

**فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني
في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف صعوبات التعلم
الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
بالبائف**

وليد السيد أحمد خليفة **

محمد مصطفى الديب *

* أستاذ علم النفس التعليمي - كلية التربية جامعتي الأزهر والبائف
** أستاذ مساعد (مشارك) علم النفس التعليمي والتربية الخاصة - كلية التربية جامعتي الأزهر والبائف

فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف

الاجتماعية وعدم تجاوزها والقصور في قبول التعليمات والتوجيهات والقصور في التواصل الانفعالي والقصور في القدرة العامة) والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية (المسؤولية الذاتية "الشخصية" والمسؤولية الدينية والأخلاقية والمسؤولية الجماعية والمسؤولية الوطنية) والدرجة الكلية، وأبعاد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية (القصور في الاستماع وعدم المقاطعة والقصور في مشاركة الآخرين والقصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية وعدم تجاوزها والقصور في قبول التعليمات والتوجيهات والقصور في التواصل الانفعالي والقصور في القدرة العامة) والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية والدرجة الكلية، بينما لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد تلاميذ المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية (المسؤولية الذاتية "الشخصية" والمسؤولية الدينية والأخلاقية والمسؤولية الجماعية والمسؤولية الوطنية) والدرجة الكلية، وأبعاد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية (القصور في الاستماع وعدم المقاطعة والقصور في مشاركة الآخرين والقصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية وعدم تجاوزها والقصور في قبول التعليمات والتوجيهات والقصور في التواصل الانفعالي والقصور في القدرة العامة) والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، مهارات التعلم التعاوني، تنمية المسؤولية الاجتماعية، صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

1. المقدمة

تعتبر تنمية الشعور بالمسؤولية أمر مهم في بناء الأفراد والمجتمعات، فهناك شعور بمسؤولية الفرد نحو المجتمع والأسرة

الملخص: يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، طبق البحث على (16) تلميذا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم تطبيق الأدوات التالية: (اختبار الذكاء المصور إعداد / صالح (1978)، اختبار المسح النيورولوجي السريع إعداد كامل / 2001 - مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم إعداد كامل / 2001، قائمة ملاحظة سلوك الطفل كامل / 1987، مقياس المسؤولية الاجتماعية إعداد / الباحثان، مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إعداد / الباحثان، البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم التعاوني إعداد / الباحثان - استمارة ملاحظة مهارات التعلم التعاوني إعداد / الباحثان - مقياس التقييم الذاتي لفعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم التعاوني إعداد / الباحثان)، تم تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم التعاوني على مدى (6) أسابيع، تكون البرنامج التدريبي من (18) جلسة بواقع (3) جلسات أسبوعياً لمدة (45) دقيقة في الجلسة الواحدة، ولمعالجة النتائج والتحقق من صحة الفروض تم استخدام اختبار مان ويتنى، اختبار ويلكوكسون، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية (المسؤولية الذاتية "الشخصية" والمسؤولية الدينية والأخلاقية والمسؤولية الجماعية والمسؤولية الوطنية) والدرجة الكلية، وأبعاد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية (القصور في الاستماع وعدم المقاطعة والقصور في مشاركة الآخرين والقصور في الالتزام بالأدوار

ونحو المهنة ونحو النفس ونحو فكرة معينة، وهناك شعور آخر نحو ضرورة نشر الوعي القومي، ولذلك ينظر إلى الفرد الذي يشعر بالمسئولية على أنه شخص إيجابي وعملي، ويتم إنماء الشعور بالمسئولية عن طريق الممارسة الفعلية، وليس معنى المسئولية الفردية أن الفرد لا يسأل إلا عن نفسه، أو أنه يتحمل نتيجة أفعاله بالنسبة إلى نفسه، بل معنى المسئولية أن الفرد يتحمل هذه النتيجة بالنسبة إلى الآخرين، أيضاً كالأسرة التي هي في رعايته، والمجتمع الذي يعيش فيه، والأمة التي ينتمي إليها، وهذا بالنسبة للعاديين ويؤدي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وإذا كانت صعوبات التعلم تؤثر في الجانب الأكاديمي للفرد فإن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية تستمد أهميتها من تأثيرها في حياة الفرد، ومن هذا المنطلق يرى الباحثان أنه من الواجب الاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لتنمية المسئولية الاجتماعية لديهم وجعلهم أطفالاً مستقلين بدلاً من اعتماديين، وجعلهم اجتماعيين ومثابرين واعين بذواتهم، حيث ينعكس ذلك على تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ويجعل منهم أفراداً نافعين في المستقبل.

ويذكر الخالدة [1] أن المسئولية عادة تشير إلى فعل الإنسان في إطار اجتماعي منظم؛ لأن المسئولية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإنسان وفعله في صيغته الفردية أو الجماعية، ولكن الفعل الذي يقر بالمسئولية ينبغي أن يتم في إطار من الشروط التي توفر الشعور بالحرية وبدائل الخيارات أمام إرادة الإنسان في اختيار الفعل.

كما يشير الحارثي [2] إلى أنه لا يوجد مجتمع يخلو أفراداً من الإحساس بالمسئولية الشخصية والاجتماعية، ولكن درجة المسئولية تتفاوت في مستواها بمقدار التزام المجتمعات وأفرادها بضمير نفسي واجتماعي يفظ وواعي.

ويرى الغالبي؛ والعامري [3] أن المسئولية الاجتماعية بطبيعتها ليست جامدة، بل لها الصفة الديناميكية والواقعية والتطور

المستمر؛ كي تتواءم بسرعة وفق مصالحها وبحسب المتغيرات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.

وفي ضوء ذلك أظهر بحث الخراشي [4] أهمية عملية المشاركة في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ، ودور الأخصائي الاجتماعي في مساعدة التلاميذ على تفهم أهمية الأنشطة والحد من الصعوبات التي تعوق الممارسة لها.

ومن هنا يرى Johnson & Johnson [5] أن التعلم التعاوني يهدف إلى كيفية تعلم التلاميذ المهارات الاجتماعية، ولذلك فإن التعلم التعاوني لا يعنى جلوس التلميذ بجوار زميله، أو أن يؤدي أحدهما عملاً والآخر يشاهده، ولكنه أعمق من ذلك بكثير فهو نوع من الاعتماد الداخلي الإيجابي بين الأفراد، كما أن استخدام التعلم التعاوني يؤدي إلى تنمية روح الفريق بين التلاميذ، ويؤكد على تعلم التلاميذ معاً من خلال تواجدهم في جماعات من التلاميذ مختلفي القدرات.

كما يذكر Olsen & Kagan [6] إلى أن هناك حاجة لتدريب التلاميذ على مهارات التعلم التعاوني، حيث إن التدريب على هذه المهارات يؤثر بشكل كبير في الانتباه، والروح المعنوية، والدافعية، وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

ويرى Presseisen [7] أن مهارات التعلم التعاوني تشجع التلاميذ من خلال العمل معاً في مجموعات تعاونية لتأدية مهام أكاديمية معينة، لذلك فهو مدخل تعليمي يدمج أهداف المهارات الاجتماعية مع أهداف المحتوى الأكاديمي في التعليم.

ويذكر Gillies & Ashman [8] أن هناك حاجة للتدريب على مهارات التعلم التعاوني لإعداد التلاميذ أكاديمياً واجتماعياً وانفعالياً وإعطائهم فرصاً لممارستها وإتقانها، لذا فإن مجرد وضع التلاميذ في مجموعات صغيرة وإخبارهم بالعمل سوياً لا يضمن بالضرورة ممارسة التلاميذ لمهارات التعلم التعاوني.

ويتفق كل من Johnson & Johnson [9] Kagan [10]، على أن التعلم التعاوني هو الذي يتم فيه تقسيم الطلاب إلى

بمستواهم النفسي والاجتماعي وفي بناء شخصيتهم، وكذلك من خلال المجالات والأنشطة والتدريب على اكتساب مهارات التعلم التعاوني التي يشترك فيها التلاميذ في أثناء البرامج التعاونية، لذا يعد مجال ممارسة مهارات التعلم التعاوني بين التلاميذ في المدرسة من المجالات الحيوية والمهمة التي يمكن أن تحقق اكتساب وتنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لديهم، لهذا يسعى البحث الحالي إلى تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية من خلال التدريب على مهارات التعلم التعاوني.

2. مشكلة البحث

نبع الاحساس بمشكلة البحث الحالي من خلال ما لاحظته الباحثين أثناء زيارتهما الميدانية لبعض المدارس الابتدائية بمدينة الطائف، وإيماء لتكرار شكاوى الآباء والمعلمين والمتمثلة في معاناة أبنائهم وتلاميذهم من صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية مما ترتب عليه انخفاض مستوى المسؤولية الاجتماعية لديهم، وفي ضوء ذلك تعتبر ظاهرة صعوبات التعلم من الظواهر التعليمية المقلقة والتي لاقت اهتماما كبيرا من الباحثين، فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتزايد عددهم في جميع المراحل التعليمية المختلفة من وقت إلى آخر، كما تعد العوامل الوجدانية والدافعية من أهم العوامل التي تقف خلف ظاهرة صعوبات التعلم، وتوصل بحث كل من Bursuck [17]، Jordan [18] إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مخاطرة اجتماعية مرتفعة بالمقارنة بأقرانهم من الأطفال مرتفعي ومنخفضي التحصيل، كما أظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ضعفا واضحا في الكفاءة الاجتماعية والانفعالية، كما توصل بحث رانده أحمد [19] إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي وأبعاد صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية فيما عدا بعد العدوان لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة.

جماعات صغيرة تعمل معا باستقلالية لتحقيق هدف مشترك دون تدخل من المعلم، وتحمل مسؤولية تعلم زميله، والذي يتحدد دوره في مراقبة وتوجيه وإرشاد جماعات التعلم. ويرى Parveen & Batool [11] أن التعلم التعاوني تنظيم دقيق في الأنشطة الدراسية يعمل الطلاب من خلاله كفريق عمل واحد يتم مكافأة أداؤهم جميعا في حالة الوصول لإتقان تلك الأنشطة.

ويشير كل من Adams [12]، Huang [13] إلى أن التعلم التعاوني يؤدي إلى تنمية روح الفريق بين التلاميذ والحفاظ على مستوى عال من التفاعل مع زملائهم، فهو يؤكد على تعلم التلاميذ معا من خلال تواجدهم في مجموعات من التلاميذ مختلفي القدرات.

ويرى Yi Luo et al. [14] أن التعلم التعاوني عملية منظمة يعتمد فيه أعضاء المجموعة على بعضهم البعض وجها لوجه لتحقيق الهدف الذي يسعون لتحقيقه، ويعتبر جميع أعضاء المجموعة مسؤولون عن القيام بمهام العمل المسندة اليهم.

ويتفق كل من نصره جلجل [15]، Jennie [16] على أن العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات انفعالية بالإضافة إلى مشكلاتهم الاجتماعية والأكاديمية، وبالرغم من أن المفهوم الأساسي لذوي صعوبات التعلم بتركيزه على صعوبات التحصيل لا يشمل على احتمالية ارتباطات اجتماعية وانفعالية، فإن العديد من البحوث أشارت إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تكون لديهم مخاطرة كبيرة بالنسبة لعيوب المهارات الاجتماعية عن أقرانهم العاديين.

ويرى الباحثان أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في المرحلة الابتدائية يقضون وقت فراغهم بطريقة سلبية، مما يؤثر في المهارات التي يجب أن يكتسبوها من خلال تنمية قدراتهم الشخصية وتحملهم المسؤولية الاجتماعية في المجالات المختلفة والمشاركة في الأنشطة المدرسية؛ للارتقاء

المواضيع الهامة والشخصية والمشاركة الفعالة في الأنشطة اللاصفية ومنحهم مجموعة متنوعة من الفرص لممارسة الاستماع والتحدث مع الآخرين. كما يرى Myllymaki [25] أن التعلم التعاوني يحسن من مستوى الطالب التحصيلي والاجتماعي والانفعالي والمشاركة والحماس نحو الموضوع ويحفز التلاميذ على تعلم كيفية التعلم.

كما يرى عثمان [26] أن هناك مظاهر تدل على تدني المسؤولية الاجتماعية كالتهاون واللامبالاة والعزلة النفسية والتفكك وضعف المشاركة والاهتمام مع الجماعة والفرار من المسؤولية والتي تعني عدم قدرة الفرد والجماعة على تحمل أعباء المسؤولية، وتدني الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية، وعدم الاهتمام بمشاعر الآخرين، وعدم الالتزام بالمهام التي توكل إليه في الحياة الاجتماعية. وأوضح الخراشي [4] أن هناك بعض المتغيرات الاجتماعية والمعوقات التي لها أثر في اكتساب الخبرات والقدرات والمهارات وتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى التلاميذ كعدم التعاون والمشاركة من قبل الطالب مع غيره، وعدم توفر الأدوات والمنشآت اللازمة لممارسة الأنشطة.

كما يشير Marie [27] إلى أنه لا يكاد يكون هناك أي من الدراسات والبحوث التي تركز على كل من فعالية برامج التعلم الاجتماعي والكشف عن أثرها في تنمية المسؤولية الاجتماعية والمهارات الاجتماعية والانفعالية لدى المتعلمين لذا، ينبغي إجراء المزيد من تلك الدراسات والبحوث في هذا المجال.

يتضح مما سبق وجود علاقة إيجابية ما بين مهارات التعلم التعاوني وبين المسؤولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وبناء على قلة البحوث العربية - في حدود علم الباحثين - التي تناولت فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية يحاول البحث الحالي التوصل إلى معرفة مدى فعالية

لذا تتمحور مشكلة هذا البحث في غياب المعرفة العلمية الدقيقة عن مدى مساهمة الأنشطة ومهارات التعلم التعاوني في تعلم المواد التعليمية بين التلاميذ في المرحلة الابتدائية من منطلق التدخل المبكر لزيادة الوعي بالمسؤولية الاجتماعية، وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لديهم، حيث يظهر بينهم ضعف في مستوى الشعور بالمسؤولية وضعف في مهارات المسؤولية الاجتماعية وحدة في صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

ويشير الزيات [20] إلى أن نسبة انتشار الصعوبات المتعلقة بالانفعالية العامة (14.3%)، لذا تعتبر الصعوبات الاجتماعية والانفعالية ذات تأثيرات متباينة ومتعددة على مختلف جوانب شخصية الفرد من حيث توافقه الشخصي والاجتماعي والانفعالي.

ويرى Johnson & Johnson [21] أن هناك حاجة إلى تدريب ذوي صعوبات التعلم على مهارات التعلم التعاوني مثلها مثل أية مهارة أخرى يتم تعلمها. كما يشير Klingner & Vaughn [22] إلى أن التلاميذ الذين لم يمارسوا العمل في جماعات التعلم التعاوني يحتاجون إلى التدريب على مهارات التعلم التعاوني، ولن تكون فعالة إذا لم يكن أعضاؤها مهرة في التعاون مع بعضهم البعض.

ويذكر William [23] أن كل من المعلمين والتلاميذ يفضلون التعلم التعاوني لإظهار اتجاهات إيجابية حيال تطبيقها، ولذلك وجد اهتماماً كبيراً بسبب إمكانية استخدامه كبديل للفصل التقليدي، حيث أن لكل فرد منهم مسؤولية معينة وأدوار محددة لا بد أن يمارسها، وعليه يصبح كل تلميذ مسئول عن تعلمه وعن تعلم باقي أعضاء مجموعته وفي أثناء ذلك تنمو لديهم العديد من المهارات المعرفية والاجتماعية والأكاديمية.

ويشير Davoudi & Mahinpo [24] إلى أن الهدف الأساسي من التعلم التعاوني هو تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية والشخصية لدى التلاميذ من خلال التواصل حول

للمسؤولية الاجتماعية من خلال ممارسة مهارات التعلم التعاوني بعد فترة من اكتسابها وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لديهم.

ج. أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث الحالي في الأهمية النظرية والتطبيقية كما يلي:

أ - الأهمية النظرية:

• يستمد البحث الحالي أهميته من خلال اهتمامه بموضوعاً حيويًا وفعالاً وهو المسؤولية الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالطائف، وما للتلاميذ في هذا العمر المبكر من أهمية كبيرة في تحمل مسؤولية وطنهم في المستقبل، وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية التي يعانون منها.

• يفيد المعنيين والمختصين بالتربية والتعليم من أجل البحث عن حلول واقعية من خلال وضع البرامج والخطط والسياسات التي تسهم بفعالية في زيادة الشعور بالمسؤولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف، كما أن شعور التلاميذ بالمسؤولية الاجتماعية يكون بمثابة دافع إيجابي قوي للانطلاق والمشاركة في العمل العام، والمشاركة في الأنشطة اللاصفية المدرسية، وأي عمل آخر إيجابي ومفيد، وذلك من أجلهم وأجل الآخرين في أعمالهم التي تتوجب المشاركة والتطوع الإيجابي.

• كما تأتي أهمية البحث الحالي من ندرة الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تناولت - في حدود علم الباحثان - فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالطائف.

ب - الأهمية التطبيقية:

• تكمن أهمية البحث الحالي في محاولته إعداد برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية

برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أ. أسئلة البحث

يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي: ما فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف؟، ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في المسؤولية الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي؟

2- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في القياسين القبلي والبعدي؟

3- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في المسؤولية الاجتماعية في القياس البعدي؟

4- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في القياس البعدي؟

5- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في المسؤولية الاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي؟

6- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في القياسين البعدي والتتبعي؟

ب. أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لإكساب مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالطائف، ومعرفة مدى ممارسة التلاميذ

فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني

وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وفقاً لخصائص وسمات هذه الفئة وبما يتناسب مع احتياجاتها والكشف عن استمراريتها بعد مرور شهر من تطبيقه على المجموعة التجريبية.

• إعداد الباحثان أدوات تتمثل في (مقياس المسؤولية الاجتماعية - مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية - استمارة ملاحظة مهارات التعلم التعاوني - مقياس التقييم الذاتي لفعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم التعاوني) التي تتلاءم مع قدرات وإمكانات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

د. المصطلحات الإجرائية

- البرنامج التدريبي Training Program:

يعرف الباحثان البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه مجموعة من الإجراءات التي تقوم على التفاعل النشط بين الباحثين والتلاميذ بحيث يتم إثارتها ويستجيب لها التلاميذ، والمعدة في ضوء خصائص التعلم التعاوني والتدريب على مهارات التعلم التعاوني بهدف تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالطائف.

- مهارات التعلم التعاوني Cooperative Learning Skills:

يذكر Chen & Wang [28] أن مهارات التعلم التعاوني هي تلك المهارات التي يتم تنظيمها بحيث يعمل الطلاب معاً مع التمتع بالاعتماد المتبادل الإيجابي والمسؤولية الفردية في مجموعات تعاونية صغيرة، ويعرف الباحثان مهارات التعلم التعاوني إجرائياً بأنها مهارات طلب وتقديم الشرح والتوضيح، والتأكد من فهم الزملاء في ضوء مستويات تلك المهارات المتمثلة في: (التشكيل - التوظيف - التكوين - التخمير).

- المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility:

يشير Roufa [29] إلى أن المسؤولية الاجتماعية ظاهرة حديثة تعني حرص الفرد على تماسك الجماعة التي ينتمي إليها

محمد الديب ووليد خليفة

واستمرارها في الطموح التي تسعى لتحقيقه. ويعرفها الباحثان إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية (المسؤولية الذاتية "الشخصية" - الدينية والأخلاقية - المسؤولية الجماعية - المسؤولية الوطنية) والدرجة الكلية إعداد / الباحثين".

- صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية Learning Disabilities Emotional and Social

يذكر الزيات [20] أن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية هي تلك الصعوبات ذات التأثيرات المتباينة والمتعددة على مختلف جوانب شخصية الفرد من حيث توافقه الشخصي والاجتماعي والانفعالي، وتمثل المهارات أو الكفاءات الاجتماعية إحدى الأسس الهامة والضرورية للتعامل الاجتماعي والنجاح اليومي في الحياة الواقعية مع الأقران والمعلمين وكافة الأشخاص الآخرين المتعاملين مع الفرد، كما تسهم في حل كثير من المشكلات الاجتماعية، ويعرفها الباحثان إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على أبعاد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية (القصور في الاستماع وعدم المقاطعة - القصور في مشاركة الآخرين - القصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية - القصور في قبول التعليمات والتوجيهات - القصور في التواصل الانفعالي - القصور في القدرة العامة) والدرجة الكلية إعداد / الباحثين".

هـ. محددات البحث

يتحدد البحث الحالي بتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالطائف في الفصل الدراسي الأول 2013/2014م، كما يتحدد البحث بالتدريب على مهارات التعلم التعاوني ويتمثل بعضها في طلب وتقديم الشرح والتوضيح من زملاء الجماعة، والمشاركة ومراجعة الزميل طالب المساعدة للتأكد من فهمه، كما يتحدد بأبعاد المسؤولية الاجتماعية والدرجة الكلية.

المفاهيم النظرية:

أولاً: التعلم التعاوني:

1- مفهوم مهارات التعلم التعاوني:

يعرف Battistich et al [30] مهارات التعلم التعاوني في ضوء الخصائص التالية:

1- المساعدة: وهي تزويد التلاميذ لبعضهم البعض بالمعلومات والمراجعة.

2- المشاركة: وهي تعلم التلاميذ سوياً لإنجاز هدف عام، ويناقشون ما توصلوا إليه، ويتخذون قرارات مشتركة.

3- الاهتمام ببعضهم البعض: وهو تعبير التلاميذ عن التقدير والدعم والتشجيع لجهود الآخرين، وحساسيتهم لاحتياجات ومشاعر الآخرين.

4- الألفة: وهي اندماج التلاميذ في أداء عمل ما، وتبادل تعبيرات وجدانية طيبة مع غياب السلوكيات السالبة أو العدوانية.

كما يعرف Nelson [31] مهارات التعلم التعاوني بأنها مهارات طلب المساعدة التعاونية وطلب الشرح والتوضيح من زملاء الجماعة، لقلّة المصادر المتاحة لتحقيق الهدف.

ويعرف Jonson & Jonson [32] مهارات التعلم التعاوني بأنها المهارات التي تشكل التفاعل الاجتماعي والانفعالي الذي يحدث بين أعضاء الجماعة.

ويعرف أبو الوفا [33] مهارات التعلم التعاوني بأنها طلب الفرد الشرح والتوضيح من زملاء الجماعة لجعل المادة المقروءة أكثر وضوحاً، وذلك من خلال طرح أسئلة دقيقة عما يحتاج إلى توضيحه، والاستمرار في طرح الأسئلة، وتقديم الشرح والتوضيح إلى زملاء الجماعة الذين يحتاجون لذلك، ومراجعة الزميل وطلب المساعدة للتأكد من فهمه.

ويرى Parveen & Batool [11] أن مهارات التعلم التعاوني هي المهارات التي تعمل على انخراط الطلاب في الأنشطة التي تعزز التعاون والعمل الجماعي وتتمى المهارات الاجتماعية والانفعالية لديهم.

ويعرف عثمان وآخرين [34] مهارات التعلم التعاوني بأنها المهارات التي تحسن وتنشط افكار التلاميذ الذين يعملون في جماعات؛ لتنمية روح الفريق بين التلاميذ مختلفي القدرات، وتنمية المهارات الاجتماعية وتحقيق الأهداف التعليمية والتعاونية، والعمل على ربط التعلم بالعمل.

ويشير Pons et al. [35] إلى أن مهارات التعلم التعاوني هي المهارات التي تعمل على اندماج مجموعة من المتعلمين للتعلم معاً باستخدام أدوات مشتركة في نفس البيئة التي يعيشون فيها بهدف تنمية مهاراتهم الاجتماعية والشخصية والأكاديمية.

ويرى الباحثان أن مهارات التعلم التعاوني هي تلك المهارات التي تعمل على تفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض لإنجاز نشاط ما مثل الاستفسار والشرح والتعبير عن الدعم والتقدير لجهود الآخرين، وتحفز التلاميذ من خلال المشاركة الفعالة في بيئة التعلم المنظمة أو التفاعل مع البرامج المقدمة على حسب قدراتهم وإمكاناتهم والعمل على بذل أقصى جهد ممكن للوصول إلى الهدف المنشود، وفي ضوء ذلك يتحول دور معلم التلاميذ ذوي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية من مجرد مؤدى إلى موجه ومرشد ومقيم، وينعكس ذلك على دور هذا التلميذ، الذي يتحول من مجرد متلقى سلبي إلى متفاعل نشط، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال ما تحققه مهارات التعلم التعاوني من تفاعل سواء بين التلاميذ بعضهم البعض أم تنافسهم فيما بينهم على حسب إمكاناتهم التحصيلية والاجتماعية والانفعالية والشخصية من جانب، وبين المعلم من جانب آخر.

2- عناصر التعلم التعاوني:

يوضح Joan [36] أنه عند تصميم البرامج الدراسية يجب أن تصمم بحيث تسمح بقدر كبير من التفاعل والاتصال بينهم، مما يساعدهم على اكتساب خبرات إيجابية تجعلهم أشخاصاً مؤثرين تأثيراً إيجابياً في جماعات التعلم التعاوني، لذا تتمثل عناصر التعلم التعاوني في الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أعضاء الجماعة

ويرى الباحثان أن مستويات مهارات التعلم التعاوني تتحقق من خلال تفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض لإنجاز نشاط ما مثل الاستفسار والشرح والتعبير عن الدعم، والتقدير لجهود الآخرين، وطلب العضو الشرح والتوضيح من زملاء الجماعة، والمساعدة والمشاركة والاهتمام ببعضهم البعض والألفة فيما بينهم، ومراجعة العضو في الجماعة طالب المساعدة للتأكد من فهمه للمادة التعليمية، وذلك لتحقيق هدف واحد ومحدد.

4- شروط التعلم التعاوني:

يشير Kagan [38] إلى أنه لكي ينجح التعلم التعاوني لابد من توافر شرطين أساسيين أولهما: أهداف الجماعة، ثانيهما: مسئولية الفرد، فكل فرد في الجماعة يسعى إلى تحقيق أهدافها بأقصى ما يمتلكه من إمكانيات وقدرات، وفي الوقت ذاته ينجز كل ما يسند إليه من مهام وابتكار كل الطرق والأساليب المتاحة لمساعدة أعضاء مجموعته للوصول إلى الهدف الذي يسعون.

ويتفق كل من Johnson & Johnson [5] Goodell [39] على أن التعلم التعاوني يتضمن خمسة شروط: الاعتماد الإيجابي المتبادل Positive Interdependence ويعني: اعتماد أفراد المجموعة على بعضهم البعض بإيجابية في أثناء التعلم، والمساءلة (المحاسبة) الفردية Individual Accountability وتعني: إدراك كل عضو تحمل المسئولية لكي تستطيع المجموعة أن تنجح في أدائها، التفاعل وجها لوجه Face to Face interaction وتعني: التقاء أعضاء المجموعة وجها لوجه، وحدث تفاعل إيجابي بينهم لإنجاز المهام المسندة إليهم بنجاح، المهارات التعاونية Cooperative Skills وتعني: أنه لا يتحقق التعلم التعاوني إلا إذا تمتع أعضاء المجموعة بالمهارات التعاونية اللازمة، والعلاقات بين أعضاء المجموعة Croup Processing وتعني: تقييم أعضاء المجموعة للمهارات التي يقوموا بأدائها والعلاقات المشتركة بينهم بغية تلافي الأخطاء في المستقبل وتنمية تلك المهارات.

لتحقيق الهدف والحصول على المكافأة وعلى الموارد وفي إنجاز العمل، وتبادل الأدوار ومواجهة بعضهم البعض، والتفاعل المشجع وجها لوجه، وتنمية المسئولية الفردية والجماعية، وعمليات الجماعة، والتأكيد على المهارات الاجتماعية بين أعضاء الجماعة، والتقييم الذاتي.

3- مستويات مهارات التعلم التعاوني:

يحدد الديب [37] مستويات مهارات التعلم التعاوني على النحو التالي:

أ- التشكيل: وهو عبارة عن تكوين الجماعات وتنظيمها بحيث يتوفر فيها الحد الأدنى للصفات المناسبة مثل عمل الجماعة بدون ضوضاء أو مشاكسة، ومع مرور الوقت يتعلم أفراد الجماعة سلوك المناقشة السليم، والتواجد مع الجماعة لفترات طويلة بدون تحرك كثير في الحجرة واستخدام الصوت الهادئ.

ب- التوظيف: ويتضمن تحديد المهمة بدقة، والوقت اللازم للقيام بالعمل، ودعم التفاعل اللفظي، وغير اللفظي بين الأفراد، ودعم الاستفسار عن دوره داخل الجماعة، وشحن دافعية الجماعة، لإبداع أفكار جديدة، وتنمية روح الصداقة، وتقوية مناخ الصداقة والحب بينهم.

ج- التكوين: وهي مجموعة من المهارات المرتبطة بالعمليات الفعلية لبناء فهم أعمق، ومن هذه المهارات النوعية: التلخيص بحيث يتضمن الحقائق والأفكار الرئيسة، وإيجاد علاقة بين موضوع الدراسة وخبراتهم الحياتية عن طريق طرح الأسئلة، وتذكر الأفكار المهمة المرتبطة بموضوع الدرس.

د- التخمير: ويعني زيادة البحث عن المعلومات، لتحقيق فهم أعمق للمادة العلمية، ومعالجة القضايا، ويستلزم ذلك نقد الأفكار، وعدم نقد الأفراد، وإحداث التفاعل بين الأفكار المختلفة في الموقف الواحد، وتحديد مواضع عدم الاتفاق، وإضافة المعلومات إلى إجابة أحد الأفراد.

ثانياً: المسؤولية الاجتماعية:

ويعرفها Sillamy [43] بأنها حالة يوجد فيها انتماء شخصي في تقديم أو عرض كشف حساب لسلطة أعلى، وذلك عند اللزوم بشرط أن يكون لدى الفرد العقل وحرًا في أفعاله ومسئولًا إذا كان لديه انتماء أخلاقي واحترام للقوانين والمعايير الاجتماعية السائدة. ويرى الحارثي [44] أن المسؤولية الاجتماعية عبارة عن إدراك ويقظة الفرد ووعي ضميره وسلوكه للواجب الشخصي والاجتماعي. ويذكر الخراشي [4] أن المسؤولية الاجتماعية هي الأفعال والمهام والواجبات التي يجب أن يؤديها الطالب داخل وخارج الجامعة، والقدرة على أدائها في الحياة من خلال ما يكتسبه ويتعلمه من أنشطة وبرامج مفيدة له.

ويعرف خامرة [45] المسؤولية الاجتماعية للمؤسسة بأنها التزام المؤسسات تجاه المجتمع، وذلك بأخذ عين الاعتبار التوقعات طويلة المدى والمجسدة بصور عديدة يغلب عليها طابع الاهتمام بالعاملين وبالبيئة.

وترى شرين عبد الوهاب [46] أن المسؤولية الاجتماعية هي مدي ما يلتزم به الفرد تجاه ذاته وتجاه جماعته التي ينتمي إليها (أسرته، وزملاءه، وجيرانه المحيطين به) وحرصه على تماسكها واستمرارها، والقيام ببذل قصارى جهده؛ لتنفيذ ما يوكل إليه من أعمال والتزامه بتعاليم الدين والمبادئ الأخلاقية والسلوكية، وشعوره بالانتماء تجاه وطنه.

وتشير سماح وهبه [47] إلى أن المسؤولية الاجتماعية هي تلك المسؤولية التي تساعد في زيادة فهم الشخصية، فتحمل المسؤولية من الصفات التي يجب أن يتحلى بها الفرد في المجتمع وخاصة أطفال اليوم الذين سيصبحون شباب الغد لأن النهوض بالمجتمع يتوقف على النهوض بأفراده فإذا استطاع كل فرد فيه أن يتحمل المسؤولية الملقاة على عاتقه ارتقي المجتمع وتشارك وتساند، أما إذا كان أفراده غير قادرين على تحمل المسؤولية أدى هذا إلى تكوين مجتمع اتكالي.

يشير عثمان [26] إلى أن مفهوم المسؤولية الاجتماعية ظهر في البحوث النفسية الاجتماعية في البيئة العربية، ثم أخذ هذا التصور في التوسع وتم تحديد ثلاثة أركان، منها: مسؤولية الرعاية، ومسؤولية الهداية ومسؤولية الإتقان.

1- تعريف المسؤولية الاجتماعية:

يعتبر مصطلح المسؤولية الاجتماعية أكثر المصطلحات شيوعاً واستعمالاً وأكثرها ارتباطاً بأفكار وثقافة المجتمع الذي تدور حوله فكرة المفهوم.

ويعرف عثمان [40] المسؤولية الاجتماعية بأنها مسؤولية الفرد عن الجماعة، ومسئوليته أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها أو المجتمع الذي يعيش فيه.

ويذكر الخوالدة [1] أن المسؤولية عادة تشير إلى فعل الإنسان في إطار اجتماعي منظم؛ لأن المسؤولية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإنسان وفعله في صيغته الفردية أو الجماعية، ولكن الفعل الذي يقر بالمسؤولية ينبغي أن يتم في إطار من الشروط التي توفر الشعور بالحرية وبدائل الخيارات أمام إرادة الإنسان في اختيار الفعل.

كما يشير طاحون [41] إلى أن المسؤولية الاجتماعية هي تلك الاستجابات النابعة من ذات الفرد والدالة على حرصه على جماعته وعلى تماسكها واستمرارها وتحقيق أهدافها.

كما يرى الحارثي [2] أنه لا يوجد مجتمع يخلو أفراده من الإحساس بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية، ولكن درجة المسؤولية تتفاوت في مستواها بمقدار التزام المجتمعات وأفرادها بضمير نفسي واجتماعي يقظ وواعي.

كذلك يذكر Sheldon [42] أن المسؤولية الاجتماعية هي العمل بطريقة بناءة وإيجابية مع الآخرين، والذات هي المحرك الأخلاقي لاتخاذ البداية للحصول على القرار والاختيار والاستجابة.

إلى المزيد من الوقت والجهد لاكتسابها، وإنها نتاج لمجموعة متشابكة من الظروف المحيطة بالفرد التي يتعرض لها في مراحل حياته المختلفة، كما أن دراسة المسؤولية الاجتماعية تعد ضرورة اجتماعية؛ لتركيزها على جانب مهم من جوانب الوجود الاجتماعي في محاولة لاكتشاف أبعاده ومكوناته، وعلى أنها مسؤولية الفرد تجاه الجماعة التي ينتمي إليها لتحقيق المنفعة العامة، كما أن الشعور بالمسؤولية الاجتماعية هي تلك الروابط التي تنظم بها العلاقات بين الفرد ومجتمعه.

3- مستويات المسؤولية الاجتماعية:

قسم زهران [48] المسؤولية الاجتماعية إلى ثلاثة مستويات مترابطة ومتكاملة وهي: المسؤولية الفردية (الذاتية Individual Responsibility) وتعني مسؤولية الفرد عن نفسه وعن عمله، وهذا المستوى يعد أساساً يسبق المسؤولية الاجتماعية، والمسؤولية الجماعية Group Responsibility وتعني مسؤولية الجماعة جماعياً وبكاملها عن أعضائها، وعن سلوكها، وهذا المستوى يدعم المسؤولية الاجتماعية ويعززها، والمسؤولية الاجتماعية Social Responsibility وتعني مسؤولية الفرد الذاتية عن الجماعة أمام نفسه، وأمام الجماعة، وأمام الله وهي الشعور بالواجب الاجتماعي، والقدرة على تحمله والقيام به.

أما عثمان [49] فيقسم المسؤولية إلى ثلاثة أقسام هي: المسؤولية الاجتماعية ويكون الفرد مسئول أمام ذاته، ونحو الجماعات المنعكسة في ذاته، والمسؤولية الجماعية تحس الجماعة على أنها مسئولة ككل عن أمورها وأفعالها وليس ذاتياً، والمسؤولية القانونية وهي تعبير عن المسؤولية أمام الجماعة، وهي تعبير مقنن يقف شامخاً في مواجهة الفرد.

ونوع الخراشي [4] المسؤولية إلى عدة مستويات لدى الشخص الواحد، وعليه فالفرق بين مستوى المسؤولية ودرجة المسؤولية تفاوت المستوى في المسؤولية المتعلقة بذات الشخص، أما مستويات المسؤولية فهي التفاوت في المسؤولية بين أكثر من شخص.

ويرى الباحثان أن المسؤولية الاجتماعية هي مدي ما يلتزم به الفرد تجاه ذاته، وتجاه جماعته التي ينتمي إليها كالأُسرة والزملاء والجيران المحيطين به، وحرصه على تماسكها واستمرارها، والقيام ببذل أقصى ما لديه من جهد؛ لتنفيذ ما يوكل إليه من أعمال، والتزامه بتعاليم المبادئ الأخلاقية والسلوكية، وشعوره بالانتماء تجاه وطنه، والإلزام هو مصدر المسؤولية الاجتماعية، وهذا الإلزام يكون مصدره خارجياً، ويتمثل في القوانين والتنظيمات والعادات والتقاليد الاجتماعية، كما أن مصدر الإلزام هو الجانب الخلقي للفرد الذي يتحمل نتيجة أفعاله التي التزم بها واختارها سواء كانت هذه الأفعال إيجابية أم سلبية، كما أن المسؤولية الاجتماعية تبدأ بوعي يكون مرتبطاً بأساس معرفي لسلوك الفرد وإدراكه وفهمه لواقع الجماعة التي ينتمي إليها، وينفعل بها فيبذل قصارى جهده ليسهم في تقدمها ورفع شأنها.

2- مجالات المسؤولية:

حدد الحارثي [44] ثلاث مجالات للمسؤولية الاجتماعية على النحو التالي:

أ- المسؤولية نحو المجتمع: وفيها تكون مسؤوليات الفرد والتزاماته تجاه أفراد المجتمع وتجاه الممتلكات والمرافق العامة وقضايا المجتمع في ضوء العناصر الأربعة للمسؤولية الاجتماعية وهي الفهم والاهتمام والمشاركة والواجبات الاجتماعية.

ب - المسؤولية الدراسية: وتعني مسؤوليات والتزامات المعلم تجاه أفراد المدرسة من زملاء وأصدقاء وإدارة مدرسية وقضايا المدرسة ومشكلاتها في ضوء العناصر الأربعة للمسؤولية الاجتماعية وهي الفهم والاهتمام والمشاركة والواجبات الاجتماعية.

ج- المسؤولية تجاه الأسرة: وتعني مسؤوليات والتزامات الفرد تجاه أفراد أسرته وأقاربه وجيرانه ومنزله وما يحويه، ودوره في ضوء المسؤوليات الاجتماعية الأربع السابقة.

ويرى الباحثان أن عملية نمو المسؤولية الاجتماعية تحتاج

نحو القيم الاجتماعية السليمة، والمثل العليا في السلوك، وذلك في إصرار وصبر ومثابرة وأمل.

ج- الإتيان: وتتجلى مسؤولية الإتيان في أنها تتطلب النظام والانتظام، وبذل أقصى جهد ممكن، ويتصل ركن الإتيان بعنصر المشاركة.

5- تنمية المسؤولية الاجتماعية:

يعتبر زهران [48] المسؤولية الاجتماعية تكويناً ذاتياً يقوم على نمو الضمير الاجتماعي كرقب داخلي إلا أنه في نموها نتاج اجتماعي؛ لأنها تتعلم وتكتسب، فالطفل يولد ولديه استعداد لتعلم المسؤولية الاجتماعية واكتسابها، وتبدأ عملية تعلم تحمل المسؤولية الاجتماعية في فترة مبكرة، لذلك يجب الاهتمام بإنماء الاستعداد الأخلاقي لدى النشء إلى أقصى حد ممكن كعملية مستمرة في وسط تربوي ملائم، ويجب ضمان استمرار إنماء المسؤولية الاجتماعية في إطار النمو الأخلاقي الاجتماعي.

ويشير عثمان [40] إلى أن تنمية المسؤولية الاجتماعية هي تنمية للجانب الخلقى الاجتماعي في الإنسان وهي لا تتفصل عنه بل تتكامل معه، كما أن تنمية هذا الجانب الخلقى الاجتماعي ليس منفصلاً عن تنمية الشخصية كلها بل تتكامل معه، أي أن تنمية المسؤولية الاجتماعية هي جزء من التربية العامة لشخصية الإنسان وتربيته في كافة الجوانب الانفعالية والمعرفية والاجتماعية.

ويرى الباحثان أن تنمية المسؤولية الاجتماعية لا يمكن أن تقوم بها جهة تربوية بمفردها، ولكن يسهم في تحقيقها كل الجهات والمؤسسات التي يتفاعل معها الأفراد والتي تؤثر في تفكيرهم ومعتقداتهم، واتجاهاتهم وممارستهم، لذلك فإن هناك بعض العوامل التي لها دور مهم في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع ومنها الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، ودور العبادة، لذا فمن أهم الصفات التي يتحلى بها الشخص المسئول اجتماعياً الحرص على استقرار الجماعة وتماسكها وتحقيق أهدافها، وتدعيم تقدمها في شتى النواحي والتعاون مع الزملاء والتشاور معهم،

وقسم الحارثي [44] المسؤولية الاجتماعية إلى مستويات وجوانب متعددة، كمسؤولية الفرد نحو نفسه، ومسؤولية الفرد نحو صيانة النفس أي أن يصون الفرد ذاته وسمعته وهويته وجوارحه ويحافظ عليها، ويتحمل المسؤولية نحوها، ومسؤولية الفرد نحو أسرته، ومسؤولية الفرد نحو الجيران، ومسؤولية الفرد نحو القبيلة والحي والمدينة، ومسؤولية الفرد نحو الزملاء والأصدقاء، ومسؤولية الفرد نحو الوطن، ومسؤولية الفرد نحو العالم والكون (عمارة الأرض)، ومن هنا ترتبط المسؤولية الاجتماعية وتتداخل وتتأثر وتتشكل من عدد من المفاهيم والأحكام كالحقوق والواجبات، والضمير الفردي والاجتماعي والهوية والمواطنة والأخلاق والقيم والإدراك الاجتماعي.

وينفق كل من عثمان [26]، Oberman [50]، Cristina et al. [51] على أن المساءلة عندما تكون من مصدرها خارج الذات تكون المسؤولية قانونية، أما عندما تكون المساءلة داخلية من الذات فتكون المسؤولية ذاتية، وعندما تكون مساءلة الذات الداخلية هذه عن سلوك أو تصرف أو أداء، ومدى موافقته لتفضيلات محددة، أي لمعايير أخلاقية تكون المسؤولية أخلاقية وهي أساس الممارسات المنظمة خاصة في الطريقة التي تتعامل مع الجوانب مثل حقوق الإنسان، وعندما تكون مساءلة الذات في مواجهة الذات، واحتكامها إلى معيار استيفاء الذات حق فهم الجماعة التي تنتمي إليها، والاهتمام بها، والمشاركة لها تكون المسؤولية اجتماعية.

4- ركائز المسؤولية الاجتماعية:

يحدد عثمان [26] ركائز المسؤولية الاجتماعية في ثلاث نقاط:
أ- الرعاية: وتوزع مسؤولية الرعاية في الجماعة على كل عضو من أعضائها نصيبه منها مهما كان وضعه الاجتماعي، والمساواة في إعطاء الحقوق تكريماً للإنسان، ويرتبط ركن الرعاية في المسؤولية بعنصر الاهتمام.

ب- الهداية: وتتضمن مسؤولية الهداية الدعوة والنصح للجماعة

واحترام آرائهم، وإدراك المغزى الاجتماعي لأفعاله وتصرفاته مع الآخرين، وتفهمه للمشكلات والظروف التي تتعرض لها جماعته في حاضرها ومستقبلها.

ثالثاً: صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

ليس الباحثان بصدد بحث عن صعوبات التعلم، حيث إن هذه الصعوبات نوعية وأما مجال البحث ينصب على صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، لذا سوف يلقي الباحثان الضوء على ما يلي:

أ- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

يذكر Chapman & Turnmer [52] أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون مدى واسعاً من الصعوبات التي يمكن أن تظهر في واحد أو أكثر من مجالات خمسة من بينها: مجال المعرفة ويقع فيه الانتباه، ومجال اللغة ويقع فيه الاستماع والهجاء والتحدث، ومجال الأنشطة الاجتماعية كعلاقات الأقران، وفهم القواعد الاجتماعية، وفهم ما يعنيه أو يفعله الآخرون.

كما يشير Reddy et al. [53] إلى أنه بالإضافة إلى الخصائص الأساسية توجد مجموعة من الخصائص والصفات مثل النشاط الزائد، وضعف في الإدراك الاجتماعي وتشنت في الانتباه واضطرابات إدراكية.

كما يذكر عواد، والشحات [54] أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من بعض الاضطرابات السلوكية كالقلق والاندفاعية وتشنت الانتباه والإحساس بالعجز مع الشعور بالفشل، وتدني مفهوم الذات، والسلوك الاجتماعي غير السوي، وغيرها من الخصائص الأخرى التي يظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم التلميذ في المدرسة، وعدم قابليته للتعلم، بل وتؤثر أيضاً في مجمل شخصيته وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء كان داخل المدرسة أم خارجها، وتختلف حدة هذه المشكلات السلوكية من فرد إلى آخر حسب درجة ونوع صعوبة التعلم لديه.

ويرى الباحثان أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عاديون من

حيث تصرفاتهم، وقدراتهم العقلية في حدود المتوسط أو فوق المتوسط، ويعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية ولا يستطيعون الاستفادة من أنشطة التعليم المختلفة، ويعانون من فجوة بين تحصيلهم الأكاديمي ومستوي ذكائهم، فضلاً عن أن لديهم مجموعة كبيرة من الخصائص التي تميزهم والتي تظهر في الجوانب الأكاديمية، والعقلية /المعرفية، الوجدانية / الانفعالية، ونسبة ظهور هذه السمات أو الخصائص لديهم تزداد بالمقارنة بالعاديين، كما أن هذه الخصائص لا تنطبق على كل ذي صعوبة تعلم، وإنما هي خصائص عامة يمكن أن يتصف التلميذ ذو صعوبة التعلم بإحداها أو بها مجتمعة، وليس من الصحيح وصفه بصفة ثابتة من الصفات أو الخصائص السابقة، وإنما قد تكون هذه الصفات ناتجة عن موقف الإحباط الذي تعرض له التلميذ عندما وجدت أمامه عقبة في سبيل التعلم، وبالتالي من الضروري وصف الحالة النفسية والصحية التي يمر بها تلميذ معين عندما يواجه صعوبة معينة حتى يسهل علاجه.

ب- تصنيف صعوبات التعلم:

تتعدد التصنيفات المقدمة والمقترحة لصعوبات التعلم إثر اختلاف مفهومها، ومن بين التصنيفات التي تضمنت صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ما يلي:

1- تصنيف Mercer [55] لصعوبات التعلم: وهي صعوبات التعلم المعرفية وصعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

2- تصنيف الزيات [20] لصعوبات التعلم: وهي صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وصعوبات التعلم الأكاديمية.

ج- صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في المواقف المدرسية يهتم الباحثون بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعدم عزلها عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، حيث يختص التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بقصور في جانب أو أكثر من

إلى القيام بأدوار غير مبررة في أثناء المواقف الاجتماعية، فالطفل ذا صعوبات التعلم لا يستطيع أن يضع لنفسه مستوى ثابتاً من الأداء، ويعود ذلك إلى عدم تمكنه من مجاراة زملائه في الصف، فينظر نظرة دونية لذاته تؤدي إلى توتره المستمر مما يشعره بالإهانة وعدم الإحساس بالأمن، فيُظهر سلبية واضحة في سلوكه تجاه زملائه ومعلميه.

د- تشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

إن التقييم الدقيق الذي يقوم عليه مقياس صادق وثابت يمنح الباحثين فرصة التعرف على صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والتي من شأنها أن تتطلب التدخل السريع، وثمة تكتيكات ومقاييس لتقويم المهارات الاجتماعية والانفعالية منها: أ- تقديرات المعلمين: وذلك يذكر Lerner [60] أن المعلم هو الأدر على الحكم على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية داخل الفصل الدراسي.

ب- الأساليب السوسيومترية: ومنها ما يذكره الزيات [20]:

1- ترشيحات الأقران: وتقيس اتجاهات الأقران نحو الفرد، وتفضيلات مشاركة الفرد في عدد من الأنشطة المختارة، وتتمايز ترشيحات الأقران بحيث تعكس نظاماً تصنيفياً يحدد الوضع السوسيومترية في المجموعة المرجعية التي ينتمي إليها الفرد، حيث يتم تقويم المجموعات من خلال وضعها على متصل ذا بعدين هما: الأعلى تفضيلاً Liked most – Liked least الأقل تفضيلاً.

2- تقدير الأقران: وتعتمد على طريقة ليكرت Likert – Type Scale لتقدير جميع التلاميذ في الفصل لبعضهم، وتحسب درجة الطالب من خلال متوسط التقديرات الصادرة من هؤلاء الأقران، وتتميز بارتفاع درجة الصدق والثبات.

3- تقويم الأقران: ويعتمد على ترشيح أو تقدير الأقران على مختلف الخصائص السلوكية مثل: خمن من هو؟ أو من من زملائك تنطبق عليه الخصائص التالية...؟

الجوانب الاجتماعية أو الانفعالية التي تؤثر في صعوبات التعلم أو تتأثر بها.

فيذكر Ryan [56] أن التلاميذ الصغار والبالغين ذوي صعوبات القراءة "الديسلكسيا" يتفوقون في ثلاث صعوبات اجتماعية وانفعالية هي: أنهم يميلون إلى الاعتقاد السالب في أنفسهم، وأنهم أقل إحساساً بالسعادة في حياتهم مما يقلل من متعتهم.

كما يشير Pearl & Bryan [57] إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم - سواء النمائية أو الأكاديمية - يغلب عليهم الافتقار إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأقران، والافتقار إلى الحساسية للآخرين والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية، والمعاناة من الرفض الاجتماعي، والمعاناة من سوء التكيف الشخصي والاجتماعي.

ويرى Voeller [58] أنه ليس بالضرورة أن جميع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، بل قد تكون أحد مظاهر صعوبات التعلم لديهم.

كما تشير نصره جلجل [59] إلى أن علامات سوء التكيف يظهرها معظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كالعوانية الصريحة، والاستجابة الانفعالية السالبة للقراءة والقلق العام والاعتمادية.

ويفترض الزيات [20] أن بعض الأفراد يمكن أن يكون لديه صعوبات اجتماعية وانفعالية، ولكن أداؤهم الأكاديمي يندرج تحت نطاق العاديين، والبعض الآخر يمكن أن يكون لديه هذه الأنماط من الصعوبات: الصعوبات النمائية والأكاديمية والصعوبات الاجتماعية الانفعالية.

ويعرف الباحثان التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بأنهم التلاميذ الذين لا يتفاعلون اجتماعياً أو انفعالياً مع الآخرين على النحو المقبول، وهم آخر من يختارهم أقرانهم في الأدوار والمواقف التفاعلية الجماعية، ويميلون إلى الوحدة، وقضاء أوقات فراغهم دون مشاركة مع أي أحد، كما أن التعبيرات التي تصدر عنهم حادة، وتحمل في طياتها العدوانية الكامنة والانديفاع

ج- المقابلة: يذكر ملحم [61] أن المقابلة حديث أو مجموعة اسئلة شفوية يوجهها شخص أو عدة اشخاص إلى آخر بقصد الحصول على معلومات معينة عن شخصيته.

د- نمط الملاحظة: ويذكر مصطفى [62] أن الملاحظة من الأساليب العلمية التي يتم فيها جمع البيانات والمعلومات عن السلوك الملاحظ سواء أكان مرغوباً فيه أم غير مرغوب فيه.

هـ- أدوات التقرير الذاتي: وتضيف أمال باظة [63] إلى أن أدوات التقرير الذاتي تعتبر أدوات لقياس التكيف الاجتماعي النفسي والمظاهر المرضية النفسية، حيث تعكس المفاهيم الخاصة بالسلوك المرضي الاجتماعي.

واعد الزيات [64] بطارية التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم لاستخدامها في الكشف والتشخيص لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وحتى الثالث الإعدادي، وتتكون البطارية من تسعة مقاييس مستقلة، خمسة منها تناولت الصعوبات المعرفية المتمثلة في (الانتباه، والإدراك البصري، والإدراك السمعي، والإدراك الحركي، والذاكرة)، وثلاثة تناولت الصعوبات الأكاديمية المتمثلة في (القراءة والكتابة والرياضيات)، والسابع منها يتناول اضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي والذي يتكون من (20) بندا يقيدها المعلم، وتتمايز الاستجابة بين (دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً).

4- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في المواقف المدرسية:

يذكر الزيات [20] أن مظاهر التوافق الناجح في مختلف المواقف المدرسية يعتمد على حسن استخدام وفعالية المهارات الاجتماعية المتمثلة في حسن الاستماع وعدم مقاطعة الآخرين من خلال أساليب اجتماعية، واتصالية مقبولة في ضوء المعايير والأعراف الاجتماعية السائدة، ومشاركة الآخرين في المواقف التي تتطلب المشاركة، والالتزام بالأدوار الاجتماعية وعدم تجاوزها، وعدم تخطي الفرد للآخرين وانتظار دوره، وأن يكون قادراً ومتقبلاً

للتعليمات والتوجيهات.

يتضح مما سبق أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لا بد وأنهم يفتقرون إلى المهارات السابقة أو يكون لديهم قصور في واحدة أو أكثر، وأن التلاميذ ذوي صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي غير سعداء، وغير قادرين على العمل، وأقل قبولاً من أقرانهم، ولديهم صعوبات تعلم أكاديمية، ويفتقرون إلى المهارات الاجتماعية وإلى اكتساب أصدقاء، وذوي انفعالية متبخرّة، ويسهل إصابتهم بالضرر، وبالتالي يتخذ الباحثان القصور في المهارات السابقة كأبعاد للصعوبات الاجتماعية والانفعالية في المواقف المدرسية فتكون كالتالي:

1- القصور في الاستماع وعدم مقاطعة الآخرين: يذكر شابيرو [65] أنه في حالة الاستماع الفعال يركز التلميذ تركيزاً كاملاً للآخر دون التدخل بأرائه في الحديث، وإذا افترق إلى حسن الاستماع وانصرف عن المتحدث فإن ذلك ينم عن تشتتتين وضيق مدى انتباهه أو ما يعرف باللائنتباهية، مما يسهل جذب انتباهه إلى مثيرات مختلفة في مجاله السمعي والبصري.

كما يمكن أن يكون لدى التلميذ نشاط زائد فيغلب عليه الغضب والاستياء مما يدفعه لمقاطعة من يتحدث وليس من وراء ذلك هدف محدد، ولذلك يذكر الزيات [20] أن التلميذ يقوم بنشاط حركي مفرط بلا غرض أو بلا هدف، ويكون مصحوباً بقصر سعة الانتباه لديه، وسهولة تشتتته، ويتصف سلوكه بأنه أفرق أو أحمق أو سريع الغضب أو الانفعال والتلمل.

2- القصور في مشاركة الآخرين الاجتماعية: يذكر شابيرو [65] أن التلاميذ الذين يصادفون رفضاً ونبذاً من زملائهم في المدرسة غالباً ما يفشلون في الانضمام إلى جماعات الأقران، وهؤلاء التلاميذ يميلون إلى الانسحابية، والوحدة والعزلة الاجتماعية.

كما ذكر Bender & Smith [66] أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية يظهرون أنماطاً سلوكية تعبر عن الخجل والانطواء والانسحاب بدرجة تزيد عنها لدى

كما تذكر Elksnin & Elksnin [70] أن ذوي صعوبات التعلم يحتاجون بصورة مباشرة إلى التمييز وعنونة مشاعرهم ومشاعر الآخرين، وترسل أولاً بالتعبير الوجهي، ولغة الجسم ونغمة الصوت، ويتعلم التلميذ كيف يستخدم ما وراء اللغة (الصوت الذي يوصل المشاعر بواسطة أو بدون الكلمات) كتعبيرات الوجه والإشارات والمكانة الشخصية.

6- القصور في القدرة العامة: يرى موسى [71] أن الفرد يمكن أن يبدي درجة عالية من القدرة في أمور معينة ودرجة متوسطة في أمور ثانية، ودرجة منخفضة في أمور ثالثة.

يتضح من ذلك أن انخفاض القدرة العامة أو انحرافها عن

المتوسط بالنسبة لسن التلميذ أو صفه يولد لديه انخفاضاً في مفهوم الذات حيث ينظر إلى نفسه نظرة سلبية، ولا يثق في نفسه كما يفتر إلى تقدير ذاته، كما يبدو أن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية ليست بالضرورة وجودها مجتمعة في التلميذ، وإنما يمكن أن يمتلك بعضاً منها.

رابعاً: دور مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى العاديين وغير العاديين:

توصل بحث كل من Gut [72]، [73] Robyn إلى فعالية مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية، كما توصل بحث Tiffany [74] إلى وجود علاقة بين استخدام أنشطة التعلم التعاوني وتنمية الناحية الاجتماعية والعاطفية لدى الأطفال، وتنمية قدرتهم على المشاركة وتحمل المسؤولية.

وتوصل بحث الخراشي [4] إلى أن الأنشطة الطلابية لها تأثير في عملية إكساب وتنمية المسؤولية الاجتماعية للطلاب كجانب أساسي في بناء شخصياتهم.

ويشير Zoghi et al. [75] إلى أن مهارات التعلم التعاوني هي المهارات التي تساعد المتعلمين عملياً على المشاركة الاجتماعية والانفعالية على نحو فعال، وخلق بيئة للتعلم أكثر

أقرانهم من التلاميذ العاديين؛ نتيجة لفشلهم في إجراء أي تعامل اجتماعي وشعورهم بالافتقار إلى قدرتهم على منافسة أقرانهم بسبب تكرار فشلهم الأكاديمي، وقد يؤدي هذا إلى عدم القدرة على التفاعل بشكل إيجابي مع أقرانه أو مع الكبار الذين يتعاملون معه.

3- القصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية وعدم تجاوزها: يذكر شابيرو [65] أن السلوكيات الجماعية والتعاونية تعد من بين أهم صفات القبول الاجتماعي عند التلاميذ الصغار، حيث أظهر التلاميذ وهم يلعبون في ملعب المدرسة لمدة عام دراسي سلوكاً تعاونياً وقبولاً اجتماعياً، بينما كان التلاميذ غير المتعاونين أقل قبولاً من الآخرين.

كما توصل May & Stone [67] إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لديهم ضعف في المهارات الاجتماعية، وانخفاض في مفهوم الذات الأكاديمي.

4- القصور في قبول التعليمات والتوجيهات: يذكر أبو سريع [68] أن قبول التعليمات تعني الوعي بآداب السلوك الاجتماعي، والحرص على التصرف بطريقة لائقة في المواقف الاجتماعية، كما تتطلب أداء الأدوار الاجتماعية، مع الثقة بالنفس واللياقة والقدرة على الانسجام والتكيف مع المواقف الاجتماعية المختلفة، كما يشير عامر [69] إلى أن ذوي صعوبات التعلم أكثر اندفاعية.

يتضح مما سبق أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية الذين يفتقرون إلى مثل هذه الخصائص يمكن أن يتصفوا بالاندفاعية، أي سرعة الاستجابة دون تفكير أو تدبر في البدائل، كأن يختار أي بديل على الفور عند الإجابة على أسئلة الاختيار من متعدد مثلاً.

5- القصور في التواصل الانفعالي: يذكر الزيات [20] أن ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية يعكسون دلالات على عدم ملاءمة استقبالهم لمشاعر الآخرين وتقديرها، ويصدرون استجاباتهم خلال مواقف التفاعل الاجتماعي دون مراعاة للحالة النفسية أو المزاجية للفرد.

وضوحاً.

هدف بحث الشريف [78] إلى الكشف عن فعالية استخدام التعلم التعاوني في تنمية مستوي تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، طبق البحث على (19) ذكراً، (14) أنثى من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، (57) ذكراً، (39) أنثى من التلاميذ العاديين، واشتملت الأدوات على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال والاختبارات التحصيلية واختبار تقدير الذات للأطفال ومقياس القابلية للعمل التعاوني، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني تفيد في تحسين تعلم وتحصيل التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والعاديين، وأن التعلم التعاوني أدي إلي تقوية التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ وزيادة الرغبة في تقديم المساعدة والتشجيع فيما بينهم وزيادة القبول الاجتماعي.

وأجرى Gillies [79] بحثاً عن تدريب الأطفال على مهارات التعلم التعاوني ليظهروا مزيداً من سلوكيات التعاون والمساعدة عن الأطفال الذين لم يتدربوا على مهارات التعلم التعاوني، وتكونت العينة من (144) طفلاً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين المجموعة الأولى تم تدريبها على مهارات التعلم التعاوني، أما المجموعة الثانية لم تتعرض للتدريب على مهارات التعلم التعاوني، وطبق اختبار القدرة المدرسية العامة، واستمارة ملاحظة جماعية (سلوكية - لفظية)، واستبيان مخرجات التعلم، ووجد أن الذين تم تدريبهم على مهارات التعلم التعاوني كانوا أكثر تعاوناً من أقرانهم غير المتدربين، وكانوا أكثر رغبة في مساعدة بعضهم البعض، ومشاركة الأفكار، والمصادر.

واستهدف بحث Terwel et al. [80] الكشف عن أثر التدريب على المهارات الأساسية للاتصال في تنمية التعاون وتقديم التوضيحات، طبق البحث على (192) تلميذاً بالصف السادس الابتدائي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية، وتم تدريبهم على العمل سوياً في جماعات التعلم التعاوني، والثانية ضابطة درست نفس المقرر بدون التدريب على المهارات الأساسية للاتصال، وتبين أن التلاميذ في المجموعة التدريبية أصبحوا أكثر

ويرى Myllymaki [25] أن التعلم التعاوني يركز على التفاعل الاجتماعي والانفعالي بين التلاميذ بدلاً من التركيز على التعلم ذاته والتركيز على الحوافز التعاونية بدلاً من المنافسة لتعزيز التعلم.

ويذكر Katherine [76] أنه يجب التركيز على التفاعلات الاجتماعية والتعاونية التي تنمي المهارات الاجتماعية والانفعالية والمسئولية الاجتماعية لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم.

ويرى Chen & Wang [28] أن مهارات التعلم التعاوني هي تلك المهارات التي دخلت في صلب الممارسة التربوية لعدد من الأسباب منها: تأثير التعلم التعاوني الايجابي على تحصيل التلاميذ وتحسين العلاقات الاجتماعية بينهم بما فيها أقران ذوي الاحتياجات الخاصة، وزيادة الثقة بالنفس، وإدراك التلاميذ لتعلم التفكير، وحل المشكلات، ودمج معرفتهم، وتطبيق مهاراتهم.

وتوصل بحث Mohammed [77] إلى فعالية برنامج التعلم من خلال الاقران على في اكتساب المهارات الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية لدى طلاب المدارس الثانوية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية.

ويرى الباحثان أن مهارات التعلم التعاوني تزيد من التفاعلات الاجتماعية بين الأعضاء، مما يبرز أهمية تعاون كل فرد لإتمام المهام المكلف بها في الجماعة، ويتوقف نجاح التعلم التعاوني على الاعتماد المتبادل الإيجابي، والتفاعل المباشر وجهاً لوجه، والمسئولية الفردية، وممارسة مهارات التعلم التعاوني، ومراقبة المجموعة لأدائها، وربما يترتب على ذلك تنمية المسئولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لديهم.

3. الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: دراسات وبحوث تناولت برامج في التعلم التعاوني مع متغيرات أخرى لدى العاديين وغير العاديين:

على (3) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، وخلصت النتائج إلى أن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني أدت إلى تحسين الإدراك الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ورفع قيم التعاون والمشاركة وفهمهم الاجتماعي.

وهدف بحث Buchs et al. [84] إلى الكشف عن أثر الاعتماد المتبادل في المصدر (معلومات مكملة ومعلومات متطابقة) في تفاعلات الطلاب، طبق البحث على (64) طالباً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى مجموعة المعلومات المتطابقة، أما المجموعة الثانية فهي مجموعة المعلومات المكملة، وأوضحت النتائج أن مجموعة المعلومات المتطابقة قضت وقتاً أكبر في تقديم الشرح، وكذلك في طرح المزيد من الأسئلة، وتلقى المزيد من الإجابات عن مجموعة المعلومات المكملة.

وأجرى Greiner et al. [85] بحثاً عن التعلم التعاوني كاستراتيجية تعليمية تشجع التلاميذ على العمل معاً، وتبرز الدافعية للتعلم، كما تم تقديم التعلم التعاوني من خلال سيناريوهات من الملاحظة التي تمت خلال فترة البحث في مدرسة ابتدائية على طفل لديه شلل دماغي، وهو غير قادر على الحركة، أو الجلوس بدون مساعدة وتم التوصل إلى إن استخدام التعلم التعاوني في التربية البدنية يجعل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتعلمون التفاعل مع الرفاق بطرق تعزز الأهداف السيكو-حركية، والمعرفية والوجدانية.

وبحثت رباب إبراهيم [86] فعالية التعلم التعاوني في تنمية توكيد الذات لدى أطفال الروضة وعددهم (77) طفلاً، واستخدمت مقياس تقدير توكيد الذات وبرنامجاً للتعلم التعاوني، وأشارت النتائج إلى تفوق أطفال المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في توكيد الذات، بينما لم توجد فروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتبقي بعد أسبوعين من تطبيق البرنامج في توكيد الذات.

وهدف بحث جاد [87] إلى الكشف عن فعالية برنامج للتعلم

تعاونياً، وتقديماً للتوضيحات المطلوبة عن الطلاب الذين لم يتدربوا على مهارات الاتصال.

وهدف بحث Landazabal [81] إلى الكشف عن فعالية استخدام البرامج الجماعية العلاجية على السلوك الاجتماعي وتوكيد الذات، طبق البحث على (125) طالباً قسموا إلى مجموعتين، إحداها ضابطة وتشتمل على (49) طالباً، والثانية تجريبية وتشتمل على (76) طالباً، وطبق عليهم برنامج جماعي، تضمن مهارات الاتصال، والتعاون، والتعبير عن النفس، وفهم عواطف الآخرين، ومقياس توكيد الذات، واستبيان المواقف الاجتماعية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في توكيد الذات والتوكيدية الاجتماعية وسلوك القيادة المرتبطة بالاتصال والتعاون مع الآخرين.

كما أجرى Nath & Ross [82] بحثاً هدف إلى بناء أنموذج تدريبي قائم على تعليم الأقران مع استراتيجية القراءة والكتابة التعاونية التكاملية في تنمية مهارات الاتصال التعاونية، طبق البحث على (124) طالباً من المرحلة الابتدائية، قسموا إلى مجموعة تجريبية استخدمت أنموذج تعليم الأقران، والثانية ضابطة درست نفس المحتوى بدون التدريب على تعليم الأقران، وطبقت استمارة ملاحظة مهارات التعلم التعاوني، وتوصل البحث إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في مهارات الاتصال التعاونية، حيث تبين أنهم كانوا أكثر ممارسة لمهارة الاتفاق بشكل بناء، وطرح الأسئلة لبعضهم البعض وتشجيع الآخرين والثناء، وتقديم تغذية راجعة تصحيحية، والبقاء في المهمة، وتقديم المساعدة للآخرين.

واستهدف بحث Amy [83] التعرف على أثر التعلم التعاوني في توفير بيئة دراسية واجتماعية فعالة وجيدة داخل الفصل الدراسي بالمرحلة الابتدائية، والقدرة على اكتساب مهارات التعلم التعاوني والمشاركة الايجابية في العملية الاجتماعية، طبق البحث

التعاوني في التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات وقبول النظير لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وتكونت العينة من (24) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم استخدام مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل واختبار المسح النيورولوجي السريع واختبار القدرة العقلية العامة واستمارة المستوي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة واختبار تقدير الذات للأطفال واستمارة تسمية النظير واختبار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة وبرنامج التعلم التعاوني، وتوصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات وقبول النظير.

كما أجرى أبو الوفا [33] بحثاً عن فعالية برنامج تدريبي في بعض مهارات التعلم التعاوني لتنمية دافعية القراءة للغة الإنجليزية، وتكونت العينة من (80) طالباً منهم (40) طالباً للمجموعة التجريبية، (40) طالباً للمجموعة الضابطة، واستخدم الباحث مقياس دافعية القراءة للغة الإنجليزية، وبطاقة تقييم أهداف الجلسات التدريبية، واستمارة التقييم الذاتي لقياس فعالية البرنامج التدريبي، واستمارة ملاحظة مهارات التعلم التعاوني، ومقياس التثبث من فعالية البرنامج التدريبي، والبرنامج التدريبي لبعض مهارات التعلم التعاوني، وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الفعالية القرآنية، وتفضيل التحدي القرآني، وحب الاستطلاع القرآني والأهمية القرآنية والاندماج القرآني ودافعية القراءة للغة الإنجليزية.

واستهدف بحث كمال الدين [88] فحص أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في بعض المتغيرات الشخصية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهرى ذوي صعوبات التعلم، تكونت العينة من (62) تلميذاً من الذكور، تم تطبيق اختبار التحصيل الدراسي ودليل المعلم وكتاب التلميذ

واختبار الذكاء المصور واختبار بندر جشطلت البصري /حركي ومقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم واختبار مركز التحكم، وتوصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

وهدف بحث عيسى [89] إلى التعرف على أثر التدريب على استراتيجية التعاون القرآني في مفهوم الذات القرآني والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرآني في الصف الرابع الابتدائي بأسبوط، وعددهم (24) تلميذاً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تطبيق اختبار الفهم القرآني، واختبار التعرف القرآني، واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، ومفهوم الذات القرآني والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية، والبرنامج التدريبي التعاوني، وتوصلت النتائج إلى تحسن في مستوى مفهوم الذات القرآني والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية والفهم القرآني لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرآني في المجموعة التجريبية أكثر من المجموعة الضابطة.

وأجرت سربناس وهدان [90] بحثاً عن فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم التعاوني في تنمية مفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع المكونة من (24) تلميذاً، واستخدمت اختبار الذكاء المصور ومقياس مفهوم الذات للأطفال ومقياس المستوى الاجتماعي/الاقتصادي/الثقافي واختبار تحصيلي والبرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم التعاوني، وأشارت النتائج إلى تفوق أداء المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مفهوم الذات والاختبار التحصيلي.

واستهدف بحث Parveen & Batool [11] الكشف عن أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف التاسع، طبق البحث على عينة قوامها (36) طالباً تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج تعليمي قائم على

والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمعاقين سمعياً، وهدف بحث كل من الشريف [78] إلى تحسين السلوك التعاوني للتلاميذ وقبول الأقران والمهارات الاجتماعية ومهارات حل المشكلة والمسئولية الاجتماعية ومستوي تقدير الذات لدى ذوي صعوبات تعلم، وهدف بحث Landazabal [81] إلى الكشف عن فعالية استخدام البرامج الجماعية العلاجية على السلوك الاجتماعي وتوكيد الذات، كما استهدف بحث Nath & Ross [82] بناء أنموذج تدريبي قائم على تعليم الأقران مع استراتيجية القراءة والكتابة التعاونية التكميلية في تنمية مهارات الاتصال التعاونية، وهدف بحث Amy [83] إلى التعرف على أثر التعلم التعاوني في توفير بيئة دراسية واجتماعية فعالة وجيدة داخل الفصل الدراسي، واستهدف بحث Buchs et al. [84] إلى الكشف عن أثر الاعتماد المتبادل في المصدر (معلومات مكملة ومعلومات متطابقة) في تفاعلات الطلاب.

من حيث العينة والمرحلة العمرية:

تراوح عدد طلاب البحوث السابقة ما بين (3) تلاميذ كما في بحث Amy [83] و(192) تلميذاً عند Terwel et al. [80] أتضح أيضاً أن المشاركين في جميع البحوث السابقة كانوا من جميع المراحل التعليمية من الحضنة إلى المرحلة الجامعية. من حيث النتائج

اتفقت معظم الدراسات والبحوث السابقة على فعالية مهارات التعلم التعاوني في تحسين التحصيل وتعديل المهارات السلوكية ومستوي تقدير الذات وسلوكيات التعاون والمساعدة والسلوك الاجتماعي وتوكيد الذات ومهارات الاتصال التعاونية والإدراك الاجتماعي وتحمل المسئولية الاجتماعية، التفاعل مع الرفاق بطرق تعزز الأهداف السيكو-حركية والمعرفية والوجدانية والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات الأكاديمي ومفهوم الذات وقبول النظرير ودافعية القراءة ومفهوم الذات القرائي والاتجاه نحو القراءة

مهارات التعلم التعاوني، بينما تعرضت المجموعة الضابطة لطريقة التدريس التقليدية، توصلت نتائج البحث إلى فعالية أسلوب التعلم التعاوني على الطريقة التقليدية في تحسين التحصيل الدراسي في مادة العلوم.

واستهدف بحث Yi Luo et al. [14] الكشف عن تأثير بيئة التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية والحركية، طبق البحث على (20) طالباً من جامعة الغرب الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية متباينين في الخلفيات الثقافية، توصل البحث إلى فعالية مهارات التعلم التعاوني في تعلم المهارات الاجتماعية والسيكو-حركية.

وهدف بحث Ching-Ying & Hui-Yi [91] إلى التحقق من أثر استخدام التعلم التعاوني لتعزيز الفهم القرائي للغة الانجليزية والدافعية نحو التعلم، طبق البحث على (44) مشاركا في المجموعة التجريبية بمشاركة (78) طالبة تدرت في اللغة الانجليزية، (34) في المجموعة الضابطة الذين تعرضوا لطريقة المحاضرة العادية دون التدريب على التعلم التعاوني، بواقع جلستين أسبوعياً على مدى فصل دراسي كامل، توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي للغة الانجليزية والدافعية نحو التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

تعقيب على دراسات وبحوث المحور الأول:

من حيث الاهداف:

استهدف بحث كل من

[91,14,11,90,89,88,33,87,86,85,80,79] الكشف عن أثر التدريب على مهارات المساعدة التعاونية في التحصيل وتنمية التعاون وتقديم التوضيحات وبعض المهارات السلوكية والسيكو-حركية وسلوكيات التعاون والدافعية للتعلم والمساعدة وتوكيد الذات والتحصيل الأكاديمي وتقدير ومفهوم الذات وقبول النظرير ومفهوم الذات القرائي والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى العاديين

الأكاديمية والفهم القرائي والدافعية نحو التعلم مثل بحث كل من [91,14,11,90,89,88,33,87,86,85,73,84,82,83,81, 80,79,78,72]

ثانياً: دراسات وبحوث تناولت المسؤولية الاجتماعية مع متغيرات أخرى لدى العاديين وغير العاديين:

أجرى Hopkins [92] بحثاً عن تأثيرات رحلات وزارات الخدمة قصيرة المدى على تطوير المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الكليات، وتكونت مجموعة البحث من (٥٠) طالبة منهم (١٤) طالباً اشتركوا في خمس رحلات، بينما اشترك (٢٣) طالبة، (١٣) طالباً في فصل علم النفس كمجموعة ضابطة، وطبقت قائمة المسؤولية الاجتماعية العلمية، وأوضحت النتائج أن الطلاب الذين اشتركوا في رحلات وزارة الخدمة أكثر إحساساً بالمسؤولية الاجتماعية في نهاية الرحلة من طلاب المجموعة الضابطة.

وهدف بحث Kunst & Stewart [93] إلى فحص دور المسؤولية الاجتماعية كمحدد لسلوك الإيذاء في ضوء سلوك المخاطرة، طبق البحث على عينة كلية قوامها (79) ذكراً من نزلاء السجون، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين حسب درجاتهم على مقياس الميل إلى التقبل للتأهيل الاجتماعي، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعتين في المسؤولية الاجتماعية والبحث الحسي وأبعاد الشخصية.

كما بحث المطرفي [94] تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية واستخدم الباحث مقياس المسؤولية الاجتماعية، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج المقترح في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأن للمعلم أهمية خاصة في تهذيب المجتمع وتنويره وتبصيره بما يمتلكه من معلومات وثقافة واسعة، وأن على وسائط التربية الاجتماعية مسؤولية ضخمة حيال توعية كل شرائح المجتمع بأهمية المسؤولية الاجتماعية وبلورتها لهم.

كما فحص Kennemer [95] العوامل التي تنتبأ بالمسؤولية

الاجتماعية لدى طلاب الجامعة على (٣١) طالباً، (٦٩) طالبة ممن ينتمون إلى الجامعة، واستخدم مقياس المسؤولية الاجتماعية العالمي المبتكر، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في مقياس المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص.

وتناول إبراهيم [96] العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية والحكم الخلفي وكل من العصائية والانطوائية، وتكونت مجموعة البحث من (280) طالباً معلماً، منهم (140) طالباً من الفرقة الأولى، (140) طالباً بالفرقة الرابعة، أشارت النتائج إلى وجود معامل ارتباط موجب بين مستوى الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية ومستوى الحكم الخلفي، والاتزان الانفعالي والانبساطية، في حين أبدى طلاب الفرقة الرابعة اهتماماً أقل تجاه المسؤولية الاجتماعية.

وهدف بحث الخراشي [4] إلى التعرف على الأنشطة الطلابية الجامعية وأهميتها في إكساب وتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب، ومدى تأثير هذه الأنشطة والبرامج المتاحة في شخصية الطالب الجامعي، وبلغ حجم مجموعة البحث (١٤٩) طالباً، واستخدم الباحث مقياس المسؤولية الاجتماعية، وتوصلت النتائج إلى أن الأنشطة الطلابية الجامعية لها تأثير في عملية إكساب وتنمية المسؤولية الاجتماعية للطلاب كجانب أساسي في بناء شخصياتهم، كما وجدت رغبة وشعور بالحاجة في المشاركة بالأنشطة الجامعية المتاحة.

واستهدف بحث العمري [97] الكشف عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية، وعددهن (400) طالبة، تم تطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية، ومقياس تزواج الأشكال المألوفة، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة بين الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والمسؤولية الاجتماعية، وعدم وجود فروق دالة في متوسطات درجات الطالبات في المسؤولية الاجتماعية نتيجة لاختلاف العمر الزمني، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في المسؤولية الاجتماعية نتيجة

لاختلاف الحالة الاجتماعية.

الأسر ذات الطرف الوالدي الواحد لصالح المجموعة التجريبية.

تعقيب على دراسات وبحوث المحور الثاني:

من حيث الاهداف :

استهدف بحث Hopkins [92] الكشف عن تأثيرات رحلات

وزارات الخدمة قصيرة المدى على تطوير المسؤولية الاجتماعية

لدى طلاب الكليات، وهدف بحث Kunst & Stewart [93] إلى

فحص دور المسؤولية الاجتماعية كمحدد لسلوك الإيذاء في ضوء

سلوك المخاطرة، كما استهدف بحث (2001) تنمية المسؤولية

الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما هدف بحث

Kennemer [95] إلى الكشف عن العوامل التي تتنبأ بالمسؤولية

الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، كما هدف بحث إبراهيم [96] إلى

الكشف عن العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية والحكم الخلفي وكل

من العصائية والانطوائية، وهدف بحث الخراشي [4] إلى التعرف

على الأنشطة الطلابية الجامعية وأهميتها في إكساب وتنمية

المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب، واستهدف بحث العمري [97]

الكشف عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع)

والمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية، وهدف

بحث شرين عبد الوهاب [46] إلى الكشف عن فعالية برنامج

إرشادي للشعور بالأمن النفسي ودوره في تنمية المسؤولية

الاجتماعية لدى الأحداث، واستهدف بحث عبد اللاه [98] فحص

العلاقة بين الانتماء والمسؤولية الاجتماعية لدى أبناء العاملين

بالخارج باتجاهاتهم نحو العمل المدرسي، واستهدف بحث أمل

محمد [99] اختبار فعالية برنامج للتدخل المهني المبني على

العلاج المعرفي السلوكي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أبناء

الأسر ذات الطرف الوالدي الواحد.

من حيث العينة والمرحلة العمرية:

تراوح عدد طلاب البحوث السابقة ما بين (50) طالبة كما

في بحث Hopkins [95] وبين (809) تلميذاً وتلميذة كما في

بحث عبد اللاه [98]، أتضح أيضاً أن المشاركين في جميع

وأجرت شرين عبد الوهاب [46] بحثاً عن فعالية برنامج

إرشادي للشعور بالأمن النفسي ودوره في تنمية المسؤولية

الاجتماعية لدى الأحداث الجانحين البالغ عددهم (50) جانحاً،

واستخدمت اختبار الذكاء المصور، ومقياس المستوى الاقتصادي

الاجتماعي، ومقياس الأمن النفسي، ومقياس المسؤولية

الاجتماعية، والبرنامج الإرشادي، وأوضحت النتائج حدوث تحسن

كبير في الشعور بالأمن النفسي وتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى

أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي.

ويبحث عبد اللاه [98] الحاجة إلى الانتماء والمسؤولية

الاجتماعية لدى أبناء العاملين بالخارج وعلاقتها باتجاهاتهم نحو

العمل المدرسي، وتكونت مجموعة البحث من (809) تلميذاً

وتلميذة، واستخدم الباحث مقياس الحاجة للانتماء، ومقياس

المسؤولية الاجتماعية، ومقياس اتجاهات المراهقين نحو العمل

المدرسي، واختبار الذكاء المصور، واستمارة المستوى الاجتماعي

والاقتصادي، واستمارة بيانات حالة عن المراهق وأسرته، وأشارت

النتائج إلى أن أبناء غير العاملين بالخارج أكثر انتماء وأكثر شعوراً

بالمسؤولية الاجتماعية وأكثر إيجابية في اتجاهاتهم نحو العمل

المدرسي، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين الحاجة إلى

الانتماء للعائلة والجيرة والأقران والوطن وبين المسؤولية الاجتماعية

ويبين الاتجاهات نحو العمل المدرسي والمقررات والمعلمين والزلاء

والأنشطة المدرسية والإدارة المدرسية.

واستهدف بحث أمل محمد [99] اختبار فعالية برنامج للتدخل

المهني المبني على العلاج المعرفي السلوكي في تنمية المسؤولية

الاجتماعية لدى أبناء الأسر ذات الطرف الوالدي الواحد، طبق

البحث على (16) تلميذاً تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين

إحداًهما تجريبية والأخرى ضابطة، توصلت نتائج البحث إلى وجود

فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) يبين فعالية ممارسة

العلاج المعرفي السلوكي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أبناء

البحوث السابقة كانوا من الأحداث الجانحين إلى المرحلة الجامعية.

من حيث النتائج:

توصلت نتائج بحث Kunst & Stewart [93] إلى عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعتين في المسؤولية الاجتماعية، وأوضح بحث إبراهيم [96] وجود علاقة بين مستوى الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية ومستوى الحكم الخلقى والالتزان الانفعالي والانبساطية، وأن السياق الثقافي يؤثر في تنمية الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية، وأظهر بحث الخراشي [4] أن الأنشطة الطلابية الجامعية لها تأثير كبير في عملية إكساب وتنمية المسؤولية الاجتماعية للطلاب كجانب أساسي في بناء شخصياتهم، وتوصل بحث العمري [97] إلى عدم وجود علاقة دالة بين الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والمسؤولية الاجتماعية، وأوضح بحث Hopkins [92] أن الطلاب الذين اشتركوا في رحلات وزارة الخدمة أكثر إحساساً بالمسؤولية الاجتماعية في نهاية الرحلة من طلاب المجموعة الضابطة.

وتوصل بحث المطرفي [94] إلى أن وسائط التربية الاجتماعية مسؤولية ضخمة حيال توعية كل شرائح المجتمع بأهمية المسؤولية الاجتماعية وبلورتها لهم، ووجد بحث [95] Kennemer فروقاً دالة إحصائياً لصالح الطلاب في مقياس المسؤولية الاجتماعية العالمي المبتكر، كما كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في مقياس المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص، وأوضح بحث شرين عبد الوهاب [46] حدوث تحسن كبير في الشعور بالأمن النفسي، والمسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي، كما وجد بحث عبد اللاه [98] أن أبناء غير العاملين بالخارج أكثر انتماء وأكثر شعوراً بالمسؤولية الاجتماعية وأكثر إيجابية في اتجاهاتهم نحو العمل المدرسي، وتوصل بحث أمل محمد [99] إلى فعالية برنامج للتدخل المهني المبني على العلاج

المعرفي السلوكي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أبناء الأسر ذات الطرف الوالدي الواحد.

ثالثاً: دراسات وبحوث تناولت ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

هدف بحث Hall [100] إلى التعرف على بعض العوامل الاجتماعية والانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في أعراض الاكتئاب والفشل ومفهوم الذات، طبق البحث على (82) تلميذاً من تلاميذ المراحل (4-6)، طبق البحث الأدوات التالية: (مقياس مسؤوليات الأداء - مقياس مقدار التدخل الوالدي - استبيان الاكتئاب للأطفال - استبيان الوضع التعليمي الخاص - مقياس تقدير الذات)، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في أعراض الاكتئاب والفشل ومفهوم الذات.

واستهدف بحث Poikkeus [10] مقارنة الكفاءة الاجتماعية وخبرات الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بين ثلاث مجموعات من الذكور (ذوي صعوبات تعلم وذوي مشكلات تعلم وعاديين)، وتوصلت النتائج إلى أن مجموعة الذكور ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات سلوكية كثيرة وعلاقات صداقة أقل ومهارات اجتماعية منخفضة وأقل قبولاً من أقرانهم، أما مجموعة ذوي مشكلات التعلم فقد احتلوا مكانة وسطى بين المجموعتين.

وتناول بحث Zaragoza [102] الخصائص الاجتماعية لدى التلاميذ الذين وصفوا مبكراً بأنهم ذوو صعوبات تعلم في بعض أبعاد الكفاءة الاجتماعية "العلاقات مع الآخرين" والمعرفة الاجتماعية والسلوكيات الاجتماعية الفعالة والتوافق السلوكي "وضمت العينة ثلاث مجموعات من التلاميذ (العاديين وذوي صعوبات التعلم ومنخفضي التحصيل) بواقع (16) تلميذاً للمجموعة، وتوصلت النتائج إلى أنه لم تظهر فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين على استمارة تقدير الأقران في القبول الاجتماعي، وتقديرات المعلمين للمهارات الاجتماعية،

المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، طبق البحث على (56) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الثالثة المدرجون في مدارس التعليم الخاص في المرحلة الابتدائية حيث تلقت المجموعة التجريبية تعلم المهارات الاجتماعية لمدة تتراوح ما بين (40 - 45) دقيقة علي مدار (10) أسابيع يومياً، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة تعلم مباشر للمهارات الاجتماعية، طبق البحث الأدوات التالية: (مقياس واكر مانويل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي - قائمة تقديرات المعلمين معيارية المرجع لقياس السلوك الاجتماعي)، توصلت نتائج البحث إلى أن منهج الكفاءة الاجتماعية لم يحقق الدعم المناسب، أظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ضعفاً واضحاً في الكفاءة الاجتماعية والانفعالية.

واستهدف بحث Glenn [104] التعرف على الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين المكتئبين وغير المكتئبين، طبق البحث على (145) تلميذاً تم تقسيمهم إلى (45) من ذوي صعوبات التعلم غير المكتئبين، (27) من ذوي صعوبات التعلم المكتئبين، (59) من العاديين غير المكتئبين، (14) من العاديين المكتئبين، طبق البحث الأدوات التالية: (مقياس الكفاءة الاجتماعية - مقياس الاكتئاب)، توصل البحث إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المكتئبين والعاديين المكتئبين أظهروا قصوراً في كل مجالات الكفاءة الاجتماعية، أظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير المكتئبين قصوراً في قبول النظير، المهارات الاجتماعية، المشكلات السلوكية، وإدراكات - الذات الأكاديمية.

وأجرى الزيات [64] بحثاً عن صعوبات التعلم والتي كان من بين نتائجها ارتباط صعوبات التعلم النمائية (الانتباه والإدراك والذاكرة) بصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي المتعلقة بكل من (الإفراط في النشاط والتشتت وضعف الدافع للإنجاز وضعف تقدير الذات وقصور المهارات الاجتماعية الاندفاعية والسلوك العدوانية والسلوك الانسحابي والاعتمادية)، وكذلك ارتبطت

والإدراك الذاتي للقبول الاجتماعي، في حين وجدت فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في المشكلات السلوكية وانخفاض مستوى المكانة الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية ككل لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ووضع بحث عبدون، مهدي [103] تقنيين قائمة لتحديد المشكلات الشخصية والاجتماعية واستبيان عزو أسباب صعوبات التعلم في البيئة السعودية، طبق البحث على (200) تلميذاً من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدي عمري يتراوح ما بين (13 - 18) سنة، طبق البحث استبيان للتعرف على الفروق في العزو السببي لصعوبات التعلم، توصل البحث إلى أن التلاميذ ذوي المستوى المرتفع من المشكلات سواء كانت شخصية (كالخجل، وعدم الثقة بالنفس، وعدم القدرة علي تحمل المسؤولية) أو مدرسية (كصعوبة التركيز، والانتباه، وعدم المثابرة، والأسلوب الخاطئ في التذكر) أو اجتماعية (كالارتباك في المواقف الاجتماعية) أو أسرية (كعدم القدرة علي مناقشة الوالدين) يعززون أسباب فشلهم إلى ضعف القدرة، وسوء الحظ، وصعوبة المهمة، والاتجاهات السلبية للمعلم.

وقارن بحث Bursuck [17] بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالتلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل علي ثلاثة أبعاد للكفاءة الاجتماعية تضمنت المكانة الاجتماعية، والسلوك كما يقدره المعلمون، والتقدير الذاتي للكفاءة الاجتماعية، طبق البحث على (24) تلميذاً من تلاميذ المدارس الابتدائية في الفصول النظامية من الذين يعانون من صعوبات التعلم (حيث اختير 6 طلاب من كل مرحلة من المراحل "2-6")، طبق البحث الأدوات التالية: (مقياس للكفاءة الاجتماعية - تقديرات المعلمين)، توصل البحث إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مخاطر اجتماعية مرتفعة بالمقارنة بأقرانهم من التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل.

واختبر بحث Jordan [18] إدراك المعلم لتأثيرات منهج المهارات الاجتماعية على الكفاءة الاجتماعية والانفعالية لتلاميذ

صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب) بصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي المتعلقة بكل من (الإفراط في النشاط والتشتت وضعف الدافع للإنجاز وضعف تقدير الذات وقصور المهارات الاجتماعية الاندفاعية والسلوك العدواني والسلوك الانسحابي والاعتمادية).

وقارن بحث [105] Jone الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ومنخفضي التحصيل، حلل البحث (23) بحث أجريت في مجال الكفاءة الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ومنخفضي التحصيل، توصلت نتائج البحث إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، منخفضي التحصيل لديهم كفاءات اجتماعية منخفضة مقارنةً بالعاديين، لا يمتلك الأطفال ذوي صعوبات التعلم ادراكات - ذاتية فعالة للقبول الاجتماعي مقارنةً بالعاديين.

واستهدف بحث عاليه البسيوني [106] الكشف عن فعالية برنامج إرشادي تكاملي في تخفيف حدة بعض الصعوبات الأكاديمية المتمثلة في كل من: مهارات الفهم القرائي (تمييز معاني الكلمات - ادراك معنى الجملة - ادراك العلاقات - فهم المقروء وتنظيمه)، وبعض الصعوبات الانفعالية المتمثلة في (مفهوم الذات السالب - الاندفاعية) التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتكونت عينة البحث من (52) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، مقسمين الى أربع مجموعات، منهم ثلاث مجموعات تجريبية وواحدة ضابطة، طبق البحث الأدوات التالية: (اختبار الذكاء المصور، اختبار الفهم القرائي، اختبار تحصيلي في مادة القراءة، اختبار الاندفاع / التروي، مقياس مفهوم الذات، مقياس الخصائص السلوكية لذوي صعوبات تعلم القراءة، والبرنامج الإرشادي التكاملي ويتكون من فرعين، الفرع الأول إرشادي يعالج الصعوبات الانفعالية، والفرع الثاني تدريبي أكاديمي يعالج مهارات الفهم القرائي (توصلت نتائج البحث الى فعالية البرنامج الإرشادي

التكاملي في تخفيف حدة الصعوبات الأكاديمية المتمثلة في تمييز (معاني الكلمات - ادراك معنى الجملة - ادراك العلاقات - فهم المقروء وتنظيمه) والصعوبات الانفعالية المتمثلة في مفهوم الذات السالب - الاندفاعية.

وهدف بحث عامر [69] إلى الكشف عن بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و العاديين، طبق البحث على عينة قوامها (48) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم، (27) تلميذاً من العاديين بدون صعوبات تعلم من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، تم تطبيق الأدوات التالية: (اختبار القدرة العقلية - اختبار المسح النيورولوجي السريع - مقياس تقدير سلوك التلميذ - قائمة ملاحظة سلوك الطفل - اختبار نزواج الأشكال المألوفة - اختبار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات - مقياس الكفاءة الاجتماعية)، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم " القراءة، الرياضيات " وأقرانهم العاديين في " توجيه الخدمة، والتأثير، والقدرات الجماعية، والقيادة، والدرجة الكلية لصالح أقرانهم العاديين، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم " القراءة، الرياضيات " وأقرانهم العاديين في باقي أبعاد الكفاءة الاجتماعية " فهم الآخرين، التواصل، عامل التغيير، المشاركة والتعاون، بناء الروابط".

واستهدف بحث هنداي [107] إعداد تدريبات للذكاء الوجداني لتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، طبق البحث على عينة قوامها (30) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ ذوي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية من تلاميذ، وقسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية وتضم (15) تلميذاً وتلميذة (6 ذكور، 9 إناث)، وضابطة تتكون من (15) تلميذاً وتلميذة (9 ذكور، 6 إناث)، تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني ومقياس تقدير المعلم للصعوبات

ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة من ذوي صعوبات القراءة في القياس البعدي لأبعاد مقياس السلوكية والاجتماعية والانفعالية لصالح المجموعة التجريبية، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي لأبعاد مقياس الخصائص السلوكية والاجتماعية والانفعالية.

وهدف بحث Mohammed [77] إلى الكشف عن فعالية برنامج التعلم التعاوني من خلال الاقران على مدى عام واحد في اكتساب المهارات الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية لدى طلاب المدارس الثانوية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية، طبق البحث على (15) طالباً من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية، تم استخدام مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية، ركزت نتائج البحث على تحديد وجهات نظر الطلاب ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية من خلال المقابلة في برنامج التعلم من خلال الاقران والمكاسب التي تحققت في هذا البرنامج فأظهرت نتائج المقابلة أنه كان موقف الطالب تجاه البرنامج إيجابياً وأنه حقق مكاسب كبيرة على المستوى الاجتماعي والانفعالي والأكاديمي، وعلى الجانب الآخر أقر معلمي التربية الخاصة والتعليم العام بشأن تأثير البرنامج الإيجابي في تحسين المهارات الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية لدى الطلاب المشاركين، وشملت التوصيات المقدمة من البرنامج للمشاركين تعزيز أنشطة التعلم من خلال الاقران.

تعقيب على دراسات وبحوث المحور الثالث:

من حيث الاهداف:

هدف بحث Hall [100] إلى التعرف على بعض العوامل الاجتماعية والانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في أعراض الاكتئاب وال فشل ومفهوم الذات، واستهدف بحث Poikkeus [101] مقارنة الكفاءة الاجتماعية وخبرات الصداقة

الاجتماعية والانفعالية في المواقف المدرسية، وأسفرت النتائج عن انتشار صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى عينة الدراسة الكلية بنسبة (12.92%)، وارتفاع نسبة الذكور عن الإناث، حيث كانت نسبة الذكور إلى الذكور (14.89%)، ونسبة الإناث إلى الإناث (11.11%)، وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف بحث رانده أحمد [19] إلى الكشف عن مدى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، تكونت عينة البحث من (250) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية منهم من المضطربين (33) ذكراً، (17) أنثى، ومن العاديين (108) ذكراً، (92) أنثى، طبق البحث الأدوات التالية: (مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية - مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي)، توصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي وأبعاد صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية فيما عدا بعد العدوان لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة.

واستهدف بحث الرشدي [108] الكشف عن فعالية برنامج ارشادي لخفض حدة الصعوبات السلوكية والاجتماعية والانفعالية لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بدولة الكويت، طبق البحث على (30) من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الذين يعانون من صعوبات سلوكية واجتماعية وانفعالية تم تقسيمهم بالتساوي الى مجموعتين إحداها تجريبية والاخرى ضابطة، طبق البحث الأدوات التالية: (مقياس الخصائص السلوكية والاجتماعية والانفعالية - مقياس صعوبات القراءة - مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية)، توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق

ارشادي لخفض حدة الصعوبات السلوكية والاجتماعية والانفعالية لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وهدف بحث Mohammed [77] إلى الكشف عن فعالية برنامج التعلم التعاوني من خلال الاقران على مدى عام واحد في اكتساب المهارات الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية لدى طلاب المدارس الثانوية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية. من حيث العينة والمرحلة العمرية:

تراوح عدد طلاب البحوث السابقة ما بين (15) طالباً كما في بحث هنداوي [107] (16) تلميذاً كما في بحث [102] Zaragoza أتضح أيضاً أن المشاركين في جميع البحوث السابقة كانوا من تلاميذ المرحلة الابتدائية وطلاب المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلم. من حيث النتائج:

توصل بحث Hall [100] إلى وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في كافة المتغيرات، كما توصل بحث Poikkeus [101] إلى أن مجموعة الذكور ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات سلوكية كثيرة وعلاقات صداقة أقل ومهارات اجتماعية منخفضة، وأقل قبولاً من أقرانهم، وتوصل بحث Zaragoza [102] إلى وجود فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في المشكلات السلوكية وانخفاض مستوى المكانة الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية ككل لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتوصل بحث عبدون، مهدي [103] إلى أن التلاميذ ذوي المستوى المرتفع من المشكلات سواء كانت شخصية أو مدرسية أو اجتماعية أو أسرية ويعززون أسباب فشلهم إلى ضعف القدرة، وسوء الحظ، وصعوبة المهمة، والاتجاهات السلبية للمعلم، وتوصل بحث Bursuck [17] إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مخاطر اجتماعية مرتفعة بالمقارنة بأقرانهم من التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل، وتوصل بحث Jordan [18] إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهدف بحث [102] Zaragoza إلى التعرف على الخصائص الاجتماعية لدى التلاميذ الذين وصفوا مبكراً بأنهم ذوو صعوبات تعلم في بعض أبعاد الكفاءة الاجتماعية، واستهدف بحث عبدون، مهدي [103] تقنين قائمة لتحديد المشكلات الشخصية والاجتماعية واستبيان عزو أسباب صعوبات التعلم في البيئة السعودية، وهدف بحث [17] Bursuck إلى المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالتلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل علي أبعاد الكفاءة الاجتماعية، واستهدف بحث Jordan [18] الكشف عن إدراك المعلم لتأثيرات منهج المهارات الاجتماعية على الكفاءة الاجتماعية والانفعالية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وهدف بحث Glenn [104] إلى التعرف على الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين المكتئبين وغير المكتئبين، واستهدف بحث الزيات [64] الكشف عن ارتباط صعوبات التعلم النمائية بصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، وهدف بحث Jone [105] إلى الكشف عن الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ومنخفضي التحصيل، واستهدف بحث عاليه البسيوني [106] الكشف عن فعالية برنامج إرشادي تكاملي في تخفيف حدة بعض الصعوبات الأكاديمية والانفعالية التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة، واستهدف بحث عامر [69] إلى الكشف عن بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين، واستهدف بحث هنداوي [107] إعداد تدريبات للذكاء الوجداني لتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وهدف بحث رانده أحمد [19] إلى الكشف عن مدى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفطو النشاط الحركي وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، واستهدف بحث الرشيدى [108] الكشف عن فعالية برنامج

تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى التلاميذ صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

أجرى Gut [72] بحثاً هدفاً إلى تحسين السلوك التعاوني للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم في المرحلة الإعدادية وقبول الأقران والمهارات الاجتماعية ومهارات حل المشكلة والمسؤولية الاجتماعية، طبق البحث على (16) تلميذاً تم تدريبهم على مهارات التعلم التعاوني، وباستخدام التصوير بالفيديو، واستمارات الملاحظة تبين أن السلوك التعاوني تطور لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال التدريب، كما وجد أن مهارات التعلم التعاوني تمت ترميتها داخل الموقف الصفي مما انعكس إيجاباً على المسؤولية الاجتماعية.

وأجرى Tiffany [74] بحثاً عن فعالية أنشطة التعلم التعاوني في تنمية الجوانب الاجتماعية والعاطفية والمشاركة وتحمل المسؤولية لدى الأطفال، طبق البحث على (20) طفلاً من الروضة، وتم استخدام بطاقة ملاحظة لسلوك الطفل التعاوني، واشترك آباء الأطفال في تقييمهم لسلوك أطفالهم التعاوني، وأثره في الناحية الاجتماعية والعاطفية للأطفال، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين استخدام أنشطة التعلم التعاوني وتنمية الناحية الاجتماعية والعاطفية لدى الأطفال، وتنمية قدرتهم على المشاركة وتحمل المسؤولية.

وفحص Robyn [73] أثر التعلم التعاوني في المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المدارس الثانوية الذين يعملون في مجموعات تعاونية منظمة أو غير منظمة، وطبق البحث على (223) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية، وأظهرت النتائج أن طلاب جماعات التعلم التعاوني المنظمة كانوا أكثر استعداداً للعمل مع الآخرين على المهام المسندة إليهم، وتقديم المساعدة لبعضهم البعض وكان لديهم المزيد من الفرص للعمل معاً، وأصبح وضعهم أقوى تصوراً لتماسك الجماعة والمسؤولية الاجتماعية للتعلم من أقرانهم في المجموعات غير المنظمة.

أظهروا ضعفاً واضحاً في الكفاءة الاجتماعية والانفعالية، وتوصل بحث Glenn [104] إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المكتئبين والعاديين المكتئبين أظهروا قصوراً في كل مجالات الكفاءة الاجتماعية، كما توصل بحث الزيات [64] إلى أن الارتباطات بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي في معظمها أكبر منها بين صعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، وتوصل بحث Jone [105] إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم منخفضي التحصيل لديهم كفاءات اجتماعية منخفضة مقارنةً بالعاديين، وتوصل بحث عاليه البسيوني [106] إلى فعالية البرنامج الإرشادي التكاملي في تخفيف حدة الصعوبات الأكاديمية والصعوبات الانفعالية، وتوصل بحث عامر [69] إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم " القراءة، الرياضيات " وأقرانهم العاديين في " توجيه الخدمة، والتأثير، والقدرات الجماعية، والقيادة، والدرجة الكلية لصالح أقرانهم العاديين، كذلك توصل بحث هنداي [107] إلى أن انتشار صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى عينة البحث بنسبة (12.92%)، وتوصل بحث رانده أحمد [19] إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي وأبعاد صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية فيما عدا بعد العدوان لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، وتوصل بحث الرشيدى [108] إلى فعالية برنامج إرشادي لخفض حدة الصعوبات السلوكية والاجتماعية والانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وتوصل بحث Mohammed [77] إلى فعالية برنامج التعلم التعاوني من خلال الأقران على مدى عام واحد في اكتساب المهارات الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية.

رابعاً: دراسات وبحوث تناولت دور مهارات التعلم التعاوني في

وبحث Nike et al. [109] أثر سلوك الكتابة التعاونية على الإنترنت في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى متعلمي اللغة في الجامعة، وطبق البحث على مجموعات صغيرة تمثلت في (53) طالباً المانياً من ثلاثة مراحل دراسية في ثلاث جامعات مختلفة لإنشاء صفحات الويكي wiki مع معلومات أساسية عن رواية للقراءة، وخلصت النتائج إلى أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات الكتابة التعاونية وإجراء تنقيحات رسمية ساهم في محتوى وتحرير صفحة الويكي wiki الخاصة بهم على النحو المطلوب مما يدل على تنمية المسؤولية الاجتماعية لديهم.

تعقيب على دراسات وبحوث المحور الرابع:

من حيث الاهداف:

هدف بحث Gut [72] إلى تحسين السلوك التعاوني للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم في المرحلة الإعدادية وقبول الأقران والمهارات الاجتماعية ومهارات حل المشكلة والمسؤولية الاجتماعية، واستهدف بحث Tiffany [74] الكشف عن فعالية أنشطة التعلم التعاوني في تنمية الجوانب الاجتماعية والعاطفية والمشاركة وتحمل المسؤولية لدى الأطفال، وهدف Robyn [73] إلى التعرف على أثر التعلم التعاوني في المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المدارس الثانوية الذين يعملون في مجموعات تعاونية منظمة أو غير منظمة، واستهدف بحث Nike et al. [109] فحص أثر سلوك الكتابة التعاونية على الإنترنت في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى متعلمي اللغة في الجامعة.

من حيث العينة والمرحلة العمرية:

تراوح عدد طلاب البحوث السابقة ما بين (16) تلميذاً كما في [72] (223) طالباً وطالبة كما في بحث Robyn [73] أتضح أيضاً أن المشاركين في جميع البحوث السابقة كانوا من الروضة إلى الجامعة.

من حيث النتائج:

توصل بحث Gut [72] إلى أن مهارات التعلم التعاوني تمت

تتميتها داخل الموقف الصفّي مما انعكس ايجاباً على المسؤولية الاجتماعية، بحث Tiffany [74] الذي توصل إلى وجود علاقة بين استخدام أنشطة التعلم التعاوني وتنمية الناحية الاجتماعية والعاطفية لدى الأطفال، وتنمية قدرتهم على المشاركة وتحمل المسؤولية، بحث Robyn [73] إلى أن طلاب جماعات التعلم التعاوني المنظمة كانوا أكثر استعداداً للعمل مع الآخرين على المهام المسندة إليهم، وتقديم المساعدة لبعضهم البعض وكان لديهم المزيد من الفرص للعمل معاً، وأصبح وضعهم أقوى تصوراً لتماسك الجماعة والمسؤولية الاجتماعية للتعلم من أقرانهم في المجموعات غير المنظمة، بحث Nike et al. [109] الذي خلص إلى أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات الكتابة التعاونية وإجراء تنقيحات رسمية ساهم في محتوى وتحرير صفحة الويكي wiki الخاصة بهم على النحو المطلوب مما يدل على تنمية المسؤولية الاجتماعية لديهم.

تعقيب عام على الدراسات والبحوث السابقة:

اتضح من البحوث السابقة أن أعداد التلاميذ تراوحت ما بين (3 - 809) تلميذاً في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعية، والعاديين وذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والمعاقين، وسيستفيد الباحثان من ذلك في اختيار مجموعة بحثهما من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالطائف، حيث لم يجدا بحثاً - في حدود ما اطلع عليه الباحثان - جمع بين جميع متغيرات البحث الحالي.

كما أوضحت النتائج أن التعليمات والتدريبات والبرامج القائمة على مهارات التعلم التعاوني قد تؤدي إلى تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى التلاميذ، كما اتضح من النتائج وجود أثر موجب لمهارات المساعدة التعاونية في التحصيل، كما خلصت النتائج إلى أن التأثيرات السلوكية للتعلم التعاوني كانت أكثر نجاحاً مع التلاميذ، وأن السلوك التعاوني يتطور لدى التلاميذ من خلال التدريب، وأن

5- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في المسؤولية الاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي.

6- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في القياسين البعدي والتتبعي.

4. الطريقة والإجراءات

أ. منهج البحث

تم استخدام المنهج شبه التجريبي الذي يبحث أثر متغير مستقل (برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني)، في أكثر من متغير تابع (المسؤولية الاجتماعية وتخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية)، ويفترض هذا المنهج أن التغير في المتغيرات التابعة يحدث نتيجة للمتغير المستقل.

ب. مجتمع وعينة البحث

تم اختيار مجموعة البحث وفق الخطوات التالية:

1- تم اختيار (95) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ويمثلون المجموعة الكلية لمجتمع البحث.

2- تم الاستعانة بالمعلمين الذين يدرسون لهؤلاء التلاميذ وتم ترشيحهم للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وتم استبعاد (30) تلميذاً بناءً على ترشيحهم وتبقى (65) تلميذاً.

3- طبق مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء تعريب وتقنين/ حنوره [110] لقياس نسبة الذكاء، وذلك لاستبعاد حالات من نقل نسبة ذكائه عن (90)، وتم استبعاد (15) تلميذاً وتبقى (50) تلميذاً.

4- كما طبق مقياس الصعوبات الاجتماعية والانفعالية، وتم استبعاد (28) تلميذاً حصلوا على درجات منخفضة على هذا المقياس، وتبقى (22) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

مهارات التعلم التعاوني تمت تمييزها داخل الموقف الصفي.

كما أوضحت النتائج أن التعلم التعاوني يؤدي إلى تقوية التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ وزيادة الرغبة في تقديم المساعدة والتشجيع فيما بينهم وزيادة القبول الاجتماعي، وأن التدريب على مهارات التعلم التعاوني يزيد الرغبة في مساعدة التلاميذ بعضهم البعض ومشاركة في الأفكار والمصادر، وأن التلاميذ في المجموعة التدريبية أصبحوا أكثر تعاوناً وتقديماً للتوضيحات المطلوبة، كما أظهرت النتائج ضرورة التدريب على مهارات التعلم التعاوني في إطار محتوى دراسي يحسن ممارسة مهارة طرح الأسئلة لبعضهم البعض وتشجيع الآخرين والثناء، وتقديم التغذية الراجعة، وأن التعلم التعاوني يؤدي إلى تحسين الإدراك الاجتماعي لدى التلاميذ، ويزيد المشاركة الاجتماعية والعاطفية، وتنمية تحمل المسؤولية، وسيستعين الباحثان بمهارات التعلم التعاوني السابقة في تصميم برنامج قائم على مهارات التعلم التعاوني لتنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالطائف.

فروض البحث:

1- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في المسؤولية الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

2- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

3- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في المسؤولية الاجتماعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

8- تم توزيع التلاميذ عشوائياً على المجموعة التجريبية وعددها (8) تلاميذ والمجموعة الضابطة (8) تلاميذ الذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (10-11) سنة بمتوسط (10.53) وانحراف معياري (0.44)، وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (97-104) بمتوسط (101.56) وانحراف معياري (2.27)، ويرجع اختيار الباحثين لهذه المرحلة من منطلق التدخل المبكر؛ مما يعطى الباحثين فرصة طيبة لإقامة الإجراءات التدريبية لاكتساب مهارات التعلم التعاوني لتنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لديهم، كما حرص الباحثان على أن يكون المشاركون من التلاميذ الذكور حتى لا يكون لمتغير الجنس تأثير.

9- كما تم التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات التالية: (العمر الزمني، الذكاء، مقياس المسؤولية الاجتماعية - مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية) في القياس القبلي في الجدول التالي:

5- ثم طبق الباحثان اختبار المسح النيورولوجي السريع للتعرف على ذوى صعوبات التعلم (إعداد كامل [111])، واستُبعد تلميذان ممن حصلوا على أعلى من (25) وأقل من (50)، وتبقى (20) تلميذاً.

6- ثم قدم مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم لكامل [112] للمعلمين لإعطاء تقدير عن كل تلميذ في الجوانب التالية: (الفهم السمعي - اللغة المنطوقة - التوجه - التأزر الحركي - السلوك الشخصي أو الاجتماعي)، وتم استبعاد تلميذ حصل على أقل من (65) وتبقى (19) تلميذاً.

7- تم إعطاء قائمة ملاحظة سلوك الطفل للمعلمين ولأولياء أمور التلاميذ لكامل [113] وذلك لاستبعاد من يعاني من اضطراب انفعالي في الجوانب التالية: (التوافق الشخصي - التوافق الأسرى - التوافق الاجتماعي - التوافق المدرسي - التوافق الجسمي)، وتم استبعاد (3) تلاميذ ممن حصلوا على أقل من (40) وتبقى (16) تلميذاً.

جدول 1

نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات البحث في القياس القبلي

الدالة	Z	Mann - Whitney U	المجموعة الضابطة ن = 8		المجموعة التجريبية ن = 8		متغيرات البحث
			متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	
غير دالة	0,217	30	70	8,75	66	8,25	العمر الزمني
غير دالة	0,713	16	84	10,5	52	6,5	الذكاء
غير دالة	1,019	23	77	9,63	59	7,38	المسؤولية الذاتية (الشخصية)
غير دالة	0,968	24	76	9,5	60	7,5	المسؤولية الدينية والأخلاقية
غير دالة	0,522	28	72	9	64	8	المسؤولية الجماعية
غير دالة	صفر	32	68	8,5	68	8,5	المسؤولية الوطنية
غير دالة	1,051	22	77,50	9,69	58,50	7,31	الدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية
غير دالة	1,019	23	77	9,63	59	7,38	القصور في الاستماع وعدم المقاطعة
غير دالة	0,968	24	76	9,5	60	7,5	القصور في مشاركة الآخرين
غير دالة	0,968	28	72	9	64	8	القصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية وعدم تجاوزها
غير دالة	0,522	26	74	9,25	62	7,75	القصور في قبول التعليمات والتوجيهات
غير دالة	0,707	24	60	7,5	76	9,5	القصور في التواصل الانفعالي
غير دالة	0,733	28	64	8	72	9	القصور في القدرة العامة
غير دالة	0,658	26	74	9,25	62	7,75	الدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية

يتضح من الجدول (1) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً، مما يعني أن هناك تكافؤ بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والذكاء وأبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية والدرجة الكلية وأبعاد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والدرجة الكلية في القياس القبلي، حيث إن قيمة (Z) غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى وجود درجة عالية من التكافؤ بين المجموعتين.

ج. أدوات البحث

1- مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الطبعة الرابعة): تعريب وتفتين/ حنوره [110]

يشير حنوره [110] إلى أن مقياس ستانفورد - بينيه (ط 4) من أكثر مقاييس الذكاء اهتماماً بتحري الدقة والموضوعية، كما هذه الطبعة معدة للتطبيق في جميع البلاد العربية، والمعايير مستمدة من عينات مسحوية من عدد من المجتمعات العربية، ويعتمد مقياس بينيه الجديد (ط 4) على المجالات المعرفية المكونة لمفهوم الذكاء بمعناه الحديث، وهو يتضمن ثلاثة محاور تتضمن (4) مجالات، (15) اختباراً فرعياً. ويحتاج الفاحص أحياناً إلى استخدام بطاريات مختصرة تضم عدداً قليلاً من المقاييس.

ويتم استخدام بطارية المسح السريع وتتضمن (4) اختبارات لذا فالحقيبة لمقياس ستانفورد - بينيه تتضمن كتاب (كراسة) تسجيل الإجابات، وصندوق به مكعبات بيضاء مرسوم عليها نقاط سوداء تستخدم في اختبار الحساب للمستويات الدنيا، وصندوق به مكعبات مرسوم عليها مساحات بيضاء وسوداء تستخدم في اختبار تحليل النمط، وعلبة بها مكونات اختبار ذاكرة الخرز وهي عبارة عن قطع على أشكال القمع والطبق والأنبوبة والكرة ذات ألوان زرقاء وبيضاء وحمراء، (3) من كل لون لكل شكل من الأشكال الأربعة، كما يوجد بها حامل يركب به عمودان أحدهما قصير للأعمار الصغيرة والآخر أطول للأعمال الكبيرة، وقلم رصاص وممحاة، وكتاب البنود (1) ويضم اختبارات " المفردات والحساب

وتذكر الجمل وتحليل النمط والفهم"، وكتاب البنود (2) ويضم اختبار ذاكرة الخرز، والدليل الفني للتطبيق والتصحيح. الخصائص السيكمترية للاختبار:

أ- صدق مقياس بينيه: حرص المؤلفون على توفير مصداقية عالية للمقياس وذلك باستخدام العديد من الإجراءات للثبوت من صدق المقياس واختباره الفرعية، وكان من أبرزها:

- حساب معامل الارتباط بين درجات المقياسين (ط4، ط3) وتم اكتشاف معاملات ارتباط كما يلي: (0,76) مع اختبارات مجال الاستدلال اللفظي، (0,56) مع اختبارات مجال الاستدلال البصري التجريدي، (0,71) مع اختبارات مجال الاستدلال الكمي، (0,67) مع اختبارات مجال الذاكرة قصيرة المدى، (0,81) مع مجموع درجات الاختبار (الدرجة المركبة للذكاء).

- حساب معاملات الارتباط على عينات متنوعة في نكائها وشملت الموهوبين والمتفوقين (0,90)، وذوي الاحتياجات الخاصة والتخلف العقلي (0,98)، وجاءت معاملات الارتباط دالة ومعبرة بشكل واضح.

ب- ثبات المقياس: استخدم المؤلفون العديد من الطرق لحساب ثبات المقياس الطبعة الرابعة واختباره الفرعية، ومن ذلك معادلة كيودر وريتشاردسون (20) ودرجات الخطأ المعياري وتراوحت معاملات الثبات ما بين (0,72، 0,96)، وإعادة التطبيق (0,70) لجميع المجموعات العمرية ولجميع مجالات المقياس، وثبت منها أن اختبارات المقياس على درجة عالية من الثبات.

كيفية التصحيح: يعطي الفاحص لكل دائرة حول ناجح (ن) درجة واحدة ولكل دائرة حول (ر) صفر، وفي حالة حصول المفحوص على درجة خام كلية للاختبار تساوي صفر تحتسب له درجة ثانية اعتبارية تساوي (17)، وبعد ذلك يحول الفاحص الدرجات الخام للتلاميذ إلى درجات معيارية للمجال، ثم جمع الدرجات المعيارية للمجالات إلى درجة مركبة للذكاء تساوي نسبة الذكاء وهذا باستخدام جداول الدرجات المعيارية، ونظراً لاستخدامه علي نطاق واسع في الكثير من البحوث والدراسات في البيئة العربية خاصة

في المملكة العربية السعودية أطمئن الباحثين لصدقه وثباته.

2- اختبار المسح النيورولوجي السريع:

تعريب وتقنين/ كامل [111]

أعدّه (Mutti et al., 1978) وعربه وقننه على البيئة المصرية كامل [111]، ويعد وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم، ويتألف الاختبار من (15) مهمة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، ويستغرق تطبيقه عشرون دقيقة، وتصنف الدرجة الكلية على المهام الخمس عشرة إلى ثلاثة مستويات هي: الدرجة المرتفعة التي تزيد عن (50)، وتوضح معاناة التلميذ من مشكلات تعلم في ظروف الفصل الدراسي، أما درجة الاشتباه تزيد عن (25)، وعادة يتم الحصول عليها من عدة أعراض قد تكون نيورولوجية أو نمائية طبقاً لعمر التلميذ، ويدخل ضمن تلك الفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، أما الدرجة العادية، وهي درجة كلية تبدأ من 25 فأقل وتشير إلى حالة السواء.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

أ- صدق الاختبار: حسب معرب الاختبار معامل الارتباط بين درجات (161) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه كامل (1990)، وكان مقداره (0,674 - 0,874) بدلالة إحصائية (0,01)، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ب- ثبات الاختبار: حسب معرب الاختبار معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية، وتوصل إلى معاملات ارتباط تراوحت ما بين (0,67 - 0,92)، وتوصل صقر (2000) باستخدام معادلة ألفا كرونباخ إلى معاملات ارتباط قدرها (0,79، 0,85، 0,86) على الترتيب، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وأطمئن الباحثان لاستخدامه في

كثير من الدراسات التي أجريت في مجال صعوبات التعلم في البيئة العربية خاصة السعودية.

3- مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم:

تعريب وتقنين/ كامل [112]

أعدّه Myklebust وعربه وقننه على البيئة المصرية كامل [112]، ويتكون المقياس من (24) فقرة موزعة على خمسة مقاييس فرعية، ويقوم الملاحظ (المعلم أو الوالد أو غيرها) بتحديد درجة كل بند على أحد درجات خمس، والدرجة (3) تعبر عن درجة متوسطة، والدرجة (1،2) أقل من المتوسط، والدرجة (4،5) أعلى من المتوسط، والدرجة العالية تعبر عن عدم وجود صعوبة في التعلم، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى وجود حالة من حالات صعوبات التعلم.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- الصدق: حسب معرب المقياس معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على هذا الاختبار ودرجاتهم على التحصيل الدراسي، وتوصل إلى معامل ارتباط يتراوح بين (0,17 - 0,71)، وباستخدامه لصدق الاتساق الداخلي جاءت معاملات الارتباط تتراوح ما بين (0,27 - 0,76) بدلالة إحصائية (0,05 - 0,01)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ب- الثبات: حسب معرب المقياس باستخدام طريقة إعادة القياس بفاصل زمني ثلاثة شهور، وتوصل إلى معاملات ارتباط بين الأبعاد تراوحت ما بين (0,21، 0,62) وهي مرتفعة، كما حسب مطحنة (199) الثبات بنفس الطريقة بفاصل زمني قدره (45) يوماً، وتوصل إلى وجود معاملات ارتباط تراوحت بين (0,57 - 0,84) لدى الأول، (0,64 - 0,86) لدى الثاني، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وأطمئن الباحثان لاستخدامه في كثير من الدراسات التي أجريت في مجال صعوبات التعلم في البيئة العربية خاصة السعودية.

4- قائمة ملاحظة سلوك الطفل:

تعريب وتقنين/ كامل [113]

أعداها كاسل (1961) وعربها وقننها على البيئة المصرية كامل [113]، وتستخدم في التقدير الموضوعي للتوافق الشخصي والاجتماعي للأطفال في خمسة مجالات هي: التوافق الشخصي، والتوافق الأسري، والتوافق الاجتماعي، والتوافق المدرسي، والتوافق الجسمي، حيث يقوم الملاحظ (المعلم أو الوالد أو غيرهما) بتقدير هذه الأبعاد على أحد درجات ست، وتعني انخفاض درجة التوافق الكلي إلى أن المفحوص يعاني من اضطراب انفعالي، على حين يشير ارتفاع الدرجة إلى انخفاض هذا المتغير. الكفاءة السيكومترية للقائمة:

أ- الصدق: قام معرب القائمة بحساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على هذه القائمة ودرجاتهم على اختبار الشخصية للأطفال فتراوحت ما بين (0,50 - 0,62) بدلالة إحصائية (0,01)، كما توصل إلى معاملات ارتباط تراوحت ما بين (0,42 - 0,66) بدلالة إحصائية (0,01) وذلك باعتماده على آراء المعلمين والآباء والأمهات كمؤشر للصدق التكويني، وباستخدامه للصدق التمييزي بين درجات العينات السوية (ن) = (150) ودرجات العينات غير السوية (ن) = (150)، وقد خلص إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,01)، مما يدل على أن القائمة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ب- الثبات: باستخدام معرب القائمة لطريقة التجزئة النصفية بلغ معامل الارتباط (0,87) ± (0,034)، وباستخدامه لطريقة

الاتساق الداخلي تراوحت مؤشرات الارتباط البيئية لتقديرات قام بها المعلمون، وتقديرات قام بها الآباء لأبنائهم من (0,56، 0,70)، مما يدل على أن القائمة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وأطمئن الباحثان لاستخدامها في كثير من الدراسات التي أجريت في مجال صعوبات التعلم في البيئة العربية خاصة السعودية.

5- مقياس المسؤولية الاجتماعية إعداد/ الباحثين

أ- الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس قدرة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي على القيام بأدوار المسؤولية الاجتماعية. ب- الأساس النظري للمقياس: تم بناء المقياس من خلال الاستفادة من بعض الاختبارات والمقاييس المتضمنة في بعض الدراسات والبحوث السابقة، مثل: بحث كل من [47,99,98,46,97,4,96,116,115,114,95,44,94,93,9

2,49] في إعداد هذا المقياس وصياغة عباراته في ضوء الظروف البيئية في المجتمع السعودي في بعض الأبعاد (المسؤولية الذاتية "الشخصية"، والمسؤولية الدينية والأخلاقية، والمسؤولية الجماعية، والمسؤولية الوطنية)، والجدول التالي يوضح أبعاد وأرقام عبارات مقياس المسؤولية الاجتماعية:

ج- وصف المقياس وطريقة التصحيح: قسم الباحثان المقياس إلى أربعة مجالات وهي: المسؤولية الذاتية "الشخصية"، والمسؤولية الدينية والأخلاقية، والمسؤولية الجماعية، والمسؤولية الوطنية، وتكون المقياس من (40) عبارة والجدول التالي يوضح أبعاد وأرقام عبارات مقياس المسؤولية الاجتماعية.

جدول 2

أبعاد وأرقام عبارات مقياس المسؤولية الاجتماعية

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات
1	المسؤولية الذاتية (الشخصية)	1 5 9 13 17 21 25 29 33 37
2	المسؤولية الدينية والأخلاقية	2 6 10 14 18 22 26 30 34 38
3	المسؤولية الجماعية	3 7 11 15 19 23 27 31 35 39
4	المسؤولية الوطنية	4 8 12 16 20 24 28 32 36 40

17-19-23-27-31-35-39)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى المسؤولية، والمنخفضة تدل على انخفاض مستوى المسؤولية الاجتماعية.

د- الكفاءة السيكمترية للمقياس:

أ- صدق المقياس:

- صدق المحكمين: عرض الباحثان المقياس على (13) من أساتذة علم النفس التربوي والإرشاد النفسي والصحة النفسية والتربية الخاصة، وطلب منهم تحكيم المقياس من حيث انتماء العبارة للمجال الذي يريد قياسه ومدى أهميتها، ومدى وضوح وكفاية العبارات في كل بعد من أبعاد المقياس، وعدل الباحثان بعض العبارات من حيث الصياغة واختصار بعضها وتوضيح ما هو غامض طبقاً لأرائهم، وتراوحت نسب الاتفاق من عناصر التحكيم على جميع عبارات أبعاد المقياس ما بين (92,3-100%)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس.

- الاتساق الداخلي: طبق الباحثان مقياس المسؤولية الاجتماعية على عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؛ للتأكد من صلاحيته على العينة الأساسية ومدى الاتساق الداخلي بعد حسابه، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول 3

مصفوفة معاملات الارتباط لأبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية والدرجة الكلية

م	الصعوبة	1	2	3	4	5
1	المسؤولية الذاتية (الشخصية)	-	0,61	0,72	0,70	0,74
2	المسؤولية الدينية والأخلاقية		-	0,60	0,65	0,77
3	المسؤولية الجماعية			-	0,73	0,75
4	المسؤولية الوطنية				-	0,69
5	الدرجة الكلية					-

حسب الباحثان الثبات لأبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية والدرجة الكلية، وذلك بتطبيقه على (30) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي باستخدام معامل الفاكرونباخ، حيث بلغ معامل الارتباط لبعد المسؤولية الذاتية "الشخصية" (0,78)، ولبعد المسؤولية الدينية والأخلاقية (0,76)، ولبعد المسؤولية الجماعية (0,75)، ولبعد

يتضح من الجدول (2) أن مقياس المسؤولية الاجتماعية تكون من (4) أبعاد هي: المسؤولية الذاتية "الشخصية" وتكون من (10) عبارات، وتعرف بأنها مسؤولية الفرد بالالتزام بالواجبات المكلف بها واتباع التعليمات والاعتماد على الذات في حل المشكلات، والمسؤولية الدينية والأخلاقية وتكون من (10) عبارات، وتعرف بأنها مسؤولية الفرد بالالتزام بالضوابط والقوانين وحث الذات والزملاء لتجنب المحرمات والمشاركة في المناسبات الدينية، والمسؤولية الجماعية وتكون من (10) عبارات، وتعرف بأنها حس الجماعة على مسؤوليتها الكاملة عن تسير كافة أمورها، والمسؤولية الوطنية (10) عبارات، وتعرف بأنها مسؤولية الفرد تجاه وطنه وتجاه الممتلكات والمرافق العامة والاهتمام بالمناسبات العامة والوطنية، وبذلك تكون مقياس المسؤولية الاجتماعية من (40) عبارة، وتتراوح الإجابة على المقياس في ثلاثة مستويات (نعم - أحيانا - لا) والدرجة (3 - 2 - 1) للعبارات الموجبة والتي تتضمن أرقام الأسئلة التالية: (2-3-6-7-9-10-11-12-14-15-16-18-20-21-22-24-25-26-28-29-30-32-33-34-36-37-38-40)، (1 - 2 - 3) للعبارات السالبة والتي تتضمن أرقام الأسئلة التالية: (1-4-5-8-13-

يتضح من الجدول (3) أن الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية ارتبطت فيما بينها وبين المقياس ككل بمعاملات ارتباط تراوحت ما بين (0,60 - 0,77)، وكانت هذه القيم جميعها دالة عند مستوى (0,01).

ب- الثبات:

- معامل الفاكرونباخ:

المسئولية الوطنية (0,77)، وللمقياس ككل (0,77) وهي بحث معاملات ثبات جيدة يمكن الوثوق بها.

- طريقة إعادة التطبيق:

تحقق الباحثان من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة إجراء الاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي، ثم إعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره (3) أسابيع من التطبيق الأول فبلغت قيم معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبارات الفرعية على بعد المسئولية الذاتية "الشخصية" (0,79)، وبعد المسئولية الدينية والأخلاقية (0,81)، وبعد المسئولية الجماعية (0,82)، وبعد المسئولية الجماعية (0,79)، وبعد المسئولية الوطنية (0,80)، وكانت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية (0,81) وهي معاملات ثبات جيدة يمكن الوثوق بها.

6- مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إعداد/ الباحثين

أ- الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

ب- الأساس النظري للمقياس: أطلع الباحثان على تعريفات صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وخصائصهم، وبناء على

جدول 4

أبعاد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وأرقام عباراته

م	أبعاد الصعوبة	أرقام العبارات
1	القصور في الاستماع وعدم المقاطعة	1 7 13 19 25 31 37 43 49 55
2	القصور في مشاركة الآخرين	2 8 14 20 26 32 38 44 50 53
3	القصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية وعدم تجاوزها	3 9 15 21 27 33 39 45 51 52
4	القصور في قبول التعليمات والتوجيهات	4 10 16 22 28 34 40 46
5	القصور في التواصل الانفعالي	5 11 17 23 29 35 41 47
6	القصور في القدرة العامة	6 12 18 24 30 36 42 48 54

يتضح من الجدول (4) أن مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية تكون من (6) أبعاد هي: القصور في الاستماع وعدم المقاطعة وتكون من (10) عبارات، ويعرف بأنه مجموعة من الخصائص الاجتماعية والانفعالية التي تظهر القصور في قدرة التلميذ على الإنصات والمتابعة والتفاعل مع ما يقوله الآخرون وعدم مقاطعتهم أثناء الحديث أو تحوله عنهم، والقصور في مشاركة الآخرين (10) عبارات، ويعرف بأنه قدرة التلميذ على الاندماج مع الآخرين، والقصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية (10) عبارات، ويعرف بأنه مدى ضعف قدرة التلميذ على التزامه بدوره وأداء ما يسند إليه من عمل بين أعضاء المجموعة، ومدى تعاونه معهم في إنجاز عمل معين، والقصور في قبول التعليمات والتوجيهات (8) عبارات، ويعرف بأنه قصور

والانفعالية، والمنخفضة تدل على ارتفاع درجة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

د- الكفاءة السيكمترية للمقياس:

أ- صدق المقياس:

- صدق المحكمين: عرض الباحثان المقياس على (13) من أساتذة علم النفس التربوي والإرشاد النفسي والصحة النفسية والتربية الخاصة، وطلب منهم تحكيم المقياس من حيث انتماء العبارة للمجال الذي يريد قياسه ومدى أهميتها، ومدى وضوح وكفاية العبارات في كل بعد من أبعاد المقياس، وعدل الباحثان بعض العبارات من حيث الصياغة واختصار بعضها وتوضيح ما هو غامض طبقاً لأرائهم، وتراوحت نسب الاتفاق من عناصر التحكيم على جميع عبارات أبعاد المقياس ما بين (84,6 - 100%)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس.

- الاتساق الداخلي: طبق الباحثان مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية على عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؛ للتأكد من صلاحيته على العينة الأساسية ومدى الاتساق الداخلي بعد حسابه، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول 5

مصفوفة معاملات الارتباط لأبعاد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والدرجة الكلية

م	الصعوبة	1	2	3	4	5	6	7
1	القصور في الاستماع وعدم المقاطعة.	-	0,70	0,72	0,67	0,66	0,65	0,79
2	القصور في مشاركة الآخرين الاجتماعية.	-	0,52	0,52	0,61	0,57	0,54	0,68
3	القصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية.	-	-	-	0,45	0,49	0,48	0,50
4	القصور في قبول التعليمات والتوجيهات.	-	-	-	-	0,47	0,61	0,70
5	القصور في التواصل الانفعالي.	-	-	-	-	-	0,76	0,80
6	القصور في القدرة العامة.	-	-	-	-	-	-	0,61
7	الدرجة الكلية	-	-	-	-	-	-	-

ب- الثبات:

- معامل الفاكرونباخ:

حسب الباحثان الثبات لأبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية

التلميذ في مهارة الإصغاء للمهام وإتمامها، والقصور في التواصل الانفعالي (8) عبارات، ويعرف بأنه قصور في حساسية التلميذ الانفعالية ومهاراته في التعبير الانفعالي والتحكم فيه عند التخاطب مع الآخرين والتواصل معهم بلغة صامتة أو منطوقة، والقصور في القدرة العامة (9) عبارات، ويعرف بأنه انحرف التلميذ في نشاطه العقلي العام، أو تحصيله العام، أو انفعاليته العامة عن المتوسط في كل منها أو في واحدة، بالنسبة لسنه أو صفه الدراسي، وبذلك يكون مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية مكون من (55) عبارة، وتراوحت الإجابة على المقياس في ثلاثة مستويات (نعم - أحياناً - لا) والدرجة (3 - 2 - 1) للعبارات الموجبة، والتي تتضمن أرقام الأسئلة التالية: (1-2-3-4-5-6-7-9-10-11-12-14-16-18-19-20-22-23-25-27-28-29-31-33-34-35-36-39-40-41-42-43-45-47-49-51-53-55)، (1 - 2 - 3) للعبارات السالبة، والتي تتضمن أرقام الأسئلة التالية: (8-13-15-17-21-24-26-30-32-37-38-44-46-48-50-52-54)، وتدل الدرجة المرتفعة على انخفاض درجة صعوبات التعلم الاجتماعية

يتضح من الجدول (5) أن الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس

صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ارتبطت فيما بينها وبين المقياس ككل بمعاملات ارتباط تراوحت ما بين (0,45 - 0,80)، وكانت هذه القيم جميعها دالة عند مستوى (0,01).

التعاوني وكيفية التدريب عليها؛ لكي يتعاون التلاميذ مع بعضهم البعض بفعالية.

- تحديد حجم الجماعة: تم تقسيم عدد أعضاء المجموعة التجريبية التعاونية (8) تلاميذ الى مجموعتين يوجد (4) أعضاء في كل مجموعة، وتم تحديد حجم المجموعة بناء على الأبحاث السابقة، وروعي في ذلك أنه كلما زاد حجم الجماعة كلما زادت المصادر التي تساعد على نجاح المجموعة، وكلما كانت الفترة الزمنية المتاحة أقصر ينبغي أن يكون حجم الجماعة أقل، كما تحدد المواد المتاحة عدد أعضاء الجماعة من أربعة أعضاء يكون أفضل.

- توزيع التلاميذ على الجماعات: لا يوجد تشكيل مثالي للجماعات، وما يحدد فعالية الجماعة هو الطريقة التي يعمل بها التلاميذ سوياً، وهناك مزايا لتكوين جماعات من أفراد مختلفي القدرات والاهتمامات، ووجود العديد من الأفكار ووجهات النظر، والطرق المختلفة لحل المشكلة داخل الجماعة، وإظهار التلاميذ مزيداً من عدم التوازن المعرفي الذي يثير التعلم والابتكارية والنمو الاجتماعي والمعرفي، واندماج التلاميذ في مزيد من التفكير الشفوي.

- ترتيب غرفة الصف: وتم ترتيب حجرة الدراسة في شكل دوائر لتسهيل الاتصال وبشكل يسمح بمراقبة المعلم للجماعات.

- توزيع الأدوار لضمان الاعتماد المتبادل: تعتبر الأدوار توصيفاً لما يتوقعه الآخرون من الطالب أثناء العمل في الجماعة، ومن هذه الأدوار:

1- القائد: ويكون دوره في تنظيم العمل داخل الجماعة ومشاركة جميع أعضائها في المناقشة، ومنحهم فرصة للحديث، ومدح الزملاء عند إنجاز العمل، والحرص على عدم خروج أعضاء الجماعة عن الموضوع.

2- المراقب: ويكون دوره في مراقبة استجابة الأعضاء داخل الجماعة لتوجيهات المعلم، ومراقبة مستوى الصوت بحيث لا تزعج

والدرجة الكلية، وذلك بتطبيقه على (30) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي باستخدام معامل الفايكرونباخ، حيث بلغ معامل الارتباط لبعد القصور في الاستماع وعدم المقاطعة (0,79)، ولبعد القصور في مشاركة الآخرين (0,76)، ولبعد القصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية (0,78)، ولبعد القصور في قبول التعليمات والتوجيهات (0,76)، ولبعد القصور في التواصل الانفعالي (0,75)، ولبعد القصور في القدرة العامة (0,72)، وللمقياس ككل (0,79) وهي معاملات ثبات جيدة يمكن الوثوق بها.

- طريقة إعادة التطبيق:

تحقق الباحثان من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة إجراء الاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي، ثم إعادة تطبيقه بفواصل زمني قدره (3) أسابيع من التطبيق الأول فبلغت قيم معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبارات الفرعية على بعد القصور في الاستماع وعدم المقاطعة (0,80)، ولبعد القصور في مشاركة الآخرين (0,83)، ولبعد القصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية (0,80)، ولبعد القصور في قبول التعليمات والتوجيهات (0,82)، ولبعد القصور في التواصل الانفعالي (0,82)، ولبعد القصور في القدرة العامة (0,81)، وللمقياس ككل (0,82) وهي معاملات ثبات جيدة يمكن الوثوق بها.

7- البرنامج التدريبي لمهارات التعلم التعاوني إعداد/ الباحثين

- الهدف العام للبرنامج: إكساب مهارات التعلم التعاوني لتنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وعند تنفيذ البرنامج التدريبي التعاوني يمكن ذكر مجموعة من المبادئ التالية على النحو التالي:

- تحديد الأهداف التدريبية للبرنامج: وتم تحديد أهداف الجلسة في ضوء تحليل محتوى المهمة، كما تم تحديد أهداف مهارات التعلم

فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني

محمد الديب ووليد خليفة

- الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم التعاوني:

تم التطبيق العملي للبرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم التعاوني على مدى (6) أسابيع، تكون من (18) جلسة بواقع (3) جلسات أسبوعياً لمدة (45) دقيقة في الجلسة الواحدة بمدرسة الملك فيصل الابتدائية بمدينة الطائف على عينة قوامها (8) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، بالإضافة إلى جلستين للأباء والمعلمين لتعريفهم بالدور المطلوب منهم لمساعدته تلاميذهم وأبنائهم على اكتساب المهارات التعاونية.

- دور الباحثان في البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم التعاوني:

يقوم الباحثان في أثناء التدريب على البرنامج التدريبي بالمهام التالية:

- تخطيط المواد التعليمية: ويتم ذلك من خلال إعطاء الجماعة ورقة واحدة لكل عضو في الجماعة وجزء من المادة ليتعلمها ويعلمها للآخرين في الجماعة.

- شرح المهمة: وهي إخبار التلاميذ بما سيؤدونه لإنجاز المهمة، ويتم ذلك من خلال شرح أهداف الموضوع، وشرح المفاهيم والمبادئ التي يتضمنها درس وربطها بالخبرات السابقة، وشرح الإجراءات التي يتبعها التلاميذ لإكمال المهمة.

- بناء الاعتماد المتبادل الإيجابي: ويتم بناءه عند وضع هدف مشترك، بحيث يدرك الأفراد أنهم يستطيعون تحقيق أهدافهم عندما يحقق الآخرون أهدافهم، ويتحقق الاعتماد المتبادل في الهدف من خلال جعل كل جماعة تقدم تقريراً واحداً يحمل توقيع جميع أعضاء المجموعة مما يدل على موافقتهم عليه وقدرة كل واحد منهم على شرح ما تم إجراؤه.

- بناء المحاسبة الفردية: وللتأكد من تعلم جميع الأعضاء للمادة فإن هناك ضرورة التقييم المستمر لأداء التلاميذ من خلال مشاركتهم، وشرح ما تعلموه من الآخرين، واستخدام ما تعلمه

الجماعة غيرها من الجماعات، وتسجيل ومهارات التعلم التعاوني في بطاقة ملاحظة.

3- الميقات: ودوره إعلان الزملاء ببداية ونهاية كل مهمة، ومتابعة الوقت وعدم إضاعته.

4- المقرر: ويسجل ما تتوصل إليه الجماعة من إجابات في أوراق العمل الخاصة بكل مهمة، وتقديم تقرير نهائي عن عمل الجماعة للمعلم.

- الأساس النظري للبرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم التعاوني:

يقوم البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم التعاوني المستخدم في هذا البحث على بعض الأنشطة التعاونية لتنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم الاستفادة في بناء البرنامج من بعض الدراسات والبحوث السابقة، مثل: بحث كل من [91,14,109,11,90,89,88,33,87,86,85,73,84,74,82, 83,80,81,79,78,72]

- وصف البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم التعاوني: يتكون البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم التعاوني من (18) جلسة تتضمن ما يلي: (التهيئة لجلسات البرنامج - مفاهيم أساسية في التعلم التعاوني - تابع مفاهيم أساسية في التعلم التعاوني - خطوات تعلم المهارات التعاونية - مهارات التعلم التعاوني - تابع مهارات التعلم التعاوني - أنموذج لجلسة للتعلم التعاوني- كيف تكون على قدر كبير من المسؤولية الاجتماعية؟ - تابع كيف تكون على قدر كبير من المسؤولية الاجتماعية؟ - كيف تواجه الصعوبات الاجتماعية والانفعالية في المواقف المدرسية؟ - الورد الطائفي - زراعة اللؤلؤ- كيف تواجه مشكلة العنف الأسري؟ - حرف وهوايات - كيف تواجه مشكلة إدمان الانترنت؟ - كيف تواجه مشكلة العنف المدرسي؟ - كيف تواجه مشكلة التأخر الدراسي؟ - كيف تواجه مشكلة العقاب المدرسي؟)

الخاصة لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول البرنامج القائم على مهارات التعلم التعاوني وأهدافه، وبعد تجميع آراء ومقترحات السادة المحكمين تم تعديل البرنامج وإضافة آرائهم ومقترحاتهم خاصة فيما يتعلق بسمات وخصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وبذلك يتحقق للباحثان الثقة في صدق وصلاحيّة استخدام البرنامج التدريبي مع عينة البحث الحالي.

8- استمارة ملاحظة مهارات التعلم التعاوني إعداد/ الباحثين تهدف استمارة ملاحظة مهارات التعلم التعاوني إلى التعرف على مدى ممارسة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمهارات التعاونية التي صمم على أساسها البرنامج التدريبي وهي مهارات طلب وتقديم الشرح والتوضيح، والتأكد من فهم زملاء، وتم تصميمها في ضوء الكتابات النظرية، والبحوث السابقة التي تناولت التدريب على مهارات التعلم التعاوني، ودرّب الباحثان التلاميذ على عملية الملاحظة للمهارات التعاونية بحيث يتبادل جميع التلاميذ دور ملاحظة مهارات التعلم التعاوني عبر جلسات البرنامج التدريبي، ونقيس مهارات التعلم التعاوني الثلاث السابقة وكانت تطبق هذه الاستمارة أثناء كل جلسة تدريبية، وأشارت نتائجها إلى أن التلاميذ لاحظوا أنفسهم أثناء الإجراءات التجريبية وكانوا يستخدمون مهارات التعلم التعاوني بنسبة لا تقل عن (65%) من ملاحظة التلاميذ لبعضهم البعض.

9- مقياس التقييم الذاتي لفعالية البرنامج التدريبي:

إعداد / الباحثين

هدف المقياس: يهدف هذا المقياس إلى التحقق من التقييم الذاتي لفعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم التعاوني، وكذلك مدى التزام المشاركين بخطوات مهام التدريب الخاصة بالتدريب، ومدى استفادتهم منه، وتحقيق أهدافه، ويتكون هذا المقياس من (18) عبارة مخصصة لمجموعة التدريب على البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم التعاوني.

التلاميذ في موقف أخرى، وسؤال أحد التلاميذ عشوائياً باعتباره ممثلاً للجماعة.

- بناء التعاون بين الجماعات: من خلال قيام المجموعة عند الانتهاء من عملها بالبحث عن المجموعة الأخرى التي انتهت من عملها لشرح الإجابات، أو لمساعدتها.

- تحديد الأنماط السلوكية المرغوبة: من خلال الالتزام بالدور والطلب من كل عضو أن يشرح كيفية حصوله على الإجابة، والطلب من الأعضاء ربط ما يتم تعلمه بما سبق تعلمه وتشجيع الجميع على المشاركة ونقد الأفكار وليس الأشخاص.

- متابعة سلوك التلاميذ: وفيها يلاحظ الباحثان التفاعل بين أعضاء الجماعة؛ لكي يتم تقدير الاستخدام المناسب للمهارات التعاونية من خلال استمارة ملاحظة، وبناءً على هذه الملاحظة يتدخل الباحثان لتحسين مهارات التعلم التعاوني.

- تقديم مساعدة في المهمة: من خلال ملاحظة الجماعات التعاونية يمكن للباحثين تحديد ما يفهمه التلاميذ، وبالتالي يتم التدخل لتوضيح التعليمات ومراجعة الإجراءات لإكمال المهمة.

- تقويم عمل التلاميذ: يحفز الباحثان جميع أعضاء الجماعة من خلال إعطائهم نفس الدرجة، وقد يكون هناك حافز فردي وجماعي، مع تقديرات فردية ونقاط زائدة عن عدد الأعضاء في الجماعة الذين حققوا محك النجاح.

- تجهيز العمل الجماعي (التفكير في العمل الجماعي): يسمح الباحثان للتلاميذ وصف المواقف التي كانت بها أعمال العضو مساعدة أو غير مساعدة في إنجاز العمل الجماعي، واتخاذ قرارات عن أية السلوكيات التي يستمرون فيها أو السلوكيات التي يحتاج التلاميذ إلى تحسينها.

و- التحقق من صلاحية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم التعاوني:

قام الباحثان بعرض البرنامج التدريبي على (13) من أساتذة علم النفس التربوي والإرشاد النفسي والصحة النفسية والتربية

غامض طبقاً لأرائهم، وتراوحت نسب الاتفاق من عناصر التحكيم على جميع عبارات أبعاد المقياس ما بين (92,3 - 100%)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس.

نتائج التقييم الذاتي لفعالية المعالجة التجريبية:

تم احتساب النسب المئوية لكل عبارة من عبارات مقياس التقييم الذاتي لفعالية المعالجة التجريبية، والجدول التالي يوضح هذه النسب المئوية.

جدول 6

النسب المئوية لاستجابات التلاميذ لعبارات مقياس التقييم الذاتي لفعالية المعالجة التجريبية

م	نعم	إلى حد ما	لا	م	نعم	إلى حد ما	لا
1	100%	0%	0%	10	88%	12%	0%
2	75%	13%	12%	11	63%	25%	12%
3	88%	12%	0%	12	100%	0%	0%
4	63%	25%	12%	13	75%	13%	12%
5	75%	13%	12%	14	63%	25%	12%
6	88%	12%	0%	15	88%	12%	0%
7	100%	0%	0%	16	63%	25%	12%
8	88%	12%	0%	17	100%	0%	0%
9	88%	12%	0%	18	75%	13%	12%

4- تصميم مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

5- تصميم البرنامج التدريبي لمهارات التعلم التعاوني.

6- تصميم استمارة ملاحظة مهارات التعلم التعاوني.

7- تصميم مقياس التقييم الذاتي لفعالية البرنامج التدريبي.

8- إقامة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث على مجموعة

استطلاعية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

9- اختيار التلاميذ بالصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات

التعلم الاجتماعية والانفعالية بالطائف.

10- توزيع التلاميذ على المجموعتين التجريبية والضابطة بطريقة

عشوائية.

11- تطبيق اختبار الذكاء على المجموعتين التجريبية والضابطة

وذلك لتكافؤ متغير الذكاء بين المجموعتين.

يتضح من الجدول (6) أن النسب المئوية للمشاركين الذين

أجابوا على (نعم) تراوحت ما بين (63% - 100%)، والذين

أجابوا على (إلى حد ما) تراوحت ما بين (صفر - 25%)، والذين

أجابوا على (لا) (صفر - 12%)، وهذه النسب تدل على أن

التلاميذ استخدموا الاجراءات التجريبية للبرنامج بنسب مرتفعة إلى

حد ما.

د- الإجراءات التنفيذية للبحث:

يمكن تلخيص الإجراءات التي يمكن إتباعها في البحث الحالي في

الخطوات الآتية:

1- الاطلاع على البحوث السابقة المرتبطة بالبحث الحالي.

2- الاطلاع على المقاييس السابقة المرتبطة بأدوات البحث

الحالي.

3- تصميم مقياس المسؤولية الاجتماعية.

القياس البعدي بعد مرور شهر؛ للتعرف على مدى استمرارية البرنامج التدريبي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

18- إجراء التحليل الإحصائي للبيانات المستخرجة من تطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

5. النتائج ومناقشتها

يعرض الباحثان نتائج البحث وتفسيرها وذلك للتحقق من فروض البحث واستخداماً حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) الإصدار (10) على النحو التالي: المجموعتين التجريبية والضابطة في المسؤولية الاجتماعية، ومقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

الفرض الأول: ينص الفرض الأول علي أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في المسؤولية الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي"، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للأزواج المتماثلة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول 7

نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
المسؤولية الذاتية (الشخصية)	الرتب السالبة	0	صفر	صفر	2,539	0,01
	الرتب الموجبة	8	4,5	36		
	الرتب المتساوية	0				
	المجموع	8				
المسؤولية الدينية والأخلاقية	الرتب السالبة	0	صفر	صفر	2,546	0,01
	الرتب الموجبة	8	4,5	36		
	الرتب المتساوية	0				
	المجموع	8				
المسؤولية الجماعية	الرتب السالبة	0	صفر	صفر	2,539	0,01
	الرتب الموجبة	8	4,5	36		
	الرتب المتساوية	0				
	المجموع	8				

		صفر	صفر	0	الرتب السالبة	المسئولية الوطنية
0,01	2,558	36	4,5	8	الرتب الموجبة	
				0	الرتب المتساوية	
				8	المجموع	
		صفر	صفر	0	الرتب السالبة	
0,01	2,524	36	4,5	8	الرتب الموجبة	الدرجة الكلية لمقياس المسئولية الاجتماعية
				0	الرتب المتساوية	
				8	المجموع	

وسلوك القيادة المرتبطة بالاتصال والتعاون مع Nath & [82] Ross الذي توصل إلى أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في مهارات الاتصال التعاونية وكانت أكثر ممارسة لمهارة عدم الاتفاق بشكل بناء، وطرح الأسئلة لبعضهم البعض وتشجيع الآخرين والثناء وتقديم تغذية راجعة تصحيحية والبقاء في المهمة، وتقديم المساعدة للآخرين، الخراشي [4] الذي أظهر أن الأنشطة الطلابية الجامعية لها تأثير كبير في عملية إكساب وتنمية المسئولية الاجتماعية للطلاب كجانب أساسي في بناء شخصياتهم، عبد اللاه [98] الذي توصل إلى أن أبناء غير العاملين بالخارج أكثر انتماء وأكثر شعوراً بالمسئولية الاجتماعية وأكثر إيجابية في اتجاهاتهم نحو العمل المدرسي، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين الحاجة إلى الانتماء للعائلة والجيرة والأقران والوطن وبين المسئولية الاجتماعية وبين الاتجاهات نحو العمل المدرسي والمقررات والمعلمين والزملاء والأنشطة المدرسية والإدارة المدرسية.

الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للأزواج المتماثلة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس المسئولية الاجتماعية (المسئولية الذاتية والمسئولية الدينية والأخلاقية والمسئولية الجماعية والمسئولية الوطنية) والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى عند مستوى (0,01) وبذلك تم قبول الفرض.

وتتفق نتيجة الفرض الأول مع ما توصل إليه بحث كل من Biro [120] Nattiv [121] في وجود أثر إيجابي للتدريب على مهارات التعلم التعاوني في التحصيل، كما اتفقت النتيجة مع نتائج بحث Gillies [79] حيث إنه توصل إلى أن الذين تم تدريبهم على مهارات التعلم التعاوني كانوا أكثر تعاوناً من أقرانهم غير المتدربين، وكانوا أكثر رغبة في مساعدة بعضهم البعض، ومشاركة في الأفكار والمصادر بحيث كانوا يتصرفون بطريقة ساعدت بعضهم البعض على التعلم.

كما تتفق نتيجة الفرض الأول مع [5] الذي يرى أن التعلم التعاوني يهدف إلى كيفية تعلم التلاميذ المهارات الاجتماعية، ولذلك فإن التعلم التعاوني لا يعنى جلوس التلميذ بجوار زميله، أو أن يؤدي أحدهما عملاً والآخر يشاهده، ولكنه أعمق من ذلك بكثير فهو نوع من الاعتماد الداخلي الإيجابي بين الأفراد.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث كل من Landazabal [81] الذي توصل إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في توكيد الذات والتوكيدية الاجتماعية

جدول 8

نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
القصور في الاستماع وعدم المقاطعة	الرتب السالبة	8	4,5	36	2,640	0,01
	الرتب الموجبة	0	صفر	صفر		
	الرتب المتساوية	0	صفر	صفر		
القصور في مشاركة الآخرين	المجموع	8			2,588	0,01
	الرتب السالبة	8	4,5	36		
	الرتب الموجبة	0	صفر	صفر		
القصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية وعدم تجاوزها	الرتب السالبة	8	4,5	36	2,539	0,01
	الرتب الموجبة	0	صفر	صفر		
	الرتب المتساوية	0	صفر	صفر		
القصور في قبول التعليمات والتوجيهات	المجموع	8			2,585	0,01
	الرتب السالبة	8	4,5	36		
	الرتب الموجبة	0	صفر	صفر		
القصور في التواصل الانفعالي	الرتب السالبة	8	4,5	36	2,558	0,01
	الرتب الموجبة	0	صفر	صفر		
	الرتب المتساوية	0	صفر	صفر		
القصور في القدرة العامة	المجموع	8			2,585	0,01
	الرتب السالبة	8	4,5	36		
	الرتب الموجبة	0	صفر	صفر		
الدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية	الرتب السالبة	8	4,5	36	2,524	0,01
	الرتب الموجبة	0	صفر	صفر		
	الرتب المتساوية	0	صفر	صفر		
المجموع	المجموع	8				

العامة) والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي عند مستوى (0,01) وبذلك تم قبول الفرض.

وتتفق نتيجة الفرض الثاني مع ما توصل إليه بحث Gut [72] في وجود أثر إيجابي للتدريب على مهارات التعلم التعاوني في التحصيل، وأن التأثيرات السلوكية للتعلم التعاوني كانت أكثر نجاحاً مع التلاميذ لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، هنداي

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية (القصور في الاستماع وعدم المقاطعة والقصور في مشاركة الآخرين والقصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية وعدم تجاوزها والقصور في قبول التعليمات والتوجيهات والقصور في التواصل الانفعالي والقصور في القدرة

[107] الذي توصل إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

كما تتفق نتيجة الفرض الثاني مع Lee & Luck [122] الذي يرى أن الميزة الأساسية في استخدام مهارات التعلم التعاوني هي أسلوب المشاركة التعاونية حيث يشعر التلميذ بأنه شريك فعال في الموقف التعليمي إذ أن عليه مسئولية وأدوار معينة لا بد أن يمارسها حتى يتكامل العمل التعاوني للمجموعة التي ينتمى إليها، كما يقدم للتلاميذ مواقف تعليمية يمارسون فيها مهارات التفكير العلمي وسلوك الاكتشاف وحل المشكلة، وينمى مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية والمعرفية لديهم ويساعد في تعديل سلوكياتهم إلى الأفضل.

علاوة على أن نتائج الفرض الثاني تتفق مع نتائج بعض الدراسات والبحوث، مثل بحث كل من Tiffany [74] الذي

توصل إلى أن استخدام أنشطة التعلم التعاوني تنمي الناحية الاجتماعية والعاطفية لدى الأطفال، وتزيد من قدرتهم على المشاركة وتحمل المسئولية، كما توصل بحث Robyn [74] الذي توصل إلى فعالية التعلم التعاوني في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب في جماعات تعاونية منظمة، بحث إبراهيم [96] الذي توصل إلى فعالية التعلم التعاوني في تنمية تأكيد الذات، وأن السياق الثقافي يؤثر في تنمية الإحساس بالمسئولية الاجتماعية.

الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في المسئولية الاجتماعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان الأسلوب الإحصائي اللابارامترية مان وتتي Mann-Whitney - U Test والجدول (9) يوضح النتائج المرتبط بهذا الفرض.

جدول 9

نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس المسئولية الاجتماعية والدرجة الكلية في القياس البعدي

مستوى الدلالة	z	Mann -Whitney U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموعة	البعد
0,01	3,123	1,5	90,5	11,31	التجريبية	المسئولية الذاتية (الشخصية)
			29,5	4,21	الضابطة	
0,01	3,099	2	90	11,25	التجريبية	المسئولية الدينية والأخلاقية
			30	4,29	الضابطة	
0,01	2,728	5	87	10,88	التجريبية	المسئولية الجماعية
			33	4,71	الضابطة	
0,01	2,687	5,5	87	10,81	التجريبية	المسئولية الوطنية
			33,5	4,79	الضابطة	
0,01	2,909	3	89	11,13	التجريبية	الدرجة الكلية لمقياس المسئولية الاجتماعية
			31	4,43	الضابطة	

الوطنية) والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (01,0) وبذلك تم قبول الفرض.

وتتفق نتيجة الفرض الثالث مع ما أسفرت عنه نتائج بحث

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس المسئولية الاجتماعية (المسئولية الذاتية "الشخصية" والمسئولية الدينية والأخلاقية والمسئولية الجماعية والمسئولية

أكثر إحساساً بالمسؤولية الاجتماعية في نهاية الرحلة من طلاب المجموعة الضابطة، بحث المطرفي [94] الذي توصل إلى أن وسائط التربية الاجتماعية مسؤولة ضخمة حيال توعية كل شرائح المجتمع بأهمية المسؤولية الاجتماعية، بحث شرين عبد الوهاب [46] الذي توصل إلى حدوث تحسن كبير في الشعور بالأمن النفسي، والمسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي.

الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان الأسلوب الإحصائي اللابارامترية مان وتي Mann-Whitney – U Test والجدول يوضح النتائج هذا الفرض.

كل من Terwel et al. [80] إلى أن التلاميذ في المجموعة التدريبية أصبحوا أكثر تعاوناً، وتقديماً للتوضيحات المطلوبة عن التلاميذ الذين لم يتدربوا على مهارات الاتصال، كما أظهرت النتائج ضرورة التدريب على مهارات التعلم التعاوني في إطار محتوى دراسي حيث إن التدريب عليها بشكل منفصل لن يكون ناجحاً على المدى البعيد، أبو الوفا [33] الذي توصل إلى أن المجموعة التجريبية أفضل من المجموعة الضابطة في الفعالية القرائية وتفضيل التحدي القرائي وحب الاستطلاع القرائي والأهمية القرائية والاندماج القرائي ودافعية القراءة للغة الإنجليزية.

كما تتفق نتيجة الفرض الثالث مع [7] الذي يرى أن مهارات التعلم التعاوني تشجع التلاميذ من خلال العمل معاً في مجموعات تعاونية لتأدية مهام أكاديمية معينة، لذلك فهو مدخل تعليمي يدمج أهداف المهارات الاجتماعية مع أهداف المحتوى الأكاديمي في التعليم.

كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع بحث كل من Hopkins [92] الذي توصل إلى أن الطلاب الذين اشتركوا في الرحلات

جدول 10

نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والدرجة الكلية في القياس البعدي

مستوى الدلالة	z	Mann -Whitney U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموعة	البعد
0,01	3,448	صفر	100	12,5	التجريبية	القصور في الاستماع وعدم المقاطعة
			36	4,5	الضابطة	
0,01	3,520	صفر	100	12,5	التجريبية	القصور في مشاركة الآخرين
			36	4,5	الضابطة	
0,01	3,520	صفر	100	12,5	التجريبية	القصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية وعدم تجاوزها
			36	4,5	الضابطة	
0,01	3,508	صفر	100	12,5	التجريبية	القصور في قبول التعليمات والتوجيهات
			36	4,5	الضابطة	
0,01	3,508	صفر	100	12,5	التجريبية	القصور في التواصل الانفعالي
			36	4,5	الضابطة	
0,01	3,566	صفر	100	12,5	التجريبية	القصور في القدرة العامة
			36	4,5	الضابطة	
0,01	3,416	صفر	100	12,5	التجريبية	الدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية
			36	4,5	الضابطة	

عيسى [89] الذي توصل إلى تحسن في مستوى مفهوم الذات القرائي والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية أكثر من المجموعة الضابطة، بحث الشريف [78] الذي توصل إلى أن التعلم التعاوني يؤدي إلى تقوية التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ وزيادة الرغبة في تقديم المساعدة والتشجيع فيما بينهم وزيادة القبول الاجتماعي.

كما تتفق نتيجة هذا البحث مع نتيجة بحث Nike [109] الذي توصل إلى أن استخدام التلاميذ على حد سواء لاستراتيجيات تعاونية ساهم في تنمية المسؤولية الاجتماعية لديهم.

الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في المسؤولية الاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي"، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار Wilcoxon للأزواج المتماثلة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول 11

نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدالة
المسؤولية الذاتية (الشخصية)	الرتب السالبة	1	2	2	0,577	غير دالة
	الرتب الموجبة	2		4		
	الرتب المتساوية	5	2			
	المجموع	8				
المسؤولية الدينية والأخلاقية	الرتب السالبة	2	2	4	0,577	غير دالة
	الرتب الموجبة	1		2		
	الرتب المتساوية	5	2			
	المجموع	8				
المسؤولية الجماعية	الرتب السالبة	0	صفر	صفر	1,414	غير دالة
	الرتب الموجبة	2	1,5	3		
	الرتب المتساوية	6				
	المجموع	8				
المسؤولية الوطنية	الرتب السالبة	0	صفر	صفر	1,414	غير دالة
	الرتب الموجبة	2	1,5	3		
	الرتب المتساوية	6				
	المجموع	8				

		4	2	2	الرتب السالبة	
		17	4,25	4	الرتب الموجبة	الدرجة الكلية لمقياس
غير دالة	1,382			2	الرتب المتساوية	المسئولية الاجتماعية
				8	المجموع	

كما تتفق نتيجة الفرض الخامس مع Karabenick [123] الذي يرى أن التلاميذ الذين يمارسون مهارات المساعدة تكون لديهم مستويات عليا من فعالية الذات وقيمة المهمة، والاهتمام الذاتي والتوجه نحو هدف التمكن وتحسين مهاراتهم الاجتماعية والانفعالية والمسئولية الاجتماعية.

علاوة على ذلك تتفق هذه النتيجة مع بحث Yi Luo et al. [11] الذي توصل إلى فعالية مهارات التعلم التعاوني في تعلم المهارات الاجتماعية والسيكو-حركية.

الفرض السادس: ينص الفرض السادس على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في القياسين البعدي والتتبعي"، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للأزواج المتماثلة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس المسئولية الاجتماعية (المسئولية الذاتية والمسئولية الدينية والأخلاقية والمسئولية الجماعية والمسئولية الوطنية) والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي وذلك تم قبول الفرض.

وتتفق نتيجة الفرض الخامس مع ما توصل إليه نتائج بحث Amy [83] الذي توصل إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني يؤدي إلى تحسين الإدراك الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ورفع قيم التعاون والمشاركة وفهمهم الاجتماعي، بحث [11] الذي توصل إلى فعالية أسلوب التعلم التعاوني على الطريقة التقليدية في تحسين التحصيل الدراسي في مادة العلوم، بحث الرشيدى [108] الذي توصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس الخصائص السلوكية والاجتماعية والانفعالية.

جدول 12

نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والدرجة الكلية في

القياسين البعدي والتتبعي

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدالة
القصور في الاستماع وعدم المقاطعة	الرتب السالبة	0	صفر	صفر	1,414	غير دالة
	الرتب الموجبة	2		3		
	الرتب المتساوية	6	1,5			
	المجموع	8				
القصور في مشاركة الآخرين	الرتب السالبة	2	1,5	3	1,414	غير دالة
	الرتب الموجبة	0	صفر	صفر		
	الرتب المتساوية	6				
	المجموع	8				
القصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية وعدم تجاوزها	الرتب السالبة	3	3	6	0,447	غير دالة
	الرتب الموجبة	2	3	9		
	الرتب المتساوية	3				

				8	المجموع	
		3	3	3	الرتب السالبة	
		6		2	الرتب الموجبة	القصور في قبول
غير دالة	0,447		3	3	الرتب المتساوية	التعليمات والتوجيهات
				8	المجموع	
		6	3	2	الرتب السالبة	
		15	3,75	4	الرتب الموجبة	القصور في التواصل
غير دالة	1,121			2	الرتب المتساوية	الانفعالي
				8	المجموع	
		12	4	3	الرتب السالبة	القصور في القدرة العامة
		16	4	4	الرتب الموجبة	
غير دالة	0,378			1	الرتب المتساوية	
				8	المجموع	
		2	4	5	الرتب السالبة	الدرجة الكلية لمقياس
		8	4	2	الرتب الموجبة	صعوبات التعلم
غير دالة	0,134			1	الرتب المتساوية	الاجتماعية والانفعالية
				8	المجموع	

التعاوني في تحسين التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات وقبول النظر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، كمال الدين [88] الذي توصل إلى فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية تقدير الذات الأكاديمي وتحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، سربناس وهدان [90] التي توصلت إلى فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم التعاوني في تنمية مفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع.

كما تتفق نتيجة الفرض السادس مع نتائج بحث Ching-Ying & Hui-Yi [91] الذي توصل إلى فعالية استخدام التعلم التعاوني في تعزيز الفهم القرائي للغة الانجليزية والدافعية نحو التعلم، بحث Mohammed [77] الذي توصل إلى فعالية برنامج التعلم التعاوني من خلال الاقران على مدى عام واحد في اكتساب المهارات الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية Chen & Wang [28] الذي يرى أن مهارات التعلم التعاوني هي الأكثر فعالية في تخفيف حدة شعور التلاميذ بالقلق عند ممارسة نشاط ما

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية (القصور في الاستماع وعدم المقاطعة والقصور في مشاركة الآخرين والقصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية وعدم تجاوزها والقصور في قبول التعليمات والتوجيهات والقصور في التواصل الانفعالي والقصور في القدرة العامة) والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي وذلك تم قبول الفرض.

وتتفق نتيجة الفرض السادس مع نتائج بحث Buchs [84] et al. الذي توصل إلى فعالية الاعتماد المتبادل في المصدر (معلومات مكملة ومعلومات متطابقة) في تفاعلات الطلاب، وكذلك في طرح المزيد من الأسئلة، وتلقى المزيد من الإجابات عن مجموعة المعلومات المكملة، كما تتفق مع بحث Greiner [85] et al. الذي توصل إلى إن استخدام التعلم التعاوني في التربية البدنية يجعل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتعلمون التفاعل مع الرفاق بطرق تعزز الأهداف السيكو-حركية، والمعرفية والوجدانية، بحث جاد [87] الذي توصل إلى فعالية برنامج للتعلم

والدرجة الكلية، وأبعاد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي.

6. التوصيات

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، هناك مجموعة من التوصيات التربوية للبحث الحالي تتمثل فيما يلي:

• عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الخاصة لتدريبهم على كيفية إعداد برامج لتنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

• أخذ التدخلات الخاصة - مثل البرامج القائمة على مهارات التعلم التعاوني - في الاعتبار، والتي يمكن أن تثير تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية من منطلق التدخل المبكر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

• حرص معلمو التربية الخاصة في حضور الدورات التدريبية المرتبطة بكيفية تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية من خلال البرامج القائمة على مهارات التعلم التعاوني لما لذلك من مردود إيجابي على تلاميذ المرحلة الابتدائية.

• حضور الآباء الندوات الإرشادية التي تعد خصيصاً لهم والتي تكون بمثابة ورش عمل لتدريبهم على كيفية تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لأبنائهم.

• إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في ضوء البرامج القائمة على مهارات التعلم التعاوني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

• اعتبار موضوع البرامج القائمة على تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية من خلال مهارات التعلم التعاوني مادة خصبة للبحث العلمي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب التوحد.

البحوث المقترحة:

مع تبادل الأفكار والعمل بشكل تعاوني لإنجاز المهام التعليمية المسندة إليهم.

كما يعزو الباحثان تفسير نتائج البحث بشكل إجمالي إلى أن التدخل السيكولوجي من خلال البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف عينة البحث إلى أن محتواه كان متسقاً مع الغرض الذي صمم من أجله، وما لاحظته الباحثان في البداية من عدم اتفاق وتجاهل في بداية البرنامج بين أعضاء الجماعة ولكن ذابت الفوارق بينهم شيئاً فشيئاً حتى أصبح أعضاء الجماعة منصهرون في بوتقة واحدة حريصون كل الحرص على انجاح الجماعة ككل بشتى الصور والوصول إلى الهدف الذي تم وضعه في كل جلسة، كما كان لاهتمام المعلمين والآباء بالبرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف حدة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذهم وأبنائهم تأثير إيجابي في استيعاب تعليمات البرنامج، ولعل هذه العوامل اجتمعت معاً متفاعلة لتسهم بصورة إيجابية في تحسين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية على أداء أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية (المسؤولية الذاتية "الشخصية" والمسؤولية الدينية والأخلاقية والمسؤولية الجماعية والمسؤولية الوطنية) والدرجة الكلية، وأبعاد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية (القصور في الاستماع وعدم المقاطعة والقصور في مشاركة الآخرين والقصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية وعدم تجاوزها والقصور في قبول التعليمات والتوجيهات والقصور في التواصل الانفعالي والقصور في القدرة العامة) والدرجة الكلية عند مقارنة أدائها بتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي، ليس ذلك فحسب، بل امتد أثر البرنامج بعد مرور شهر، وظهر في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على أداء أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية

[4] الخراشي، وليد عبد العزيز (2004). دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية دراسة ميدانية على عينة مختارة من طلاب جامعة الملك سعود بالرياض. رسالة ماجستير غير منشورة بكلية الآداب جامعة الملك سعود.

[15] جلجل، نصره عبد المجيد (2001). التعلم المدرسي: بحوث نظرية وتطبيقية في علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

[19] أحمد، رانده محمد عبد الجواد (2009). اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي وعلاقته بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة. رسالة ماجستير غير منشورة بكلية الآداب جامعة المنيا.

[20] الزيات، فتحي مصطفى (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاج. القاهرة: دار النشر للجامعات.

[26] عثمان، سيد أحمد (1996). التحليل الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

[33] أبو الوفا، محمد إسماعيل (2007). أثر برنامج للتدريب على بعض مهارات التعلم التعاوني في أبعاد دافعية القراءة لدى عينة من طلاب كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية جامعة الأزهر.

[34] عثمان، أحمد، الديب، محمد، السواط، وصل الله، محمد، هاشم، القرشي، خديجة، الحريري، أحمد، كرم الله، محمد، الزبون، حابس، عبد الوهاب، داليا، حسن، وفاء (2013). مهارات التعلم والتفكير، عمادة السنة التحضيرية، جامعة الطائف.

1- أثر برنامج لمهارات التعلم التعاوني باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات ما وراء التواصل لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

2- فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية الدافعية الذاتية الاكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بجامعة بالطائف.

3- أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم التعاوني في الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية.

4- فعالية برنامج تدريبي لمهارات التعلم التعاوني في تحسين مفهوم الذات الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

5- أثر برنامج قائم على التعلم التعاوني في تحسين مفهوم الذات الاكاديمي لدى الأطفال الصم الموهوبين.

المراجع

أ. المراجع العربية

[1] الخوالدة، محمد محمود (1987). مفهوم المسؤولية عند الشباب الجامعي في المجتمع الأردني ودعوة لتعليم المسؤولية في التربية المدرسية. جامعة الكويت: المجلة العربية للعلوم الإنسانية، المجلد (7)، العدد (26)، ص (124-147).

[2] الحارثي، زايد عجير (1995). المسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى عينة من الشباب السعودي بالمنطقة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيرات. جامعة قطر: مجلة مركز البحوث التربوية، العدد (27)، الجزء (5)، ص ص 23 - 52.

[3] الغالبي، طاهر محسن؛ العامري، صالح مهدي (2005). المسؤولية الاجتماعية وأخلاقيات الأعمال. عمان: دار وائل للنشر.

- [37] الديب، محمد مصطفى (2005). علم نفس التعلم التعاوني. القاهرة: عالم الكتب.
- [49] عثمان، سيد احمد (1993). مقياس المسؤولية الاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- [40] عثمان، سيد احمد (1986). المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة، ط2. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- [41] طاحون، حسين (1990). تنمية المسؤولية الاجتماعية (دراسة تجريبية). رسالة دكتوراه غير منشورة بكلية التربية جامعة عين شمس.
- [44] الحارثي، زايد بن عجير (2001). واقع المسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى الشباب السعودي وسبل تنميتها. الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية: مركز الدراسات والبحوث: المجلد (1)، العدد (5)، ص ص 123-156.
- [59] جلجل ، نصره عبد المجيد (1995). العسر القرائي: دراسة تشخيصية علاجية. ط2. القاهرة: دار النهضة المصرية.
- [61] ملحم، سامي محمد (2009). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- [62] مصطفى، أسامة فاروق (2013). مدخل الى الاضطرابات السلوكية والانفعالية الاسباب - التشخيص- العلاج، ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- [45] خامرة، الطاهر (2007). المسؤولية البيئية والاجتماعية مدخل لمساهمة المؤسسة الاقتصادية في تحقيق التنمية المستدامة. رسالة ماجستير غير منشورة بجامعة قاصدي مرياح - ورقلة.
- [63] باظة، آمال عبد السميع مليجي (2001). المنهج الكلينيكي، ط 2. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- [46] عبد الوهاب، شرين محمد (2011). فعالية برنامج إرشادي للشعور بالأمن النفسي ودوره في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأحداث الجانحين. رسالة دكتوراه غير منشورة بكلية الآداب جامعة المنصورة.
- [64] الزيات، فتحى مصطفى (2003). صعوبات التعلم أين مدارسنا؟. منتدى الخليج - البرنامج الثقافي لقطاع البحوث التربوية www.moe.edu.kw/parnamig/fifth/htm
- [65] شابيرو، لورانس (2001). كيف تنشئ طفلاً يتمتع بالنكاه العاطفي. ترجمة مكتبة جرير - المملكة العربية السعودية.
- [47] وهبه، سماح جودة على (2013). بعض مهارات ادارة الذات وعلاقتها بتحمل المسؤولية لدى عينة من الشباب الجامعي. رسالة ماجستير غير منشورة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية.
- [68] أبو سريع، أسامة سعد (1997). مهارات التواصل الانفعالي والاجتماعي لدى الطلاب الجامعيين: دراسة مقارنة على أساس الجنس ووجهة الضبط. جامعة القاهرة: مجلة كلية الآداب، المجلد (57)، العدد (2)، ص ص 203-243.
- [48] زهران، حامد عبد السلام (2000). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.

- [69] عامر، طارق محمد عبد النبي (2005). بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدى عينة من نوي صعوبات التعلم والعايبين. رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية بكفر الشيخ جامعة طنطا.
- [71] موسى، فاروق عبد الفتاح (2002). اختبارات القدرات العقلية للأعمار 9 - 11، 12 - 14، 15 - 17 سنة. كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- [78] الشريف، صلاح الدين حسين (2000). مدى فاعلية استراتيجيات التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات. جامعة أسيوط: مجلة كلية التربية، المجلد (16)، العدد (1)، ص ص 337 - 369.
- [86] إبراهيم، رباب صلاح الدين (2006). فعالية التعلم التعاوني في تنمية توكيد الذات لدى أطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية جامعة المنصورة.
- [87] جاد، محمد إبراهيم (2006). فعالية برنامج للتعلم التعاوني علي التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات وقبول النظير لدى التلاميذ نوي صعوبات التعلم في القراءة. رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية بكفر الشيخ جامعة طنطا.
- [88] كمال الدين، رباب محمد (2007). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في بعض المتغيرات الشخصية والتحصيل الدراسي لدى نوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهرى. رسالة ماجستير غير منشورة بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر.
- [89] عيسى، ماجد محمد (2008). أثر التدريب على استراتيجية التعاون القرائي في مفهوم الذات والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى التلاميذ نوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي. مجلة كلية التربية بأسيوط. المجلد (24)، العدد (2)، ص ص 205-253.
- [90] وهدان، سرياس ربيع عبد النبي (2010). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي التعلم التعاوني في تنمية مفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع. رسالة ماجستير غير منشورة بمعهد البحوث والدراسات العربية جامعة الدول العربية.
- [94] المطرفي، علي مصلح (2001). المعلم وتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية جامعة أم القرى.
- [96] إبراهيم، إبراهيم الشافعي (2004). علاقة المسؤولية الاجتماعية بالحكم الخلقى وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية. جامعة الكويت: المجلة التربوية، المجلد (43)، العدد (٧١)، ص ص 165-189.
- [97] العمري، منى سعد فالح (2007). الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية جامعة طيبة.
- [98] عبد اللاه، يوسف عبد الصبور (2011). الحاجة إلى الانتماء والمسؤولية الاجتماعية لدى أبناء العاملين بالخارج وعلاقتها باتجاهاتهم نحو العمل المدرسي. رسالة دكتوراه غير منشورة بكلية التربية جامعة أسيوط.
- [99] محمد، أمل الشبراوي حسن (2012). فعالية برنامج التدخل المهني المبني على العلاج المعرفي السلوكي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أبناء الأسر ذات الطرف الوالدي الواحد، رسالة دكتوراه غير منشورة بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان.

- [103] عبدون، سيف الدين، مهدي، أحمد (1996). وضع وتقنين قائمة لتحديد المشكلات الشخصية الاجتماعية واستبيان عزو أسباب صعوبات التعلم في البيئة السعودية. *المجلة المصرية للتقويم التربوي*، المركز القومي لامتحانات والتقويم التربوي، المجلد (4)، العدد (1)، ص ص 121 - 165.
- [106] البسيوني، عاليه السادات شلبي (2005). *فعالية برنامج إرشادي تكاملي في علاج بعض الصعوبات الأكاديمية والانفعالية لدى نوى صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية*. رسالة دكتوراه غير منشورة بكلية التربية جامعة المنصورة.
- [107] هنداي، طه إبراهيم محمد (2007). *فعالية تدريبات الذكاء الوجداني في تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية ب كفر الشيخ جامعة طنطا.
- [108] الرشيد، بداي مسلم عبد الله تركي (2011). *فاعلية برنامج إرشادي لخفض الصعوبات الاجتماعية والانفعالية لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بدولة الكويت*. رسالة دكتوراه غير منشورة بكلية التربية جامعة قناة السويس.
- [110] حنوره، مصري عبد الحميد (2001). مقياس بينيه العرب للذكاء (المرشد العملي للتطبيق وحساب الدرجات وكتابة التقرير)، (ط4). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- [111] كامل، عبد الوهاب (2001). *اختبار المسح النيورولوجي السريع (للتعرف على نوى صعوبات التعلم)*، كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- [112] كامل، مصطفى محمد (2001). *مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم*. كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- [113] كامل، مصطفى محمد (1987). *قائمة ملاحظة سلوك الطفل*، كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- [114] العامري، فاطمة سالم سعيد (2002). *فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة*. رسالة ماجستير غير منشورة بكلية جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- [115] السهل، راشد؛ العسوسي، ناصر (2003). *اتجاهات المراهقين نحو تحمل المسؤولية الشخصية والأسرية في دولة الكويت*. جامعة حلوان: مجلة كلية الخدمة الاجتماعية، العدد (14)، الجزء (2)، ص ص 215-257.
- [116] فتح الباب، عصام عبد الرازق (2003). *مقياس المسؤولية الاجتماعية للجماعات اللاصفية*. جامعة حلوان: مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد (14)، المجلد (2)، ص ص 4 - 42.
- [117] الشرقاوي، أنور محمد (2002). *صعوبات التعلم: المشكلة، الأعراض، الخصائص*. مجلة علم النفس، عدد يوليو - أغسطس - سبتمبر، ص ص 6-31.
- [118] عبد الله، معتز سيد (2000). *بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- [12] Adams, D. (1990). *Cooperative and Educational Media*. Collaborating technology and Each other, New Jersey.
- [13] Huang, M., Hsiao, W., Chang, T., & Mei-Huei, M. (2012). President Group, Taiwan Design and implementation of a cooperative leaning system for digital content design curriculum: investigation on learning effectiveness and social presence. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11 (4), 94-107.
- [14] Yi Luo, S., Yan Sun, A., & Strobel, j. (2013). The Effects of Collectivism-Individualism on the Cooperative Learning of Motor Skill. *Journal of International Students*, 3 (1), 41-51.
- [16] Jennie, F. (2013). The Development of The Personal Strengths Intervention (PSI) to Improve Self- Determination and Social-Emotional Levels in Postsecondary Students with Learning Disabilities and/or ADHD: A Multiple Baseline Study. *Ph. D. Thesis, South Florida University*.
- [17] Bursuck, W. D (1989). A Comparison of students with low achieving and higher achieving student on three dimensions of social competence. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (3) 188 – 194.
- [18] Jordan, S. (1998). Teacher perception the effects of a social curriculum on the social competence of primary age students with learning disabilities. *Dissertation Abstracts International*, (59 – 12 A) 4400.
- [21] Johnson, D., & Johnson, F. (1994). *Joining together: Group theory and group skills*. 5th ed, Boston: Allyn & Baccan.
- [22] Klingner, J., & Vaughn, S. (1999). Promoting reading comprehension, content learning,
- [119] كوافحة، تيسير مفلح (2003). *صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ب. المراجع الاجنبية
- [5] Johnson, J., & Johnson, T. (1986). *Circles of learning cooperation in the classroom interaction*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- [6] Olsen, R., & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In Kessler, C. (Ed): *Cooperative language Learning, prentice Hall Regents*. Englewood Cliffs, New Jersey, U.S.A, 1-30
- [7] Presseisen, B. (1992). A perspective on the evolution of cooperative thinking, *In N. Davidson & T. Worsham (Eds) Enhancing thinking through cooperative learning. Columbia University: teacher College*.
- [8] Gillies, R., & Ashman, A. (1996). Teaching collaborative skills to primary school children in classroom- based work groups. *Learning And Instruction*, 6(3), 187-200 .
- [9] Johnson, D., & Johnson, R. (1992). *Encouraging thinking through constructive controversy*. In Neil Davidson and Toni. Worsham (Eds.), *Enhancing Thinking through Cooperative. Learning, College Teachers Press*.
- [10] Kagan, S. (2010). *Cooperative learning*. san clemente, ca: kagan publishing.
- [11] Parveen, Q., & Batool, A. (2011). Effect of Cooperative Learning on Achievement of Students in General Science at Secondary Level. *International Education Studies*, 5, (2), 154-158.

- & Miller, N. (Eds): *Interaction in cooperative groups: theoretical anatomy of group learning*, Cambridge: Cambridge university press, 49-68.
- [32] Johnson, D., & Johnson, R. (2003). Student motivation in cooperative groups: social interdependence theory, In Gillies, & Ashman, A: *Cooperative Learning : The social and intellectual outcomes of learning in groups*, London, New ferrerlane : *Routledge flamer*,136-176.
- [35] Pons, R., Sharan, Y., Serrano, J., Lomeli, C., & Buchs.(2013). Training of non-university level teachers in cooperative learning methods, *Psychology*, 4(3A), 291-301.
- [36] Joan, B. (1993). Problem solving in early childhood classrooms. *Eric Digest , ED , 355040 , 1 – 4 .*
- [38] Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*, Cambridge: Cambridge university press.
- [39] Goodell, S., Cooke, N., & Ash, S. (2012).Cooperative Learning Through In-Class Team Work: An Approach to Classroom Instruction in a Life Cycle Nutrition Course. *NACTA Journal*, 3 (1),68-75.
- [42] Sheldon, B. (1997). *Children's social consciousness and Development Of Social Responsibility*, New York.
- [43] Sillamy, N. (1999). *Dictionnaire de psychologie*. Larouse. Her, Paris.
- [50] Oberman, W.(2012). Regional Interorganizational Networks and Managers' Orientation toward Social Responsibility. *International Journal of Business and Social Science*, 3 (3), 57-69.
- and English acquisition through collaborative strategic reading. *Reading Teacher*, 52,738-47.
- [23] William, M. (1997). Implementing cooperative learning. *Diss. Abs. Inter.*, 59(9), 3799-3800.
- [24] Davoudi, A., & Mahinpo, B. (2012).Kagan cooperative learning model: the bridge to foreign language learning in the third millennium. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(6), 1134-1140.
- [25] Myllymaki, S. (2012). Cooperative learning in lectures of an advanced electrical engineering course. *International Journal of Electrical Engineering Education*, 49(2),146-156.
- [27] Marie, B. (2013). Relationships between a social-emotional learning program and emotional intelligence in middle school students. *Ph.D. Thesis, Mississippi State University*.
- [28] Chen, J., & Wang, Y. (2013). A Study of cooperative learning in higher college english teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(7), 1258-1263.
- [29] Roufa, A. (2011). The Corporate Social responsibility Disclosure: A Study of Listed Companies in Bangladesh . *Business and Economics Research Journal*, 2 (3),. 19-32
- [30] Battistich, V., Solomon, D., & Delucchi, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups. *The Elementary School Journal*, 94(1) , 19-32.
- [31] Nelson, S. (1995). Children's instrumental help seeking: Its role in the social acquisition and construction of knowledge, In Hertz, R.

- learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 23,298-305.
- [67] May, L., & Stone C. (2002). The accuracy of academic self-evaluations In children with learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 35(4)370-383.
- [70] Elksnin, L., & Elksnin, N. (2000). Teaching Parents to teach their Children to be prosocial. *Intervention in school and clinic*, 36(1), 12-15.
- [72] Gut, D. (2000). We are social beings, *Teaching Exceptional Children*. 32(5), 46-53.
- [73] Robyn, G. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during Small Group Learning. *Learning and Instruction*, 14(2), 197-213.
- [74] Tiffany, W. (2004). An investigation of the use of cooperative learning teaching with sample of children (0–4) across traditional daycare and playgroup learning communities. *Diss. Abs. Inter.*, 65(3 A), 833.
- [75] Zoghi, M., Mustapha, R., & Maasum, T. (2010). Collaborative strategic reading with university EFL learners. *Journal of College Reading and Learning*, 41(1), 67-94.
- [76] Katherine, Z. (2013). Early Childhood Education Directors' Impact on Social-Emotional Teaching and Learning. *Ph. D. Thesis, George Mason University*.
- [77] Mohammed, A. (2013). Influence of Peer Buddy Program interventions for adolescents with disabilities in a high school setting: Impact on social and academic achievement. *Ph. D. Thesis , Northern Colorado University*.
- [51] Cristina, B., Guilhermina, R., Ivone, D., & Rui, N. (2013). Social responsibility: A new paradigm of hospital governance?. *Health Care Analysis*, 2(4), 390-402.
- [52] Chapman, W., & Tunmer W. E. (1999). *Students with learning and reading difficulties*. 2nd ed, A Book Chapter Prepared For Learners With Special Needs In Newzeland
- [53] Reddy, G., Ramar, L., & Kusuma, A. (2003). *Learning disabilities: a practical guide to practitioners* . 2nd ed., Discovery Publishing House: New Delhi.
- [55] Mercer, C. (1992). *Students with learning disabilities*. 3rd ed., Macmillan Publishing Company: New York.
- [56] Ryan, M. (1994). Social and emotional problems related To dyslexia, the international dyslexia association. *Reprinted From Perspectives*, 20(2), 1-4.
- [57] Pearl, R., & Bryan, T. (1994). Getting caught in misconduct: Conceptions of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 301-306.
- [58] Voeller, K. (1994). Techniques for measuring social competence in children. In G. R. Lyon (Ed), *Frames of Reference For The Assessment of Learning Disabilities. New views of measurement Issues.*, 525-554, Baltimore: paul Brookes.
- [60] Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, Diagnosis, And Teaching Strategies*. 8th ed., Houghton Mifflin Company: New York.
- [66] Bender, W., & Smith, J. (1990). Classroom behavior of children and adolescents with

- [91] Ching-Ying, P., & Hui-Yi, W. (2013). The Cooperative Learning Effects on English Reading Comprehension and Learning Motivation of EFL Freshmen. *English Language Teaching*, 6 (5),13-27.
- [92] Hopkins, S. (2000). Effects of short-term service ministry trips on the development of social responsibility in college students. *Diss. Abs. Inter.*, 161, (5-B), 2796.
- [93] Kunst, S., & Stewart, A. (2000). Risk-Taking behavior and criminal offending of sensation seeking and Essence Personality Questionnaire. *International Journal of offend Therapy & Comparative Criminology*, 46(17), 586.
- [95] Kennemer, K. (2002). Factors predicating social responsibility in college students. *Diss. Abs. Inter.*, 87(5 A), 988.
- [100] Hall, E. (1993). Social Emotional Factors In Students With And Without Learning Disabilities. *Paper Presented At The Annual Convention Of The National Association School Psychology*: New York.
- [101] Poikkeus, A. (1993). Social competence and friendship experiences of children with learning disabilities. *Diss. Abs. Inter.*, (54 – 60 B) 3363.
- [102] Zaragoza, W. (1996). A Prospective examination of social characteristics of learning disabilities children. *Diss. Abs. Inter.*, (51-12-A) 4091.
- [104] Glenn J. (2002). Learning disabilities, depression and social competence. *Dissertation Abstracts International*, (41 – 01) 316.
- [105] Jone N. (2003). A Meta-Analysis of social competence of children with learning
- [79] Gillies, R. (2000). The maintenance of cooperative and helping behaviors in cooperative groups. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 97- 111.
- [80] Terwel, J., Gillies, R., Edden, P., & Hoek, I. (2001). Cooperative learning processes of students : A longitudinal multilevel perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 619 – 645.
- [81] Landazabal, M. (2001). Intervention with adolescents. impact of psychology program for assertiveness and coping cognitive strategies in social situations (Spanish). *Journal psychological*, 9(2), 221 – 246.
- [82] Nath, R., & Ross, S. (2001). The influence of a peer tutoring training model for implementing cooperative grouping with elementary students. *Educational Technology Research and Development*, 49, 41-56.
- [83] Amy, E. (2003). Creating a Fully inclusive classroom community: Utilizing co-operative learning strategies to students with special needs. *Diss. Abs. Inter.*, 42(2-A). 395.
- [84] Buchs, C., Butera, F., & Mugny, G.(2004). Resource interdependence, student interactions, and performance in cooperative learning. *Educational Psychology*, 24(3), 291-313.
- [85] Greiner, K., Simon, W., & Anneriet, R. (2005). Cooperative learning that includes students with disabilities: an effective teaching strategy, cooperative learning Promotes student interaction, benefiting students with and without disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD)*, 76 (6). 29.

mainstream deaf / hard of hearing students.
Doct. Diss., University of Toronto.

[122] Lee, M., & Luck, R. (1991). What and how of cooperative learning. *The Social Studies*, 28(3), 137.

[123] Karabenick, S. (2003). Seeking help in large college classes: A person – centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 37-58.

disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disabilities Quarterly*, 26 (3) 171- 188.

[109] Nike, A., Lara, D., & Claudia, K. (2012). Collaboration or cooperation? analyzing group dynamics and revision processes in Wiki. *CALICO Journal*, 29(3),431-448.

[120] Nattiv, A. (1994). Helping behaviors and Math achievement gain of students using cooperative learning. *The Elementary School Journal*, 94(3), 285 – 297.

[121] Biro, D. (2000). A preliminary investigation towards initiating cooperative learning with

EFFECTIVENESS OF TRAINING PROGRAM BASED ON COOPERATIVE LEARNING SKILLS ON DEVELOPMENT OF SOCIAL RESPONSIBILITY AND REDUCING SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING DISABILITIES AT ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN TAIF

Mohammed Mostafa Eldeep
Prof. of Educational Psychology
Alazher - Taif Universit

Waleed Elsaid Ahmed Khalifa
Pro Ass. of Educational Psycholog and Special Education
Alazher - Taif University

Abstract: *The research aims at pointing out Effectiveness of training program Based on cooperative learning skills on development of social responsibility and reducing social and emotional learning Disabilities at elementary school students. The research includes (16) pupils who have social and emotional learning Disabilities , They are divided into two groups: an experimental group and a control one. The experimental group consisted of (8) pupils and the control group consisted of (8) pupils. All the following tools are used: Saleh's Illustrated Intelligence Test (1978), Kamel's The Quick Neurological screening Test (Q.N.S.T). (2001), Kamel's The Pupil Rating Scale for Learning Disabilities (2001), Kamel's Behavior Rating Scale (C.B.R.S) (1987), Social Responsibility Measurement, Emotional and Social Learning Disabilities Measurement, Training Program Based on Cooperative Learning Skills, Noticing Cooperative Skills, and Self-Assessment of a Training Program Based on Cooperative Learning Skills Measurement.*

The experimental group is subjected to the training program about (The training program is consists of (18) sessions (6) weeks; (3) sessions a week. Each session lasts (45) minutes, Mann Whitney's and Wilcoxon's tests are used to verify results and hypotheses. The findings revealed that there are significant differences among the pupils of control group in pre and post measurement for the dimensions of the scale of social responsibility (Self-responsibility (personal), religious and moral responsibility, Group Responsibility, national responsibility and the social responsibility as whole), and the dimensions of social and emotional learning Disabilities scale (Lack of Listening and interruption of Others, Lack of Social Participation of Others, Lack of Social Roles Commitment and not to Exceed it, Lack of Acceptance of Instructions and Directions, Lack of Emotional Communication, Lack of General Ability) in the post measurement in favor of pupils of experimental group. Yet, there are no differences between the post and follow up application in the dimensions of social responsibility scale (Self-responsibility (personal), religious and moral responsibility, Group Responsibility, national responsibility and the social responsibility as whole) and the dimensions of social and emotional learning Disabilities (Lack of Listening and interruption of Others, Lack of Social Participation of Others, Lack of Social Roles Commitment and not to Exceed it, Lack of Acceptance of Instructions and Directions, Lack of Emotional Communication, Lack of General Ability) both in the pre and post measurement.

Keywords: *Training Programs, Cooperative Learning Skills, Development of Social Responsibility, Social and Emotional Learning Disabilities.*