[٤]

استخدام بعض مهارات الوظائف التنفيذية في تنمية التواصل الاجتماعي لخفض الاضطرابات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

د. لبنى شعبان أحمد أبو زيد

مدرس علم نفس الطفل

كلية التربية للطفولة المبكرة

جامعة مطروح

استخدام بعض مهارات الوظائف التنفيذية في تنمية التواصل الاجتماعي لخفض الاضطرابات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

د. لبنى شعبان أحمد أبو زيد*

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى استخدام بعض مهارات الوظائف التنفيذية في تنمية التواصل الاجتماعي لخفض الاضطرابات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم, واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي بطريقة المجموعتين التجريبية والضابطة للتحقق التجريبي من استخدام بعض مهارات الوظائف التنفيذية كمتغير مستقل لتنمية التواصل الاجتماعي وخفض الاضطرابات السلوكية كمتغير تابع, وتكونت عينة البحث من مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منهما (٢٠) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الصفوف الثلاثة الأولى الذين تراوحت أعمارهم بين (٨٤-١٠٨) شهراً, وقامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على العينة والتي تمثلت في ١- مقياس المسح النيورولوجي، اعداد عبد الوهاب كامل. ٢- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء- الصورة الخامسة. ٣- مقياس صعوبات التعلم فى القراءة إعداد فتحي الزيات. ٤- مقياس التواصل الاجتماعي (اعداد الباحثة). ٥- مقياس الاضطرابات السلوكية (اعداد الباحثة). ٦- البرنامج القائم على مهارات الوظائف التنفيذية (إعداد الباحثة). وتوصلت نتائج الدراسة إلى ١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التواصل الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج القائم على الوظائف التنفيذية في اتجاه القياس البعدي". ٢- " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس التواصل الاجتماعي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ".٣- لا توجد

* مدرس علم نفس الطفل- كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة مطروح.

فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد التواصل الاجتماعي في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور فترة المتابعة ومدتها شهر من انتهاء تطبيق البرنامج القائم على الوظائف التنفيذية.٤- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات السلوكية في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج القائم على الوظائف التنفيذية في اتجاه القياس البعدي"٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاضطرابات السلوكية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية "٦- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات السلوكية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور فترة المتابعة ومدتها شهر من انتهاء تطبيق البرنامج القائم على الوظائف التنفيذية.

الكلمات المفتاحية: مهارات الوظائف التنفيذية- التواصل الاجتماعي- الاضطرابات السلوكية ٤- صعوبات التعلم.

Summary:

The current research aims to use some executive functions skills in developing social communication to reduce behavioral disorders in pupils with learning disabilities. The researcher used the experimental approach with two groups: experimental and control groups to verify the experimental use of some executive functions skills as an independent variable to develop social communication and reduce behavioral disorders as a dependent variable. The research sample consisted of two groups, one is experimental and the other is a control. Each group consisted of (20) pupils with learning disabilities attending the first three primary stage grades. Their ages ranged between (84-108) months. The researcher applied the study tools to the sample, which were: The neurological survey scale (prepared by Abdel-Wahab Kamel), Stanford Binet Intelligence Scale- Fifth Image, Reading learning disabilities scale (prepared by Fathy El Zayat), Social communication scale (prepared by the researcher), Behavioral disorders scale (prepared by the researcher), and a program based on executive functions skills (prepared by the researcher). The results indicated that there are statistically significant differences between the mean scores of the members of the experimental group on the social communication scale in the pre and post measures after program application based on executive functions in favor of post measure. There are statistically significant differences between the mean ranks of members in experimental and control group on the dimensions of Social communication scale in the post measure in favor of experimental group. There are no statistically significant differences between the mean ranks of members in experimental group on the dimensions of Social communication scale in the post and follow up measure after one-month follow up period after the end of program based on executive functions. There are statistically significant differences between the mean ranks of members in experimental and control group on the dimensions of behavioral disorders scale in the pre and post measures after program application based on executive functions in favor of post measure. There are statistically significant differences between the mean ranks of

members in experimental and control group on behavioral disorders scale in the post measure in favor of experimental group. There are no statistically significant differences between the mean ranks of members in experimental group on behavioral disorders scale in the post and follow up measure after one-month follow up period after the end of program based on executive functions.

Keywords: Executive functions skills- social communication- behavioral disorders- learning disabilities

مقدمة:

ينظر العالم المتقدم إلى المرحلة الإبتدائية على أنها المرحلة الأساسية لتربية النشئ وتأهيلهم للتوافق مع المجتمع والتفاعل معه، وبقدر الإهتمام بهذه المرحلة يصبح الفرد قادراً على الإسهام في تقدم المجتمع والنهوض به، ومن هنا تعتبر المرحلة الإبتدائية مرحلة تعلم المجتمع بكافة مستوياته، كما تعد ايضاً مرحلة النهضة التعليمية والريادية في بيئة المجتمع حيث أنها بمثابة البيئة الثانية للتلميذ بعد الأسرة، كما أنها تعتبر البداية في تكوينه الشخصي حيث تبدأ من سن السادسة بداية التكليف إلى سن الثانية عشر وهو سن التمييز من عمره، وهي أيضاً تشمل الطفولة الوسطى والطفولة المتأخرة، وتعتبر هذه المرحلة بداية النقش العلمي والفكري في ذهن التلميذ والذي يستمر معه طوال حياته العمرية، فهي مرحلة الحقل الخصيب الذي يجب أن نغرس فيه بذور حياته الاجتماعية المستقبلية، وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال معلم معد إعداداً يتوافق مع هذه الأهداف النبيلة وغايتها المنشودة، وبذلك تعتبر المرحلة الإبتدائية الخطوة الأولى للمسار التعليمي والعلمي والفكري للتلميذ.

ويتعرض تلاميذ المرحلة الابتدائية للعديد من المشكلات يأتي في مقدمتها صعوبات التعلم، لكونها من اكثر مجالات التربية الخاصة التي نمت بصورة سريعة، ولاقت اهتماماً واسع المجال، حيث أن أعداد التلاميذ الذين يصنفون في نطاق هذه الفئة في زيادة مستمرة، مما جعلهم يمثلون أكثر الفئات في مجال التربية الخاصة، وصعوبة التعلم هي مشكلة كبيرة وحقيقة ملموسة، وان بدت للوهلة الأولى للبعض دراسة نظرية فقط بل هي من المشكلات التربوية الخاصة التي لها أبعاد تربوية ونفسية واجتماعية، وهي أيضاً من أهم مشكلات التعليم الابتدائي التي يمكن ان تؤدي إلى تسرب عدد كبير من الطلاب أو توقفهم عند مرحلة دراسية معينة، لعجزهم في التعليم أو عدم إدراك القائمين على تعلمهم وجود تلك المشكلة ووضع البرامج المناسبة لها (محمود سعدات، ٢٠١٤: ٩).

كما اكدت العديد من الأبحاث والمؤتمرات اهتمام الجهات المعنية والهيئات بموضوع صعوبات التعلم والتي يعاني منها عدد كبير من تلاميذ المدارس والذي

يظهر بصورة واضحة في الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية، وتختلف نسب هؤلاء الأطفال من بلد لأخر، ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى جهود كبيرة للتعرف عليهم وتحديدهم وإعداد البرامج اللازمة لهم، والتي تتنوع لتشمل التدريس العلاجي أو العلاج السلوكي أو كليهما، حيث يحتل مجال صعوبات التعلم اليوم موقفاً هاماً في دراسات علم النفس وتطبيقاته التربوية، حيث اهتمت هذه الدراسات بمشكلات التشخيص والعلاج (أحمد حمزة،٢٠١٤: ٧).

وقد ذكر (جمال الخطيب، ٢٠١٨: ١٢٩ – ١٣٠) أن اضطراب النمو الاجتماعي يشكل أحد الخصائص المميزة لهذه الفئة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فهم يسيئون التصرف في المواقف الاجتماعية، ويشعرون بعدم الكفاية الشخصية، ولا يستطيعون أقامة علاقات اجتماعية أو تواصل مع الاخرين، وقد يميلون إلى إظهار الاستجابات الانسحابية، وغير الاجتماعية والعدوانية والتخريبية وما إلى ذلك.

وتعد مشكلات قصور مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم إحدى الصعوبات التي ركز عليها تعريف الوكالة الدولية لصعوبات التعلم I.C.L.D (١٩٨٦)، حيث رأت الوكالة أن هناك شبه اتفاق على أن عيوب مهارات التواصل الاجتماعي تمثل جانباً مهماً من الصعوبات الخاصة في التعلم، بل وذهبت إلى أكثر من ذلك عندما اعتبرت الوكالة أن الأفراد الذين توجد لديهم مشكلات واضحة في اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي أو في أدائها أنهم أفراد توجد لديهم صعوبة خاصة في التعلم، حيث يدعم ذلك أيضاً ما أوضحته نتائج العديد من الدراسات من معاناة الأطفال ذوي الاحتياجات بصفة عامة من قصور قي مهارات التواصل الاجتماعي مثل دراسة محمد هويدي، ومريم الشيراوي(٢٠١٤)، ودراسة كفاء خيرالله مشاري(٢٠١٦)، ودراسة منى جريش (٢٠١٧)، ودراسة سماح رمضان(٢٠١٧)، ودراسة نهلة متولي (٢٠١٨)، ودراسة محمد عبدالعزيز (٢٠١٨)، كما أوضحت نتائج العديد من الدراسات من معاناة الأطفال ذوي صعوبات التعلم خاصة من قصور قي مهارات التواصل الاجتماعي مثل دراسة Forrest (2001) دراسة جونتريز Gontarez (2002) ودراسة هنا Hana (2004) ودراسة (2004 Guli,L) ودراسة ناي Nye (2009).

وقد انتهت نتائج بعض الدراسات في تفسير صعوبات التعلم الاجتماعي أو مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم أنها تعزى إلى بعض المتغيرات البيئية مثل الادراكات السالبة للآباء والمدرسين لذوى الصعوبات أو التفاعلات الاجتماعية غير المرغوبة أو السالبة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وآبائهم، ويجب أن نؤكد أنه ليس بالضرورة أن جميع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في التواصل الاجتماعي، بل قد تكون مهارات التواصل الاجتماعي أحد مظاهر تفوق البعض منهم وقد تكون أحد مظاهر القصور لدى البعض الأخر الأمر الذي يستلزم التدخل العلاجي (السيد سليمان،١٦٢:٢٠٠٨– ١٦٣).

ويشيرمحمود سالم وآخرون(٢٠١٤: ٣٠–٣١) أنه قد يرتبط بصعوبات التواصل الاجتماعي أو يصاحبها العديد من المشكلات السلوكية لدى الطفل نتيجة لصعوبة إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، حيث أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتميزون ببعض الخصائص السلوكية والتي تمثل انحرافاً عن معايير السلوك السوي للأطفال ممن هم في مثل أعمارهم وتلك الخصائص تتوافر وتنتشر بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ويظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم التلميذ في المدرسة وعلى قابليته للتعلم، وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة سيمرود ودراسة (Semrud , 2010) ودراسة سيمرود وآخرون (Semrud ,et al,2010) ودراسة , فان وآخرون (Fine , et al 2008) ودراسة ريتشارد سون ويورىRichards & Puri (2012).

كما يشير سليمان عبدالواحد (٢٠١١: ٤٨) إلى أنه توجد دراسات عديدة كشفت نتائجها عن وجود علاقة قوية بين بعض المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وبين ضعف تواصلهم بالاخرين المحيطين بهم من والديهم ومدرسيهم وأقرانهم ممن فى مثل سنهم فيظهرهؤلاء الأطفال العديد من المشكلات والصعوبات فى سلوكهم الاجتماعى.

وتعددت تصنيفات المشكلات السلوكية ما بين مشكلات انفعالية تؤثر على المتعلم نفسه مثل تشتت الخجل والانسحابية والعادات الغريبة واللزمات العصبية والحركات النمطية في السلوك ومشكلات اجتماعية تؤثر على المتعلم والمحيط الذي

يتواجد فيه كالعدوان والسرقة والكذب , إضافة إلى مشكلات أخرى تتعلق عموماً بالنمو سواء في جانب التغذية أو اللغة أو الحركة، وهذا التباين تعكسه الدراسات السابقة وهذه المشكلات السلوكية التى تنتشر لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم يترتب عليها أن يبدو هؤلاء الأطفال مفتقرين أو عاجزين عن ممارسة مهارات التواصل الاجتماعي على نحو مقبول، حيث يؤدى بهم ذلك إلى ضعف التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين والتمرد وعدم اتباع التعليمات، وضعف الثقة بالنفس، واختلال توافق هؤلاء الأطفال مع بيئتهم الاجتماعية وهذه المشكلات إن لم تجد الحل المناسب والعمل على خفض حدتها من البداية فإنها تتفاقم ومن ثم لابد من ضرورة توافر استراتيجيات وبرامج تسعى إلى تعديلها لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وتوصي الدراسات المختلفة في مجال الخدمات العلاجية للتخفيف من صعوبات التعلم الأكاديمية والمعرفية مثل دراسة عادل عبد الله (٢٠١٠) بضرورة تفعيل دور المتعلم في برامج تخفيف صعوبات التعلم وأهمية استخدام الاستراتيجيات الخاصة بتنمية مهارات المتعلمين،ويرى كثير من الباحثين مثل ماركوارت(Marquart, 2013 ,12) أن تنمية مهارات الوظائف التنفيذية لدى الأطفال يمكن أن يكون له تأثيرات إيجابية في خفض حدة صعوبات التعلم المعرفية لديهم، حيث نمو هذه المهارات يعد أمراً أساسياً في علاج كثير من جوانب القصور المعرفية، أن قصور هذه الوظائف يؤثر بشكل كبير في الذاكرة والانتباه والإدراك والقدرة على حل المشكلات وتكوين المفاهيم لديهم.

وتقرر نشوى حسين (٤١:٢٠١١) أن النظام التنفيذي Executive System نظاماً معرفياً نظرياً في علم النفس يقوم بضبط وإدارة تنظيم العمليات المعرفية، ويمكن أن يشار إلى هذا النظام على أنه الوظيفة أو الوظائف التنفيذية Executive Functions أو النسق الأعلى الذي ينظم عمليات وظائف الانتباه، أو النظام الذي يضبط العمليات المعرفية بصفة عامة، ويستخدم علماء النفس وعلماء الأعصاب مصطلح الوظائف التنفيذية لوصف وتحديد مجموعة من العمليات المعرفية المسئولة عن التخطيط والمرونة المعرفية والتفكير المجرد واكتساب القواعد واختيار القيام بالأفعال والتصرفات المناسبة، والامتناع عن القيام بالتصرفات غير المناسبة وانتقاء ما يرتبط بتلك العمليات من معلومات حسية.

وغالباً ما يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من مشكلات في التواصل الاجتماعي، مع وجود انماط سلوكية مضطربة، كما نجد لديهم صعوبة في اتباع التعليمات والقواعد لتحقيق هدف ما، ومشكلات في ضبط الانفعالات، كما يتسمون بفرط النشاط فيما يتعلق بخبراتهم السلبية أو الايجابية، وغيرها من المشكلات التي ترتبط بالوظائف التنفيذية، حيث أنها مجموعة من القدرات التي تمكن الفرد من رعاية ذاته بشكل مقبول ومستقل، والقيام بأعمال مفيدة من تلقاء نفسه، وأن يحتفظ بعلاقاته الاجتماعية الطبيعية، لذا يرى بعض الباحثين أنه يمكن تفسير وفهم وعلاج كثير من المشكلات السلوكية التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من خلال المهارات المرتبطة بالوظائف التنفيذية. (Ozonoff,et al,2017:69)

ومما سبق ترى الباحثة أهمية استخدام المدخل المعرفي المتمثل في مهارات الوظائف التنفيذية في إعداد البرنامج التدريبي الذي يسعى إلى التعامل مع ذوي صعوبات التعلم للتخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية، وتنمية التواصل الاجتماعي لديهم.

مشكلة الدراسة:

يعد تدنى مستوى مهارات التواصل الاجتماعي أو قصورها أحد أوجه القصور التى يعانى منها الطفل ذو صعوبات التعلم، فالأطفال الذين لديهم قصور في مهارات التواصل الاجتماعي يكون أداؤهم وردود أفعالهم فى مختلف أنواع الأنشطة الاجتماعية أقل من مستوى ردود أفعال أقرانهم فى مثل هذه المواقف، حيث تعكس استجاباتهم سوء التقدير وعدم الملاءمة والافتقار إلى النضج الانفعالى، وفهم المناخ النفسى الاجتماعى السائد الذى تعكسه المواقف الاجتماعية المختلفة، كما أنهم أقل قدرة على التعبير عن موافقتهم أو إبداء أرائهم بطريقة مقبولة من الاخرين الأمر الذى يعوقهم عن القيام بالعديد من مهام الحياة اليومية وإقامة علاقات تفاعل اجتماعى ويولد لديهم العديد من المشكلات السلوكية (فتحى الزيات, ٢٠٠٩: ٦٠٤– ٦٠٥).

فقد دلت نتائج العديد من الدراسات أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عامة لديهم العديد من الاضطرابات والمشكلات السلوكية والتعليمية مثل دراسة هناء

عزت (٢٠١٣)، ودراسة عادل الصادق (٢٠١٤)، ودراسة السيد الخميسي، ونبيل سليمان (٢٠١٤)، ودراسة أسماء السرسي (٢٠١٥)، ودراسة هيام مرسي(٢٠١٨)، ودراسة سارة العتيق (٢٠١٨)، ودراسة حنان نور الدين (٢٠١٨)، والأطفال ذوى صعوبات التعلم خاصة لديهم العديد من الاضطرابات والمشكلات السلوكية والتعليمية من هذه الدراسات (دراسة جونسون Johnson ،2009 , دراسة ماكنمار وزملائه Mcnamara et-al 2008 , ودراسة بروك وبواز Brook & Boaz,2005, ودراسة اكسيونج وزملائه Qing–Xiong ,et,al 2005 ودراسة سوانسون Swanson , 2002)التى تؤكد ان الطفل صاحب الصعوبة يعانى من الاندفاع والنشاط الزائد والانسحاب والعدوانية وعدم التواصل مقارنة بالعاديين.

ويؤكد سعيد عبد العزيز(٢٠٠٨: ٢٨٣) أن التلميذ ذو صعوبات التعلم يعاني من كثير من المشكلات الاجتماعية تتمثل في: عدم التكيف مع الاصدقاء، والعزلة الاجتماعية، والخجل، وعدم توكيد الذات،والشعور بالدونية والعجز، والتخريب، وفقر في المهارات الاجتماعية، والفوضوية، والاهتمام بالسلوك غيرالمنتج، الاكتئاب، والاحباط، والفشل، والغضب، والعدوان، وسلوك إيذاء الأخرين، ومشاعر سلبية عن الذات، وعدم التواصل الجيد مع الآخرين، وعدم الثقة في النفس، والثرثرة الشديدة.

وهذا يستدعى ضرورة التدخل العلاجى لخفض حدة هذه المشكلات وذلك من خلال تدريب الأطفال ذوى صعوبات التعلم على مهارات التواصل الاجتماعي فقد أشارت دراسة جاكوبس وأخرون (Jacobs et-al ,2004) إلى ارتباط قصور مهارات التواصل الاجتماعي بالمشكلات السلوكية.

ونظراً لأن الوظائف التنفيذية تُعد مكوناً أساسياً من مكونات الجوانب المعرفية اللازمة للتعلم، فإن استخدام بعض مهارات الوظائف التنفيذية مثل (التخطيط– الذاكرة العاملة– المبادأة– كف الاستجابة) يمكن أن تُساعد على خفض حدة الاضطرابات السلوكية وتنمية التواصل لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

- ما فعالية استخدام بعض مهارات الوظائف التنفيذية في تنمية التواصل الاجتماعي

لخفض الاضطرابات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس السابق التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التواصل الاجتماعي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التواصل الاجتماعي للمجموعة التجريبية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التواصل الاجتماعي للمجموعة التجريبية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاضطرابات السلوكية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاضطرابات السلوكية للمجموعة التجريبية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاضطرابات السلوكية للمجموعة التجريبية؟

أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية إلى اختبار استخدام بعض مهارات الوظائف التنفيذية في تنمية التواصل الاجتماعي لخفض الاضطرابات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

وذلك من خلال:

- التعرف على فاعلية البرنامج القائم على مهارات الوظائف التنفيذية في تنمية التواصل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.
- التعرف على فاعلية البرنامج القائم على مهارات الوظائف التنفيذية في الحد من بعض الاضطرابات السلوكية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

تتقسم أهمية الدراسة إلى جانبين رئيسيين هما الجانب النظري، والجانب التطبيقي كما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تزويد المكتبة العربية بدراسة في تنمية التواصل الاجتماعي والحد من بعض الاضطرابات السلوكية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وذلك لندرة وجود دراسات في هذا المجال.
- توجيه انتباه الباحثين إلى مدخل معرفي حديث نسبياً في علاج بعض الاضطرابات لدى ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- تقدم الدراسة برنامجًا تدريبيًا يمكن تفعيله وتطبيقه في المراكز المختصة بتعليم ذوي صعوبات التعلم.
- إعداد برنامج لتنمية التواصل الاجتماعي، والحد من بعض الاضطرابات السلوكية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.
- تساعد الدراسة الحالية في توجيه انتباه المختصين في مجال التربية الخاصة إلي الاهتمام بتنمية الجوانب الإيجابية مثل التواصل الاجتماعي، والحد من بعض الجوانب السلبية مثل بعض المشكلات السلوكية لفئة ذوي صعوبات التعلم، والانتفاع بالنتائج التي سوف تسفر عنها الدراسة الراهنة.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريبيTraining Program :

ويعرّف سعيد العزة (٢٠١١: ١٦٠) البرنامج على أنّه الوسيلة العملية التنفيذية لتقديم خدمات متخصصة تحت إشراف فريق من المتخصصين في مجالات الصحة النفسية والإرشاد والمجالات الاجتماعية والتربوية وغيرها، وقد تكون هذه البرامج على مستوى جهود فردية تقدمها مؤسسات خاصة أو على مستوى الدولة.

وتعرّف الباحثة البرنامج التدريبي بأنّه "عملية مخططة ومنظمة تستند إلى أسس ووسائل تعليمية وإجراءات وفنيات قائمة على بعض مهارات الوظائف التنفيذية، وتتضمن مجموعة من الخبرات والمهارات والممارسات خلال فترة محددة، من خلال مجموعة من مهارات الوظائف التنفيذيه والتي تتمثل في هذه الدراسة في (التخطيط– الذاكرة العاملة– المبادأة– التحكم في الاندفاع– التنظيم) وتهدف إلى تنمية التواصل الاجتماعي والذي يتمثل في هذه الدراسه في (المشاركة الوجدانية, تكوين الصداقات, التعاون وتدعيم الصداقات) للحد من بعض الاضطرابات السلوكية والتي تتمثل في هذه الدراسة في (العدوان، والتمرد، والكذب، العزلة الاجتماعية) لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم ".

مهارات الوظائف التنفيذيةExecutive Function Skills:

تعرفه الباحثة اجرائياً بأنها: "هي مجموعة من الوظائف المعرفية التي تصف مجموعة من العمليات المعرفية مثل: التخطيط، الذاكرة العاملة، التحكم في الاندفاع، والتنظيم، وتقاس الدرجة التي يحصل عليها التلميذ علي المقياس المستخدم اهذا الغرض".

التواصل الاجتماعي Social Communication:

يعرف ه(عادل عبدالله، ٢٠٠٨: ٢٥١) بأنه قدرة الفرد على التحرك نحو الآخرين، واقباله عليهم، وحرصه على التعاون معهم، والاتصال بهم، والتواجد وسطهم، والانشغال بهم، والاهتمام بأمورهم، والعمل على جذب اهتمامهم وانتباههم نحوه، ومشاركتهم انفعالياً، والتواصل معهم، والسرور لتواجده بينهم.

وتعرفه الباحثة اجرائياً بأنه: "هو قدرة التلميذ على تكوين الصداقات، ومشاركة الأخرين وجدانياً، والتعاون معهم وتدعيم علاقاته بهم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ ذو صعوبات التعلم على مقياس التواصل الاجتماعي المستخدم في الدراسة". وينقسم التواصل الاجتماعي إلى المحاور التالية:

- **تكوين الصداقات:** وتعرفه الباحثة اجرائياً بأنه: " وهو قدرة التلميذ ذو صعوبات التعلم على الاتجاه نحو الآخرين، واقامة علاقة تبادلية بصورة تؤدي لاشباع حاجات كل منهم.

- **المشاركة الوجدانية:** وتعرفه الباحثة اجرائياً بأنه: "وهو قدرة التلميذ ذو صعوبات التعلم على توطيد علاقته بالأخرين ومشاركتهم كل مشاكلهم وافراحهم، وابداء شعور السرور بتواصله معهم.
- **التعاون وتدعيم العلاقات مع الأخرين:** وتعرفه الباحثة اجرائياً بأنه: " وهو قدرة التلميذ ذو صعوبات التعلم على بذل الجهد للعمل بروح الفريق، واحترامه قرارات الجماعة، مع تقديره لدور كل فرد من أفراد الجماعة.

الإضطرابات السلوكية:

وتعرفها (خولة يحيي، ٢٠١٣) بأنها "شكلٍ من أشكال السلوك الانفعاليّ غير الاعتياديّ، بالتالي تستدعي معها نوعاً من التربية الخاصّة، فالاضطراب السلوكيّ هو ذلك السلوك الانفعاليّ المتطرّف والمزمن، والذي يبتعد عن توقعات المجتمع وثقافته ومعاييره، ويتصف هذا السلوك بالتكرار"

وتعرفها الباحثة اجرائياً بأنها: " الدرجة التي يحصل عليها التلميذ ذو صعوبات التعلم على مقياس الاضطرابات السلوكية المستخدم في الدراسة".

وتنقسم الاضطرابات السلوكية إلى المحاور التالية:

١ – العدوان

هو سلوك يصدره الفرد لفظيا أو بدنيا أو ماديا،بطريقة صريحة أو ضمنية، مباشرا أو غير مباشر، يترتب على هذا السلوك إلحاق أذي بدني أو مادي أو نقص للشخص نفسه أو للأخرين المحيطين به.

٢ – التمرد:

هو عدم استجابة الطفل للتعليمات والأوامر التي يتلقاها بصفة مستمرة ومتكررة، مما يؤدي إلى عدم تحقيق توقعات الوالدين والمعلمين عن الطفل.

٣ – الكذب:

هو ذكر معلومات أو أشياء غير حقيقية، بنية الغش أوال خداع من اجل الحصول على فائدة، أو من اجل الهروب من أشياء غير مرغوبة.

٤ – العزلة الاجتماعية.

هي شكل متطرف من الاضطرابات في العلاقة مع الرفاق، والانفصال عن الآخرين وبقاء الطفل منفردا وحيدا معظم الوقت، الأمر الذي يؤدي إلى تطور سلوك منحرف.

التلاميذ ذوو صعوبات التعلم:

وبصورة إجرائية نحدد الأطفال ذوى صعوبات التعلم: من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على إختبار صعوبات التعلم للأطفال ذوى صعوبات التعلم، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع احتمال معاناة الطفل من صعوبات التعلم، وتشير الدرجة المتوسطة إلى الاشتباه في معاناة الطفل من صعوبات التعلم، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى السواء.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بما يلي:

الحدود الموضوعية:

تتمثل الحدود الموضوعية في تطبيق برنامج قائم على مهارات الوظائف التنفيذية في الحد من بعض الاضطرابات السلوكية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

الحدود المكانية:

يتم تطبيق البرنامج التدريبي في عدد من المدارس الابتدائية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة مطروح (مدرسة الثوانى، مدرسة أبو بكر).

الحدود البشرية:

يتم تطبيق البرنامج التدريبي على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عددهم (٤٠) تلميذاً وتلميذة من الصفوف الثلاثة الأولى ممن تم تشخيصهم بصعوبات تعلم.تم تطبيق الدراسة على ٢٠ تلميذ وتلميذة.

الحدود الزمنية:

يتم تطبيق البرنامج التدريبي في مدة زمنية (٣) أشهر، بعدد (٣٦) جلسة، بواقع ثلاث جلسات كل أسبوع، واستغرقت كل جلسة من ٣٠- ٤٥ دقيقة خلال الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠١٧-٢٠١٨.

المنهج المستخدم:

استخدمت الباحثة في دراستها المنهج التجريبي وذلك لتحديد مدى فاعلية برنامج قائم على مهارات الوظائف التنفيذية في الحد من بعض الاضطرابات السلوكية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، حيث إنّ الدراسة تتضمن إجراء قياسين قبلي وبعدي للمجموعة التجريبية، ثم إتباعهما بقياس تتبعي، لذلك كان يجب اتباع المنهج التجريبي، والذي عن طريقه يتم التعرف علي الفروق بين درجات المجموعة التجريبية علي القياسين القبلي والبعدي لمتغيري الدراسة، وبعد ذلك التعرف على الفروق بين درجات المجموعة التجريبية علي القياسين البعدي والتتبعي لمتغيري الدراسة.

التصميم التجريبي:

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذي المجموعتين، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى عينتين متجانستين من حيث العمر الزمني، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، ودرجة صعوبات التعلم، ومستوى الذكاء مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بالتساوي، وتم استخدام القياس القبلي والقياس البعدي لمتغيرات الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدام القياس التتبعي للمجموعة التجريبية.

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة الحالية من مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الصفوف الثلاثة الاخيرة من المرحلة الابتدائية عددهم (٤٠) تلميذاً وتلميذة، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بواقع (٢٠) تلاميذ بكل مجموعة.

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية الأدوات التالية:

- مقياس ستانفورد بينيه– الصورة الخامسة
- مقياس التواصل الاجتماعي (إعداد الباحثة).
- مقياس الإضطرابات السلوكية (إعداد الباحثة).
- اختبار صعوبات القراءة لاطفال المرحلة الابتدائية.

الاساليب الاحصائية المستخدمة:

- سوف يتم تحليل النتائج من خلال برنامج SPSS-21.
- اختبار ولكوكسون للأزواج غير المستقلة ذات الإشارة للرتب.
- Wilcoxon – Matched Paired Signed – rank test
- معامل الثبات بطريقة الفا لكرونباخ.
- معامل الارتباط الثنائي لإيجاد حجم تأثير الأنشطة الحسية.
- اختبار مان ويتني Mann-Whitney.
- المتوسطات والإنحرافات المعيارية.

الإطار النظري للدراسة

الوظائف التنفيذية:

مفهوم الوظائف التنفيذية:

تعد الوظائف التنفيذية ضابطاً للسلوك الانساني من خلال تقييم الفرد لأدائه السلوكي الوظيفي الشخصي، وجهازا لتنظيم وتوجيه السلوك والأفكار لبدء ومراقبة وانهاء نشاط ما بطريقة مرنة، وتتبع أهميتها بسبب دورها الرئيسي في المعالجة العقلية للمعلومات وجمعها وانتقاءها، لتمكن الفرد من الاستجابة بطريقة مبتكرة مع المواقف والمثيرات الجديدة التي لا تكون مفروضة عليه بشكل مباشر من البيئة، وبذلك يتحقق للفرد التوافق الاجتماعي الناجح (Baars& Franklin,2013).

يعرف دماسيو (Damasio,2012) الوظائف التنفيذية بأنها مجموعة من الوظائف المعرفية التي تمكن الشخص من التعرف علي سلوكه الشخصي، وتقييم

مدى مناسبة او ملائمة هذا السلوك لموقف التفاعل الذي يوجد به الشخص، ثم تعديل أو تبديل هذا السلوك اذا اقتضى الأمر او احتاج موقف التفاعل ذلك.

وتعرف (وفاء الشامي، ٢٠٠٤) الوظائف التنفيذية بأنها الوظائف العقلية التي تدير مختلف المهارات اللازمة لاجراء السلوكيات لتحقيق هدف معين، وحل المشكلات بشكل عام.

بينما يرى (محمد الشقيرات،٢٠١٤) أنها تتكون من مجموعة قدرات تمكن الفرد من الانخراط والاندماج بأي سلوكيات ناجحة ومستقلة وهادفة وتخدم احتياجاته ومتطلباته.

ويعرفها جورادو وروسيلي (Jurado&Rosseli,2007) على أنها عمليات الضبط والتحكم المتقدمة الضرورية واللازمة لتوجيه السلوك في البيئة المتغيرة باستمرار.

مما سبق ترى الباحثة اتفاق التعريفات على أهمية الوظائف التنفيذية، ليس على مستوى النمو المعرفي والاداء الوظيفي فقط، بل من اجل تحقيق الاهداف والتفاعل الاجتماعي الناضج.

هناك العديد من الدراسات التى تناولت برامج لتنمية الوظائف التنفيذية كدراسة كل من (دينا فرانسيس (٢٠١٥)، عبد المجيد البارقي (٢٠١٣)، دراسة هيام مرسي (٢٠١٣)، والتى توصلت نتائجها الى تحسين الوظائف التنفيذية (معرفية- انفعالية) يؤدي الي خفض صعوبات القراءة (الديسليكسيا) لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة.، فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية الوظائف التنفيذية وخفض حدة صعوبات الانتباه والذاكرة لدى أفراد المجموعة التجريبية. وفاعلية البرنامج التدريبي لتنمية الوظائف التنفيذية لدى عينة من الاطفال ذوي اضطراب التوحد وتحسين تفاعلهم الاجتماعي، وكذلك فاعليته في خفض السلوك النمطي لديهم

مهارات الوظائف التنفيذية:

تتكون الوظائف التنفيذية من عدة مهارات، وان كانت لا توجد قوائم محددة عالميا تصف أو تحدد هذه المهارات، حيث يمكن تحديدها كالتالي:

١-التخطيط:

وهو مهارة معرفية تستلزم المراقبة المستمرة والتقويم الدائم والتحديث الدوري للأعمال المعرفية، وهو عملية عقلية ديناميكية معقدة تتضمن العديد من المهام المخططة(Hill,2010).

ويعرفها داير (Drayer,2012) بأنها تصور ذهني وتنفيذ سلوكي لانجاز هدف مستقبلي، وهو القدرة علي اعداد خطة تضمن اختيار الأهداف الملائمة والأهداف الفرعية، وتنفيذها علي نحو مناسب وفعال.

٢-المرونة الذهنية:

وتعرف بالمرونة المعرفية وتشير الي القدرة علي الانتقال والتحول من فكرة الي اخرى او من عمل لاخر وذلك استجابة لتغييرات الموقف القائم، وهي بعد من ابعاد الوظائف التنفيذية الذي يتيح للشخص الفرصة للتفكير، والقيام بالسلوك الملائم للموقف، وذلك بما يتفق مع تغيير الحاجات الخاصة بالبيئة من حوله وبما يوافق خططه واهدافه (Oates&Grayson,2011).

٣-الذاكرة العاملة:

تعددت تعريفات الذاكرة العاملة لدى علماء النفس المعرفي، حيث عرفها (Baddeley,1986) بأنها المستودع الذي يتم فيه تخزين ومعالجة المعلومات في وقت واحد، وهي تعتمد علي تكامل وتفاعل مكونيها: القدرة علي التخزين، والقدرة علي المعالجة، بينما عرفها (سليمان سليمان،٢٠١٠) على أنها مجموعة من العمليات المعرفية المسئولة عن حفظ وتخزين المعلومات لحين اداء مهمة معرفية معقدة.

وتشير الدراسات الحديثة في مجال علم النفس المعرفي إلى أن مفهوم الذاكرة العاملة يستخدم كبديل لمفهوم الذاكرة قصيرة المدى، لأنه أصبح ينظر الي الذاكرة قصيرة المدى علي انها مجرد وظيفة من وظائف الذاكرة العاملة، وبناءا علي ذلك اشار علماء النفس المعرفي الي انه يوجد ثلاثة انماط لأنظمة الذاكرة وهم:

- نظام الذاكرة الحسية.
- نظام الذاكرة العاملة.
- نظام الذاكرة طويلة المدى.

وتبعا لذلك فان الذاكرة العاملة تعتبر مخزن وسيط للمعلومات يقع بين الذاكرة الحسية والذاكرة طويلة المدى، ويمكن حفظ كميات محدودة من المعلومات فيها حيث يمكن استدعاؤها في فترات زمنية وجيزة (zahang,2013).

٤-كف الاستجابة:

يعرفها (Russeli, Jarrold& Hood,2009) بأنها قدرة الفرد علي كف وومنع الاستجابات غير المناسبة او المعلومات والدوافع المتداخلة، والكف عبارة عن قيمة لحفظ الاهداف في الذهن، وتحديد اولويات العمل، كما عرفها (Blackwell,2010)على أنها هي القدرة علي كبت ومنع الاستجابات غير المناسبة او المعلومات المتداخلة او الدوافع المتداخلة، كما انها تتم بطريقة قصدية عند الضرورة.

٥-القدرة علي التوليد:

وهي القدرة علي تقديم وتوليد افكار وسلوكيات جديدة بطريقة تلقائية، وترجع أهمية هذه الوظيفة التنفيذية لدورها في تحديد نمط الأداء في مجالات تنفيذية اخري مثل المبادأة والمشاركة في العمل، والقدرة علي التعبير، والتنظيم، والتغيير، وتوليد الأفكار الجديدة (Turner,2014).

ويستخدم عادة لقياس هذه المهارة اختبار الطلاقة اللفظية لتقييم القدرة علي الانتاجية، حيث تتطلب الاختبارات انتاج اكبر عدد ممكن من الكلمات في زمن معين استجابة علي اشارة ضوئية او لفظية (Hill,2010).

٦-المراقبة الذاتية:

هي قدرة الفرد علي مراقبة افكاره وتصرفاته، وبالتالي التصحيح الذاتي لها، وتسمي هذه المهارة بالوعي الذاتي، وتتطلب امتلاك الفرد القدرة علي التقييم والمراقبة الذاتية للأفكار والتصرفات، واكتشاف الأخطاء، كذلك توافر مهام تنظيمية تشتمل

علي ضبط النفس خلال اداء العمليات المعرفية الخاصة للافراد، وكذلك تنظيم السلوكيات الحركية(Hill,2010)، وترجع أهمية هذه المهارة في انها تمكن الفرد من اتخاذ نفسه مصدرا لمعالجة المعلومات، وذلك عن طريق الانفصال عن السياق المباشر وتوجيه السلوك، ويؤدي القصور فيها الي ظهور عدد من السلوكيات غير المناسبة مثل ضعف الانتباه، القلق، انخفاض الدافعية، اللامبالاة (Drayer,2012)

مهارات التواصل الاجتماعي:

تؤكد (ناديا السرور، ٢٠١٨) على أن مهارات التواصل الاجتماعي تؤدي دوراً كبيراً في مختلف المواقف الاجتماعية التي يتفاعل خلالها الفرد مع الآخرين، كلمة التواصل تستعمل للدلالة الى التفاعل بواسطة العالقات والرموز، والرموز قد تكون حركات او صور او لغة او اي شيء اخر يعمل كمنبه للسلوك، والسلوك الناتج عن هذا التفاعل قد ال يحدث نتيجة لمجرد التعرض للرمز نفسه بل البد من تهيئة الفرد الذي سيقوم بالاستجابة ليستقبل المنبه بشكل معين ولتوضيح مفهوم مهارات التواصل الاجتماعي لابد أن نورد مجموعة من التعريفات للمهارات الاجتماعية.

تعريف مهارات التواصل الاجتماعي:

عرفتها (ناديا السرور، ٢٠١٨) بأنها " هي التواصل القائم على الاندماج مع الأخرين، مما يظهر من خلال (نبرة الصوت الحنونة، والاستحسان والسلوك الدال على الحب، والابتسام والضحك، والتشجيع .)"

ويعرف ويستود (Westwood,2011) مهارات التواصل الاجتماعي بأنها تلك العناصر من السلوك التي تمثل أهمية لكي يبدأ الطفل ويحافظ على التفاعل مع الآخرين.

وعرفها (عادل عبد الله وسليمان محمد , ٢٠١٠: ٤٠٩) بأنها مجموعة من الاستجابات والانماط السلوكية الهادفة , اللفظية وغير اللفظية التي تصدر عن الطفل والتي تتضمن المبادأة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين والتعاون معهم، ومشاركتهم فيما يقومون به من انشطة والعاب، ومهام مختلفة وتكوين علاقات اجتماعية ايجابية،

وصداقات معهم، والتعبير عن المشاعر والانفعالات والاتجاهات نحوهم، واتباع القواعد والتعليمات، والقدرة على مواجهة وحل المشكلات الاجتماعية المختلفة "

ويعرفها (Mize & Ladd,2013,) بأنها قدرة الأطفال على ترتيب وتنظيم أفكارهم وسلوكياتهم إلى أداء متكامل بهدف تحقيق أهداف اجتماعية ثقافية مقبولة لدى الآخرين

وقد عرفها (طريف فرج، ٢٠١٠: ٥٢) على أنها قدرة الفرد على أن يعبر بصورة لفظية: وغير لفظية وعن مشاعره وآرائه وأفكاره للآخرين وأن ينتبه ويدرك في الوقت نفسه الرسائل اللفظية وغير اللفظية الصادرة عنهم ويفسرها على نحو يسهم في توجيه سلوكه وأن يتصرف بصورة ملائمة في المواقف الاجتماعية معهم ويتحكم في سلوكه اللفظي وغير اللفظي فيها ويعدله كدالة لمتطلباتها على نحو يساعده على تحقيق أهدافه.

وعرف سبنس (Spence2009) المهارة الاجتماعية بأنها تشير إلى تكوين السلوك الاجتماعي اللازم لتحقيق رغبات وأهداف الأفراد من التفاعل الاجتماعي.

ويعرف ريجيو(Riggio,2011) مهارات التواصل الاجتماعي بأنها قدرة الفرد على التعبير الانفعالي الاجتماعي.

وعرف رين وماركل (Rinne & Markll,2010) مهارات التواصل الاجتماعي بأنها مجموعة الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي يستجيب بها الفرد للآخرين في مواقف التفاعل.

وهناك مجموعة من التعريفات للمهارات الاجتماعية أوردها(السيد عطية، ٢٠٠٤: ٩٢٩٣)

- توصف مهارات التواصل الاجتماعي بأنها القدرة على استخدام المعلومات بفاعلية والتنفيذ والأداء بسهولة ويسر.
- مهارات التواصل الاجتماعي هي أجراء ديناميكي يشمل قدرات الأفراد اللغوية والمعرفية والاجتماعية وتطوير هذه القدرات بحيث تصبح استراتيجيات أكثر فعالية في بيئات متعددة.

- مهارات التواصل الاجتماعي ينظر إليها على أنها قدرة مركبة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين في سياق اجتماعي معين بطرق مقبولة من المجتمع وتعود بالفائدة على الفرد والآخرين الذين يتفاعل معهم.
- مهارات التواصل الاجتماعي هي قدرات يمكن ملاحظة أنماط السلوك الناتجة عنها ويمكن تدعيمها سلباً أو إيجاباً ولا يصدر عنها سلوك يستحق العقاب.
- مهارات التواصل الاجتماعي هي الاستجابة التي تحدث في مواقف معينة وتؤدي إلى زيادة عمليات التدعيم الإيجابي وانخفاض عمليات العقاب المتوقع لأنماط السلوك الاجتماعي.
- مهارات التواصل الاجتماعي هي نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف الفرد فيه تحقيق هدف معين عندما يتفاعل مع الآخرين.
- مهارات التواصل الاجتماعي هي قدرة الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي بطرق لفظية إلى جانب مهارته في ضبط انفعالاته وتفسير انفعالات الآخرين وقدرته على القيام بأدواره الاجتماعية.

هناك العديد من الدراسات التى تناولت برامج لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي كدراسة كل من رحاب عبد الفضيل (٢٠١٥)، عزيزة محمد (٢٠١٣)، قيس القداد وجمال أبو زيتون (٢٠١١)، صلاح ابراهيم (٢٠٠٩) وتوصلت نتائجها الى فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم وفي خفض حدة بعض المشكلات السلوكية لديهم. فاعلية البرنامج الارشادي السلوكي في تحسين جوده حياة ذوي صعوبات التعلم وامكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.الطلبية العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم اظهروا مستوى متوسطاً من المهارات الاجتماعية مع افضلية للطلبة العاديين

ويرى (ابراهيم المغازي،٢٠٠٤: ٤٧٠) أن مهارات التواصل الاجتماعي تعتبر إحدى سمات الشخصية وتعتبر مظهر من مظاهر القوة الاجتماعية للفرد فالقوة الاجتماعية تمثل من الناحية النفسية دافعاً داخلياً للإنسان يكمن في الرغبة في حفظ الذات وتأكيدها عن طريق التأثير والسيطرة على الآخرين فهذه القوة الاجتماعية تعطي لمن يمتلكها مكاسب وامتيازات.

مهارات التواصل الاجتماعي لدى ذوى صعوبات التعلم:-

بالرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات أكاديمية إلا أن العديد من المربين يرون أن صعوبات التعلم ذات اثار وأبعاد تتجاوز المجالات الأكاديمية ولذلك يجب أن يتجه الاهتمام إلى مثل هذه الاثار والأبعاد التى تتداعى لتدور حول مشكلات السلوك الناتجة عن قصور مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم (فتحى الزيات،٢٠٠٩: ٦٠١).

فقد لاحظ المربين والاباء ما يعانيه أبنائهم من قصور في مهاراتهم الاجتماعية ومدى ارتباط هذا القصور بالموقف وعدم القدرة على تكييف مواقفهم وسلوكياتهم بما يتمشى مع مقتضيات الموقف الاجتماعى وصعوبة التعامل مع غيرهم والاختلاط بهم وعدم مراعاة الظروف الاجتماعية التى يمرون بها ليتصرفوا وفق ما تتطلبه سواء فى أقوالهم أو فى أفعالهم وهوما يسمى " بالصعوبات الاجتماعية " (محمد عبد الرحيم، ٢٠١٢:٢٧٧).

كما أشارت الدراسات إلى أن ما نسبته ٣٤ % إلى ٥٩ % من الطلاب الذين يعانون من الصعوبات التعليمية معرضون للمشاكل الاجتماعية (إيمان طاهر، ٢٠١١: ١٩).

وظائف مهارات التواصل الاجتماعي:

تتجسد مهارات التواصل الاجتماعي في جميع الأنشطة العملية والبيئة ومن ثم يصبح من الصعب حصر تلك الأنشطة في تقسيم واحد وبدلاً من ذلك يمكن عرض قائمة لأحد عشر وظيفة للمهارات الاجتماعية هي: (محمد سرحان، ٢٠٠٣: ٢٤٥).

١. المبادأة: لأحداث تفاعل مستمر أو بداية لتفاعل جديد.
٢. تنظيم الذات: بمعنى إدارة السلوك الذاتي دون إتباع تعليمات من قبل الآخرين.
٣. أتباع القواعد: أي إتباع القواعد والإرشادات والأنشطة اليومية.
٤. تقديم تغذية عكسية إيجابية: من خلال تقديم الدعم للآخرين.
٥. تقديم تغذية عكسية سلبية: من خلال تصحيح الآثار السلبية.

٦. الوصول إلى الحلول الموقفية: أي الوصول إلى دلائل واستجابات مرتبطة بالموقف.

٧. الحصول على معلومات وتقديم مساعدة للآخرين.

٨. الطلب والقبول: أي قبول المساعدة من الآخرين وطلب المساعدة.

٩. الوصول إلى خيارات: أي الوصول إلى البدائل المختلفة المتاحة أو التي يمكن أتاحتها.

١٠. مواجهة المواقف السلبية: بمعنى ابتكار استراتيجيات بديلة لمواجهة المواقف السلبية.

١١. الإنهاء: بمعنى الانسحاب من التفاعل أو النشاط.

جوانب القصور في مهارات التواصل الاجتماعي:-

تتعدد أوجه القصور في مهارات التواصل الاجتماعي، فبعض العلماء يركز على القصور في الاداء وأخرون يؤكدون على ضعف السيطرة والبعض يرى بأن القصور سببه النواحي المعرفية، والباحثة في التالي من السطور تعرض لوجهات نظر مختلفة فيما يتعلق بالقصور في مهارات التواصل الاجتماعي على النحو التالي:-

يصنف جريشام (Gresham, 2015) جوانب القصور في مهارات التواصل الاجتماعي الى اربعة أصناف على النحو التالي:-

أ- قصور في المهارة الاجتماعية:-

بعض الاطفال ليست لديهم المهارة للتفاعل بطريقة ملائمة مع زملائهم، مثل ان لايستطيعون الاطفال الاستمرار في الحديث مع زملائهم أو توجيه التحية لهم.

ب- قصور في اداء المهارة الاجتماعية:-

يوجد لدى بعض الاطفال محتوى جيد من مهارات التواصل الاجتماعي لكنهم لا يستطيعون ان يمارسونها عند المستوى المطلوب في حياتهم الاجتماعية ويمكن ان يرجع ذلك الى نقص الحافز أو انعدام فرصة اداء السلوك بشكل مستمر.

ج- قصور في الضبط الذاتي المرتبط بالمهارة الاجتماعية:

بعض الاطفال لا توجد لديهم مهارات اجتماعية معينة تناسب مواقف معينة لان الاستجابة الانفعالية تمنعهم من اكتساب المهارات الملائمة للمواقف،ومن الاستجابات الانفعالية التي تعيق تنمية مهارات اجتماعية معينة: القلق، والخوف، الاحباط.

فالأطفال على سبيل المثال قد يصعب عليهم أن يتفاعلوا مع اقرانهم لان القلق الاجتماعي أو المخاوف المرضية قد تعوق تفاعلهم الاجتماعي.

د- قصور في الضبط الذاتي عند أداء المهارة الاجتماعية:-

بعض الاطفال لديهم المهارة الاجتماعية ولكنهم لا يؤدون المهارة بسبب الاستجابة الصادرة عن الاشارات الانفعالية ومشكلات الضبط السابقة واللاحقة وهذا يدل على ان الطفل يعرف كيف يؤدي المهارة ولكن ليس بصفة متكررة , اي ان الطفل يتعلم المهارة ولكنه لا يظهرها بطريقة دائمة وهذا ربما يعود الى الخوف او القلق أو توقعات الطفل المسبقة حول ردة فعل الآخرين الانفعالية إزاء ما يصدر منه من سلوك لفظي أو غير لفظي.

ويرجع كلاً من لاد ومايز (Ladd&Mize,2013) القصور في المهارات الاجتماعية عامتاً الى ما يلي:

أ- القصور في الجانب المعرفي: ويتضح ذلك في ان الطفل لا يبدأ المحادثة مع طفل آخر بسبب أنه لا يعرف ما هي العبارات المناسبة التي يفترض ان يستخدمها في المحادثة.

ب- نقص الاداء: وهنا الطفل يعرف الجمل لبدء المحادثة ولكنه لايملك الفرص لممارسة ذلك في المواقف الاجتماعية.

ج- ضعف السيطرة على النفس: ومن ذلك الطفل يعرف العبارات التي يمكنه من خلالها ابتداء المحادثة مع الاطفال الآخرين ويستخدمها، ولكنه يتحدث كثيراً ويسيطر على المحادثات الاجتماعية بشكل مزعج للأطفال الآخرين.

مظاهر قصور المهارات الاجتماعية لدى ذوى صعوبات التعلم:

هناك بعض الملاحظات فى هذا الجانب تشير إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا يحظون بقبول جيد من أقرانهم العاديين وأنهم أقل ضبطاً من الناحية الاجتماعية مقارنة بأقرانهم من العاديين وفى هذا الصدد يؤكد رفعت بهجات (٢٠١٢: ٤١).

أنه يوجد لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مجموعة من المشكلات التى ترتبط بالخبرة الاجتماعية، منها العمل بصعوبة مع الآخرين، والتصرف غير المناسب فى المواقف الاجتماعية، ومشكلات أخرى تتعلق بالتعبير عن الآراء والمشاعر، والمشكلات التى ترتبط بالتعامل مع أشكال السلطة ٠

كما بين كيرك وكالفانت (٢٠١٠: ٣٩٩) إن كثيرا من ذوى صعوبات التعلم لم يكتسبوا أو لم يتعلموا معلومات هامة فى السلوك الاجتماعى، وأنهم فى حاجة إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية ومن هذة المهارات ما يلى:

١- مهارة تعديل وتكييف اللغة لتناسب أفرادا ومواقف مختلفة.

٢- مهارة معرفة متى يستمع ومتى يتكلم.

٦- مهارة معرفة أعراض عدم الصبر والغضب والقدرة على التحمل وغيرها من الانفعالات ٠

كما بين (وليام. ن.بندر،٢٠١١) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أقل إنصاتا للمدرس، وأقل التزاما بتنفيذ إرشادات المدرس داخل حجرة الدراسة وأنهم يعانون من اضطرابات فى السلوك اللفظى، حيث يستخدمون لغة أكثر تعقيدا عند التحدث مع الآخرين وأنهم قلما يوجهون عبارات الشكر والمجاملة لزملائهم بالمقارنة بالعاديين

وأوضح فتحى الزيات (٢٠٠٩: ٦٠٤-٦٠٥) أن الأطفال الذين لديهم قصور في المهارات الاجتماعية يكون أداؤهم وردود أفعالهم فى مختلف أنواع الأنشطة الاجتماعية أقل من مستوى ردود أفعال أقرانهم فى مثل هذه المواقف حيث تعكس استجاباتهم سوء التقدير وعدم الملاءمة والافتقار إلى النضج الانفعالى وفهم المناخ النفسى الاجتماعى السائد الذى تعكسه المواقف الاجتماعية المختلفة كما أنهم

أقل قدرة على التعبير عن موافقتهم أو إبداء أرائهم بطريقة مقبولة من الاخرين كما أنهم غير قادرين على تكييف مواقفهم وسلوكياتهم بما يتمشى مع نتائج مقارنات النتائج الفعلية المترتبة على السلوك بالنتائج المتوقعة ٠

وهذا أيضاً ما أكده جابر عبد الحميد (٢٠٠١ ,٢٧٠) من خلال عرض دراسات كارلسون من أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم لديهم نواحى قصور في المهارات الاجتماعية، ويسيئون تفسير المواقف الاجتماعية وغير قادرين على فهم مشاعر الشخص الآخر والتعاطف معه وجدانيا.

المشكلات السلوكية:

كثيراً ما تتردد أمامنا كلمة مشكلة فنحن حين نكون أمام موقف غامض فإننا نقول هذه مشكلة وحين نكون أمام سؤال صعب فإننا نواجه مشكلة وحين نشكك فى حقيقة شئ ما فإننا أمام مشكلة. فما المقصود بالمشكلة؟

المشكلة قد تكون موقفا غامضا أو نقصا فى المعلومات أو الخبرة وقد تكون سؤالا محيرا أو حاجة لم تشبع، وقد تكون رغبة فى الوصول إلى حل للغموض أو إشباع للنقص أو إجابة عن السؤال (عبد العزيز المعايطة، ٢٠١١، ١٦).

والمشكلة عبارة عن زيادة أو نقصان فى المجالات المعرفية والانفعالية والسلوكية مقارنين هذا النقص أو الزيادة بمستوى مقبول أصلا (نايفة قطامى، ٢٠١٢، ٢٠٣).

وتعد المشكلات السلوكية التى يظهرها الأطفال والتى تقتحم روتين حياتهم اليومية وعلاقاتهم مع والديهم وأسرهم وأحيانا مع تعاملاتهم فى المجتمع عامة هى طريقتهم فى التعبير عن اضطرابهم النفسى العميق (مجدى عبدالله، ٢٠١٦: ١٩١).

ولقد حظيت الحاجات التربوية الخاصة للأطفال الذين يواجهون مشكلات تعليمية (صعوبات تعلم) بأهتمام متزايد فى السنوات الماضية، فقد اصبحت هذه الفئات من الأطفال محط اهتمام المعلمين والمرشدين والاباء وغيرهم، وتمثل هذا الاهتمام بصياغة الفرضيات والنظريات التى تتوخى تفسير هذه المشكلات وتطوير الاساليب التعليمية التى تستطيع تلبيه الحاجات الفريدة للأطفال الذين يعانون منها، وإعداد المعلمين الأكفاء، وإجراء البحوث العلمية ذات الصلة، ولا ريب فى ان منشأ

ذلك هو تقديم المساعدة اللازمة للأطفال ذوى المشكلات التعليمية فى البيئة المدرسية العامة (جمال الخطيب , منى الحديدي , ٢٠١٧, ٧٢).

وتكمن أهمية تناول المشكلات السلوكية لدى الأطفال فى أنها لاتنتهى عند سن معينة، وإنما قد تستمر مع الطفل فى مراحل عمره المتقدمة فتقلل من فاعليته وكفايته الاجتماعية، وتحد من قدراته فى بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الاخرين، كما أن أثارها لاتعود على الطفل فحسب بل على المجتمع أيضا (حسن عبد المعطى، ٢٠١٤:١٣).

ولذلك يجب أن لا نقلل من أهمية هذه المشكلات السلوكية وأن لا تترك لتحل نفسها لأن هذه المشكلات بالرغم من شيوعها بحاجة لأن تواجه وتحل بشكل فعال إذ أن الإهمال وسوء التصرف يمكن أن يؤديا إلى مشكلات أكثر خطورة، وخاصة أن الأبحاث أكدت أن مصدر الأمراض النفسية والعقلية عند الراشدين ماهي إلا نتيجة مشكلات نفسية أو سلوكية أثناء الطفولة (شارلز شيفر،هوارد ميلمان، ٢٠١٢:١).

قبل التطرق إلى مفهوم المشكلات السلوكية لابد من التنويه بوجود رأيين: من قبل العلماء فيما يخص مصطلحى مشكلة Problem واضطراب Disorder.

- **الرأي الأول:** يتناول المصطلحين بمعنى واحد أى أن كليهما يعوق الفرد عن النمو المتكامل.
- **الرأي الثانى:** يرى أن المشكلة مرحلة أولية من الاضطراب أى أن هناك فرقا فى الدرجة بينهما (بسيونى سليم، ٢٠١١، ١٢٦).

وعليه سيتم تبنى الرأي الأول في هذه الدراسة:

١- تعريف المشكلات السلوكية: Maladjustments

وفيما يلى مجموعات من التعريفات حسب المناحى التى تتبناها.

أ- مجموعة التعريفات ذات المنحى الاجتماعى:

إن أهم ما تشير إليه هذه التعريفات:

- السلوك المضطرب هو سلوك غير مقبول اجتماعياً.
- السلوك المضطرب متكرر الحدوث.

- الراشدون الأسوياء فى المحيط الذى ينتمى إليه الفرد هم من يحكم على نوعيه السلوك.
- أهمية اعتبار العمر والجنس والوضع الاجتماعى عند الحكم على السلوك.
- الإضطرابات السلوكية تعرض الطفل لمشاكل خطيرة فى حياته (Kauffman،Ross2005).

ب- مجموعة التعريفات ذات المنحى نفس- اجتماعى

وأهم ما تشير إليه هذه التعريفات:

- الاعتماد على اتجاهات الملاحظ الذى يقوم بملاحظة سلوك الفرد فى تفسير طبيعة ونوعية السلوك.
- الاندفاع، العدون، الاكتئاب، الانسحاب، الخروج عن القواعد والعرف الاجتماعى... تعد من خصائص المضطربين سلوكيا.
- ارتباط الشعور بعدم السعادة مع الاضطراب السلوكى.
- ارتباط الفشل المتكرر بالاضطراب السلوكى (Hewett 2008).

ج- مجموعة التعريفات ذات المنحى التربوى

أهم ما تشير إليه هذه التعريفات:-

- التركيز على السلوك والأداء الدراسى.
- تأثر الخبرات الاجتماعية والتربوية بالاضطربات السلوكية.

د- التعريف ذو المنحى القانونى:-

(كفارسيوس وميلر Kavarissious , Miller) وأهم ما تشير إليه هذا التعريف:

- خطورة الانتهاك أو المخالفة- شكل ونمط المخالفة- تكرار المخالفة
- سلوك الفرد السابق وشخصيته.(جمال القاسم وآخرون، ٢٠١٣، ١٥- ١٩).
- وتمثل المشكلات السلوكية كما يرى (Kazdin,2015).

انعكاساً للسلوك المضاد للمجتمع الذى يمثل أو يعكس بدوره خرقاً لقاعدة اجتماعية ما، أو لأفعال معينة توجه ضد الأخرين فى سبيل إلحاق الأذى بهم، أو

يعكس كلا الأمرين معا، ويتحول ذلك السلوك إلى اضطراب عندما يصل إلى مستوى مرتفع أوحاد من اختلال الأداء الوظيفى اليومى للطفل سواء فى المنزل أو المدرسة، ويتم الحكم على ذلك السلوك بأنه لا يقبل الترويض وذلك من قبل الآخرين ذوى الأهمية بالنسبة للطفل.

وتعرف سعدية بهادر (٢٠١١: ١٢) المشكلات السلوكية بأنها جميع الأفعال أو التصرفات التى تصدر عن الطفل بصفة متكررة أثناء تفاعله مع البيئة والمدرسة التى لا تتماشى مع معايير السلوك السوى المتعارف عليها والمعمول بها فى البيئة والتى تشكل خروجاً ظاهراً بين السلوك المتوقع من الفرد العادى والتى تصف من تصدر عنه بالانحراف وعدم السواء.

ويرى محمد عبد الرحمن، منى خليفة (٢٠١٢: ٣٠٤) أن اضطراب السلوك أو السلوك: المشكل هو حالة تبدو أفعال الفرد منها غير مرغوبة، ومزعجة، وقد تكون ضارة لحد يعوق عملية التعلم، مما يجعله بحاجة إلى خدمات خاصة لمواجهتها.

ويعرف عادل عبدالله (٢٠١١: ١٤) السلوك المشكل بأنه سلوك يشذ عن المعايير السلوكية المحددة أو الأعراف، أو العادات، أو التقاليد، أو غيرها من المحددات الأخرى للسلوك، ويتطلب فى ذات الوقت أن يتم التدخل لتغييره أى لتعديله.

أسباب المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم:

يرى الباحثون ان هناك مجموعتين متمايزتين من العوامل والاسباب التي تقف خلف هذه الصعوبات

أولاً عوامل واسباب اولية primary Causes

تمثل العوامل والاسباب المتعلقة بالأضطراب الوظيفي للجهاز العصبي المركزي وهي من اهم الاسباب التي يمكن عزو المشكلات او الصعوبات الاجتماعية والانفعالية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم اليها وقد تأكد هذا من خلال تضمين

تعريف اللجنة المحلية الاستشارية لصعوبات التعلم (ICLD) على انها اضطرابات المهارات الاجتماعية نتيجة لاضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي.

ثانياً: اسباب وعوامل ثانوية Secondary Causes:

يقصد بالاسباب والعوامل الثانوية ان المشكلات السلوكية هي آثار جانبية أو نتائج للمشكلات والصعوبات الاكاديمية التي يعاني منها الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ويشير كوفمان Kauffman(2005) الى ان الاطفال ذوي المشكلات السلو كية انما يعدون معرضين بدرجة كبيرة لخطر تطوير انماط من سوء التوافق الاجتماعي تستمر مدى الحياة وخاصة عندما يخبرون انخفاض التحصيل الاكاديمي ايضاً وبذلك يرى ماكميلانوسايبرشتين Macmillan & Siperstein (2002) ان التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذي يبدون المشكلات السلوكية يعتبرون في حاجة ماسة الى تدخلات فعالة في تنمية المهارات الاجتماعية بسبب ما يواجهونه من مشكلات اكاديمية واجتماعية وسلوكية (فتحي الزيات، ٢٠٠٩: ٢٠٧).

وغالباً ما يكون واضحاً للمعلم ان الاطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية وانفعالية وسلوكية وقد يكون المعلمين انفسهم هدفاً لعدوانية هؤلاء التلاميذ ,ويلاحظ المعلمون ان اولئك الاطفال لا يمتثلون للقواعد أو المطالب. ومن المتوقع ان الغالبية العظمى من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يبدون مشكلات سلوكية في المدرسة.

وترى(رانيا عبد القوي، ٢٠١٣) أن هناك العديد من الاسباب التي تدفع الاطفال من ذوي صعوبات التعلم للمشكلات السلوكية، وقد تتعلق بالبيئة التي ينشأ في كنفها الطفل أو الصفات والخصائص التي يتسم بها أولياء أمورهم ومن هذه الأسباب:

الأطفال الذين يعيشون في بيوت تتميز بالتوتر والقلق أو الاضطراب العائلي، حيث يكون أحد الأبوين أو كلاهما يعاني بدرجة كبيرة من القلق النفسي والعصابية في التعامل مع الأولاد أو مع جميع أفراد الأسرة.

- تدخل الآباء في كل صغيرة وكبيرة من شئون الأبناء حيث يؤدي ذلك إلى عدم شعور الطفل بالاستقلالية والحرية الذاتية فينشأ اعتماديا على والديه.

- عدم تشجيع الآباء أبناءهم وتنمية شخصياتهم اجتماعيا لخوفهم عليهم من الاختلاط بالآخرين أو من الحسد وذلك لأن الآباء أنفسهم يعانون من القلق النفسي.

العوامل المحيطة بالطفل:

مثل العوامل الأسرية أو النفسية أو الجسمية أو المدرسية. التشخيص للمشكلة يأتي بعد ملاحظة الأبوين لطفلهما وشعورهما بوجود المشكلة والذهاب للمعالج لتشخيص وعلاج هذه المشكلة.

١ العوامل الجسمية:

هناك فروق فردية في نمو الأطفال فيما بينهم سواء أكان ذلك في المعدل أو السرعة. هناك أطفال ينمون أسرع من غيرهم في نواحٍ جسمية معينه وببطء في نواح أخرى. هناك فرق بين الذكور والإناث وخاصة في النضج رغم فتراته المحددة إلا أن هذه العملية نسبية لأنها تختلف من طفل إلى آخر. إصابة الطفل بمرض معين مثل فقر الدم أو إعاقة معينة مثل الشلل أو العمى.

٢ – العوامل النفسية:

في بداية الطفولة يتميز الطفل بالتمركز حول الذات، لا يهتم إلا بإشباع رغباته، ويجب أن يكون محور الإهتمام أو العناية والحديث دائما، لا يهتم بمشاعر الآخرين. سرعان ما يكبر ويدرك أهمية إرضاء الوالدين فيتجنب إغضابهما خشية العقاب ويحرص على حريات الآخرين. كثيراً ما يشعر بالضيق والغيرة والحقد تجاه غيره من الأطفال لأنهم يسلبونه بعض الإمتيازات من والديه ومن الراشدين من حوله، مثل حصول أحدهم على لعبة أكبر وأغلى وعقد المقارنات ومدح وذم الآخر بشكل مباشر أو غير مباشر.

٣ – العوامل الأسرية:

الجو الأسري مهم في تحقيق النمو المتكامل للطفل وذلك كون الطفل في سنواته الأولى يتعلم الكثير من الخبرات اللازمة لأنواع النمو المختلفة، فإذا توفر الجو الأسري الملائم الذي يشبع حاجات الطفل المختلفة، أدى ذلك إلى نموه السليم

وتوافقه الشخصي والإجتماعي، والعكس صحيح، فإذا لم يتوفر هذا الجو الأسري المناسب سيسبب ذلك شخصية مضطربة تنعكس على كل سلوكيات الطفل. إن دراسة اتجاهات الوالدين مهمة جدا للمعالجين النفسيين والمدرسيين، لأن فهم ما تعرض له الطفل أثناء التنشئة الإجتماعية يساعد في تشخيص اضطراباته النفسية وانحرافاته السلوكية لمساعدته في حل مشكلاته وتحقيق الصحة النفسية ومن هذه الاتجاهات: (اتجاه التسلط- اتجاه الحماية الزائدة- اتجاه الإهمال- اتجاه التدليل).

أنماط المشكلات السلوكية لدى ذوى صعوبات التعلم:

يتعرض الأطفال ذوو صعوبات التعلم عادة لمشكلات فى القدرة على الانتباه والادراك ومشاكل اخرى مثل مشاكل التعلم سواء كانت قراءة او كتابة او عمليات حسابية، بالإضافة الى ان هذه الفئة من الأطفال لديهم اختلال فى القدرة على اكتساب الأصدقاء والحفاظ عليهم والقدرة على التعامل مع الأخرين وشغل اوقات فراغهم، فهذه الفئة تعانى كثيراً من الاضطرابات السلوكية.

المشاكل الدراسية ليست هى المشكلة الوحيدة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، بل إن هناك العديد من المشكلات السلوكية أيضا لدى هؤلاء الأطفال بسبب عدم التعامل بشكل صحيح معه، مثل العدوان اللفظى والجسدى، الانسحاب والانطواء، وكذا مصاحبة رفاق السوء والانحراف ٠ ورغم أن المشكلة تبدو بسيطئ، إلا أن عدم النجاح فى تداركها وحلها مبكرا قد ينذر بمشاكل حقيقية خطيرة (زكريا الشربينى، ٢٠٠٩: ٩٧-٩٨). ويدعم هذا ما أوضحته العديد من الدراسات من معاناة الأطفال ذوى صعوبات التعلم من العديد من المشكلات السلوكية والمشكلات الادراكية والدراسية كالعدوان والسرقة والكذب والغش والهروب من المدرسة والاندفاعية والنشاط الزائد بالاضافة إلى اضطرابات التوافق الاجتماعى والانفعالى والمتمثلة فى الغضب والانسحاب الاجتماعى والانطواء والخجل الزائد وما إلى ذلك بمقارنتهم بأقرانهم غير ذوى صعوبات التعلم من العاديين مثل دراسة (ماكنمار وزملائه Mcnamara et-al 2008,، ودراسة بروكوبواز Brook & Boaz,2005، ودراسة اكسيونج وزملائه Qing – Xiong , et al, 2005، ودراسة سوانسون Swanson, 2002).

٦- تصنيف المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم:

ما زالت المشكلات السلوكية أنواعاً متعددة ودرجات متباينة وأشكالاً مختلفة، لذا يصعب إيجاد تصنيف واحد يتفق عليه المهتمون.

ويبين أسامة البطاينة (٢٠١٥) فى قائمة للمشكلات السلوكية لذوى صعوبات التعلم أن هذه المشكلات هى كالتالى:

١- عجز واضح عن التعلم.

٢- اضطراب فى اللغة المنطوقة.

٣- عجز فى استخدام اللغة وظيفياً فى حجرة الدراسة.

٤- صعوبة فى التوافق مع زملائه.

٥- عدم السعادة معظم الوقت.

٦- عدم التحمس للعمل.

٧- الانصراف عن الاستمرار فى العمل.

٨- صعوبة فى تركيز الانتباه.

٩- عجز فى المشاركة فى العمل الجماعى.

١٠- عدم الاستفادة من الإمكانات المتاحة.

١١- الاعتداء على الأقران.

١٢- الميل للأنسحاب والعزلة.

١٣- التغيب عن المدرسة كثيراً.

١٤- كثرة الشكوى والتذمر.

١٥- الجمود والرتابة.

١٦- الخوف والتردد.

١٧- لديه فكرة عن نفسه غير طيبة.

١٨- لديه قصور فى فهم المعنى.

١٩- قصور فى إدراك الأشكال والأسماء.

٢٠- قصور فى عمليات التفكير.

ويوضح فاروق الروسان (٢٠١٠) بعض مظاهر الاضطرابات الانفعالية لدى صعوبات التعلم مثل:

١- العناد المستمر.

٢- عدم الطاعه.

٣- المشاجرة مع الأخرين.

٤- إيذاء الأخرين.

٥- المزاج الحاد.

٦- صعوبة تحمل المسئولية والتهرب منها.

٧- الغيرة المبالغ فيها.

٨- سرعة الغضب.

٩- الميل للقيادة.

١٠- جذب انتباه الأخرين.

١١- سرعة الانسحاب من المواقف.

١٢- النشاط الزائد.

١٣- الخجل الشديد.

١٤- الحساسية الزائده.

١٥- سرعة التشتت فى الانتباه.

١٦- الأنانية المفرطة.

١٧- القلق الزائد.

١٨- الحزن والكأبة.

١٩- زيادة احلام اليقظة.

٢٠- الكسل الشديد. (فاروق الروسان،٢٠١٠، ٢٠٢، ٢٠٣).

ويقسم سيف عبدون واحمد مهدى (٢٠٠١) المشكلات السلوكية التى تظهر عند ذوي صعوبات التعلم إلى اربع مشكلات وهى كالتالى:-

١- المشكلات المدرسية: وهى التى تتعلق بصعوبة التركيز والسرحان والنسيان وضعف المثابرة والصعوبة فى تلخيص المعلومات وضعف القدرة على التعبير عن النفس بالكلام والكتابة ونقص الانضباط فى المدرسة والفصل.

٢- المشكلات الشخصية: وتتضمن شعور التلاميذ بالقلق العام امام الأشياء البسيطة والتافهة، نقص القدرة على الاسترخاء، الشعور بالتعب الزائد، الخجل، عدم الثقة بالنفس، عدم تحمل المسئولية،والحساسية الزائدة.

٣- المشكلات الاجتماعية:وهى التى تتعلق بعلاقة الطالب بالأخرين مثل: الإرتباك فى المواقف الاجتماعية، الخوف من ارتكاب الأخطاء الاجتماعية، قلة الاصدقاء، عدم القدرة على تكوين صداقات جديدة،عدم معرفة التصرف المناسب فى المواقف الاجتماعية، والعزلة.

٤- المشكلات الاسرية: وتتضمن الشعور بالبعد عن الوالدين، عدم القدرة على مناقشة الموضوعات الشخصية معهما، الشعور بأن الوالدين يتوقعان منه ماهو اعلى من قدراته، تدخل الوالدين فى اختيار الاصدقاء، معامله الشاب كطفل فى الاسرة، وعدم وجود غرفة خاصة للطفل سواء للمذاكره او النوم (سيف عبدون، احمد مهدى،٢٠٠١،١٢٥).

يذكر محمد عبد الرحمن وهشام عبد الله (٢٠١٠) أنه يوجد العديد من المشكلات لدى ذوى صعوبات التعلم ومن هذه المشكلات:-

الخجل وكثرة الغياب من المدرسة وإهمال المظهر العام وإهمال الواجبات المدرسية ونقص الانتباه والنشاط الزائد وضعف العلاقات الاجتماعية وتخريب الممتلكات العامة والعنف والسلوك العدوانى وعدم القدرة على اتخاذ القرار وضعف الثقة بالنفس والعزلة والانطواء. (محمد عبد الرحمن، هشام عبد الله، ٢٠١٠،٣٩)

وهناك العديد من الدراسات التى تناولت برامج لخفض المشكلات السلوكية كدراسة كل من سها رفعت (٢٠١٠)،عادل عبدالله،أشرف شريت (٢٠٠٩)، دراسة امرونجين وميشنا Amerongen & Mishna (2004) والتى توصلت نتائجها الى نتائج الدراسة:- وقد أكدت النتائج على فعالية البرنامج الإرشادى المستخدم فى تنمية

تقدير الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم وأثره فى خفض بعض المشكلات السلوكية (العدوان – الكذب – السرقة – الانسحاب) لديهم.

صعوبات التعلم:

يخطئ من يظن أن الحضارات والشعوب منذ قديم الزمن قد صادفت فقط الأمراض والأوبئة, بل تعدى الامر ذلك الى أصطدامها بالإعاقات الأنسانية والتي تعدت في تأثيرها على المجتمع وخطورتها الامراض والاوبئة.

ونظراً لان مسيرة النمو قد تعوقها احداث معينة بعضها يرجع الى الوراثة مباشرة،وبعضها يرجع الى ما صادفة الفرد أثناء نموه في رحم امه، أو معيشته في رحاب الأسرة من أمراض وأحداث،وهنا لايجاري أقرانه في نموهم وإنما يختلف عنهم في جانب أو اكثر من جوانب شخصيته (الجسمية– العقلية– الانفعالية)،من ثم لا يصبح الفرق بينه وبينهم فرق في الدرجة فقط وانما يتعداه الى امور كثيرة ومن ثم لا يتطلب مجرد تفريد في المعاملة التربوية، وانما يستدعي الامر لوناً من التربية تطلق عليها [التربية الخاصة]special education.

ومن أهم هذه الفئات فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بل أنها تعد من أكثر الفئات عددا، وعلى الرغم من أن هذه الفئة قد تم وصفها فى السيتنات من القرن الماضى، إلا أن صعوبات التعلم ليست ظاهرة جديدة، فقد عرفت المدارس طلبة يعانون من هذا النوع من المشكلات التعليمية والتى لا يمكن تفسيرها بوجود إعاقة عقلية أوحسية أو انفعالية (جمال الخطيب وآخرون،٢٠١٣: ٦٢)..

يرى العديد من الباحثين أن تحديد الفئة المقصودة بصعوبات التعلم لازال يعانى الكثير من الغموض وعدم الوضوح، وتكمن الصعوبة فى التحديد الدقيق لذوى صعوبات التعلم فى أنهم مجموعة ليست متجانسة فى الأعراض أو طبيعة الصعوبات من جهة، ولاشتراكهم مع كل من المعاقين عقليا بدرجة بسيطة والمضطربين سلوكيا فى معظم الخصائص العامة من جهة أخرى.(نصرة عبد المجيد، ٢٠١٥: ٢٠٣).

تعريف صعوبات التعلم:

بالوقوف على طبيعة صعوبات التعلم يلاحظ وجود تباين كبير في وصفها وتشخيصها وذلك ونظراً لتباين المنطلقات النظرية التي تؤكد كل منها على خصائص أو أبعاد أو جوانب معينه لمفهوم صعوبات التعلم (فتحي الزيات، ٢٠٠٩).

وتعد التعريفات الشاملة من أنسب التعريفات لأنها تصف صعوبات التعلم من جميع جوانبها المختلفة سواء أكانت تربوية، طبية، اجتماعية أو سلوكية ولم يقتصر التعريف على الجهات الرسمية فقط بل كان للجمعيات والمؤسسات الخيرية دورا كبيرا فى تعريف صعوبات التعلم.

وإذا استعرضنا التعريفات المختلفة التى تناولت مفهوم صعوبات التعلم والتى تعكس طبيعة تطور هذا المفهوم وطبيعة التخصصات والمجالات المهنية التى تناولته بالدراسة

سنجدها تنحصر فى ثلاثة محاور أساسية يمكن توضيحها على النحو التالى:

١- التعريف الطبي:

يعرف بستBest صعوبات التعلم بأنه اضطراب Disorderعصبى نفسى فى مجال التعليم قد تحدث فى أى مرحلة من عمر الفرد، قد تكون نتاج لعيوب فى الجهاز العص بى المركزى، وقد يكون ناشئاً عن إصابة الفرد بالأمراض المختلفة أو التعرض للحوادث أو قد يعود إلى أسباب لها علاقة بالنضج والنمو. (سعيد العزة،٢٠١٠: ٤٤)

ويعرف ليرنر (Learner1976) صعوبات التعلم بأنها اضطراب ناتج عن أسباب فسيولوجية وظيفية عند الفرد تكون ناتجة عن خلل وظيفى فى الأعصاب والدماغ، ويؤثر الاضطراب على قدرات الفرد العقلية بحيث تؤثر على تحصيله الأكاديمى فى مجال مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والمهارات العددية، ولا يرجع السبب إلى إعاقة عقلية أو حسية مع ملاحظة تباين بين القدرة العقلية وأداء الفرد الاكاديمي (محمد خصاونة وآخرون،٢٠١٠: ١٤٥).

ويرى محمد كامل (٢٠١٢: ١٠٣) أن صعوبات التعلم عبارة عن اضطراب يؤثر فى قدرة الشخص على تفسير ما يراه ويسمعه أو فى ربط المعلومات التى يتم

تشغيلها فى أجزاء ومراكز مختلفة من المخ، ويمكن أن تظهر هذه الصعوبات بالصور التالية: صعوبات معينة فى اللغة المكتوبة والمسموعة، صعوبات فى التنسيقCoordination ,التحكم الذاتى، أو الانتباه،، وتمتد هذه الصعوبات إلى الحياة المدرسية ويمكن أن تعوق تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب.

٢- التعريف التربوي:

وقد عرف أسامة البطاينة(٢٠١٨) صعوبات التعلم بأنها " مصطلح يستخدم لوصف مجموعة من التلاميذ لا يستطيعون الأفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة لهم فى الفصل الدراسى وخارجه ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذى يمكن لهم أن يصلوا إليه ويستبعد من هؤلاء المتخلفون عقليا والمعاقون جسمانيا والمصابون بأمراض وعيوب السمع أو النطق أو البصر".

أن مصطلح صعوبات التعلم يشير تباعد بين المستوى أو القدرة العقلية والتحصيل فى مجال أو أكثر (قراءة وكتابة والحساب) (Gorman 2001:19). ويرىفتحىالزيات(٢٠٠٨:٦٦٢) أن الأطفال ذوى صعوباتالتعلم همأولئك الأطفال الذين يبدون اضطراباً أو انحرافاً عن المتوسط فى واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المستخدمة فى فهم أواستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذه ربما تعكس اضطراباً فى التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أوالتهجى أو الحساب أو الذاكرة أو الانتباه،هذا مع أن هؤلاء الأطفال عاديون حركياً وحاسياً وعقلياً.

وتعرف زينب شقير (٢٠١١:١٨٥) الأطفال ذوى صعوبات التعلم بأنهم هؤلاء التلاميذ الذين يظهرون تباعداً بين أدائهم الفعلى فى مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية كما يقاس بالاختبارات التحصيلية وأدائهم المتوقع (كما يقاس باختبارات الذكاء أو القدرات العقلية) ويكون ذلك فى شكل قصور فى أدائهم للمهام المرتبطة بالمجال الأكاديمى بالمقارنة بأقرانهم فى نفس العمر الزمنى والمستوى العقلى والصف الدراسى، ويستبعد من هؤلاء ذو الإعاقات المختلفة.

مصطلح صعوبات التعلم يشر إلى اضطرابات تؤثر على تخزين المعلومات إذا كان التلميذ يعانى من صعوبات التعلم فهو يجد صعوبة فى القراءة reading، الكتابة weiting التحدثSpeaking،الاستهجاء Spling والاستماع Listening وحساب

math والتفكير reasoning أن صعوبة تختلف من شخص لاخر ومن المستحيل أن تجد شخصين عندهم نفس الصعوبة (Calyton& Morrison 2012:1).

و يرى السيد سليمان (٢٠١٣: ١٢٦) أن مفهوم صعوبات التعلم هو مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسى العادى، ذوى ذكاء متوسط، يظهرون اضطراباً فى العمليات النفسية الأساسية والتى يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى لديهم فى المهارات الأساسية لفهم أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة والمجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات فى العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل فى نمو الجهاز العصبى المركزى ولا ترجع صعوبة تعلم هؤلاء الأطفال إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل فى الحرمان الثقافى، أوالاقتصادى أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة ٠

٣- التعريف النفسي الاجتماعى:

إن المشكلات الأكاديمية التى يعانى منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من الممكن أن تؤثر على مهارات الاتصال الاجتماعى وقبول النظير، وضعف التوظيف النفسى/ اجتماعى والمتمثل فى عجز الادراك الاجتماعى والقلق والانعزالية والاكتئاب كما أن هؤلاء التلاميذ يحصلون على درجات منخفضة على قائمة مشكلات التوافق الاجتماعى نتيجة لما يعانوه من مشاكل أكاديمية وان هؤلاء التلاميذ وصفهم زملاؤهم بعدم التكيف وعدم الاندماج مع التخزين وهم مهملون ويتجاهلون زملائهم (أحمد ندا ٢٠١١: ٩٩).

يعرف أوسمان (Osman2010) الأطفال ذوى صعوبات التعلم بأنهم أطفال يبدون أقل نضجاً عن زملائهم فى الفصل الدراسى ويفتقدون إلى التمييز الصحيح، وربما يكونون أكثر أنانية عن زملائهم وفاقدين الإحساس لاحتياجات الآخرين، وغير مقبولين من زملائهم ولديهم صعوبة فى أداء مهارات القراءة والمهارات الاجتماعية.

وأن صعوبات التعلم عبارة عن اضطراب فى التحدث وكتابة وهؤلاء الاطفال يعانون من صعوبة فى التعامل مع الاخرين وأن صعوبات سوف تؤثر على العلقات الاجتماعية والوظائف وعلى العلاقات العائلية وعلى مجالات كثيرة وكذلك على المهارات الاكاديمية وسوف تؤثر على انخفاض الثقة بالنفس Low self csteem (Cordoni, 2012:1).

وتعرف اللجنة الإئتلافية الاتحادية ١٩٨٧ صعوبات التعلم بأنها اضطراب يعود إلى أسباب مختلفة تظهر لدى الفرد على شكل صعوباتDefficultes لها علاقة باكتساب Acquiring وتوظيفFunctioning قدرات الفرد فى مجال الإصغاء، والقراءة، والكتابة، واالتعليل Reasoning والرياضيات والمهارات الاجتماعية Social Skills٠ (سعيد عبد العزيز، ٢٠١١: ٢٧٧).

كما قدمت رابطة الأطفال ذوى صعوبات التعلم تعريفا خاصاً لصعوبات التعلم يركز على التعامل الاجتماعى وتقدير الذات على النحو التالى " تشير صعوبات التعلم الخاصة إلى حالة مزمنة يفترض أنها ناتجة عن خلل عصبى يؤثر فى بعض جوانب دون غيرها من نمو وتكامل القدرات اللغوية أو غير اللغوية أو كليهما معاً، وتوجد صعوبات التعلم كحالة إعاقة واضحة تختلف فى صورتها ودرجة شدتها مع وجود قدرة عقلية عادية أو عالية، أو أنظمة حاسية حركية سليمة، وفرص تعليم كافية، وتبقى هذه الحالة مدى الحياة مؤثرة على تقدير الذات أو التعليم أو العمل أو التفاعل الاجتماعى وفى نشاطات الحياة اليومية أو بعض أو كل هذه الجوانب.(عبد المطلب القريطي , ٢٠٠٥: ٤١٤).

تصنيف صعوبات التعلم:-

وقد اشار الدكتور عبد الوهاب كامل (٢٠١٠) إلى تصنيف صعوبات التعلم بقوله:-

واي كانت تصنيفات صعوبات التعلم فلابد وأن نفرق دائماً بين صعوبات التعلم الناتجة عن شروط اعاقة اولية وهي دائماً ذات اساس نيورولوجي وبين تلك الصعوبات الناجمة عن شرط اعاقة ثانوي ويعني ذلك ان الاضطرابات العصبية والمخية ليست واضحة مباشرة ولكن عدم السيطرة عليها مبكراً قد ادي الى معوقات

من الدرجة الثانية اى انها ناتجة عن شروط الاعاقة الاولية ويمكن ان نذكر كلاً منها بصورة سريعة.

اولاً: شروط الاعاقة الاولية (لها اساس نيورولوجي):

يتجه الرأي غالباً الى افتراض وجود درجة ما من درجات اصابات المخ تعتبر شرطاً معوقاً يؤدي الى ظهور علاقات تشغيل المعلومات سواء كانت متتابعة Sequential او متزامنة Sunulranicus اما تشغيل المعلومات بصورة متتالية او متتابعة فيتم عن طريق التعامل مع المثيرات بنظام معين محدد بهدف الوصول لحل مشكلة ما اما تشغيل المعلومات المتزامن او المتواقت يتم في وجود المعلومات أو المثيرات بحيث تشكل وحدة متكاملة (مسألة رياضية) او ايجاد علاقات متداخلة كالتعرف على الوجوه , مصفوفة المتشابهات الخ.

وأخيراً فهناك تشغيل المعلومات المركب أو المتكامل وهي التي تقوم على الوحدة بين المدخلين السابقين (Kaufman ,2013).

ثانياً: شروط الاعاقة الثانوية:

ولو ان شروط الاعاقة الثانوية في حالات صعوبات التعلم لا تبدو فيها علامات نيورولوجية مباشرة الا انها تعتبر نتيجة مباشرة لشروط الاعاقة الاولية فقد اوضحنا من قبل ان المخ بلا جدال هو الذي يتعلم فأذا ما حدثت اي اضطرابات اولية اساسية في وظائف الخ، فلابد وان تتوقع ظهور علامات مختلفة لتشير الى احدى صعوبات التعلم. ويكاد يتفق أغلب المشتغلين بالمداخل النفسية الفسيولوجية لتناول حالات الاطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم على ضعف مفهوم الذات لديهم بالإضافة الى ظهور سلوكيات تشير الى البحث عن تحقيق الانتباه (علامات تشتت الانتباه) كما تظهر عليهم اشارات تشير وتدل على نقص الدافعية لديهم هذا بالإضافة الى ضعف في العلاقات الاجتماعية مع اقرانه، مشكلات ترتبط بسلوك الردوخ والتسليم للآخرين، سلوك يدل على المعارضة غير المنطقية، الاكتئاب، الخوف من المدرسة هذا بالإضافة الى مشكلات التوافق الشخصي، الاجتماعي، المدرسي، المنزلي، الذاتي , الجسمي(عبد الوهاب كامل ٢٠١٠).

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

أن هناك العديد من الخصائص البارزة التي قد تميز هؤلاء الطلبة عن غيرهم من الطلبة العاديين. فمن الجانب المعرفي: يعاني الطلبة ذوي صعوبات التعلم من قصور في استخدام الاستراتيجيات المعرفية، ومن صعوبات في عمليات التفكير وقد يعانون من ضعف في التفكير المجرد، إضافة إلى الاعتماد الزائد علي المدرس، وعدم القدرة على التركيز، وعدم المرونة، وعدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل، أو معاني الكلمات (خالد زيادة، ٢٠١٦).

الجانبين الانفعالي والاجتماعي: فإن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاعر الإحباط والتوتر، كما قد يعانون من العزلة وضعف القدرة على التواصل مع الآخرين، كما أن لديهم سلوكيات فوضوية داخل الصف وخارجه قد تصل بهم إلى العنف والشجار مع الآخرين لأسباب بسيطة كذلك التلاميذ ذوى صعوبات التعلم اقل مشاركة فى الأنشطة الاجتماعية، كأنشطة النوادى أو الألعاب الرياضية، وينساقون وراء أقرانهم، ويقضون معظم أوقات فراغهم أمام التلفاز أو التلفزيون، ويعزفون عن مناقشات الفصل، ولا يهتمون بالموضوعات الدراسية، ولا يتطوعون لمشاركة الآخرين، ولا يسعون للحصول على الدعم الاجتماعى، وكذلك اضطرابات انفعالية واجتماعية، داخل حجرة الدراسة، ويأتون بسلوكيات غير مقبولة اجتماعياً (السيد عبد الحميد، ٢٠١٠).

ويفسر الباحثون ضعف المهارات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الى عجزهم عن فهم المؤشرات والدلالات والمعايير الاجتماعية داخل الاطار الثقافي في المجتمع كما انهم اقل قدرة على الانصات للاخرين وتقبل وجهات نظرهم واظهار الاختلاف معهم بصورة مقبولة منهم فظلاً عن عجزهم عن المشاركة الاجتماعية لاقرانهم وعدم فهم او الاستجابة للمؤشرات والدلالات غير اللفظية اضافة الى افتقارهم للحساسية الاجتماعية والانفعالية للأخرين ومؤازرتهم.(فتحي الزيات ٢٠٠٩،٦٢٠).

الجانب الاجتماعي التربوي: التدني الشديد في المستوى الدراسي بسب مشكلة في الذاكرة فهو لا يستطيع استدعاء اشياء مثل الكلمات المرئية وجدول الضرب مثلاً

او عدم القدرة على فهم الرسائل الصوتية او ارسالها (يحيي نبهان، ٢٠١٤ , ٤٢– ٤٣)

النشاط الحركى الزائد ,التغيرات الانفعالية السريعة , تكرار غير مناسب لسلوك الانسحاب الاجتماعى, سلوك غير اجتماعى, الاندفاعية(سيد الطواب، أحمد شعبان، ٢٠١١: ٣٣ – ٣٤)

بينما في الجانب الحركي يلاحظ أن لديهم اضطرابات في التوازن الحركي أو المشي أو البقاء في مكان واحد أو المسك بالأشياء، كما قد تظهر لديهم مشكلات الحركات الدقيقة (سرى بركات، ٢٠١٥: ١٥٦)

الجانب اللغوي:(Snowling & Stackhouse, 2006)

فإن ما يميز الطلبة ذوي صعوبات التعلم هو الاضطرابات اللغوية الدسلكسيا (Dyslexia) وصعوبة القراءة، وصعوبة الكلام وضعف القدرة على التعبير وتأخر فيظهور الكلام كما أنهم، قد يتصفون بسوء تنظيم وتركيب الكلام، والتحدث بجمل غير مفيدة واستعمال الكلمات والأفعال والأزمنة المتعلقة بها في الأماكن غير المناسبةلها، وقد يتصفون كذلك بفقدان القدرة المكتسبة.(عبدالرحمنجرار ,٢٠١٨). وقد أسفر الاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم عن مجموعة من البرامج التي صممت لتسهيل وتيسير انتقال الآطفال الى المراحل التالية، حيث يعني هذا الانتقال تميز في حالة الفرد من التعرف بصفة أساسية على أنه تلميذ إلى افتراض قيامه بالأدوار المتوقعة منه في المجتمع، على أن يتم إرساء مبادئ هذا الانتقال خلال سنوات المدرسة الابتدائية والمتوسط (عادل عبدالله،٢٠١١: ٢٦٦).

محكات تشخيص صعوبات التعلم:

توجد ست محكات يمكن استخدامها في تشخيص صعوبات التعلم هذه المحكات هي (صلاح علي، ٢٠١٣: ٣٥– ٣٩).

١– محكات التباعد Discrepancy criterion:

ويعتمد هذاالمحك على تحديد الاطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم من خلال ما يظهرون من تباعد في احد الجوانب الثلاثة التالية:–

- تباعدمستوىالنمو العقلي العام أو الخاص عن مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ.
- التباعد في نمو بعض الوظائف العضوية مثل اللغة والانتباه والحركة.
- تباعدمستوىتحصيل الطفل عن معدل تحصيل الأطفال الآخرين من نفس السن.

٢- محك الأستبعاد:: Exelusion criterion

ويعتمد هذا المحك في تشخيصه لصعوبات التعلم على استبعاد الحالات التي يمكن تفسيرها بتخلف عقلي عام أو اعاقة سمعية أبو بصرية أو اضطرابات انفعالية شديدة او حرمان بيئي وثقافي , أو نقص حالات فرص التعلم، حيث ان تعريفات صعوبات التعلم المختلفة تستبعد هذه الحالات وان كانت تعاني من صعوبات في التعلم.

٣- محك التربية الخاصة:-Special education criterion:

ويفيد هذا المحك أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يحتاجون طرقا خاصة وخدمات التربية الخاصة لعلاج مشكلاتهم (أسامة البطاينة،٢٠١٥: ٤٠).

والتلميذ لكي يكون مؤهلاً للتربية الخاصة والخدمات ذات الصلة فأنه يجب تقيمه بصورة منهجية واثبات أنه مؤهل بأعتباره يعاني عجزاً أو صعوبة، وذلك عن طريق استيفاء محكات محدده لحالات الصعوبة التعليمية، وبعد ان تكتمل إجراءت التقيم وتدرس الخيارات المتاحة وتتخذ توصية نهائية تؤيد او تعارض الحاقه ببرنامج التربية الخاصة المناسب (Macmillan. Et..2010).

وهو خاص بتحديد الصعوبات النمائية التى يمكن ملاحظتها وقياسها وبالتالى فإن التلاميذ الذين يعانون من صعوبة فى التعلم يحتاجون إلى طرق خاصة فى التعلم تتناسب مع صعوباتهم وتختلف عن الطرق العادية فى التعلم. (أحلام حسن، ٢٠١٠: ٤٨- ٤٩).

٤- محك النضج Maturation Criterion:

ويشير إلى احتمال وجود تخلف فى النمو أو خلل فى عملية النضج كأحد العوامل المؤدية إلى صعوبة، حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما

يؤدى إلى صعوبات تهيئة لعمليات التعلم فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم فى حوالى الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذى يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين فى القدرة على التحصيل.(ايمان طاهر , ٢٠١١: ٢٢).

٥- المحك النيورولوجىNeurological Criterion:

ويؤكد هذا المحك على التلازم بين صعوبة التعلم وبعض نواحى العجز العصبية Neurological impairment لدى الطفل من قبيل الإصابات المخية والخلل الوظيفى المخى البسيط والإعاقات الادراكية (عماد مخيمر، هبه على، ٢٠١٦: ٢٦١).

٦- محك الخصائص السلوكية Behavioural Characteristis Criteria:

يقوم هذا المحك على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة يشيع تكرارها وتواترها لدى ذوى صعوبات التعلم، ويمكن للمعلم داخل الفصل الدراسى ملاحظتها ومن ثم القيام بالتصفية المبدئية والكشف المبكر عن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم (وليام. ن.بندر،٢٠١١)

الاجراءات المنهجية للبحث:

أولاً: منهج البحث:

استخدمت الباحثة في دراستها المنهج التجريبي وذلك لتحديد مدى فاعلية برنامج قائم على مهارات الوظائف التنفيذية في الحد من بعض الاضطرابات السلوكية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، حيث تضمنت الدراسة إجراء قياسين قبلي وبعدي للمجموعة التجريبية، ثم إتباعهما بقياس تتبعي، لذلك كان

يجب اتباع المنهج التجريبي، والذي عن طريقه يتم التعرف علي الفروق بين درجات المجموعة التجريبية علي القياسين القبلي والبعدي لمتغيري الدراسة، وبعد ذلك التعرف على الفروق بين درجات المجموعة التجريبية علي القياسين البعدي والتتبعي لمتغيري الدراسة.

ثانيا: عينة البحث:

انقسمت عينة البحث إلى:

عينة البحث الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الحالية من مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الصفوف الثلاثة الأولى الابتدائية عددهم (٤٠) تلميذاً وتلميذة، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بواقع (٢٠) تلاميذ بكل مجموعة.

عينة البحث النهائية (الأساسية):

تكونت عينة البحث من مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منهما (٢٠) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الصفوف الثلاثة الأولى الذين تراوحت أعمارهم بين (٨٤-١٠٨) شهراً ممن انطبقت عليهم المعايير التالية:

- أن تتجاوز درجاتهم علي اختبار المسح النيورلوجي (٥٠) وهي الدرجة التي تعتبر دليلاً علي تشخيص صعوبات التعلم لدي التلاميذ.
- أن يحصل التلميذ علي درجة (٤٠) فيما أعلي علي مقياس صعوبات تعلم القراءة من اعداد فتحي الزيات حتي يعتبر ذو صعوبات تعلم فى القراءة وفقاً للتعليمات الواردة فى دليل المقياس.
- أن يقع الطفل فى الارباعي الأدني لمقياس التواصل الاجتماعي.
- أن يقع الطفل فى الارباعي الأعلي لمقياس الاضطرابات السلوكية.
- ألا يعانى الأطفال من أى إعاقات جسمية أو عقلية أو انفعالية أو حسية.

- أن يوافق الطفل وأسرته علي الاشتراك بالبرنامج.
- أن يكون عدد الذكور والاناث فى المجموعتين متساويتين (١٠) من الذكور و(١٠) من الاناث فى كل مجموعة.

وقد قامت الباحثة باجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث فى المتغيرات الديموجرافية والمتغيرات الأساسية وذلك على النحو التالي:

أولاً: التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى المتغيرات الديموجرافية:

قامت الباحثة بحساب التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل تطبيق البرنامج وذلك فى متغيرات العمر الزمني، نسبة الذكاء والمستوي الاقتصادي الاجتماعي.

ويوضح جدول(١)متوسطاتومجموعالرتبوقيمة (Z) ودلالتها للمجموعتين التجريبية والضابطة فى متغيرات العمر الزمنى، الذكاء.

جدول (١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالتها لتكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى العمر الزمني بالشهور ومستوى الذكاء

الأبعاد	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر	تجريبية	٩٤.٩٠	٦.٣٥	١٩.٨٠	٣٩٦.٠٠	١٨٦.٠٠	٠.٣٨١	غير دالة
	ضابطة	٩٦.٠٠	٥.١٦	٢١.٢٠	٤٢٤.٠٠			
الذكاء	تجريبية	٩٥.٥٠	١.٨٤	١٨.٨٠	٣٧٦.٠٠	١٦٦.٠٠	٠.٩٣٢	غير دالة
	ضابطة	٩٦.٠٥	١.٨٤	٢٢.٢٠	٤٤٤.٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر والذكاءغيردالة إحصائياً مما يشير إلي عدم وجود

فروق بين المجموعتين، وبالنظر فى الجدول السابق يتضح تقارب متوسطات المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى كل من العمر الزمني، ونسبة الذكاء.

التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى متغيرات تشخيص صعوبات التعلم:

قامت الباحثة بحساب التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل تطبيق البرنامج وذلك فى متغيرات صعوبات التعلم فى القراءة والدرجة علي مقياس المسح النيورولوجي. ويوضح جدول (١) متوسطات ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالتها للمجموعتين التجريبية والضابطة فى متغيرات متغيرات صعوبات التعلم فى القراءة، والدرجة علي مقياس المسح النيورولوجي.

جدول (٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالتها لتكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى الدرجة علي مقياس صعوبات التعلم فى القراءة ودرجة المسح النيورولوجي

الأبعاد	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
صعوبات القراءة	تجريبية	٥٠.٢٠	٢.٥٤	١٨.١٥	٣٦٣.٠٠	١٥٣.٠٠	١.٢٨١	غير دالة
	ضابطة	٥١.٣٥	٣.٤٠	٢٢.٨٥	٥٤٧.٠٠			
المسح النيورولوجي	تجريبية	٥٥.٨٠	٣.٦٧	٢٠.٠٠	٤٠٠.٠٠	١٩٠.٠٠	٠.٢٧٢	غير دالة
	ضابطة	٥٦.١٥	٣.٢٨	٢١.٠٠	٤٢٠.٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في صعوبات تعلم القراءة والدرجة علي مقياس المسح النيورولوجي غير دالة إحصائياً مما يشير إلي عدم وجود فروق بين المجموعتين.

التكافؤ فى أبعاد مهارات التواصل الاجتماعي والدرجة الكلية

كما قامت الباحثة بحساب بتكافؤ المجموعتين فى أبعاد مهارات التواصل الاجتماعي– لدي المجموعتين التجريبية والضابطة والتي يبينها جدول (٣).

جدول (٣)

متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالتها للتكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي

الأبعاد	المجموعات	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
تكوين الصداقات	تجريبية	١٣.١٥	١.٧٢	٢٠.٩٠	٤١٨.٠٠	١٩٢.٠٠	٠.٢٢٢	غ.د
	ضابطة	١٣.٠٠	١.٥٢	٢٠.١٠	٤٠٢.٠٠			
المشاركة الوجدانية	تجريبية	١٣.٨٥	١.٤٢	٢١.١٣	٤٢٢.٥٠	١٨٧.٥٠	٠.٣٤٦	غ.د
	ضابطة	١٣.٧٠	١.٤١	١٩.٨٨	٣٩٧.٥٠			
التعاون وتدعيم العلاقات	تجريبية	١٢.٣٠	١.٥٩	٢٠.٣٨	٤٠٧.٥٠	١٩٧.٥٠	٠.٠٧٠	غ.د
	ضابطة	١٢.٣٥	١.٥٣	٢٠.٦٣	٤١٢.٥٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٩.٣٠	٤.١٤	٢٠.٧٨	٤١٥.٥٠	١٩٤.٥٠	٠.١٥١	غ.د
	ضابطة	٣٩.٠٥	٣.٨٩	٢٠.٢٣	٤٠٤.٥٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد التواصل الاجتماعي غير دالة إحصائياً مما يشير إلي عدم وجود فروق بين المجموعتين، وبالنظر فى الجدول السابق يتضح تقارب متوسطات المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى كل أبعاد التواصل الاجتماعي.

التكافؤ فى أبعاد مقياس الاضطرابات السلوكية والدرجة الكلية

كما قامت الباحثة بحساب بتكافؤ المجموعتين فى أبعاد الاضطرابات السلوكية –لدي المجموعتين التجريبية والضابطة والتي يبينها جدول (٤)

جدول (٤)

متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالتها للتكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس الاضطرابات السلوكية

الأبعاد	المجموعات	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
العدوان	تجريبية	٣٢.٩٥	١.٦٦	١٩.٥٥	٣٩١.٠٠	١٨١.٠٠	٠.٥٢٥	غ.د
	ضابطة	٣٣.٢٠	١.٦٠	٢١.٤٥	٤٢٩.٠٠			
التمرد	تجريبية	٢٧.١٠	١.٨٠	١٩.٦٥	٣٩٣.٠٠	١٨٣.٠٠	٠.٤٧٢	غ.د
	ضابطة	٢٧.٤٠	١.٥٠	٢١.٣٥	٤٢٧.٠٠			
الكذب	تجريبية	٢٧.٢٥	١.٧٧	٢٠.٣٨	٤٠٧.٥٠	١٩٧.٥٠	٠.٠٦٩	غ.د
	ضابطة	٢٧.٣٠	١.٧٨	٢٠.٦٣	٤١٢.٥٠			
العزلة	تجريبية	٣٣.٣٠	١.٦٢	٢٠.٨٣	٤١٦.٥٠	١٩٣.٥٠	٠.١٨٠	غ.د
	ضابطة	٣٣.٢٠	١.٣٩	٢٠.١٨	٤٠٣.٥٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	١٢٠.٦٠	٥.٦٨	٢٠.١٣	٤٠٢.٥٠	١٩٢.٥٠	٠.٢٠٥	غ.د
	ضابطة	١٢١.١٠	٥.٢٠	٢٠.٨٨	٤١٧.٥٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد الاضطرابات السلوكية غير دالة إحصائياً مما يشير إلي عدم وجود فروق بين المجموعتين، وبالنظر فى الجدول السابق يتضح تقارب متوسطات المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى أبعاد الاضطرابات السلوكية.

ثالثاً: أدوات البحث:

أ- أدوات ضبط المتغيرات الديموجراقية:

- مقياس المسح النيورولوجي. اعداد عبد الوهاب كامل
- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء- الصورة الخامسة.
- مقياس صعوبات التعلم فى القراءة إعداد فتحي الزيات.

ب- أدوات البحث الأساسية:

- مقياس التواصل الاجتماعي)اعداد الباحثة(
- مقياس الاضطرابات السلوكية)اعداد الباحثة)
- البرنامج القائم على مهارات الوظائف التنفيذية (إعداد الباحثة).

وتعرض الباحثة فيما يلي هذه الأدوات وطرق حساب خصائصها السيكومترية:

أولاً: اختبار المسح النيورولوجي السريع: اعداد عبد الوهاب كامل

هذا الاختبار من الأساليب الفردية المختصرة، وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم، ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للأطفال وتتسم بالسرعة وسهولة التطبيق دون أن يقع أي نوع من التهديد أو الضرر إطلاقاً على المفحوص، ويتكون هذا الاختبار من ١٥ مهمة قابلة للملاحظة الموضوعية لتساعد على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ويبدأ عمرهم من خمس سنوات فأكثر، والمهام المتضمنة في الاختبارات الفرعية تمد المتخصصين بعينة من السلوكيات بطريقة منظمة تشير إلي: (١) النمو الحركي للطفل (٢) مهارة التحكم في العضلات الكبيرة والصغيرة (٣) المخططات العضلية والتتابع الحركي (٤) الإحساس

بالمعدل والإيقاع (٥) التنظيم الفراغي (٦) المهارات الإدراكية السمعية والبصرية (٧) اضطراب الانتباه.

أعده أ. موتى وآخرون Mutti et. al, (1978) وعربه وقننه على البيئة المصرية عبدالوهاب كامل (١٩٨٩) وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم. ويتألف الاختبار من ١٥ مهمة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم.

الخصائص السيكومترية للاختبار فى الدراسة الحالية:

صدق الاختبار:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات (١٦١) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه مصطفى كامل ١٩٩٠ فكان مقداره –٠.٦٧٤: –٠.٨٧٤ بدلالة إحصائية ٠.٠١، وقد نتج عن استخدامه للصدق العاملى على أنه يقيس ثلاثة عوامل هي النظم الحسية الطرفية، والنظم المركزية، والنظم الحركية.

وقامتت الباحثة الحالية بحساب معاملات الارتباط بين درجات (٣٠) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه مصطفى كامل ١٩٩٠ فكان يتراوح ما بين –٠.٥٤٤: –٠.٧١٤ بدلالة إحصائية ٠.٠١.

الثبات:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية، وقد خلص إلى معاملات ارتباط تراوحت ما بين ٠.٦٧ – ٠.٩٢ وهي مرتفعة جداً.

وقد قامت الباحثة الحالية بحساب ثبات هذا المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره ٢١يوماً،، وذلك على عينة قوامها (٣٠) تلميذاً بالصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وبلغ معامل ارتباط بين درجات التطبيقين قدره

٠.٨٧ وهو مرتفع جداً كما استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ وكان معامل الثبات٠.٦٧ وهي قيمة مرتفع تطمئن علي تطبيق المقياس فى الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس ستانفورد بينيه للذكاء– الصورة الخامسة:

الهدف من المقياس: يهدف مقياس ستانفورد بينيه بصورته الخامسة إلى تقديم صورة متكاملة عن القدرة العقلية للفرد (الذكاء) بصورتية اللفظى وغير اللفظى كما يقدم تقريرا مفصلا عن القدرات المعرفية المختلفة للفرد من حيث جوانب القوة والضعف بها (فيما يعرف بالصفحة المعرفية)، مما يساعد الفرد أو ولى أمره للوقوف على إمكانات الفرد وقدراته الفعلية وبالتالى يمكن إستخدام النتائج فى مجالات متعددة كوضع البرمج العلاجية والارشادية أو التوجيه المهنى وغيرها من الأغراض.

وصف الإختبار: يطبق مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة بشكل فردى لتقييم الذكاء والقدرات المعرفية، وهو ملائم للأعمار من سن ٨٥: ٢ سنة فما فوق، ويتكون المقياس الكلى من ١٠ إختبارات فرعية غير لفظية، لفظية، وتتدرج فى الصعوبة عبر ستة مستويات، وهذه الإختباراتالفرعية تتجمع مع بعضها لتكون مقاييس أخرى هى:

- مقياس نسبة ذكاء البطارية المختصرة ؛ ويتكون من إختبارى تحديد المسار (إختبار سلاسل الموضوعات وإختبار المفردات) وتستخدم هذه البطارية فى إجراء التقييم النيروسيكولوجى.
- مقياس نسبة الذكاء غير اللفظية والتى ترتبط بالعوامل المعرفية الخمسة التى تقيسها الصورة الخامسة، ويستخدم هذا المجال فى تقييم الأفراد العاديين وأيضا الصم،وبعض الحالات الأخرى ذات الإعاقات اللغوية.
- مقياس نسبة الذكاء اللفظية والتى ترتبط أيضا بالعوامل المعرفية الخمسة، ويسخدم هذا المجال فى تقييم العاديين كما يطبق على بعض الحالات الخاصة التى تعانى من ضعف البصر أو مشكلات أخرى تحول دون تطبيق الجزء الغير لفظى فيتم الاقتصار على الجزء اللفظى فقط.
- نسبة الذكاء الكلية للمقياس وهى ناتج جمع المجالين اللفظى وغير اللفظى.

زمن الإختبار: يتراوح متوسط زمن تطبيق المقياس من ١٥–٧٥ دقيقة، ويعتمد هذا على المقياس المطبق.فتطبيق المقياس الكلى عادة ما يستغرق من ٤٥–٧٥ دقيقة، فى حين يستغرق تطبيق البطارية المختصرة من ١٥–٢٠ دقيقة، ويستغرق تطبيق المجال غير اللفظى والمجال اللفظى حوالى ٣٠ دقيقة لكل منهما.

التصحيح:

يتم تصحيح المقياس إلكترونيا حيث يقدم المقياس ثلاث نسب للذكاء بالإضافة الى المؤشرات العاملية الخمسة والصفحة المعرفية، كما يمكن تصحيح المقياس بشكل يدوى بإستخدام الجداول المعيارية الملحقة بالبطارية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

وقد تم تقنين هذه الصورة على (٤٨٠٠) فرداً تتراوح أعمارهم ما بين (٢) إلى (٨٥) عاماً في الولايات المتحدة الأمريكية وقد كانت معاملات الثبات مرتفعة وتراوحت ما بين (٠,٩٥) إلى (٠,٩٨) للدرجة المركبة و(٠,٩٠) إلى (٠,٩٢) للعوامل، وما بين (٠,٨٤) إلى (٠,٨٩) للاختبارات الفرعية، كما تم حساب معاملات الصدق مع الصورة (ل– م) والصورة الرابعة من نفس المقياس ومقاييس وكسلر Wppsl- R. Walslll. Wlat ll. Wisclll.

وقد اقتبست الصورة الخامسة إلى العديد من لغات العالم، وقام صفوت فرج (٢٠١١) ومجموعة من الباحثين المتميزين بتعريب وتقنين الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد بينيه للذكاء على عينة ممثلة للمجتمع المصري بلغت قوامها ما يقرب من (٣٦٠٠) فرد من كافة الأعمار من سن سنتين وحتى أكثر من ثمانين عاماً.

ثالثاً: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة من بطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية إعداد فتحي الزيات (٢٠٠٨):

تمثل هذه البطارية مجموعة من المقاييس التي تقوم على تقدير المعلم أو الأب أو الأم لمدى تواتر الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم من حيث الحدة والتكرار والديمومة، من خلال الملاحظة المباشرة التي تقوم على رصد هذه الأنماط السلوكية في الفصل أو المدرسة أو البيت، والمتعلقة بصعوبات التعلم.

أشار مُعد البطارية بإمكانية تطبيق البطارية على جميع دول الخليج العربي، تتكون البطارية من ثلاث مقاييس رئيسة تتوزع على تسعة مقاييس فرعية هي: مقاييس صعوبات التعلم النمائية (الانتباه، الإدراك السمعي، الإدراك البصري، الإدراك الحركي، الذاكرة) مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والرياضيات) ومقياس صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي؛ مجموعة من العبارات تمثل خصائص سلوكية مختلفة من السلوك المستهدف تقديره، والحكم عليه وتقدير درجة تكرار وديمومة السلوك الذي يظهره التلميذ موضوع التقدير، ويوجد على يسار الصفحة تدريج المقياس الذي يتضمن تقديرات تتراوح بين (دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، ولا تنطبق).

صدق المقياس:

قام معد المقياس بتقدير صدق المحك لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة المستخدم بالدراسة الحالية مع مقياس القراءة من الاستبيان التشخيصي لصعوبات التعلم من إعداد هاميل وبريانت(Hammill & Bryant) ترجمة فتحي السيد عبد الرحيم وآخرون (٢٠٠٣) كمحك خارجي وذلك على عينة بلغت (٣٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المقيدين ببرنامج صعوبات التعلم في ثلاث مدارس هم: مدرسة السعودية الابتدائية ومدرسة أحمد بن حنبل ومدرسة عباد بن بشر بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية وقد بلغ متوسط أعمارهم (٨.٧٢) وانحراف معياري قدره (٢.١٢) وبلغت قيمة الارتباط بين المقياسين (٠.٨٦)

ثبات المقياس:

استخدم معد المقياس لتقدير ثبات المقياس طريقتين الأولى هي طريقة التجزئة النصفية وكان معامل الارتباط بين نصفي المقياس (٠.٧٣) والطريقة الثانية هي طريقة ألفا كرونباخ والذي بلغت قيمته (٠.٧٦) وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بلغت (٣٠) تلميذاً بمدينة تبوك المقيدين ببرنامج صعوبات التعلم في ثلاث مدارس وقد بلغ متوسط أعمارهم (٨.٧٢) وانحراف معياري قدره (٢.١٢).

الخصائص السيكومترية للمقياس فى الدراسة الحالية:

الصدق: قامت الباحثة بتطبيق المقياس علي عينة مكونة من (٣٠ تلميذاً) من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية فى القراءة كما تم استخدام مقياس صعوبات التعلم من إعداد أحمد عواد علي نفس المجموعة وقد بلغ معامل الارتباط بين أداء العينة الاستطلاعية للدراسة علي المقياسين ٠.٧٣٢ وهو معامل ارتباط دال ومرتفع احصائياً.

الثبات: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق علي عينة الدراسة الاستطلاعية بفاصل زمني قدره أسبوعين وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين ٠.٧١١ وهو معامل ثبات مرتفع مما يطمئن علي استخدام المقياس فى الدراسة الحالية.

رابعاً: مقياس التواصل الاجتماعي: اعداد الباحثة:

قامت الباحثة باعداد مقياس التواصل الاجتماعي وذلك باتباع الخطوات التالية:

خطوات إعداد المقياس: مر بناء المقياس بعدة خطوات: –

الخطوة الأولى: اطلعت الباحثة على ما أتيح لها من إطار نظرى ودراسات سابقة وبحوث ومراجع عربية وأجنبية والآراء والنظريات المتعلقة بموضوع الدراسة ومقاييس واختبارات التى تناولت التواصل الاجتماعي من أجل التعرف على طرق والأدوات المستخدمة فى قياس التواصل الاجتماعي والاستفادة من المقاييس العامة في صياغة العبارات التي تناسب كل بعد من الأبعاد. كما قامت الباحثة بالاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية والمرتبطة بها.

وكذا الاستفادة من المعلومات الموجودة على شبكة الإنترنت عن التواصل الاجتماعي كما قامت الباحثة بالاستفادة من بعض الاختبارات والمقاييس العربية والأجنبية التي أتيحت للباحثة وتناولت التواصل الاجتماعي، أو التي تضمنت بنود أو عبارات قد تسهم في بناء مقياس الدراسة الحالية.

الخطوة الثانية: بعد إطلاع الباحثة على المقاييس السابقة والإطار النظري واللقاءات والمقابلات التى عقدتها الباحثة مع الأطفال ومعلميهم، وقد حددت الباحثة الأبعاد التالية وتعريفاتها النظرية لتكون أبعاد مقياس التواصل الاجتماعي وتعرفه الباحثة بأنه: " هو قدرة التلميذ على تكوين الصداقات، ومشاركة الأخرين وجدانياً، والتعاون معهم وتدعيم علاقاته بهم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ ذو صعوبات التعلم على مقياس التواصل الاجتماعي المستخدم في الدراسة". وقد تبنت الباحثة الأبعاد الثلاثة التالية لمقياس التواصل الاجتماعي:

تكوين الصداقات: وهو قدرة التلميذ ذو صعوبات التعلم على الاتجاه نحو الآخرين، واقامة علاقة تبادلية بصورة تؤدي لاشباع حاجات كل منهم.

المشاركة الوجدانية: وهو قدرة التلميذ ذو صعوبات التعلم على توطيد علاقته بالأخرين ومشاركتهم كل مشاكلهم وافراحهم، وابداء شعور السرور بتواصله معهم.

التعاون وتدعيم العلاقات مع الأخرين: وهو قدرة التلميذ ذو صعوبات التعلم على بذل الجهد للعمل بروح الفريق، واحترامه قرارات الجماعة، مع تقديره لدور كل فرد من أفراد الجماعة.

ثم قامت الباحثة ببناء الصورة المبدئية لمقياس التواصل الاجتماعي (٣٥) عبارة موزعين علي ثلاثة أبعاد ويوضح جدول(٥) الأبعاد الرئيسة لمقياس التواصل الاجتماعي.

جدول رقم (٥)

الأبعاد الرئيسة لمقياس التواصل الاجتماعي

(اعداد الباحثة)

الأبعاد الرئيسية	عدد العبارات
تكوين الصداقات	١٢
المشاركة الوجدانية	١٢
التعاون وتدعيم العلاقت	١١
الاجمالي	٣٥

الخطوة الثالثة: قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية (٣٥ بنداً) على مجموعة من المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس (ملحق رقم) إضافة إلى الأساتذة المشرفين مع التعريفات الإجرائية وقد أرفقت الباحثة بالمقياس المقدم إلى لجنة التحكيم كتاباً أوضحت فيه عنوان الدراسة وهدفها، والعبارات المتضمنة في كل بعد مع التعريف الإجرائي للأبعاد المختلفة التي يتضمنها المقياس، وطلبت منهم إبداء وجهة نظرهم حول:

- مدى اتفاق بنود المقياس مع الهدف الذي وضعت من أجله.
- إرتباط المفردات بالأبعاد المرجو قياسها فى ضوء التعريف الإجرائى لكل بعد.
- مدى مناسبة العبارة لطبيعة العينة.
- الحكم على مدى دقة صياغة العبارات ومدى ملاءمتها لأبعاد المقياس.
- إبداء ما يقترحونه من ملاحظات حول تعديل أو إضافة أو حذف ما يلزم.
- وفي ضوء توجيهات السادة المحكمين قامت الباحثة بما يلي:
- إعادة صياغة بعض العبارات في صورة مبسطة.
- تعديل العبارات بحيث تتضمن موقفاً واضحاً.
- فك العبارات المركبة.
- حذف بعض العبارات التي لم تحقق نسبة اتفاق بين المحكمين ٨٥%

ومن ثم تم حذف (٥) عبارات فأصبحت الصورة النهائية للمقياس (٣٠) عبارة موزعة علي أبعاد المقياس الثلاثة بواقع (١٠) عبارة لكل بعد.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: استخدمت الباحثة عدة طرق للتأكد من صدق مقياس التواصل الاجتماعي منها صدق المحكمين الذي تم عرضه فى خطوات اعداد المقياس. كما قامت الباحثة الحالية بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس التواصل الاجتماعي ليناسب عينة الدراسة الحالية وذلك على النحو التالي:

صدق المحك الخارجي:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين مقياس التواصل الاجتماعي ومقياس المهارات الاجتماعية من اعداد صالح هارون (٢٠٠٥) وقد بلغ معاملات

الارتباط ٠.٧٨٦ وهو ما يؤكد علي صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام فى الدراسة الحالية.

الثبات:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس التواصل الاجتماعي باستخدام الطرق التالية:

معادلة ألفا كرونباخ:

وذلك على عينة بلغت(٣٠) من المفحوصين، وذلك لأن المقياس على متدرج ثلاثي ومن ثم يصلح هذا النوع من أنواع معادلات حساب الثبات وكانت النتائج كما هي ملخصة فى جدول(٦)

جدول رقم (٦)

معاملات الثبات بطريقة ألفا ن= ٣٠

الأبعاد	ألفا كرونباخ
تكوين الصداقات	٠.٧٩٥
المشاركة الوجدانية	٠.٧٦٨
التعاون وتدعيم العلاقت	٠.٧٨١
الدرجة الكلية	٠.٨٢٥

طريقة اعادة التطبيق:

قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط القياسين اللذان تما بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة الدراسة الاستطلاعية وكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة فى جدول(٧)

جدول رقم (٧)

معاملات الثبات بطريقة اعادة التطبيق ن= ٣٠

الأبعاد	اعادة التطبيق
تكوين الصداقات	٠.٧٨٠
المشاركة الوجدانية	٠.٧٨٨
التعاون وتدعيم العلاقت	٠.٧٧٨
الدرجة الكلية	٠.٨٣٠

الصورة النهائية للمقياس وطريقة التصحيح:

بعد اجراء الباحثة للخصائص السيكومترية للمقياس أصبح المقياس فى صورته النهائية مكون من (٣٠) عبارة موزعة علي الأبعاد الثلاثة للمقياس بواقع (١٠) عبارات لكل بعد واعتمدت علي مفتاح تصحيح ثلاثي بحيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (٣٠) إلى (٩٠) وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوي التواصل الاجتماعي بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوي التواصل الاجتماعي.

خامساً: مقياس الاضطرابات السلوكية: اعداد الباحثة:

قامت الباحثة باعداد مقياس الاضطرابات السلوكية وذلك باتباع الخطوات التالية:

خطوات إعداد المقياس: مر بناء المقياس بعدة خطوات: –

الخطوة الأولى: اطلعت الباحثة على ما أتيح لها من إطار نظرى ودراسات سابقة وبحوث ومراجع عربية وأجنبية والآراء والنظريات المتعلقة بموضوع الدراسة ومقاييس واختبارات التى تناولت الاضطرابات السلوكية من أجل التعرف على طرق والأدوات المستخدمة فى قياس الاضطرابات السلوكية والاستفادة من المقاييس العامة في صياغة العبارات التي تناسب كل بعد من الأبعاد. كما قامت الباحثة بالاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية والمرتبطة بها.وكذا الاستفادة من المعلومات الموجودة على شبكة الإنترنت عن الاضطرابات السلوكية كما قامت الباحثة بالاستفادة من بعض الاختبارات والمقاييس العربية والأجنبية التي أتيحت للباحثة وتناولت الاضطرابات السلوكية، أو التي تضمنت بنود أو عبارات قد تسهم في بناء مقياس الدراسة الحالية.

الخطوة الثانية: بعد إطلاع الباحثة على المقاييس السابقة والإطار النظري واللقاءات والمقابلات التى عقدتها الباحثة مع الأطفال ومعلميهم، قامت الباحثة ببناء المقياس مكونا من الأبعاد التالية:

وتنقسم الاضطرابات السلوكية إلى المحاور التالية:

١ – العدوان

هو سلوك يصدره الفرد لفظيا أو بدنيا أو ماديا،بطريقة صريحة أو ضمنية، مباشرا أو غير مباشر، يترتب على هذا السلوك إلحاق أذي بدني أو مادي أو نقص للشخص نفسه أو للأخرين المحيطين به.

٢ –التمرد:

هو عدم استجابة الطفل للتعليمات والأوامر التي يتلقاها بصفة مستمرة ومتكررة، مما يؤدي إلى عدم تحقيق توقعات الوالدين والمعلمين عن الطفل.

٣ –الكذب:

هو ذكر معلومات أو أشياء غير حقيقية، بنية الغش أوال خداع من اجل الحصول على فائدة، أو من اجل الهروب من أشياء غير مرغوبة.

٤ – العزلة الاجتماعية.

هي شكل متطرف من الاضطرابات في العلاقة مع الرفاق، والانفصال عن الآخرين وبقاء الطفل منفردا وحيدا معظم الوقت، الأمر الذي يؤدي إلى تطور سلوك منحرف.

ثم قامت الباحثة ببناء الصورة المبدئية لمقياس الاضطرابات السلوكية (٤٤) عبارة موزعين علي أربعة أبعاد ويوضح جدول(٨) الأبعاد الرئيسة لمقياس الاضطرابات السلوكية.

جدول رقم (٨)

الأبعاد الرئيسة لمقياس الاضطرابات السلوكية اعداد الباحثة

الأبعاد الرئيسية	عدد العبارات
العدوان	١٢
التمرد	١٠
الكذب	١٠
العزلة	١٢
الاجمالي	٤٤

الخطوة الثالثة: قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية (٤٤ بنداً) على مجموعة من المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس (ملحق رقم) إضافة إلى الأساتذة المشرفين مع التعريفات الإجرائية وقد أرفقت الباحثة بالمقياس المقدم إلى لجنة التحكيم كتاباً أوضحت فيه عنوان الدراسة وهدفها، والعبارات المتضمنة في كل بعد مع التعريف الإجرائي للأبعاد المختلفة التي يتضمنها المقياس، وطلبت منهم إبداء وجهة نظرهم حول:

- مدى اتفاق بنود المقياس مع الهدف الذي وضعت من أجله.
- إرتباط المفردات بالأبعاد المرجو قياسها فى ضوء التعريف الإجرائى لكل بعد.
- مدى مناسبة العبارة لطبيعة العينة.
- الحكم على مدى دقة صياغة العبارات ومدى ملاءمتها لأبعاد المقياس.
- إبداء ما يقترحونه من ملاحظات حول تعديل أو إضافة أو حذف ما يلزم.
- وفي ضوء توجيهات السادة المحكمين قامت الباحثة بما يلي:
- إعادة صياغة بعض العبارات في صورة مبسطة.
- تعديل العبارات بحيث تتضمن موقفاً واضحاً.
- فك العبارات المركبة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: استخدمت الباحثة عدة طرق للتأكد من صدق مقياس الاضطرابات السلوكية منها صدق المحكمين الذي تم عرضه فى خطوات اعداد المقياس. كما قامت الباحثة الحالية بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الاضطرابات السلوكية ليناسب عينة الدراسة الحالية وذلك على النحو التالي:

صدق المحك الخارجي:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين مقياس الاضطرابات السلوكية ومقياس الاضطرابات السلوكية من اعداد مني درويش (٢٠١٣) وقد بلغ معاملات الارتباط ٠.٧٨٠ وهو ما يؤكد علي صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام فى الدراسة الحالية.

الثبات: قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس الاضطرابات السلوكية باستخدام الطرق التالية:

معادلة ألفا كرونباخ: وذلك على عينة بلغت(٣٠) من المفحوصين، وذلك لأن المقياس على متدرج ثلاثي ومن ثم يصلح هذا النوع من أنواع معادلات حساب الثبات وكانت النتائج كما هي ملخصة فى جدول(٩)

جدول رقم (٩)

معاملات الثبات بطريقة ألفا ن= ٣٠

الأبعاد	ألفا كرونباخ
العدوان	٠.٨١٥
التمرد	٠.٧٨٩
الكذب	٠.٧٨٠
العزلة	٠.٨٠٥
الاجمالي	٠.٨٤٥

طريقة اعادة التطبيق: قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط القياسين اللذان تما بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة الدراسة الاستطلاعية وكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة فى جدول(١٠)

جدول رقم (١٠)

معاملات الثبات بطريقة اعادة التطبيق ن= ٣٠

الأبعاد	اعادة التطبيق
العدوان	٠.٨٢٠
التمرد	٠.٨٣٠
الكذب	٠.٨٢٤
العزلة	٠.٧٩٠
الاجمالي	٠.٨٥١

الصورة النهائية للمقياس وطريقة التصحيح:

بعد اجراء الباحثة للخصائص السيكومترية للمقياس أصبح المقياس فى صورته النهائية مكون من (٤٤) عبارة موزعة علي الأبعاد الأربعة للمقياس واعتمدت علي مفتاح تصحيح ثلاثي بحيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (٤٤) إلى (١٣٢) وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوي الاضطرابات السلوكية بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوي الاضطرابات السلوكية

نتائج البحث:

[١] نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التواصل الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج القائم على الوظائف التنفيذية في اتجاه القياس البعدي" للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للكشف عن دلاله واتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التواصل الاجتماعي، وتم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد والدرجة الكلية، وجاءت النتائج كما هي موضحة فى جدول (١١).

جدول رقم (١١)

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي

لأبعاد قائمة التواصل الاجتماعي والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تكوين الصداقات	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٣.٩٥٢	٠.٠١
	الرتب الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	٢٠				
المشاركة الوجدانية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٣.٩٣١	٠.٠١
	الرتب الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	٢٠				
التعاون وتدعيم العلاقات	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٣.٩٣٣	٠.٠١
	الرتب الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	٢٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٣.٩٢٥	٠.٠١
	الرتب الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	٢٠				

قيمة (Z) عند مستوي ٠,٠٥ = ٢,٠٠ قيمة (Z) عند مستوي ٠,٠١ = ٢,٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد هي على التوالي(-٣.٩٣١،٣.٩٥٢، ٣.٩٣٣، ٣.٩٢٥) وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلي وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أعلي من متوسط الرتب السالبة، وهذا يعد مؤشرا على فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى أفراد العينة التجريبية. ولمعرفة مقدار الانخفاض في أبعاد مهارات التواصل الاجتماعي، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد قائمة مهارات التواصل الاجتماعي والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

البعد	قبلي		بعدي		نسبة الكسب المعدل
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
تكوين الصداقات	١٣.١٥	١.٧٢	٢٧.٩٥	١.٦٣	١.٣٧
المشاركة الوجدانية	١٣.٨٥	١.٤٢	٢٧.١٥	١.٧٥	١.٢٦
التعاون وتدعيم العلاقت	١٢.٣٠	١.٥٩	٢٧.٢٠	١.٤٧	١.٣٣
الدرجة الكلية	٣٩.٣٠	٤.١٤	٨٢.٣٠	٤.٣١	١.٣٢

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أعلي من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية مما يشير إلي ارتفاع الدرجة على أبعاد التواصل الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما وهذا يعد مؤشراً على فاعلية التدريب داخل جلسات البرنامج القائم على الوظائف التنفيذية في تنمية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما قامت الباحثة بايجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلى والبعدى لمتوسطات درجات الأطفال وذلك باستخدام نسبة الكسب المعدل لبليك

نسبة الكسب المعدل = ص- س / ص- س + د- س د

حيث ص: متوسط درجات الأطفال في التطبيق البعدي.، س: متوسط درجات الأطفال في التطبيق القبلي. د: القيمة العظمي لدرجة البعد. ويتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل تراوحت بين ١.٢٦ إلى ١.٣٧ ووفقا للمعادلة فإن القيمة التي تزيد عن ١.٠٠ تكون دالة وبالتالي هي دالة احصائياً.

كما قامت الباحثة بحساب حجم الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (Matched Pairs Ranks Biserial Correlation) والذي يتم حسابه من المعادلة التالية:

$$rbrb = 1 - \frac{4T}{N \times N+1}$$

حيث (T) مجموع الرتب ذو الاشارة الموجبة

و (N) تعني حجم العينة

جدول (١٣)

حجم الأثر للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي

البعد	حجم الأثر
تكوين الصداقات	١.٠٩
المشاركة الوجدانية	١.٠٩
التعاون وتدعيم العلاقات	١.٠٩
الدرجة الكلية	١.٠٩

ويفسر حجم الأثر وفقا للمحكات التالية:

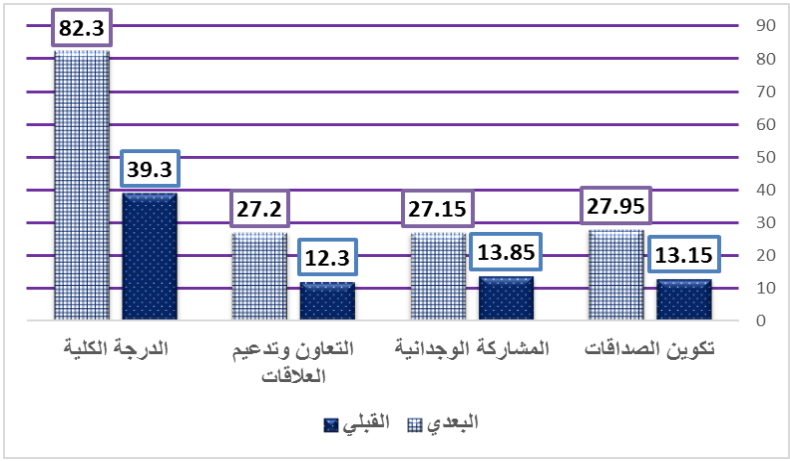
اذا كان حجم الأثر أقل من (٠.٤) يكون حجم الأثر ضعيف

اذا كان حجم الأثر أقل من (٠.٧) يكون حجم الأثر متوسط

اذا كان حجم الأثر أقل من (٠.٩) يكون حجم الأثر كبير

اذا كان حجم الأثر أكبر من (٠.٩) يكون حجم الأثر كبير جداً

ووفقاً لهذه المحكات فإن حجم الأثر لفاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية يعتبر كبير جدا لأنه بلغ ١.٠٠ وهو ما يزيد الثقة فى فاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية.



[٢] نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس التواصل الاجتماعي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثة اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٤)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على قائمة مقياس التواصل الاجتماعي

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
تكوين الصداقات	تجريبية	٢٠	٣٠.٥٠	٦١٠,٠٠	٠.٠٠٠	-٥.٤٦٣	٠,٠١
	ضابطة	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠			
المشاركة الوجدانية	تجريبية	٢٠	٣٠.٥٠	٦١٠,٠٠	٠.٠٠٠	-٥.٤٤٠	٠,٠١
	ضابطة	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠			
التعاون وتدعيم العلاقات	تجريبية	٢٠	٣٠.٥٠	٦١٠,٠٠	٠.٠٠٠	-٥.٤٤٧	٠,٠١
	ضابطة	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٠	٣٠.٥٠	٦١٠,٠٠	٠.٠٠٠	-٥.٤٢٣	٠,٠١
	ضابطة	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠			

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ٢.٠٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بلغت على الترتيب (-٥.٤٦٣، -٥.٤٤٠، -٥.٤٤٧، -٥.٤٢٣) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين.

لمعرفة اتجاه الفروق في المجموعتين التجريبية والضابطة تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس البعدي لكل من المجموعتين، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس البعدي للأبعاد والدرجة الكلية على مقياس التواصل الاجتماعي للمجموعتين التجريبية والضابطة

البعد	التجريبية		الضابطة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
تكوين الصداقات	٢٧.٩٥	١.٦٣	١٣.٧٠	١.١٧
المشاركة الوجدانية	٢٧.١٥	١.٧٥	١٤.٧٠	١.٤١
التعاون وتدعيم العلاقت	٢٧.٢٠	١.٤٧	١٣.٥٥	١.٤٣
الدرجة الكلية	٨٢.٣٠	٤.٣١	٤١.٩٥	٢.٥٠

وتكشف الفروق بين المجموعتين فى القياس البعدي أن تخطيط البرنامج قد حقق الأهداف التي تم تصميمه من أجلها إذ ظلت مهارات التواصل الاجتماعي لدى المجموعة الضابطة بينما ارتفعت لدى التلاميذ فى المجموعة التجريبية كما أنه يشير بوضح إلى ارتفاع مستوي مهارات التواصل لدي المجموعة التجريبية.

كما قامت الباحثة بحساب حجم الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي (Biserial Correlation) والذي يتم حسابه من المعادلة التالية:

$$rbrb = \frac{2(MR1 - MR2)}{N1 + N2}$$

حيث (MR1) متوسط رتب المجموعة الأولي، بينما (MR2) تعني متوسط رتب المجموعة الثانية و(N) تعني حجم العينة.

جدول (١٦)

حجم الأثر للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية

البعد	حجم الأثر
تكوين الصداقات	١.٠٠
المشاركة الوجدانية	١.٠٠
التعاون وتدعيم العلاقات	١.٠٠
الدرجة الكلية	١.٠٠

ويفسر حجم الأثر وفقا للمحكات التالية:

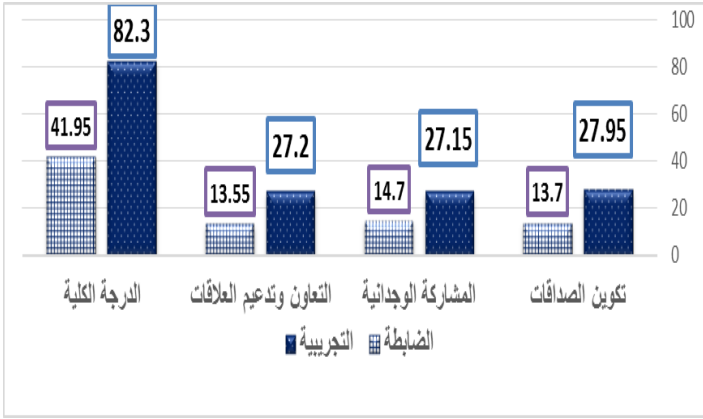
اذا كان حجم الأثر أقل من (٠.٤) يكون حجم الأثر ضعيف

اذا كان حجم الأثر أقل من (٠.٧) يكون حجم الأثر متوسط

اذا كان حجم الأثر أقل من (٠.٩) يكون حجم الأثر كبير

اذا كان حجم الأثر أكبر من (٠.٩) يكون حجم الأثر كبير جداً

ووفقاً لهذه المحكات فإن حجم الأثر لفاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية يعتبر كبير جدا لأنه بلغ ١.٠٠ وهو ما يزيد الثقة فى فاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية.



[٣] نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد التواصل الاجتماعي في

القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور فترة المتابعة ومدتها شهر من انتهاء تطبيق البرنامج القائم على الوظائف التنفيذية " وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للكشف عن دلاله واتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على أبعاد التواصل الاجتماعي، وتم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد والدرجة الكلية، وجاءت النتائج كما هي موضحة فى جدول(١٧).

جدول رقم (١٧)

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد التواصل الاجتماعي والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تكوين الصداقات	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٣٤٢	غ.د
	الرتب الموجبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠		
	التساوي	١٨				
	المجموع	٢٠				
المشاركة الوجدانية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٤١٤	غ.د
	الرتب الموجبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠		
	التساوي	١٨				
	المجموع	٢٠				
التعاون وتكوين العلاقات	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٣٤٢	غ.د
	الرتب الموجبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠		
	التساوي	١٨				
	المجموع	٢٠				
الدرجة الكلية للضغوط الوالدية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢.٠٣٢	٠.٠٥
	الرتب الموجبة	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠		
	التساوي	١٥				
	المجموع	١٠				

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ = ٢,٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١ = ٢,٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد هي على التوالي(-١,٣٤٢،-١,٤١٤،-١,٣٤٢،-٢.٠٣٢) وهي قيم غير دالة ما عدا الدرجة الكلية حيث كانت دالة عند مستوي ٠.٠٥ مما يشير إلي عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي، حيث كان متوسط الرتب السالبة

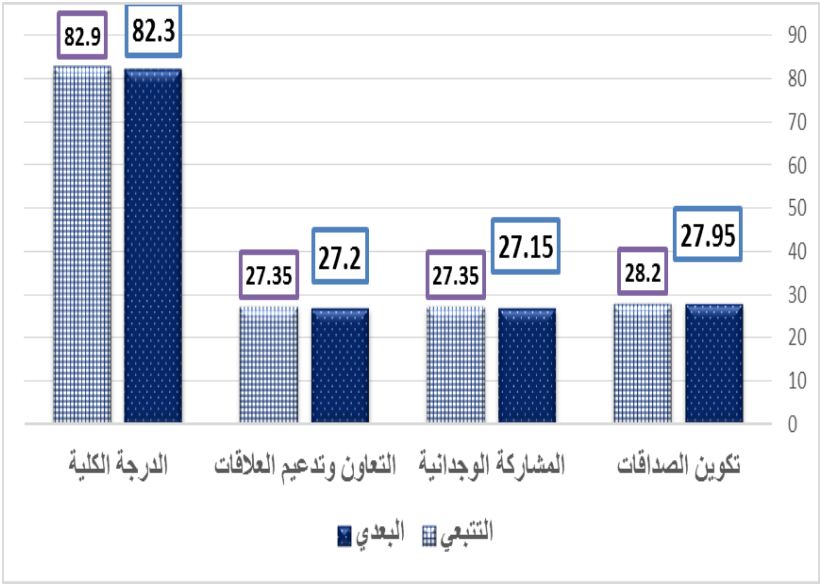
مقارب من متوسط الرتب الموجبة، وهذا يعد مؤشرا على استمرار فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى أفراد العينة التجريبية. كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية والجدول التالي يوضح ذلك جدول (١٨).

جدول (١٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مهارات التواصل الاجتماعي والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

البعد	البعدي		التتبعي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
تكوين الصداقات	٢٧.٩٥	١.٦٣	٢٨.٢٠	١.٣٢
المشاركة الوجدانية	٢٧.١٥	١.٧٥	٢٧.٣٥	١.٥٩
التعاون وتدعيم العلاقات	٢٧.٢٠	١.٤٧	٢٧.٣٥	١.٣٤
الدرجة الكلية	٨٢.٣٠	٤.٣١	٨٢.٩٠	٣.٧٢

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي مقارب من المتوسط الحسابي للقياس اللتبعي في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية مما يشير إلي استمرار فاعلية البرنامج فى القياس التتبعي



[٤] نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات السلوكية في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج القائم على الوظائف التنفيذية في اتجاه القياس البعدي"

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات السلوكية، وتم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد والدرجة الكلية، وجاءت النتائج كما هي موضحة فى جدول(١٩).

جدول (١٩)

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس الاضطرابات السلوكية والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
العدوان	الرتب السالبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠	-٣.٩٣٣	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	٢٠				
التمرد	الرتب السالبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠	-٣.٩٣١	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	٢٠				
الكذب	الرتب السالبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠	-٣.٩٣٦	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	٢٠				
العزلة	الرتب السالبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠	-٣.٩٣١	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	٢٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠	-٣.٩٢٢	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	٢٠				

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ = ٢,٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١ = ٢,٦٠.

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد هي على التوالي(-٣.٩٣٣، -٣.٩٣١، -٣.٩٣٦، -٣.٩٣١، ٣.٩٢٢) وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلي وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث كان متوسط الرتب السالبة أعلي من متوسط الرتب الموجبة، وهذا يعد مؤشرا على فاعلية البرنامج المستخدم في مقياس الاضطرابات السلوكية لدى أفراد العينة التجريبية. ولمعرفة مقدار الانخفاض في أبعاد مقياس الاضطرابات السلوكية، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢٠)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مقياس الاضطرابات السلوكية والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

البعد	قبلي		بعدي		نسبة الكسب المعدل
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
العدوان	٣٢.٩٥	١.٦٦	١٨.٤٠	١.٨٧	١.٢٣
التمرد	٢٧.١٠	١.٨٠	١٣.٧٠	١.٦٨	١.٢٦
الكذب	٢٧.٢٥	١.٧٧	١٤.٢٠	١.٥٤	١.٢٦
العزلة	٣٣.٣٠	١.٦٢	١٨.٠٥	١.٩٣	١.٢٦
الدرجة الكلية	١٢٠.٦٠	٥.٦٨	٦٤.٣٥	٤.٤٣	١.٢٥

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أقل من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في الأبعاد الأربعة مما يشير إلي انخفاض الدرجة على مقياس الاضطرابات السلوكية لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما وهذا يعد مؤشراً على فاعلية التدريب داخل جلسات البرنامج القائم على الوظائف التنفيذية في خفض حدة الاضطرابات السلوكية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما قامت الباحثة بحساب حجم الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (Matched Pairs Ranks Biserial Correlation) والذي يتم حسابه من المعادلة التالية:

$$rbrb = \frac{4T}{N \times N+1} - 1$$

حيث (T) مجموع الرتب ذو الاشارة الموجبة، و (N) تعني حجم العينة.

جدول (٢١)

حجم الأثر للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاضطرابات السلوكية

البعد	حجم الأثر
العدوان	١.٠٩
التمرد	١.٠٩
الكذب	١.٠٩
العزلة	١.٠٩
الدرجة الكلية	١.٠٩

ويفسر حجم الأثر وفقا للمحكات التالية:

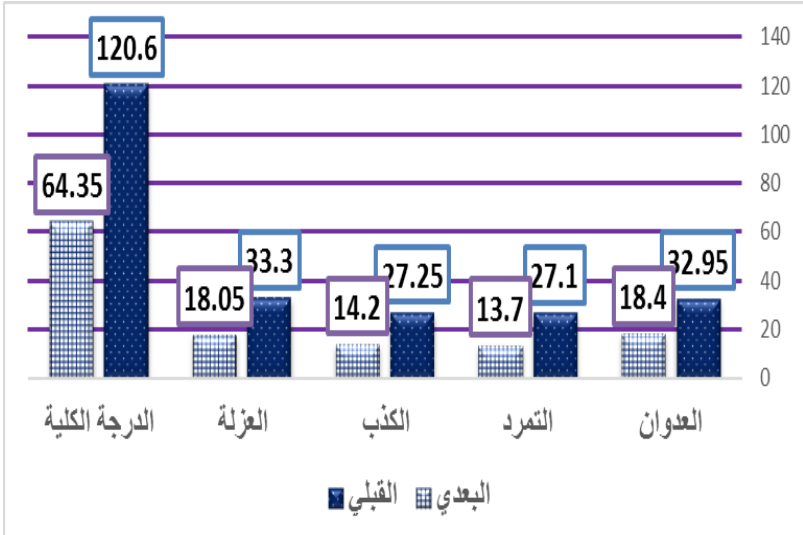
اذا كان حجم الأثر أقل من (٠.٤) يكون حجم الأثر ضعيف

اذا كان حجم الأثر أقل من (٠.٧) يكون حجم الأثر متوسط

اذا كان حجم الأثر أقل من (٠.٩) يكون حجم الأثر كبير

اذا كان حجم الأثر أكبر من (٠.٩) يكون حجم الأثر كبير جداً

ووفقاً لهذه المحكات فإن حجم الأثر لفاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية يعتبر كبير جدا لأنه بلغ ١.٠٠ وهو ما يزيد الثقة فى فاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية.



[٥] نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاضطرابات السلوكية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثة اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لقائمة مقياس الاضطرابات السلوكية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٢)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الاضطرابات السلوكية

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
العدوان	تجريبية	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠	٠,٠٠	٥.٤٤٣ –	٠,٠١
	ضابطة	٢٠	٣٠.٥٠	٦١٠,٠٠			
التمرد	تجريبية	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠	٠,٠٠	٥.٤٤٠–	٠,٠١
	ضابطة	٢٠	٣٠.٥٠	٦١٠,٠٠			
الكذب	تجريبية	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠	٠,٠٠	٥.٤٥١–	٠,٠١
	ضابطة	٢٠	٣٠.٥٠	٦١٠,٠٠			
العزلة	تجريبية	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠	٠,٠٠	٥.٤٤٥–	٠,٠١
	ضابطة	٢٠	٣٠.٥٠	٦١٠,٠٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠	٠,٠٠	٥.٤١٨–	٠,٠١
	ضابطة	٢٠	٣٠.٥٠	٦١٠,٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بلغت على الترتيب (–٥.٤٤٣، –٥.٤٤٠، –٥.٤٥١، –٥.٤٤٥، ٥.٤١٨) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلي وجود فروق بين المجموعتين، ولمعرفة اتجاه الفروق في المجموعتين التجريبية والضابطة تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس البعدي لكل من المجموعتين، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٢٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس البعدي للأبعاد على مقياس الاضطرابات السلوكية للمجموعتين التجريبية والضابطة

البعد	التجريبية		الضابطة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
العدوان	١٨.٤٠	١.٨٧	٣٢.٣٥	١.٩٨
التمرد	١٣.٧٠	١.٦٨	٢٧.٢٠	١.٦٠
الكذب	١٤.٢٠	١.٥٤	٢٧.٢٠	١.٦٧
العزلة	١٨.٠٥	١.٩٣	٣٢.٤٥	١.٦٠
الدرجة الكلية	٦٤.٣٥	٤.٤٣	١١٩.٢٠	٥.٥٢

وتعزز هذه النتيجة نتيجة الفرض السابق حيث أن قدرة البرنامج في خفض حدة الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال في المجموعة التجريبية كما أظهرت نتائج الفرض السابقة في مقارنتها بين القياسين القبلي والبعدي مع بقاء المجموعة الضابطة في إرتفاع مستوى الاضطرابات السلوكية بها تؤكدان على نجاح البرنامج فى تحقيق أهدافه.

كما قامت الباحثة بحساب حجم الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي (Biserial Correlation) والذي يتم حسابه من المعادلة التالية:

$$rbrb = \frac{2(MR1 - MR2)}{N1 + N2}$$

حيث (MR1) متوسط رتب المجموعة الأولي، بينما (MR2) تعني متوسط رتب المجموعة الثانية و(N) تعني حجم العينة

جدول (٢٤)

حجم الأثر للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاضطرابات السلوكية

البعد	حجم الأثر
العدوان	١.٠٠
التمرد	١.٠٠
الكذب	١.٠٠
العزلة	١.٠٠
الدرجة الكلية	١.٠٠

ويفسر حجم الأثر وفقا للمحكات التالية:

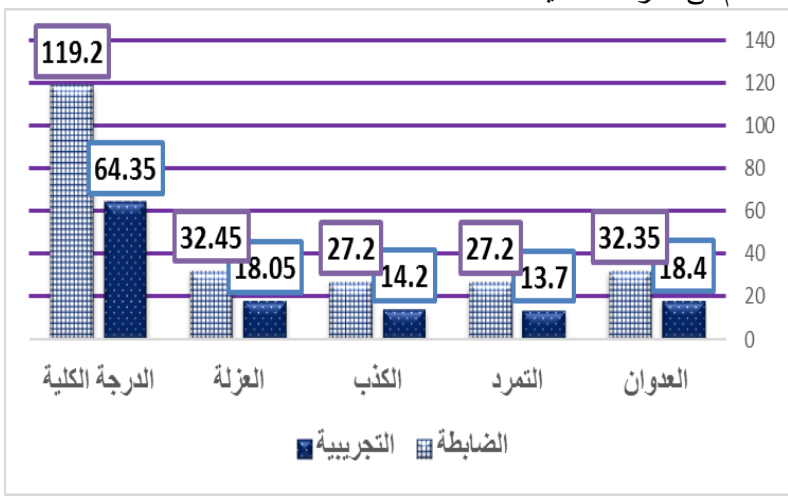
اذا كان حجم الأثر أقل من (٠.٤) يكون حجم الأثر ضعيف

اذا كان حجم الأثر أقل من (٠.٦) يكون حجم الأثر متوسط

اذا كان حجم الأثر أقل من (٠.٩) يكون حجم الأثر كبير

اذا كان حجم الأثر أكبر من (٠.٩) يكون حجم الأثر كبير جداً

ووفقاً لهذه المحكات فإن حجم الأثر لفاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية يعتبر كبير جدا لأنه بلغ ١.٠٠ وهو ما يزيد الثقة فى فاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية.



[٦] نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات السلوكية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور فترة المتابعة ومدتها شهر من انتهاء تطبيق البرنامج القائم على الوظائف التنفيذية " وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات السلوكية، وتم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد والدرجة الكلية، وجاءت النتائج كما هي موضحة فى جدول (٢٥).

جدول (٢٥)

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس الاضطرابات السلوكية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
العدوان	الرتب السالبة	٣	٢.٠٠	٦.٠٠	١,٦٣٣	غ.د
	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	١٧				
	المجموع	٢٠				
التمرد	الرتب السالبة	١	١.٠٠	١.٠٠	١,٠٠٠	غ.د
	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	١٩				
	المجموع	٢٠				
الكذب	الرتب السالبة	١	١.٠٠	١.٠٠	١,٠٠	غ.د
	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	١٩				
	المجموع	٢٠				
العزلة	الرتب السالبة	٢	١,٥٠	٣.٠٠	١,٣٤٢	غ.د
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	١٨				
	المجموع	٢٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠	٢.٢٣٢	٠.٠٥
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	١٤				
	المجموع	٢٠				

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ٢.٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد هي على التوالي(١,٦٣٣، -١,٠٠٠، ١,٠٠٠، ١,٣٤٢، -٢.٢٣٢) وهي قيم غير دالة ما عدا الدرجة الكلية حيث كانت دالة لصالح القياس التتبعي مما يشير إلي عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي، حيث كان متوسط الرتب

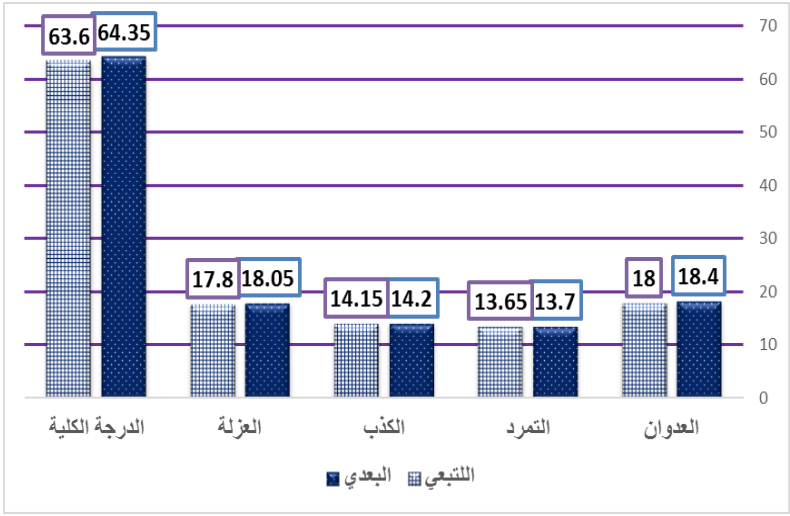
السالبة مقارب من متوسط الرتب الموجبة، وهذا يعد مؤشرا على استمرار فاعلية البرنامج المستخدم في خفض حدة الاضطرابات السلوكية لدى أفراد العينة التجريبية. كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مقياس الاضطرابات السلوكية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

البعد	بعدي		تتبعي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
العدوان	١٨.٤٠	١.٨٧	١٨.٠٠	١.٦٨
التمرد	١٣.٧٠	١.٦٨	١٣.٦٥	١.٦٣
الكذب	١٤.٢٠	١.٥٤	١٤.١٥	١.٤٩
العزلة	١٨.٠٥	١.٩٣	١٧.٨٠	١.٨٢
الدرجة الكلية	٦٤.٣٥	٤.٤٣	٦٣.٦٠	٣.٩١

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي مقارب من المتوسط الحسابي للقياس التتبعي في الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية، وهذا يعد مؤشراً على استمرار فاعلية التدريب داخل جلسات البرنامج القائم على الوظائف التنفيذية في خفض حدة الاضطرابات السلوكية لدى أفراد المجموعة التجريبية.



المراجع:

- إبراهيم محمد المغازي (٢٠٠٤). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية، دراسات نفسية،القاهرة، المجلد (١٤)، العدد (٣).
- أحمد عبدالكريم حمزة (٢٠١٤).سيكلوجية عسر القراءة، الأردن: دائرة المكتبة الوطنية.
- أحمد عواد ندا (٢٠١١). صعوبات التعلم، عمان: دار صفاء.
- ايمان طاهر) ٢٠١١). صعوبات التعلم الأسس نظرية التشخيص، والعلاج، الجيزة، وكالة الصحافة العربية.
- جمال الخطيب (٢٠١٨). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية،عمان، دار وائل للطباعة.
- جمال الخطيب، جميل الصمادى، فاروق الروسان، منى الحديدى، خولة يحيى، ميادة الناطور، إبراهيم الزيقات، موسى العمايرة، ناديا السرور (٢٠١٣). مقدمة فى تعلم الطلبة ذوى الحاجات الخاصة، الأردن، دار الفكر.
- جمال مثقال القاسم وآخرون (٢٠١٣). " الاضطرابات السلوكية " دار صفاء، عمان
- جمعة سيد يوسف (٢٠٠٠). الاضطرابات السلوكية وعلاجها، القاهرة، دار غريب.
- حسن مصطفى عبد المعطى (٢٠١٤). الاضطرابات النفسية فى الطفولة والمراهقة. الأسباب– التشخيص– العلاج، القاهرة، دار القاهرة.
- هيام فتحي مرسي (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي لتنميةالوظائف التنفيذية في خفض السلوك النمطي لدى عينة من الاطفال ذوي اضطراب التوحد وتحسين تفاعلهم الاجتماعي. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة عين شمس.

- رانيا الصاوي عبد القوي (٢٠١٣). خفض عض المشكلات السلوكية للاطفال ذوي صعوات التعلم، بحوث ودراسات تربوية، كلية التربية، جامعة المنيا
- رفعت محمود بهجات (٢٠١٢). أساليب التعلم للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، القاهرة، عالم الكتب
- ريهام محمد فتحي (٢٠٠٠). فعالية استخدام لعب الدور في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الاطفال الصم، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية, جامعة عين شمس.
- زينب محمود شقير (٢٠١١). الاكتشاف المبكر والتشخيص التكاملى لغير العاديين، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- سري رشدي بركات (٢٠٠٨). الإرشاد النفسي لذوي صعوبات التعلم، الرياض، دار الزهراء
- سعدية محمد على بهادر (٢٠١١). برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، القاهرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سعيد حسنى العزة (٢٠١٠). صعوبات التعلم: المفهوم- التشخيص- الأسباب- أساليب التعلم، القاهرة، مكتبة ابن سينا.
- سعيد حسنى العزة (٢٠١١).التربية الخاصة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.
- سليمان عبدالواحد (٢٠١١). ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- السيد عبد الحميد عطية (٢٠١٠). التدخل المهني واستخدام برنامج مقترح لتنمية المهارات الاجتماعية مع جماعة المعاقين وامهاتهم، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية- جامعة حلوان، المجلد (١) العدد (١٦).
- السيد عبدالحميد سليمان (٢٠٠٨).صعوبات التعلم النمائية. القاهرة: عالم

الكتب.

- سيف الدين عبدون، احمد مهدي (٢٠٠١). وضع تقنين قائمة لتحديد المشكلات السلوكية والاجتماعية واستبيان عزو اسباب صعوبات التعلم في البيئة السعودية، المجلة المصرية للتقويم التربوي, ص ص١٢١- ١٦٣.
- شارلزشيفر، هوارد ميلمان (٢٠١٢). مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة. ترجمة نسيمة داود، نزيه حمدى، الطبعة الثانية، عمان، منشورات الجامعة الأردنية
- شاكر قنديل (١٩٩٥) اثر استخدام برنامج لتنمية السلوكيات الابتكارية على تعديل سلوك الاطفال المعاقين انفعالياً من فصول التربية الخاصة،بحوث ودراسات في التربية الخاصة، المجموعة الثالثة، المؤتمر الاول، ص ص ٤١- ٩٠.
- صلاح عميره علي (٢٠١٣). صعوبات تعلم القراءة والكتابة، التشخيص والعلاج، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- طريف شوقي محمد فرج (٢٠١٠). المهارات الاجتماعية والاتصالية، القاهرة، دار غريب.
- عادل عبد الله (٢٠٠٨). العلاج بالموسيقي للأطفال التوحديين, القاهرة،دار الرشاد للطباعة والنشر.
- عادل عبد الله (٢٠١٠). العلاج المعرفي السلوكي, القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر
- عادل عبد الله محمد (٢٠١١).تعديل السلوك الانساني، الرياض، دار الزهراء.
- عادل عبد الله محمد، سليمان محمد سليمان (٢٠١٠). المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الاكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم، المؤتمر

السنوي الثاني عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

- عبد العزيز المعايطة (٢٠١١). " مشكلات تربوية معاصرة " دار الثقافة، عمان
- عبد المجيد محمد حسين البارقي (٢٠١٣). فاعلية برنامج لتنمية مهارات الوظائف التنفيذية في خفض حدة بعض صعوبات التعلم المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.
- عبد المنعم الدردير (١٩٩٣). المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعليم النمائية بالمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بأسوان، العدد (٩) جامعة أسيوط ص ١٣٨-١٥٥.
- عماد محمد مخيمر، هبة محمد على (٢٠١٦). المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطورة وطرق الوقاية والعلاج، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- فاروق الروسان (٢٠١٠). سيكلوجية الاطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة،ط٤. الاردن، دار الفكر للطباعة والنشر.
- فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٩). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة, دار النشر للجامعات.
- فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٨). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- كيرك وكالفانت (٢٠١٠). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة: زيدان السرطاوى، عبد العزيز السرطاوى، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.
- محمد أحمد خصاونة، خالد محمد أبو شعيرة، ثائر أحمد (٢٠١٠). التربية

الخاصة بين التوجهات النظرية والتطبيقية، عمان، الأردن، مكتبة المجتمع العربى.

- محمد السيد عبد الرحمن، منى خليفة على حسن (٢٠١٢). تدريب الأطفال ذوى الاضطرابات السلوكية على المهارات النمائية: دليل الآباء والمعالجين، القاهرة، دار الفكر العربى.
- محمد عبد الرحمن وهشام عبد الله (٢٠١٠). دليل عمل الاخصائي النفسي المدرسي، وزارة التربية والتعليم، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، الهيئة العامة لشئون المطابع الاميرية.
- محمد على كامل (٢٠١٢). المرشد النفسى التربوى: مواجهة التأخر الدراسى وصعوبات التدريس واستراتيجيات العلاج، عمان، الأردن، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة.
- محمد محمود محمد سرحان (٢٠٠٣). طريق تنظيم المجتمع وتنمية المهارات الاجتماعية لدى القيادات الشعبية، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية، جامعة حلوان، المجلد (١) العدد (١٥).
- محمود أحمد عبد الكريم الحاج (٢٠١٩). الصعوبات التعليمية والاعاقة الخفية، عمان، دار البازوري
- محمود عوض الله سالم، مجدي الشحات، أحمد حسن (٢٠١٤). صعوبات التعلم والتشخيص والعلاج، الاردن، دار الفكر للطباعة والنشر.
- محمود فتوح سعدات (٢٠١٤). برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، القاهرة: مكتبة شبكة الألوكة.
- نادرة جميل حمد (٢٠١٩). مهارات التواصل الاجتماعي عند المرشدين التربويين. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية. جامعة بابل.

- نشوى عبدالتواب حسين (٢٠١١). الأسس النفسية والعصبية للوظائف التنفيذية، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.
- نصرة محمد عبد المجيد جلجل (٢٠١٥). التعلم العلاجى: الأسس النظرية والتطبيقات العملية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- خولة أحمد يحيي (٢٠١٣). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- وليام. ن.بندر (٢٠١١). صعوبات التعلم "الخصائص والتعرف واستراتيجيات التدريس". ترجمة: عبدالرحمن سيد سليمان. القاهرة: عالم الكتب.
- **Brook, U. & Boaz, M. (2005). Attention deficit and hyper-activity disorder- learning dis-abilities: parental characterization and perception. patient Education and counseling, Vol. 57 (1). 96-100.**
- **Cordoni, B. (2012).: Leaving With Learning Disability, United States,library of congress cata loging.**
- **Gresham,F&Elliot, S. (2015). "social skills dificits and p disabilities ", Journal of learning Disabilities,22 (2),120-124.**
- **Jacobs, J.E; Vernon, M.K & Eccles, J. S. (2004). Relations between Social Self Perceptions, Time use, and prosocial or problem Behaviors during Adolescence. Journal of Adolescent Research. Vol. 19 (1), Jan, pp. 45-62.**
- **Ladd, G. & Mize, J (2013). A Cognitive Social Learning, Model Of Social Skills Training Psychological Review, VOL(90),NO.**
- **Macmillan, Merrell (2010). Assessing Social Skills and Peer Ralations: Psychological Assessment of children Dissertation Abstracts International Vol(58), No.**

10-A,p. 3842..

- Mcnamara, J.; Vervaeke, S. & Willoughby, T. (2008). Learning disabilities and risk taking behavior in adolescents: A comparison of those with and without comorbid attention- deficit/ hyperactivity disorder. Journal of Learning Disabilities, Vol. 41(6). 561-574.
- Ozonoff, S., South, M., & Provencal, S. (2017). Executive functions in autism: Theory and practice. London, England: Jessica Kingsley Publishers.
- Qing- Xiong, W. ; Jin, J. & Xiao-Mei, C. (2005). Visuospatial cognitive characteristics and behavior problems in children with nonverbal learning disabilities, Chinese Mental Health Journal. vol. 19(1) pp. 15- 18.
- Spence,S.(2009). Teaching Social Skills To Children Journal Of Child Psychology and Psychiatry Vol.(24) No (4),621- 627.
- Swanson, C. (2002). WISC-111 processing speed and freedom from distractibility factors in learning- disabled and ADHD populations. Dissertation Abstracts international section A: Humanities and Social Sciences.Vol.63(6-A), pp. 2137.
- Westwood, R.D, (2011). Social Skills with children New york the free press.