المعلم بمختلف القضايا والمعلومات العلمية لهذا نرى اهتمام المعلم، بالمشكلات التحصيلية. (الجمعة، ١٩٩٣).

أما دور المعلم حديثاً فقد تغير عما كان عليه قديماً، فقد طرأ التغيير نحو الإهتمام بالنمو المتكامل للطالب في جميع النواحي العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية والشخصية مما انعكس على دور المعلم فأصبح يقوم بعدة أدوار منها توفير المناخ الديمقراطي والتخطيط الجيد لعمليات التعليم والتعلم، وتوفير الدافعية والمحافظة عليها، وتشجيع الطلبة على التعاون والمشاركة في الأنشطة الصفية وحفظ النظام وتقديم الخدمات الإرشادية للطلبة والتعرف على مستويات الطلبة وقدراتهم

واستعداداتهم وميولهم واهتماماتهم وتزويد الطلبة بتغذية راجعة عن أدائهم. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠)

وهذا دفع المهتمين التربويين والباحثين إلى دراسة النظم التربوية والتعليمية والتركيز على المعلم باعتباره حجر الزاوية في عملية التعلم بكافة مراحلها. والعمل على إعداده وتدريبه ليقوم بأدائه الصفي بما يتناسب وهذه التغيرات والتجديدات التربوية المستمرة في البرامج التعليمية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣).

ومما سبق فيوجب على المعلم أيضاً أن يتولى هذه السلسلة والذي يعتبر أحد أطرافها الحيويين والمميزين، ولأن بيده- الطلبة- وهم عنصر المجتمع، ولأن المعلم هو رسول الثقافة والعلم ودعاة الإصلاح والتطوير فعلى عاتقه تقع مسؤولية تربية النشء وإعداد الأجيال القادمة ورعايتها بالعناية والتوجيه.

ويضيف كل من (Jacobsen,Eqqenand,Kauchak 1993) أدواراً عديدة للمعلم. تتعلق بالتعرف على خصائص النمو للطلبة، كالاهتمام بقياس مدى تقدم الطلبة أو غيرها، والتي بدورها تكسب المعلم جملة من الصفات تؤهله بأن يصبح مديراً فعالاً في الصف.

ويذكر (Brophy,1977) انه توجد هناك سلوكيات مرتبطة بضرورة احترام الطالب كفرد، وان يكون المعلم حازماً ويمتلك توقعات إيجابية، ويكون بمثابة النموذج السليم للطلبة، وقد أكد كل من (Moskawflz,Hayman) ما ذكره (Brophy) حيث ركزوا على القبول الشخصي وتقديم التعزيز اللفظي والاقتراحات الجيدة والمفيدة وعلى المعلم أن يحافظ على تعديل سلوكيات الطلبة غير السوية.

والأردن يسعى دائماً إلى تطوير تربوي شامل خصوصاً بعد عقد مؤتمر التطوير التربوي الأول عام ١٩٨٧م الذي أكد على ضرورة الاهتمام باختيار القادة التربويين (من مديريين ومعلمين ومشرفين) وتأهيلهم في أثناء الخدمة وتقويم مهامهم الإدارية والفنية.

(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢)

وتعد الدراسات الاجتماعية من المواد الأساسية التي استقرت في المناهج الدراسية منذ زمن بعيد في جميع المراحل التعليمية، ولقد زاد الاهتمام بمناهج الدراسات الاجتماعية في التخطيط والتصميم والبناء والتطوير نتيجة لإدراك السلطات التربوية بأهميتها في بناء شخصية المواطن المتكاملة المنتجة والمبتكرة وان كان هذا يشير إلى أن إعداد المواطن ليس قصراً على مواد دراسية دون غيرها وانما للمعلم الفعال دور هام في إثبات بنية المواطن. (اللقاني، ١٩٩٠)

ولقد أجريت بحوث عديدة للكشف عن الصفات اللازمة للمعلم الناجح وتحديدها والمعلم مثل ذوي المهن الأخرى فمثلاً نجد معلمين أكفاء نجد معلمين غير أكفاء ولهذا لا بد من التطرق إلى معلم الدراسات الاجتماعية وأثره في العملية التعليمية التعلمية ومعلم المواد الاجتماعية مطالب بتنمية القدرة على القيادة لدى الطلبة وذلك أن مجتمعنا يسعى إلى تنمية القيادات دائماً وذلك ينبع من الحاجة الماسة الى نوع جديد من الخبرة والقوى البشرية المدربة القادرة على مواجهة التحديات والقيام بدورها نحوها وبذلك يتطلب ان يشعر المعلم الطلبة بالألفة والصدقة. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢)

وليس من اليسير بالنسبة لأي فرد ان يعمل بمهنة التدريس ويجيدها كما انه ليس صحيحاً ان كل من يستوعب مادته استيعاباً كاملاً لديه

الإمكانية ان يمارس التدريس بنجاح فمعرفة المادة وما تحويه من أحداث وتواريخ وشخصيات وعلاقات وغيرها شئ والقدرة على تدريسها شئ آخر وخاصة ان أي تطوير لتدريس المواد الاجتماعية والعملية التعليمية يتوقف بالدرجة الأولى على المعلم ذاته ومن ذلك يتضح انه لايمكن أن يصلح أي فرد ليكون معلماً ذلك انه لا بد من توافر صفات شخصية ومهنية تؤهل الفرد للالتحاق بهذه المهنة.

(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣)

أن تقويم أداء المعلم مهمة تربوية أساسية ترمي إلى مساعدته في تحسين ممارسته التعليمية إلى تطوير المنهج وتحسينه ويمكن أن يتم تقويم أداء المعلم من قبل المشرف التربوي أو مدير المدرسة على أن يتضمن الجوانب المختلفة لعمل المعلم (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٣).

والغرض من تقييم الأداء هو التعرف على مدى جودة الأداء لكل فرد وفي جميع المستويات التي تتكون منها المؤسسة التعليمية ووضع هذه المعلومات تحت تصرف المسؤولين بعامة وإدارة شؤون المعلمين خاصة.

ولما لعملية تقييم أداء المعلم أهمية عظمى فقد أولت وزارة التربية والتعليم تقويم أداء المعلم المدرسي والصفوي وعمله إلى جهتين إداريتين هما: جهاز الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم ومديري المدارس في الميدان حيث يعتبر المدير مشرف مقيم للمدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢).

ويحقق نظام تقويم الأداء فوائد كبيرة حيث يساهم تقويم الأداء في تطوير القدرات الذاتية للأفراد كونه يبصرهم بجوانب ضعفهم ويرشدهم بصورة تلقائية على معالجة الضعف لديهم كما يساعد في رفع معنويات

الأفراد الذين يكون مستوى أدائهم مرتفعاً ويبرز العلاقات الإنسانية بين العاملين.

وتقويم الأداء بأهدافه الأساسية يعمل على كشف الأخطاء وتحليل جوانبها وهو بذلك يسهم في التوصل إلى علاج لتلك الأخطاء والمشكلات التي تعرقل إنجاز الأهداف المرجوة (نزال، ٢٠٠٣).

وان عملية التقويم في أي نظام تشكل بعداً هاماً من أبعاد ممارسته فمدير المدرسة يستخدم التقويم للوصول إلى أفضل قرارات ممكنة تتعلق بإدارة المعلمين مثل ترقيتهم أو نقلهم أو الاستغناء عن خدماتهم كما يستخدم التقويم لتجديد حاجات المدرسة المتعلقة بالتدريب والتطوير (عزمي، ٢٠٠٦).

إن التقويم يبرز المهارات والكفايات التي تتطلب تطويراً وعلاجاً كما يمكن الاستفادة من التقويم كمعيار يتم على ضوءه تبرير اختيار برامج النظام وتطويرهما كما يفيد التقويم كوسيلة تغذية راجعة يتعرف من خلالها العاملون في النظام على وجهة نظر النظام في أدائهم. (تقرير التنمية البشرية، ٢٠٠٢).

وإذا ما أريد للمعلم أن يقوم بدور فاعل مميز في التدريس فإن عليه أن يمتلك قدرات ومهارات مناسبة تمكنه من القيام بعمله التعليمي العلمي، بالإضافة إلى توفر خصائص وصفات أكاديمية مرغوب بها، يمكن استخدامها من قبل مدير المدرسة أو المشرف أو الطالب أو حتى المعلم نفسه لتقويم فاعلية تدريسه.

(عايش زيتون، ١٩٩٤؛ نزال، ٢٠٠٣)

وأورد زيتون، (١٩٩٤) أن عملية التقويم للمعلم تهدف إلى تحقيق الأغراض التالية:-

١- تحقيق مقدار ما تحقق من الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة سواء بسواء مثل درجة امتلاك الطلبة لعمليات العلم وقدرتهم على استخدام الأسلوب العلمي في البحث والتفكير وحل المشكلات، وتمثلهم للقيم والاتجاهات والميول العلمية.

٢- تزويد المعلم بتغذية راجعة (Feed Back) عن أدائه التعليمي التعليمي وفاعلية تدريسه.

٣- يُعد التقويم مؤشراً جيداً لقياس أداء المعلم.

٤- يقدم التقويم مخرجات مهمة لأغراض البحث من أجل التخطيط الفعال والتطوير.

وحول تقويم أداء المعلمين فهناك عدة آراء منها ما يراه كل من شاهلي (Shahly,1982) وجنكسن وباوزل (Jenkins and Bausel,) (1982) بأنه الأنظمة المدرسية التي تستخدم علامات فحص الطلبة كمقياس لفاعلية المعلم، وبالرغم من الأسلوب المنطقي المتضمن في هذه الطريقة ومناصرة بعض التربويين له، إلا أن المعلمين قد رفضوا هذا الشكل من التقويم، وقد أوضح كوالسكي (Kowalski,1982) أن علامات فحص الطلبة المتدنية داخل الغرفة الصفية يمكن أن تعزى إلى مواقف صفية كثيرة ولا تعزى فقط إلى أداء المعلم.

وقد أجمل زيتون، (١٩٩٤) المجالات التي يقوم فيها أداء المعلم

كما حددها الأدب التربوي بما يلي:-

١- نواتج التعلم ومخرجاته.

٢- تحليل نتائج الطلبة وبالتالي مدى تحقق الأهداف التعليمية المرغوبة، كما يظهر في مصارف وسلوك الطلبة، فإذا كان تقويم المعلم لطلابه يعكس بصدق هذه الأهداف فيمكن اعتبارها مؤشراً عاماً لمدى نجاح المعلم في تحقيق أهداف عملية التدريس التربوي.

٣- صفات وخصائص المعلم الشخصية والعملية وانعكاسها على أدائه وفاعلية تدريسه.

أما فيما يتعلق بالمشاكل المرافقة للتطبيق العملي لتقويم أداء المعلمين يرى العديد من المؤلفين أن عملية تقويم المعلمين تتضمن عدة عيوب من أهمها ما يلي:

١- عليها أن تتعامل مع الأسئلة الأخلاقية التي تتناول السلوك الشخصي للمعلم.

٢- تتأثر عملية تقويم المعلمين بالطريقة التي تجمع فيها البيانات.

٣- تعاني عملية التقويم من الربط بين الأدوار التجميعية والأدوار التقويمية.

٤- تتأثر عملية تقويم المعلمين بالعلاقة القائمة بين مدير المدرسة والمعلم.

بالإضافة إلى هذه العيوب فهناك سؤال رئيسي يتعلق بأبعاد مسؤولية المعلم وهو ما يجب أن يكون المعلم مسؤولاً؟ واستجابة لهذا السؤال قدم ماك انتاير (Mcintyre, 1977) المجالات التي يكون فيها المعلم مسؤولاً وهي:

أ- مجال السلوك الشخصي للمعلم، ومنها هل المعلم دقيق في مواعيده؟

هل يقوم المعلم بتغطية المادة التعليمية الواردة في المنهاج؟ هل يحضر المعلم إلى الصف ويواصل اهتمامه به باستمرار؟ وهل يراعي المعلم القوانين والأنظمة المعمول بها في المدرسة؟

ب- ممارسات الطالب داخل غرفة الصف: هل يستمع المعلم للطلبة باهتمام شديد؟ هل يتصرف الطلبة حسب القوانين والأنظمة المعمول بها في المدرسة؟ هل يساهم الطلاب في توليد الأفكار ويشاركون في النقاش؟ وهل يستغل الطلاب وقتهم في المدرسة للقيام بالواجبات المدرسية؟

ج- النشاطات العقلية للطلاب: هل يهتم الطلاب بشكل كبير بالأشياء التي يقدمها المعلم؟ هل يستوعب الطلاب ما يقدمه المعلم؟ هل هم جديين في مواقفهم من القضايا الصفية؟ وهل توفر عندهم الدافعية للتعلم؟

د- تعلم الطلبة الصفي: هل حقق الطلبة الأهداف التعليمية المرسومة لهم بشكل صحيح وكاف؟ هل أظهر الطلبة أن المعلومات التي حصلوا عليها هي بالفعل المعلومات المطلوبة منهم؟

هـ- نشاطات الطلبة خارج غرفة الصف: هل يقوم الطلبة بترجمة الكلام إلى مواقف عملية؟ هل يتصرف الطلبة وكأنهم مواطنون صالحون؟

وقد أشار جيف (Jef, 1994) إلى ان الفوائد المتوقعة والتي تنطبق وتتوافق مع الهدف العام بتحضير وإعداد معلم الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية او الأساسية تلبية للمتطلبات الفعلية لمهنة التدريس.

ويمكن للمعلمين الفاعلين المتعاونين ان يبينوا في صفوفهم افضل تقنيات الإدارة التدريسية للتعلم المستقبلي المرتقب.

(تقرير التنمية البشرية، ٢٠٠٢)

ومن ثم يتعين على معلم الدراسات الاجتماعية ان ينتقي بعناية تلك الغايات التي يجب على الطلبة تحقيقها ومن المفروض دمج الفرص التعليمية مع الغايات المبينة تاركا المجال لأسئلة الطلبة وتعليقاتها عن محتوى المادة. (مارلو، ٢٠٠٠).

كما ويشير مارلو أيضا إلى انه يجب ان يبدأ معلم الدراسات الاجتماعية بتخطيط منهاج الدراسات الاجتماعية مع تبيان الغايات المنتقاة بعناية واهتمام ومن الضروري والحيوي جدا انتقاء كل غاية بدقة لكي يحققها الطالب، الأمر الذي سيحدد ما ينبغي على الطلبة تعلمه نتيجة التعليم.

ويشير (جوزيف، ١٩٩٧) إلى انه هناك بعض الغايات الموقفية التدريسية التي يجب ان يؤكد عليها معلم الدراسات الاجتماعية فإذا تحققت تلك الغايات لدى الطلبة لديه فانه يمكن تقويمه بأنه معلم فاعل في منهاج الدراسات الاجتماعية ومن الغايات التي يجب ان تحقق لدى طلبته هي ما يلي:

- ان يهتم الطالب بالتعلم عن ماهية العلوم الاجتماعية.
- ان يطبق ما قد تعلمه على الموقف الجديد في المنهاج المدرسي وكذلك على الميدان الاجتماعي.
- ان يريد تحقيق مستوى امثل من الفهم في الدراسات الاجتماعية.
- مساعدة الآخرين في الأداء الجيد في المدرسة.
- ان تكون لديه رغبة في إحراز حقائق جديدة ومفاهيم وتعميمات في الدراسات الاجتماعية.

ولرفع كفاءة عملية التعلم والتعليم يتوجب علينا أن نهتم بتقويم أداء معلم الدراسات الاجتماعية بصورة مستمرة للتعرف على أبعاد شخصيته المهنية، وتقصي عوامل نجاحه أو فشله ليستفيد منه في تجديد أساليبه وتطوير معلوماته ويعكس اثر ذلك على طلابه (الشلبي والعاني والنصراوي، ١٩٧٦؛ نزال، ٢٠٠٣).

تقويم أداء معلم الدراسات الاجتماعية:

يخضع معلم الدراسات الاجتماعية كغيره من المهنيين أو الموظفين للتقويم، ويتم ذلك من خلال المشرفين التربويين ومن قبل الزائرين، ومن أهم الأمور الواجب تقويمها هو درجة امتلاك المعلم للمهارات الأساسية والكفايات المعرفية اللازمة للتدريس، ولعل أكثر أدوات قياس أداء المعلم استخداماً قوائم الشطب، المشاهدة الصفية، سلاّم التقدير العددية والرتبية واللفظية المتباينة، واستمارات التقويم الذاتي، والأنماط التعليمية (نزال، ٢٠٠٣؛ عزمي، ٢٠٠٦)..

مما سبق يتضح أن تقويم أداء المعلم تلزمه الدقة والموضوعية من قبل المقيمين، ليفيد في تصحيح مسار العملية التعليمية، وفق معايير صادقة يستفيد منها ذوي العلاقة بالعملية التربوية.

ولا بد بالضرورة أن يكون هناك اتفاق في طرق التقويم ووسائله ومضمونه بين المشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم نفسه، لأن الاختلاف في هذه المجالات يؤدي إلى الاختلاف في توجيهات المشرف التربوي عن توجيهات مدير المدرسة ومقدار رضى المعلم عن نفسه من خلال النتائج العلمية المتحصلة من نتائج الطلبة، مما يسبب الإرباك للمعلم، ويؤدي به إلى ما يسمى صراع الدور، نتيجة عدم التوافق في

الممارسات والتوجيهات الصادرة عنهما ومقدار الرضى الذاتي للمعلم عن أدائه (الحراشنة والنوباني، ٢٠٠٨).

لذا جاءت هذه الدراسة لتدرس تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية الصفي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في الأردن.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

- ١- التعرف على الوظائف التعليمية التي يقوم بها معلمي الدراسات الاجتماعية داخل غرفة الصف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.
- ٣- معرفة مدى اختلاف تقديرات المعلمين انفسهم في تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية داخل غرفة الصف باختلاف متغيرات الجنس وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي لهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انطلاقاً مما تقدم، يتضح أن لتقويم أداء معلمي الصفوف فائدة وأهمية في التدريس، حيث يتحمل المعلم مسؤولية تعليم الطلاب وتربيتهم، وأن نجاح أي نظام لا بد من تقويمه ومتابعة أعماله، لهذا فإن تقويم ومتابعة المعلم يعتبر جزءاً من تقويم العملية التربوية وبشكل محدد، حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما هي الوظائف التعليمية (أداء المعلم) التي يقوم بها معلمي الدراسات الاجتماعية داخل غرفة الصف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

٢- هل تختلف تقديرات المعلمين في تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية الصفية داخل غرفة الصف باختلاف متغيرات (الجنس وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي) من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

أهمية الدراسة:

يُعد تقويم أداء المعلم الصفية من ميادين التقويم التربوي الهامة فالمعلم من أهم القوى المؤثرة في عملية التعليم بصفة خاصة وفي الموقف التدريسي بصفة عامة.

فكم من منهج لا يراعي طبيعة النمو النفسي للطلبة فقد انقلب أداة تربوية هامة في يد معلم قدير، بينما ينقلب منهج تربوي جيد في يد معلم غير كفء إلى خبرات مفككة لا قيمة لها، لهذا كان تقويم أداء المعلم أمراً ضرورياً لنجاح أهداف التربية ولهذا فإن أهمية هذه الدراسة تتبع من عدة محاور من أهمها:

- ١- أنها تلمح جانباً من جوانب التطوير التربوي في الأردن، والذي يرمي إلى إظهار دور التقويم التربوي في تحقيق أهداف العملية التربوية.
- ٢- إنها ستكون منطلقاً للمهتمين التربويين في الاستفادة منها في أبحاثهم ودراساتهم في المستقبل.

التعريفات الإجرائية:

- **أداء المعلم:** وهو ما يفعله أو يؤديه معلم الدراسات الاجتماعية في الموقف التدريسي اعتماداً على كفاءته في البيئة التي يعمل بها (غرفة الصف) وعلى إمكانيته في توظيف قدراته في أي مسألة وفي أي

وقت من الأوقات، وقد قيس إجرائياً من خلال إستبانة أعدت خصيصاً لذلك.

محددات الدراسة:

- ١- اقتصرت على قدرة أداة (استبانته) الدراسة المستعملة ومدى صدقها وثباتها.
- ٢- تتوقف نتائج الدراسة على صدق تقديرات وموضوعية أفراد العينة في الإجابات.

الدراسات السابقة:

وفيما يلي عرضاً لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت تقويم أداء معلم الدراسات الاجتماعية.

أولاً: الدراسات العربية:

وأجرى السعود (1988, Alsoud) دراسة هدفت إلى تصميم نموذج لتقويم أداء المعلم لكي يستخدمه مديرو المدارس الثانوية الأردنية من أجل تحسين نوعية التعليم، وقد تألفت عينة الدراسة من (٢٢) محكماً تربوياً لمعرفة مدى صلاحية النموذج المقترح من الأردن وكاليفورنيا.

وقد دلت نتائج الدراسة على وجود اتفاق قوي حول صلاحية النموذج التقويمي المقترح في تحسين قدرات المعلمين التدريسية وتحسين أداء الطلبة وتعتمد عناصر النموذج المقترح على ملاحظة المدير لأداء المعلم الصفي، وملاحظة المعلمين لأداء بعضهم البعض والتقويم الذاتي. وأوصت الدراسة باستخدام النموذج المقترح في المدارس الأردنية من أجل تطوير أداء المعلمين وتحسين نوعية تعلم الطلبة.

تتبع أهمية الدراسة بأنها أوصت باستخدام نموذج تقويمي موحد من قبل مديري المدارس الثانوية لتقويم المعلمين في جميع أنحاء المملكة، بدلاً من النماذج المتعددة لتقويم أداء المعلم الصفي، والمستعملة في مختلف مديريات التربية والتعليم في المملكة، والذي لمسه الباحث أثناء قيامه بجمع تقارير المديرين عينة هذه الدراسة.

وأجرى بني خلف (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى تقويم مستوى أداء معلمي العلوم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية، وتكونت عينة الدراسة من (٩١٨) طالباً وطالبة، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية توصل الباحث إلى ما يلي:

- أن مستوى أداء معلمي العلوم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر بدرجة عالية جداً.
- أن هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية في تقويم مستوى أداء المعلم تعزي للجنس، حيث كانت الاختلافات لصالح الإناث.
- عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطالب في مادة العلوم ومستوى تقويمه لأداء معلم العلوم.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

وفي دراسة حول معلم العلوم الفعال من وجهة نظر المديرين والمعلمين أنفسهم، أجراها سيرلس وكوديكي (Seartles and Kudeki,1987) حاول الباحثان تحديد مدى الاتفاق حول مميزات معلم العلوم الفعال بين المديرين والمعلمين، وذلك باستخدام معايير موضوعية تقيس مميزات معلم العلوم الفعال، ثم طلب من عينة الدراسة المكونة من (٢٨) مديراً و(٨١) معلماً للعلوم الذين تم اختيارهم عشوائياً للإجابة على

نموذج موضح فيه الصفات المميزة لمعلم العلوم الفعال. وقد أفادت نتائج الدراسة في تحديد المجالات التي يمكن لمعلم العلوم أن يكون فعالاً وناجحاً فيها والتي يمكن استخدامها كقاعدة من أجل توجيه الجهود نحو تحسين تدريس العلوم بصورة عامة، وأوضحت النتائج أن معلم العلوم الفعال متمكن من المادة العلمية التي يدرسها، وواسع الإطلاع على المستجدات العلمية، ويتقن مهارات التدريس والتفاعل مع الطلبة، ويستخدم خبرتهم (أي خبرة الطلبة) في استنتاج واستنباط الحقائق العلمية، ويراعي الفروق الفردية بينهم، يجري التجارب العلمية، ويوضح أهمية التجريب العلمي، ويستعين بالأجهزة السمعية والبصرية أثناء الشرح، وهو قوي الشخصية، يطبق القوانين والتعليمات المدرسية، ويتعاون مع زملائه المعلمين، ويتشاور معهم، ويشاركهم حل المشكلات التربوية.

أجرى سور ومدلي وكوكر (Soar, Medly & Coker, 1983) دراسة حول أساليب تقويم أداء المعلمين المتبعة وهي: اختبارات قياس خصائص المعلمين الكتابية، وتقويم المعلم بالاعتماد على تحصيل طلبته، ومقاييس تقويم أداء المعلم في غرفة الصف، وقد دلت نتائج البحث أن الاستراتيجيات السابقة قليلة الفائدة، وأحياناً ضارة بسبب أثرها على فعالية المعلمين، لأنها تدفعهم إلى تبرير التدريس بطرق غير سليمة، وتعتمد على الأحكام الفردية، ويوصي البحث بتبني أساليب جديدة لتقويم أداء المعلمين، تعتمد على الأداء الحقيقي للمعلم في غرفة الصف تكون ثابتة ومجربة.

قام سلمس (Selmes, 1986) بدراسة حول تقويم أداء المعلم داخل الصف وحاجة الإدارات التعليمية لوجود نظام تقويمي منتظم يعطيها تصوراً عن مهارات وقدرات المعلمين الفردية في التدريس، بغية تحديد حاجاتهم التدريبية وتعزيز دورهم التعليمي، ويعتمد هذا النظام على:

- طرق تعليمية صحيحة ومحددة يمكن تقديرها وفق معايير واضحة بالتعاون مع المعلمين ذوي الخبرة في التدريس.
 - تكون هذه الطرق التدريسية معروفة للمدارس والمعلمين في المنطقة وكذلك للمشرفين التربويين والمديرين.
- بينت الدراسة عدم وجود ارتباط بين الزيارات الصفية التقييمية، وبين تقويم أداء المعلم داخل الصف ولكن هذه الزيارات قد تكون مفيدة في تحديد حاجات المعلمين التدريبية.

قامت بجفورد (Pigford, 1987) بتطوير طريقة فعالة لتقويم أداء المعلمين أثناء عملها كمديرة مدرسة، تعتمد هذه الطريقة على مجموعة من الأهداف المدرسية التي هي: علامات تحصيل الطلبة، سجلات الحضور والغياب للمعلمين، وسجلات الأداء المرتبطة بالنظام المدرسي، لمعرفة نقاط القوة أو الضعف عند المعلمين والطلبة وفي ضوء ذلك وضعت أهداف المدرسة للسنة القادمة، وشرحت للمعلمين والطلبة وأولياء الأمور، وتقضي بزيادة عدد الطلبة الناجحين في المهارات القرائية، وعلى أساس هذه العملية طور المعلمون أهدافهم والأساليب الممكنة لتحقيقها، وكان دور مديرة المدرسة هو مساعدة وتشجيع المعلمين على بلوغ الأهداف الموضوعية من خلال الزيارات الصفية لهم، وتنظيم الزيارات المتبادلة بينهم.

وقد حددت معايير التقويم بالاعتماد على ما يتحقق من الأهداف المتفق عليها مع المعلمين، وفي ضوء ذلك يستطيع كل معلم معرفة التقدير الذي يستحقه من المدير، بحيث أدرك كل معلم أن عملية التقويم تعتمد على النشاط التعليمي للمعلم وليس لعبة في يد المدير.

تبرز أهمية هذه الدراسة من جانبين أولهما أن معايير التقويم التي يوضع على أساسها تقادير المعلمين واضحة لهم، وتعتمد على الأهداف المدرسية الموضوعة بالتعاون بين المعلمين والمدير، وثانيهما أن دور مديرة المدرسة التقويمي اعتمد على متابعة نشاطات المعلمين التعليمية.

وأجرى ديفيد (David, 1989) دراسة حول فعالية تقويم أداء المعلم في تحسين نوعية التدريس في المدارس العليا الأمريكية، هدفت إلى معرفة رأي المديرين والمعلمين في الظروف التي تستطيع المنطقة أن تحسن وتطور تعليمها بالاعتماد على تقويم المعلمين.

اعتمدت الدراسة على الوثائق والمقابلات مع المديرين وبعض معلمي اللغة الإنجليزية والرياضيات، وقد أظهرت نتائج الدراسة انسجام رأي المعلمين في أن التقويم لتحسين التعليم يتم إنجازه بشكل أفضل بالاعتماد على تقويم المعلمين في المدارس ذات المناخ الإيجابي التي يحدد فيها أهداف التقويم.

وفي دراسة جيميز رينهارت وفيليب يونج (Rinehart, James, and Phillip Young, 1996) والتي هدفت إلى معرفة أثر جنس المعلم والمدير على تقييم أداء المعلم، أجرى الباحثان دراستهما على معظم مدارس القطاع العام والخاص المتكافئات، وتوصلا الباحثان إلى أنه هناك أثر لجنس المعلم في تقييم أداء المعلم من وجهة نظر المدير

ولصالح الإناث، كما وتوصلا إلى أن المديرات هن أكثر تشدداً في التقييم.

مما سبق نرى بان الدراسات ذات الصلة تناولت جوانب متعددة مثل تقويم أداء المعلم من خلال تحصيل طلبته، وتناولت الممارسات التقييمية لأداء المعلم من خلال نموذج معد من قبل مديريات التربية والتعليم، أو تناولت مستوى أداء المعلم في مادة معينة، وبعضها تناول رأي المديرين والمعلمين في الظروف التي تستطيع المنطقة أن تحسن وتطور تعليمها بالاعتماد على تقويم المعلمين، وكذلك أساليب تقويم أداء المعلمين المتبعة، أما هذه الدراسة فإنها تمتاز بأنها حاولت التعرف على مدى قدرة وموضوعي معلمي الدراسات الاجتماعية في تقويم أدائهم الصفي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؛ وتجدر الإشارة إلى أن هذه المقاييس ينقصها الصدق لأنها تعكس معتقدات الذين يقومون بعملية التقويم عن طبيعة الأداء الجيد، وليس كفاءة المعلم الحقيقية في التدريس، بالإضافة إلى تأثر المقوم بالأثر الانطباعي الشخصي في تقييمه لأداء المعلم، وليس بالاعتبارات الموضوعية.

الطريقة والإجراءات:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي في إجراء الدراسة

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المدرسة النموذجية التابعة لجامعة اليرموك، حيث بلغ عددهم ١٠ معلمين ومعلمات.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة البحث من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية في المدرسة النموذجية واختيرت بشكل قصدي.

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد أداة بحث (استبانة)، حيث قامت بتطويرها بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة تكونت الاستبانة من (٦٣) فقرة موزعة على خمسة مجالات كالتالي:

١- مجال التخطيط.

٢- مجال التنفيذ والتفاعل الصفّي.

٣- مجال إدارة الصف.

٤- مجال النمو المهني والأكاديمي.

٥- مجال التقويم.

إجراءات الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

١. الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم بتطبيق الأداة في المدرسة النموذجية التابعة لجامعة اليرموك.

٢. تم توزيع الأداة على أفراد العينة من معلمي الدراسات الاجتماعية.

٣. تم جمع الاستمارات وتفريغها، وإدخالها إلى الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لأسئلة الدراسة باستخدام حزمة البرمجيات spss.

٤. وقد أعطيت الفقرات في جميع المجالات أوزان متساوية على مقياس ليكرت (Likert) ذي الخمس درجات: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً.

كما أعطي أعلى تدرج في الموافقة خمس درجات وأدنى تدرج في الموافقة درجة واحدة، وتكون الدرجات مرتبة ترتيباً تنازلياً من (٥)، (٤، ٣، ٢، ١).

هذا ولقد تم اعتماد المعيار التالي لأغراض تحليل النتائج:

- ١- من (١ - ٩٩) مطلقاً.
- ٢- من (١٠٠ - ١٩٩) نادراً.
- ٣- من (٢٠٠ - ٢٩٩) أحياناً.
- ٤- من (٣٠٠ - ٣٩٩) غالباً.
- ٥- من (٤٠٠ - ٤٩٩) دائماً.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين وعددهم (١٥) من ذوي الاختصاص في مجال الإدارة التربوية والقياس والتقويم ومناهج الدراسات الاجتماعية من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية وجامعة آل البيت. وذلك للتأكد من شمولية أداة الدراسة.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم حذف وإضافة وتعديل وإعادة صياغة بعض الفقرات، وقد شكلت آراء المحكمين دلالة صدق ظاهري لأداة الدراسة.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة من خلال استخدام معامل (كرونباخ ألفا) لحساب قيمة الثبات للاتساق الداخلي للفقرات حيث اعتبرت هذه القيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة والجدول رقم (٤) يبين معاملات الثبات لكل من مجالات الاستبانة حيث بلغ (٠.٨٥).

جدول رقم (٤)

معاملات الثبات للمجالات الخمسة الواردة في الأداة

وفق معامل ارتباط بيرسون وكرونباخ ألفا

| المجال | معامل كرونباخ ألفا |
|---------------------------------------|--------------------|
| الأداة كاملة | ٠.٨٥ |
| - المجال الأول التخطيط | ٠.٨٢ |
| المجال الثاني التنفيذ والتفاعل الصفّي | ٠.٨٣ |
| المجال الثالث إدارة الصف | ٠.٧٩ |
| المجال الرابع النمو المهني والأكاديمي | ٠.٨٣ |
| المجال الخامس التقويم | ٠.٨١ |

متغيرات الدراسة:

١- المتغيرات المستقلة وتشمل:

أ- المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات هي:

- بكالوريوس. - ماجستير.

- دكتوراه.

ب- عدد سنوات الخبرة وله ثلاثة مستويات هي:

- أقل من ٥ سنوات. - من (٦-١٠) سنوات.

- ١١ سنة فأكثر.

٢- المتغير التابع:

تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية الصفي.

نتائج الدراسة:

أولاً:- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول " ما هي الوظائف التعليمية (أداء المعلم) التي يقوم بها معلمي الدراسات الاجتماعية داخل غرفة الصف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟ "تم الإجابة عليه من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، والجدول رقم (٢) يبين ذلك.

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة
من فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً.

| الرتبة | انحراف معياري | متوسط حسابي | الفقرة |
|--------|---------------|-------------|----------------------------------------------------------------|
| ١ | ٩٩٧٨. | ٤.٣٧٥٠ | يركز المعلم على الأبعاد التطبيقية العملية لموضوعات الدرس |
| ٢ | ٩٢٩٠. | ٤.١٨١٨ | ينوع المعلم في الأعمال الصفية والواجبات البيئية بدلالة الأهداف |
| ٣ | ٩١٤٢. | ٤.٠٥٦٨ | ينظم المعلم السجلات التقويمية |
| ٤ | ٩٤٦٩. | ٤.٠٠٠٠ | يتناقش المعلم والمشرف في قضايا تعليمية ويستفيد من الإرشادات |

| الرتبة | انحراف معياري | متوسط حسابي | الفقرة |
|--------|---------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ٥ | ٨٧٩٣. | ٣.٩٠٩١ | يستفيد المعلم من نتائج طلابه في تحسين تعلمهم |
| ٦ | ٨٧٩٣. | ٣.٩٠٩١ | يستخدم اساليب فاعلة في طرح الأسئلة في التعلم الصفي بتوجيه المناقشات وتشجيع اسهام الطلاب لتنمية تفكيرهم |
| ٧ | ٩٢٧٨. | ٣.٧٨٤١ | لدى المعلم القدرة على التعامل مع النشاطات اللامنهجية تخطيطا وتنفيذا |
| ٨ | ٩٢٧٨. | ٣.٧٨٤١ | يدير المعلم الصف بما يتناسب مع حاجات المجموعة التي يتعامل معها |
| ٩ | ٩٢٧٨. | ٣.٧٨٤١ | يضع المعلم أسئلة تقيس الأهداف التعليمية للدرس |
| ١٠ | ٨٢٦٧. | ٣.٧٧٢٧ | لدى المعلم القدرة على التعرف على أنماط الأسئلة واستخدامها |
| ١١ | ٨٢٦٧. | ٣.٧٧٢٧ | يستخدم المعلم الوسائل التعليمية (الرسوم، الصور، الأدوات) على أنها مصادر تعلم وليس كوسائل تعليمية |
| ١٢ | ٨٥٠٩. | ٣.٧٣٨٦ | يستخدم المعلم أساليب تقويم متنوعة في الموقف التعليمي الواحد وذلك وفق تنوع الأهداف |
| ١٣ | ١.٠٧٣٨ | ٣.٧٠٤٥ | لدى المعلم القدرة على توظيف خامات البيئة في عملية التعلم |
| ١٤ | ١.٠٧٣٨ | ٣.٧٠٤٥ | ينوع المعلم في الأهداف السلوكية على مستوى المجال الإدراكي |
| ١٥ | ١.١٠٧٥ | ٣.٦٩٣٢ | يؤكد المعلم على تعلم الطلاب للمهارات الأساسية وإدراك أهميتها في الحياة اليومية |
| ١٦ | ١.١٠٧٥ | ٣.٦٩٣٢ | يمهد المعلم الدرس |
| ١٧ | ٨٦٥٠. | ٣.٦٨١٨ | يستخدم المعلم وسائل تعليمية منتمية للأهداف التعليمية |
| ١٨ | ١.٠٩٢١ | ٣.٦٧٠٥ | يهتم المعلم ببيئة الصف وتنظيمه |

| الرتبة | انحراف معياري | متوسط حسابي | الفقرة |
|--------|---------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| ١٩ | ١.٠٩٢١ | ٣.٦٥٩١ | يشرف المعلم على نشاطات مجموعات الطلاب لضمان مشاركتهم في الدرس |
| ٢٠ | ٩٤٩١. | ٣.٦٣٦٤ | يمتلك المعلم المهارة في تقويم الأداء العملي للطلاب |
| ٢١ | ٩٤٩١ | ٣.٦٣٦٤ | يثير المعلم الدافعية ويعزز الاستجابات السليمة |
| ٢٢ | ٩٦٤١. | ٣.٦١٣٦ | يراعي المعلم استمرارية التقويم بدلالة الأهداف |
| ٢٣ | ٩٦٤١. | ٣.٦١٣٦ | يثني المعلم على أسئلة الطلاب ويوجب إليها |
| ٢٤ | ١.٠٩١٢ | ٣.٥٦٨٢ | يعد المعلم اختبارات تستخدم كأدوات تشخيصية قبل التعلم وبعده |
| ٢٥ | ١.٠٩١٢ | ٣.٥٦٨٢ | يطرح المعلم أسئلة محددة ومتنوعة ومثيرة للتفكير |
| ٢٦ | ٨٩٥٢. | ٣.٥٥٦٨ | يحلل المعلم سلوك الطلاب الذين يبدون سلوكا غير مرغوب فيه ويقوم بتعديله في الاتجاه المرغوب |
| ٢٧ | ١.٠١٦١ | ٣.٥٤٥٥ | يطور المعلم أدوات قياس تتناسب مع الأهداف |
| ٢٨ | ١.٠٠٤٧ | ٣.٥٤٥٥ | يبنى المعلم علاقات ودية مع الطلاب |
| ٢٩ | ١.٠١٦١ | ٣.٥٤٥٥ | يوجه المعلم خبرات التلاميذ ويوظفها للمواقف التعليمية في الصف |
| ٣٠ | ٩٩٤٠. | ٣.٥٢٢٧ | يستخدم المعلم الأدوات المخبرية ببسر وسهولة |
| ٣١ | ٩٩٤٠. | ٣.٥٢٢٧ | يعمل المعلم على تحضير الدروس بصورة متسمة |
| ٣٢ | ٩٥٨٧. | ٣.٥٢٢٧ | يتقن المعلم مادة التخصص العلمي وإدراك بنيتها المنطقية |
| ٣٣ | ٩٥٨٧. | ٣.٥٢٢٧ | ينضم المعلم خبرات التعلم بم يتلاءم وحاجات الطلاب نحو اكتساب الأهداف التعليمية المحددة |
| ٣٤ | ٨٩٦٩. | ٣.٥١١٤ | يستخدم المعلم استراتيجيات التعلم والتعليم الملائمة لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة |
| ٣٥ | ٨٩٦٩. | ٣.٥١١٤ | يعمل المعلم على تحديد الاستعداد القبلي او المتطلبات السابقة اللازمة للتعلم الجديد |

| الرتبة | انحراف معياري | متوسط حسابي | الفقرة |
|--------|---------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------|
| ٣٦ | ٩٥٨٩. | ٣.٥٠٠٠ | يستغل المعلم الحوادث الجارية لتهيئة أذهان الطلاب وذلك لتحسين تعلمهم الصفي |
| ٣٧ | ٩٥٨٩. | ٣.٤٨٨٦ | يستخدم المعلم بطاقات طلاقة التفكير وحسن توظيفها |
| ٣٨ | ٩٥٨٩. | ٣.٤٨٨٦ | ترتبط الأهداف التعليمية للمعلم بالأساليب والوسائل والتقويم |
| ٣٩ | ٨٣٠١. | ٣.٤٧٧٣ | يمتلك المعلم المهارة في وضع الخطط العلاجية للطلاب الضعاف |
| ٤٠ | ١.١٦٤٤ | ٣.٤٧٧٣ | يستفيد المعلم من الأفكار الجديدة وخبرات الآخرين |
| ٤١ | ٨٣٠١. | ٣.٤٧٧٣ | يلم المعلم بالمادة الدراسية بشكل جيد |
| ٤٢ | ١.١٦٤٤ | ٣.٤٧٧٣ | يحدد المعلم أهداف الدرس بعبارات قابلة للقياس |
| ٤٣ | ١.٠٣٨٤ | ٣.٤٥٤ | يوزع المعلم وقت الحصة بما يتناسب مع الأهداف التعليمية |
| ٤٤ | ١.١٣٣٧ | ٣.٤٥٤٥ | لدى المعلم قدرة على استخلاص العلاقات بين الموضوعات |
| ٤٥ | ٩٨٠٩. | ٣.٤٤٣٢ | يمتلك المعلم أساليب للتخفيف من حدة انفعال الطالب في الأشهر الأولى من الدراسة |
| ٤٦ | ٩٨٠٩. | ٣.٤٤٣٢ | يوظف المعلم تعليقات الطلاب ويستفيد من التغذية الراجعة في تجويد التعليم |
| ٤٧ | ٩٨٠٩. | ٣.٤٤٣٢ | يصوغ المعلم الأهداف التربوية صياغة سلوكية |
| ٤٨ | ٩٦٨٤ | ٣.٤٣١٨ | يستخدم المعلم أساليب الملاحظة الصفية بفعالية |
| ٤٩ | ١.١٨٢٢. | ٣.٤٣١٨ | يراعي المعلم مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب |
| ٥٠ | ٩٦٢٧. | ٣.٣٧٥٠ | يستخدم المعلم لغة سليمة مناسبة لمستوى الطلبة داخل الصف |
| ٥١ | ١.٠٣٨٩ | ٣.٢٨٤١ | يسير المعلم وفق الخطة التعليمية الموضوعية |
| ٥٢ | ١.٠٦٤٠ | ٣.٢٥٠٠ | ينظم المعلم أنشطة تعليمية في مجموعات للتعلم التعاوني |
| ٥٣ | ٨٧٠٩. | ٣.٢٣٨٦ | يحافظ المعلم على النظام في المواقف الحرجة |
| ٥٤ | ١.٠٨٢٧ | ٣.٢٣٨٦ | يعزز المعلم إجابات وإسهامات الطلاب باستمرار |

| الرتبة | انحراف معياري | متوسط حسابي | الفقرة |
|--------|---------------|-------------|----------------------------------------------------------------------------|
| ٥٦ | ٨٠٠٣ | ٣.١٩٣٢ | يستخدم المعلم إجراءات تمهيدية فعالة لاستثارة دافعيه الطلاب |
| ٥٧ | ١٠.٩٥٣ | ٣.١٣٦٤ | يتناقش المعلم والمدير ويستفيد من الإرشادات |
| ٥٨ | ٥٠٧٩ | ٣.٠٧٩٥ | يتيح المعلم للطلاب فرص التعبير عن الانفعالات |
| ٥٩ | ٥٠٧٩٠ | ٣.٠٧٩٥ | يعد المعلم خطته الدراسية بشكل يبسر عملية التعلم لدى الطلاب |
| ٦٠ | ٥٦٥٥ | ٣.٠٤٥٥ | ينظم المعلم ما يعرضه على الطلاب من معلومات ويراعي تدرجه من السهل الى الصعب |
| ٦١ | ١.٢٣٣٨ | ٢.٩٢٠٥ | يشخص المعلم المشكلات التعليمية الفردية للطلاب ويعمل على حلها |
| ٦٢ | ١.٢٣٣٨ | ٢.٩٢٠٥ | يضع المعلم خطة لأعماله اليومية واضحة وشاملة |
| ٦٣ | ١.٢١٨١ | ٢.٨١٨٢ | يستخدم المعلم أساليب التحفيز والتي تسهم في دافعية الطلاب |

يتضح من خلال الجدول (٢) بان المتوسطات الحسابية لفقرات أداة الدراسة قد تراوحت ما بين (٢.٨١-٤.٣٧) وبانحراف معياري تراوح ما بين (٠.٥٠-١.٢٣) وقد حصلت الفقرة (يركز المعلم على الأبعاد التطبيقية العملية لموضوعات الدرس) على الرتبة الأولى بوسط حسابي قدرة (٤.٣٧) في حين حصلت الفقرة (ينوع المعلم في الأعمال الصفية والواجبات البيتية بدلالة الأهداف) على الرتبة الثانية بوسط حسابي قدره (٤.١٨)، أما الفقرة (يضع المعلم خطة لأعماله اليومية واضحة وشاملة) على الرتبة (٦٢) بوسط حسابي قدرة (٢.٩٢) أما الفقرة (يستخدم المعلم أساليب التحفيز والتي تسهم في دافعية الطلاب) على الرتبة (٦٣) والأخيرة بوسط حسابي قدره (٢.٨١). وفيما يلي عرضاً للنتائج المتعلقة بمجالات أداة الدراسة وفقاً لاستجابات المعلمين أنفسهم.

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لمجالات أداء الدراسة

| الرتبة | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي | المجال |
|--------|-------------------|---------------|-----------------------------|
| ١ | ٠.٥٨ | ٣.٦٨ | مجال التقويم |
| ٢ | ٠.٦٣ | ٣.٥٧ | مجال النمو المهني الأكاديمي |
| ٣ | ٠.٤٧ | ٣.٥٥ | مجال التنفيذ والتفاعل الصفي |
| ٤ | ٠.٥١ | ٣.٤٢ | مجال إدارة الصف |
| ٥ | ٠.٥٣ | ٣.٤١ | مجال التخطيط |
| - | ٠.٤٧ | ٣.٥٣ | الأداة كاملة |

يتبين من خلال الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية للمجالات قد تراوحت ما بين (٣.٤١-٣.٦٨)

وقد حصل مجال التقويم على أعلى متوسط حسابي مقداره على التوالي (٣.٦٨، ٣.٨٤) وأن مجال التخطيط قد حصل على أدنى متوسط حسابي مقداره على التوالي (٣.٤١، ٣.٣٩).

وأظهرت النتائج إلى أن الوظائف التعليمية (أداء المعلم) التي يقوم بها معلمي الدراسات الاجتماعية كانت بدرجة عالية ويمكن تفسير ذلك إلى السلوك التعليمي للمعلم من خلال أدائه الصفي بدقة وموضوعية، وهنا تجدر الإشارة إلى ندرة الدراسات السابقة والمماثلة لهذه الدراسة والتي يمكن مقارنة نتائجها مع نتائج هذا التساؤل مما يحتم إجراء مثل هذه الدراسات مستقبلاً.

ثانياً:- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني " هل تختلف تقديرات المعلمين في تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية الصفي داخل

غرفة الصف باختلاف متغيرات الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟ تم الإجابة عليه من خلال تحليل التباين الثلاثي والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات الجنس، الخدمة، المؤهل

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | دالاتها |
|---------------|----------------|--------------|----------------|--------|---------|
| الجنس | ٢٨٢٢٢٠.٥٧ | ١ | ٢٨٢٢٢.٥٧ | ٨.٤٣ | *.٠٠٠٤ |
| المؤهل العلمي | ١٠٠٨٤.٥٣ | ٢ | ٥٠٤٢.٢٦ | ١.٥١ | ٠.٢٢ |
| سنوات الخدمة | ٨٢٥.٩٢ | ٢ | ٤١٢٩٦ | ١٢٣. | ٠.٨٨ |
| جنس*مؤهل | ٣٢٨٨٠.٠١ | ٢ | ١٦٤٤٠.٠١ | ٤.٩١ | ٠.٠٧ |
| جنس*خدمة | ٢٤٢١٤.٣٦ | ٢ | ١٢١٠٧.١٨ | ٣.٦٢ | ٠.٠٨ |
| مؤهل*خدمة | ٣٣٨٩٩.٩٤ | ٣ | ١١٢٩٩.٩٨ | ٣.٣٨ | ٠.٠٩ |
| جنس*مؤهل*خدمة | ٥٧٩٠٠.٧٠ | ٢ | ٢٨٩٥٠.٣٥ | ٥.٦٥ | ٠.٠٦ |
| الخطأ | ١١٣٨٤٧٦.٦٤ | ٣٤٠ | ٣٣٤٨.٤٦ | | |
| المجموع | ١٦٤٦٩٦٦٨ | ٣٥٥ | | | |

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) وبعد إجراء تحليل التباين الثلاثي لأثر متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة) في تقديرات المعلمين في تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية داخل غرفة الصف إلى أنه توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) تعود لمتغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الإناث لحصولها على وسط حسابي أعلى، في حين لم تكن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعود لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخدمة والتفاعل فيما بينهم.

وبالتالي أظهرت النتائج بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فقط عند متغير الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث ويمكن تفسير ذلك إلى أن الإناث أكثر عاطفية في درجة التقويم من الذكور وبالتالي يحاولن تقويم المعلمات بدرجة من العاطفية أكثر من العملية والإدارية، وكذلك كما هو معروف عن طبيعة الإناث في الجلد والتروي والجدية والمتابعة الحثيثة في جانب الملاحظة وتقييم الأمور التي تسأل عنها وربما انعكست هذه الطبيعة الأنثوية على قراءة فقرات الأداة بتأن وروية وإعطاء التقدير المناسب لها، وهذا وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة حمد (١٩٨٥) ودراسة رينهارت وآخرون (١٩٩٦).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- القيام بدراسات ميدانية تربوية أخرى تحتوي على عناصر أخرى مثل تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية الصفي من جهة نظر طلابه. أو اعتماد التحصيل للطلاب بشكل فعال وأساسي في تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية السنوي.
- القيام بدراسات ميدانية أخرى تقيس العلاقة بين تقويم المدير والمشرف التربوي لمعلمي الدراسات الاجتماعية الصفي، وكذلك العلاقة بين تقويم معلمي الدراسات الاجتماعية لذاتهم وتقويم كل من طلبتهم، وزملائهم،.. الخ.

المراجع

- أبو حلو، يعقوب؛ مرعي؛ توفيق، الطيطي، صالح؛ أبو شيخة، عيسى (١٩٩٥). العلوم الاجتماعية وطرائق تدريسها. الطبعة الأولى. عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- اللقاني، احمد حسين؛ رضوان، برنس احمد (١٩٧٩). تدريس المواد الاجتماعية. الطبعة الثالثة. القاهرة: عالم الكتب.
- اللقاني، أحمد حسين؛ أبو سنينة، عودة عبد الجواد (١٩٩٠). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان.
- أحمد عودة (١٩٨٦). التقويم الذاتي لدور عضو هيئة التدريس كمدرس مقارناً بتقويم الطلاب للمدرس نفسه. ملخصات أبحاث هيئة التدريس. جامعة اليرموك. اربد. الأردن.
- الاحمد، عبد الرحمن (١٩٨٨). أساليب التقويم المطبقة في الدورات التدريبية في دولة الكويت في العام الدراسي ١٩٨٦/٨٥. الكويت: التربية الجديدة. ١٥ (٤٤)، ١١٧-١٣٧.
- الخليلي، خليل وصباريني، محمد (١٩٨٧). دراسة تحليلية لتقارير المشرفين التربويين عن معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في الأردن. تونس: المجلة العربية للبحوث التربوية. ١ (٧)، ١٠٣-١١٦.
- الحراحشة، محمد عبود ومصطفى طه النوباني (٢٠٠٨). المعلم ومتطلبات دوره في ظل التغيرات المعاصرة. المؤتمر العلمي الأول: مستقبل التربية في الوطن العربي في ضوء الثورة المعلوماتية. كلية العلوم التربوية. جامعة جرش الأهلية الخاصة. ١-٣ نيسان ٢٠٠٨م.

- سلامة، كايد (١٩٨٧). مدير المدرسة مشرف مقيم. مركز البحث والتطوير التربوي. اريد: جامعة اليرموك.
- سلمان محمد سلمان (١٩٧٧). تقييم فاعلية معهد المعلمين من قبل طلابه. رسالة الماجستير. عمان. الأردن: الجامعة الأردنية.
- سمعان الرضي (١٩٩٠). دراسة تقييمية لأداء المعلمين اعتماداً على مستوى تحصيل طلابهم. رسالة ماجستير. اريد. الأردن: جامعة اليرموك.
- الشبلي، إبراهيم والعاني، رؤوف والنصراوي، محسن (١٩٧٦). تقييم العملية التعليمية. بغداد: مطبعة المعارف.
- عزمي، نبيل جاد (٢٠٠٦). كفايات المعلم وفقاً لأدواره المستقبلية في نظام التعليم الإلكتروني عن بعد. المؤتمر الدولي للتعليم عن بعد من ٢٧-٢٩ آذار ٢٠٠٦. مسقط. سلطنة عمان.
- المكتب الإقليمي للدول العربية (٢٠٠٢). برنامج الأمم المتحدة.
- تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام (٢٠٠٢). خلق الفرص للأجيال القادمة. عمان. الأردن.
- نزال، شكري حامد (٢٠٠٣). مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها. العين: دار الكتاب الجامعي.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢). تجديد كفايات المعلم وأدواره في عصر الاقتصاد المعرفي. منتدى التعليم في الأردن المستقبل نحو رؤية مستقبلية للنظام التربوي في الأردن. عمان. الأردن.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). تصور مقترح لإعداد المعلمين قبل الخدمة، مديرية التدريب التربوي، عمان. الأردن.

المراجع الأجنبية:

- Alsoud,R.S.(1988).Validation of a Formative Teacher Evaluation Model for Jordanian Secondary School Principal.(PH.D.Dissertation. University of Southern California).DissertationAbstracts International.49(8). 2029-A.
- An evaluation of technology integration in teacher education for bilingual and English as a. By: Wetzel. Keith; Chisholm,Ines. et al; Journal of Research on Computing in Education, Summer 98, Vol. 30 Issue 4, P.379.
- An Empirical Evaluation of Teacher Effectiveness: The Emergence of Three Critical Factors. By: Patrick. Jeff; Smart. Roslyn M; Assessment & Evaluation in Higher Education, Jun98. Vol.23 Issue2, P.165. 14p, 4 Charts, 1 Graph.
- Bolton,D.L., Selection and Evaluation of Teacher. Berkeley.Calif. Mc Cutchan (1973). In Eneyelopedia of Educational Research. Fifth edition.
- David,B.S.(1989). School-Site Implementation of District Teacher Evaluation.
- Epstein, J. L. (1985). A Question of Merit: Principals and Parents Evaluation of Teachers. Educational Researcher. 14(7). PP.3-10.
- Freer,M.and Dawaon, J. (1985). Don't Evaluate your Teachers. Phidelta Kappan. 66(10). PP.720-722.
- Grier,Terry, Book (1983). A Study of the Relationship Between Student Achievement and Evaluation of Teacher performance. Dissertation Abstract International. 44 (10). P.2939.

-
- Guidelines Help Teachers Evaluate Phonics Products. Reading Today. Oct/ Nov97. Vol.15 Issue 2. P.27. 1/8p.1bw.
 - Heartless (1986). The Valid Use of Student Performance Measures for Teacher Evaluation. Educational Evaluation and Policy Analysis. 8(1). PP.45-60.
 - Marlo, Ediger (1994). Social Studies & the Attective Deimension. Journal of Instuctional Psychology/ Vol.2. P.219.
 - Marlo, Role of the Prinipal & the Social Studies. college studant Journnal. Vol 34. P.423.11p.

فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة

الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً

*د. عطية عطية محمد

مقدمة:

تعتبر ظاهرة الإعاقة العقلية في كثير من أبعادها مشكلة اجتماعية؛ فالمعاق عقلياً بقدرته العقلية المحدودة يكون أقل قدرة على التكيف الاجتماعي والمواءمة الاجتماعية وهو أقل قدرة على التعرف في المواقف الاجتماعية وفي تفاعله مع الناس. (فاروق صادق، ٢٠٠٤: ١٦)

وتبلغ نسبة المعاقين عقلياً (٣%) من المجتمع، وتبلغ نسبة فئة القابلون للتعليم منهم (١.٥-٢.٥%) من المجتمع، ويمثلون (٨٠%) من المعاقين عقلياً، وتتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٠-٧٠) درجة على أحد مقاييس الذكاء الفردية للأطفال، وتعتبر الإعاقة العقلية كما ورد في دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية APA (١٩٩٤) حالة عامة تنسم بتدني مستوى الأداء العقلي للطفل بحيث يكون دون المتوسط، وتبلغ نسبة ذكائه حوالي (٧٠) أو أقل على أحد مقاييس الذكاء الفردية للأطفال، وعادة ما يكون مصحوباً بقصور في السلوك التكيفي، وذلك خلال سنوات النمو؛ حيث لا يصل الطفل إلى المعايير السلوكية المتوقعة من أقرانه في نفس سنه، وذلك في اثنين على الأقل من مجالات: التواصل، والعناية بالنفس، والفاعلية في المنزل، والمهارات الاجتماعية، أو بين الشخصية، والاستفادة من مصادر المجتمع واستغلالها،

* أستاذ الصحة النفسية المساعد - كلية التربية - جامعة الزقازيق

والتوجيه الذاتي، والمهارات الأكاديمية، والعمل، والصحة، والأمان، وقضاء وقت الفراغ، ويتحدد مستوى الإعاقة العقلية في ضوء درجة شدتها بين إعاقة بسيطة (وهو ما يتم التعامل معه في البحث الحالي) ومتوسطة وشديدة جدًا.

وهذه الفئة- الإعاقة العقلية البسيطة- قادرة على التعلم البطيء والحسي مع استيعاب كل منهم للمعلومات الخاصة عن جسمه وعلاقاته الأسرية وعلاقات الخبرة وهم يستطيعون تلقى التدريبات العملية في الحرف ويمكنهم معرفة الطريق إلى المدرسة إذا كانت قريبه ولا تحتاج إلى مواصلات وفي استطاعتهم الاختيار بين أمرين أحدهما ضروري والآخر غير ضروري ويحتاجون إلى مداومة توجيههم وتسديد خطئهم وعدم استثناهم. (محمود حمودة، ١٩٩٨: ٨٣)

ويرى محمود حمودة، و"جيرهارت" وآخرون Gearheart, et.al أن الأطفال المعاقين عقلياً لا يتفاعلون مع الاتصالات المختلفة بشكل مناسب ويتسمون بالبطء في تفسير الإشارات الاجتماعية المختلفة كما يميلون إلى إقامة علاقات اجتماعية مع الأطفال الأصغر منهم سنًا لأن مهاراتهم الاجتماعية والشخصية تعد شيئاً بما لدى هؤلاء الأطفال الصغار، وإلى جانب ذلك فإنهم يعدون أقل قدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية وفي تفاعلهم مع الآخرين بما يقلل من تقبل هؤلاء لهم، ويعرضهم بالتالي لمزيد من الإحباطات مما يؤدي بدوره إلى حدوث قدر أكبر من السلوك العدواني من جانبهم، وأن القصور الاجتماعي لدى هذه الفئة له دور أساسي في حدوث مشكلات سلوكية وعدوانية والسلوك اللاتكفي. (عادل عبد الله، ٢٠٠٢: ٣)

وقد أكد "تريجولد" Tregold منذ عام (١٩٢٢)، أنه يجب اعتبار الكفاءة الاجتماعية المحك الأساسي عند تعريف الإعاقة العقلية ومنذ ذلك الوقت أكد الباحثون على أن المعاقين عقلياً لديهم قصور في المهارات الاجتماعية ومع ذلك يوجد تباين دال في مستوى الكفاءة الاجتماعية بين المعاقين عقلياً.

وبينما يعزى البعض الصعوبات البينشخصية بين ذوي الإعاقة العقلية بشكل حصري إلى عدم القدرة على أداء السلوكيات الواضحة مثل الابتسام، التواصل البصري، وبدء الحوار فإن البعض الآخر يرجعها أيضاً إلى قصور في العمليات الاجتماعية والمعرفية الداخلية وبالتحديد، ارجع كل من: (Greenspan, 1979 & 1981; Gumpel, 1994) المشكلات البينشخصية التي يعاني منها ذوي الإعاقة العقلية إلى كفاءتهم الاجتماعية المحددة والتي تشمل عمليات ظاهرة وخفية.

واقترح "جرينسبان" Greenspan (١٩٧٩، ١٩٨١: أ، ب) أحد النماذج الأكثر شمولاً لأداء الوظائف الاجتماعية، وحدد سبع متغيرات اجتماعية معرفية تؤثر على العلاقات البينشخصية للمعاقين عقلياً، وهي: أخذ الدور، والتفكير الاجتماعي، والإدراك الاجتماعي، الاستبصار، الحكم القيمي، التواصل الاستدلالي، وحل المشكلات الاجتماعية. وعلى الجانب الآخر، ذكر "جامبيل" Gumpel (١٩٩٤) ستة عوامل مهمة تؤثر على أداء الوظائف الاجتماعية للمعاقين عقلياً وهي مهارات: فك الرموز، واتخاذ القرار، والأداء، والأحكام البينية، وأحكام العرقية الذاتية، والتراكيب المعرفية.

وهناك تداخل بين هذين النموذجين لأنهما يحددان عديد من العوامل نفسها على أنها مهمة لأداء الوظائف الاجتماعية مثل: المهارات الاجتماعية

الواضحة، واثنين من العوامل غير الواضحة مثل: الوعي بمشاعر الآخرين، ومهارات تفسير تعبيرات الوجه، ومهارات حل المشكلات الاجتماعية؛ ومن ثم يتضح أن هذين العاملين الآخرين مسيطران على أداء الوظائف الاجتماعية للمعاقين عقلياً.

ودراسة العمليات غير الظاهرة بين المعاقين عقلياً ليس لها فقط آثار نظرية ولكن أيضاً آثار متعلقة بالتداخل للكفاءة الاجتماعية ولتعزيز أداء الوظائف الاجتماعية فقد ركز الباحثون في الغالب على تعليم السلوكيات الظاهرة أو أداء المهارات الاجتماعية أثر من المهارات الاجتماعية المعرفية. (Gumpel, 1994)

ومع ذلك فقد أظهرت الأبحاث أنه عندما تكون السلوكيات الظاهرة هي الاهتمام الوحيد لبرامج التدريب على التنمية الاجتماعية فلا يتم تطبيق المهارات في مواقف حياتية واقعية ويرى البعض أن تعزيز المهارات الاجتماعية المعرفية يزيد من القدرة على تفسير تعبيرات الوجه ومهارات حل المشكلات لدى المعاقين عقلياً.

وبدأ الباحثون في دراسة المهارات الاجتماعية المعرفية المتعلقة بالأداء الوظيفي الاجتماعي بين المعاقين عقلياً وقامت الأبحاث المبدئية بدراسة أهمية على تفسير تعبيرات الوجه على الكفاءة البينشخصية وبينما يؤكد الباحثون أن هذه المرحلة مثمرة وأن سيتم إلقاء الضوء على صعوبات الأداء الوظيفي الاجتماعي بين المعاقين عقلياً من البالغين لا يزال هناك ندرة في هذه الدراسات؛ حيث تشير الأبحاث الأولية أن المعاقين عقلياً لديهم صعوبة أكثر في تفسير تلميحات الوجه الوجدانية ومع ذلك لديهم صعوبة أكثر في تفسير تلميحات الوجه الوجدانية. ومع

ذلك فان لم يتم بعد فهم الطبيعة الفعلية أو السبب أو الآثار المترتبة على ذلك بشكل عام.

وركزت مجموعة أخرى من الأبحاث على أثار مهارات حل المشكلات على الأداء الوظيفي البينشخصة. وحتى الوقت الراهن فقد تم دراسة مهارات حل المشكلات بين المعاقين عقلياً في إطار سياق عام (Marcia, 2002). وبدأت تظهر الأبحاث عن استخدام مهارات حل المشكلات داخل البيئة الاجتماعية وأشارت إلى وجود ارتباط بين القصور في مهارات حل المشكلات وزيادة المشكلات البينشخصية ومع ذلك لاتزال طبيعة سبب وآثار مستوى مهارات حل المشكلات بين المعاقين عقلياً غير واضحة أيضاً.

وبينما أدخل كل من Greenspan, Gumpel الوعي الاجتماعي أو القدرة على تفسير تعبيرات الوجه ومهارات حل المشكلات في نماذج الأداء الوظيفي الاجتماعي الخاصة بهم فإن لم يتم دراسة هذه العوامل مع بعضها البعض ونتيجة لذلك لاتزال هناك أسئلة لم يتم دراسة هذه العوامل مع بعضها البعض ونتيجة لذلك لاتزال هناك أسئلة لم يتم الإجابة عليها وتوصل الباحثون أن الفئات التي تم تصنيفها على أنها تعاني من قصور في مهارات حل المشكلات تعاني أيضاً من قصور في المهارات الاجتماعية الأخرى مثل "القدرة على الحوار أو المهارات التوكيدية"، ومع ذلك لم يتم دراسة ما إذا كان هناك ارتباط بين مستوى مهارات حل المشكلات والقدرة على تفسير تعبيرات الوجه (مهارة اجتماعية أخرى). وتهدف الدراسة على تحديد العامل الأكثر أهمية في التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية بين المعاقين عقلياً وكذلك أيضاً معرفة درجة التفاعل التي تحدث بين المتغيرات.

يتفق الكثير من الباحثين في أن الأطفال المعاقين عقلياً لديهم نقص في المهارات الاجتماعية (Hall, 2007)، وأن افتقار الطفل إلى المهارات الاجتماعية المناسبة تقوده إلى أن يعبر عن انفعاله بطريقة غير مقبولة، وأن تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لديه يعمل على تسهيل وتيسير تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين، ويمثل التدريب على تنمية المهارات الاجتماعية أحد الأساليب العلاجية المستخدمة للحد من المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية كالسلوك العدواني والعزلة والخجل والشعور بالذات، والمهارات الاجتماعية هي القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعياً أو ذات قيمة وفي الوقت ذاته تعد ذات فائدة للفرد ولمن يتعامل معه وذات فائدة للآخرين عموماً.

والمهارات الاجتماعية تعكس جودة أداء الفرد في كل المواقف السلوكية عامة، وأن تنمية هذه المهارات الاجتماعية يؤدي إلى تعميق وتكوين الكفاءة الاجتماعية والتي تتضمن كل الأشكال اللازمة للاستراتيجيات الاجتماعية من حيث الطريقة المستخدمة للعب مع الأقران ومعرفة كيفية اكتساب مودة أو رضا الأقران والقدرة على إلقاء الأسئلة الإيجابية على الأطفال الآخرين والقدرة على الاتصال البصري معهم.

(معصومة إبراهيم، ١٩٩٥: ١٤٦)

والكثير من المعاقين عقلياً يأتون من بيئات منخفضة في مستواها الاجتماعي والاقتصادي حيث تتكاتف ظروف سلبية متعددة لتحرم الطفل من خبرات اجتماعية مناسبة أثناء فترات نموه المختلفة وهي الخبرات التي تعتبر أساسية ولازمة لتكوينه الاجتماعي.

(فاروق صادق، ١٩٨٢: ٣٠٤)

وبناء على ما تقدم من التركيز على المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقلياً جاءت فكرة البحث الحالي والذي يقوم على تدريبهم على تحسين الكفاءة الاجتماعية لديهم، وأثر ذلك على مفهوم الذات لديهم.

وتثار مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١. هل توجد فروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج في الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين عقلياً؟
٢. هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين عقلياً؟
٣. هل توجد فروق بين درجات المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج في الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين عقلياً؟
٤. هل توجد فروق بين درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج في الكفاءة الاجتماعية في القياس التتبعي بعد تطبيق البرنامج بشهرين متتاليين لدى المعاقين عقلياً؟

أهداف البحث:

١. إعداد برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً.
٢. دراسة أثر البرنامج التدريبي في القياس التتبعي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

أهمية البحث:

١. التعرف على أهمية التدخل المبكر لرعاية وتنمية جوانب القصور لدى فئة الأطفال المعاقين عقلياً.

٢. التعرف على أهم برامج الإثراء في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى فئة الأطفال المعاقين عقلياً.
٣. أن تحسن الحالة السلوكية والاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً يؤدي إلى حسن اندماجهم مع زملائهم ومن ثم تقبلهم للآخرين.
٤. الاهتمام بالسلوك الاجتماعي للمعاقين عقلياً لتنمية التفاعل الاجتماعي لديهم مع الآخرين ومن ثم تقبلهم لذاتهم.

مصطلحات البحث:

الكفاءة الاجتماعية:

تعريف الكفاءة في المعجم الوسيط بأنها: "المماثلة في القوة والشرف ومنه الكفاءة في العمل أي القدرة عليه وحسن تعريفه، والكفاء هو القادر على تعريف العمل. (المعجم الوسيط، ١٩٨٥: ٧٩٣)

ويعرفها حامد زهران (١٩٩٨) بأنه كلمة "Competence" إلى الاقتداء الكافية، الجدارة، الأهلية، المهارة، الاختصاص وأن مصطلح Social Competence يشير إلى المهارة الاجتماعية.

وفي موسوعة التربية الخاصة: الكفاءة مصطلح يشير إلى التمكن من معينة أو مهارة ما توضح كوسيلة معيارية للنجاح في جانب معين مثل القراءة، السباحة، التكيف الاجتماعي وما إلى ذلك.

(عادل الأشول، ١٩٨٧: ١٩٧)

ونستخدم الكفاءة الاجتماعية في علم النفس بمعان متعددة منها:

- باعتبارها مهارات اجتماعية تقود إلى سلوك حل المشكلة وتناول الموضوعات من منظور معين والإدراك الذاتي.

■ باعتبارها مخرجات اجتماعية يحققها الأطفال من خلال بعض السلوكيات المكونة للكفاءة الاجتماعية وهذه السلوكيات مثل قدرة الطفل على تكوين أصدقاء وكونه محبوبًا من الأطفال الآخرين واشتراكه في التفاعلات الاجتماعية الفعالة مع الأقران.

(Hubbard, Coie, 1994: 102)

■ باعتبارها نوع من السلوك التكيفي والذي يشتمل على مهارات العمل باستقلالية والنمو الجسدي والكفاءة الأكاديمية والنمو اللغوي، والمهارات الاجتماعية.

وتشير (Bierman, K., 2001) إلى أن الكفاءة الاجتماعية مصطلح أوسع يستخدم لوصف الفعالية الاجتماعية للطفل وقدرته على تكوين علاقات تبادلية عالية الجودة، وأيضًا القدرة على الحفاظ على هذه العلاقات وتجنب المعاملة السلبية والخداع من قبل الآخرين أي أن الكفاءة الاجتماعية تشير إلى السلوكيات والمهارات الاجتماعية والانفعالية والمعرفية التي يحتاج إليها الطفل لتكيف اجتماعي ناجح. ويعرفها (Denham et.al., 2003): بأنها الفاعلية في التفاعل مع الآخرين وهي نتاج السلوكيات المنظمة التي تحقق حاجات نمائية طويلة وقصيرة المدى.

الإطار النظري:

تعتبر المهارات الاجتماعية Social Skills من المهارات المهمة والأساسية التي تقوم عليها حياة الإنسان بصفة عامة، إذ أن مثل هذه المهارات تساعد المعاق عقليًا على التحرك نحو الآخرين، فيتفاعل معهم، ويشاركهم ما يقومون به من أنشطة ومهام وأمال مختلفة ويتخذ منهم

الأصدقاء ويقوم معهم العلاقات وينشأ بينهم الأخذ والعطاء، فيصبح بالتالي عضواً فعالاً في جماعة يؤثر في أعضائها الآخرين ويتأثر بهم ويعبر عن مشاعره وانفعالاته نحوهم، ويمكنه مثل هذا الإقبال عليهم من مواجهة ما يمكن أن يصادفه من مشاعر اجتماعية مختلفة ومن التوصل إلى تحقيق قدر معقول من الصحة النفسية يمكنه في النهاية من التكيف والتوافق مع جماعته أو بيئته. (عادل عبد الله، ٢٠٠٧: ٨٤٩)

والكفاءة الاجتماعية Social Competence تتضمن المهارات الاجتماعية حيث تتضمن وصف أداء ما بأنه كفى اجتماعياً، وأن الفرد الذي يتمتع بالكفاءة الاجتماعية لديه قدرة على إنجاز وتحقيق الأهداف الاجتماعية، وقدرة على تكوين الأصدقاء وفي كونه محبوباً من الأطفال الآخرين واشتراكه في التفاعلات الاجتماعية الفعالة مع الأقران. (Hubbard, Coie, 1994: 102)

وأوضحت دراسة "جرووم" Groom, M (٢٠٠٧) وجود قصور شديد في التفاعلات الاجتماعية المرتبطة بالنظير والكفاءة لدى الأطفال المعاقين عقلياً، وأوضحت دراسة "هال" Hall (٢٠٠٧) وجود ضعف في مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المصابين بمتلازمة أسبرجر والأطفال التوحديين.

نماذج الكفاءة الاجتماعية والإعاقة العقلية:

أكد بعض الباحثين أن الكفاءة الاجتماعية تتشكل من سلوكيات ظاهرة مثل التواصل البصري والابتسام، بينما اعتقد كل من: Greenspan, 1979, 1981, a,b; Gumpel, 1994) أنها تشمل مهارات ظاهرة وغير ظاهرة؛ إلا أنه لم تتم الدراسة على نطاق واسع لهذه

العمليات غير الظاهرة التي تشمل القدرة على تفسير تعبيرات الوجه ومهارات حل المشكلات ولكن تم اعتبارها عوامل مهمة تؤثر على الكفاءة الاجتماعية من الناحية النظرية على يد Gumpel, Greenspan.

نموذج Greenspan:

اقترح Greenspan (١٩٧٩-١٩٨١: أ، ب) أحد النماذج الأكثر شمولاً للذكاء الاجتماعي وأكد أن الذكاء الاجتماعي يفسر مجموعة من المهارات الضرورية الفعالة للأداء الوظيفي الينشخصي والتي يتم تفسيرها بشكل تام من خلال معامل الذكاء أو مستوى المهارات التكيفية المحكات التقليدية لتشخيص الإعاقة العقلية، وأعد Greenspan نموذجه على أساس عمل الباحثين السابقين الذين ميزوا الذكاء الاجتماعي عن الأنواع الأخرى للذكاء بالإضافة إلى ذلك فقد اعتمد على دراسات الباحثين المعاصرين الذين اعتبروا الذكاء الاجتماعي مكون رأبي للأداء الوظيفي الينشخصي الفعال لتعديل وتأكيد نموذجه.

واستنتج Greenspan نظريته من نموذج ثلاثي الأبعاد للذكاء تم اقتراحه بشكل مبدئي على يد (Thorndike, 1920). وحدد Thorndike ثلاثة أشكال للذكاء وهي الذكاء الاجتماعي المجرد والميكانيكي لا يشير الذكاء الاجتماعي فقط إلى القدرة على فهم التفاعلات الينشخصية، ولكن أيضاً التصرف تبعاً لهذه المعرفة على النقيض تتضمن القدرة الميكانيكية فهم الآليات (أو الذكاء العملي) ويشير الذكاء المجرد إلى القدرة على استخدام الرموز مثل: الكلمات، الأعداد، الوانين العملية، كما يتم تقييمها في الغالب من خلال اختبارات الذكاء. وهذه المفاهيم التي تشكل الذكاء مماثلة لتلك حددها Guilford بعد ذلك. واقترح Guilford

(١٩٥٩) بناءً للنموذج العقلي والذي أكد أن القدرات العقلية تشمل العمليات العقلية، المحتوى (المعلومات التي تحدث هذه العمليات بناءً عليها) وما ينتج من معالجة هذه المعلومات ورأى وجود أربعة أنواع من المحتوى، وخمسة أنواع من العمليات، وستة أنواع من الاستنتاجات قدمت (١٢٠) قدرة مختلفة. فيشمل المحتوى مجالات المعاني، الرموز، الأرقام، السلوك، وداخل نموذج Guilford يشكل المجال السلوكي أساس الذكاء الاجتماعي. ويشمل الذكاء السلوكي، المشاعر، الأفكار، الاتجاهات، المتغيرات الأخرى التي تؤثر على السلوك الاجتماعي. ويتمثل مفهوم Guilford للقدرات العددية والسلوكية مع مفهوم Thorndike للذكاء العلمي والاجتماعي على التوالي.

وقدم أيضاً Sternberg (١٩٨٥)، أحد الباحثين الجدد، نموذج ثلاثي الأبعاد للذكاء، يشمل مفهوم الذكاء الاجتماعي وقسم الذكاء إلى ثلاثة مكونات الأول: داخل الفرد، والثاني: البيئة، والثالث: ينتج من التفاعل بين الفرد والبيئة. وقسم الذكاء داخل الفرد إلى أربعة عناصر هم: المستوى البيولوجي، المستوى Molar ويشمل المعرفة والدافعية، والمستوى السلوكي، والتفاعل بين المستويات الثلاثة: ويشمل المفهوم السلوكي، ومفهوم الذكاء الاجتماعي. وأخل هذا المستوى السلوكي، وصف الباحث ثلاثة مجالات يمكن ممارسة ذكاء الفرد فيها وهي المجالات الأكاديمية، والاجتماعية، والعملية.

وطبق Sternberg (١٩٨٤) نموذج الذكاء الخاص به للإعاقة العقلية. وأكد أنه يجب استخدام عاملين لتحديد الإعاقة العقلية وهي الذكاء الخاص بالحياة اليومية (ويشمل النواحي الاجتماعية والعملية) والذكاء الأكاديمي. وأكد أنه هناك بعض الأفراد المعاقين عقلياً كان

أداؤهم الوظيفي الاجتماعي متوسطاً رغم انخفاض نسبة ذكاؤهم عن المتوسط.

ومن ثم فقد رأى Sternberg استخدام محاكين لتحديد الأفراد المعاقين عقلياً. واتخذ كل من Greenspan, shitake, greenspan (١٩٩٦) أكثر من هذه الخطوة، ورأوا أنه لا يجب اعتبار الذكاء الاجتماعي محاكاً ثانوياً كما اقترح Sternberg (١٩٨٤) ولكن محاكاً أساسياً.

وضعت هذه الدراسات الأساس لنظرية Greenspan للذكاء الاجتماعي والتي تم بسطها داخل الإطار النظري الواسع للكفاءة الشخصية (Greenspan ١٩٧٩ - ١٩٨١: أ، ب) وأكد Greenspan أن الكفاءة الشخصية تتكون من ثلاثة أنواع من المتغيرات هي: الجسمية، والانفعالية وهي التكيف الاجتماعي، والتكيف الانفعالي، وأخيراً العقلية وهي الذكاء التكيفي. وبينما المتغير الأول: الكفاءة الجسمية: والتي تشمل مستوى أداء الوظائف الحركية للفرد، تم إدراجه في النموذج، إلا أن الاهتمام به كان بسيطاً، ومع ذلك فقد اعترف Greenspan أن عديد من - وليس جميع - المعاقين عقلياً لديهم ضعف في هذا المجال.

ويشير العامل الثاني (التكيف الاجتماعي، والتكيف الانفعالي) إلى المتغيرات الشخصية مثل الاكتئاب التكيفي، أو لاضطرابات العقل البسيط والتي قد تؤثر على الأداء الوظيفي الشامل للفرد. ويعتبر هذا - مع ذلك - جانب غير عقلي للأداء الوظيفي الاجتماعي ويستطيع المعاقين عقلياً أن يؤدوا بشكل مناسب في هذا المجال أيضاً. وأكد Greenspan أن هذه الجوانب غير العقلية قد تكون مفيدة في تحديد حالات

الاضطرابات العقلية البسيط ولكن لا يجب استخدامها لإجراء تشخيص الإعاقة العقلية.

واعتماداً على النتائج ثلاثية الأبعاد السابقة للذكاء قسم Greenspan المكون الثالث لنظرية الكفاءة الشخصية الخاصة به، الذكاء التكيفي الثلاثة مجالات من الأداء الوظيفي وتشمل الذكاء الخاص بالمفاهيم والذكاء العملي والاجتماعي ويمكن قياس الذكاء الخاص بالمفاهيم باستخدام اختبارات الذكاء ويشير هذا الذكاء إلى القدرة على حل المشكلات المجردة واستخدام اللغة ومن الممكن أن يتماثل الذكاء العملي مع مفهوم Thorndike للذكاء الميكانيكي ويشمل المهارات المطلوبة للحياة اليومية والاستجمام وهذا في الغالب يتم قياسه باستخدام المقاييس التكيفية لأداء الوظائف.

وتم إدراج هذه المتغيرات في تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية.

ومع ذلك رأى Greenspan توسيع هذا التعريف لأنه اعتقد أن الذكاء الخاص بمفاهيم العملي لا يفسران بشكل كاف أوجه القصور البيئشخصية التي يتم التوصل إليها بين المعاقين عقلياً. وأراد إدراج متغير ثالث وهو الذكاء الاجتماعي في تشخيص الإعاقة العقلية وعرف Greenspan (١٩٧٩) الذكاء الاجتماعي على أنه القدرة على التعامل بفاعلية مع الأشياء والأحداث الاجتماعية والبيئشخصية وصنف الذكاء الاجتماعي إلى ثلاثة مكونات أساسية وهي: الحساسية الاجتماعية، والحدس الاجتماعي، والتواصل الاجتماعي.

وتم تقسيم هذه العوامل إلى تصنيفات فرعية واعتمدت هذه التصنيفات إلى العمليات النفسية أكثر من البحث التجريبي الذي كان

بعيداً عن الأذهان ومن ثم فإن هناك حاجة إلى مزيد من الدراسة لاستقصاء البناء الداخلي لهذا النموذج. (Lemma, 2000)

وطبقاً ل Greenspan (١٩٧٩، ١٩٨١: أ، ب) تشير الحساسية الاجتماعية إلى القدرة على إدراك التلميحات البيئشخصية التي تحدث من الشريك الاجتماعي وفي الموقف الاجتماعي ويتم تصنيفها بشكل فرعي إلى عاملين هما: لعب الدور، والاستدلال.

ويصف لعب الدور بأنه وعي الفرد بأفكاره الآخر (لعب الدور المعرفي)، انفعالاته (لعب الدور الوجداني) وهذه هي القدرة على تحديد اتجاه الآخر والذي ربما يكون مختلفاً عن اتجاه الفرد منا وعلى النقيض فان الاستدلال الاجتماعي هو القدرة على استنتاج التلميحات من السياق الاجتماعي لإدراك مغزى التفاعلات البيئشخصية.

وبنما تشير الحساسية الاجتماعية إلى قدرة الفرد على فهم التلميحات الظاهرة فإن الحدس الاجتماعي يشير إلى قدرة الفرد على إدراك العمليات غير الظاهرة ويتألف هذا التصنيف من ثلاثة متغيرات هي: الإدراك الاجتماعي، الحدس النفسي، الحكم القيمي.

وحيث يشير الإدراك الاجتماعي إلى فهم العلاقات بين العوامل البيئشخصية فإن الحدس النفسي يركز على قدرة الفرد على فهم الخصائص الشخصية للآخرين (الإدراك الشخصي) والواقع التي تشكل سلوكهم ومن ثم نفس الإدراك الشخصي مهارة الفر في تحديد السمات الشخصية وخصائص الآخرين ويشير العامل الثالث- الحكم القيمي- إلى تقييم الفعل على أساس المبادئ الأخلاقية على سبيل المثال: حسنه أو قبحه وأخيراً يستخدم التواصل الاجتماعي لقياس القدرة على التواصل

داخل المجالات البيئشخصية. وتم تقسيم التصنيف إلى عاملين هما التواصل الدلالي أو الاستدلالي Referential، مهارة حل المشكلات الاجتماعية.

- **العامل الأول: (التواصل):** هو القدرة على معرفة وتقديم المعلومات التي يحتاجها الشريك الاجتماعي ويشير أيضاً إلى قدرة الفرد على فهم ما يتم التواصل به من جانب الآخر على الجانب الآخر.
- **العامل الثاني: (مهارة حل المشكلات الاجتماعية):** هو القدرة على حل الصراعات بين احتياجات الفرد واحتياجات الآخرين ولا تركز فقط على تحقيق الهدف ولكن أيضاً إلى الخطوات التي تم اتخاذها للوصول إليه.

ومن ثم طور Greenspan (١٩٧٩، ١٩٨١: أ، ب) نظرية للكفاءة الشخصية تتكون من ثلاثة مجالات أساسية تشمل الذكاء التكيفي لمسايرة النماذج ثلاثية الأبعاد للذكاء السابقة، صنف Greenspan الذكاء التكيفي إلى ثلاثة مكونات هي (الذكاء الخاص بالمفاهيم، والذكاء العملي والاجتماعي) وقسم الذكاء الاجتماعي إلى ثلاثة تصنيفات (الحساسية الاجتماعية، الحدس، التواصل) وقدم Greenspan تقسيماً فرعياً لهذه التصنيفات الثلاثة من سبعة متغيرات اجتماعية معرفية.

واقترح Greenspan طريقة بديلة لتنظيم هذه العوامل الاجتماعية المعرفية إلى فئتين فرعيتين هما: الوعي بالمهارات: ويشير إلى القدرة على فهم سلوك الآخرين والذات في المواقف الاجتماعية ويشمل متغيرات مثل: (الاتجاه، الإدراك الشخصي، الاستدلال الاجتماعي، الإدراك الاجتماعي)، وتسمح هذه القدرات للفرد بالاستفادة من التلميحات

الاجتماعية بأن يكون على وعي بأفكار الآخرين (لعب الدور المعرفي) ومشاعرهم (الاستدلال الاجتماعي). وعلى العكس تشير المهارة إلى القدرة على التعامل بفعالية مع المواقف الاجتماعية وتشمل عوامل مثل: التواصل الدلالي أو الاستدلالي Referential، مهارات حل المشكلات الاجتماعية، ومن ثم يجب أن يكون لدى الفرد القدرة على التوقع وتقديم المعلومات التي يحتاجها الشريك الاجتماعي (التواصل Referential). بالإضافة إلى ذلك تتطلب المواقف الاجتماعية من الأفراد حل التباين بين أهدافهم وأهداف الآخرين (مهارات حل المشكلات الاجتماعية).

وتتمى الكفاءة الاجتماعية للطفل المعاق لمواجهة المشكلات النفسية المترتبة على الإعاقة ولمساعدته على إعادة التكيف الناجح مع البيئة والتفاعل بكفاءة الآخرين متمثلاً في فهمه والمشاركة معهم في الحديث، والتعاطف معهم وقراءة التلميحات الاجتماعية وحل المشكلات والاعتذار إذا لزم الأمر، وإتباع طرق للتحكم في الانفعالات السلبية كالغضب والإحباط والعدوان.

وتتمى الكفاءة الاجتماعية للطفل المعاق من خلال التدريب على تنمية المهارات الاجتماعية حيث يعمل التدريب على المهارات الاجتماعية على إكساب الطفل استجابات تتناسب مع المواقف الاجتماعية التي يمر بها هذا الطفل، والتدريب على المهارات الاجتماعية يسبق حل المشكلات الاجتماعية، والتي يجد الأطفال المعاقون عقلياً صعوبة كبيرة في التعامل معها.

(عادل عبد الله، ٢٠٠٠: ٤٥٤)

أبعاد الكفاءة الاجتماعية لدى الطفل:

تتضمن الكفاءة الاجتماعية ثلاث مجالات هي السمات الفردية والسمات الاجتماعية وعلاقة الطفل بأقرانه، وتتضمن السمات الفردية للطفل ألا يكون معتمداً على الآخرين بشكل كبير، ويشترك في الأنشطة بإرادته، ويظهر قدرة على التعاطف، وتتضمن السمات الاجتماعية المهارات الاجتماعية مثل الدخول في أحاديث مع الأطفال، أو أن يعبر عن نفسه وعن أمانيه أو إحباطاته وغضبه ويتفاعل مع غيره بإيجابية، وتتضمن علاقة الطفل بأقرانه أن يكون مقبولاً كعضو في جماعه انتماء صغيرة، وأن ترحب به هذه الجماعة في اللعب أو العمل المشترك.

(McClellan, & katz, 2001: 45)

وتناولت دراسة (Lawson, C., 1992) وجود أنواع عديدة من المهارات الاجتماعية التي لابد على الطفل من إتقانها ليصبح متكيفاً اجتماعياً، وهذه المهارات تتراوح بين القدرة على بدأ محادثه ما، والقدرة على الاستمرار فيها، مروراً بقراءة الإشارات الاجتماعية، وصولاً إلى المهارات الأكثر تعقيداً مثل حل المشكلات أو القدرة على حل الصراعات بينه وبين أقرانه، والتعامل مع مواقف الاتهام، والتعامل مع خيبة الأمل، والتعامل مع عدم الرضا والتذمر.

(Robin, & Navaco, 1999: 78)

يلاحظ من العرض السابق لأبعاد الكفاءة الاجتماعية أن غالبية الباحثين قد اتفقوا على ثلاثة أبعاد تعتبر مكوناً أساسياً للكفاءة الاجتماعية وهي: المهارات الاجتماعية، ومهارات حل المشكلات، والضبط الانفعالي أو ما يسمى إدارة الغضب.

فى حين يرى (Moffett, 2005) وعلى نهجه تصنيف مروة عبد الحليم (٢٠٠٧) بعداً آخر وهو المهارات اللغوية؛ حيث إن له أهمية فى تحقيق التفاعل الاجتماعي والأبعاد الثلاثة السابقة للكفاءة الاجتماعية.

العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية:

المهارات الاجتماعية هى القدرة على التفاعل مع الآخرين فى البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعياً أو ذات قيمة وفى الوقت ذاته تعد ذات فائدة للفرد ذاته ولمن يتعامل معه وذات فائدة للآخرين عموماً.

ويمكن النظر إلى الكفاءة الاجتماعية على أنها مرادف للمهارات الاجتماعية.

فالكفاءة الاجتماعية هى التنظيم المرن للوجدان والمعرفة والسلوك بهدف تحقيق الأهداف الاجتماعية بدون تقييد فرص الآخر فى تحقيق أهدافه أيضاً وبدون حجب فرص تحقيق الأهداف المستقبلية، ويمكن النظر إلى الكفاءة الاجتماعية على أنها أكثر عملية من المهارات وأن الكفاءة الاجتماعية تتضمن المهارات الاجتماعية، وأن الكفاءة الاجتماعية مؤشر لمستوى المهارة، فحين يؤدي الفرد السلوك الماهر اجتماعياً بدرجة مرتفعة من المهارات تكون حينئذ إزاء مستوى مرتفع من الكفاءة الاجتماعية. (طريف شوقي، ٢٠٠٣: ٥٢)

ويرى حامد زهران (٢٠٠٠: ٢٨٢) أن الكفاءة الاجتماعية مظهرًا من مظاهر الذكاء الاجتماعي فالكفاءة الاجتماعية فى نظره تتضمن الكفاح الاجتماعي وبذل كل جهد لتحقيق الرضا فى العلاقات الاجتماعية

وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية.

ويرتبط نمو الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال بالنمو في سنوات ما قبل المدرسة ومرحل الطفولة والمراهقة، وخلال هذه المراحل الباكرة من عمر الطفل تعتبر المهارات الاجتماعية ومهارات ضبط الذات مظهرًا للكفاءة الاجتماعية إضافة إلى نوعية التفاعل مع الأقران والذي يؤثر على درجة نمو المهارات المرتبطة بالكفاءة الاجتماعية. (Bierman, K., 2001: 57)

الكفاءة الاجتماعية كمتغير تابع:

أيد العديد من الباحثين أهمية دراسة الكفاءة الاجتماعية بين المعاقين عقليًا ومع ذلك اختلفت صياغة مفهوم الكفاءة الاجتماعية باختلاف المنهج النظري المستخدم. وتعتبر دراسة الكفاءة الاجتماعية، والمهارات الاجتماعية، الذكاء الاجتماعي بشكل متبادل، بينما ميز باحثون آخرون بينهم بشكل واضح وكانت أحد الطرق المفيدة لتعريف الكفاءة الاجتماعية هو استخدام متغيرات معرفية-اجتماعية محددة مثل القدرة على تغيير تعبيرات الوجه، ومهارات حل المشكلات الاجتماعية. واستخدام Cumpel & Greenspan هذا النوع من الإطار البحثي الذي قدم وسيلة لتعريف الكفاءة الاجتماعية من الناحية الإجرائية.

وأقر كثير من الباحثين بالدور المهم لأداء الوظائف الاجتماعية في فهم الإعاقة العقلية فبالنسبة لكل من (Tregold 1922)، (Doll 1935) كانت المهارات الاجتماعية أكثر أهمية من القدرة العقلية في تحديد التكيف الناجح. وأكثر من هذا أيد (Doll, 1935) الرأي الذي

يرى إدخال الكفاءة الاجتماعية في تعريف الإعاقة العقلية. فقد أكد أن عدم الكفاءة الاجتماعية أكثر دلالة على القصور العقلي من القيود العقلية. بالنسبة له فإن الفرد الذي لديه تدني في القدرات العقلية، ولكن يتمتع بكفاءة اجتماعية مناسبة لن يتم اعتباره معاقًا عقليًا وورد هذا الرأي في دراسات Greenspan (١٩٧٩ - ١٩٨١: أ، ب)، (Gamel, 1994) اللذان اعتبرًا التدني في أداء الوظائف الاجتماعية سببًا في المشكلات البينشخصية بين المعاقين عقليًا. وتوجد ثلاثة أسباب رئيسية للقصور في المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي الإعاقات. فهؤلاء الأفراد لديهم قصور في التفاعلات الاجتماعية بسبب - على سبيل المثال - الحماية الزائدة من الوالدين وأماكن الإقامة الداخلية، والتعليم في ظل التربية الخاصة. ثانيًا يعاني البعض منهم من إعاقات حسية أو تعبيرية مثل فقد السمع والبصر أو صعوبات الكلام، التي تعوق التواصل مع الآخرين. وفي النهاية ربما يكون لدى هؤلاء الأفراد إعاقات معرفية أو إدراكية لها أسباب عضوية، وتعوق معالجة المعلومات من التفاعل الاجتماعي. (Nancy, Hunt, 2003)

وأشير أيضًا إلى أهمية زيادة الكفاءة الاجتماعية بين المعاقين عقليًا من خلال مجموعة من الدراسات تناولت توافقهم مع الأماكن المهنية والتعليمية. وعلى سبيل المثال: توصل كل من (Shoultz & Greenspan, 1981) إلى أن السلوكيات غير المرغوبة اجتماعيًا كانت منبئة عن فقدان العمل مثل الكفاءة المهنية للمعاقين عقليًا. وهؤلاء الأفراد الذين لديهم تدني في مستوى الذكاء الاجتماعي ويظهرون قصورًا في مهارات اتخاذ المنظور، مهارات حل المشكلات الاجتماعية، الحكم الاجتماعي كانوا أكثر عرضة للفشل في أماكن العمل (Martin,

(Tanya, 1991). علاوة على ذلك يظهر لدى المعاقين عقلياً قصور في العمليات المعرفية الاجتماعية داخل الفصل.

(Ellen, 1999)

وهذه المهارات ضرورية أيضاً للحصول على القبول من جانب

الأقران والمعلمين (Evelyn, Chronicle, 2003).

ومن حيث تعريف الكفاءة الاجتماعية، قد ميزها بعض الباحثين عن الجوانب الأخرى لأداء الوظائف الاجتماعية مثل الذكاء الاجتماعي والمهارات الاجتماعية (Lemma, 2000) وركزت الدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية على تحديد المهارات المطلوبة لتحقيق التوافق الناجح للبالغين وسائل تنمية هذه المهارات، وعلى العكس ركزت الدراسات عن الذكاء الاجتماعي بشكل كبير على توضيح الفرق بين القدرات الأكاديمية والبيشخصية، وتناولت دراسات المهارات الاجتماعية القدرات النوعية المطلوبة لأداء المهام بشكل ملائم.

ولأن تعريف الكفاءة الاجتماعية أقل تحديداً، فقد تم دراسته من خلال أكثر من منظور. حاولت (Lemma, 2000) تطوير إطار لفهم البحوث التي تناولت الكفاءة الاجتماعية. وقسمت أبحاث الكفاءة الاجتماعية إلى ثلاثة تصنيفات:

أولاً: حددت مجموعة من الأبحاث استخدمت المنظور الشامل حيث تم التركيز على عدد المتغيرات الاجتماعية وغير الاجتماعية لتعريف الكفاءة الاجتماعية على سبيل المثال قام (Zigler & Trickexy) بتقييم الكفاءة الاجتماعية من خلال أربعة متغيرات مختلفة وهي الصحة البدنية، المهارات المعرفية، الانجاز، أداء الوظائف الانفعالية.

ثانياً: استخدمت مجموعة ثانية من الباحثين اتجاه مركب مفاده أن يوجد ارتباط بين الكفاءة الاجتماعية ومفاهيم عامة أخرى مثل: المهارات التكيفية، المهارات الاجتماعية.

ثالثاً: وأخيراً الاتجاه المعرفي الاجتماعي الذي يعتبر متغيرات معينة أسس للمهارات البيئشخصية الفعالة مثل مهارات تفسير تعبيرات الوجه وحل المشكلات الاجتماعية.

ويتناول الاتجاه المعرفي الاجتماعي الكفاءة الاجتماعية من خلال إطار محدود بالنسبة إلى الاتجاهات الشاملة أو المركبة (١٩٩٠) وهنا تتماثل الكفاءة الاجتماعية مع متغيرات معينة يتم دراستها بشكل منفصل عن المتغيرات الأخرى تشمل هذه المتغيرات الإدراك الذاتي، حل المشكلات الاجتماعية، لعب الدور، التواصل الدلالي أو الاستدلالي Referential وتمثل المتغيرات المعرفية الاجتماعية أو العمليات غير الظاهرة الداخلية (Gumpel, 1994).

وركز الباحثون على التكوينات المختلفة للعوامل المعرفية الاجتماعية لوصف الكفاءة الاجتماعية بين المعاقين عقلياً؛ حيث أن الإدراك الاجتماعي يتكون من مهارات اتخاذ الدور، الإدراك الذاتي، القيم، التواصل Referential وقام (Bloom, 2001) بدراسة الكفاءة الاجتماعية من حيث العوامل المعرفية الاجتماعية الأخرى مثل الاستدلال الاجتماعي ومهارات حل المشكلات الاجتماعية كذلك العوامل الأخرى مثل إدارة الهدف والتوجيه المتعلق بالدافعية. وفي دراسة للكفاءة الاجتماعية حدد العوامل المعرفية الاجتماعية المختلفة مثل اتخاذ الدور، الاستدلال الخلفي، حل المشكلات البيئشخصية، الإدراك الاجتماعي. وإجمالاً حدد هؤلاء الباحثون سبعة عوامل معرفية مختلفة تؤثر على

الكفاءة الاجتماعية وقدم Greenspan (١٩٧٩ - ١٩٨١: أ، ب) نموذج شامل ضم كل هذه المتغيرات المعرفية الاجتماعية. علاوة على ذلك قدم (Gumpel, 1994) نموذج حديثاً يشتمل على هذه المتغيرات.

من ثم فقد ظهرت من جديد دراسات الكفاءة الاجتماعية أن الأبحاث أشارت إلى تأثيرها على أداء وظائف الحياة اليومية بين المعاقين عقلياً ومع ذلك كانت هذه الدراسات صعبة لعدم وجود إجماع على تعريف الكفاءة الاجتماعية. وبدأ الباحثون التمييز بينها وبين المفاهيم المتشابهة مثل الذكاء الاجتماعي والمهارات الاجتماعية واستخدموا ثلاثة طرق رئيسية للدراسة وهي الاتجاهات المركبة، الشاملة، المعرفية، الاجتماعية.

الدراسات السابقة:

(١) دراسة "ولنشكسي" Wilczenski (١٩٨٩):

وتهدف دراسة التواصل غير اللفظي والإعاقة العقلية: الفهم والتعبير عن المشاعر من خلال الوجه بين الراشدين ذوي الإعاقات النمائية. وقد قامت هذه الدراسة ببحث مهارات التواصل التعبيري غير اللفظي لدى (٥٢) من البالغين المعاقين عقلياً كوظيفة لكفاءتهم الاجتماعية. وتم قياس القدرة على ترميز وحل شفرة التعبيرات الانفعالية الوجهية بين مجموعة من الرفاق في ورشة الملاجئ.

وكانت دقة التواصل للتعبيرات الانفعالية الوجهية بين المفحوصين المعاقين عقلياً في هذه العينة مشابهة للنتائج التي تم التصريح بها في دراسات أخرى التي تتضمن القدرات السلوكية غير اللفظية بين المعاقين عقلياً. وليست هناك شواهد من التقييمات الذاتية وتقويم الرفاق أو إصدار الأحكام من البالغين غير المعاقين عقلياً والتي أشارت إلى أن المعاقين

عقليًا يعبرون عن التعبير الوجهي بأسلوب غريب. وعبر عدد من متغيرات الخلفية وجدنا عدة روابط بقدرات التواصل غير اللفظي لهذه العينة متضمنة: القدرة المعرفية، تقويم مشرف العمل للفعالية البينشخصية (الوعي والتفاعل مع الآخرين)، العمر وتاريخ الاضطرابات النفسية. وتم استخدام تحليل الطريق لتتبع تضمينات العلاقات بين القدرة المعرفية وقدرات التواصل غير اللفظي والمهارات الاجتماعية ولم تضيف قدرات ترميز وحل شفرة التعبير غير اللفظي للتنبؤ بالمهارات الاجتماعية العامة التي يمنحها القدرة المعرفية.

٢) دراسة "بترورث" Butterworth (١٩٩٠):

تهدف إلى دراسة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والنجاح في بيئة العمل التنافسية لدى الأشخاص المعاقين عقليًا: الآثار المترتبة على مكان العمل والتدريب. وعلى الرغم من الاتفاق القوي بأن تلعب الكفاءة الاجتماعية دورًا مهمًا في الاحتفاظ بالوظيفة للمعاقين، إلا أن هناك اتفاق بسيط يتعلق بما تعززه المهارات الاجتماعية الخاصة لاحتمال النجاح في محل العمل. وتم جمع البيانات من المشرف ورفاق العمل لدى (٩٨) من المعاقين عقليًا الذين كانوا يعملون في مهن تنافسية. وتم قياس النجاح باستخدام مقاييس الأداء الكلي للمفحوصين في الوظيفة (مثل الجودة الكلية للعمل) وأربعة مقاييس للقرب البدني للمستجيبين والتفاعل الاجتماعي مع المفحوص. وقسم المستجيبين أيضًا بتقييم أداء المفحوصين في (٢٧) موقف اجتماعي خاص. وكانت هذه المتغيرات المستقلة.

وتم استكمال تحليل المكونات الأساسية مع تدوير مائل في تقويمات المشرف ورفاق العمل في المتغيرات المستقلة. وتم الاستبقاء

على اثنين من العوامل وتسمى "السلوك المحادثي المؤدب"، "إتمام المهمة" وكان معدل الارتباط بين العوامل (٧٦). وتم حساب معادلات النكوص بصورة منفصلة لبيانات المشرف وبيانات رفاق العمل باستخدام ثلاثة مقاييس للجودة الكلية للعمل وأربعة مقاييس للقرب البدني والتفاعل الاجتماعي بصفاتها متغيرات معيار ودرجات العامل بصفاتها متغيرات المؤشرات ووجدت علاقة دالة في كل المعادلات الست إلا واحدة باستخدام الجودة الكلية لتقويم العمل كمتغيرات معيار. ودخل كل العوامل في المعادلة وتفسر نسبة بين (٤٩%-٦٤%) من التباير في متغيرات المعيار. وتكمن الدلالة في معادلة واحدة فقط لمعادلات النكوص الثمانية باستخدام القرب البدني والتفاعل الاجتماعي. وتمكنت درجات العامل من تفسير نسبة قدرها ٩% من التغير في تقويمات العامل لعدد المرات التي يجلسون مع المفحوص أثناء فترات الاستراحة.

وتدعم النتائج إسهام الكفاءة الاجتماعية في نجاح العاملين في محل العمل التنافسي وتشير إلى أن المهارات الاجتماعية المرتبطة بالمهمة والمهارات الاجتماعية غير المرتبطة بالمهمة تقوم بإسهامات فريدة ومتساوية نسبياً لتصورات المشرفين ورفاق العمل لكفاءة العامل. وتعد النتائج أقل نجاحاً في التنبؤ بنتائج مثل التفاعل الاجتماعي مشيرة إلى أنه من المحتمل أن تكون متغيرات أخرى مثل متغيرات المكان أكثر أهمية في إقامة الدمج الاجتماعي في محل العمل.

٣) دراسة "إيدسون" (Eiduson) (١٩٩٠):

وتهدف إلى معرفة تفاعلات الأقران والمهارات الاجتماعية بين الطلاب المعاقين عقلياً ذوي الإعاقة العقلية المعتدلة. ويكمن الغرض من

الدراسة الحالية في وصف علاقات الأقران بين الطلاب ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة وتحديد هؤلاء الطلاب المعزولين عن رفاقهم وتعد علاقات الأقران الإيجابية التي تم تعريفها بأنها القدرة على الاستمتاع بأنشطة وقت الفراغ والصدقات في نمو الكفاءة الاجتماعية ويظهر على كثير من الأفراد ذوي الإعاقة المعتدلة القدرة على الحفاظ على التفاعل الناجح مع أقرانهم متضمنة العلاقات المستقرة وعلى الجانب الآخر يتم النظر إلى العزلة الاجتماعية بصفقتها إعاقة إضافية يمكن تجنبها بالطرق الكافية للتعرف على المعاقين والتدخل.

وتم تقديم (٥٩) من الطلاب ذوي الإعاقة المعتدلة من عمر ٩-٢١ عامًا باستخدام مقاييس سيكومترية ومقياس ملاحظة المعلم والملاحظات المباشرة بتفاعل الإقران في ست فصول ذاتية. وعلى أساس هذه التقييمات، تم تصنيف الطلاب على أنهم ذوي كفاءة أو ذوي مستوى متوسط أو معزولين في كفاءتهم مع الأقران. ولو لوصف الاختلافات بين المجموعات الثلاثة للطلاب بدقة أكثر يتضمن تصوير ٣٦ من الطلاب في فيلم في ست مجموعات لعب. وتم بعد ذلك تحليل شرائط الفيديو لوصف مهارات الطلاب في التفاعل مع الأقران بطريقة نسبية لحالاتهم الاجتماعية.

وتدعم النتائج المقدمة سلسلة واسعة من المهارات الاجتماعية الواضحة بين هؤلاء الطلاب وكذلك المؤشرات الواضحة للعزلة الاجتماعية داخل هذه العينة. والأطفال ذوي الكفاءة الاجتماعية الذين يعانون من إعاقة عقلية متوسطة أصدقاء ويلعبون ألعاب متنوعة بالتعاون مع أصدقائهم ويبدو أنهم يشعرون أنهم يكونون على نحو جيد عندما يكونوا مع الآخرين. ولم يشارك الطلاب المعزولين مع رفاقهم في

الأنشطة من الألعاب ولم يكن لهم أصدقاء في المجموعة لذلك يبدو عليهم الخجل والنفور من الانضمام للآخرين في الأنشطة الاجتماعية ووفقا لبيانات الملاحظة فإن الطلاب الاجتماعيين يقضون معظم وقتهم في اللعب مع الآخرين بأسلوب إيجابي بينما يراقبهم الطلاب المعزولين وبعيدين عن كل التفاعل وكانت أعظم سمة المجموعة ذات المستوى المتوسط من الأفراد اللعب الفردي والقدرة على مواصلة نشاط اللعب الذي بدأه الطالب الاجتماعي.

وأكدت النتائج على توقع رئيسي للدراسة وهو كون الكفاءة الاجتماعية والعزلة الاجتماعية واضحة بين الطلاب ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة وتم تقديم اقتراح بتوجه التدريب على المهارات الاجتماعية للطفل الانعزالي نحو مساعدته لتنمية المهارات الواضحة بين الطلاب ذوي المستوى المتوسط في هذه العينة.

٤) دراسة "لورد" Lord (١٩٩٥):

تهدف إلى معرفة تأثير برنامج رياضي عن بعد على كفاءة الاتصال والكفاءات الاجتماعية المدركة بين الأشخاص المعاقين عقلياً. وتعد هذه الدراسة الميدانية الجهد الأول لإقامة بعض مستويات الأبحاث التجريبية في مجال مهارات الاتصال والكفاءة الاجتماعية لدى (٣١) من المعاقين عقلياً من عمر (١٤) عاماً أو فوق ذلك، وهم مشاركون فاعلين في أولمبياد تكساس الخاصة واستكملوا برنامج التدريب للرياضيين المطلوبين للتفوق وتم تحليل الكفاءات من منظور الوظيفة وتقديم ثلاثية:

▪ مصادر البيانات: الرياضيين والمدربين ومانحي الرعاية

■ الطرق: قياس كفاءة الاتصال للتدريب المصور بالفيديو لطريقة العرض واللقاءات.

■ أنماط البيانات: تحليل المحتوى الكمي والكيفي.

وأدى تحليل النتائج إلى اثنتين من المتضمنات الدالة:

١. تدعم البيانات الكيفية تحسن المشاركين في برنامج الرياضيين المطلوبين للتفوق في مهارات الاتصال. ولذلك هناك مؤشرات حددت سابقاً إمكانية انخفاض القصور في كفاءة الاتصال مع التدخل. (تعلم وممارسة التحدث العام).

٢. يعد تعزيز الدور الاجتماعي مهمًا لتحقيق المعيارية ولذلك كان الدمج النهائي من قبل المجتمع. ويبدو أن الفرصة لتعزيز الدور الاجتماعي هي من نتاج برنامج الرياضيين المطلوبين للتفوق. وتم النظر إلى التقدير والانتباه والمسئولية الممنوحة للمشاركين من برنامج الرياضيين المطلوبين للتفوق على أنها فوائد للرياضيين المشاركين ومدريهم ومانحي الرعاية. ويحسد الأفراد ذوي القدرة الجسدية والمعاقين المشاركين من برنامج الرياضيين المطلوبين للتفوق للتحدث سواء كانت قدرة المشاركين من برنامج الرياضيين المطلوبين للتفوق للتحدث أمام مجموعة (مواجهة التحدي الأمثل) أو دورهم القيم الذي يمنحهم الفرصة للسفر ومواجهة الشهرة وتكوين أصدقاء أو التحدث ببساطة في الميكروفون. ولنتائج هذه الدراسة الميدانية لدراسة مستقبلية وفعاليتها للأبحاث التجريبية.

(٥) دراسة "مارتن" Martin (١٩٩١):

وتهدف إلى قياس الكفاءة الاجتماعية لدى الراشدين المعاقين عقلياً: صدق بطارية ARC-SD. وتدرس استجابة لقيود أدوات التقييم

للتقييم الشامل لمستوى مهارة البالغين المعاقين الذين يقيمون في المجتمع وتم حالياً تطوير بطارية ARC-SD للتقييم والتي تم تطويرها بواسطة هيئة المواطنين المعاقين في سان دييجو San Diego. وتم إجراء سلسلة من ثلاث دراسات والتي قدمت بتقييم الصدق المتزامن وصدق التركيب لهذه الأداة. وقامت الدراسة الأولى بتكرار النتائج من الأبحاث الأصلية مع مجموعة معيارية. وقامت درجات البطارية بتمييز اثنين من برامج التدريب المختلفة وظيفياً على الرغم من مواصلة التنشئة الاجتماعية والنواحي المهنية بتمييز المجموعات عند استمرار نسبة الذكاء. وتوصلت الدراسة الثانية إلى وجود علاقة بين درجات بطارية ARC-SD ومقاييس الكفاءة العامة. وارتبطت الدرجات بمقياس Vineland للسلوك التكيفي وتقديرات المعلمين لمستوى المهارة الكلية والأجور بالساعة ومع ذلك ارتبط مجال التنشئة الاجتماعية فقط بالمقاييس الخاصة للأداء في الوظيفة وقامت الدراسة النهائية بدراسة حساسية درجات بطارية ARC-SD لتحقيق أهداف التدريب ولم ترتبط درجات البطارية بمؤشرات التقدم في التدريب ولم تتنبأ بالتقدم في أهداف التدريب ويبدو ثبات التركيب الذي قامت البطارية بقياسه وتتكون من كل من السلوك التكيفي والذكاء. وتم دراسة مشاكل طرق الدراسة والتوصيات المقدمة للأبحاث المستقبلية المتعلقة بصدق البطارية.

٦) دراسة "جمبل" Gumpel (١٩٩٤):

تهدف إلى دراسة التدريب على المهارات الاجتماعية لدى الراشدين المعاقين عقلياً: تحليل قدرة الراشدين المعاقين عقلياً على إدراك وتفسير تعبيرات الوجه غير اللفظية. وتتناول هذه الدراسة مناقشة أمر صياغة نظرية للتدريب على المهارات الاجتماعية للبالغين المعاقين. ويتم دراسة

اثنين من نماذج الكفاءة الاجتماعية مؤدياً ذلك إلى تكوين نموذج من ست نظم تحت إرشاد طريقة النظرية المعرفية الاجتماعية للتفاعل الاجتماعي. وتم اقتراح طريقة عملية بناء على هذه الطريقة المكونة من ست نظم للتدريب على المهارات الاجتماعية مع تضمينات خاصة للتدريب على المهارات الاجتماعية مع البالغين المعاقين.

وتم اتخاذ محاولة في البحث الحالي للتحقق من الصدق وتقوية هذا النموذج النظري للكفاءة الاجتماعية. وفي الجزء الأول من الدراسة، تم تطوير أداة اختبار تزيد من قدرة المستجيبين على إدراك التعبير الوجهي غير اللفظي. وتم تطوير وتحليل هذه الأداة للأشخاص الذين لا يعانون من الإعاقة العقلية. وبعد معايرة مفردات الاختبار باستخدام تحليل Rash، تم إجراء تحليلات ارتكازية للبيانات التي تم جمعها من البالغين المعاقين عقلياً.

وتم تحليل البيانات باستخدام اثنين من الطرق المختلفة. وفي البداية تم إجراء تحليلات نظرية الدرجة الصحيحة لتحديد إن اختلفت اثنين من مجموعات من العينات في القدرة الكلية لإدراك التعبير الوجهي مثل الاختلاف الموجود بين المجموعة. وتوقعنا هذا الاختلاف الكمي بين المجموعتين. وبعد هذا التحليل تم تحليل البيانات باستخدام تحليل Rash. وكشف هذا التحليل عن وجود اختلاف في بناء السمة الكامنة لفهم التعبير الوجهي بين المجموعتين. ويتم دراسة التضمينات النظرية والتجريبية لنتائج هذه الاختلافات الكيفية بين المجموعتين. ويتم عرض مقترحات للأبحاث المستقبلية ولتطوير المناهج وتطبيقها بناء على هذه النتائج.

٧) دراسة "شارفار" Sharphare (١٩٩٤):

وتهدف إلى قياس المخاوف والقلق لدى الأطفال المعاقين عقلياً: الاعترافات النمائية، وتقوم الدراسة الحالية بدراسة المخاوف لدى الأطفال ذوي وبدون الإعاقات النمائية وبالنسبة لكل هؤلاء الأطفال، تم اختبار ٨٨ منهم وإعادة تقييمهم في فترة فاصلة تزيد على أسبوعين. وقامت الأدوات بقياس مخاوف محددة والقلق الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية ومشاكل السلوك وقام تحليل التباين الأحادي والمتعدد بقياس الاختلافات في مخاوف الأطفال كوظيفة للمجموعة والعمر الزمني والعمر العقلي ونسبة الذكاء والنوع. وتم الحصول على اختلافات دالة للنوع وملاحظة المخاوف المتزايدة والسلوكيات السلبية لدى الأطفال المعاقين. ووجدت الدراسة أن أنماط كثيرة من المخاوف ستتناقص بمرور الوقت. وتم ملاحظة اختلافات بين المجموعات في المخاوف الواقعية والملاحظة لدى الأطفال في فصول المعاقين نمائياً وفصول الدمج والفصول " العادية ". ولم تنتج المخاوف لدى الأطفال المعاقين كوظيفة للمكان الأكاديمي. وكانت الروابط بين الوالدين والطفل تتراوح من المتوسط إلى الجيد بينما كان ثبات الأطفال في الاختبار وإعادة الاختبار أعلى بصفة عامة من الآباء.

٨) دراسة "بلاك" Black (١٩٩٦)

وتهدف إلى معرفة دور الوعي الاجتماعي في النجاح المهني للشباب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. ويعد تحديد العوامل المؤثرة على النجاح المهني للمراهقين المعاقين عقلياً أمراً مهماً لتخطيط الانتقال. وقامت دراسة من مرحلتين قائمة على تصور Greenspan للكفاءة

الاجتماعية بدراسة إسهام مكونات الوعي الاجتماعي في النجاح المهني للبالغين الشباب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. **المرحلة الأولى:** تم تطوير مجموعة من أوصاف الوعي الاجتماعي من خلال عملية من خمس خطوات اشتملت على مراجعة متكررة *an interactive panel review* وطريقة المجموعة المحددة والاختبار التمهيدي للتأكد من الصدق والثبات. واحتوت مجموعة الأوصاف على (٢٧) مفردة تسعة منها لكل ثلاث مكونات من مكونات الوعي الاجتماعي (الحساسية والاستبصار والاتصال). أما **المرحلة الثانية:** قام المعلمون باستخدام الأوصاف واثنين من المقاييس المتقبلة على نطاق واسع لنجاح الوظيفة وثبات الوظيفة واستمارة تقييم الأداء في العمل (White & Rusch) وذلك بهدف تقييم أداء (١٢٥) من طلاب الثانوي ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. وكانت مكونات الوعي الاجتماعي ذات ارتباط داخلي وليست منفصلة ومتميزة. واقتربت التقويمات من التوزيع الطبيعي لكل مكونات الوعي الاجتماعي. وتم إجراء تحليل التباين المتعدد من أجل مقارنة الثبات والأداء في العمل. ولم توجد أية تأثيرات دالة للتفاعل بين اثنين من مقاييس النجاح في الوظيفة أو للتأثيرات الرئيسية للثبات في الوظيفة. ومع ذلك توصلت الدراسة إلى وجود اختلافات دالة إحصائية في مكونات الوعي الاجتماعي بين الطلاب الذين تم تقييمهم بمستوى مرتفع ومنخفض في أداء الوظيفة مشيرة إلى تقييم الطلاب ذوي المستويات المرتفعة في الوعي الذاتي المدرك بصورة أكثر إيجابية في أداء العمل. وبناء على ذلك أشار التحليل الوصفي التمييزي إلى مكون الاتصال يسهم بدرجة أكبر بالانفصال الجماعي القائم على أداء العمل. وللنتائج إسهام في الأبحاث في مجال الإعداد المعرفي والكفاءة الاجتماعية

والعمل للطلاب ذوي الإعاقة المعتدلة لإعدادهم للانتقال من المدرسة إلى العمل. وربما تساعد أيضاً مجموعة أوصاف الوعي الاجتماعي المطورة في مساعدة معلمي التربية الخاصة في تخطيط التعليم وتقديم أساس للأبحاث المستقبلية في المستقبل.

٩) دراسة أبتسام حسين عبد الرازق (٢٠٠٠):

وتهدف الدراسة إلى العلاقة بين كل من الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات والاضطرابات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الوسيط في الفئة العمرية من ٦-١١ سنة. وقد نالت مشكلة الإعاقة العقلية اهتماماً كبيراً في كثير من المجتمعات المتقدمة نتيجة لارتباطها بالكفاءة العقلية والاجتماعية للأفراد الذين يعتمد عليهم المجتمع في بناءه وتطوره. إذا كانت الإصابة بالإعاقة العقلية هي قدر من الصعب التخلص منه عن طريق الشفاء أو عن طريق العوامل الوراثية بالتحكم في الجينات فسيبيلنا هو أن نحاول من خلال العوامل البيئية إكساب الطفل المهارات الاجتماعية وتنمية بعض القدرات العقلية بهدف تعليم الطفل المصاب بالإعاقة العقلية مهارات السلوك التوافقي خصوصاً وقد أشارت الدراسات المتعددة مثل دراسة (Ferrell K. A., 2000) أن ضعف الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المصابين بالإعاقة العقلية تؤدي إلى: انخفاض فرصتهم في التوافق مع المجتمع. يضاعف ويؤكد من إحساس الفرد بأنه شخص معاق. يؤدي إلى خفض معدلات النمو العقلي. ومن هنا تبرز لنا أهمية مناقشة موضوع الكفاءة الاجتماعية لما له من أهمية نظرية وتطبيقية في حياة الأشخاص المصابين بالإعاقة العقلية لأنه يعتبر من المدعمات الأساسية لتكوين مفهوم ذات إيجابي

لديهم وبالتالي شعورهم بالتوافق النفسي والاجتماعي والخلو من المشاكل والاضطرابات السلوكية التي تعوق النمو السليم والاندماج الفعال في المجتمع كما يعد هذا البحث خطوة أولى لدراسات مستقبلية أكثر أهمية تعمل على أهمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأشخاص المعاقين عقلياً حيث أن رعاية وتأهيل الفئات الخاصة تعتمد أكثر ما تعتمد على تنمية جانب الكفاءة الاجتماعية وتشجيعه باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي في المقام الأول يعيش ويتفاعل مع المجتمع من حوله يؤثر فيه ويتأثر به ويقدر ما يكون هذا التفاعل ايجابياً بقدر ما يكون الفرد متوافقاً مع مجتمعه ومتعايشاً مع كل ما حوله.

١٠) دراسة "كرتس" Crites (٢٠٠١):

وتهدف إلى معرفة تأثير التدريب على حل المشكلات الاجتماعية للمعاقين عقلياً، ويكمن الغرض من هذه الدراسة في تحديد فعالية مناهج حل المشكلة للانتقال العمري للأطفال ذوي الإعاقة العقلية. وتم استخدام برنامج التدريب التفاعلي لحل المشكلات (Browning) لتدريس عملية من خمس خطوات لحل المشاكل. واستمر التدريب لمدة ساعة يومياً لمدة عشرة أيام. وهناك مجموعة علاجية ومجموعة ضابطة.

وأشارت الأبحاث إلى أنه غالباً ما يفقد المعاقين عقلياً وظائفهم في المجتمع بسبب الكفاءة الاجتماعية. وفي المقابل ربما تساعد زيادة الكفاءة الاجتماعية في المقابل على زيادة التثبيت في الوظيفة. وتبين للدراسة أن حل المشكلات الاجتماعية طرية واعدة لزيادة الكفاءة الاجتماعية مع الإعاقة العقلية.

وتشير النتائج إلى قدرة المشاركين في المجموعة التدريبية على استخدام عملية ذات خمس خطوات لحل المشاكل لكي تساعدهم في حل المواقف المشكّلة. وبالإضافة إلى ذلك أحرز أعضاء مجموعة التدريب درجات أعلى من الموجودين في المجموعة الضابطة في ابتكار كثير من الحلول البديلة لمواقف المشكّلة الجديدة. وهناك بعض الشواهد لإمكانية تعميم عملية الخطوات الخمس على المواقف المشكّلة البديلة. وكانت التغذية الراجعة للمشاركين في التدريب إيجابية.

١١) دراسة "انجيل" Angel Anderson (٢٠٠٢):

وتهدف الدراسة إلى الكشف عن مفاهيم المعلمين حول أهمية المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى مدى ثبات هذه المفاهيم بمرور الوقت، وتم الاستعانة ب(٥٠) معلم من معلمي المرحلة الابتدائية (من الصف الأول إلى الصف السادس) من مدارس متنوعة، وتم استخدام مقياس أهمية المهارات الاجتماعية على المعلمين، وقد حصلت مهارتي التعاون وضبط الذات على أعلى درجات الأهمية بالمقارن بمهارات التوكيدية، وحصلت (١١) مهارة من المهارات الاجتماعية في المقياس على اتفاق المعلمين في كونها مهارات حاسمة للنجاح في الصف.

١٢) دراسة "باتل" Patel (٢٠٠٣)

تهدف إلى دراسة تأثير المهارات الاجتماعية معرفية على الكفاءة الاجتماعية لدى الأشخاص المعاقين عقلياً. ويكمن الهدف من هذه الدراسة في دراسة مدى تأثير اثنين من المتغيرات الاجتماعية المعرفية وهي القدرة على تفسير التعبير الوجهي ومهارات حل المشاكل الاجتماعية على الكفاءة الاجتماعية للبالغين المعاقين عقلياً وضبط العمر ونسبة الذكاء. وشارك في

هذه الدراسة ثلاثين من البالغين ذوي الإعاقة المعتدلة. وكانت المتغيرات المستقلة في هذه الدراسة القدرة على فك رموز التعبير الوجهي كما قام بقياس ذلك صور الانفعال الوجهي (Suzanne, 2000) ومهارات حل المشكلة كما قام بقياس ذلك مهمة الغاية والوسيلة لحل المشاكل (Kathleen, 2000). وكان المتغير التابع وهو الكفاءة الاجتماعية كما قام بقياس ذلك المستوى الفرعي للتنشئة الاجتماعية لمقياس Vineland للسلوك، ويمثل المقياس المنحرف الأداء في المستوى الفرعي للمهارات الحياتية اليومية. وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال بين فك رموز التعبير الوجهي ومهارات حل المشكلة. ولم يتم دعم الفرض الذي يشير أن من يعتقد أن تكون القدرة على الترميز الوجهي مهارة أساسية تفسر تغير التنشئة الاجتماعية أكثر من تفسيرها للقدرة على حل المشاكل. وأشار تحليل النكوص المتعدد إلى أن مهارات حل المشاكل تفسر وحدها ما يزيد على نصف التغيرات التنشئة الاجتماعية بين المعاقين عقلياً. وبالإضافة إلى ذلك وكما كان متوقعاً فقد كان الجمع بين المهارات الاجتماعية المعرفية ذو ارتباط دال بالكفاءة الاجتماعي أكثر من ارتباطه بالأداء التكيفي كما قام بقياس ذلك أداء المهارات الحياتية اليومية. ويتضح أنه للمهارات الاجتماعية المعرفية التأثير على الأداء البيئشخصي للبالغين المعاقين عقلياً وينبغي النظر إلى ذلك عند وضع برامج النمو الاجتماعي لهذه المجموعة.

١٣) دراسة "بيلاي" Pillay, Al (٢٠٠٣)

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الريف والحضر المعاقين عقلياً، وذلك على عينة من الأطفال

المعاقين عقلياً تبلغ نسبة ذكائهم بين (٤٠-٧٠)، وقد توصلت الدراسة إلى أن الكفاءة الاجتماعية، لدى أطفال الحضر أعلى من الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الريف وأرجعت الدراسة هذه النتيجة إلى أن أطفال الريف يهتمون بمسئوليات منزلية مثل إحضار المياه ورعاية الماشية وممارسات أخرى غير شائعة أدت إلى انخفاض الكفاءة الاجتماعية كما أظهرت النتائج ارتفاع النضج الاجتماعي لدى أطفال الحضر بسبب تهيئة الفرص المتاحة لهم أدى إلى ارتفاع الكفاءة الاجتماعية لديهم.

١٤) هبة نبيل (٢٠٠٥):

بدراسة موضوعها "المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المصابين بزملة داون، وذلك على عينة قوامها (١١٠) تلميذاً وتلميذة من الأطفال المصابين بأعراض داون، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ٦-١٢ سنة، مستخدمة في ذلك عدة أدوات تضمنت: مقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة، واستمارة تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية بين المساندة الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية وعدم وجود فروق بين كل من الذكور والإناث سواء من حيث المساندة الاجتماعية أو الكفاءة الاجتماعية، وأن الأطفال في هذا العمر والذين يعانون من عدم الشعور بالأمن كانوا أكثر عدوانية، وأقل كفاءة اجتماعياً من أقرانهم الذين يتمتعون بالشعور بالأمن، وأن الأطفال الحاصلين على صداقة متبادلة واحدة كانوا أكثر حباً من أقرانهم، وتم تقديرهم من قبل معلمهم على أنهم أكثر كفاءة من أولئك الذين لا يملكون صداقة متبادلة.

فروض الدراسة:

١. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الأطفال المعاقين عقلياً قبل وبعد البرنامج التدريبي في مستوى الكفاءة الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الأطفال المعوقين عقلياً أفراد عينة البحث، في الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج، وبعد شهرين من التطبيق البعدي.

إجراءات البحث:

(١) منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على استخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، والقائم على القياسين القبلي والبعدي، وذلك بهدف تجريب برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً وأثره على مفهوم الذات لديهم.

(٢) عينة البحث:

تم اختيار العينة بالطريقة العمدية من جميع الأطفال المعاقين عقلياً بمركز سيتي التابع لجمعية كاريتاس مصر، وكان قوامها (١٥) طفلاً وطفلة، لكون هذا المركز تتوافر به أكبر عدد من الأطفال المعاقين في المرحلة السنية (٤-٦) سنوات، وقد تم اختيار عينة الدراسة طبقاً للشروط التالية:

١. العمر الزمني من (٤-٦) سنوات.
٢. خلو أفراد العينة من أي إعاقات أخرى مصاحبة للإعاقة العقلية.

٣. استبعاد الأطفال متكرري الغياب من واقع سجلات الروضة. وبناء على ذلك تم استبعاد ثلاثة أطفال من عينة البحث لعدم تطابق الشروط عليهم، وبذلك أصبح عدد العينة النهائية اثني عشر طفلاً وطفلة، وتم تطبيق إجراءات تجانس العينة للتأكد من مراعاة التكافؤ بين أفرادها، حيث جُمعت بيانات عن العمر الزمني لأفراد العينة من الكشف الموجودة بإدارة المركز، كذلك طُبّق اختبار الذكاء لستانفورد بينيه الصورة الرابعة (تعريب لويس مليكة، ١٩٩٨)، كما طُبّق مقياس المستوي الاجتماعي والاقتصادي والثقافي المطور للأسرة المصرية (إعداد محمد بيومي خليل، ٢٠٠٠)، ثم حُسِبَ متوسط درجات أطفال عينة البحث، وكذلك الانحراف المعياري لها، ثم طُبّق اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروض، ويبين الجدول التالي نتائج تجانس العينة:

جدول (١)

الخصائص الإحصائية المتعلقة بتجانس أطفال

عينة البحث

| المجموعة | عدد الأطفال | متوسط الدرجات | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوي الدلالة |
|------------------------------|-------------|---------------|-------------------|----------|---------------|
| العمر الزمني | ١٢ | ٥.٥١٧ | ٠.٢١٩ | ٠.٩ | غير دالة |
| نسبة الذكاء | ١٢ | ٣٧.٥٣ | ٢.٠٦٣ | ١.١ | غير دالة |
| المستوي الاجتماعي والاقتصادي | ١٢ | ١٦.٨٨ | ١.٣٦٩ | ٠.٣ | غير دالة |

قيمة "ت" عند درجة حرية (١١) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = (١.٧٨٢).

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي العمر الزمني والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لعينة البحث.

٣) أدوات البحث:

تم استخدام مجموعة من الأدوات في البحث الحالي على النحو التالي:

مقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً:

(إعداد: الباحث)

أ) الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى التعرف على الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً في مرحلة رياض الأطفال من (٤-٦) سنوات.

ب) إعداد المقياس:

تم إعداد الصورة الأولية للمقياس بعد الإطلاع على ما توافر من معلومات عن موضوع البحث، من خلال التراث السيكولوجي المرتبط بهذا الموضوع، وكذلك بعض الأدوات التي أعدت لقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً في مرحلة رياض الأطفال والمستخدمه في البحث وهي:

المهارات الاجتماعية، ومهارات حل المشكلات، والضبط الانفعالي، وقد تم الإطلاع على بعض المقاييس الخاصة بالمهارات السابقة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

- مقياس المسؤولية الاجتماعية (إعداد: عبد الفتاح عثمان، ١٩٧٣).
- مقياس المسؤولية الاجتماعية لطفل الروضة (إعداد: حسنية غنيمي عبد المقصود، ١٩٩٥).
- مقياس المسؤولية الاجتماعية لطفل الروضة (إعداد: أشرف شريت، ٢٠٠٣).
- مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً (إعداد: صالح عبد الله هارون، ٢٠٠٠).
- مقياس التواصل الاجتماعي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم (إعداد: محمد عبد الجواد أبو حلاوة، ٢٠٠١).
- مقياس السلوك التوافقي للطفل التوحدي (إعداد: صفوت فرج، ناهد رمزي، ٢٠٠١).
- مقياس الكفاءة الاجتماعية (إعداد: أسماء السرسى، أماني عبد المقصود، ٢٠٠٠).

ج) صدق المقياس:

في ضوء ما سبق، وما تم الإطلاع عليه تم إعداد الصورة الأولية للمقياس المكونة من ثلاثة أبعاد أساسية: المهارات الاجتماعية، ومهارات حل المشكلات، والضبط الانفعالي، وتم صياغة مفردات المقياس، بحيث تضمنت (٩٠) مفردة مقسمة على الأبعاد سابقة الذكر، ثم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال التربية وعلم النفس، والتربية الخاصة، والصحة النفسية، وذلك للتأكد من ملائمة الأبعاد والعبارات للهدف الذي وضع من أجله المقياس

ومدى وضوح العبارات وملائمة صياغتها للفئة المستهدفة وطبيعة الإعاقة.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من ثلاثة أبعاد هي: المهارات الاجتماعية وهي العبارات من (١-٣٠)، ومهارات حل المشكلات من (٣١-٦٠)، والضبط الانفعالي (٦١-٩٠).

ويتم الإجابة عن تلك المفردات من خلال ثلاث مستويات: دائماً، أحياناً، نادراً، وتتراوح الدرجات من (١ : ٣)، بحيث تكون أدنى درجة للمقياس (٩٠) درجة، وأعلى درجة (٢٧٠)، بحيث تشير الدرجات المنخفضة إلى قصور في الكفاءة الاجتماعية لدى الطفل المعاق عقلياً في مرحلة رياض الأطفال.

د) ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بأكثر من طريقة:

طريقة إعادة الاختبار: Test-retest

قام الباحث بتطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً في مرحلة رياض الأطفال علي عينة مكونة من (١٥) طفلاً وطفلة، من (٤-٦) سنوات، في عدد من الجمعيات التي تخدم فئة المعاقين عقلياً، ثم أعيد تطبيق المقياس علي نفس مجموعة الأطفال بعد أسبوعين تقريباً.

وقام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأطفال في التطبيق الأول للمقياس ودرجاتهم في التطبيق الثاني، ويوضح جدول (٢) ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات الأطفال في التطبيق الأول والثاني
لمقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً

| المقياس | معاملات الارتباط | مستوي الدلالة عند درجة حرية = ١٤ |
|---------------------|------------------|----------------------------------|
| المهارات الاجتماعية | ٠.٨٧١ | ٠.٠١ |
| مهارات حل المشكلات | ٠.٩٣٣ | ٠.٠١ |
| الضبط الانفعالي | ٠.٩٤٢ | ٠.٠١ |
| الدرجة الكلية | ٠.٩١٥ | ٠.٠١ |

يتضح من جدول السابق أن معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار للمقياس ككل (٠.٩١٥)، وهي معاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١).

حساب الثبات باستخدام ألفا كرونباخ:

الجدول التالي يوضح حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا

كرونباخ:

جدول (٣)

معامل الثبات لمقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً

بطريقة ألفا كرونباخ (ن = ١٥)

| المقياس | معاملات الثبات | مستوي الدلالة عند درجة حرية = ١٤ |
|---------------------|----------------|----------------------------------|
| المهارات الاجتماعية | ٠.٩١٤ | ٠.٠١ |
| مهارات حل المشكلات | ٠.٩١٧ | ٠.٠١ |
| الضبط الانفعالي | ٠.٩٥٧ | ٠.٠١ |
| الدرجة الكلية | ٠.٩٢٩ | ٠.٠١ |

يتضح من جدول (٣) أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (٠.٩٢٩)؛ وهو معامل ذا دلالة إحصائية عند (٠.٠١)، مما يؤكد علي أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

٢) البرنامج التدريبي لتحسين الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً:

(إعداد: الباحث)

يقصد بالبرنامج مجموعة الأنشطة والخبرات المخططة والمنظمة والمتكاملة التي تتفاعل مع الأطفال المعاقين عقلياً في مرحلة رياض الأطفال بمصاحبة الباحث، بهدف تحسين الكفاءة الاجتماعية (المهارات الاجتماعية، ومهارات حل المشكلات، والضبط الانفعالي)، وذلك من خلال بعض الأنشطة التي تتسم بالتدرج في مستوى صعوبتها، على أن يتم تهيئة مواقف التعلم بحجرة النشاط، بمدة زمنية محددة، على أن تحقق الأهداف المرجوة في نهاية البرنامج. وقد قام الباحث بإعداد برنامج أنشطة للأطفال المعاقين عقلياً بمركز سيتي، في المرحلة العمرية (٤-٦) سنوات، وقد روعي في إعداد البرنامج خصائص الأطفال المعاقين عقلياً، ومعدلاتهم النمائية، وطبيعة إعاقاتهم، وذلك بهدف تنمية بعض جوانب شخصيتهم وقدراتهم بغية تحسين كفاءتهم الاجتماعية، بحيث يكونوا عناصر فعالة في المجتمع.

مبررات استخدام البرنامج:

يعتمد البرنامج الحالي على فلسفة مؤداها أن الأطفال يتعلمون من خلال اللعب الموضوعات الأكاديمية، والمهارات المختلفة، والتي تساعد على التكيف مع الآخرين، وتتيح لهم الفرصة لتعلم مهارات خاصة، وتساعدهم على الاعتماد على النفس، والتفاعل مع الآخرين،

والتواصل من خلال التدريب على بعض المهارات الحركية، ومهارات الحياة اليومية كالاعتماد على النفس وارتداء الملابس وتناول الطعام، مما يشعرهم بالثقة والاستقلالية. (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠١: ٣٧)

ومن ثم يجب الاهتمام بتدريب الأطفال الصغار من (٤-٦) سنوات على مهارات التحدث والاستماع، والتي تعتبر من مهارات الاتصال الفعال، حيث وجد أن الأطفال ليس لديهم فرصة للبدء في حوار مع المعلمة، وذلك لزيادة عدد الأطفال داخل الفصل، ولهذا يجب إعطاء الفرصة للأطفال للتدريب، واستخدام اللغة أثناء اللعب، وذلك لتنمية المهارات المختلفة للأطفال. (Lily, Orefield, 2002: 108)

ولهذا اعتمد برنامج الأنشطة على أنشطة متنوعة والتي يستطيع الطفل فيها أن يتفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه، ويصبح عضواً صالحاً ومؤثراً بين أعضاء جماعته.

(أ) أهداف البرنامج:

- يهدف البرنامج إلى تحسين الكفاءة الاجتماعية (المهارات الاجتماعية، ومهارات حل المشكلات، والضبط الانفعالي)، وذلك باستخدام بعض الأنشطة التربوية، ومن خلال هذا الهدف العام يمكن تحديد مجموعة الأهداف الفرعية التي يسعى البرنامج إلى تميمتها، وهي كالاتي:
١. تدريب الطفل على المسؤولية المجتمعية.
 ٢. تنمية مهارات الفهم والاهتمام والمشاركة.
 ٣. تشجيع الطفل على المشاركة مع الجماعات المختلفة.
 ٤. تنمية المهارات التي يحتاجها الطفل للعناية بنفسه.
 ٥. تنمية مهارات التواصل الاجتماعي.

٦. تدعيم العلاقات الاجتماعية بين الطفل وأقرانه من خلال أساليب التواصل المختلفة.
٧. إكساب الطفل المهارات اللازمة لمواصلة حياته.
٨. تنمية قدرة الطفل على ارتداء ملابسه بنفسه.
٩. تدريب الطفل على إطعام نفسه.
١٠. تشجيع الطفل على مشاركة الآخرين والاهتمام بالآخرين.
١١. تنمية وعي الطفل بأهمية النظافة العامة والشخصية.

ب) أسس بناء البرنامج:

١. تحديد الأسس النظرية التي تناولت الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً، وتأثير برنامج الأنشطة التربوية على تنمية هذه المهارات.
٢. مراعاة طبيعة المرحلة العمرية للأطفال (٤-٦) سنوات، وهي مرحلة الطفولة المبكرة، حيث تعتبر هذه المرحلة هي اللبنة الأساسية في بناء شخصية الطفل، لذلك أصبح التعامل فيها مع الطفل يعمل على تنمية قدراته المستقبلية التي من خلالها يستطيع استكمال حياته.

ج) محتوى البرنامج:

قام الباحث بتحديد الأنشطة المختلفة التي تتناسب مع طبيعة الطفل، وكذلك نوع إعاقته، وتعمل على تحسين الكفاءة الاجتماعية (المهارات الاجتماعية، ومهارات حل المشكلات، والضبط الانفعالي)، والعمل على تقديم هذه الأنشطة بصورة مبسطة، وقد روعي في الأدوات والوسائل أن تحقق الهدف الذي وضعت من أجله، وأمان الوسيلة نفسها،

وتتمثل هذه الأنشطة (في) أنشطة عقلية، وموسيقية، وفنية، وحركية، وقصصية)، وقد تم إعداد البرنامج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وكان هذا البرنامج موزعاً على المهارات الاجتماعية، ومهارات حل المشكلات، والضبط الانفعالي.

وتضمن البرنامج عدد (٣٦) نشاط، قسمت على (٣) مهارات، بمعدل (١٢) نشاط لكل مهارة (المهارات الاجتماعية، ومهارات حل المشكلات، والضبط الانفعالي) وقد استغرق مدة تنفيذ البرنامج شهر ونصف تقريباً، بواقع (٣) أيام أسبوعياً، وبواقع جلستين في اليوم الواحد، مدة ثلاثون دقيقة، ويقدم في كل جلسة نشاط مختلف.

وقد تم التحقق من صلاحية البرنامج من خلال عرضه على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال: علم النفس، والصحة النفسية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، وذلك للتحقق من مدى ملائمة البرنامج للهدف الذي وضع من أجله، واحتياجات وخصائص الأطفال المعاقين عقلياً في مرحلة رياض الأطفال. وقد اتفق (٨٥%) من المحكمين على صلاحية البرنامج ومناسبته لنوع الإعاقة. وقد قامت أنشطة البرنامج المقدمة على:

- الحوار والمناقشة مع الأطفال.
- أن تتميز بالبساطة والعرض المشوق الذي يتمتع به الأطفال.
- تنوع الأدوات المستخدمة والخامات البيئية المتوفرة.
- العمل على تشجيع الأطفال وحث روح المنافسة بينهم.
- أن تكون معظمها جماعية وليست فردية.
- مراعاة التنظيم والترتيب لأي نشاط قبل بدئه وبعد انتهائه.

■ تحديد دور المعلمة والباحث والطفل.

د) أنشطة البرنامج:

أشتمل البرنامج على مجموعة من الأنشطة الآتية:

١. الأنشطة المعرفية:

أكدت هدى الناشف (١٩٩٩: ١٣) أن الأنشطة المعرفية تهدف إلى تنمية: الملاحظة، الفهم والاستنتاج، استعمال الأرقام والقياس، إدراك العلاقة بين الأشياء، تقديم تفسير لما يحدث، الاتصال وتبادل الأفكار، التنبؤ، التعميم، حل المشكلات. وقد استخدم الباحث مجموعة من الأنشطة تعمل على تنمية التفكير وإعمال العقل في حل بعض المشكلات، من خلال أسلوب الفهم والاستنتاج وهذا ما يعمل على تحسين الكفاءة الاجتماعية للطفل المعاق عقلياً، وقد تم استخدام مجموعة من الأدوات المختلفة مثل: (القصص المصورة، والقصص المسموعة، لعبة عروستي، الحوار والمناقشة) وغيرهم من الأدوات المختلفة التي تساعد في تنمية المهارات الحياتية موضوع الدراسة.

٢. الأنشطة الحركية:

تلعب الأنشطة الحركية دوراً رئيساً في تشكيل مفاهيم الطفل ومدرجاته الكلية، حركياً ومعرفياً، ووجدانياً، وتعتمد أحداث التربية الحركية على مبدأ الشمولية، فلا تقتصر على الغرض الحركي، وإنما تمتد أيضاً لتنمية مهارات المسؤولية الاجتماعية والتوصل الاجتماعي والعناية بالذات. (صفية عبد الرحمن، ١٩٨٨: ٣)

وقد قدم الباحث الكثير من الأنشطة التي تتميز بالسهولة، وتعتمد على اللعب والمسابقات، وكذلك تعتمد في أساسها على المشاركة، وتندرج من السهل إلى الصعب، وتعمل على تنمية المهارات المختلفة للطفل، وقد استخدمت المجسمات، الأطواق، الصفاير، المجسمات، وقد تم تقسيم الأنشطة الحركية إلى (جزء تمهيدي، جزء أساسي، جزء ختامي).

٣. الأنشطة الفنية:

الأنشطة الفنية تعتبر وسيلة مهمة للنمو الاجتماعي، ويتميز الطفل اجتماعياً من خلال المشاركة في اختيار الخامات والأدوات، والأفكار، وصنع القرار، والأخذ والعطاء بين المجموعة، كما يتعلم الطفل احترام ملكية الآخرين (أشرف عبد الغني، هدى بشير، ٢٠٠٨: ٣٣). ويمكن الاستفادة من الخامات المتاحة بالبيئة، كالأقمشة، والورق، الخيش، غطاء المياه الغازية، القش، والصوف (Jean Mayles, 1998: 80). وقد استخدم الباحث عديد من الأدوات الخاصة بالجانب الفني، وكذلك في الأنشطة اليدوية، التي تعمل على تنمية قدرات ومهارات الطفل المختلفة، وذلك من خلال الأنشطة الفنية المقدمة للأطفال، بالإضافة إلي بعض المسكات والعرائس، وذلك بهدف تنمية مهارات الطفل المعاق عقلياً على الفهم والاهتمام والمشاركة بالإضافة إلي تنمية مهارات التواصل الاجتماعي المختلفة.

٤. الأنشطة القصصية:

يعد النشاط القصصي من الأنشطة الهادفة المحببة للأطفال، ويلعب الخيال دوراً مهماً في قصص أطفال الرابعة والخامسة، فهم يندمجون بسهولة ويسر مع أية شخصية في أي موقف من القصة، وهم في سن

شغوفون بالمعلومات الجديدة التي يتطلعون فيها إلى المعرفة، وهم لذلك يستمتعون بالقصص التي تعبر عن أحاسيسهم وشعورهم بالمتعة وتحمل المسؤولية. (أشرف شريت، هدى بشير، ٢٠٠٨:٣١)

وقد قدم الباحث القصة باستخدام أدوات متنوعة وذلك عن طريق: الكاسيت والتمثيل وتبادل الأدوار، مسرح العرائس، المجسمات، الحكايات، وغيرها مما له اثر واضح في تنمية مهارة الطفل علي العناية بنفسه من خلال اهتمامه بالنظافة العامة والشخصية وقدرته على إطعام نفسه وتنمية سلوك الاستقلالية في استخدامه للمرحاض وغيرها من المهارات التي يتم تنميتها لدى الطفل المعاق عقلياً.

٥. النشاط الموسيقي:

تهدف الأنشطة الموسيقية إلى إكساب الطفل المهارات المختلفة، وتهدف أيضاً إلى المساهمة في تربيته بشكل عام (صفية عبد الرحمن، ١٩٨٨: ٣٧) واعتمد الباحث على الأدوات الإيقاعية، مثل (الأورج، والكاسانيت، والطلبة، والشرائط الموسيقية المحتوية على بعض الأغنيات المسجلة سابقاً)، وكذلك اعتمد الباحث على الأطفال وحفظهم للأغاني المختلفة، بهدف تحسين كفاءتهم الاجتماعية.

هـ) الأدوات المستخدمة في البرامج:

روعي عند استخدام الأدوات والوسائل في تطبيق البرنامج أن تعمل على تحسين الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً (المهارات الاجتماعية، ومهارات حل المشكلات، والضبط الانفعالي)، وتعمل على تنمية كثير من المهارات الأخرى لتعامل الطفل المعاق عقلياً مع المجتمع. لذلك استخدم الباحث المجسمات، والمناهات، والكاسيت،

والأغاني، والقصص الهادفة، واستخدام عديد من الفنيات لتقديم هذه الأنشطة من خلال أسلوب تبادل الأدوار، وأسلوب الحوار والمناقشة، وغيرها من الأساليب المختلفة التي تعمل على تحسين الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً، وقد روعي في هذه الوسائل ما يلي:

١. أن تتناسب مع خصائص الطفل المعاق عقلياً.
٢. تعمل على تحسين كفاءته الاجتماعية.
٣. تحقق الوسيلة الهدف الذي وضعت من أجله.
٤. أن تكون الوسيلة آمنة عندما يتعامل الطفل معها.
٥. أن تكون من الأدوات والوسائل المتواجدة في البيئة المحيطة.

(و) تقويم البرامج:

روعي في تقويم البرنامج عدة مراحل:

١. تقويم مرحلي:

- أي أثناء تطبيق البرنامج، بحيث لا يتم الانتقال من نشاط إلى آخر إلا بعد التأكد من إتقان الطفل للنشاط السابق وذلك من خلال تكرار النشاط وحده.
- تقويم بعد الانتهاء من كل جلسة للتأكد من إتقان المهارة التي يعمل الباحث على تنميتها، وذلك من خلال أسئلة وحوارات بين الباحث والأطفال.

٢. تقويم ختامي:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة (التطبيق البعدي)، وذلك عن طريق تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية على الأطفال.

٣. تفويم تتبعي:

وذلك بإعادة تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية على الأطفال بعد مضي شهرين من تطبيق البرنامج، للتأكد من فاعلية البرنامج في تحسين الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً، والتأكد من بقاء الأثر.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١. المتوسط الحسابي.
٢. الانحراف المعياري.
٣. اختبار "ت" t.test.
٤. معامل ثبات ألفا كرونباخ.
٥. معامل ارتباط بيرسون.
٦. اختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارامتري للأزواج المرتبطة غير المستقلة ذات الإشارة للرتب.

فروض الدراسة الحالية:

- ١- توجد فروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج في الكفاءة الاجتماعية لدي المعاقين عقلياً.
- ٢- توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في الكفاءة الاجتماعية لدي المعاقين عقلياً.
- ٣- لا توجد فروق بين درجات المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج في الكفاءة الاجتماعية لدي المعاقين عقلياً.
- ٤- توجد فروق بين درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج في الكفاءة الاجتماعية في القياس التتبعي بعد تطبيق البرنامج بشهرين متتاليين لدي المعاقين عقلياً.

عرض النتائج ومناقشتها

نتناول هنا عرضاً لنتائج البحث الحالي بعد إجراء التحليل الإحصائي للبيانات والتحقق من فروض البحث التي تمت صياغتها بهدف التعرف على مدى فاعلية البرنامج المقترح في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً في مرحلة رياض الأطفال، وهي:

(المهارات الاجتماعية، ومهارات حل المشكلات، والضبط الانفعالي)، وتم الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية .Statistical Package for Social Science (SPSS).

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول علي أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات الأطفال المعاقين عقلياً قبل وبعد البرنامج التدريبي في مستوى الكفاءة الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تمت مقارنة متوسط رتب درجات عينة الدراسة قبل تطبيق البرنامج، بمتوسط رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج، علي مقياس الكفاءة الاجتماعية في الأبعاد:

(المهارات الاجتماعية، ومهارات حل المشكلات، والضبط الانفعالي)، وتم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارامتري (زكريا الشربيني، ٢٠٠١: ٢٧٩-٢٨٠) للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لعينة الدراسة. ويوضح الجدول (٤) ما توصلت إليه النتائج:

جدول (٤)

متوسط ومجموع الرتب السالبة والموجبة وقيمة Z بين القياسين
القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الاجتماعية في الأبعاد:
(المهارات الاجتماعية، ومهارات حل المشكلات، والضبط الانفعالي)
بطريقة ويلكوكسون

| الدالة | z | الرتب ذات الإشارة الموجبة | | | الرتب ذات الإشارة السالبة | | | البُعد |
|--------|-------|---------------------------|---------|-------|---------------------------|---------|-------|---------------------|
| | | المجموع | المتوسط | العدد | المجموع | المتوسط | العدد | |
| دالة | ٣.٠٥٩ | ٠ | ٠ | ٠ | ٧٨ | ٦.٥ | ١٢ | المهارات الاجتماعية |
| دالة | ٣.٠٥٩ | ٠ | ٠ | ٠ | ٧٨ | ٦.٥ | ١٢ | مهارات حل المشكلات |
| دالة | ٣.٠٥٩ | ٠ | ٠ | ٠ | ٧٨ | ٦.٥ | ١٢ | الضبط الانفعالي |
| دالة | ٣.٠٥٩ | ٠ | ٠ | ٠ | ٧٨ | ٦.٥ | ١٢ | الدرجة الكلية |

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ± ٢.٥٨ .

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسط رتب درجات الأطفال المعاقين عقلياً أفراد عينة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج في بُعد المهارات الاجتماعية علي مقياس الكفاءة الاجتماعية المستخدم في البحث الحالي، لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيم Z بين التطبيقين القبلي والبعدي (٣.٠٥٩)، كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسط رتب درجات الأطفال المعاقين عقلياً أفراد عينة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج في بُعد

مهارات حل المشكلات علي مقياس الكفاءة الاجتماعية المستخدم في البحث الحالي، لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيم Z بين التطبيقين القبلي والبعدي (٣.٠٥٩)، ويتضح أيضاً من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسط رتب درجات الأطفال المعاقين عقلياً أفراد عينة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج في بُعد الضبط الانفعالي علي مقياس الكفاءة الاجتماعية المستخدم في البحث الحالي، لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيم Z بين التطبيقين القبلي والبعدي (٣.٠٥٩)، وأخيراً يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسط رتب درجات الأطفال المعاقين عقلياً أفراد عينة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج في الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية المستخدم في البحث الحالي، لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيم Z بين التطبيقين القبلي والبعدي (٣.٠٥٩)، مما يدل علي تحقق الفرض الأول للبحث، أي قبول فرض البحث، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الأطفال المعاقين عقلياً قبل وبعد البرنامج التدريبي في مستوى الكفاءة الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثالث علي أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الأطفال المعوقين عقلياً أفراد عينة البحث، في الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج، وبعد شهرين من التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تمت مقارنة متوسط رتب درجات عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج، بمتوسط رتب درجات نفس المجموعة بعد شهرين من الاختبار البعدي، في الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية المستخدم في البحث الحالي، وتم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارامتري للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي لعينة البحث. ويوضح الجدول (٥) ما توصلت إليه النتائج:

جدول (٥)

متوسط ومجموع الرتب السالبة والموجبة وقيمة Z بين القياسين البعدي والتتبعي للدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية بطريقة ويلكوكسون

| الدلالة | z | الرتب ذات الإشارة الموجبة | | | الرتب ذات الإشارة السالبة | | | البُعد |
|---------|-------|---------------------------|---------|-------|---------------------------|---------|-------|-----------------|
| | | المجموع | المتوسط | العدد | المجموع | المتوسط | العدد | |
| دالة | ٣.٠٥٩ | ٠ | ٠ | ٠ | ٧٨ | ٦.٥ | ١٢ | البعدي والتتبعي |

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ± ٢.٥٨

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسط رتب درجات الأطفال المعاقين عقلياً أفراد عينة البحث بعد تطبيق البرنامج ودرجاتهم في الاختبار البعدي والاختبار التتبعي في الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية المستخدم في البحث الحالي، لصالح التطبيق التتبعي، حيث بلغت قيم Z بين التطبيقين البعدي والتتبعي (٣.٠٥٩)، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى الكفاءة الاجتماعية لدي المعاقين عقلياً،

وبذلك نرفض الفرض الثاني للبحث، ونقبل الفرض البديل، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الأطفال المعوقين عقلياً أفراد عينة البحث، في الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج، وبعد شهرين من التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

من خلال عرض نتائج الدراسة وتحليلها يمكن تفسير ما يلي:

- تتفق هذه النتائج في عموميتها أو تفصيلاتها إلى حد كبير مع نتائج عديد من الدراسات التي استخدمت برامج وأنشطة تربوية، لتحسين الكفاءة الاجتماعية للأطفال بوجه عام، وذوي الاحتياجات الخاصة بوجه خاص، مثل دراسة كل من: سوزان ماري Suzan Mary (1990)، منى حسين محمد الدهان (١٩٩٤)، يحيى لطفي، محمد المقدم (٢٠٠٠)، ليما وآخرون (2000)، Lemma, et.al، داليا الإمام (٢٠٠١)، إيهاب عبد الرحمن (٢٠٠٢)، إيفيلين كورنيل (2003) Evelyn Chornicle، عبير الشرقاوي (٢٠٠٥)، إسراء عبد المقصود (٢٠٠٧)، جيهان عبد الفتاح (٢٠٠٧).
- ونتائج الدراسة الحالية تشير إلى تحقيق فروض البحث وقبولها بصورة علمية.

ومن خلال مناقشة النتائج الخاصة بالبحث بالنسبة للفرضي البحث لتوضيح سبب تحسن الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً في القياس البعدي والتتبعي، من خلال تعرضهم لبرنامج الأنشطة، وذلك مقارنة بنتائج القياس القبلي والبعدي والتتبعي لعينة البحث، والتي

طبق عليها البرنامج، وذلك للحكم على مدى فاعلية البرنامج بصورة عامة في تحقيق الهدف الذي أعد من أجله، والتأثير الذي أنتجه في تحسن الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً. ويفسر الباحث ما توصل إليه من نتائج على النحو التالي:

■ ملاءمة الأنشطة المستخدمة مع احتياجات وامكانيات الأطفال المعاقين عقلياً في مرحلة ما قبل المدرسة، كذلك استمتاع الأطفال بأساليب التعلم المختلفة، والتي حاول الباحث تقديمها، بالاشتراك مع معلمات الروضة.

■ روعي في أنشطة البرنامج أن يتفهم الطفل المعاق عقلياً العالم من حوله، ويندمج ويتفاعل معه، ويكون مفاهيم عنه من خلال التواصل مع الآخرين من جهة، والتواصل مع الأشياء من حوله من جهة أخرى، وأن تكون دائماً في متناول يده، حتى لا تكون عائقاً في ممارسة حياته الطبيعية، ولذلك تم استخدام الأنشطة الحركية التي تعمل على تنمية الأداء الحسركي، وتعمل على تنمية النمو المعرفي والوجداني، وتحسين الكفاءة الاجتماعية، وهذا ما أكدته الدراسات مثل: ناجي محمد قاسم، فاطمة فوزي عبد الرحمن (٢٠٠٢)، نجلاء فتحي خليفة (٢٠٠٢)، موفيت Moffett (2005)، إسرائ عبدالمقصود (٢٠٠٧)، جيهان عبد الفتاح (٢٠٠٧)، وقد أدت هذه الأنشطة إلى تقبل الطفل لإعاقته، واكتشاف إمكانياته، وشعوره بالرضا، وقد ساهمت هذه الأنشطة في تنمية المهارات الاجتماعية، ومهارات حل المشكلات، والضبط الانفعالي بصورة عامة؛ مما جعله أكثر اعتماداً على نفسه بصورة أساسية.

- ركز البرنامج أيضاً على استخدام عديد من الأنشطة الموسيقية لتنمية المهارات الحياتية للطفل المعاق عقلياً، لما تتميه من قدرة الأطفال على التذكر، والتخيل السمعي؛ وروعي أن تكون الأنشطة سهلة الحفظ والاسترجاع، وملائمة لعمر الأطفال، وتدفعهم إلى التفاعل مع أقرانهم ومعلميهم، وهذا ما حققته أنشطة البرنامج المقترح لتنمية المهارات الحياتية للطفل المعاق عقلياً، وبقاء أثر التدريب حتى بعد انتهاء البرنامج بفترة زمنية.
- سعى البرنامج إلى تدعيم شخصية الطفل المعاق عقلياً، وتنمية التفاعل بينه وبين زملائه، ومعلميه، وتفعيل دور المشاركة بين الأسرة والروضة، في تحسين الكفاءة الاجتماعية للطفل المعاق عقلياً، وهذا ما أكدته كثير من الدراسات مثل: رانية صفوان (٢٠٠٢)، عفاف توفيق وأحمد مهناوي (٢٠٠٢)، شارون ساكس (2002).Sharon Sacks
- توصلت الدراسة إلى أن البرنامج المقترح قام بتنمية الجوانب الإدراكية، والحركية، والمهارات المعرفية والاجتماعية، من خلال الأدوات المختلفة، والوسائل التعليمية البسيطة، وهذا ما روعي أثناء ممارسة الأنشطة الفنية بمجالاتها المختلفة، حيث روعي أن تكون الخامات من مواد طبيعية، ومستخدمة في البيئة، كالطين، أو الصلصال، وذلك لإنتاج أعمال فنية مجسمة، تمكن الأطفال من ترجمة بعض المفاهيم التي تعمل على زيادة ثقافتهم بأنفسهم، ومشاركتهم في أنشطة العمل الجماعي، وكل هذه الأنشطة ساهمت في تحسين الكفاءة الاجتماعية للطفل المعاق عقلياً، وهذا ما أتضح بعد تطبيق البرنامج، وذلك من خلال القياس البعدي والتتبعي، وهذا

ما اتفقت عليه نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة كل من: خالد عبد الرازق (١٩٩٦)، داليا الإمام (٢٠٠١)، جيهان عبد الفتاح (٢٠٠٧)، نيسرين علي عثمان (٢٠٠٧).

■ اعتمد البرنامج في تطبيقه على مجموعة من الأنشطة القصصية التي تسعى لتنمية المفاهيم المختلفة لدى الأطفال المعاقين عقلياً، وتدعيمها بأساليب مختلفة للتفاعل والتواصل مع الآخرين من خلال مجموعة من الأدوات التي ساهمت في تنمية الثروة اللغوية للأطفال، وتنمية القدرات الانفعالية، وزيادة شعورهم بالثقة، وكانت الأنشطة القصصية بين الباحث والطفل المعاق عقلياً بمثابة رموز اتصال تعمل على إقامة علاقات طبيعية، وتدعم المهارات المختلفة، وكان لذلك أثر واضح بعد انتهاء البرنامج بفترة من تطبيقه.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات للأسرة، والمعلمين، والمهتمين بالأطفال المعاقين عقلياً، وهي:

(١) توجيه اهتمام الدولة والباحثين بمختلف تخصصاتهم بأهمية رعاية الأطفال المعاقين عقلياً صحياً، ونفسياً، ومعرفياً؛ حيث إن لديهم قدرات تمثل نقاط مضيئة يمكن استغلالها في دعم وتنمية قدرات المجتمع.

(٢) توفير البيئة المدرسية التي تعتمد على تمكين الطفل المعاق عقلياً من تحمل المسؤولية، والعناية بذاته.

- ٣) تقديم دورات تدريبية للأسرة والمعلمين المتعاملين بصورة مباشرة مع الأطفال المعاقين عقلياً لتعليمهم كيفية تحسين الكفاءة الاجتماعية لهؤلاء الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.
- ٤) وضع برامج تربوية عن الكفاءة الاجتماعية تستهدف مشاركة الآباء والأمهات مشاركة فعالة في الأنشطة التي تقدم للأطفال داخل الفصل وخارجه.
- ٥) أهمية أن تتضمن الأنشطة التربوية المقدمة للأطفال المعاقين عقلياً أنشطة مستوحاة من البيئة، والعمل على مشاركة الأطفال في تقديم هذه الأنشطة لتدعيم المهارات الاجتماعية، ومهارات حل المشكلات، والضبط الانفعالي.
- ٦) توجيه معلمات الروضة باستخدام أساليب الإدارة الديمقراطية في الحوار والمناقشة، وتدعيم هذه الأساليب لدى الأطفال المعاقين عقلياً، والعمل على الاستماع والتحاور معهم، والإجابة عن تساؤلاتهم.
- ٧) إدراج برنامج تحسين الكفاءة الاجتماعية ضمن برامج رياض الأطفال الحالية للأطفال المعاقين عقلياً.
- ٨) تنوع الأنشطة المقدمة للأطفال المعاقين عقلياً، وأن تكون الأدوات المستخدمة في هذه الأنشطة ممتعة بالنسبة للطفل، وتعمل على تحسين الكفاءة الاجتماعية المختلفة.
- ٩) تدريب أولياء الأمور على كيفية تدريب الأطفال على كيفية تحسين الكفاءة الاجتماعية المختلفة، وذلك لتدعيم وتنمية الجوانب الإيجابية التي يتعلمها الطفل.

- ١٠) تصميم بعض المواقع الالكترونية على شبكة الانترنت؛ تعرض برامج لتحسين الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً.
- ١١) الاهتمام بعقد مؤتمرات وندوات تعمل على وضع إستراتيجية متكاملة تتصدى لمشكلات الأطفال المعاقين عقلياً بوجه عام.

البحوث المقترحة:

مما لا شك فيه أن هناك قلة في البرامج المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، والأطفال المعاقين عقلياً في مرحلة رياض الأطفال بشكل خاص، كذلك برامج تحسين الكفاءة الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، لهذا يقترح الباحث بحوث مقترحة يمكن أن تساهم في تحسين الكفاءة الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، مثل:

١. فاعلية برنامج لتحسين الكفاءة الاجتماعية لإعاقات أخرى مختلفة.
٢. برنامج مقترح لتنمية مهارة حل المشكلات لدى الأطفال المعاقين عقلياً في مرحلة ما قبل المدرسة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ابتسام حسين عبد الرازق (٢٠٠٠). العلاقة بين كل من الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات والاضطرابات السلوكية لدى الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط في الفئة العمرية من ٦ إلى ١١ سنة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- إسرائء عبد المقصود (٢٠٠٧). فاعلية برنامج لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين بصرياً في مرحلة ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس.
- أسماء السرسى. أماني عبد المقصود (٢٠٠٠). مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية. مراجعة جابر عبد الحميد جابر. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- اشرف محمد عبد الغني شريت (٢٠٠٣). برنامج مقترح باستخدام الأنشطة التربوية لتنمية سلوك المسئولية الاجتماعية. لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. دراسات عربية في علم النفس. مج ٢. ٣٤. يوليو. ص ٩٥-١٤٦.
- أشرف محمد عبد الغني شريت. هدى بشير (٢٠٠٨). كيف تعدل سلوك طفلك الاجتماعي. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- إيهاب عبد الرحمن (٢٠٠٢). أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية- جامعة الأزهر.

- جيهان عبد الفتاح شفيق (٢٠٠٧). تأثير برنامج أنشطة مقترح في تنمية الأداء الحسركي. والنمو المعرفي والنمو الوجداني من خلال التنظيم الفراغي للطفل الكفيف. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية- جامعة القاهرة.
- حامد عبدالسلام زهران (١٩٩٨): علم نفس النمو- مشكلات الطفولة والمراهقة. ط٥. القاهرة. عالم الكتب.
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٠): علم النفس الاجتماعي. ج ٦. القاهرة. عالم الكتب.
- حسنية غنيمي عبد المقصود (١٩٩٥): برنامج مقترح لتدريب أطفال الروضة على تحمل المسؤولية. رسالة دكتوراه. غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس.
- خالد عبد الرزاق (١٩٩٦): الذات والموضوع في لعب الأطفال المكفوفين. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الآداب. جامعة عين شمس.
- داليا الإمام. (٢٠٠١): فاعلية برنامج متكامل لأطفال الروضة المكفوفين في ضوء حاجاتهم. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة- جامعة عين شمس.
- رانية صفوان (٢٠٠٢): أساليب المعاملة الوالدية للمكفوفين وعلاقتها بتقبلهم للمدرسة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية- جامعة الزقازيق.
- زكريا الشربيني (٢٠٠١): الإحصاء اللابارامتري مع استخدام SPSS في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- صالح عبد الله هارون (٢٠٠٠): مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة. الرياض: دار الزهراء.
- صفوت فرج. ناهد رمزي (٢٠٠١): مقياس السلوك التوافقي. ط٣. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- صفية عبد الرحمن (١٩٨٨): التربية الحركية والموسيقية. وزارة التربية والتعليم. الكتاب الأول.
- طريف شوقي (٢٠٠٣): المهارات الاجتماعية والاتصالية. القاهرة. دار غريب.
- عادل الأشول (١٩٨٧): موسوعة التربية الخاصة. القاهرة. مكتبة الانجلو المصرية.
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠): فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية علي مستوي التفاعلات الاجتماعية للأطفال التوحديين. مجلة بحوث كلية الآداب. جامعة المنوفية. سلسلة الإصدارات الخاصة. العدد ٧.
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٢): فعالية تدريب الأطفال المعاقين عقلياً علي استخدام جداول النشاط المصورة في الحد من سلوكهم العدواني. المؤتمر السنوي الثامن عشر. الجمعية المصرية للدراسات النفسية. المنصورة. ٤-٦ فبراير.
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٧): فعالية العلاج بالموسيقى في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين وأثره في تحسين قدرتهم علي التواصل. المؤتمر العلمي الأول. جامعة بنها. كلية التربية. مجلد ٣٠.

- عبد الفتاح عثمان (١٩٧٣): مقياس المسؤولية الاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد المطلب القريطي (٢٠٠١): سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط٣. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبير عبده الشراوي (٢٠٠٥): برنامج تنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من أطفال الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية- جامعة طنطا.
- عفاف توفيق. أحمد مهنأوي (٢٠٠٢): تصور مقترح لتفعيل دور الأسرة في تنمية بعض المهارات الحياتية. مجلة التربية بينها. مج١٢. ع٥٢. ص ١٦١-١٨٧.
- فاروق صادق (١٩٨٢): سيكولوجية التخلف العقلي. ط٢. الرياض عمارة شئون المكتبات بجامعة الملك سعود.
- فاروق صادق (٢٠٠٤): المفاهيم الأساسية للإعاقة وحجم المشكلة ومتغيراتها. النشرة الدورية لإتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعاقين. سنة ٢٠. ع٧٨ يونيو ٢٠٠٤.
- لويس كامل مليكة (١٩٩٨): مقياس ستانفورد بينيه. الصورة الرابعة (المراجعة الأولى). القاهرة: مكتبة مديولي.
- محمد بيومي خليل (٢٠٠٠): مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد عبد الجواد أبو حلاوة (٢٠٠١): فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين عقلياً. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية - جامعة طنطا.

- محمود عبد الرحمن حمودة (١٩٩٨): الطب النفسي- الطفولة والمراهقة- المشكلات النفسية والعلاج. ط٢. القاهرة. مكتبة الفجالة.
- مروة محمد عبد الحليم (٢٠٠٧): مهارات التواصل غير اللفظي وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس.
- المعجم الوسيط (١٩٨٥): مجمع اللغة العربية. جزء ٢. القاهرة. دار المعارف.
- معصومة إبراهيم (١٩٩٥): العلاقة بين اكتساب المهارات الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طفل الروضة بدولة الكويت. القاهرة. مجلة الإرشاد النفسي. العدد ٣.
- منى حسين محمد الدهان (١٩٩٤): مدى فاعلية برنامج إرشادي لتأهيل الطفل الكفيف لمرحلة المدرسة. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات الطفولة. جامعة عين شمس.
- ناجي محمد قاسم. فاطمة فوزي عبد الرحمن (٢٠٠٢): فاعلية برنامج تروحي على تنمية بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً والقابلين للتعلم. المؤتمر العربي الأول: الإعاقة الذهنية بين التجنب والرعاية. ١٣-١٤ يناير. ص ص ٩٣-١٢٦.
- نجلاء فتحي خليفة (٢٠٠٢): برنامج تربية حركية مقترح لتنمية المهارات الحركية الأساسية للأطفال المعاقين بصرياً-مرحلة ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الرياضية بنات - جامعة الإسكندرية.

- نسرین علي عثمان (٢٠٠٧): أثر برنامج للأطفال المكفوفين وأسرههم ومعلميههم على إكتساب العمليات العقلية لهؤلاء الأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة. مركز دراسات الطفولة. جامعة عين شمس.
- هبة نبيل (٢٠٠٥): المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين بزملة داون. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- هدى الناشف (١٩٩٩): أساليب التربية في الطفولة المبكرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- يحيى لطفي. محمد المقدم (٢٠٠٠): فاعلية برنامج مقترح قائم على الوسائل التعليمية البسيطة في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال ما قبل المدرسة. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. ع٩٥. ص ص ٢٤٤-٢٧٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Angel Anderson (2002): Clay Modeling and Social Modeling of Facts Interactive Teaching on Young Children's Creative art Making, Education Psychology, Vol.132, No515, pp.212-245.
- Bierman, Karnal. (2001): Social Competence. Gale Encyclopedia Of Psychology. 2nd Edition. Gale Group Www. Furl. Net.
- Black, Rhonda, S. (1996): The Roll Of Social Awareness In The Employment Success Of Young Adults With Mild Mental Retardation, Proquest Dis. And Theses. Sec.0077 Part 0529 184 Pages, (Ed. D.Dis) United States. Georgia: University Of Georgia.

- Bloom, M., & Others (2001): Promoting Creativity Across The Life Span, Washington: US Child Welfare League of America, Inc. Vol.11.
- Butter Worth, John., Jr. (1990): The Relationship Between Social Competence And Success In The Competitive Work Place For Persons With Mental Retardation: Implications For Job Placement And Training, Proquest Dis, And Theses, Sec. 0056 Part 0529 119 Pages, (Ph. D. Dis) United States.
- Crites, Steven, A. (2001): The Effect Of Social Problem. Solving For Individuals With Mental Retardation, Proquest Dis. And Theses, Sec. 0012, Part 0529 130 Pages, (Ph. D. Dis.) United States. Alabama.
- Denham, S. A., Blair, K. A., Demulder, E., Leritas, J., Sawyer, K., Auerbach. Major., S. And Queenan, P (2003): Preschool Emotional Competence 74 (1), 238-256.
- Eiduson, Sandra, An. (1990): Peer Interaction And Social Skill Among Students With Moderate Retardation, Proquest Dis. And Theses, Sec. 0188 154 Pages (Ed. D. Dis.), United States New York The University Of Rochester.
- Ellen, M. (1999): A Kaleidoscope of Opportunity Teaching Life Skills Camping magazine, Journal of Personality, Vol.230, No.1220, pp.12-15.
- Evelyn, Chronicle (2003): Cnceptualizing the Gifted Blind Child in A.M. Sylconda, etd. Insight in Sight, Proceedings of Conference, of in Visually Inpairest Child 5th Vancouver British, Colombia,.
- Evelyn, Chronicle (2003): Cnceptualizing the Gifted Blind Child in A.M. Sylconda, etd. Insight in Sight,

Proceedings of Conference, of in Visually Impaired Child 5th Vancouver British, Colombia,.

- Ferrell K. A. (2000): Growth and Development of Young Children in M.C. Hot Brook and A.I. Keening (EDS), Foundations of Education Chapter IV, Vol.1.
- Gamel McCormik & Dymond (1994): Augmentative Communication Assessment, New York, Protocol for Symbolic Augmentative System.
- Groom, M. (2007): Correlates For Peer-Related Social Competence Of Developmentally Delayed Peer School Children Www. Pubmed. Gov.
- Gumpel, Thomaspeter (1994): Social Skills Training With Adults With Mental Retardation: An Analysis Of The Ability Of Adults With Mental Retardation To Perceive And Interpret Non-Verbal Facial Expression, Proquest Dissertation And These Sec.. 0515. Part 0529 139 Pages (Ph. D. Dis.) United States. California University.
- Hall, Sibley (2007): Nexus A Social Competence Program For 9-16 Year Children With A Sperger Syndroma And Height Functioning Autism. Www. Eric. Htm.
- Hubbard, J. A. & Coie, J. D., (1994): Emotional Correlates Of Social Competence In Children Peer Relationships Merrill Palmer Quarteraly, Vol. 40. Pp. 1-20.
- Jean Mayles (1998): Creative Children, Imagin-ative Teaching, Buckingham, Florence Beeteistome.
- Kathleen Ann Quill (2000): Do Watch Listen Say, Social and Communication Intervention for Children with Autism, New York: Brookes Pub-lishing.

- Lawson, Bandy (1992): Social Skills And School, Eric Clearing House On Elementary Early Childhood Education, Wwww. Eric. Org.
- Lemma, et.al. (2000): Life Skills Education, Apilot Study, Internet Journal of Public Health Education, Vol. 2B, pp.18-26.
- Lemma, et.al. (2000): Life Skills Education, Apilot Study, Internet Journal of Public Health Education, Vol. 2B, pp.18-26.
- Lily, Orefield (2002): Cognitive Training With The Visually Impairment and Multi-Handicapped, North Carolina State University.
- Lord, Michel. A. (1995): A Filed Study Of The Effects Of The Athletes For Outreach Program On Communication Competence And Perceived Social Competencies Among Individuals With Mental Retardation. Proquest Dissertations And These, Section O227, Par. 0529 174 Pages (Ph. D. Dis.), United States-Texas. The University Of Texas At Austin.
- Marcia, Levinson (2002): Impact on Development Using the Stepping Intervention Model For Infants With the Motor Delay Walden, PhD, University Unpublished.
- Martin, Tanya. L. (1991): Measuring Social Competence In Adults Mental Retardation: Validity Of The ARC. SD Assessment Battery, Proquest Dis. And Theses, Section 0202 Part 0622 201 Pages (Ph. D. Dis.) United States South Carolina.
- McClellan, Dian, And Katz, Lilian (2001): Assessing Young Children's Social Competence,

Eric Clearing House On Elementary And Early Childhood Education, Www. Edrs. Com.

- Moffett, A. (2005): Raving the Road to Success, Using Sport to Teach Life Skills to Children Who Have Physical Disabilities, PHD., Michigan State University.
- Moffett, A. (2005): Raving the Road to Success, Using Sport to Teach Life Skills to Children Who Have Physical Disabilities, PHD., Michigan State University.
- Nancy, Hunt (2003): Exceptional Children Youth An Introduction to Special Education, New York: Mifflin Co.
- Patel, Nina, M. (2003): The Impact Of Social-Cognitive Skill On Social Competence In Persons With Mental Retardation, Proquest Dis. And Theses, Sec. 0198, Part 0622 104 Pages. (Ph. D. Dis) United States New York., Long Island University.
- Pillay, A. L (2003): Social Competence Inturaland Urban Children With Mental Retardation, South AFR. Can, Journal Of Psychology. Ang. 33 Issue., 3p176.
- Robins, S. & Novaco, R. (1999): Systems Conceptualization And Treatment Of Anger. Psychotherapy In Practices Vol. 55 (3). Pp. 325-337.
- Sarphare, Geeta, S. (1994): Assessment Of Fears And Anxiety In Children With Mental Retardation: Developmental Consideration, Proquest Dis. And Theses, Sec. 0168 Part 0620 198 Pages. (Ph. D. Dis.) United States-Ohio: The Ohio State University.

- Sharon, Saks (2002): Peer Mediated Skills Rraining Enhoncing the Social Competence of Visually Herds Copped Children in Menstruated School Settling, PHD., Berkeley with Sanfrancisco, State University.
- Suzan Mary (1990): Training Pragmatic Language Skills Through Alternate Language Strategies with Congenitally Blind Children, D.A.I., Vol.51.
- Suzanne Strauss (2000): Actress Teacher of Body Language, Denmark: Copenhagen.
- Wilczenski, Felicial. (1989): Nonverbal Communication And Mental Retardation: Comprehension And Expression Of Facile Affect Among Adults With Developmental Disabilities, Proquest Dis. And Theses, Sec. 0118, Part 0525 140 Pages (Ed. D. Dis) United States.