مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٩٩-٢٣٩ (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

واقع ممارسة القياس وأهمية استخدامه في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا

عبدالله بن محمد الوابلي

أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قُدم للنشر في ٢٤/ ١٠/ ١٤١٩هـ، وقُبل للنشر في ١٨/ ٢/ ١٤٢٠هـ)

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية بمعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا، كما تسعى إلى تحديد أهمية استخدام هذه الأساليب في المجال نفسه من وجهة نظر المعلمين والمعلمات الذين اختيروا وفق شروط معينة، حيث بلغ عددهم النهائي ١١٧ شخصا. كذلك فقد صيغت أسئلة الدراسة في ضوء هدفي الدراسة، حيث جاءت النتائج لتبين أن التوجه لدى المعلمين والمعلمات تجاه استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا لا يرقى إلى مستوى تلك الأهمية الضرورية لتوظيف أساليب القياس في هذا المجال، لذلك جاءت استجابات العينة في حدود تقدير (أحيانا)، حتى وإن كان هناك تباين في مستوى الاستخدام يميل لصالح المعلمات وأصحاب الخبرة الطويلة، إلا أن مدى الاستخدام يظل في حدوده الدنيا.

كما أوضحت نتائج الدراسة في الجانب الآخر من الأسئلة أن المعلمين والمعلمات شعروا بأهمية ضرورة استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا. وعلى الرغم من أن هناك تباينا في هذا الإحساس حول أهمية الاستخدام والذي جاء لصالح المعلمات وأصحاب الخبرة الطويلة، إلا أن هذا لا يقلل من هذه الأهمية في صورتها العامة، بل يزيد من أهميتها ومدى الحاجة إلى استخدامها لمواجهة المشكلات السلوكية المترتبة على عدم اقتران عملية التدريب في مجال المهارات الاجتماعية بأسلوب القياس.

مقدمـــــة

تأتي مسألة قصور المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مقدمة العديد من القضايا التربوية والاجتماعية وكذلك النفسية التي ينبغي بحثها وطرحها للدراسة والمعالجة، حتى يتسنى لهؤلاء المشتغلين العمل على رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد هذه الفئة، وذلك من خلال المواجهة العملية لتلك الاضطرابات السلوكية التي يظهرونها، حيث إن استمرارها بدون أي تدخل قد يشكل معاناة قاسية لهم ولأفراد أسرتهم وأيضا مجتمعهم والتي تنعكس على توافقهم في شتى مجالات النشاط الإنساني.

فالمهارات الاجتماعية كما يراها Sargent [١] هي عبارة عن سلوكيات تمثل معظم جوانب الكفاية الاجتماعية الملموسة. بينما يعرفها Whiteman وزملاؤه بأنها عبارة عن «سلوكيات ضرورية يظهرها الفرد بشكل لفظي أو غير لفظي ليتفاعل مع الآخرين وفقا لمعايير المجتمع الذي ينتمي إليه» [٢، ص ١٦٤]. لذلك تمثل المهارات الاجتماعية محورا ارتكازيا لمجالات السلوك التكيفي العشرة التي وردت ضمن تعريف التخلف العقلي الجديد الصادر عن الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي في عام ١٩٩٢م، والتي حظيت باهتمام خاص نظرا لطبيعتها الداعمة التي يتم من خلالها مساندة وتعزيز فاعلية معظم المجالات التكيفية. فهناك مجالات كالتواصل، ومهارات استخدام مصادر البيئة الاجتماعية، ومهارات العمل، ومهارات الترويح، بالإضافة إلى مهارات التوجيه الذاتي التي جميعها تقترن وتتوقف معظم أنشطتها وعملياتها على مستوى ونوعية المهارة الاجتماعية Lackson [٣].

إن القصور في مجال المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا قد يأخذ أشكالا عدة وفي جوانب مختلفة من هذا المجال. فيرى Sargent وكذلك Gresham أن هناك أربعة جوانب تمثل العجز في مجال المهارات الاجتماعية لدى أفراد التخلف العقلي وهي: (أ) عجز المهارة skill deficit، (ب) عجز الأداء performance deficit، (جـ) عجز ضبط الذات self control deficit، (د) العجز المهاري والأدائي معا skill performance deficit فالعجز الأول يتمثل في عدم امتلاك الفرد للذخيرة السلوكية اللازمة لعملية التفاعل مع الآخرين، في حين تبدو الصورة في العجز الثاني أن المهارات الاجتماعية موجودة لدى الفرد لكنه غير قادر على أدائها بالشكل المناسب، إما لخوف أو ضعف في الدافعية، أو

لأسباب أخرى، بينما في العجز الثالث تعوز الفرد الضوابط السلوكية اللازمة لكبح الاندفاعية الزائدة مما يضعف علاقاته التبادلية مع الآحرين. وأخيرا يظهر العجز الرابع في عدم توافر المهارة الاجتماعية اللازمة لتفاعل الفرد مع الآخرين، مع وجود ضعف أو انعدام تام في عملية الأداء، مما يجعل صورة علاقاته التبادلية في وضع اجتماعي غير جيد [١ ؛ ٤]. إن جوانب العجز في مجال المهارات الاجتماعية المشار إليها سلفا تتطلب اهتماما ورعاية دقيقة ومنظمة بهدف إعداد وتنويع البرامج التدريبية المناسبة لأوجه جوانب القصور السابقة، ولكن في ظل وجود إجراءات قياسية مناسبة.

مشكلة الدراسة

إن ما نلمسه من اهتمام في معاهد وبرامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية، بالذات في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية قد لا يتعدى ذلك النمط التقليدي القائم على تدريب الطلاب المتخلفين عقليا بأسلوب جماعي لا يراعي في ذلك نوعية عجز المهارات الاجتماعية الموجودة الدى هؤلاء الطلاب، وما يصاحبه من مشكلات واحتياجات تحددها طبيعة العجز ومستواه في هذا المجال. كما أن ما يقدم لهم من مهارات وسلوكيات في مجال تبادل العلاقات الشخصية قد لا يصل إلى مستوى الحد الأدنى المقبول مما يحتاجه الطفل المتخلف عقليا في تفاعله الاجتماعي مع الآخرين [٥]. لذلك أوصى الوابلي في مواجهة ضعف مستوى مساهمة كتب التربية الاجتماعية في مجال تطوير وتعزيز المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في تلك المعاهد، بأن تصاغ الأهداف المتصلة بالمهارات الاجتماعية في ضوء الاحتياجات الفردية لهؤلاء الأفراد [٥]. إن عملية تحديد الاحتياجات الفردية في هذا المجال يجب أن تسبقها في العادة إجراءات قياسية متعددة ومتنوعة، لكن هذا الإجراء لا زال غير مقترن بسياسة محددة وواضحة تطالب المعلمين في هذه المعاهد بالالتزام بها وتنفيذها.

ومن هنا فإنه يمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: هل يستخدم المعلمون والمعلمات أساليب القياس في عملية التدريب على المهارات الأجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا؛ وما مدى أهمية هذا الاستخدام من وجهة نظرهم؟

أسئلة الدراسة

١ - ما مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا؟

٢ - هل هناك اختلاف ما بين المعلمين والمعلمات في مستوى استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا؟

٣ - هل هناك اختلاف في مستوى استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية تبعا لاختلاف الخبرة لدى عينة الدراسة؟

٤ - ما مدى أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية؟

٥ - هل هناك اختلاف ما بين المعلمين والمعلمات حول أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا؟

٦ - هل هناك اختلاف في مدى أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا تبعا لاختلاف الخبرة لدى عينة الدراسة؟

هدف الدراسة وأهميتها

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية بمعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا، كما تهدف إلى تحديد أهمية استخدام هذه الأساليب في المجال نفسه من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. وبالتالي فإن أهميتها تكمن في أن موضوع القياس يعتبر حجر الزاوية لأي عملية تدريبية أو تعليمية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلى وجه الخصوص فئات التخلف العقلي التي تظهر تباينا واضحا في خصائصها واحتياجاتها، مما يجعله أمرا صعبا أن يتم التعامل مع هذه الاحتياجات بنفس الأسلوب الذي يتم مع الأفراد العاديين، إلا أنه يمكن التعامل مع هذه الاحتياجات المتباينة من خلال طرق دقيقة قادرة على تحديد طبيعتها كما ونوعا. وتبرز أساليب القياس بأنواعها المختلفة كإحدى الطرق وأهمها، حيث أصبح هذا النوع من التقنين جزءا لا يتجزأ من عملية التدريب والتعليم في مجال التربية الخاصة.

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة

معلمو التربية الاجتماعية

هم المعلمون الحاصلون على درجة البكالوريوس في مجال التربية الخاصة وبالتحديد في مسار التخلف العقلي والمؤهلين أكاديميا لتدريس مادة التربية الاجتماعية أو برامج المهارات الاجتماعية.

أسلوب الملاحظة

١- الملاحظة السلوكية الطبيعية

هو ذلك الإجراء المتبع لملاحظة السلوك المستهدف (كالمهارات الاجتماعية) من خلال المواقف العادية والطبيعية كمواقف اللعب، والعمل المشترك، والفصل الدراسي، والمقصف، والحديث، وتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، بالإضافة إلى تسجيله بالطرق الفنية المناسبة كقائمة تقدير السلوك، وقوائم الشطب.

٢- تمثيل الدور ولعب الدور

هو ذلك الإجراء المتبع لملاحظة السلوك المستهدف من خلال مواقف مصطنعة يقوم الفرد من خلالها بتمثيل الدور المطلوب منه بالاشتراك مع الآخرين، مع تسجيله بأساليب مناسبة مثل كميرات الفيديو أو التسجيلات الصوتية.

أسلوب القياس الاجتماعي

١ - تقديرات المعلمين

هو ذلك الإجراء الذي يتم من خلاله الطلب من المعلمين أن يعطوا تقديرات محددة عن مستوى أداء المهارات الاجتماعية لدى الطلاب وفقا لمقياس ليكرت، أو تقديرات السلوك.

٢- تقديرات الأقران

هو ذلك الإجراء الذي يتم من خلاله الطلب من الأقران تحديد أفضل أو أسوأ رفقاء من حيث التعامل والتفاهم معهم.

أسلوب المقابلة

هو ذلك الأسلوب الذي يتم من خلاله جمع المعلومات الضرورية عن أداء المهارات الاجتماعية لدى الطلاب بما في ذلك تبادل العلاقات مع الآخرين. وقد تتم المقابلة بالطريقتين التاليتين:

١ - المقابلة المفتوحة، أي أن الأسئلة التي تتم مناقشتها لا تكون معدة أو مجهزة.

٢ - المقابلة المنظمة، أي أن الأسئلة التي يتم مناقشتها محددة وواضحة مسبقا.

أسلوب التقارير الذاتية

هو ذلك الإجراء المتبع والذي يطلب من خلاله أن يقدم الأفراد تقريرا ذاتيا عن مهاراتهم الاجتماعية في تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين وقد تكون بإحدى الطريقتين:

١ - طريقة الاستبانة على مقياس ليكرت.

٢ - طريقة الاستجابات التي يقرر من خلالها الفرد ذاتيا خطأ أو صحة الاستجابة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تقتصر هذه الدراسة على:

١- معاهد التربية الفكرية التابعة لوزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض فقط، وهذا لا يشمل البرامج الملحقة بمدارس التعليم العام.

٢- أساليب القياس في مجال المهارات الاجتماعية فقط.

٣- أن التفسيرات المقترحة لنتائج الدراسة يحددها حجم عينة الدراسة ونمط البرنامج (معهد)، وكذلك أدبيات الدراسة المتاحة للباحث والتي لا تتضمن متغيرات كالجنس، والخبرة، بل اقتصرت على أنواع أساليب القياس ونوع المهارة الاجتماعية موضع القياس.

الإطار النظري

القياس وأساليبه المستخدمة في التدريب على المهارات الاجتماعية

لم يعد السلوك الاجتماعي موضعا للاجتهادات الشخصية التي كانت تمارس في الماضي، والتي كانت أيضا مصدرا وحيدا للحكم على السلوك وصاحبه، بل أصبحت هناك إجراءات علمية تنظر إلى أبعاد المشكلة الملازمة للسلوك نظرة علمية دقيقة جعلت مسألة السلوك المضطرب أمرا يمكن معالجته والتحكم فيه. لذلك يعتبر القياس وأساليبه المختلفة في الوقت الراهن من المصادر الأساسية التي يعتمد عليها في الحكم على أداء الفرد متى ما روعيت في ذلك الشروط العلمية اللازمة لذلك.

في ضوء هذا التطور لمفهوم القياس، تعددت أساليب قياس مجال المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا، وأصبحت ساحته مليئة بالطرق والأدوات القياسية وما يتبعها من إجراءات فنية مختلفة قد تساهم في تحديد جوانب عجز المهارات الاجتماعية، وتعمل على مواجهته بالطرق العلمية المناسبة. لذلك هناك الكثير من الأساليب القياسية التي استخدمت لهذا الغرض، فأسلوب الملاحظة السلوكية behavioral observation method يسعى لدراسة التفاعلات الاجتماعية ضمن إطار المواقف الطبيعية التي تخضع لأسلوب الملاحظة الطبيعية، أو المواقف المصطنعة التي تخضع لأسلوب تمثيل الدور role-playing؛ وجميعها تحاول التعرف على هؤلاء الذين يظهرون عجزا في تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، كما أنها تعمل على تقويم فاعلية عملية التدريب التي تسعى إلى مواجهة هذا الاضطراب في العلاقات المتبادلة [٤؛ ٦-٩].

كذلك استخدم أسلوب المقابلة interview method كإجراء تقويمي للكشف عن بعض معالم وخصائص المشكلة السلوكية، كما أن هذا الأسلوب يساعد الشخص الذي يُجري المقابلة على أن يستشف بعض الشكوك التي تدور حول ضبط المثير المتعلق بالسلوك [١٠، ص ١١١].

أما إجراءات القياس الاجتماعي sociometric measures، فإنها تسعى إلى التعرف على مكانة الفرد ومرتبته الاجتماعية بين أفراد بيئته الاجتماعية؛ كالشهرة، والهيبة، والكفاية الاجتماعية بين الأقران. كما تعمل على الكشف عن هؤلاء الأطفال المنعزلين

اجتماعيا، أو الذين يعانون من مشكلات في تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، مستخدمة في ذلك أساليب عدة منها تقادير المعلم teacher ratings وتقادير الأقران peer ratings، وأيضا تقادير الوالدين [٦؛ ٨].

لقد استخدمت مقاييس التقارير الذاتية self-report measures كأسلوب يتم من خلاله مطالبة الأشخاص بتقديم تقارير ذاتية عن براعاتهم الاجتماعية، وإدراكهم الاجتماعي، بالإضافة إلى إدراكهم الذاتي تجاه مهاراتهم لتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين [٧؛ ٩]. لهذا فقد تعددت أساليب التقارير الذاتية حيث طرح إيزلر Eisler ثلاثة أنواع من مقاييس التقارير الذاتية؛ مثل بطاريات القلم والورقة المعدة، والمقابلة شبه المعدة أو المنظمة، وأخيرا أسلوب التوجيه والمراقبة الذاتية [١٠].

وعلى الرغم من أهمية الأساليب القياسية في تقويم مجال المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا، إلا أن العديد من المشكلات المنهجية والفنية المصاحبة لتلك الإجراءات جعل مستوى الثقة في مصداقيتها دون المستوى المطلوب. ولكى تتم مواجهة تلك المشكلات فإن هناك توجها جديدا يؤكد على أهمية استخدام أساليب القياس المتعددة multiple assessment methods، كإجراء احترازي لاحتواء تلك المشكلات [١٠]. لذلك فإن دمج واستخدام أكثر من أسلوب في عملية قياسية واحدة، كالتقادير الذاتية مع الملاحظة الطبيعية، أو الملاحظة الطبيعية مع تقادير المعلمين والأقران، أو التقارير الذاتية مع إجراءات المقابلة قد يخلق شيئا من الثقة يجعل عملية التدخل التدريبي ناجحة، لهذا يمكن تعزيز هذه الثقة من خلال إحراز بيانات وحقائق علمية تجريبية من مصادر قياسية متنوعة [١١].

أهمية القياس في التدريب على المهارات الاجتماعية

تعد عملية قياس وتقويم المهارات الاجتماعية من العمليات الضرورية والمهمة التي عادة ما تسفر عن نتائج ومعلومات يمكن الاستفادة منها في اتخاذ العديد من القرارات التربوية التي تخدم المجال موضع عملية القياس بجوانبه المختلفة. وفي ظل هذه الأهمية يستوجب اختيار الإجراءات القياسية الملائمة لها التي يتم من خلالها الحكم على المهارة

الاجتماعية لدى الفرد وفاعلية ادائها الوظيفي لديه.

إن عملية قياس المهارات الاجتماعية تعتبر من العمليات المعقدة والحساسة، وتعود هذه الحساسية إلى ذلك التداخل الوظيفي فيما بين عناصر المهارات الاجتماعية وبعض أبعاد السلوك التكيفي التي تعتمد عليها اعتمادا وظيفيا في كثير من مواقف السلوك الاجتماعي [٣]. كما أن تعدد تعاريف المهارات الاجتماعية وما تحمله من عناصر ومهارات مختلفة تجعل مهمة القياس شاقة وصعبة [١٢]. ولمواجهة هذه الصعوبة والحساسية، طرح بيلاك Belack أربعة أسئلة يمكن للمقوّم متى ما التزم بها أن تعينه على توجيه عملية قياس المهارات الاجتماعية لدى فئات التخلف العقلي وغيرها من الفئات الأخرى التي قد تعاني من نفس القصور بهدف الوصول إلى نتائج علمية تتحقق معها الغاية المطلوبة:

- هل يظهر الفرد أيّ خلل وظيفي في سلوك تبادل العلاقات الشخصية؟
- ما هي المواقف بالتحديد التي يظهر الخلل الوظيفي من خلالها؟
- ما هي المصادر المختلفة وراء وجود هذا الخلل الوظيفي؟
- ما هي بالتحديد جوانب القصور في مجال المهارات الاجتماعية التي يعاني منها الفرد؟ [٦، ص ص ٧٧ - ٧٩].

ويأتي طرح هذه الاسئلة ليعكس في حقيقة الأمر مدى الحاجة إلى وجود برامج تدريبية فردية لمجال المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا مقترنة بأساليب وإجراءات قياسية تأخذ في اعتبارها مضمون هذه الأسئلة، وهكذا تتضح أهمية القياس وعلاقته بالتدريب اللذان يمثلان عنصرين لا ينفصلان. هذا الاقتران لا يتمثل فقط في مقدار الأهمية بقدر ما هو ضرورة تفرضها الحاجة إليهم ، وهذا ما أكد عليه Whiteman وزملاؤه عندما أشاروا إلى «أن عملية القياس والتدريب تعتبران وحدة واحدة لا يمكن تجزئتهما عن بعضهما، لأن عملية القياس تحدد وتقرر ما إذا كان الفرد بحاجة إلى عملية تدريب أم لا؟ وما طبيعة التدريب المحتمل تطبيقه، بالإضافة إلى تحديد فاعلية وتأثير برنامج التدريب» [٢، ص ١٦].

إن عملية قياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا كما يراها كل من Andrasik and Hatson [١٣] تنحصر في مهمتين هما:

١ -السعي إلى التعرف على جوانب القصور في مجال المهارات الاجتماعية لدى الفرد بالإضافة إلى تحديد مستوى هذا القصور في العديد من السلوكيات المرتبطة بهذا المجال.

٢ - العمل على إخضاع عمليات التدريب في برامج المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا للقياس والتقويم بهدف معرفة فاعليتها وتأثيرها على سلوكيات الأطفال.

لذلك فإن هاتين الوظيفتين لعمليات القياس والتدريب ستخضعان بدورهما لعدد من العمليات والإجراءات الطويلة التي تجرى عادة في معظم المجالات الإنسانية وأنشطتها المختلفة بما في ذلك عملية قياس وتدريب المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا والتي وصفها كراتشويل Kratachwill وزميله بأنها «تسير في إطار شمولي عبر العديد من الأدوار المحددة والمتسلسلة التي تشتمل على عملية الفرز، والتعرف على المشكلة، وتحليل المشكلة، وإعداد برامج التدريب، وعملية التقويم، وعملية التعميم بالإضافة إلى عملية المتابعة، في حين أن البعض من إجراءات القياس قادرة على التعرف على السلوكيات المستهدفة وتحديد مستوى شدتها كإجراءات التقارير الذاتية self-report procedures وإجراءات المراقبة الذاتية self-monitoring procedures [١٤، ص ٣٣٢].

ومجمل القول أن العلاقة التي تربط القياس بالتدريب تعتبر في غاية الأهمية، حيث إن الحاجة إلى عملية التدريب على المهارات الاجتماعية ومستوياتها المختلفة توازي مقدار الحاجة إلى توظيف أسلوب القياس في هذا المجال بهدف تحديد طبيعة الاحتياجات التدريبية لكل فرد وسلوكياته الاجتماعية المستهدفة بالإضافة إلى تحديد فاعلية وتأثير عمليات التدريب عليها.

الدراسات السابقة

لقد استخدم المهنيون والباحثون في دراساتهم عددا من أساليب القياس المختلفة لتقويم جوانب العجز في مجال المهارات الاجتماعية، وكذلك في تقويم عملية التدريب

عليها لدى عدد من الأطفال المتخلفين عقليا. لذلك سيكون التركيز في هذه المراجعة منصبا على فاعلية أدوات القياس في الكشف عن جوانب العجز في المهارة الاجتماعية، ومدى تأثيرها على عملية التدريب، بالإضافة إلى استعراض بعض المشكلات المنهجية والفنية التي تظهرها تلك الأساليب عبر أدواتها المستخدمة.

لقد بينت المراجعة لعدد من الدراسات أن الباحثين استخدموا اختبارات تمثيل الدور roleplaying بهدف تقويم المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا ولكن في جوانب متعددة من هذا المجال. فقد عمد كل من ماتون Maton، وتيرنر Turner، وماتسون Matson، وكذلك هرسن Herson ورفاقهم إلى تقويم عملية التدريب لمهارات تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين لدى مجموعة من الأطفال المتخلفين عقليا، كما وصفوا الصور والمواقف المفتعلة، وعمليات التلقين المقدمة للفرد من خلال الشريك، ونموذج المحاكاة.

وقد أوضحت نتائج دراساتهم أن مستويات الثبات reliablity كانت عالية غير أن تلك الدراسات لم تشر إلى درجة الصدق، وهذا يعني أنه لم يتم التحقق منها [١٥-١٨].

أما الدراسات الأخرى، كدراسة إيزلر Eisler وجنتايل Gentile وكيلي Kelly ورفاقهم، فقد انصبّ تركيزها على تقويم السلوك التوكيدي وغير التوكيدي assertive and non-assertive behavior، وقد استخدمت نماذج مختلفة من النماذج القياسية التي تمثل تمثيل الدور مثل اختبار السلوك التوكيدي، بينما أعد آخرون مشاهد خاصة بمقاييس تمثيل الدور. وعلى أية حال، فإن جميع هذه الدراسات قد أظهرت درجات جيدة من مستويات الثبات، كذلك مستوى جيدا من التحسن الذي طرأ على جميع السلوكيات المستهدفة، غير أنها لم تبرهن على وجود مستوى معقول من الصدق الخارجي لمقاييسها المستخدمة [١٩-٢٢]. أما بقية الدراسات الأخرى، فقد تعاملت مع مهارات اجتماعية عامة مختلفة، كالمهارات الاجتماعية المتعلقة بجوانب المهنة، وجوانب تبادل العلاقات مع الآخرين، بالإضافة إلى المهارات الاجتماعية في صورتها العامة بهدف العمل على تعميم المهارات الاجتماعية المناسبة في المواقف الأخرى عن طريق توظيف عدد من إجراءات تمثيل الدور لقياس عمليات التعميم المرتبطة بالمهارات الاجتماعية. وقد أشارت نتائج تلك

الدراسات [٢٣-٢٩] في صورتها العامة إلى أن المهارات موضع التدريب قد تم تعميمها إلى مواقف مختلفة كالمواقف غير المألوفة، والمواقف الطبيعية وأحيانا ضمن الموقف التجريبي بحد ذاته.

لقد أوضحت دراسة كل من بيلاك Bellack وزميليه، وكذلك بورنستين Bornstein ورفاقه أن المحافظة على الأداء السلوكي المتعلم قد استمر طوال فترة ١٠ أسابيع من بعد توقف عملية التدريب، إلا أن افتقار اختبارات تمثيل الدور للصدق الخارجي يعد من المعوقات الرئيسة التي تحد من عملية التعميم للمواقف الطبيعية، كما أنها سبب وراء جعل مقاييس تمثيل الدور تنظم بأسلوب على مستوى عال من التقييد [٢٤؛ ٢٧]. وعلى سبيل المثال، استخدم بيلاك Bellack وزميلاه اختبار السلوك التوكيدي behavior assertive test كنموذج من النماذج المستخدمة في إجراءات تمثيل الدور الذي كان يسعى لقياس الصدق الخارجي لتلك الإجراءات مع المهارات الاجتماعية، وكما أظهرت النتيجة فإن «الأداء لم يكن يتسم بالعمومية الشاملة» [٣٠، ص ٤٥٩].

لقد احتلت مقاييس القياس الاجتماعي sociometric measures المرتبة الثانية بعد إجراءات تمثيل الدور من حيث الاستخدام في مجال قياس عملية التدريب على المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا. فقد استخدم الباحثون أنواعا مختلفة من نماذج التقديرات ratings لقياس المهارات الاجتماعية لدى أفراد هذه الفئة كما هو الحال مع دراسات ماتسون Matson ورفاقه، وكذلك دراسة ريكتارك Rychtarick وزميله التي استعملت قوائم الشطب checklist كأحد نماذج التقديرات. فقد جاءت نتائج هذه الدراسات لتؤكد على وجود مستويات عالية من الثبات فيما يتعلق بنظام التقدير، وأيضا السلوكيات المستهدفة [٣١-٣٤]. أما الدراسات الأخرى، فقد طبقت نماذج تقديرات معينة خلال عملية التقويم مثل بطارية التقدير السلوكي لأفراد التخلف العقلي Behavior Rating Inventory for the Mentally Retarded الذي استخدمه سبارو Sparrow وزميله لقياس أنواع مختلفة من السلوكيات بما فيها السلوك الاجتماعي [٣٥]، في حين استخدم ميردث Meredith ورفاقه مقياسين من مقاييس التقديرات، وهما قائمة الشطب للسلوك الاجتماعي متعدد المواقيت Multiple Time Social Behavioral Checklist، وأيضا

قائمة الشطب السلوكي ذات التوقيتين - السالب والموجب - Two Time Behavioral Checklist، لقياس مستوى المهارات الاجتماعية لدى مجموعة من الأفراد المتخلفين عقليا [٣٦]. علاوة على ذلك استخدم سميث Smith وزميله مقاييس تقدير المعلم والأقران لنفس الغرض السابق [٣٧]، كما استخدم جرين سبان Greenspan وزميله مقياسين من مقاييس التقديرات، هما أداة تقدير المعلم أو ما يسمى بمقياس الكفاية الاجتماعية لكهان Kohan Social Competence، وكذلك مقياس السلوك المتنبأ predicted behavior [٣٨] .

على العموم، أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن المقاييس المستخدمة كانت تتمتع بمستوى عال من الثبات، كما أن معامل الارتباط كشف عن وجود علاقة عالية وكافية من الترابط في ما بين بنود كل مقياس. أما الدراسة الأخيرة، فجاءت لتطبق مقاييس تقديرات القياس الاجتماعي للأقران بهدف انتقاء الأطفال، وكذلك تطبيق اختبار تمثيل الدور لقياس عملية التدريب على المهارات الاجتماعية لدى مجموعة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم [٣٩]، حيث أشارت نتيجة الدراسة إلى أن السلوك المتحسن لم يتم تعميمه إلى المواقف الطبيعية، كما أن عملية التدريب لم تؤثر على تقديرات قبول الأقران. وعلى أية حال، فإن جميع الدراسات التسع السابقة لم تظهر أي مستوى من مستويات التعميم generalization والذي يضع الصدق الخارجي لهذه الدراسات موضع تساؤل.

أما فيما يتعلق بإجراءات المقابلة interview procedures، فقد تم استخدامها ضمن أربع دراسات. فقد وظفت دراسة كل من سيناتور Senatore ورفاقه ودراسة كيلي وزملائه إجراءات المقابلة بالاشتراك مع إجراءات تمثيل الدور لتقويم فاعلية وتأثير عملية التدريب، وكذلك لتعيين جوانب القصور في المهارة [٤٠؛ ٤١]، بينما استعانت الدراستان الأخيرتان اللتان أجراهما كيلي وآخرون، وأيضا جرين سبان Greenspan ورفاقه - استعانتا - بإجراءات المقابلة لقياس مدى تأثير عملية التدريب في تعزيز السلوك الاجتماعي بالإضافة إلى الكشف عن مستويات التعميم [٤٢؛ ٤٣]. ولربما كانت أكثر نتائج التعميم إثارة ومحافظة على الأداء هي التي أسفرت عنها الدراسات التي أُجريت من قبل كيلي Kelly

وزملائه (١٩٨٠م) وأيضا Kelly وزملائه (١٩٧٩م) في الدراسة الثانية التي تمكنت من أن تدرب وتعزّز مهارات اجتماعية لدى عدد من الأفراد المتخلفين عقليا ممن هم في سن المراهقة، والذين تمكنوا بدورهم من تعميم السلوكيات المتعلمة إلى البيئات الطبيعية والمحافظة عليها بصورة متماسكة لفترة من الزمن [٤١؛ ٤٢].

أما إجراءات الملاحظة السلوكية behavioral observation، فقد تم تطبيقها من قبل عدد من الباحثين [٤٤-٤٧] بهدف إتاحة الفرصة أمام عدد من الأطفال المتخلفين عقليا ليبادروا بعملية التفاعل مع الآخرين، بينما في بعض الحالات فإن الباحثين هم الذين يبادرون بعملية التفاعل بهدف تقويم السلوك المستهدف. وفي ضوء ذلك قام الباحثون باستعمال نماذج مختلفة من الملاحظة السلوكية، فقد قام بيري Perry وزملاؤه باستخدام طريقة الملاحظة الطبيعية لمراقبة الأنشطة الاجتماعية لدى مجموعة من الأطفال المتخلفين عقليا [٤٥]، بينما وظف بيتز Bates طريقة الملاحظة الطبيعية بالاشتراك مع إجراءات تمثيل الدور بهدف تقويم مهارات تبادل العلاقات بين مجموعة من الأشخاص من ذوي التخلف العقلي البسيط والمتوسط [٤٦]. وعلى الرغم من أن تلك الدراسات أظهرت تغيرات ملموسة في السلوك المستهدف لدى أفراد هذه الفئة، والذي قد يعزى إلى عملية التدريب، إلا أنها فشلت في إظهار أو تحديد مستوى معين من التعميم في جميع السلوكيات موضع الدراسة.

أما بالنسبة لإجراءات التقارير الذاتية self-report procedures، فإنها تعتبر من أقل الإجراءات القياسية استخداما وبالذات في مجال المهارات الاجتماعية لدى أفراد التخلف العقلي، حيث توافرت للباحث دراستين استخدمتا هذا الأسلوب. ففي دراستين مختلفتين، قام زيسفين Zisfein وزميله (١٩٧٣م) وزيسفين Zesfein وزميله (١٩٧٤م) بإعداد برنامج عرف باسم تدريب التوافق الشخصي Personal Adjustment Training، الذي كان يهدف إلى مساعدة مجموعة من الأشخاص المتخلفين عقليا الذين يعانون في نفس الوقت من عجز انفعالي واجتماعي للقيام بأداء واجباتهم بشكل مستقل ضمن بيئتهم الاجتماعية. وفي إطار هذا البرنامج (PAT)، تم استخدام العديد من نماذج التقارير الذاتية كالتقويم الذاتي، ومقاييس القياس الاجتماعي بالإضافة إلى التقارير الذاتية self-report، ووفق ما

أشار إليه الباحثون فإن الإجراءات المطبقة لا زالت في مراحلها التجريبية، لذلك فإن التغيرات لا تعزى إلى تلك الإجراءات القياسية المستعملة. على أية حال، لقد أكدت نتائج الدراستين ما سبق وأن أشير إليه وهو أن مقاييس التقارير الذاتية لا زالت تظهر عددا من المشكلات في مستويات الثبات والصدق [٤٨؛ ٤٩].

وبناء على ماتقدم يتضح أن أهمية توظيف القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية يعد من الأمور الهامة التي أكدت عليها جميع الدراسات الواردة ضمن أدبيات الدراسة، وبدورها حثت المعلمين والاخصائيين وكذلك الباحثين على الاهتمام بها وبالتحديد عند مواجهة المشكلات السلوكية الاجتماعية التي غالبا ما يظهرها أفراد التخلف العقلي وعلى الأخص في مجال المهارات الاجتماعية. لذلك، وفي ضوء النتائج التي كشفت عنها أدبيات الدراسة، فإن الدراسة الحالية ستحاول الاستفادة من تلك الحقائق العلمية قدر الإمكان بما يخدم هدف الدراسة في بناء وإعداد استبانة الدراسة، وكذلك في تفسير ما يترتب عليها من نتائج.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات معاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض حيث بلغ مجموعهم ٢٣٥ معلما ومعلمة تربية خاصة يعملون في معهدين للذكور ومعهد واحد للإناث.

عينة الدراسة

لقد تم اختيار عينة الدراسة وفقا لشرطين وضعهما الباحث، واللذين يتمثلان في أن يكون المعلمون والمعلمات الذين يقومون بتدريس التربية الاجتماعية من خريجي أقسام التربية الخاصة بجامعات المملكة العربية السعودية أو خارجها، بالإضافة إلى كونهم أمضوا عاما فأكثر في تدريس هذه المادة. وفي ضوء ذلك، أرسلت أداة الدراسة إلى ١٤٥ معلما ومعلمة ممن انطبقت عليهم شروط الدراسة، وتمت استعادة ١١٧ منها

صالحة للتحليل حيث مثلت ٨٠٪ من مجموع العينة المختارة وهي نسبة تعتبر مقبولة لإنهاء إجراءات الدراسة (انظر جدول رقم ١).

جدول رقم ١. خصائص العينة وشروط اختيارها.

		العدد	٪
الجنس	ذكر	٥٦	٤٨
	أنثى	٦١	٥٢
تربية خاصة	جامعة الملك سعود	١٠٧	٩١,٥
	جامعات أخرى	٦	٥,١
	لم يحدد	٤	٣,٤
الخبرة بالسنوات	٤ فأقل	٥٣	٤٥,٣
	٥ - ٧	٢٨	٢٣,٩
	٨ فأكثر	٣٥	٢٩,٩
	لم يحدد	١	٨

أداة الدراسة

لقد قام الباحث بتصميم أداة الدراسة التي تكونت من قسمين حيث تضمن القسم الأول معلومات أولية عن عينة الدراسة بهدف ضبط شروط الدراسة الموضوعة سلفا، في حين جاء القسم الثاني ليمثل فقرات أداة الدراسة التي اعتمد الباحث في إعدادها على أدبيات موضوع الدراسة. فقد تكونت الأداة من محورين: يمثل المحور الأول العبارات التي تقيس واقع استخدام المعلمين لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا، بينما جاء المحور الثاني وعباراته المختلفة ليعبر عن مدى أهمية استخدام المعلمين لأساليب القياس في المجال ذاته، كما تم تقويم إجابات المبحوثين على المحورين من خلال خيارات مختلفة، فبالنسبة للمحور الأول تمثله الخيارات الثلاثة التالية: دائما (٣) درجات، أحيانا (٢) درجتان، ونادرا (١) درجة واحدة، في

حين جاءت خيارات المحور الثاني كالتالي: مهمة (٣) درجات، قليلة الأهمية (٢) درجتان، وغير مهمة (١) درجة واحدة. كذلك قام الباحث بوضع مدى متشابه لحدود هذه الدرجات لكلا المحورين بحيث يمكن الاستفادة منه في مناقشة النتائج كما هو مبين في جدول رقم٢.

جدول رقم ٢. المدى لحدود درجات إجابات المبحوثين لخيارات المحورين.

المحور الأول	المدى المشترك والمتساوي للمحورين	المحور الثاني
دائما	٣ - ٢,٣٤	مهمة
أحيانا	٢,٣٣ - ١,٦٨	قليلة الأهمية
نادرا	١,٦٧ - ١	غير مهمة

صدق أداة الدراسة وثباتها

أولا: صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة، فقد اعتمد الباحث على نوعين من الصدق، وهما:

١ - **الصدق الظاهري.** لقد عرضت الأداة على عشرة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مجال التربية الخاصة، وذلك لإبداء مرئياتهم حول مدى وضوح عبارات الأداة وملاءمتها لمحوريها وبعديها القياسيين. وقد أبدى المحكمون موافقة على ملاءمة العبارات لمحاورها، ووضوحها حيث وصلت نسبتها إلى ٨٩٪، بينما اعتبرت ١١٪ مرئيات متباينة تمت الاستفادة منها في تصويب وتصحيح عبارات الأداة وإدخال التعديلات والإضافات المطلوبة (انظر جدول رقم ٣).

جدول رقم ٣. مدى موافقة المحكمين على فقرات أداة الدراسة.

عدد المحكمين	المحور الأول		المحور الثاني		معدل الموافقة
	مدى الوضوح	مدى الملاءمة	مدى الوضوح	مدى الملاءمة	
١٠	١٠٤/ ١٢٠*	١١٢/ ١٢٠*	٧٨/ ٩٠*	٨١/ ٩٠*	
	٨٦,٧٪	٩٣٪	٨٦,٧٪	٩٠٪	٨٩٪

* المقام في كلا المحورين يمثل عدد المحكمين (١٠) في عدد عبارات المحور قبل الإضافة والتعديل الأخيرين.

٢ - **صدق الاتساق الداخلي**. لقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية للأداة، حيث يتضح من جدول رقم ٤ أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ .

جدول رقم ٤. معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للأداة.

المحور الأول			المحور الثاني		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٣٥	دالة	١٣	٠,٧٤	دالة
٢	٠,٦٩	دالة	١٤	٠,٦٧	دالة
٣	٠,٤٢	دالة	١٥	٠,٧٤	دالة
٤	٠,٥٣	دالة	١٦	٠,٨٠	دالة
٥	٠,٤٥	دالة	١٧	٠,٨٢	دالة
٦	٠,٤٣	دالة	١٨	٠,٧٤	دالة
٧	٠,٥٠	دالة	١٩	٠,٨١	دالة
٨	٠,٥٨	دالة	٢٠	٠,٧٠	دالة
٩	٠,٧٣	دالة	٢١	٠,٧٠	دالة
١٠	٠,٥٤	دالة	٢٢	٠,٧٣	دالة
١١	٠,٤٩	دالة			
١٢	٠,٦٨	دالة			

دالة عند مستوى (٠,٠١).

ثانيا: ثبات الأداة

لقد تم حساب معامل ثبات الأداة عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ الذي أظهر أن الأداة تتميز بمستوى من الثبات بلغ ٧٩٪ للمحور الأول (واقع استخدام أساليب القياس)، و٩٢٪ للمحور الثاني (أهمية استخدام أساليب القياس). وتعتبر هذه القيم مرتفعة بالنسبة لمستوى ثبات الأداة والتي على ضوئها تتحقق للأداة الخصائص التي تؤهلها لكى تكون أداة موثوق بها ويعتمد عليها في تحقيق أهداف الدراسة.

الأساليب الإحصائية

اعتمد الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة أهداف وأسئلة الدراسة والتي شملت التالي:

١ - حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية لمعرفة واقع استخدام المعلمين لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية، وكذلك معرفة مدى أهمية الاستخدام من وجهة نظرهم.

٢ - معامل الارتباط لبيرسون لتحديد العلاقة الارتباطية بين كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية للأداة (صدق الأداة).

٣ - النسب المئوية لتحديد درجة الاتفاق بين المحكمين.

٤ - معامل ألفا كرونباخ لتحديد مستوى ثبات الأداة.

٥ - اختبار (ت) t-test وتحليل التباين الأحادي واختبار شفيه Cheffe.

تحليل النتائج ومناقشتها

السؤال الأول

ما مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا؟

جدول رقم ٥ أ. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتب لإجابات عينة الدراسة عن المحور الأول: مستوى استخدام أساليب القياس.

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
١	٢,٧٦	٠,٤٩	١
٦	٢,٤١	٠,٧٤	٢
٥	٢,٣٩	٠,٧٣	٣
٣	٢,٣٥	٠,٦٦	٤
١٢	٢,١٧	٠,٧٤	٥
٩	٢,١١	٠,٧٦	٦
٨	٢,١١	٠,٧٣	٧
٧	٢,٠٩	٠,٦٨	٨
٤	١,٩٩	٠,٦٨	٩
٢	١,٦٨	٠,٦٧	١٠
١٠	١,٦٠	٠,٦٧	١١
١١	١,١٩	٠,٥٤	١٢

يتضح من جدول رقم ٥ أ وملحق رقم ٢ أن أسلوب الملاحظة السلوكية الطبيعية الوارد ضمن الفقرة رقم (١) والذي يمثل أحد الأساليب لتحديد جوانب القصور في المهارات الاجتماعية قد احتل المرتبة الأولى من حيث استخدامه من قبل معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية لغرض التشخيص والقياس. وقد جاء متوسط استخدام أفراد العينة لهذا الأسلوب (٢,٧٦) وهو يدخل ضمن تقدير (دائما) (انظر جدول رقم ١)، في حين أن الفقرة رقم ١٠ الخاصة بقوائم الشطب كإحدى فنيات أسلوب الملاحظة السلوكية الطبيعية لم تجد التطبيق الفعلي المطلوب الذي ينبغي استخدامه جنبا إلى جنب مع هذا الأسلوب حيث بلغ متوسطها ١,٦٠، وهو يدخل ضمن الاستخدام النادر لهذا النوع من الفنيات. وقد يعود هذا التناقض في استخدام المعلمين والمعلمات لأسلوب الملاحظة السلوكية الطبيعية وعدم تطبيق قوائم الشطب كإحدى فنياته إلى أن المعلمين والمعلمات

لديهم أدواتهم القياسية الخاصة لتقويم جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لـدى طلابهم، وهذا ما أكدت عليه الفقرة رقم ٦ التي احتلت المرتبة الثانية بمتوسـط ٢,٤١ والتي ربما تكون سببا في عزوف المعلمين والمعلمات عن البحث عن الفنيات المناسبـة لأسلوب الملاحظة السلوكية الطبيعية والاكتفاء بما لديهم من أدوات خاصة قاموا بإعدادها أو تطويرها. والاحتمال الآخر هو أن ميدان التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وغيرها من الدول العربية يفتقر إلى وجود أساليب القياس المقننة في معظم المجـالات التي تهم المعاقين واحتياجاتهم، وبالتحديد في مجال المهارات الاجتماعية ذات العلاقة بالتخلف العقلي، لذلك يجد الباحث الحالي في الفقرة رقم ٢ التي احتلت المرتبة العاشرة ما يؤكد هذا الاحتمال حيث بلغ متوسط هذه الفقرة ١,٦٨ ليشير إلى وجود دلائل قوية على غياب المقاييس المقننة والمناسبة، حتى وإن وجدت فإنها لا تتعدى تلك الأساليب المعربة أو المترجمة لاختبارات غربية، لهذا جاءت هذه القيمة في مدى الاسـتـخـدام «أحيانا»، فالاستخدام قائم ولكنه لا يعبر بالضرورة عن استخدام مفاييس مقننة.

أما بالنسبة للفقرة رقم ٥ التي احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط ٢,٣٩ فإنها تؤكد على ثقة المعلمين والمعلمات في تقديرات زملائهم تجاه السلوكيات الاجتماعية للطلاب كأحد مصادر تقويم جوانب القصور في مجال المهارات الاجتماعية، بينما لم يظهر المعلمون والمعلمات هذا المستوى من الثقة تجاه تقديرات الأقران تجاه زملائهم وسلوكياتهم كأحد وأهم مصادر تقويم القصور في المهارات الاجتماعية، والعلاقات الاجتماعيـة الـتـي يمارسها هؤلاء الطلاب فيما بينهم، والتي جاءت معبرة في متوسط الفقرة رقم ٧ الذي بلغ ٢,٠٩ في المرتبة الثامنة وبتقدير «أحيانا»، وهذا ربما يعكس في الحقيقة اتجاهـات المعلمين والمعلمات السلبية تجاه مقدرات طلابهم في تقدير الآخرين، إلا مع حـالات قليلة جدا. كذلك احتل أسلوب المقابلة المفتوحة في الفقرة رقم ٣ مع الطلاب الذين يعانون من مشكلات في تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين المرتبة الرابعة بمتوسط ٢,٣٥ وهو يمثل الحد الأدني من الاستخدام الدائم، وهذه الخطوة من قبل المعـلـمـين والمعلمات تمثل منعطفا إيجابيا تجاه تقويم العديد من المشكلات في العلاقات الاجتماعية التي يظهرها الطلاب المتخلفون عقليا. من جهة ثانية احتل أسلوب المقابلة المقننة بأسئلة

مع الوالدين لجمع المعلومات اللازمة لتقويم جوانب القصور في مجال المهارات الاجتماعية (الفقرة ١٢) المرتبة الخامسة بمتوسط ٢,١٧. هذه القيمة تدخل في مدى تقدير (أحيانا) (انظر جدول رقم ١). وقد يفسر هذا أن التوجهات الحالية لدى العاملين في مجال التربية الخاصة بالتحديد في مؤسسات وبرامج التربية الفكرية ربما تحاول أن تتجاهل عن قصد أو عن غير قصد دور الأهالي للمشاركة وبالتحديد الأبوين، في مجمل العمليات القياسية والتعليمية الخاصة بأبنائهم المعاقين، هذا التوجه أكدته الفقرة ٨ التي جاءت في المرتبة السابعة بمتوسط ٢,١١ والذي يكشف عن ردة الفعل لدى المعلمين والمعلمات والقائم على أن وجود الوالدين في أي مشاركة تربوية قد لا يجد القبول منهم إلا من قبل قليل من المعلمين والمعلمات. لذلك جاءت ممارسة هذا النوع من الأساليب بمساعدة الوالدين في مدى (أحيانا). كذلك جاءت الفقرة ٩ في المرتبة السادسة وبمتوسط ٢,١١ لتعبر عن استخدام المعلمين والمعلمات للأساليب القياسية المتعددة ولكن بشكل قليل (أحيانا) وبالتحديد في مقاييس التقارير الذاتية التي تعتبر حديثة التجربة وفق ما أشار إليه كل من Zisfein و Rosen [٤٨] والتي تخضع أيضا لمعايير مقننة يحتمل ألا تكون متوافرة في الساحة العربية. أما أسلوب تمثيل الدور الوارد ضمن الفقرة ٤ التي احتلت المرتبة التاسعة بمتوسط ١,٩٩ وهو أقرب ما يكون إلى الاستخدام النادر لهذا النوع من الأساليب، بل الأسلوب غير المفضل لدى المعلمين والمعلمات في هذه الدراسة، علما بأن أدبيات الدراسة استعرضت حوالي خمس عشرة دراسة لعدد من الباحثين والمهنيين استخدموا من خلالها أسلوب تمثيل الدور كأحد وأهم الأساليب لتقويم جوانب القصور في مجال المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المتخلفين عقليا. كما جاءت الفقرة رقم ١١، التي تمثل استخدام كاميرا الفيديو كإحدى فنيات أسلوب تمثيل الدور المرتبة الأخيرة بمتوسط ١,١٩ وهو يعني عدم الاستخدام أو نادرا ما تستخدم. فطالما أن استخدام أسلوب تمثيل الدور كان ضعيفا فمن باب أولى أن ينعدم استخدام أي فنية من فنيات هذا الأسلوب، كما يعتقد الباحث الحالي أن توافر التقنيات كالكاميرا والفيديو قد يشجع المعلمين والمعلمات على استخدام هذا النوع من الاساليب. علما بأن هذا الاسلوب - كأسلوب قياس وتقويم، وأيضا أسلوب تدريس - قد تم التأكيد عليه من خلال الدراسة الجامعية لأفراد هذه

العينة عندما كانوا طلابا وطالبات في جامعة الملك سعود في قسم التربية الخاصة حيث يمثلون ٩١,٥٪ من عينة الدراسة (انظر جدول رقم ٣) أو حتى في الجامعات الأخرى التي تحتضن أقساما للتربية الخاصة.

عموما نخرج بخلاصة عن إجابة السؤال الأول مؤداها أن الممارسة الفعلية من قبل المعلمين والمعلمات لأساليب القياس في مجال المهارات الاجتماعية تعتبر ضعيفة، كما أن نوعية الأساليب إذا تم استخدامها بالفعل فإنها لا ترقى إلى طموحات المهنيين والأكاديميين وأيضا إلى احتياجات أفراد هذه الفئة. وهذه الصور في مجملها تتضح من جدول رقم ٥ ب الذي يبين أن الاستخدام لأساليب القياس في مجال التدريب عن المهارات الاجتماعية ظهر بمتوسط ٢,٠٥ وهذا يدخل ضمن تقدير (أحيانا).

جدول رقم ٥ ب. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمعدل العام للمتوسط لإجابات عينة الدراسة على المحور الاول.

عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعدل العام
١٢	٢٤,٥٥	٤,٧٩	٢,٠٥

تعود الأسباب المحتملة وراء تداعيات هذه النتيجة إلى طبيعة الجو العام القائم والممارس في مجال التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية ومعظم الدول العربية الذي يقوم على الممارسة التقليدية لأساليب القياس والتشخيص وكذلك التدريس. ففي ظل غياب فريق العمل وكذلك أدوات وأساليب التشخيص والقياس المقننة بالإضافة إلى انعدام الخطط التربوية الفردية، قد يكون أمرا مستحيلا على المعلمين والمعلمات استخدام مثل هذه الأساليب القياسية الوارد ذكرها ضمن أداة الدراسة، وإذا استخدمت فإنها تتم بناء على جهود فردية واجتهادات شخصية مخلصة دون أن يكون هناك تشريع أو تنظيم يشرف عليها.

السؤال الثاني

هل هناك اختلاف ما بين المعلمين والمعلمات في مستوى استخدام أساليب القياس في مجال التديب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا؟

جدول رقم ٦. قيمة (ت) للفروق بين المعلمين والمعلمات حول مستوى استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعلمون	٥٦	٢٢,٦١	٤,٠١		
المعلمات	٦١	٢٦,٣٣	٤,٧٨	٤,٥٤	دالة*

* دالة عند مستوى ٠,٠١ .

يتضح من جدول رقم ٦ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين استخدام المعلمين والمعلمات لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا، والذي تميل كفته لصالح المعلمات بمتوسط ٢٦,٣٣. إن أدبيات الدراسة المستخدمة هنا لا تقدم لنا تفسيرا معينا حول هذه الفروق وذلك للأسباب الوارد ذكرها في حدود الدراسة. علاوة على ذلك، فإن الدراسة الحالية اقتصرت على معاهد التربية الفكرية للبنين والبنات بمدينة الرياض فقط، لذلك يمكن القول وبتحفظ شديد إن هذه الفروق تعود إلى اعتبارات إدارية ربما لعبت دورا مؤثرا في إحداث هذه الفروق والتي جاءت لصالح المعلمات، فربما تكون إدارة معهد التربية الفكرية للبنات تتسم بالمرونة أوما يسمى بديمقراطية الإدارة التربوية والتي في إطارها يمكن أن تعطي المعلمة الحرية التامة لإدارة شؤونها التربوية بدون تدخل، علما بأن هذا التفوق في مستوى الاستخدام لدى المعلمات يعتبر نسبيا إذا أخذنا بعين الاعتبار إجابة السؤال الأول التي خلصت إلى نتيجة عامة مؤداها أن مستوى استخدام أساليب القياس من قبل المعلمين والمعلمات يعتبر ضعيفا.

السؤال الثالث

هل هناك اختلاف في مستوى استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية تبعا لاختلاف الخبرة لدى عينة الدراسة؟

يشير جدول رقم ٧ إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة ف ٥,٠٥ وقد كانت دالة عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعات الخبرة تجاه استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية. ولتحديد مصدر التباين بين مجموعات الخبرة، تم استخدام اختبار شيفيه Cheffe، حيث تبين أنه يوجد اختلاف بين ذوي الخبرة في المجموعة الأولى (٤ سنوات فأقل) بمتوسط ٢٣,٠٧، وذوي الخبرة في المجموعة الثالثة (٨ سنوات فأكثر) بمتوسط ٢٦,٠٠ حيث جاء هذا الفرق لصالح أفراد المجموعة الثالثة الأكثر خبرة. وقد يعني هذا أن أصحاب الخبرة الذين لديهم ٨ سنوات فأكثر من المعلمين والمعلمات لديهم نزعة عملية أكثر لاستخدام ما يتوافر لديهم من أساليب قياس حتى يمكنهم مواجهة تلك المشكلات التي يظهرها الطلاب والطالبات من المتخلفين عقليا في مجال المهارات الاجتماعية والتي ربما كانت مصدر إزعاج لهم ولذويهم طوال سنوات الخبرة التي عايشوها مع الطلاب والطالبات، لذلك لا خيار أمامهم سوى إيجاد حلول لتلك المشكلات السلوكية الاجتماعية، وذلك عن طريق التركيز على أساليب القياس سواء كانت مقننة أو معدة خصيصا لهذا الغرض من قبل هؤلاء المعلمين والمعلمات.

جدول رقم ٧. تحليل التباين الأحادي للكشف عن مدى تأثير اختلاف سنوات الخبرة على مستوى استخدام أساليب القياس لدى عينة الدراسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
بين المجموعات	٢١٨	٢	١٠٩	
داخل لمجموعات	٢٤٣٨,٦	١١٣	٢١,٦	٥,٠٥*

* دالة عند مستوى ٠,٠١ .

السؤال الرابع

ما مدى أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية؟

يتضح من جدول رقم ٨ أ وملحق رقم ٢ أن إجابة أفراد العينة على فقرات المحور الثاني تنم عن وعي المعلمين والمعلمات بأهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية، كما أنها تعبر عن حاجتهم إليها. ولهذا جاءت قيم متوسطات إجاباتهم على كل فقرة من فقرات هذا المحور مرتفعة، إلا أن المعلمين والمعلمات أعطوا أولوية لكل فقرة حسب أهميتها من بين تلك الأهميات المطروحة ضمن سياق هذا المحور. فبالنظر إلى الفقرة رقم ١٣ والتي حازت على المرتبة الأولى بمتوسط ٢,٧٩ نجد أن المعلمين والمعلمات وعبر هذه الفقرة يؤكدون في المقام الأول على أهمية الاحتياجات التدريبية التي تحددها عملية القياس وأساليبها المختلفة، والتي بدونها لا يمكن تحديد طبيعة البرامج التدريبية المناسبة لتلبية الاحتياجات الفردية في مجال المهارات الاجتماعية. إن هذا التوجه الذي تبناه المعلمون والمعلمات يعكس في الحقيقة أهمية القياس وعلاقته بالاحتياجات التدريبية التي سبق وأن أكد عليها بيلاك Belack من خلال أسئلته الأربعة التي كان الهدف منها توجيه عملية القياس في مجال المهارات الاجتماعية، والتي على ضوئها يتم تحديد الاحتياجات التدريبية [٦]. كذلك فإن عملية القياس لا تتوقف عند تحديد الاحتياجات التدريبية المطلوبة، بل تتعداها لتقيس فاعلية عملية التدريب في مجال المهارات الاجتماعية القاصرة لدى الطلاب المتخلفين عقليا، وهذا بالفعل ما أدركه المعلمون والمعلمات في الفقرة رقم ١٩ التي احتلت المرتبة الثانية من حيث الأهمية بمتوسط ٢,٧٤. وهذا التوجه يتماشى مع الإشارة السابقة لكل من وايت مان Whiteman وزملائه الذين أكدوا من خلالها على أن القياس والتدريب عمليتان متحدتان لا يمكن فصلهما عن بعض [٢]. كذلك فإن هذا التوجه أيضا يتوافق مع ما أشار إليه اندراسيك Anderasik وزميله عندما أوضحا أن عملية القياس تسعى إلى تحقيق غرضين أساسيين هما الكشف عن جوانب العجز بالإضافة إلى تقويم البرامج التدريبية [١٣]. كذلك فقد جاءت إجابات أفراد العينة عن الفقرة رقم ١٧ والتي احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط ٢,٧١ لتؤكد على إدراك

المعلمين والمعلمات لأهمية استخدام الأساليب المتعددة multiple assessments في عملية القياس والتقويم وذلك للكشف أولا عن مزيد من جوانب القصور في مجال المهارات الاجتماعية، وثانيا لمواجهة بعض المشكلات المنهجية (كالصدق والثبات) التي قد تظهرها بعض المقاييس بشكل منفرد. إن إيمان المعلمين والمعلمات بأهمية الفروق الفردية وما يترتب عليها من احتياجات فردية فريدة جاءت في إجابتهم عن الفقرة رقم ٢٠ التي احتلت المرتبة الرابعة بمتوسط ٢,٦٧ لتعكس هذا التوجه لديهم الذي يؤكد على أهمية استخدام أساليب القياس في الكشف عن الاحتياجات الفردية في مجال قصور المهارات الاجتماعية. كما أدرك المعلمون والمعلمات أهمية حجم التدريب الذي لا يمكن تحديده إلا بتطبيق أساليب القياس المناسبة لطبيعة القصور في مجال المهارات الاجتماعية، لذلك جاءت الفقرة ٢٢ لتعبر عن هذا التوجه لديهم محتلة في ذلك المرتبة الخامسة وبمتوسط ٢,٦٦.

جدول رقم ٨ أ. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتب لإجابات عينة الدراسة عن المحور الثاني: أهمية استخدام أساليب القياس.

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
١٣	٢,٧٩	,٤٧	١
١٩	٥,٧٤	,٥٥	٢
١٧	٢,٧١	,٥٦	٣
٢٠	٢,٦٧	,٥٤	٤
٢٢	٢,٦٦	,٦٠	٥
١٦	٢,٦٥	,٦٥	٦
٢١	٢,٦٢	,٦٠	٧
١٤	٢,٦١	,٦٤	٨
١٨	٢,٦٠	,٦٠	٩
١٥	٢,٥٦	,٦١	١٠

لقد حظيت بقية الفقرات الأخرى بنفس الأهمية تقريبا من قبل عينة الدراسة، حيث إنها تعبر عن مستويات مختلفة من الأهمية ذات صلة مباشرة بعملية القياس كالدقة في تحديد جوانب القصور التي أوضحتها الفقرة رقم ١٦، أو ذات علاقة بعملية التدريب المتوقفة على عملية القياس، كالفقرة رقم ٢١ التي تحدد بداية ونهاية لعملية التدريب، وذلك بفضل استخدام أسلوب القياس. كما أن الفقرة رقم ١٤ ترى أن الجهد والوقت المبذولين في عملية التدريب يمكن تقنينهما وترشيدهما من خلال توظيف أساليب القياس... إلخ.

على أية حال، فإنه يمكننا أن نخلص من الإجابة عن السؤال الرابع بنتيجة عامة أوضحها جدول رقم ٨ ب وبمتوسط ٢,٦٥ مؤداها أن هناك رغبة صادقة وأكيدة لدى المعلمين والمعلمات بأهمية استخدام أساليب القياس والحاجة إليها. إن استشعار المعلمين والمعلمات لهذه الأهمية ربما يكون نابعا من تلك المعاناة التي يعيشونها يوميا مع مشاكل الطلاب والطالبات الناتجة عن قصور مهاراتهم الاجتماعية والتي ترتب عليها اضطراب سلوكياتهم الاجتماعية في التعامل مع الآخرين. ومن هنا جاءت الحاجة إلى توظيف أساليب القياس المختلفة في مجال المهارات الاجتماعية لمواجهة العديد من المشكلات المترتبة على ذلك عن طريق إعداد البرامج المناسبة وتقويم فاعليتها، ومتابعة ما تم إنجازه من تنمية لمهارات اجتماعية أو سلوكيات اجتماعية.

جدول رقم ٨ ب. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمعدل العام للمتوسط لإجابات عينة الدراسة عن المحور الأول.

عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعدل العام
١٠	٢٦,٤٦	٤,٣٥	٢,٦٥

السؤال الخامس

هل هناك اختلاف ما بين المعلمين والمعلمات حول أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا؟

يتضح من الجدول رقم ٩ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ حول أهمية الاستخدام بين المعلمين والمعلمات. وهذه الدلالة الإحصائية تأتي لصالح المعلمات وبمتوسط ٢٧,٥٤، مع أن الفرق الحالي لا يعد كبيرا بين متوسط المجموعتين. لذلك لا يجد الباحث الحالي تفسيرا لهذا الفرق سوى أنه يرجع إلى اعتبارات ربما تكون ذات علاقة بخصائص المرأة المعلمة النفسية والعاطفية، والتي على ضوئها قد لا تتحمل المعلمات مثل هذه المعاناة اليومية والمتمثلة في المشكلات السلوكية لطالباتهن المتخلفات عقليا، وما تمارسه الأسرة من ضغوط عليهن مما يدفعهن إلى المصادقة على أهمية استخدام أساليب القياس بشكل أكثر كحلول لا بديل عنها لمواجهة المشكلات الاجتماعية لطالباتهن وما يترتب عليها من نتائج.

جدول رقم ٩. قيمة (ت) للفروق بين المعلمين والمعلمات حول أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعلمون	٥٦	٢٥,٢٩	٤,٤١		
المعلمات	٦١	٢٧,٥٤	٤,٠٤	٢,٨٩	دالة*

* دالة عند مستوى (٠,٠١).

السؤال السادس

هل هناك اختلاف في مدى أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا تبعا لاختلاف الخبرة لدى عينة الدراسة؟

بالنظر إلى جدول رقم ١٠ يتضح أن قيمة ف كانت ٤,٩ وهذه القيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعات الخبرة تجاه أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية. ولمعرفة مصدر التباين بين مجموعات الخبرة، تم

استخدام اختبار شيفيه Cheffe الذي أوضحت نتائجه أنه يوجد اختلاف بين ذوي الخبرة في المجموعة الأولى (٤ سنوات فأقل) بمتوسط ٢٥,١١ وذوي الخبرة في المجموعة الثالثة (٨ سنوات فأكثر) بمتوسط ٢٧,٤٩، وذلك لصالح المجموعة الثالثة أصحاب الخبرة الأطول. كذلك فقد أشارت النتائج إلي أنه يوجد أيضا فروق بين ذوي الخبرة في المجموعة الأولى (٤ سنوات فأقل) بمتوسط ٢٥,١١ وذوي الخبرة في المجموعة الثانية (٥ - ٧ سنوات) بمتوسط ٢٧,٦٨ وذلك لصالح المجموعة الثانية. وهذا يؤكد أن أصحاب الخبرة الطويلة لديهم شعور قوي بأهمية استخدام القياس. وهذا في الواقع يدل على أن طول مدة الخبرة وما يصاحبها من ممارسات وتجارب مختلفة ومتنوعة، ناجحة ومتعثرة تدفع بأصحابها من المعلمين والمعلمات إلى النظر إلى أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية بشكل مختلف عما يوليه هؤلاء الذين تعتبر تجربتهم في الميدان محدودة أو قصيرة. لذلك أعتقد أن هذه النتيجة طبيعية ولم تأت من فراغ، حيث إن المعاناة الطويلة والتعامل المستمر بأساليب مختلفة مع مشكلات الطلاب السلوكية تكسب أصحابها خبرة ناضجة في اتخاذ القرار المناسب، كما تكسبهم بعد نظر تجاه أي تصور يحمل حلولا مناسبة لتلك المشكلات التي يواجهونها يوميا مع الطلاب، من هنا أبرز أصحاب الخبرة الطويلة بعد نظر سليم تجاه أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا.

جدول رقم ١٠. تحليل التباين الأحادي للكشف عن مدى تأثير اختلاف سنوات الخبرة على أهمية استخدام أساليب القياس لدى عينة الدراسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة ف
بين المجموعات	١٧٤,٥٢	٢	٨٧,٢٦	
داخل لمجموعات	٢٠٢٢,١٧	١١٣	١٧,٩	٤,٩

* دالة عند مستوى ٠,٠١ .

الخاتمة والتوصيات

لقد أظهرت الدراسة الحالية ومن خلال نتائج محوريها أن الواقع الذي يمارس من خلاله المعلمون والمعلمات أسلوب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا لا يصل إلى مستوى أماني أسر الأطفال المتخلفين عقليا الذين يعلقون آمالا كبيرة على دور المعلمين والمعلمات في مواجهة المشكلات السلوكية والاجتماعية لأبنائهم وبناتهم، كما أنها لا تعكس الطموحات التي يعبر عنها دائما الأكاديميون وينظّرون من أجلها. علاوة على ذلك، فإن مستويات الممارسة الفعلية لعملية القياس الحالية والتي كشفت عنها نتائج الدراسة لا تخدم واقع الاحتياجات الفردية للطلاب المتخلفين عقليا ذكورا وإناثا مما يمكن اعتباره عبئا آخر يضاف إلى أعباء أخرى متراكمة والتي مهما بذلت من جهد ووقت فهو ضائع، لأنه لم يقم على أسس علمية سليمة، ولن يصل إلى نتائج مرجوة. كذلك فقد جاءت نتائج المحور الثاني معبرة بكل معنى الكلمة وبصوت واحد داعمة في ذلك أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية لتكون الانطلاقة الفعلية والعملية تجاه حل مشاكل واقع القياس الممارس في مجال المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا. كذلك يأمل الباحث الحالي أن تكون التوصيات التالية دعامة أخرى تسهم في تقديم الحلول المناسبة لواقع القياس وأساليبه واستخداماته المختلفة في مؤسساتنا التعليمية الخاصة بالفئات الخاصة، وأهم هذه التوصيات ما يلي:

١ - العمل على إعادة صياغة مفهوم العمل التعليمي والتربوي في مجال التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية والذي لا يتيح وضعه الحالي للأساليب الحديثة أن تأخذ فرصتها في التطبيق بدءا من عملية المسح والفرز وانتهاء بالتشخيص والقياس.

٢ - العمل على إعداد وتطوير الأساليب القياسية الرسمية وغير الرسمية وبمشاركة المعلمين والمعلمات ومن واقع الاحتياجات الفردية للطلاب والطالبات المتخلفين عقليا.

٣ - إقامة دورات تدريبية لمن هم على رأس العمل يتم من خلالها تعريفهم بالقياس واستخداماته المختلفة في مجال السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية للطلاب والطالبات المتخلفين عقليا.

٤ - قيام الجامعات في المملكة العربية السعودية وبالتحديد التي تضم أقساما للتربية

الخاصة بإعادة النظر في المقررات التي تخدم مجال التشخيص والقياس، والعمل على إضافة مقررات أخرى في مجال تطبيق أساليب القياس والتشخيص التي تلبي احتياجات الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم المتخلفون عقليا.

٥ - التأكيد على أهمية فريق العمل ومفهومه الذي ينبغي أن يشمل أحد الوالدين للمشاركة في فعاليات العملية التربوية الخاصة بالطلاب والطالبات من المتخلفين عقليا بما فيها عملية القياس والتشخيص.

ملحق رقم ١

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الفاضل معلم التربية الخاصة حفظهماالله

أختي الفاضلة معلمة التربية الخاصة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . . وبعد،

إن الحكم على مسار العملية التعليمية لا يمكن أن يؤخذ في الحسبان ما لم يكن صادرا عن معلم وبمشاركته. لذلك فإن الدراسة العلمية المتصلة بالعملية التعليمية لا يمكن أن تتبنى سوى رأي المعلم وذلك بحكم علاقته المباشرة بهذه العملية. لهذا تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة رأيك حول واقع استخدام المعلمين بما فيهم أنت لأساليب القياس في مجال التدريس على المهارات الاجتماعية وأهمية استخدامها مع الطلاب المتخلفين عقليا. وعلى هذا الأساس فإن الاستبانة تتكون من محورين حيث تدور بنود المحور الأول حول واقع ممارسة المعلمين لأساليب القياس، وأما المحور الثاني فإن بنوده تدور حول أهمية الاستخدام حيث يصل مجموع البنود للمحورين معا إلى ٢٢ فقرة.

إن إجابتك الموضوعية عن بنود الاستبانة قد تفتح آفاقا جديدة لوضع أهداف العملية التعليمية في مجال التربية الخاصة في مسارها العلمي السليم والصحيح. لذلك أود مشكورا أن تقرأ المصطلحات المعرفة تعريفا إجرائيا قبل الإجابة عن بنود الأستبانة حتى يتسنى لك الإجابة عنها دون لبس أو غموض.

شاكرا ومقدرا لك ولوقتك المعطى لي، راجيا من الله العلي القدير أن يكون عملك معي من خلال هذه الورقة في ميزان حسناتك، وأن تعود نتائج هذا العمل على أفراد هذه الفئة بالخير النافع لهم ولمستقبلهم.

وتقبلوا فائق تحياتي

أخوكم

د. عبدالله بن محمد الوابلي

معلومات أولية

الجنس

(١) ذكر ☐

(٢) أنثى ☐

سنوات تدريس مقرر التربية الاجتماعية

(١) ١ - ٤ ☐

(٢) ٥ - ٧ ☐

(٣) ٨ - ١٠ ☐

(٤) ١١ فما فوق ☐

بكالوريوس تربية خاصة

(١) جامعة الملك سعود ☐

(٢) جامعة أخرى ☐

ملحق رقم ٢. التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن مستوى استخدامهم لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية وأهميته لهذا المجال.

العبـــــارات	مستوى الممارسة الفعلية								المتوسط الحسابي
	دائما		أحيانا		نادرا		لم يحدد		
	ت	٪	ت	٪	ت	٪			
المحور الأول: واقع استخدام المعلمين لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المتخلفين عقليا.									
١ أستخدم أسلوب الملاحظة السلوكية الطبيعية لتحديد جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.	٩٢	٧٨,٦	٢٢	١٨,٨	٣	٢,٦			٢,٧٦
٢ أستخدم مقاييس مقننة لتقويم مستوى القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.	١٣	١١,١	٥٤	٤٦,٢	٥٠	٤٢,٧	-		١,٦٨
٣ أستخدم أسلوب المقابلة المفتوحة مع الطلاب الذين لديهم مشكلات في تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين بهدف التعرف على جوانبها.	٥٢	٤٥,٤	٥١	٤٤,٣	١٢	١٠,٤	٢		٢,٣٥
٤ أستخدم أسلوب تمثيل الدور كأحد أساليب الملاحظة للكشف عن قصور المهارات الاجتماعية التي يصعب تحديدها من خلال مواقف الملاحظة الطبيعية.	٢٦	٢٢,٤	٦٣	٥٤,٣	٢٧	٢٣,٣	١		١,٩٩
٥ أستخدم تقديرات المعلمين تجاه السلوكيات الاجتماعية للطلاب كأحد مصادر تقويم جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لديهم.	٦٢	٥٣,٤	٣٧	٣١,٩	١٧	١٤,٧	١		٢,٣٩

تابع ملحق رقم ٢.

العبـــــارات	مستوى الممارسة الفعلية								المتوسط الحسابي
	دائما		أحيانا		نادرا		لم يحدد		
	ت	٪	ت	٪	ت	٪			
٦ أستخدم أدواتي الخاصة لتقويم جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.	٦٥	٥٦	٣٤	٢٩,٣	١٧	١٤,٧	١		٢,٤١
٧ أستفيد من تقديرات الأقران في تقويم جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.	٣٢	٢٧,٦	٦٢	٥٣,٤	٢٢	١٩	١		٢,٠٩
٨ أستخدم أسلوب التقارير الذاتية لتقويم المهارات الاجتماعية القاصرة لدى الطلاب ويتم تنفيذه بمساعدتي أو مساعدة الوالدين.	٣٨	٣٣	٥٢	٤٥,٢	٢٥	٢١,٧	٢		٢,١١
٩ أستخدم أساليب المقابلة والتقارير الذاتية معا للتأكد من جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.	٤٠	٣٥,١	٤٧	٤١,٢	٢٧	٢٣,٧	٣		٢,١١
١٠ أستخدم قوائم الشطب كإحدى فنيات أسلوب الملاحظة الطبيعية لجمع المعلومات اللازمة لتقويم جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.	١٢	١٠,٥	٤٤	٣٨,٦	٥٨	٥٠,٩	٣		١,٦٠
١١ أستخدم كاميرا الفيديو كإحدى فنيات أسلوب تمثيل الدور في تسجيل التفاعلات الاجتماعية بين الطلاب لتقويمها وتحديد جوانب القصور في المهارات لديهم.	٨	٧	٦	٥,٢	١٠١	٨٧,٨	٢		١,١٩
١٢ أستخدم أسلوب المقابلة المنظمة والمقننة بأسئلة مع الوالدين لجمع المعلومات الضرورية لتقويم جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى أطفالهم.	٤٢	٣٦,٥	٥٠	٤٣,٥	٢٣	٢٠	٢		٢,١٧

تابع ملحق رقم ٢.

العبـــــارات	مستوى الممارسة الفعلية								المتوسط الحسابي
	مهمة		قليلة الأهمية		غير مهمة		لم يحدد		
	ت	٪	ت	٪	ت	٪			
المحور الثاني: أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المتخلفين عقليا.									
١٣ يساعد توظيف أساليب القياس المختلفة على تحديد الاحتياجات التدريبية للطلاب في مجال المهارات الاجتماعية.	٩٥	٨١,٢	١٩	١٦,٢	٣	٢,٦	-		٢,٧٩
١٤ يوفر استخدام أساليب القياس المختلفة الكثير من الوقت والجهد المبذول في عملية التدريب على مهارات اجتماعية غير ضرورية لهم.	٨٠	٦٩,٦	٢٥	٢١,٧	١٠	٨,٧	٢		٢,٦١
١٥ يعتبر توظيف أساليب القياس بمثابة إجراء لتحديد متطلبات عملية التدريب على المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.	٧١	٦٢,٣	٣٦	٣١,٦	٧	٦,١	٣		٢,٥٦
١٦ تكمن أهمية استخدام أكثر من نوع واحد من أنواع أساليب القياس في إعطاء معلومات أكثر دقة في تحديد جوانب القصور في مجال المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.	٨٧	٧٤,٤	١٩	١٦,٢	١١	٩,٤	-		٢,٦٥
١٧ تكمن أهمية استخدام أكثر من نوع واحد من أنواع أساليب القياس في الكشف عن المزيد من جوانب القصور في مجال المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.	٨٩	٧٦,١	٢٢	١٨,٨	٦	٥,١	-		٢,٧١

تابع ملحق رقم ٢.

العبـــــارات	مستوى الممارسة الفعلية							
	مهمة		قليلة الأهمية		غير مهمة		لم يحدد	المتوسط الحسابي
	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١٨ يعتبر استخدام أساليب القياس بمثابة مطلب أساسي لعملية التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب.	٧٧	٦٥,٨	٣٣	٢٨,٢	٧	٦	-	٢,٦٠
١٩ يساعد استخدام أساليب القياس العاملين على تحديد ومعرفة فاعلية عملية التدريب في مجال المهارات الاجتماعية القاصرة لدي الطلاب.	٩٢	٧٨,٦	١٩	١٦,٢	٦	٦,١	-	٢,٧٤
٢٠ يؤكد استخدام أساليب القياس لتقويم جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب على أهمية الاحتياجات الفردية لكل طالب.	٨٢	٧٠,٧	٣٠	٢٥,٩	٤	٣,٤	١	٢,٦٧
٢١ تكمن أهمية استخدام أساليب القياس في أنها تحدد للعاملين نقطة البداية والنهاية لعملية التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب.	٧٩	٦٧,٥	٣١	٢٦,٥	٧	٦	-	٢,٦٢
٢٢ تكمن أهمية استخدام أساليب القياس في أنها تساعد العاملين على تحديد مقدار حجم التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب.	٨٥	٧٢,٦	٢٤	٢٠,٥	٨	٦,٨	-	٢,٦٦

المراجع

[١] Sargent, L. R. *Social Skills for School & Community.* Division on Mental Retardation. Des Moines, Iowa: The Council for Exceptional Children, 1991.

[٢] Whiteman, T. L., J.W. Sciback, and D.H. Ried. *Behavior Modification.* New York: Academic Press, 1983.

[٣] Luckason, J.D.R. *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Support.* Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation, 1992.

[٤] Gresham, F. M. "Social Skills Training with Handicapped Children: A Review." *Review of Educational Research*, 51, 1 (1981), 139-76.

[٥] الوابلي، عبدالله. «مدى احتواء كتب التربية الاجتماعية المقررة على طلاب معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية على المهارات الاجتماعية.» *رسالة الخليج العربي*، ٥٩، السنة ١٧ (١٩٩٦م)، ٤٥-٩٤.

[٦] Bellack, A. S. "Behavioral Assessment of Social Skills." In A. S. Bellack and M. Hersen, eds., *Research and Practice in Social Skills Training.* New York: Plenum Press, 1979.

[٧] Michelson, L., D.P. Sugai, R.P. Wood, and A. Kazdin. *Social Skills Assessment and Training with Children.* New York and London: Plenum Press, 1983.

[٨] Van Hasselt, V. B., M. Hersen, M.B. Whitehill, and A.S. Bellack. "Social Skill Assessment and Training for Children: An Evaluation Review." *Behavior Research and Therapy*, 17 (1979), 413-37.

[٩] McFall, R.M. "A Review and Reformulation of the Concept of Social Skills." *Behavior Assessment*, 4 (1982), 1-33.

[١٠] Eisler, R. M. "Behavioral Assessment of Social Skills." In M. Hersen and A. S. Bellack, eds., *Behavioral Assessments: A Practical Handbook.* New York: Pergamon Press, 1976.

[١١] Kelly, J. A. *Social Skills Training.* New York: Springer Publishing Company, 1982.

[١٢] Chadsey-Rusch. "Toward Defining and Measuring Social Skills in Employment Setting." *American Journal on Mental Retardation*, 96, no. 4 (1992), 405-18.

[١٣] Anderasik, F., and J. Matson. "Social Skill with the Mentally Retarded." In M.A. Milan, ed., *Handbook of Social Skills Training and Research.* New York: John Wiley, 1983.

[١٤] Kratorchwill, T., and D.C. French. "Social Skill Training for Withdrawn Children." *School Psychology Review*, 13 (1984), 331-37.

[١٥] Matson, J. L., A.E. Kazdin, and K. Esveldt-Dawson. "Training Interpersonal Skills among Mentally Retarded and Socially Dysfunctional Children." *Behavior Research and Therapy*, 18 (1980), 419-27.

[١٦] Turner, S. M., M. Hersen, and A.S. Bellack. "Social Skill Training to Teach Prosocial Behaviors in an Organically Impaired and Retarded Patient." *Journal of Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry*, 9 (1978), 253-58.

[١٧] Matson, J. L., and V.A. Senator. "A Comparison of Traditional Psychotherapy and Social Skills Training for Improving Interpersonal Functioning of Mentally Retarded Adults." *Behavior Therapy*, 12 (1981), 369-82.

[١٨] Hersen, M., and A.S. Bellack. "A Multiple-Baseline Analysis of Social Skills Training in

Chronic Schizophrenics." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9 (1976), 239-45.
[١٩] Eisle, R. M., M. Hersen, and P.M. Miller. "Effects of Modeling on Components of Assertive Behavior." *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 4 (1973), 1-6.
[٢٠] Gentile, C., and J.O. Jenkins. "Assertive Training with Mildly Mentally Retarded Persons." *Mental Retardation*, 18 (1980), 315-17.
[٢١] Geller, M. I., H.E. Wildman, J.A. Kelly, and C.S. Laughlin. "Teaching Assertive and Commendatory Social Skills to an Interpersonally-Deficient Retarded Adolescent." *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (1980), 17-21.
[٢٢] Bornstein, M. R., A.S. Bellack, and M. Hersen. "Social Skills Training for Unassertive Children: Multiple Baseline Analysis." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10 (1977), 183-95.
[٢٣] Foxx, R. M., M.J. McMorrow, and M. Mennemeier. "Teaching Social/Vocational Skills to Retarded Adults with a Modified Table Game: An Analysis of Generalization." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, no. 3 (1984), 343-52.
[٢٤] Bellack, A.S., M. Hersen, and S.M. Turner. "Generalization Effects of Social Skills Training in Chronic Schizophrenics: An Experimental Analysis." *Behaviour Research and Therapy*, 14 (1976), 391-98.
[٢٥] Tofte-Tipps, S., P. Mendonca, and R.V. Peach. "Training and Gener-alization of Social Skills: A Study with Two Developmentally Handicapped, Socially Isolated Children." *Behavior Modification*, 6 (1982), 45-71.
[٢٦] Stacy, D., D.M. Doleys, and R. Malcolm. "Effects of Social Skills Training in Community Based Program." *American Journal of Mental Deficiency*, 48 (1979), 152-58.
[٢٧] Bornstein, P. H., P.J. Bach, M.E. McFall, P.C. Friman, and P.D. Lyons. "Application of a Social Skills Training Program in the Modification of Interpersonal Deficits among Retarded Adults: A Clinical Replication." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13 (1980), 171-76.
[٢٨] Matson, J. L., and R.M. Stephens. "Increasing Appropriate Behavior of Explosive Chronic Psychiatric Patients with a Social-Skills Training Package." *Behavior Modification*, 2 (1978), 61-76.
[٢٩] Frederiksen, L. W., J.O. Jenkins, D.W. Foy, and R. M. Eisler. "Social Skills Training to Modify Abusive Verbal Outbursts in Adults." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9 (1976), 117-25.
[٣٠] Bellack, A.S., M. Hersen, and S.M. Turner. "Role-Play Tests for Assessing Social Skills: Are They Valid?" *Behavior Therapy*, 9 (1978), 448-61.
[٣١] Matson, J. L., and T. Earnhart. "Programing Treatment Effects to the Natural Environment: A Procedure for Training Institutionalized Retarded Adults." *Behavior Modification*, 5 (1981), 27-38.
[٣٢] Matson, J. L., and F. Andrasik. "Training Leisure Time Social Interaction Skills to Mentally Retarded Adults." *American Journal of Mental Deficiency*, 86 (1982), 533-42.
[٣٣] Matson, J. L., T.H. Ollendick, and J.A. Adkins. "A Comprehensive Dining Program for Mentally Retarded Adults." *Behavior Research and Therapy*, 18 (1980), 107-12.
[٣٤] Rychtarik, R. G., and P.R. Bornstein. "Training Conversational Skills in Mentally Retarded Adults: A Multiple Baseline Analysis." *Mental Retardation*, 17 (1979), 289-93.
[٣٥] Sparrow, S., and D.V. Cicchetti. "Behavior Rating Inventory for Moderately, Severely, and Profoundly Retarded Persons." *American Journal of Mental Deficiency*, 82, no. 4 (1978), 365-74.

[٣٦] Meredith, R. L., S. Saxon, D.M. Doleys, and B. Kyzer. "Social Skills Training with Mildly Retarded Young Adults." *Journal of Clinical Psychology*, 36 (1980), 1000-1009.

[٣٧] Smith, L., and S. Greenberg. "Hierarchical Assessment of Social Competence." *American Journal of Mental Deficiency*, 83, no. 6 (1979), 551-55.

[٣٨] Monson, L. B., S. Greenspan, and R.J. Simenonsson. "Correlates of Social Competence in Retarded Children." *American Journal of Mental Deficiency*, 83, no. 5 (1979), 627-30.

[٣٩] Berier, E. S., A.M. Gross, and R.S. Drabman. "Social Skills Training with Children: Proceed with Caution." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15 (1992), 41-53.

[٤٠] Senator, V., J.L. Matson, and A.E. Kazdin. "A Comparison of Behavioral Methods to Train Social Skills to Mentally Retarded Adults." *Behavior Therapy*, 13 (1982), 313-24.

[٤١] Kelly, J. A., B.G. Wildman, and E.S. Berler. "Small Group Behavioral Training to Improve the Job Interview Skills Repertoire in Mildly Retarded Adolescents." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13 (1980), 461-67.

[٤٢] Kelly, J. S., B.G. Wildman, J.R. Krey, and C. Thurman. "Group Skills Training to Increase the Conversational Repertoire of Retarded Adolescents." *Child Behavior Therapy*, 1 (1979), 323-36.

[٤٣] Greenspan, S., B. Shoultz, and M.M. Weir. "Social Judgement and Vocational Adjustment of Mentally Retarded Adults." *Applied Research in Mental Retardation*, 2 (1981), 335-46.

[٤٤] Kelly, J. A., W. Furman, J. Phillips, S. Hathorn, and T. Wilson. "Teaching Conversational Skills to Retarded Adolescents." *Child Behavior Therapy*, 1 (1979), 85-97.

[٤٥] Perry M. A., and M.C. Gerreto. "Structured Learning Training of Social Skills." *Mental Retardation*, 15, no. 6 (1977), 31-34.

[٤٦] Bates, P. "The Effectiveness of Interpersonal Skills Training on the Social Skill Acquisition of Moderately and Mildly Retarded Adults." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13 (1980), 237-48.

[٤٧] Nelson, R.O., F. Gibson, Jr., and D.S. Cutting. "Videotaped Modeling: The Development of Three Appropriate Social Responses in a Mildly Retarded Child." *Mental Retardation*, 11, no.6 (1973), 24-26.

[٤٨] Zisfein, L., and M. Rosen. "Personal Adjustment Training A Group Counseling Program for Institutionalized Mentally Retarded Persons." *Mental Retardation*, 11, no. 4 (1973), 16 -20.

[٤٩] Zisfein, L., and M. Rosen. "Effects of a Personal Adjustment Training A Group Counseling Program for Institutionalized Mentally Retarded Persons." *Mental Retardation*, 12 (1974), 50-53.

The Actual Practice of Assessment and the Importance of Using It in the Area of Social Skills Training

Abdullah M. Alwabli

Associate Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study is to investigate the extent to which social education teachers in institutions of mental retardation in Riyadh, Saudi Arabia, use assessment procedures in the area of social skill training for mentally retarded students. It also aims to determine the importance of using these procedures in the same area from the perspective of female and male teachers who have been chosen according to certain conditions, and who number 117 persons.

The study questions were formed in light of the study's two objectives, and the results showed that the trends of teachers towards using assessment procedures in the area of social skills training for mentally retarded students do not rise to the level of importance necessary for applying assessment procedures in this area. That is why the sample's answers came within the estimation of (sometimes). Even if there are differences in the level of usage which lean towards the female teacher and those of lengthy experiences the extent of usage stays within its lowest limitations. The study results also show that teachers felt the importance and necessity of using assessment procedures in the area of social skills training for mentally retarded students, although there are some differences in this sense which favor female teachers and those of lengthy experience, but still this does not decrease this importance in its general picture. Rather, it increases its importance and the extent of the need to use it for confronting behavior problems whi :h result from the lack of training process association in the area of social skills training with assessn ent procedures.