مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

اسم المقال: أثر برنامج تدريبي باستخدام أسلوبي التدريس بالأقران والتعلم التعاوني في تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية للتلاميذ المعوقين فكرياً (القابلين للتعلم)
اسم الكاتب: أحمد فتحي علي
رابط ثابت: https://political-encyclopedia.org/index.php/library/9165
تاريخ الاسترداد: 2026/11/01 19:05 +03

الموسوعة السياسيّة هي مبادرة أكاديمية غير هادفة للربح، تساعد الباحثين والطلاب على الوصول واستخدام وبناء مجموعات أوسع من المحتوى العلمي العربي في مجال علم السياسة واستخدامها في الأرشيف الرقمي الموثوق به لإغناء المحتوى العربي على الإنترنت.
لمزيد من المعلومات حول الموسوعة السياسيّة – Encyclopedia Political، يرجى التواصل على info@political-encyclopedia.org

استخدامكم لأرشيف مكتبة الموسوعة السياسيّة – Encyclopedia Political يعني موافقتك على شروط وأحكام الاستخدام المتاحة على الموقع https://political-encyclopedia.org/terms-of-use

تم الحصول على هذا المقال من موقع مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ورفده في مكتبة الموسوعة السياسيّة مستوفياً شروط حقوق الملكية الفكريّة ومتطلبات رخصة المشاع الإبداعي التي ينضوي المقال تحتها.

جامعة الشارقة
UNIVERSITY OF SHARJAH

مجلة جامعة الشارقة

مجلة علمية محكمة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية



عدد B

المجلد 18، العدد 2
جمادى الأول 1443هـ / ديسمبر 2021م

الترقيم الدولي المعياري للدوريات 1996-2339

يونيو 2021م **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية** المجلد 18 العدد 1 (A)
https//: doi.org/10.36394/jhss/18/2B/16

أثر برنامج تدريبي باستخدام أسلوبي التدريس بالأقران والتعلم التعاوني في تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية للتلاميذ المعوقين فكرياً «القابلين للتعلم»

أحمد فتحي علي[1]

تاريخ الاستلام: 2017-06-20 **تاريخ القبول: 2017-11-02**

ملخص البحث:

هدف البحث إلى معرفة فاعلية أثر برنامج تدريبي باستخدام أسلوبي التدريس بالأقران والتعلم التعاوني في تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية للتلاميذ المعوقين فكرياً «القابلين للتعلم». وتكونت العينة من (27) تلميذاً، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الضابطة (9) تلاميذ، والتجريبية الأولى (التدريس بالأقران) (10) تلاميذ، والتجريبية الثانية (التعلم التعاوني) (8) تلاميذ.وتراوحت أعمارهم ما بين (11-14) سنة، بمتوسط قدره (12,3) وانحراف معياري (1,2) سنة.وتم استخدام مقياس المهارات اللغوية (عبد العزيز الشخص وعبد الرحمن سليمان وهنادي القحطاني، 2011) وتعديل الباحث، ومقياس المهارات الاجتماعية (أيمان هدهودة وانشراح المشرفى، 2013) وتعديل الباحث، والبرنامج التدريبي (إعداد الباحث).أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس المهارات اللغوية في صالح القياس البعدي والتتبعي باتجاه المجموعة التجريبية الأولى (التعليم بالأقران) والمجموعة التجريبية الثانية (التعليم التعاوني) عند مستوى دلالة (0,01).كما أشارت إلى تأثير أسلوبي (التعليم بالأقران ـ التعليم التعاوني) على المهارات الاجتماعية في القياس البعدي عند مستوى دلالة (0,01).وقَام الباحث بتفسير النتائج وفق التراث النظري والدراسات السابقة وطرح التوصيات والمقترحات البحثية.

الكلمات الدالة: التدريس بالأقران، التعلم التعاوني، المهارات اللغوية، التلاميذ المعوقون فكرياً، المهارات الاجتماعية.

(1) كلية العلوم والآداب بالقريات ـ جامعة الجوف (الجوف ـ المملكة العربية السعودية)
af20110@yahoo.com

المقدمة:

تُعتبر فئة المعوقين فكرياً Intellectual Disability من الفئات الأكثر انتشاراً مقارنة مع فئات الإعاقة الأخرى، وقد تطور الاهتمام بهم ولاسيما وأن أعداد الذين يتلقون التعليم في اطراد مستمر (Khemka, Hickson, & Mallory., 2016: 2377).ويَنبع هذا الاهتمام من المبادئ الإنسانية التي تُنادي برعايتهم في النواحي التربوية والاجتماعية والتأهيلية... إلخ، بما يُتيح لهم فرص النمو والتمكين الفعال في المجتمع (Cannella-Malone & Konrad., 2015; Joseph & Konrad., 2014).

ويواجه التلاميذ المعوقين فكرياً قصوراً في المهارات اللغوية Language Skills؛ من حيث التأخر في النطق وضحالة المفردات واكتساب قواعد اللغة والنطق السليم (Kennedy., 2011).ويُضيف القريطي (2005) أنه من أهم التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة الفكرية البطء الملحوظ في النمو اللغوي، وغلبة الطابع الطفولي على لغتهم، واضطرابات النطق Articulation كالحذف والتحريف والإبدال، ولذلك فإن مستوى أدائهم اللُّغوي يكون أقل مقارنة بأقرانهم العاديين في نفس العمر (القريطي، 2005: 213).

كما يُعاني التلاميذ المعوقون فكرياً من صعوبة التفاعل الاجتماعي بسبب تدني المهارات الاجتماعية Social Skills، من حيث القدرة على التفاعل مع الآخرين بطرق مقبولة اجتماعياً (Wilkins & Matson., 2012).كما تعد ذات فائدة له ولمن يتعامل معه، حيث ترتبط المهارات الاجتماعية بمستوى المهارات اللغوية للفرد المعوق، وبها يستطيع التعبير عن قدرته عن مشاعره الإيجابية السلبية، وضبط انفعالاته بما يَتناسب مع طبيعة المواقف المختلفة (Litras, Moore, & Anderson., 2013).

وخلافاً لما سبق، يَذكر ليونج «Leung» أن التلميذ المعوق فكرياً يَحتاج إلى أنشطة تعليمية تتفق مع إمكاناته، ومن ثم فإن هناك تركيز على الطريقة التي يُمكن بها تلبية احتياجاته التربوية، وخاصة في ظل الحديث عن مفهوم التعليم الشامل Inclusive Education (Leung, 2015: 559).وعلى ذلك، يأتي أهمية التنويع بين إستراتيجيات التدريس مع المعوقين فكرياً، ومن أبرزها تدريس الأقران Peer-To-Peer Teaching، التي تعد إستراتيجية فعالة بديلاً و/أو بجانب الأساليب المتبعة، وقد دلت نتائج الأبحاث على نجاح تلك الطريقة في التعليم والتدريب مع ذوي الإعاقة الفكرية (Green, 2013; DiBiase, 2012).كما يعتبر أسلوب التعلم التعاوني Collaborative Learning طريقة تدريسية تحمل عملاً مشتركاً بين مجموعة من الطلاب من أجل هدف تعليمي أو واجب جماعي، ويسعون نحو تحقيق غاية موحدة للصف من خلال مجموعة من الأنشطة التعليمية (Cairy & Mary., 2009).

وتُصمم البرامج التدريبية في ضوء أهداف البحث واحتياجات الأطفال المعوقين فكرياً، وفي البحث الراهن يهدف البرنامج إلى تنمية المهارات اللغوية، كالاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.ويشتمل على أنشطة متنوعة أثناء عرض الموضوعات، مع استخدام التعزيز الإيجابي والسلبي، ويهدف ذلك إلى تقوية الدوافع نحو مواصلة البرنامج، والتمكن من المهارات المراد تنميتها (Saadatzi, Welch, & Scott., 2014; DeBoer, Pijl, & Minnaert., 2015).ويتم ذلك من خلال أسلوبي تعليم الأقران والتعلم التعاوني.

ففيما يتعلق بأسلوب تعليم الأقران، فيذكر الباحثون أنه ليس أسلوبا جديداً؛ فالناس يتعلمون من بعضهم، وكان أرسطو Aristotle يَستعين بمساعد له في تعليم تلاميذه. وعندما افُتتحت جامعة Lisbon في أسبانيا 1553م استعانت بالطلاب في التدريس والإدارة كوسيلة اقتصادية في التعليم، أما «جون كومينوس» Comenius رائد التربية الواقعية؛ فقد دعم أسلوب تعليم الأقران بعبارته From studying for others but knows himself (همام، 2009: 247).ويُضيف McMaster أن ثمة تطوير لهذا الأسلوب في القرن 19م؛ فقد استخدمت أمريكا مدارس الغرفة الواحدة One Room School، عن طريق الطلاب الأكبر لتعليم الأصغر، ليس لهدف اقتصادي؛ بل للتعامل مع المستويات المتفاوتة في العمر والقدرات داخل الفصل.والملفت أن هذا النظام قد أسفر عن نتائج إيجابية لم يكن مخططاً لها في تعديل النواحي الأكاديمية والسلوكية للتلاميذ (McMaster, Fuchs, & Fuchs., 2009: 7).وفي نفس السياق، فإنه من الضروري معرفة كيفية تطبيق تعليم الأقران في الصف للوصول إلى أفضل النتائج، وقد وصف Jenkins & Jenkins كيفية بدء البرنامج، وكيفية تقسيم الطلاب...إلخ.ويُعد كتاب «توبيج» (Topping, 1998) «دليل تعليم الأقران» مصدراً لكيفية تطبيق الإستراتيجية (Jenkins & Jenkins., 2003: 337).

وتقوم فلسفة أسلوب تعليم الأقران على منح الفرصة للتلاميذ ليكونوا معلمين ومتعلمين، حيث يتم تقاسم المعرفة، مع وجود دعم من المعلم لتوفير الدعم والمساعدة بغرض صقل مهاراتهم، واكتساب مهارات جديدة، مثل حل المشكلات المرتبطة بالفصول الدراسية، وذلك في إطار مُناخ من الثقة، ومن خلال الملاحظة المتبادلة والتغذية الراجعة من المعلم داخل الفصول لتقويم الأداء وتطويره (Hanson, Trolian, & Paulsen., 2017).

وترجع أهمية استخدام أسلوب الأقران تربوياً واجتماعياً إلى كونه نظام للتدريس يساعد فيه المتعلمون بعضهم البعض، وبشكل موجه نحو المتعلم، كما يركز على اندماج الطالب بشكل كامل في عملية التعلم تحت اشراف المعلم.كما يساعد على تحمل المسئولية، ويتيح الفرص لتقويم الأفراد والجماعات، ويساعد على تطوير مهارات الإدارة والتنظيم، ويُساهم في التنمية الاجتماعية، وتنمية الصداقة والنمو الاجتماعي في كثير من التجارب، ويساعد في تعلم الطلاب من المواقف الإيجابية والقيم والمهارات من خلال الاقتداء بالأقران، ويُقلل

مـن المشـاكل السـلوكية الناتجـة عـن الشـعور بالنقـص (Jing, 2016).

ومن أشكال تدريس الأقران:

1. تدريـس الأقـران لجميـع الصـف Class wide Peer Tutoring: ويشـمل اشـتراك التلاميـذ بالصـف ويتبادلـون الأدوار، حيـث يدربـون ويتدربـون، ويتـم تجميـع التلاميـذ بشـكل عشـوائي أو حسـب المسـتوي الأكاديمـي أو حسـب الموقـف التعليمـي.

2. تدريـس الأقـران عبـر الأعمـار المختلفـة Cross-age Peer Tutoring: ويحـدث عندمـا يكـون أحـد التلاميـذ أكبـر سـناً ولديـه مهـارات أفضـل نسـبياً، ويقـوم بالتدريـس لتلميـذ أصغـر ولديـه ضعـف فـي مهـارات معينـة، ولا يتبـادل التلاميـذ الأدوار فـي هـذا النـوع.

3. تدريـس الأقـران خـلال تبـادل الأدوار Reverse-role Peer Tutoring: ويقـوم التلميذ ذو الاحتياجـات الخاصـة بلعـب دور المـدرب والمتـدرب، ويقـدم هـذا النـوع خبـرة جيـدة للتلميـذ ويسـاعده أكاديميـا حيـث يـدرك مسـتواه مقارنـة بالمسـتويات الأخـرى (الحارثـي، 2008).

أمـا أسـلوب التعلـم التعاونـي؛ فهـو إحـدى الاسـتراتيجيات التدريسـية المعاصـرة، وظهـرت آثارهـا الإيجابيـة علـى التلاميـذ وعلـى مهاراتهـم الاجتماعية.وتُعرفهـا Brady علـى أنهـا «التعلـم ضمـن مجموعـات صغيـرة مـن التلاميـذ (2: 6) تلاميـذ، ويسـمح لهـم بالعمـل سـوياً لتحقيـق هـدف مشـترك، ويتـم تقييـم أدائهـم وفقـاً لمعاييـر معـدة مسـبقاً لقيـاس مـدى تقدمهـم فـي أداء المهـام الموكلـة إليهـم» (Brady, 2005: 125).وترجـع أهميـة أسـلوب التعلـم التعاونـي تربويـاً إلـى جعـل الطالـب مركـزاً للعمليـة التعليميـة، ويتحمـل الطـلاب فيهـا مسـئولية أكبـر فـى عمليـة التعلـم، كمـا يتعلـم الطالـب فيهـا القيـادة الموزعـة ويـدرك التلاميـذ أنهـم قـادة العمـل وبالتالـي يبذلـون أقصـى جهـد، وأن يثقـوا بأنفسـهم وبقدراتهـم (Freeman, Millard, & Chapman., 2017).

ومن عناصر نجاح التعلم التعاوني:

1. وجـود مُنـاخ الطمأنينـة الـذي يسـمح للطـلاب بالرقـي بسـلوكياتهم ونبـذ الخـلاف الفردي، والقـدرة علـى الانتقـال مـن المهـام الفرديـة إلـى أهـداف الجماعة.

2. الاهتمام بمُناخ العمل المادي مثل القاعات والتهوية...إلخ.

3. المرونـة: تضـع الجماعـة خطـة وأهـداف كل مرحلـة، ومـا يسـتجد مـن معوقـات، ويتـم التعديـل بصـورة مسـتمرة.

4. تناسق العمل داخل المجموعة الواحدة: يتم تعريف كل فرد بدوره بحيث يتكامل مع المجموعة لتحقيق الهدف العام (Abbeduto, 2011: 249).

ومما سبق، يتضح أهمية التعلم التعاوني كمركب أساسي، ولا يتم إلا من خلال مهارات اجتماعية مثل: التفاعل الإيجابي بين المجموعة، والتعاطف وحسن الاستماع وضبط النفس، بحيث يرتبط نجاح الفرد مع نجاح المجموعة (Cairy & Mary., 2003).ويرى الباحث أن أسلوب التدريس بالأقران يتضمن أسلوب التعلم التعاوني وليس العكس، لأن التعلم التعاوني يعتمد على التعاون بين المفحوص وبين كافة المحيطين به، خلافا لأسلوب الأقران الذي يشمل الأقران فقط.

وفيما يتعلق بالمهارات اللغوية، فتُعتبر من أهم المهارات التي يحتاج إليها المعوقون فكرياً نظراً لتدهورها لديهم، وقد أكدت الدراسات السابقة على فعالية البرامج التدريبية التربوية نحو تنشيط قدراتهم اللغوية (Conners, 2011; Van Kleeck, Vander, & Hammett, 2012).ويُعاني المعوقون فكرياً قصوراً في نموهم العقلي وبالتالي ينعكس على نموهم اللغوي، بالإضافة إلى أسباب أخرى مثل: صغر حجم الفم، وكبر حجم اللسان، وضعف السمع، والتهاب الأذن الوسطى المتكرر.ومن هنا تأتي أهمية متابعة الطفل مبكراً من حيث قياس السمع دورياً وعلاج التهاب الأذن الوسطى...إلخ (Abbeduto, 2011).

ويحمل المعوقون فكرياً خصائص مختلفة خاصة في الجانب اللغوي، وتُشكل عائقاً نحو عملية دمجهم، وهناك العديد من المشكلات اللغوية التي تصادفهم وتظهر في صعوبة الكلام ولفظ الحروف (Kuester & Zentall., 2013).وقد لوحظ أنه يسهل عليهم اكتساب مفردات جديدة أكثر من استطاعتهم على ربطها لتكوين جمل صحيحة، وقد يُعاني بعضهم من صعوبة ترتيب الكلمات (Davis & Stroud., 2013).وتُمثل المظاهر التالية أشكالا لضعف المهارات اللغوية كما يلي:

- اضطرابات النطق: وتتمثل في صعوبة نطق الصوت سواءً كانت كلمة أو في جملة.
- اضطرابات سيولة الكلام: وهي طريقة تنظيم الكلام ومدته ونغمته مثل التأتأة في الكلام.
- تأخر الكلام: ويتمثل في صعوبة نطق الكلمات مثل (الحذف والإضافة والإبدال والتشويه).
- تأخر اللغة: أي تأخر و/أو سوء تكوينها، مثل تأخر اللغة النوعي Dysphasia وهو اضطراب التعبير مما يؤدي إلى لغة غير مفهومة (الطيباني، 2010: 315).

أمـا العوامـل المؤثـرة فـي نمـو المهـارات اللغويـة فهـي كمـا يلـي:

- القـدرة العقليـة: حيـث أكـدت الدراسـات علـى وجـود علاقـة الـذكاء بالنمـو اللغـوي؛ فالطفـل الذكـي محصولـه اللغـوي أفضـل ويكتسـب اللغـة فـي عمـر مبكـر.
- الجنس: حيث وجد أن الإناث أسرع في النمو اللغوي من الذكور.
- وسائل الإعلام: والتي ثبت دورها في زيادة المحصول اللفظي للطفل.
- الحالة الصحية: مثل سلامة الحواس والأجهزة السمعية والبصرية وأجهزة النطق.
- عملية التعلم: بمكوناتها وأساليبها وقوانينها (المرجع السابق).
- العوامـل الأسـرية: ومنهـا الظـروف الاجتماعيـة والاقتصاديـة وترتيـب الطفـل فـي الأسـرة.وقد أكـدت العديـد مـن الدراسـات أن هنـاك علاقـة بيـن المثيـرات التـي يتعرضـون لهـا وبيـن الانتبـاه؛ فكلمـا زادت انعكـس ذلـك علـى توافقهـم الاجتماعـي مـع أقرانهم.وأشـارت دراسـة Hooshar عـن تأثيـر دور الوالديـن فـي نمـو المهـارات اللغويـة وخاصـة الأم؛ إذ أن تقبلهـا وتجاوبهـا مـع ابنائهـا يـؤدي إلـى تحسـنهم (In: Joseph & Konrad., 2014).

ويُسـتخدم مصطلـح الإعاقـة الفكريـة Intellectual Disabilities للدلالـة علـى انخفـاض الأداء الوظيفـي العقلـي، وتُعـد مـن أشـد المشـكلات خطـورة بسـبب مـا تُخلفـه مـن آثـار سـلبية علـى الأسـرة والمجتمـع (American Psychiatric Association, 2013).فيشـعر المعوقـون بالعزلـة والقلـق وأحيانـاً الاكتئـاب، وتظهـر سـلوكيات مثـل: الحـزن والعدوانيـة، وبالتالـي ضعـف القـدرة علـى التحـدث فـي المناسـبات (Browder & Wood., 2013).وتعتبـر مشـكلة اجتماعيـة وتربويـة ونفسـية واقتصاديـة، ممـا يتطلـب تضافـر الجهـود لتأهيـل المعوقيـن نحـو المشـاركة فـي المجتمع.ومـن هنـا، تُشـكل عمليـة بنـاء البرامـج لـذوي الإعاقـة الفكريـة أهـم أولويـات التربوييـن؛ حيـث تهـدف إلـى توفيـر الحـد الأمثـل مـن الرعايـة (Luckasson & Schalock., 2014).

ويَتعلـم الطفـل العـادى المهـارات الاجتماعيـة بطريقـة تلقائيـة Nonsystematic مـن خـلال مراقبـة أسـرهم والبيئـة المحيطـة، والجديـر بالذكـر أن هـذه الوسـيلة اللاشـعورية لا تنطبـق علـى المعوقيـن لوجـود صعوبـة فـي فهـم تصرفـات وسـلوكيات المحيطيـن (Avcioglu, 2014).وهنـاك العديـد مـن المهـارات الاجتماعيـة التـى يُمكـن التدريـب عليهـا مثـل: الاسـتماع إلـى مـا يُقـال أو يشـاهد، والسـماح لهـم بالأسـئلة بطريقـة مناسـبة، وتوعيتهـم بمفهـوم الـدور، وعـدم مقاطعـة الحديـث، والمشـاركة فـي اللعب.حيـث تسـاعده تلـك المهـارات علـى الاسـتقلالية (Wilkins & Matson., 2012).ولا يكتسـب المعـاق فكريـاً هـذه المهـارات بنفسـه، فهـو فـى

حاجة إلى من يعلمه ويدربه عليها، بهدف استثمار ذكائه المحدود وتحقيق أكبر قدر من التكيف الاجتماعى (أبو السعود، 2005).

والملاحظ أن الأطفال المعوقين فكرياً لا يطورون أنواع العلاقات الاجتماعية وفقاً لعمرهم الزمني؛ إذ يُظهرون قصوراً في استخدام العديد من أنماط السلوك اللفظي وغير اللفظي كالتواصل البصري، واستخدام الإيماءات وتعبيرات الوجه المستخدمة.وإضافة إلى ذلك فهم يعانون من صعوبات في تكوين الأصدقاء، وإقامة علاقات إجتماعية والمحافظة عليها، ويظهرون عدم المبالاة بالآخرين، وعدم مشاركتهم في اللعب الجماعي، وصعوبة فهم مشاعر الآخرين (Khemka, Hickson, & Mallory., 2016).ويرى الباحث أن هناك حاجة إلي تدريس المهارات الاجتماعية بطريقة منهجية للمعوقين فكريا؛ أي أن تعتمد على المقررات الدراسية.ومن هنا يأتي أهمية التدخل المبكر، وفي حال غيابه فسوف نجعلهم ضحية للتعلم غير المنهجي.

أما العلاقة بين استراتيجية تدريس الأقران والتعلم التعاوني وبين المهارات اللغوية والاجتماعية، فيرى الباحث أنها تتضح من خلال إجراءات تنفيذ تلك الاستراتيجيات التي تعتمد على تفاعل التلاميذ معاً، واعتمادهم على أنفسهم في تعلمهم، مما يُسهم في اكتساب العديد من المهارات والتي تتضح في مرحلة التطبيق أثناء إجراء تنفيذ الاستراتيجية، فمن المهم تحديد الأهداف التي نسعى لتحقيقها من التدريس، فهل الهدف هو تحسين أداء التلاميذ في مادة ما، أو تنمية التوجيه الذاتي، أو تنمية المسئولية لدى التلميذ، أو تحسين احترام الذات...إلخ.وبالرغم من أن الاستخدام الأولى لكلا الأسلوبين هو مساعدة المتعلم في الإنجاز الأكاديمي، فإنه يؤثر إيجابياً على العديد من المجالات المختلفة الأخرى مثل: مفهوم الذات، والعلاقات البين ـ شخصية، وآداب الفصل الدراسي بسبب تحسن المهارات اللغوية (Yu-Chen., et al., 2016)

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة؛ فقد قامت (وفاء العقيلي، 2016) بدراسة «استخدام القصص المصورة في مجال نمو المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات»، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (100) معلمة من معلمات التربية الخاصة بمدينة الرياض.وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمات التربية الخاصة نحو استخدام القصص المصورة في العملية التعليمية، كما بينت النتائج موافقة العينة على أهمية استخدام القصص المصورة في تنمية المهارات اللغوية عند الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية.وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين العينة المشاركة في اتجاهاتهم نحو أهمية استخدام القصص المصورة تبعاً لمتغير الصف الدراسي، أو المؤهل التعليمي.وقام «جبسون» (Gibson, 2016) ببحث «فاعلية برنامج لغوي قائم على تنمية الاصوات اللغوية للاطفال المعاقين فكرياً» , واستندت الدراسة على عينة مكونة من

(30) تلميذاً، وتم تقسيمهم الى مجموعتين بمعدل (15) تلميذا في كل مجموعة، واستخدم الباحث اسلوب النمذجة والقصة والمحاكاة اللغوية المنطوقة من الكبار، وأظهرت النتائج فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية يُعزى لتطبيق البرنامج.

ووجدت دراسات تناولت فعالية التعليم بالأقران للمعوقين فكرياً؛ حيث تناول (Ozkan, 2015) «المقارنة بين التعليم بالأقران والنمذجة في تعليم مهارات الإسعافات الأولية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية»، وهدفت إلى مقارنة نمذجة التعلم بالأقران مقابل التعليم من خلال الفيديو، ومعرفة مدى كفاءة كل منهما في تعليم مهارات الإسعافات للمعوقين.وتألف المشاركون من ثلاثة أطفال (اثنان من الإناث وواحد من الذكور)، وتراوحت أعمارهم بين (9: 14) سنة.وأظهرت النتائج فعالية التعليم بالأقران عن أسلوب نمذجة الفيديو بسبب سهولة ومرونة التغذية الراجعة ووجود مُناخ من العلاقات الإيجابية أثناء التعلم.وأجرى (Sutherland & Snyder., 2013) بحثا عن «أثر تعليم الأقران التبادلي على الطلاقة اللفظية والسلوك الصفي لطلاب المرحلة المتوسطة ذوي الاضطرابات السلوكية»، وذلك على عينة من التلاميذ المعوقين فكرياً بهدف خفض السلوكيات المضادة للمجتمع، وأظهرت النتائج نقص السلوك التخريبي والعدوان نحو الذات والآخرين، وزيادة التفاعل الصفي، أما في الأيام التي لا تُطبق فيها الإستراتيجية فترجع تلك السلوكيات المشكلة مرة أخرى. واستهدفت دراسة (Tabacek, McLaughlin, & Howard., 2011) «فاعلية التدريس بالأقران للأطفال ذوي الإعاقات وتأثيرها على السلوك قبل الأكاديمي»، وتم اختبار فائدة التدريس التبادلي (تدريس الأقران) مع ستة أطفال من مرحلة قبل المدرسة المعوقين فكرياً، وأتيحت لهم فرصة تبادل الأدوار.وأثبتت الدراسة وجود تحسناً لدى العينة، وزيادة الاستجابات قبل الأكاديمية، ووجدت أنه من الأفضل أن يؤدي الأطفال دور المتعلم والمعلم لكي نحصل على أفضل النتائج.

كما وجدت دراسات تناولت أهمية المهارات اللغوية للمعوقين فكرياً؛ حيث قام «ديكن» (Diken, 2015) «طبيعة المهارات اللغوية للأطفال ذوي إعاقات النمو»، وهدفت إلى مقارنة المهارات اللغوية لثلاث مجموعات (الإعاقة الفكرية، واضطراب طيف التوحد، ومجموعة إعاقات النمو)، على عينة (86) طفلاً.وتم استخدام مقياس جليم التوحد Gilliam Autism Rating Scale، ومقياس مهارات اللغة الواقعية Pragmatic Language Skills Inventory.أظهرت النتائج ضعف المهارات اللغوية للمجموعات الثلاثة.كما كشفت أن درجات المعوقين عقليا كانت أفضل، على الرغم أن درجات المجموعات الثلاثة كانت دون المتوسط.وهدفت دراسة (Goldfield, 2010) إلى التعرف على أثر اشتراك الوالدين في تنمية المهارات اللغوية للأطفال المعوقين عقليا ممن يعانون من اضطرابات لغوية،

وتكونت العينة من (26) طفلا، وتراوحت أعمارهم بين (6: 11) سنة، مقسمين لمجموعتين (التجريبية والضابطة).واستخدمت برنامج التدريب اللغوي، واستبانه لمعرفة اتجاه الوالدين، ومقياس المهارات اللغوية الرابع المطور (DLS-4).وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج اللغوي المطبق في علاج الاضطرابات اللغوية، والدور الإيجابي للوالدين نتيجة اشتراكهم في البرنامج (في: الثبيتي، 2011).وأوضحت دراسة «باربرا» (Barbara, 2007) فاعلية برنامج لتدريب الأطفال المعاقين فكرياً على المهارات اللغوية؛ حيث هدفت إلى التعرف على مدى تأثير التدخل المبكر في زيادة القدرة التعبيرية واللفظية في النمو، لأطفال ما بين (5-11) سنة، وأظهرت النتائج وجود معدلات عالية في التطور اللغوي، وأكدت الدراسة على أهمية تأثير الخبرات في حياتهم وتفاعلهم مع المحيطين في تنمية قدراتهم اللغوية.

كما وجدت دراسات تناولت فاعلية التدريس بالأقران وآثرها على المهارات الاجتماعية للمعوقين فكرياً؛ حيث استهدفت دراسة (Ruth & Robert, 2014) مقارنة نواتج تفاعلات التدريس بالأقران بين الصغار والراشدين ذوي الإعاقة الفكرية (ن=6) وصعوبات التعلم (ن=9)، وتراوحت أعمارهم بين (11-17) سنة.وتضمن البرنامج جلسات التعليم الفردي والتأكيد على المناقشات والتعاون داخل المجموعة.وأظهرت النتائج ارتقاء مفهوم الذات لأفراد العينة، وأصبحت الدرجات أعلى من المتوسط، وانعكس ذلك على زيادة مهارات التواصل الاجتماعي.ودرس (Kennedy, 2011) «أثر التدخل بأسلوب مساعدة الأقران على التعلم للطلاب ذوي الإعاقات الفكرية»، وأسفرت النتائج عن إيجابيتهم في التفاعلات الاجتماعية، كما أظهروا سلوكيات اجتماعية مقبولة لم تظهر أثناء الأساليب التقليدية، ومن أبرزها الحديث بينهم وبين العاديين، وزيادة التفاعل الاجتماعي مثل (التواصل الجسدي كالتربيت على الكتف، والتواصل اللفظي وغير اللفظي كالإشارات، والتحية وتقديم المعلومات والمساعدة.وأجرى (Vogel, 2007) بحثاً عن «أثر إستراتيجية تعليم الأقران على أداء الطلاب ذوي الحاجات الخاصة»، وهدف إلى مقارنة التلاميذ المدربين والمتدربين لبيان فاعلية إستراتيجية تعليم الأقران، وذلك على عينة من التلاميذ المعاقين فكرياً وصعوبات التعلم (ن=35) تلميذا، وأظهر التلاميذ مستوى عالياً من التوافق والمهارات الاجتماعية والشعور بالرضا، ومساعدة زملائهم، وتكوين علاقات اجتماعية.أما المتدربين فحصلوا على مستوى عال من الرضا، وزيادة الاتجاهات الودية في التعامل.وقامت «نانسي برادي» (Brady, 2005) ببحث «برنامج إرشاد الأقران المتبادل لمرحلة ما قبل المدرسة»، وهدفت إلى إعداد برنامج التدريس بالأقران للمعوقين فكرياً، وذلك على عينة قوامها ثمانية أطفال معوقين وعاديين، وتم تعليمهم تبادل الأدوار وتدريس المهارات الأكاديمية.وأظهرت النتائج زيادة فعالية الاستجابات الأكاديمية في أغلب المقررات الدراسية بعد عملية التدريس بالأقران، كما ارتفعت درجات ثلاثة أطفال في التفاعل الاجتماعي مقارنة بالقياس القبلي.

ومن خلال العرض السابق نلاحظ وجود دراسات تناولت أهمية التعليم بالأقران للمعوقين فكرياً مثل (Ozkan, 2015; Sutherland & Snyder., 2013; Tabacek et al., 2011).كما تناولت تأثير تعليم الأقران على الطلاقة اللفظية مثل (Sutherland & Snyder., 2013).بينما وجدت دراسات تناولت أهمية المهارات اللغوية للمعوقين فكرياً مثل (Diken, 2015; Goldfield, 2010).كما اهتمت دراسة (Goldfield, 2010) ببحث أثر اشتراك الوالدين في تنمية المهارات اللغوية للأطفال المعوقين، ودراسة (Barbara, 2007) عن تأثير التدخل المبكر في زيادة القدرة التعبيرية واللفظية.وأخيراً اهتمت دراسات (Ruth & Robert, 2014; Kennedy, 2011; Vogel, 2007) بفاعلية التدريس بالأقران وأثرها على المهارات الاجتماعية للمعوقين فكرياً.ومما سبق نستخلص أهمية البحث الراهن الذي يجمع بين أسلوبين غير تقليديين وهما التدريس بالأقران والتعليم التعاوني ودورهما في نمو المهارات اللغوية ثم أثرهما على المهارات الاجتماعية.

مشكلة البحث:

يسعى البحث إلى معرفة مدى أثر برنامج تدريبي باستخدام أسلوبي التدريس بالأقران والتعلم التعاوني في تنمية المهارات اللغوية والتي تشمل (مهارتي الاستماع والمحادثة، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة)، والمهارات الاجتماعية وتشمل (مهارة الاتصال، والمشاركة، وآداب السلوك الاجتماعي، والتعامل بالنقود والشراء) للتلاميذ المعوقين فكرياً «القابلين للتعلم»، وذلك نظراً لأهمية اللغة في حياتنا.ويعاني التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية من تدنيها بشكل كبير، وتنعكس على المهارات الأكاديمية Academic Skills، وتكون قدراتهم على التعبير اللُغوي أقل من قدرتهم على فهم اللغة، ولديهم عجزاً في القدرة على التحدث باستخدام جمل قصيرة بها العديد من المفردات (Luckasson & Schalock., 2014).ويترتب على الضعف اللغوي ضعفاً في المهارات الاجتماعية على المعوقين فكريا؛ حيث يوجد ارتباط بين الإعاقة الفكرية وبين اضطرابات اللغة، بالرغم من سلامة جهاز النطق، حيث ينطقون أصوات الكلام بطريقة غير صحيحة في معظمها (Yen., Kung, & Tsai., 2016).

وينعكس الضعف اللغوي على المهارات الاجتماعية الخاصة، كما تنسحب تدريجياً على جانب التحصيل الدراسي وخصوصاً في المهارات الأكاديمية التي تتطلب قدرة لغوية عالية، حيث يعاني هؤلاء التلاميذ من ضعف في القدرة على استخدام اللغة، ويتمثل ذلك في صعوبة نطق أصوات الحروف ونطق المفردات اللغوية أو الكلمات، واستخدام الجمل والتعبير اللفظي عن حاجاتهم ورغباتهم وانفعالاتهم، ولا يستطيعون التعرف على إلى الحروف الهجائية والكلمات البسيطة بمفردهم مما يؤثر سلباً على أدائهم (Karpf., Turk,

& Howlin., 2009).مما يُعطل ـ غالباً ـ استفادتهم من البرامج التربوية بنفس مستوى أقرانهم العاديين، وذلك خلافاً لما تتطلبه حالة الشخص المعاق من ضرورة التواصل الفعال مع المحيطين.

وفي ضوء ما سبق، فإن مشكلة البحث تتمثل في التعرف على أثر برنامج تدريبي باستخدام إستراتيجية تدريس الأقران والتعلم التعاوني في تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية للتلاميذ المعوقين فكرياً «القابلين للتعلم»، بهدف الوصول إلى توصيات عملية يمكن أن تُساعد في وضع الخطط المُحققة لحاجاتهم.

فروض البحث:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات اللغوية بين متوسط رتب درجات التلاميذ المعوقين فكرياً «القابلين للتعلم» بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (التعليم بالأقران) والمجموعة التجريبية الثانية (التعليم التعاوني) في القياس البعدي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات اللغوية بين متوسط رتب درجات التلاميذ المعوقين فكرياً «القابلين للتعلم» بين المجموعة التجريبية الأولى (التعليم بالأقران) والمجموعة التجريبية الثانية (التعليم التعاوني) في القياس التتبعي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين متوسط رتب درجات التلاميذ المعوقين فكرياً «القابلين للتعلم» بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (التعليم بالأقران) والمجموعة التجريبية الثانية (التعليم التعاوني) في القياس البعدي.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين متوسط رتب درجات التلاميذ المعوقين فكرياً «القابلين للتعلم» بين المجموعة التجريبية الأولى (التعليم بالأقران) والمجموعة التجريبية الثانية (التعليم التعاوني) في القياس التتبعي.

أهمية البحث:

أ. الأهمية النظرية:

- تقديم برنامج تدريبي جديد يُضاف للمكتبة العربية.
- الاهتمام بجوانب القصور لدى فئة المعوقين فكرياً بما يسهم في مساعدتهم.

- التأكيد على مبدأ أن التلاميذ المعوقين فكرياً «القابلين للتعلم» يستطيعون النمو إذا قدمت لهم البرامج المناسبة.

ب. الأهمية العملية:

- التعرف على أثر برنامج تدريبي باستخدام أسلوبي التدريس بالأقران والتعلم التعاوني في تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية للتلاميذ المعوقين فكرياً «القابلين للتعلم».
- تنمية الجانب اللغوي باعتباره مفتاحا لتنمية جوانب الشخصية الأخرى.
- المقارنة بين فاعلية أسلوبي التدريس بالأقران والتعلم التعاوني لمعرفة أيهما أفضل تأثيرا على التلاميذ المعوقين فكرياً «القابلين للتعلم».

مفاهيم البحث:

أ. البرنامج التدريبي: هو البرنامج المخطط وفق منظومة تعليمية ويضم مجموعة من الوحدات التدريبية والأهداف التعليمية والأنشطة والوسائل التعليمية وطرق وأساليب التدريس وأدوات التقويم لتقديمها إلى المتعلمين (الظاهري، وزين الدين، 2010). ويُقصَد به في البحث الراهن: مجموعة الأنشطة والمهام التي يتم تدريب التلاميذ المعوقين فكرياً عليها، بهدف تنمية المهارات اللغوية لديهم، وتُقدم تلك الأنشطة والمهام خلال جلسات محددة زمنيًا ومكانيًا.

ب. أسلوب التدريس بالأقران: هو تنظيم تدريسي يتم من خلاله الاستعانة باثنين من التلاميذ أو أكثر، أحدهما يسمى (المعلم) والآخر (المتعلم)، ويعمل على تطوير المهارات الأكاديمية وتطوير مفهوم الذات وتطوير سلوكيات مناسبة وتشجيع العلاقات الاجتماعية (DiBiase, 2012: 303).

ج. أسلوب التعلم التعاوني: هو طريقة تدريسية تحمل عملاً مشتركاً بين طلاب الصف من أجل هدف تعليمي جماعي، ويشارك في المجموعة الواحدة عدد من الطلاب من مستويات تعليمية واجتماعية مختلفة، ويسعى أعضاء المجموعة لتحقيق هدف تعليمي موحد من خلال مجموعة النشاطات التعليمية المتعلقة بالهدف المراد تحقيقه (Avcioglu, 2014: 348).

د. المهارات اللغوية: هي القدرة على استقبال أو الاستماع للرموز اللغوية الصوتية الصادرة من الآخرين وفهمها وإدراك معناها، والاستجابة بإرسالها في سياق لغوى

صحيح من حيث النطق والمعنى والنحو، بحيث تُساعد الطفل على التواصل اللغوي والاجتماعي مع البيئة المحيطة (Conners, 2011: 201).ويُعرفها الباحث إجرائياً بأنها مقدار ما يحصل عليه عينة البحث من درجات على المقياس والمجالات الفرعية (الاستماع والتحدث، والقراءة، والكتابة).

ه. المعوقون فكرياً: تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية American (Association for Intellectual and Developmental Disabilities) AAIDD بأنهم الأفراد الذين يوجد لديهم قصور ذي دلالة في الأداء الفكري والسلوك التكيفي، والتي تُغطي العديد من مهارات الحياة اليومية والاجتماعية، وينشأ هذا القصور قبل سن (18) عاماً (American Psychiatric Association, 2013).

و. المهارات الاجتماعية: هي القدرة على التواصل والتفاعل مع الآخرين والتعاون معهم ومشاركتهم بأسلوب مقبول اجتماعياً، من خلال مهارات: الاتصال، والمشاركة، وآداب السلوك الاجتماعي، والتعامل بالنقود والشراء، والتي تعد من المهارات الحياتية الاجتماعية للطفل المعاق فكرياً (Avcioglu, 2014: 349).ويُعرفها الباحث إجرائياً بأنها مقدار ما يحصل عينة البحث من درجات على الدرجة الكلية للمقياس ومجالاته الفرعية.

إجراءات البحث:

أ. منهج البحث: استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي (م ش ت) (Quasi Experimental Designs QED)؛ حيث توجد ثلاث مجموعات: المجموعة الضابطة ولا تتلقى أي تدريب، والمجموعة التجريبية الأولى وتتلقى التدريب بأسلوب (التعليم بالأقران)، والمجموعة التجريبية الثانية وتتلقى التدريب بأسلوب (التعليم التعاوني).ثم إجراء القياس القبلي والبعدي والتتبعي لمعرفة مدى فاعلية كل من الأسلوبين.ونظراً لصغر الأعداد الموجودة من التلاميذ فقد تم تعيين العينة بشكل عشوائي.

ب. عينة البحث: تكونت العينة من (27) تلميذاً، وروعى خلوهم من أي إعاقات أخرى، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات (الضابطة ن=9)، والتجريبية الأولى (التدريس بالأقران=10)، والتجريبية الثانية (التعلم التعاوني (ن=8).وتراوحت أعمارهم بين (11-14) سنة، بمتوسط (12,3) وانحراف معياري (1,2) سنة بمدرسة أبي بكر الصديق للتربية الفكرية في محافظة القليوبية، وتم التطبيق بالفصل الدراسي الثاني للعام 2015-2016م.وتم إجراء التجانس باستخدام اختبار كروسكال - والاس Kruskal-Wallis لاختبار دلالة الفروق، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج.

جدول (1)

نتائج Kruskal-Wallis لدلالة الفروق بين متوسط رتب المجموعات (الضابطة والتجريبية الأولى والتجريبية الثانية) على مقياس المهارات اللغوية ومجالاته

مجالات المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	كا^2
1- الاستماع والمحادثة	الضابطة	11	12,7	2	0,352
	التجريبية (1)	9	13,1		
	التجريبية (2)	10	13,2		
2- القراءة	الضابطة	11	15,1	2	0,272
	التجريبية (1)	9	14,7		
	التجريبية (2)	10	14,8		
3- الكتابة	الضابطة	11	13,6	2	0,397
	التجريبية (1)	9	14,3		
	التجريبية (2)	10	13,7		
الدرجة الكلية للمقياس	الضابطة	11	12,9	2	0,339
	التجريبية (1)	9	13,1		
	التجريبية (2)	10	13,4		

(**) دالة عند مستوى (0.01)، (*) دالة عند مستوى (0.05)

كما تم حساب تجانس العينة على مقياس المهارات الاجتماعية كما يلي:

جدول (2)

نتائج اختبار Kruskal-Wallis لدلالة الفروق بين متوسط رتب المجموعات (الضابطة والتجريبية الأولى والتجريبية الثانية) على مقياس المهارات الاجتماعية

مجالات المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	كا^2
1- الاتصال	الضابطة	9	14,17	2	0,226
	التجريبية (1)	10	13,15		
	التجريبية (2)	8	14,77		
2- المشاركة	الضابطة	9	15,39	2	0,697
	التجريبية (1)	10	12,50		
	التجريبية (2)	8	14,31		
3- آداب السلوك الاجتماعى	الضابطة	9	14,83	2	0,227
	التجريبية (1)	10	13,15		
	التجريبية (2)	8	14,13		
4- التعامل بالنقود	الضابطة	9	15,01	2	0,337
	التجريبية (1)	10	13,71		
	التجريبية (2)	8	14,11		
الدرجة الكلية	الضابطة	9	14,44	2	0,044
	التجريبية (1)	10	13,75		
	التجريبية (2)	8	13,81		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعات الثلاثة (الضابطة والتجريبية الأولى والتجريبية الثانية) في القياس القبلي للدرجة الكلية والمجالات الفرعية، على مقياس المهارات الاجتماعية، مما يدل على تكافؤ وتجانس العينة.

ج. أدوات البحث:

أ. مقياس المهارات اللغوية:

اطلع الباحث على مقاييس (Diken, 2015; Cannella-Malone et al., 2015)، وتم استخدام مقياس (عبد العزيز الشخص، وعبد الرحمن سليمان وهنادي القحطاني، 2010) بعد تعديله.ويتكون المقياس الحالي من (40) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وهي:

الأول: مهارتي الاستماع والمحادثة (20) عبارة عن (10 بنود نظرية، و10 آدائية)، ويحتاج للتدريب إذا حصل على أقل من (16) في البنود النظرية أو الآدائية.

الثاني: مهارة القراءة (10) عبارات (5 بنود نظرية، 5 آدائية)، ويحتاج للتدريب إذا حصل على أقل من (6) في البنود النظرية أو الآدائية.

الثالث: مهارة الكتابة (10) عبارات (5 بنود نظرية، 5 آدائية)، ويحتاج للتدريب إذا حصل على أقل من (6) في البنود النظرية أو الآدائية.

ويُطبق المقياس بشكل (فردي وشفهي وتحريري)، ويتوقف عند وجود ثلاثة أخطاء متتالية، ويُعطى التلميذ ثلاث محاولات، وتسجل الدرجة على الاستجابة الثالثة (درجة أو صفر)، وتتراوح الدرجة ما بين (صفر: 40)، وإذا حصل على (28) فأعلى فهو جيد، أما (27) فأقل فيحتاج إلى التدريب.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: استخدم الباحث صدق المحكمين حيث عُرض على أعضاء هيئة التدريس (التربية الخاصة وعلم النفس واللغة العربية ن=9)، من جامعات (عين شمس ـ حلوان ـ الجوف)، ومعلمي (التربية الخاصة ـ اللغة العربية ن=7) وتم تعديل بعض الفقرات وفقاً لملاحظاتهم.كما استخدم الصدق التلازمي مع مقياس المهارات اللغوية (عبد العزيز الشخص، وعبد الرحمن سليمان وهنادي القحطاني، 2010) على عينة من نفس خصائص عينة البحث، ويوضح الجدول النتائج.

جدول (3)

الصدق التلازمي من خلال حساب معامل الارتباط مع مقياس

(عبد العزيز الشخص، وعبد الرحمن سليمان وهنادي القحطاني، 2010) (ن=21)

المقياس ومجالاته	معامل الارتباط
الاستماع والمحادثة	0,773 **
القراءة	0,790 **
الكتابة	0,774 **
الدرجة الكلية	0,743 **

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على مقياس المهارات اللغوية للتلاميذ المعوقين فكرياً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01).

ثبات المقياس: تم استخدام طريقة ألفا ـ كرونباخ، وطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني (15) يوماً بين التطبيقين، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج.

الجدول (4)

معاملات الثبات لمقياس المهارات اللغوية ومجالاته الفرعية (ن=20)

المقياس ومجالاته	ألفا ـ كرونباخ	إعادة التطبيق
الاستماع والمحادثة	0,731	0,747
القراءة	0,752	0,775
الكتابة	0,710	0,735
الدرجة الكلية	0,733	0,750

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مقبولة مما يجعلنا نثق في تطبيق المقياس.

ب. مقياس تقدير المهارات الاجتماعية داخل الصف الدراسي:

استخدم الباحث مقياس (أيمان هدهودة وانشراح المشرفي، 2013) بعد تعديله وبعد الاطلاع على مقياسي (Vaughn, 2014; Avcioglu, 2014)، ويتكون المقياس الراهن من

(28) عبارة، موزعة على مجالات (مهارة الاتصال، والمشاركة، وآداب السلوك الاجتماعى، والتعامل بالنقود والشراء) بواقع (7) بنود لكل مجال.وتتم الإجابة بواسطة معلم الصف بين اختيارات (تنطبق 3 - إلى حد ما 2 - لا تطبق 1)، وعليه فإن الدرجات تتراوح ما بين (28-84) وهي مصاغة في الاتجاه الإيحابي.

صدق المقياس: تم استخدم صدق المُحكمين حيث عُرض على أعضاء هيئة التدريس ومعلمي التربية الخاصة لمعرفة مدى تمثيل المقياس لمجالاته من خلال إعطائهم درجة تُعبر عن سلامة المقياس، وقد أظهروا بعض الملاحظات وبعد دراستها تم إجراء بعض التعديلات.كما استخدم صدق الاتساق الداخلي، ويوضح الجدول التالي مصفوفة ارتباط المجالات الفرعية والمقياس ككل.

جدول (5)

مصفوفة الارتباط بين مجالات المقياس (ن=34)

مجالات المقياس	الاتصال	المشاركة	آداب السلوك	التعامل بالنقود والشراء	الدرجة الكلية
الاتصال	1,00				
المشاركة	*0,326	1,00			
آداب السلوك الاجتماعى	*0,373	0,494**	1,00		
التعامل بالنقود والشراء	*0,365	0,491**	*0,357	1,00	
الدرجة الكلية	0,450**	0,510**	0,256	*0,352	1,00

يتضح ارتباط المجالات الفرعية معاً ومع المجموع الكلي مما يدل أن المقياس يتمتع بالصدق.

ثبات المقياس: تم استخدام طريقة إعادة التطبيق بفارق زمني (15) يوماً، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0,715 : 0,793)، كما استخدم طريقة ألفا - كرونباخ، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0,695 : 0,772) للدرجة الكلية والمجالات الأربعة، مما يدل وجود درجة مقبولة من الثبات يمكن الاعتماد عليها في البحث.

ج. البرنامج التدريبي باستخدام أسلوبي التدريس بالأقران والتعلم التعاوني:

تم إعداد البرنامج التدريبي القائم على أسلوبي التدريس بالأقران والتعلم التعاوني للتلاميذ المعوقين فكرياً لتنمية المهارات اللغوية والمهارات الاجتماعية بحيث يكون هناك برنامج التدريس بالأقران للمجموعة التجريبية الأولى، وبرنامج والتعلم التعاوني للمجموعة التجريبية الثانية، ويحتوي على ما يلي:

أهداف البرنامج: يهدف إلى تنمية المهارات اللغوية للتلاميذ المعوقين فكريا، ويمكن تحقيق ما يلي:

- تنمية مهارات التواصل مع الآخرين.
- تنمية المستوى اللغوي للتلاميذ المعوقين فكرياً بمجالاته الفرعية.
- تشجيع التلاميذ على التفاعل مع الآخرين والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية.
- مصادر إعداد البرنامج: يقوم البرنامج على ضرورة إحداث تغيير لمن لديهم مشكلات لغوية، من خلال التواصل الفعال، ولذلك تمت مراعاة خصائص التلاميذ المعوقين فكريا، والتقارب بينهم، وتبادل الأدوار (معلم ـ متعلم).والتفاعل بين المهارات التعليمية ومهارات التواصل.وتم الاعتماد على طريقة تدريس الأقران من خلال تبادل الأدوار Reverse-role Peer Tutoring حيث يقوم التلاميذ المعوقين فكرياً بدور المدرب ثم المتدرب.
- أهمية البرنامج: تتبع أهمية البرنامج من أهمية الاهتمام بفئة المعوقين فكريا، ومن أهمية المهارات اللغوية والعمل على تنميتها لتلك العينة، ليتمكنوا بواسطتها من التفاعل مع الآخرين.كما تنبع أيضا من أهمية أسلوبي التدريس بالأقران والتعليم التعاوني في إكساب المهارات اللغوية.
- الإطار الزمني للبرنامج: يتكون البرنامج التدريبي من (20) جلسة، بواقع (10) جلسات لأسلوب التدريس بالأقران، و (10) جلسات لأسلوب التعلم التعاوني، على مدى شهرين ونصف بواقع جلستين أسبوعياً، ومدة الجلسة (30) دقيقة.
- الفئة المستهدفة: تم تطبيق البرنامج على عينة التلاميذ المعوقين فكريا، بعد إجراء التجانس (القياس القبلي) على أدوات البحث، ثم تطبيق البرنامج، ثم القياس البعدي ثم التتبعي.

- محتوى البرنامج: تم تحديده المحتوى في ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري، ويحتوي على مجموعة من التدريبات التربوية والأنشطة، وفقا لنوع المجال المستخدم في المهارات اللغوية، ومن خلال الفنيات المستخدمة التي تؤثر على تنمية المهارة المحددة، وتم الاستعانة بعدد من المعلمين.

- **الفنيات المستخدمة:**

روعي ملائمة الأنشطة لإمكانات التلميذ المعوقين فكرياً بحيث تكون هادفة وجذابة وأن تتميز بالبساطة، وقد اتبع الباحث الفنيات التالية:

- التعزيز الموجب: هو إضافة أو ظهور مثير بعد السلوك مباشرة مما يؤدي إلى زيادة احتمالية حدوث ذلك السلوك في المواقف المماثلة.
- الحوار والمناقشة: تدور هذه الطريقة حول إثارة تفكير ومشاركة التلاميذ وإتاحة فرصة الأسئلة والمناقشة، مع احترام آرائهم واقتراحاتهم، وهذه الطريقة تساعد في تنمية شخصية الطالب معرفيا ووجدانيا ومهاريا.

- التشجيع والتدعيم: وهو إثابة الطالب على سلوكه السوي، بكلمة طيبة أو ابتسامة عند المقابلة أو الثناء عليه أمام زملائه أو منحه هدية مناسبة، ..إلخ مما يعزز هذا السلوك ويدعمه ويثبته ويدفعه إلى تكرار نفس السلوك إذا تكرر الموقف (Ferrer, Vilaseca, & Guàrdia., 2017).

التحقق من صلاحية البرنامج:

تم عرض البرنامج على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس (علم النفس ـ التربية الخاصة ـ اللغة العربية ـ المعلمين) للتحقق من مدى ملائمة البرنامج لهدفه العام.وفي ضوء آرائهم تم إعادة صياغة بعض المواقف التدريبية بما يتلاءم مع طبيعة التلميذ المعوق، وما يناسب المهارة اللغوية المستخدمة، ويوضح الجدول التالي توزيع الجلسات:

جدول (6)

توزيع جلسات البرنامج لأسلوب تدريس الأقران والتعليم التعاوني

المهارة والجلسات	الموضوعات الفرعية	الفنيات والاستراتيجيات
مهارة الاستماع والمحادثة (1-2-3-4)	ـ التعارف بين المشاركين بعضهم وبين الباحث. ـ التعرف على الأهداف العامة والخاصة للبرنامج. ـ التعرف على مراحل تطبيق البرنامج.	المناقشة والحوار
	ـ أهمية مهارة الاستماع والمحادثة. ـ التعرف إلى التعرف على الحروف الهجائية. ـ الاستماع إلى بعض النصوص البسيطة.	المناقشة والحوار والتعزيز، عروض البوربوينت
	ـ التدريب على كتابة الحرف الناقص. ـ التعبير عن مشهد مصور.	المحاضرة، التغذية المرتدة
	ـ التدريب على تحديد الحرف الناقص في الكلمة. ـ التدريب على تحديد شكل الحروف المختلفة. ـ تحديد أشكال الحروف المتشابهة.	الحوار الجماعي
مهارة القراءة (5-6-7)	ـ التدريب على الإشارة إلى الحروف. ـ التدريب على قراءة الحروف الهجائية.	المناقشة، عروض البوربوينت
	ـ التدريب على قراءة بعض النصوص البسيطة. ـ التدريب على قراءة الكلمات المتشابهة.	المناقشة، عروض البوربوينت
	ـ التدريب على قراءة الكلمات المصورة.	المناقشة، النمذجة
مهارة الكتابة (8-9)	ـ التدريب على كتابة الحرف الناقص في الكلمة. ـ التدريب على كتابة الجمل المنقوطة.	المناقشة والحوار والتعزيز
	ـ التدريب على كتابة الحروف التي تبدأ بحرف معين. ـ التدريب على كتابة رغباته الشخصي.	المناقشة والحوار، عروض البوربوينت
الخاتمة	ـ الاستماع لآراء وملاحظات العينة والمعلمين. ـ المناقشة العامة وطرح المقترحات.	المناقشة والحوار

تقويم البرنامج:

روعي في تقويم البرنامج أن يكون هناك تقويم مرحلي أثناء تطبيق جلسات البرنامج، بحيث لا يتم الانتقال من مهارة إلى آخرى إلا بعد التأكد من إتقان السابقة.ثم تقويم نهائي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج (القياس البعدي).ثم القياس التتبعي بعد مضي شهر من التطبيق لمعرفة مدى استمرارية فعالية البرنامج وبقاء أثره.

الأساليب الإحصائية: تم استخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal Wallis H Test لتحليل التباين أحادي الاتجاه في الإحصاء اللابارامتري، متبوعاً باختبار مان ويتني Mann-Whitney-U Test لبيان اتجاه الفروق بين المجموعات، ثم حجم التأثير Effect Size لبيان قيمة الفروق المستخرجة من مان ويتني، بالإضافة إلى معامل ارتباط بيرسون.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول: وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات اللغوية بين متوسط رتب درجات التلاميذ المعوقين فكرياً «القابلين للتعلم» بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (التعليم بالأقران) والثانية (التعليم التعاوني) في القياس البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار كروسكال - والاس Kruskal-Wallis لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعات الثلاثة، ويوضح الجدول التالي النتائج.

جدول (7)

نتائج Kruskal-Wallis لدلالة الفروق بين متوسط رتب المجموعات (الضابطة والتجريبية الأولى والتجريبية الثانية) على مقياس المهارات اللغوية ومجالاته (القياس البعدي)

مجالات المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	كا2
1- الاستماع والمحادثة	الضابطة	11	5,00	2	** 19,33
	التجريبية (1)	9	20,3		
	التجريبية (2)	10	16,3		
2- القراءة	الضابطة	11	5,00	2	** 18,03
	التجريبية (1)	9	19,30		
	التجريبية (2)	10	16,50		
3- الكتابة	الضابطة	11	5,00	2	** 18,7
	التجريبية (1)	9	18,30		
	التجريبية (2)	10	16,50		
الدرجة الكلية	الضابطة	11	5,50	2	** 17,9
	التجريبية (1)	9	19,50		
	التجريبية (2)	10	16,30		

أشارت نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ المعوقين فكرياً «القابلين للتعلم» في مقياس المهارات اللغوية ومجالاته الفرعية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (التعليم بالأقران) والمجموعة التجريبية الثانية (التعليم التعاوني) في اتجاه القياس البعدي عند مستوى دلالة (0,01).

ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (كروسكال والس) تم استخدام اختبار مان ـ ويتني، ثم حجم التأثير(1)• Effect Size لبيان حجم الفروق المستخرجة من مان ويتني (Fritz, Morris, & Richler., 2012) كما يلي:

(1) حجم الفروق (صغير= 0,1، متوسط= 0,3، كبير= 0,5).

جدول (8)

نتائج اختبار مان ـ ويتني لبيان اتجاه الفروق الناتجة عن اختبار كروسكال والس بين المجموعات الثلاثة وقيمة حجم التأثير في مقياس المهارات اللغوية ومجالاته للقياس البعدي

المجالات	المتوسط الحسابي لمجموعات البحث	الضابطة	التجريبية (1) قيمة Z	التجريبية (2) قيمة Z
1- الاستماع والمحادثة	المجموعة الضابطة (م= 14,2)		** 3,796 r =0.7	** 3,521 r =0.6
	التجريبية الأولى (م= 18,1)			1,676 r =0.3
	التجريبية الثانية (م= 17,3)			
2- القراءة	المجموعة الضابطة (م= 5,2)		** 3,760 r =0.7	** 3,546 r =0.6
	التجريبية الأولى (م= 8,4)			1,826 r =0.2
	التجريبية الثانية (م= 7,7)			
3- الكتابة	المجموعة الضابطة (م= 4,9)		** 3,845 r =0.7	** 3,748 r =0.7
	التجريبية الأولى (م= 7,9)			0,240 r =0.1
	التجريبية الثانية (م= 7,6)			
الدرجة الكلية	المجموعة الضابطة (م= 24,3)		** 3,704 r =0.7	** 3,501 r =0.6
	التجريبية الأولى (م= 34,2)			0,102 r =0.02
	التجريبية الثانية (م= 32,7)			

أشارت نتائج الجدول السابق إلى ما يلي:

- بالنسبة للفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (التعليم بالأقران): وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ المعوقين فكرياً عند مستوى دلالة (0,01)، وكان حجم التأثير كبيرا (r =0.7).
- بالنسبة للفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (التعليم التعاوني): وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بينهما عند مستوى دلالة (0,01)، وكان حجم التأثير كبيرا (r =0.6).
- بالنسبة للفروق بين المجموعة التجريبية الأولى (التعليم بالأقران) والمجموعة التجريبية الثانية (التعليم التعاوني): فلقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وكان حجم التأثير صغيرا (r =0.2)، على الرغم من اقتراب المجال الأول (الاستماع والمحادثة) والثاني (القراءة) من حد الدلالة مما يدل على التشابه بين تأثير كلا منهما على عينة البحث في تنمية المهارات اللغوية.

نتائج الفرض الثاني: وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات اللغوية بين متوسط رتب درجات التلاميذ المعوقين فكرياً «القابلين للتعلم» بين المجموعة التجريبية الأولى (التعليم بالأقران) والمجموعة التجريبية الثانية (التعليم التعاوني) في القياس التتبعي.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام أسلوب الإحصاء اللابرامتري «مان ـ ويتني» (U Mann-Whitney) لحساب دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية في القياس التتبعي، ويوضح الجدول التالي نتائج الفرض:

جدول (9)

الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية الأولى والتجريبية الثانية) في مقياس المهارات اللغوية باستخدام مان - ويتني (Mann-Whitney U) وقيمة حجم التأثير في القياس التتبعي

المجالات الفرعية	نوع المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	حجم التأثير r
1- الاستماع والمحادثة	التجريبية الأولى	10,6	106,00	28,00	1,028	0,2
	التجريبية الثانية	8,1	65,00			
2- القراءة	التجريبية الأولى	10,6	107,00	28,00	1,110	0,2
	التجريبية الثانية	8,00	64,00			
3- الكتابة	التجريبية الأولى	9,4	94,00	39,00	0,183	0,04
	التجريبية الثانية	9,63	77,00			
الدرجة الكلية	التجريبية الأولى	10,6	105,50	29,50	0,347	0,1
	التجريبية الثانية	8,19	65,50			

أشارت نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس المهارات اللغوية ومجالاته الفرعية بين متوسط رتب درجات التلاميذ المعوقين فكرياً «القابلين للتعلم» بين المجموعتين التجريبية الأولى (التعليم بالأقران) وبين المجموعة الثانية (التعليم التعاوني)، كما دل على ذلك قيم حجم التأثير حيث تراوح بين الصغير والمتوسط، مما يدل على عدم تمايز أي من الأسلوبين على الآخر في القياس التتبعي.

نتائج الفرض الثالث: وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين متوسط رتب درجات التلاميذ المعوقين فكرياً «القابلين للتعلم» بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (التعليم بالأقران) والمجموعة التجريبية الثانية (التعليم التعاوني) في القياس البعدي.ويوضح الجدول التالي هذه النتائج.

جدول (10)

نتائج Kruskal-Wallis لدلالة الفروق بين متوسط رتب المجموعات (الضابطة والتجريبية الأولى والثانية) على مقياس المهارات الاجتماعية (القياس البعدي)

مجالات المقياس	نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	كا^2
1- الاتصال	الضابطة	9	7,50	2	** 10,61
	التجريبية (1)	10	18,90		
	التجريبية (2)	8	15,19		
2- المشاركة	الضابطة	9	5,17	2	** 17,89
	التجريبية (1)	10	19,30		
	التجريبية (2)	8	17,31		
3- آداب السلوك الاجتماعى	الضابطة	9	9,06	2	** 6,52
	التجريبية (1)	10	18,15		
	التجريبية (2)	8	14,38		
4- التعامل بالنقود	الضابطة	9	7,72	2	** 9,21
	التجريبية (1)	10	17,25		
	التجريبية (2)	8	17,01		
الدرجة الكلية	الضابطة	9	5,22	2	** 17,91
	التجريبية (1)	10	20,21		
	التجريبية (2)	8	16,13		

أشارت نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية ومجالاتها الفرعية بين متوسط رتب درجات التلاميذ المعوقين فكرياً «القابلين للتعلم» بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (التعليم بالأقران) والمجموعة التجريبية الثانية (التعليم التعاوني) في القياس البعدي عند مستوى دلالة (0,01).مما يدل على وجود أثر للأسلوبين على العينة في تحسين المهارات الاجتماعية لديها.

ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (كروسكال والس) تم استخدام اختبار مان ـ ويتني، ثم حجم التأثير Effect Size لبيان حجم الفروق المستخرجة من مان ويتني كما يلي:

جدول (11)

نتائج اختبار مان ـ ويتني (Mann-Whitney U) لبيان اتجاه الفروق الناتجة عن اختبار Kruskal-Wallis بين المجموعات الثلاثة وقيمة حجم التأثير في مقياس المهارات الاجتماعية للقياس البعدي

المجالات	المتوسط الحسابي لمجموعات البحث	الضابطة	التجريبية (1) قيمة Z	التجريبية (2) قيمة Z
1- الاتصال	المجموعة الضابطة (م= 13,1)		** 3,185 r =0.6	** 2,112 r =0.4
	التجريبية الأولى (م= 15,3)			1,147 r =0.2
	التجريبية الثانية (م= 14,7)			
2- المشاركة	المجموعة الضابطة (م= 12,1)		** 3,739 r =0.7	** 3,385 r =0.6
	التجريبية الأولى (م= 14,7)			0,770 r =0.2
	التجريبية الثانية (م= 14,3)			
3- آداب السلوك الاجتماعى	المجموعة الضابطة (م= 11,1)		** 2,404 r =0.5	** 1,532 r =0.3
	التجريبية الأولى (م= 13,3)			1,156 r =0.2
	التجريبية الثانية (م= 12,1)			

4- التعامل بالنقود	المجموعة الضابطة (م= 36,1)		** 2,663 r =0.5	** 2,483 r =0.4
	التجريبية الأولى (م= 44,5)			0,096 r =0.02
	التجريبية الثانية (م= 43,1)			
الدرجة الكلية	المجموعة الضابطة (م= 5,17)		** 3,654 r =0.7	** 3,363 r =0.6
	التجريبية الأولى (م= 14,5)			1,572 r =0.3
	التجريبية الثانية (م= 13,3)			

أشارت نتائج الجدول السابق إلى ما يلي:

- بالنسبة للفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (التعليم بالأقران): وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ عند مستوى دلالة (0,01)، وكان حجم التأثير كبيرا (r =0.6).
- بالنسبة للفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (التعليم التعاوني): وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بينهما عند مستوى دلالة (0,01)، وكان حجم التأثير كبيرا (r =0.4).
- بالنسبة للفروق بين المجموعة التجريبية الأولى (التعليم بالأقران) والمجموعة التجريبية الثانية (التعليم التعاوني): فلقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ويدل على ذلك قيمة حجم التأثير حيث كان صغيرا (r =0.7)، مما يدل على تشابه تأثير كلا منهما على عينة البحث في تنمية المهارات الاجتماعية.

نتائج الفرض الرابع: وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين متوسط رتب درجات التلاميذ المعوقين فكرياً «القابلين للتعلم» بين المجموعة التجريبية الأولى (التعليم بالأقران) والمجموعة التجريبية الثانية (التعليم التعاوني) في القياس التتبعي.ويوضح الجدول التالي نتائج الفرض:

جدول (12)

الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية الأولى التجريبية الثانية) في مقياس المهارات الاجتماعية باستخدام Mann-Whitney (U) وقيمة حجم التأثير في القياس التتبعي

المجالات الفرعية	نوع المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	حجم التأثير r
1- الاتصال	التجريبية الأولى	9,5	94,50	39,50	0,047	0,01
	التجريبية الثانية	9,6	76,50			
2- المشاركة	التجريبية الأولى	9,6	96,00	39,00	0,094	0,02
	التجريبية الثانية	9,4	75,00			
3- آداب السلوك الاجتماعى	التجريبية الأولى	11,9	119,50	15,50	**2,235	0,4
	التجريبية الثانية	6,4	51,50			
4- التعامل بالنقود	التجريبية الأولى	9,6	96,00	39,00	0,096	0,02
	التجريبية الثانية	9,4	75,00			
الدرجة الكلية	التجريبية الأولى	11,7	117,00	18,00	*1,975	0,3
	التجريبية الثانية	6,8	54,00			

أشارت نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية وفي مجال (آداب السلوك الاجتماعى) عند مستويي دلالة (0,01 - 0,05)؛ ويدل على ذلك قيمة حجم التأثير حيث كانت (r =0.4) و (r =0.3) على التوالي؛

أي أن أثر البرنامج لم يستمر أثره على المهارات الاجتماعية في القياس التتبعي في الدرجة الكلية للمقياس وفي مجال (آداب السلوك الاجتماعى).بينما لم تكن الفروق دالة في مجالات (الاتصال والمشاركة والتعامل بالنقود)، كما دل على ذلك قيمة حجم التأثير حيث كانت صغيرة؛ وتعني أن أثر البرنامج استمر أثره على المهارات الاجتماعية في تلك المجالات.

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة في مقياس المهارات اللغوية بين متوسط رتب درجات التلاميذ المعوقين فكرياً «القابلين للتعلم» بين المجموعات (الضابطة والتجريبية الأولى (التعليم بالأقران) والتجريبية الثانية (التعليم التعاوني) في القياس البعدي عند مستوى دلالة (0,01) مما يدل على فاعلية البرنامج.وتتفق تلك النتائج مع دراسة (Tabacek, McLaughlin, & Howard., 2011) عن «فاعلية التدريس بالأقران للأطفال ذوي الإعاقات وتأثيرها على السلوك قبل الأكاديمي»، وبحث «ديكن» (Diken, 2015) «طبيعة المهارات اللغوية للأطفال ذوي إعاقات النمو»، ودراسة «باربرا» (Barbara, 2007) فاعلية برنامج لتدريب الأطفال المعاقين فكرياً على المهارات اللغوية.

ويرجع السبب إلى انشغال التلاميذ بأسلوب التعلم بالأقران غير التقليدي مما أدى زيادة التفاعل وبالتالي تحسن أداء الكفاءة الاجتماعية.ويُضيف (همام، 2009) أن أسلوب التعلم بالأقران يؤدي أيضا إلى ارتفاع مستوى الرضا وزيادة دافعية التعلم، ورغبة في الذهاب إلى المدرسة (همام، 2009).وتشير الأدبيات والبحوث السابقة في هذا الميدان إلى أن تدريب التلميذ المعوق فكرياً على مهارات التحدث والاستماع والتواصل اللغوي يؤدي على تحسين درجة تقبل الطرف الآخر له في المحادثة وعدم الانشغال عنه بأشياء أخرى، كما أن تدريبه على ممارسة الأنشطة يسهم بشكل كبير في تدريب التلميذ على الاستقلالية في أداء مهاراته اللغوية (Brooks, Floyd, & Floyd., 2015; Vaughn, Morris, & Sridhar., 2014)

كما يذكر Sutherland & Snyder (2013) أن تعليم الأقران يؤدي إلى نقص السلوك التخريبي والعدوان نحو الذات والآخرين، وزيادة التفاعل داخل الصف، أما في الأيام التي لا تُطبق فيها الإستراتيجية فترجع تلك السلوكيات مرة أخرى (Sutherland & Snyder., 2013; Leung, 2015).كما أورد Ozkan (2015) في بحثه بضرورة إدخال أسلوب تعليم الأقران ضمن برامج التدخل المبكر في برامج إعداد المعوقين فكرياً نظراً لأهميته في تهيئة الطفل نحو اكتساب مهارات التواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي لهم (Ozkan, 2015: 91).كما وجد أن أسلوب تعليم الأقران يفيد حتى في مناهضة أقران السوء أو عند التعرض للضغوط السلبية للأقران (Khemka, Hickson, & Mallory., 2016).

كما أشارت نتائج الدراسات أيضا إلى فاعلية إستراتيجية التعليم التعاوني في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تساعد على زيادة التحصيل والدافعية، وتقوي الحافز نحو التعلم وتحقيق مفهوم الذات (Stevens, & Slavin., 2012)، كما يذكر أيضا أنها تعمل على تحسين المهارات اللغوية، وتُسهم في بناء العلاقات الإيجابية، وتنمية مهاراتهم الاجتماعية، بالإضافة إلى القيمة التي تركز على العمل والقدرة على اتخاذ القرارات، وتقبل وجهات النظر، وبالتالي فهي تؤدي إلى خفض المشكلات السلوكية والقلق والتوتر والانسحاب (Stevens & Slavin, 2012; Johnson & Smith, 2007).

وفيما يتعلق بالفروق بين أسلوب (التعليم بالأقران للمجموعة التجريبية الأولى)، وأسلوب (التعليم التعاوني للمجموعة التجريبية الثانية) فلم تظهر فروق دالة بينهما على الرغم من اقتراب المجال الأول (الاستماع والمحادثة) والثاني (القراءة) من حد الدلالة مما يدل على التشابه بين تأثير كلا منهما على عينة البحث في تنمية المهارات اللغوية.ويرى الباحث أن كلا الأسلوبين يعتمد في طبيعته على الحوار مع الآخر سواء التعلم التعاوني أو تعليم الأقران وهذا من شأنه العمل على تنمية اللغة كما حدث في البرنامج.

كما أن المتأمل لأسلوبي (التعليم بالأقران والتعليم التعاوني) يجد أن طبيعتهما العمل معا كمجموعة، ولا شك أن هذا من شأنه زيادة التفاعل الفعال، ومن ثم تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية.كما أن التلاميذ الذين يدرسون بهما يأخذون وجهات نظر الآخرين بعين الاعتبار ويتمتعون بدافعية داخلية أعلى، وتنشأ بينهم علاقات إيجابية، ويصبح لديهم اتجاهات أفضل نحو المدرسة ونحو المعلمين تؤدي في نهاية الأمر إلى تقدير ذاتي مرتفع، ويصبحون قادرون على التكيف الإيجابي نفسياً واجتماعياً.ويضيف «زينتال وكوستر» (Kuester & Zentall 2013) أنهما يحتويان على إستراتيجية فرعية هامة مثل: التنافس الفرديIndividual Competition، وإستراتيجية فكر ـ تزامل ـ شارك Think-Pair-Share، وإستراتيجية تجمع عدد من الأفكار للعمل معاً (Numbered Heads Together) Kuester & Zentall., 2013)

كما يرى الباحث أنه من ضمن أسباب فعالية البرنامج ما تم مراعاته في الجلسات التي قدمت للتلاميذ في البرنامج حيث كانت ملائمة لاحتياجاتهم وإمكاناتهم، وقد أدى ذلك إلى شغف التلاميذ خلال جلسات التدريب وأثناء المناقشات.كما روعي في أنشطة البرنامج أن يدرك التلاميذ بالاتصال المباشر وغير المباشر أهمية التعلم بالأقران والتعليم التعاوني حتى يندمج ويتفاعل مع البرنامج بصورة كاملة.كما ساهم البرنامج القائم على أسلوبي التدريس بالأقران والتعليم التعاوني في تنمية ثقة التلاميذ بأنفسهم وأنهم قادرين على التفاعل والاتصال مع أقرانهم ومن ثم التعلم، ومشاركتهم في الأنشطة، وحب العمل التعاوني، وزيادة الرغبة في الاستمرارية في أنشطة البرنامج، وكلها أساسيات ساهمت في تنمية المهارات اللغوية لهم بصورة عامة.

كما كان لبساطة الجلسات المقدمة في البرنامج وغلبة الطابع الاجتماعي على الأساليب المستخدمة أثر كبير بحيث لم يشعر التلاميذ بالإرهاق أثناء البرنامج، وقد كان لذلك أثراً كبيراً في إقباله على جلسات البرنامج، كما أسهم التعزيز الذي كان يقدم للأطفال في أدائهم للنشاط أثراً كبيراً في بذل الجهد لتحقيق النجاح والشعور بالرضا والتكيف والتفاعل مع الآخرين المحيطين والذي ظهر في العمل التعاوني معهم.كما روعي في الأنشطة المقدمة للتلاميذ العمل على تحويل المفاهيم اللغوية إلى أفعال، وقد قدمت تلك الأنشطة اللغوية بشكل واضح للتلاميذ من خلال إستراتيجية التدريس بالأقران.

وفيما يتعلق بتأثير البرنامج على المهارات الاجتماعية، فقد دلت النتائج على وجود أثر للبرنامج باستخدام أسلوبي التعلم بالأقران والتعليم التعاوني على المهارات الاجتماعية في القياس البعدي، ويتفق ذلك مع نتائج دراسات (Ruth & Robert, 2014; Kennedy, 2011; Vogel, 2007; Brady, 2005)، والتي يدور محور نتائجها حول انعكاس البرنامج على التفاعلات الاجتماعية الإيجابية للمعوقين فكريا، والذي أظهر فيه التلاميذ مستوى عالياً من التوافق والمهارات الاجتماعية.

والجدير بالذكر أن هذا الأثر الذي ظهر في القياس البعدي لم يستمر في القياس التتبعي بنفس المستوى؛ حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية للمقياس وفي مجال (آداب السلوك الاجتماعي)، ولكن استمر الأثر للمجالات الثلاثة الأخرى (الاتصال والمشاركة والتعامل بالنقود).ويعلل الباحث بأنه قد يرجع إلى طبيعة خصائص التلاميذ المعوقين فكرياً من حيث ضعف الانتباه والتذكر مقارنة بالعاديين (Luckasson & Schalock., 2014; Saadatzi, Welch, & Scott., 2014)، وقد يرجع أيضا إلى مجال (آداب السلوك الاجتماعي) الذي يحتاج إلى التفاعل المستمر وفي شئون ومواقف متعددة، بحيث لا تقتصر فقط على مواقف البرنامج.أو قد ترجع إلى طبيعة المهارات الاجتماعية التي تتلازم فيها عوامل عديدة (شخصية وأسرية ومدرسية) في تحقيقها (Litras, Moore, & Anderson., 2013).

والخلاصة، أنه يجب العمل نحو تفعيل برامج التدخل المبكر للمعوقين فكريا، والعمل على اشتراك الوالدين فيها، وتفعيل دور المدرسة بحيث تتخطى الحاجز الأكاديمي حتى تؤتى البرامج الثمار المنشودة وتنعكس على توافق الشخص المعوق فكرياً وعلى تكيفه مع المجتمع المحيط به.

التوصيات والبحوث المستقبلية:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. التأكيد على أهمية التواصل اللغوي مع التلاميذ المعوقين فكرياً في البيت والمدرسة.
2. تنبيه معلمي التربية الخاصة على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة.
3. تطوير مقررات التربية الخاصة لمواكبة التطور العالمي والأخذ ببرامج مساندة التلاميذ المعوقين.
4. العمل على تضمين استراتيجيات التدريس الحديثة فى برامج التطوير الأكاديمى للمعلمين.
5. تيسير التعلم عن طريق الأقران والتعلم التعاوني، بتوفير المواد التعليمية المعدة والوسائل والأدوات لما لهذه الإمكانيات من دور فعال عند استخدام هذه الاستراتيجية.

ويوصي الباحث القيام بالبحوث التالية:

1. مدى تمكن معلمي التربية الخاصة من استخدام أسلوب التدريس بالأقران والتعليم التعاوني.
2. دراسة مقارنة بين أثر استخدام أسلوب التدريس بالأقران والتعليم التعاوني على التلاميذ المعوقين فكرياً المدمجين وغير المدمجين.
3. فاعلية تدريس وحدة تعليمية في مقرر القراءة بطريقة التعليم التعاوني للتلاميذ المعوقين فكرياً.
4. إجراء دراسة تتبعية لتلاميذ عينة البحث للتعرف على التأثير طويل المدى وانتقال أثر التعلم لمثل هذه الاستراتيجية ومدى فاعليتها.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

الثبيتي، محمد أحمد (2011). مقياس المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة. مجلة القراءة والمعرفة، 119(2)، 111 - 142.

الحارثي، منى (2008). فاعلية إستراتيجية تدريس الأقران في إكساب الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة متوسطة [رسالة ماجستير غير منشوره]. كلية التربية.

أبو السعود، سيدة حنفى (2005). إكساب الأطفال المتخلفين عقليا مهارات الحياة اليومية من خلال برامج العمل الجماعي. مجلة الطفولة والتنمية، 3(2)، 121 - 147.

الطيباني، علا محمد (2010). فعالية التدريس بالأقران في تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال ذوي متلازمة داون المدمجين. مجلة الطفولة والتربية، 3(2)، 311 - 392. https://doi.org/10.21608/fthj.2010.217332

الظاهري، حميد، وزين الدين، محمد (٢٠١٠). برنامج تدريبي في استخدام وسائط التعليم الإلكترونية في تعليم العلوم للمعلمين. الندوة الأولى لتقنية المعلومات، جامعة الملك سعود.

العقيلي، وفاء عبد الله (2016). استخدام القصص المصورة في مجال نمو المهارات اللغوية للأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 4(15)، 148 - 179. https://doi.org/10.12816/0034617

القحطاني، هنادي، والشخص، عبد العزيز، وسليمان، عبد الرحمن (2011). برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. مجلة كلية التربية، 35(1)، 685 - 716.

القريطي، عبد المطلب (2005). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. دار الفكر العربي.

دياب، مي كمال (2016). فعالية استراتيجية تدريس الأقران في الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، *76*، 241 - 262.

همام، نجوان محمد (2009). تعليم الأقران كإستراتيجية لزيادة التحصيل والتفاعل الاجتماعي لذوي الإعاقة. المؤتمر الدولي السابع (التعليم في مطلع الألفية الثالثة)، 1(2)، 244 - 269.

المراجع الأجنبية

Abbeduto, J. (2011). Leonard and warren. Steven language development in down syndrome. From the paralinguistic to the acquisition of literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *13*(3), 247 -261. https://doi.org/10.1002/mrdd.20158

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). *American Psychological Association*. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Avcioglu, Hasan. (2014). The effectiveness of the instructional programs based on self-management strategies in acquisition of social skills by the children with intellectual disabilities. *Educational Sciences Theory & Practice*, *12*(1), 345-351.

Barbara. B. (2007). A descriptive study of early childhood inter -venation program in Saskatchewan. *American Journal of Speech Language pathology*, *6*(3), 71-78.

Brady, Nancy C. (2005). Teaching game. A reciprocal peer tutoring program for the preschool children. *Education and Teaching of the Children*, *20*(2), 123 -149.

Brooks, B. Floyd, F., & Floyd, F. (2015). Extracurricular activities and the development of social skills in children with intellectual and specific learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *59*(7), 678-687. https://doi.org/10.1111/jir.12171

Browder, D. & Wood, L. (2014). *Review of experimental research on academic learning by students with moderate and severe intellectual disability in general education*. Re-search and Practice for Persons

with Severe Disabilities, *38*,17-29. https://doi.org/10.2511/027494813807046926

Cairy, S. & Mary, N. (2009). The effects of a cooperative learning environment on attitudes, social skills, and processing of baccalaureate nursing students. *Diss Abst inter*, *58*(10-A), 3819- 3831.

Cannella-Malone, Helen & Konrad, M. (2015). Teaching writing skills to students with intellectual disability. *Teaching Exceptional Children*, *47*(5), 272-280. https://doi.org/10.1177/0040059915580032

Conners, F. (2011). *Reading skills and cognitive abilities of individuals with mental retardation*. In L. Abbeduto (Ed.), *International review of research in mental retardation, 27,* (pp. 191-229). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0074-7750(03)27006-3

Davis, H., & Stroud, A. (2012). Maternal language environment of children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 93, 144-153.

DiBiase, W. (2012). Inclusive inquiry science using peer-mediated embedded instruction for students with a moderate intellectual disability. *Exceptional Children*, *78*, 301-317. https://doi.org/10.1177/001440291207800303

DeBoer, Anke; Pijl, Sip Jan., & Minnaert, Alexander. (2015). Evaluating the effectiveness of an intervention program to influence attitudes of students towards peers with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*(3), 572-583. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1908-6

Diken, Ozlem. (2015). Pragmatic language skills of children with developmental disabilities. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 109-122. https://doi.org/10.14689/ejer.2014.55.7

Ferrer, Fina; Vilaseca, Rosa; & Guàrdia, Joan. (2017). Positive perceptions and perceived control in families with children with intellectual disabilities relationship to family quality of life. *Quality and Quantity; Dordrecht*, *51*(2), 903-918. https://doi.org/10.1007/s11135-016-0318-1

Fritz, O., Morris, E., & Richler, J. (2012). Effect size estimates current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology General*, *141*(1), 2. https://doi.org/10.1037/a0024338

Freeman, R; Millard, L; & Chapman, P. (2017). Student academic partner's student employment for collaborative learning and teaching development. *Innovations in Education & Teaching International*, *51*(3), 233-243. https://doi.org/10.1080/14703297.2013.778064

Gibson, D. (2016). Effects of Grammar Facilitation on the Phonological Performance of Children with Speech and Language Impairments. *Joumal of Speech and Hearing Research*, *37*, 594-607. https://doi.org/10.1044/jshr.3703.594

Green, Anna Darnese. (2013). *Bagged lunch preparation by adolescents with moderate to severe intellectual disabilities Sight word instruction through peer modeling* [Ph.D, The Florida State University].

Hanson, J. M., Trolian, T. L., & Paulsen, M. B. (2017). Evaluating the influence of peer learning on psychological well-being. *Teaching in Higher Education*, *21*(2), 191-206. https://doi.org/10.1080/

13562517.2015.1136274

Jenkins, J & Jenkins, L. (2003). *Peer tutoring in elementary and secondary programs*. In E. L. Meyen, G. L. Vergason & R. J. Whelan (Eds.), *Effective instructional strategies* (pp. 335-354). Love.

Jing, P. (2016). The effect of ablended collaborative learning environment in a small private online nline course (SPOC): A comp arison with a lecture course. *Journal of Baltic Science Education*, *15*(2), 194-203. https://doi.org/10.33225/jbse/16.15.194

Joseph, L., & Konrad, M. (2014). Teaching students with intellectual or developmental disabilities to write A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, *30*, 1-19. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.01.001

Kennedy, C. (2011). Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *31*, 284- 292. https://doi.org/10.1177/154079690603100402

Khemka, Ishita; Hickson, Linda., & Mallory, Sarah. (2016). Evaluation of a decision-making curriculum for teaching adolescents with disabilities to resist negative peer pressure. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*(7), 2372- 2384. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2770-0

Kourea, L., Cartledge, G., & Musti-Rao, S. (2013). Improving the reading skills of urban elementary students through total class peer tutoring. *Remedial and Special Education*, *28*(2), 95-107. https://doi.org/10.1177/07419325070280020801

Kuester, Deitra. & Zentall, Sydney. (2013). Social interaction rules in cooperative learning groups for students at risk for ADHD. *Journal of experimental education*, *80*(1), 69-95. https://doi.org/10.1080/00220973.2011.566589

Leung, Kim. (2015). Preliminary empirical model of crucial determinants of best practice for peer tutoring on academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *107*(2), 558-573. https://doi.org/10.1037/a0037698

Litras, S., Moore, D., & Anderson, A. (2013). *Using video self-modelled Social Stories to teach social skills to a young child with autism*. Autism Research and Treatment, Article ID 834979.

Karpf, J., Turk, J. & Howlin, P. (2009). Cognitive, language, and adaptive behavior profiles individuals with a diagnosis of Cohen syndrome. *Clinical Genetics*, *65*, 327-332. https://doi.org/10.1111/j.1399-0004.2004.00229.x

Luckasson, R., & Schalock, R. (2014). Defining and applying a functionality approach to intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, *57*, 657-668. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01575.x

McMaster, L., Fuchs, D., & Fuchs, L. (2009). Research on peer-assisted learning strategies The promise and limitations of peer-mediated instruction. *Reading & Writing Quarterly*, *22*, 5-25. https://doi.

org/10.1080/10573560500203491

Ozkan, S. Y. (2015). Comparison of peer and self-video modeling in teaching first aid skills to children with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *48*(1), 88-102.

Ruth, K. & Robert, B. (2014). Peer tutoring between young adults with severe and complex learning difficulties: The effects of medication training with feuerstein instrumental enrichment program. *European Journal of Psychology of Education*, *19*(I), 107-117. https://doi.org/10.1007/BF03173239

Saadatzi, M., Welch, C., & Scott, R. (2014). An investigation of robot delivered instruction to teach texting to students with intellectual disability. *Journal of Special Education Technology*, *29*, 49-58. https://doi.org/10.1177/016264341402900404

Stevens, R. & Slavin, R. (2012). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, *83*(1), 8-21. https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.8

Sutherland, S. & Snyder, A. (2013). Effects of reciprocal peer tutoring and self-graphing on reading fluency and classroom behavior of middle school students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *15*(2), 103-118. https://doi.org/10.1177/10634266070150020101

Tabacek, Debra., McLaughlin, T., & Howard, V. (2011). Teaching preschool children with disabilities tutoring skills. effects on pre academic behaviors. *Child and Family Behavior Therapy*, *16*(2), 43-63. https://doi.org/10.1300/J019v16n02_03

Van Kleeck, A., Vander Woude, J., & Hammett, L. (2012). Fostering literal and inferential language skills in head start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *15*, 85-95. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/009)

Vaughn, S., Morris, C., & Sridhar, D. (2014). *Social skills interventions for young children with disabilities: A synthesis of group design studies*.

Vogel, G. (2007). Peer Tutoring for College Students with learning disabilities perceptions of tutors and tutees. *Journal of learning disability*, *15*, 269-292.

Wilkins, J., & Matson, J. (2012). A comparison of social skills profiles in intellectually disabled adults with and without ASD. *Behavior Modification*, *33*(2), 143-155. https://doi.org/10.1177/0145445508321880

Yu- Kuo; Hui-Chun Chu; & Chi-Hao Huang. (2016). A learning style-based grouping collaborative learning approach to improve efl students' performance in English courses. *Journal of Educational Technology & Society*. *18*(2), 284-298.

Yen, S., & Kung, P. T. W. (2016). Related factors and use of free preventive health services among adults with intellectual disabilities in Taiwan. *Health Services Research*, *14*, 248-261. https://doi.org/10.1186/1472-6963-14-248

Romanization Arabic References: الترجمة الصوتية لمصادر ومراجع اللغة العربية:

al-thubaytiyyu muḥammadun ʾaḥamida 2011). miqyāsa almahārāti al-lughawiyyati alistiqbāliyyata wa-al-taʿbīriyyata ladā ʿaynatin mina alʾaṭfāli dhawī alʾiʿāqati alʿaqliyyati almutawassiṭati majallatu alqirāʾti wa-al-maʿrifati 119(2)142 111- ،.

alḥārithiyyu manā 2008). fāʿiliyyata ʾistrātījiyyati tadrīsi alʾaqrāni fī ʾiksābi alkalimāti alwaẓīfiyyati lil-talāamīdhi almutakhallifīna ʿaqlyā bidarajati mutawassiṭati risālata mājistīri ghayri manshūrihi kulliyyata al-tarbiyati

ʾabū al-suʿūdi sayyidata ḥanfā 2005). ʾiksāba alʾaṭfāli almutakhallifīna ʿaqliyyā mahārāti alḥayāti alyawmiyyati min khilāla barāmiji alʿamali aljamāʿiyyi majallatu al-ṭufūlati wa-al-tanmiyati 3(2)147 121- ،.

al-ṭybāny ʿalā muḥammadu 2010). faʿāliyata al-tadrīsi bi-al-ʾāqrāni fī tanmiyati baʿḍi almahārāti al-lughawiyyati lil-ʾāṭfāli dhawī mutalāzimatu dawinna almudmajayni majallatu al-ṭufūlati wa-al-tarbiyati 3(2)392 311- ،. https://doi.org/10.21608/fthj.2010.217332

al-ẓāhiriyyu ḥamīdun wazayyana al-dīnu muḥammada - barnāmaja tadrībiyya fī istikhdāmi wasāʾiṭa al-taʿlīmi alʾilikturwniyyati fī taʿlīmi alʿulūmi lil-muʿallimīna al-nadwatu alʾwlā litiqniyyati almaʿlūmāti jāmiʿata almaliki suʿūdun

alʿaqīliyyu wafāʾa ʿabdi al-lhi 2016). istikhdāma alqaṣaṣi almuṣawwirati fī majāli nmū almahārāti al-lughawiyyati lil-ʾāṭfāli min dhawī alʾiʿāqati alfikriyyati min wajhati naẓari almuʿallimāti majallatu al-tarbiyati alkhāṣṣata wa-al-tʾhyl 4(15)179 148- ،. https://doi.org/10.12816/0034617

alqaḥṭāniyyu hanādiyyan wa-al-shakhṣa ʿabda alʿazīzi wasalīmāni ʿabda al-Raḥmāni 2011). barnāmaja muqtaraḥa litanmiyati baʿḍi almahārāti al-lughawiyyati lil-talāamīdhi dhawī alʾiʿāqati alʿaqliyyati albasyṭati majallatu kulliyyati al-tarbiyati 35(1)716 685- ،.

al-qryty ʿabda almaṭlabi 2005). sīkūlūjiyyata dhawī aliḥtījāti alkhāṣṣata dāru alfikri alʿarabiyyi

dīābun mayya kamāli 2016). faʿāliyata astrātyjyah tadrīsa alʾaqrāni fī al-dirāsāti alijtimāʿiyyati ʿalā al-taḥṣīli watanmiyati baʿḍi almahārāti alijtimāʿiyyati ladā talāamīdhi almarḥalati alʾiʿdādiyyati majallatu aljamʿiyyati al-tarbawiyati lil-dirāsāti alijtimāʿiyyati 76262 241- ،.

humāmun najwāni muḥammada 2009). taʿlīma alʾaqrāni kaʾistrātījiyyatin lizīādati al-taḥṣīli wa-al-tafāʿuli alijtimāʿiyyi lidhawī alʾiʿāqati almuʾtamaru al-dawliyyu al-sābʿu al-taʿlīma fī maṭlaʿi alʾulfiyyati al-thālithati 1(2)269 244- ،.

The Impact of a Training Program Based on Using the Peer-To-Peer Teaching and Collaborative Learning in Developing the Language and Social Skills of the Learnable Intellectually Disabled Students

Ahmed Fathy Abdrabouh[1]

Abstract:

This research aims to determine the impact of a training program using the Peer-To-Peer Teaching and Collaborative Learning in Developing the Language and Social Skills of the Learnable Intellectually Disabled Students. The sample, which consisted of (27) students, was divided into three groups: a control group (9) pupils, the first experimental group (Peer-To-Peer Teaching) (10) students, and the second trial (cooperative learning) (8) pupils. The students' age ranged between (11-14) years, with an average of (12.3) and a standard deviation (2.1) years. The training program has been prepared by the researcher. After that, the language skills Scale (Abdul Aziz person, Abdul Rahman Sulaiman and Hanadi al-Qahtani, 2011), and the social skills scale (Iman Hdhodh and Anscherah Almcharfy, 2013) were used after being modified by the researcher. The research results indicated the presence of significant differences in language skills in favor of telemetric iterative toward the first experimental group and the second experimental group at the level of significance (0.01). It also noted the influence of my style (education peers Cooperative Education) on social skills in the dimensional measurement at the level of significance (0.01). The researcher interpreted the results according to the theoretical background and the previous researches and recommendations put forward some research suggestions.

Keywords: Training Program, Peer-To-Peer Teaching, Collaborative Learning, Language Skills, Students are Intellectually Disabled, Social Skills.

(1) Faculty of Arts and Sciences, Qarayat - Jouf University (Jouf - K.S.A.)
af20110@yahoo.com