دراسة المشكلات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم
فى دولة الكويت

إعـــداد

أ.د./ عادل عبدالله محمد
أستاذ التربية الخاصة
وعميد كلية علوم الإعاقة والتأهيل- جامعة الزقازيق

الباحثة / شيخة يوسف علي الأنصاري

مقدمة:

يعتبر حل المشكلات كما يشير روركي (Rourki (2000 طريقة بحث تضم مجموعة من الإجراءات التي يتم القيام بها بغرض الوصول إلى هدف معين يتمثل في مواجهة موقف غامض، أو صعب، أو محير يحتاج إلى فهم وحل، أو إتخاذ قرار . أي أنه نشاط ذهني تنتظم فيه تجارب العقل، وخبراته السابقة، ومكونات موقف المشكلة لتحقيق الهدف الأساسي . ويتطلب حل المشكلات عدة مهارات تعرف بمهارات حل المشكلات يمكن إكسابها للأطفال . وعندما تأخذ المشكلة الصبغة الاجتماعية فإنها تعرف حينئذ بالمشكلة الاجتماعية . ويعد حل المشكلات الاجتماعية كما يشير عادل العدل (٢٠٠١) هو قدرة الفرد على التغلب على ما تتضمنه المواقف الاجتماعية من عقبات وذلك في زمن معين .

وتمثل صعوبات التعلم الأكاديمية المجموعة الثانية، ويشير عبدالناصر عبدالوهاب (١٩٩٢) إلى أنها تعكس اضطراباً واضحاً في تعلم القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب . وتظهر مثل هذه الصعوبات بشكل واضح لدى الطفل إذا ما حدث لديه اضطراب واضح ومحدد في العمليات العقلية المختلفة حيث تعتبر القدرة على التمييز البصري والسمعي، والذاكرة البصرية والسمعية، والقدرة على إدراك التتابع والتآزر بين حركة العين والتكامل البصري متطلبات أساسية لازمة للنجاح في مهام الكتابة . ويضيف عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦- أ) أن صعوبات التعلم الأكاديمية تتركز في ثلاثة مكونات أو أنماط أساسية لصعوبات التعلم مع إمكانية إضافة مكون رابع لها يجمع بين أكثر من مظهر واحد من تلك المكونات الثلاثة الأساسية سواء كانت مثل هذه المظاهر المختلفة تنتمي إلى مكون واحد أو أكثر وهو ما يجعلها تضم أربعة أنماط فرعية تتمثل في اللغة الشفوية بمظاهرها التي تضم الأصوات، والكلمات، والمعاني، والتراكيب النحوية، والاستخدام الاجتماعي للغة . كما تضم القراءة بمظاهرها التي تتمثل في مهارة تحليل حروف الكلمة، ومهارة التعرف على الكلمة، وطلاقة وتلقائية القراءة، والفهم القرائي . ويتمثل النمط الثالث في الكتابة بمظاهرها التي تضم التهجي، والتعبير . أما المكون الأخير فهو الحساب بمظاهره التي تضم إجراء العمليات الحسابية الأولية، والتفكير أو الاستدلال الرياضي.

وعندما يعمل الفرد على حل المشكلة التي تواجهه فإنه يسعى آنذاك وفقاً لما يشير إليه موسى معوض (٢٠١٣) إلى تبديل الحالة غير المتوازنة التي تؤثر في وصوله إلى هدف معين، أو تعوق تحقيقه لنتيجة معينة أو مجموعة من النتائج. وأثناء محاولته علاج المشكلة فإنه يحدد أهدافاً في ذهنه بما يتناسب مع الأهداف الأساسية العامة للمشكلة، والظروف الخاصة التي تسهم في حدوثها حيث تمثل هذه الصورة الذهنية المشكلة داخلياً بما يضمن تحقيق الحلول المناسبة ذهنياً. وقد يتطور تمثيل المشكلة كخطوة من خطوات العلاج إلى تمثيلها خارجياً من خلال تحويل الصور الذهنية إلى رموز تحمل علامات ودلائل تساعد في وصف المشكلة للوصول إلى حل مناسب لها يعتمد في الأساس على عدة عوامل من أهمها التخيل، والتذكر، والتمثيل الداخلي لعناصرها وما يتعلق بها، ونقل هذا التمثيل إلى علامات خارجية. ويعتبر هذا السلوك احتياج فعلي للفرد بما يقدمه من نتائج إيجابية تنهي حالة عدم الإتزان بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون.

مشكلة البحث

إن خُلاصة البحوث والدراسات السابقة في مجال صعوبات التعلم أشارت إلي أن الأفراد الذين يعانون من صعوبات في القراءة لديهم مستوي في الذاكرة أقل من أقرانهم العاديين، لأنهم يمتلكون قدرة ضعيفة في الذاكرة العاملة وبالتالي تؤثر علي أدائهم في إختبارات القراءة، وكما أن الذاكرة العاملة كونها المسؤلة عن التخزين والمعالجة المؤقتة للمعارف والعمليات أثناء القيام بمختلف العمليات المعرفية، وأنها تدعم النمو في مجالات شتي مثل (الذكاء، القراءة، النمو اللغوي، الإنجاز الأكاديمي، والتجهيز المعرفي ذي المستويات العليا) فإن أي ضعف أو إضطراب في عمليات الذاكرة العاملة (تشفير – تخزين- استرجاع) من المتوقع أن يؤدي الي صعوبات أكاديمية علي اختلاف صورها.

وبناءً على ماسبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالى فى الأسئلة الأتية:

١. ما هي اكثر المشكلات الاجتماعية ظهورا لدي ذوى صعوبات التعلم ؟
٢. هل هناك اختلاف في المشكلات الاجتماعية لدي ذوى صعوبات التعلم وفقا للنوع(ذكور-اناث)؟
٣. هل هناك اختلاف في المشكلات الاجتماعية لدي ذوى صعوبات التعلم وفقا للعمر الزمني ؟

أهداف البحث : يهدف البحث الحالى إلى التعرف على :

١. التعرف علي المشكلات الاجتماعية لدي ذوى صعوبات التعلم.
٢. التعرف علي الاختلاف في المشكلات الاجتماعية لدي ذوى صعوبات التعلم للذكور والاناث.
٣. التعرف علي الاختلاف في المشكلات الاجتماعية لدي ذوى صعوبات التعلم وفقا للعمر الزمني.

أهمية البحث : تكمن أهمية البحث الحالى فى إلقاء الضوء على :

١. الخصائص المعرفية التى تميز التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .
٢. أهمية موضوع الذاكرة العاملة حيث أنها ضرورية لعمليات الإدراك والتعلم والكلام ومعظم الأنشطة الأخرى .
٣. التركيز على دور الذاكرة العاملة فى تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى ذوى صعوبات التعلم .

المفاهيم الإجرائية للبحث

١ـ صعوبات التعلم :

تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلي مجموعة غير متجانسة من الإضطرابات التي تظهر علي هيئة صعوبات ذات دلالة في إكتساب وإستخدام القدرة علي الإستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرة الرياضية أى القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة ،وتُعد هذه الإضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد وتحدث له بسبب حدوث إختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي في أي وقت خلال فترة حياته وتمتد لتحدث مشكلات في السلوكيات الدالة علي التنظيم الذاتى والإدراك الإجتماعى إلي جانب صعوبات التعلم ؛ ولكن هذه المشكلات لاتمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم(دانيال هالاهان ، كوفمان (٢٠٠٧،٢٥).

وتحدد الباحثة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إجرائياً في البحث الحالى بأنهم : -

عينة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي ممن ينتظمون بمدارس التعليم العام لديهم صعوبات قرائية ، والذي يلاحظ أن لديهم قصور في تحصيلهم الدراسي بينما تؤهلهم قدراتهم العقلية، إلي جانب انهم يعانون من ضعف الأداء

الأكاديمى ، علي أن تكون الصعوبة غير ناتجة عن إعاقة حسية أو إضطرابات نفسية أو مشكلات بيئية .

الاطار النظري

ويشير روركي (Rourki (2000 إلى أن هناك عدداً من المهارات التي يتطلبها حل المشكلات تعرف بمهارات حل المشكلات يمكن أن يتم إكسابها للأفراد، وتنميتها وتحسين مستواها لديهم . ونظراً لاختلاف هذا المستوى بين الأفراد فإنهم يختلفون في أسلوب حلهم للمشكلات . ومن أهم هذه المهارات ما يلي :

- الشعور بوجود المشكلة : ويعني ذلك إدراكها حيث لا يمكن البدء في حل المشكلة دون أن يتم إدراكها من جانب الفرد، وملاحظة ظهور المؤشرات التي تدل على وجودها.
- تحديد المشكلة : أي تشخيصها، ومعرفة أسبابها، وطبيعتها، وملابساتها، ومعدل تكرارها، ومدى شدتها .
- جمع المعلومات والبيانات عنها : أي تعرف المعلومات التي تتعلق بالمشكلة مما يؤدي إلى فهمها بشكل جيد، وتعيين أساليب الحل المناسب لها .
- تحليل المعلومات التي يتم الحصول عليها : أي تبويبها، وتفسيرها حتى يمكن الوصول إلى إطار متكامل يوضح الموقف بصورة كلية شاملة أو جشطلتية .
- إقتراح البدائل المناسبة لحل المشكلة : وهي تمثل حلولاً مقترحة للمشكلة، ويتم الإختيار من بينها بحيث يقع الإختيار على البديل الأنسب لطبيعتها، والقابل للتنفيذ، ويتم من جانب آخر إستبعاد الحلول غير القابلة للتنفيذ .
- تقييم البدائل : ويتم ذلك من خلال مراجعة وتقييم الهدف من حل المشكلة، ووضع الأولويات والمعايير اللازمة للحل، ومقارنة البدائل المتاحة بهذه المعايير.

وعادة ما ترتبط مسألة حل المشكلات وفقاً لما يحدده مركز الصحة النفسية عبر الثقافات (٢٠٠٥) ارتباطاً وثيقاً بتحديد الأهداف، والعمل على تحقيقها، والوصول إلى نتائج واقعية . وهي مهارة مكتسبة أو متعلمة حيث يمكن أن يكتسبها الفرد عن طريق التدريب، والتجريب، والتعرض للخبرة، والتعلم منها . ولكي يتمكن الفرد من حل مشكلة معينة تواجهه فإنه يسير في إطار خطوات معينة ومتسلسلة تساعده على أن يصل في النهاية إلى الحل المناسب لطبيعة المشكلة حيث يجب أن يعمل الفرد على تحديد المشكلة وتفاصيلها، وفهم أبعادها وإستيعابها، ثم

إيجاد الحلول الصحيحة لها، والقيام باستبعاد الحلول الخاطئة مستخدماً خبراته، ومعارفه، وتجاربه السابقة .

وعلى هذا الأساس يشير محمود طافش (٢٠٠٧)، وجوديث وينر (٢٠٠٤) Weiner, J. وجرينهام (1999) Greenham إلى أن هناك عدة خطوات يمكن أن يتم إتباعها لحل المشكلات المختلفة تتمثل فيما يلي :

١ـ **تحديد المشكلة** : ويعني تعريفها، والكشف عن أسبابها، وجمع المعلومات حولها، وتحديد الأسباب أو العوامل التي أدت إليها . وتفيد هذه الخطوة في الكشف عن أسباب المشكلات الاجتماعية، والأنماط السلوكية التي تؤدي إليها .

٢ـ **طرح البدائل الممكنة**: تتضمن هذه المرحلة جمع وتقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار التي يمكن أن تمثل حلولاً مقترحة يمكن أن تقدم علاجاً للمشكلة، وتتم المفاضلة بين هذه البدائل المتاحة وفق معايير تتناسب مع ظروف المشكلة وملابساتها .

٣ـ **تقييم البدائل**: وتعتمد هذه الخطوة على الاختيار من بين البدائل المطروحة أو المتاحة كحلول للمشكلة وذلك ضمن معايير المفاضلة لعوامل حدوث المشكلة، وما يترتب عليها . ويتم تقييم هذه الحلول بناء على ما تؤدي إليه من شعور وتأثير على الموقف بصورة مثلى وذلك على المدى القصير والطويل فضلاً عن إمكانية تطبيق الحل المقترح عملياً.

٤ـ **اختيار البديل أو الحل المناسب**: يعتمد اختيار الحل المناسب للمشكلة على نتاج تقييم الحلول المقترحة لاختيار أكثرها ملاءمة لطبيعة المشكلة، وملابساتها، وما يرتبط بها من متغيرات مختلفة . ومن ثم يتم في النهاية تعيين أسلوب معين للحل وذلك وفق الظروف المحيطة، والإمكانات المتاحة، وخصائص الشخص ذاته حيث تختلف من شخص إلى آخر . وبعد التوصل لأفضل الحلول وتطبيقها يجب أن يتم إجراء التقييم اللازم له للتحقق من صحة هذا الحل .

٥ـ **تطبيق الحل**: تعتبر الخطوات التي تسبق هذه الخطوة تخطيطاً لعملية حل المشكلة، وتعتبر هذه الخطوة مرحلة إنتقالية من التخطيط إلى التطبيق الواقعي . وتعتمد هذه الخطوة بدرجة كبيرة على المحاولة والخطأ حتى يتم التحديد النهائي للحل .

٦ـ **التقييم والمراجعة**: تحتاج عملية حل المشكلات إلى الخبرة، والممارسة، والتعلم من الخبرة حيث تتم المراجعة والتقييم المستمر من جانب الفرد لكل خطوة من خطوات الحل حتى يتمكن من إجراء التعديلات اللازمة عندما يتطلب الأمر ذلك . ويعني ذلك مراقبة سير العمل، وملاحظة مدى تحقق الأهداف وذلك للعمل على إعادة تقييم النتائج للبحث عن إستراتيجيات جديدة أثناء سير العمل .

وإلى جانب ذلك يرى هالاهان وكوفمان Hallahan& Kauffman (2008) وهالاهان وآخرون Hallahan et al (2007). أنه توجد عدة استراتيجيات يمكن استخدامها أو السير وفقاً لها بما تضمه من إجراءات لحل المشكلات المختلفة وهي :

- **التدرج** : ويطلق عليها البعض الخوارزميات، وتعني العمل خطوة خطوة للوصول إلى حل صحيح للمشكلة، وغالباً ما يتم من خلال هذه الإستراتيجية الوصول إلى الإجابات الصحيحة والدقيقة . ولكنها مع ذلك لا تعتبر من أفضل الطرق التي يمكن إتباعها لأنها تستغرق وقتاً طويلاً للوصول إلى الحل .
- **الإستدلال**: ويعتمد على الحكم العقلي، ولكن هذه الطريقة لا تتضمن الحل الصحيح في جميع الأحوال، ولكنها مع ذلك تعمل على تبسيط المشكلات المعقدة، وتقلل من عدد الحلول المقترحة لها .
- **المحاولة والخطأ**: وتعمل على تجربة عدد من الحلول المختلفة، واستبعاد الحلول التي لا تجدي منها . وعادة ما تكون هذه الطريقة مفيدة وخاصة عند وجود عدد محدود من الخيارات المتاحة فتقلل بالتالي من الإحتمالات المختلفة للحل .
- **البصيرة**: وقد يتم من خلالها التوصل إلى الحل بصورة مفاجئة لأنها تشبه مشكلة أو شيء ما تم التعامل معه في الماضي، وعندما يتم إستعادة هذه الخبرة والإستفادة منها يحدث الحل بشكل فجائي .

ويشير عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦-أ) إلى أنه عندما تعود جذور المشكلة إلى الجانب الاجتماعي فإنها تصبح مشكلة اجتماعية كتلك المشكلات التي تتعلق بالعلاقات والتفاعلات الاجتماعية أو بين الشخصية، والتواصل، أو تكوين صداقات،

والألعاب، أو غير ذلك من المشكلات الاجتماعية . ويعتبر حل هذه المشكلات هو حل لمشكلات اجتماعية يعتمد في الأساس على المهارات الاجتماعية، والخبرة، والتدريب، والتعلم . وبقدر تحسن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الفرد، ومدى تمكنه من تلك المهارات تكون قدرته على حل المشكلات أفضل وهو ما يتضح من خلال أسلوبه في حل تلك المشكلات أو ما يعرف بسلوك حل المشكلات الاجتماعية من جانبه .

ويعرف عادل العدل (٢٠٠١) القدرة على حل المشكلات الاجتماعية Social problem solving ability بأنها قدرة الفرد على أن يتغلب على تلك العقبات والمصاعب الموجودة في المواقف الاجتماعية في زمن معين، وكما تظهر في درجته على مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية . كما يذكر أيضاً أن من أهم نماذج حل المشكلات الاجتماعية وأكثرها شيوعاً ذلك النموذج الذي قدمه دزوريللا D` zurilla وزملاؤه منذ ثمانينيات القرن الماضي والذي يعرف بالنموذج الوصفي لحل المشكلات الاجتماعية والذي تشمل عملية حل المشكلات الاجتماعية في ضوئه مكونين هما :

١ـ **مكون الدافعية العام أو توجه المشكلة**: ويركز على خبرات الفرد السابقة مع مشكلات الحياة وهو ما يؤثر في أداء حل المشكلة . ويضم هذا المكون ثلاثة مكونات فرعية هي المكون المعرفي (الانتباه، والتعرف على المشكلة، وتحديدها، وبلورتها)، والمكون الوجداني (الحالة الوجدانية المرتبطة بالموقف)، والمكون السلوكي (ويركز على تجنب مواجهة المشكلة، أو الاستقلال في حلها). وبذلك يتضمن هذا المكون مواجهة المشكلة وحلها، أو تجنبها والاعتماد على الآخرين في حلها .

٢ـ **مكون مهارات حل المشكلة**: ويتضمن أربعة مكونات فرعية تتمثل في التعرف على المشكلة وصياغتها (الحصول على معلومات عنها، والتعرف عليها وعلى طبيعتها، والتخطيط لحلها)، وإنتاج حلول بديلة (التوصل إلى وابتكار وتقديم أكبر عدد ممكن من الحلول الصحيحة التي يتم الاختيار من بينها)، واختيار البديل المناسب (الموضوعية في الحكم على البدائل واختيار أفضلها)، وتقييم النتائج (الحكم الذاتي على ما يترتب على الحل المقدم) .

ويشير عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦ب) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يواجهون العديد من المشكلات ذات الأساس المعرفي سواء تعلق ذلك بالانتباه، أو الإدراك، أو التخزين والاستبقاء، أو التذكر والاسترجاع، أو التفكير، أو حل المشكلات . ولا يعاني كل طالب منهم من كل هذه المشكلات مجتمعة، ولكن بعضهم يعاني من مشكلات معينة، ويعاني بعضهم الآخر من مشكلات أخرى، وهكذا . ولما كان حل المشكلات كقدرة معرفية يتطلب أن يصل الطالب إلى مستوى معين من كل هذه العمليات المعرفية فإن من يواجه صعوبة في حل المشكلات لابد أن يواجه صعوبات مماثلة في واحدة أو أكثر من تلك العمليات المعرفية التي تسبق حل المشكلات وتعتبر أساساً لها .

كذلك فإن القصور الذي يعاني منه الأطفال ذوو صعوبات التعلم في المعارف الاجتماعية كما يشير هالاهان وآخرون Hallahan et al (2007). يعد سبباً رئيسياً لما يمكن أن يتعرضوا له من مشكلات اجتماعية مختلفة حيث يؤدي بهم ذلك إلى إساءة قراءة الإشارات الاجتماعية، وإساءة تفسير مشاعر الآخرين وانفعالاتهم . وإذا كان من الممكن بالنسبة لمعظم الأطفال أن يقرروا أن سلوكهم قد أصبح مزعجاً للآخرين فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أحياناً ما يسلكون وكأنهم يغفلون عن ذلك الأثر الذي يمكن أن يتركه سلوكهم هذا على أقرانهم، أو تلك المشكلات التي يمكن أن يسببها لهم، كما يجدون صعوبة في أخذ دور الآخرين أو في القيام بوضع أنفسهم مكان هؤلاء الآخرين .

وفيما يتعلق بالمشكلات الاجتماعية فإن هناك نسبة لا بأس بها من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية انفعالية ذات دلالة، ويعدون أكثر عرضة لهذه المشكلات قياساً بأقرانهم العاديين . ويشير سريدهار وفون Sridhar& Vaughn(2001) إلى أن تأثير هذه المشكلات على أولئك الأطفال الذين يخبرون المشكلات السلوكية يستمر لفترة طويلة، كما أنه قد يكون مدمراً، وإلى جانب ذلك فإن هذه المشكلات تعرضهم للرفض من جانب الأقران في السنوات الأولى من عمرهم، وتؤدي بهم أيضاً إلى انخفاض مفهومهم لذواتهم . أما بعد ذلك فيشير ماكجرادي وآخرون McGraddy et al(2001). إلى أن الآثار التي تخلفها سنوات الرفض يمكن أن تكون مؤلمة بالنسبة لهم، ولا يمكن نسيانها بسهولة . ومن ثم يصبح اتخاذ الأصدقاء أو حتى القيام بالتفاعلات الاجتماعية

المختلفة معهم عملية صعبة للغاية بالنسبة لهم إذ أنهم عادة ما يتعرضون للخجل في المدرسة أو الروضة نتيجة لانخفاض تحصيلهم أو أدائهم العام، وخشيتهم من أن يتجنبهم الأقران عامة، كما أنهم يعانون إلى جانب ذلك من العزلة وهو ما قد تترتب عليه مشكلات اجتماعية أخرى . وفضلاً عن ذلك فإنهم وفقاً لوجهة نظر كوين Queen (2001) غالباً ما يلجأون إلى الكذب في محاولة من جانبهم لتحسين صورتهم أمام الأقران، وبالتالي فهم يعانون من مشكلات اجتماعية وانفعالية خطيرة فضلاً عن العديد من المشكلات السلوكية .

وتشير جوديث وينر Weiner, J (2004). إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يكونوا قادرين على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع أقرانهم، وأن عدم قدرتهم على إقامة تلك العلاقات تؤدي بهم إلى العديد من المشكلات الاجتماعية والسلوكية، وتزيد من القصور في حل المشكلات الاجتماعية، وتجعلهم غير قادرين على تحقيق التكيف السلوكي في السياقات الاجتماعية المختلفة . وترى أن القصور الذي يواجهه هؤلاء الأطفال في حل المشكلات الاجتماعية يرجع في المقام الأول إلى قصور مهاراتهم الاجتماعية حيث تنظر إلى المهارات الاجتماعية على أنها سلوكيات منفصلة تؤدي بهم إلى حل المهام الاجتماعية المختلفة أو تحقيق النجاح الاجتماعي، وأن هذه المهارات أو السلوكيات المنفصلة تختلف وتتنوع باختلاف السياق والثقافة فضلاً عن تغيرها مع الوقت، وأنها تتضمن فهم أفكار وانفعالات ومقاصد الآخرين، وفهم النواتج التي يمكن أن تترتب على السلوكيات الاجتماعية، وفهم طبيعة الشريك في التفاعل والسياق الذي يحدث فيه هذا التفاعل، والانتباه إلى المحاولات التي يبديها الشخص الآخر لتحقيق التواصل، والتعبير عن المشاعر الإيجابية، وكف المشاعر السلبية، والإمتناع عن السلوكيات السلبية . ونظراً لعدم قدرتهم على تنظيم هذه السلوكيات فإنهم يخبرون قصوراً واضحاً فيها لا يمكنهم من حل المشكلات الاجتماعية التي تواجههم .

وكذلك ترى وينر Weiner (2004) أن هناك نموذجين يفسران تعرض هؤلاء الأطفال للخطر فيما يتعلق بحل المشكلات الاجتماعية يفسر أولهما ما تسببه صعوبات التعلم من عدم التكيف السلوكي وهي النتائج التي كشف عنها من قبل جرينهام Greenham (1999) وروركي Rourki (2000) حيث وجدا أنه من الأكثر احتمالاً بالنسبة للمشكلات المعرفية والاجتماعية التي يواجهها هؤلاء

الأطفال أن تؤدي إلى حدوث مشكلات سلوكية وانفعالية ونفسية اجتماعية من أهمها مشكلات في إقامة العلاقات المختلفة مع الأقران، وعدم القدرة على فهم مقاصد الآخرين، بل وإساءة تفسيرها في أحيان عديدة مما يجعلهم يخبرون مشكلات في إقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين والتواصل معهم . أما النموذج الثاني فهو المخاطر المتعددة والتي ترى من خلاله أنه من الأكثر احتمالاً بالنسبة لهؤلاء الأطفال نتيجة لما يواجهونه من مشكلات في إقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين أن يخبروا مشكلات في السلوكيات التي يستدخلونها والمشكلات التي يبدونها . ويعتمد هذا النموذج على اقتران صعوبات التعلم في كثير من الأحيان بعوامل أخرى تساعد على حدوث هذه النتائج السلبية في المجال الاجتماعي مثل تشتت الانتباه، والفقر، وأساليب المعاملة الوالدية غير المناسبة وهي النتائج التي كشف عنها ساميروف وآخرون (1997) Sameroff et al. ووجدت وينر وآخرون (1993) Weiner et al. أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم عادة ما يكونوا منبوذن من جانب الآخرين، أو أنهم يكونوا أكثر عرضة للنبذ من جانبهم بسبب أدائهم الوظيفي الاجتماعي غير العادي، وما يسببونه من فوضى وإهمال وعدوان، وما يبدونه من مشكلات تتعلق بعدم قدرتهم على التحكم في الذات أو ضبط السلوك وهو الأمر الذي يدفع بهم كما يشير مارجاليت وألياجون (2002) Margalit& Al-Yagon إلى الوحدة، والإبتعاد عن الآخرين، والإنعزال عنهم نظراً لما يجدونه من نبذ من جانبهم، ومحاولات للإبتعاد عنهم . إلا أن الأمر يختلف بدرجة كبيرة عندما يتم تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم إقامة علاقات اجتماعية ناجحة، وقيامهم بممارسة هذه العلاقات وهو ما يتم من خلال الألعاب الاجتماعية والجماعية بشكل عام والتي يتم البعد فيها عن التنافس كما يحدث خلال الألعاب التعاونية .

وإذا كان الأطفال ذوو صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية متعددة ومن بينها قدرتهم على حل المشكلات والتي تعتبر من أهم الجوانب التي تشهد قصوراً من جانبهم فإن التعرف على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية كأحد جوانب القصور للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتنميته يسهم في الحد من قدر كبير من المشكلات الاجتماعية الانفعالية والسلوكية التي يحتمل أن يتعرضوا لها، ويحد من خطورة الكثير من السلوكيات الاجتماعية غير المناسبة التي يمكن أن تصدر عنهم وهو ما قد يسهم بدرجة كبيرة في الحد من عزلتهم

الاجتماعية . كما أن هذه القدرة يمكن أن تتطور على أثر ما يمكن أن تحققه برامج التدخل المستخدمة لبعض الجوانب الأخرى لديهم .

ويتفق عادل عبدالله محمد (٢٠٠٣) مع هذا الرأي حيث يشير إلى أنه إذا كان هؤلاء الأطفال يتسمون بانخفاض قدرتهم على الانتباه للمثيرات المختلفة، أو للبيئة الاجتماعية المحيطة، وأنهم عادة ما يعملون على تجنب تلك السلوكيات التي تتطلب تركيزاً، أو انتباهاً، أو التي تتطلب إزاحة أو انتقالاً للانتباه مما يترتب عليه عدم قدرتهم على انتقاء بعض المثيرات التي يتعرضون لها، والتركيز عليها، وإهمال ما سواها فإنه يجب على المربين أن يقوموا على أثر ذلك بمساعدة هؤلاء الأطفال على الانتباه للمثيرات المختلفة .

وقد أكدت العديد من الدراسات في مجال التعليم أو التدريس العلاجي كما يشير هالاهان وكوفمان Hallahan& Kauffman (2008) أن تنمية هذه المهارات يؤثر إيجاباً في قدرة هؤلاء التلاميذ على حل المشكلات الاجتماعية، ويحد بدرجة ملحوظة من القصور الاجتماعي الذي يعانون منه فضلاً عن أن استخدام الألعاب الجماعية أو الاجتماعية بأنواعها معهم يمكن أن يؤثر إيجاباً في قدرتهم على حل المشكلات عامة وقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية بصفة خاصة . ومن ثم فإن هذه الفعالية من شأنها أن تسهم في تحقيق قدر مناسب من التوافق الاجتماعي من جانبهم يمكنهم من الاندماج مع الآخرين .

واستهدفت الدراسة التي أجراها جول وجاروس Gol& Jarus(2005) معرفة التأثير الذي يمكن أن يخلفه برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية على أنشطة الحياة اليومية لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ضمت ٥١ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٥- ٨ سنوات تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة . وقد أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال، وعن أثر ذلك في الحد من اندفاعيتهم مما جعلهم يتفاعلون بإيجابية مع المحيطين بهم في أنشطة الحياة اليومية . وحاولت دراسة رودولف Rudolph(2005) الكشف عن فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى أربعة أطفال بالمرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات التعلم مستخدماً مقياسين احدهما للمهارات الاجتماعية، والآخر للانتباه . وبعد

تدريبهم على أنشطة البرنامج لمدة ثمانية أسابيع بمعدل جلسة تدريبية واحدة كل أسبوع أسفرت النتائج عن تحسن مهاراتهم الاجتماعية، وتحسن معدل الانتباه من جانبهم .

وأوضحت النتائج التي كشفت عنها دراسة فرانكل وآخرين(1997) Frankel et al. عند اختبار فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية في البيئة المنزلية وأثره في الحد من السلوكيات الدالة على ضعف الانتباه والنشاط المفرط وذلك لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ضمت ١٢ طفلاً ممن تتراوح أعمارهم بين ٨- ١٢ سنة ينقسمون إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واعتمد البرنامج التدريبي على إستراتيجيتي النمذجة ولعب الدور أوضحت النتائج أن أولئك الأطفال قد اكتسبوا مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وأن الأعراض الدالة على ضعف الانتباه والنشاط المفرط من جانبهم قد انخفضت بشكل دال، وأن أثر ذلك البرنامج قد امتد إلى البيئة المدرسية مما يعني أن هؤلاء الأطفال قد قاموا بتعميم تلك المهارات التي تم تدريبهم عليها في البيئة المنزلية إلى مواقف التفاعل الاجتماعي المشابهة في البيئة المدرسية .

كما أشارت عدة دراسات كدراسة (أمل الهاجري ،٢٠٠٠) ودراسة (أحمد عواد، ٢٠٠٢) إلي أن صعوبات التعلم إضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم وإستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي يُمكن أن تظهر في قصور في القدرة علي الإستماع أو التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية ويشمل المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية والتلف المخي والخلل الوظيفي المخي البسيط عسر القراءة حبسة الكلام ولايشمل المصطلح مشكلات التعلم التي تُعد نتيجة مباشرة لإعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو التخلف العقلي أو الإضطراب الإنفعالي أو الحرمان البيئي أو الثقافي أو الإقتصادي .

٢ ـ خصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم :

يتميز الأطفال ذوى صعوبات التعلم بخصائص عدة مقارنة بأقرانهم العاديين ومن أهم هذه الخصائص :

أ- **خصائص أكاديمية** :- يمكن إجمالها في النقاط التالية .

- سوء الآداء الدراسي والفشل الأكاديمي كما أنهم يعانون من الخمول والسلبية وتنقصهم المثابرة.
- لديهم مشكلات في التحصيل الأكاديمي (القراءة – الكتابة - اللغه) .
- لديهم قصور في إستخدام الإستيراتيجيات المختلفة .
- يعانون من إضطرابات في العمليات النفسية كالإنتباه – الإدراك – الذاكرة .
- لديهم بطء في إنجاز المهام وتأخر في عمل الواجبات أونسيان القيام بها .
- يعانون من المعالجه البطيئة للمعلومات نظراً للبطء في إستقبال المعلومات .
- لديهم صعوبة في تتُبع التعليمات وفهم المناقشات داخل الفصل ؛ وهذا ماأكدت عليه نتائج دراسة (MCKINNEY,2004) ودراسة (Rioch,Shannon,2009).

ب- خصائص عقلية معرفية :-

أهم الخصائص العقلية والمعرفية التى تُميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ما يلي :-

- مستوي تحصيل متدنٍ لا يتفق مع مستوى الذكاء .
- مستوى ذكاء عالى أو عادي .
- قصور في الذاكرة قصيرة وطويلة المدى .
- عدم القدرة على حل المشكلات .عادل عبدالله(٢٠٠٦أ ،٦٠: ٦١)

ج- خصائص سلوكية :-

يتميز التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالكثير من الخصائص السلوكية مقارنة بزملائهم العاديين ومن اهم هذه الخصائص ما يلي :-

- النشاط الحركي الزائد وسرعة التشتت .
- العُدوانيه – الكذب – الإنسحابية .
- القلق - التذبذب الانفعالي – الانفعالية .
- الإعتماد على الآخرين. محمد عبدالمؤمن(٢٠٠٣ ، ٩٦)

د- خصائص إجتماعية :-

يعانى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من الكثير من مظاهر سوء التوافق الإجتماعى ومنها:

- يميلون إلى الإنسحاب الاجتماعى مع الشعور بالعزلة والإحباط.
لديهم إحساس بالعجز مع وجود قصور فى المهارات الإجتماعية كالفهم والتواصل مع الآخرين.
- عدم إقامة علاقات جيدة مع أقرانهم العاديين.
- الشعور بالنقص والدونية مقارنة بزملائهم.
- عدم الإستقرار العاطفى وتقلُب المزاج وسرعة الغضب.

(محمد عبدالمؤمن ، ٢٠٠٩ ، ١٩١)

فى ضوء العرض السابق يمكن القول بأن صعوبات التعلم عبارة عن :-

مجموعة من الإضطرابات ومن الممكن ملاحظة كثير من المشكلات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم وترجع المشكلة إلى عوامل داخل الفرد لا إلى عوامل خارجية فى البيئة أو في النظام التربوي وأيضاً يوجد لدى كل فرد خصائص يتميز بها عن غيره ومعرفة هذه الخصائص وسيلة مهمة للتعرف علي هؤلاء التلاميذ وتشخيص صعوبات التعلم لديهم؛ حيث جاء هذا الكلام متفقاً مع دراسة (شارما Sharma,2004) ودراسة (أحمد قزازة ، ٢٠٠٥).

٣- أسباب صعوبات التعلم :

تم تقسيم العوامل التي تمثل أسباباً لصعوبات التعلم إلي :

أ. العوامل الوراثية : إصابات الدماغ قبل أو أثناء الولادة أو بعد الولادة مما يؤدي إلي إضطرابات بسيطة في الدماغ وبالتالي إلي إضطراب السلوك .

ب. عوامل كيميائية حيوية : مثل الأدوية والعقاقير والفيتامينات والأحماض الأمينية .

ج. الحرمان البيئي الحسي : حيث أن ضعف الإحساس المبكر وعدم تعرُض الطفل لخبرات متنوعة يؤدي إلي ضعف الإدراك .

د. سوء التغذية الشديد .

هـ. إضطرابات الأيض. (السيد سليمان، ٢٠٠٢ ، ١٩٠).

٤ـ تصنيف صعوبات التعلم

يكاد يكون هناك اتفاق علي تصنيف صعوبات التعلم إلي تصنيفين رئيسين هما:

أـ صعوبات التعلم النمائية evelopmental Learning Disabilities

يُقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ماقبل الاكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالإنتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة وهذه العمليات تُشكل أهم الأُسُس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد ومن ثم فإن أي إضطراب أو خلل يُصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يُفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية اللاحقة ويكون السبب الرئيسي لها .

بـ صعوبات التعلم الاكاديمية Acadamic learning Disabilities

ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والحساب فتحي الزيات (١٩٩٨، ٤١١: ٤١٢) .

هذا وتقوم الباحثة بعرض صُعوبات تعلم القراءة بشئ من التفصيل من خلال النقاط التالية:

١ـ تعريف صعوبات تعلم القراءة:

أشار كلاً من أحمد عبدالله وفهيم مصطفي (٢٥٤،٢٠٠٠) إلي الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة تحت مسمي الطفل المتخلف في القراءة ، ويعرفاه بإعتباره طفل أتيحت له فرصة تعلم القراءة ولكنه لا يقرأ جيداً، كما نتوقع منه حسب قدرته اللفظية الشفهية ، وقدرته العقلية ، ونجاحه في التعليم والمقررات الدراسية ، وهو في الواقع طفل في المستوي الأدني من القراءة إذا ما تم مقارنته بالأطفال الأخرين الذين في مستوي عمره وقدرته العقلية .

هذا وتظهر صعوبة القراءة في عدة أشكال؛ مثل الصعوبة الشديدة في الربط بين شكل الحرف وصوته، وفي التمييز بين الحروف التي تختلف في شكلها اختلافاً بسيطاً مثل الباء والنون ، إضافة إلي صعوبة التعرف السريع علي الكلمة أوتحليلها، أو تكوين كلمات من عدة حروف ، فضلاً عن إضافة أو حذف أو إبدال الحروف وتشويه نطقها تيسير كوافحة (٨٩،٢٠٠٣).

كما أن معظم الأطفال يتعلمون القراءة ويوجد العديد من الطرق المستخدمة في تدريسها ولكنهم إذا لم يستقبلوا مساعدة خاصة فإنه علي الأقل ٢٠٪ لا يستطيعون التفوق في هذه المهمة السهلة التي يتفوق بها الأخرون الباقون ؛ كما إن صعوبتهم تكون واضحة ومؤلمة عندما يحاولون القراءة بصوت جهرى أو عال حيث أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة يتفوقون ثم يبدأون علي التوالي مراراً وتكراراً ، ويخطئون في نطق بعض الكلمات ويحذفون الأخري في داخل الكلمات ، ومن الممكن ملاحظة صعوبات القراءة ، بينما يحاول الطفل قراءة الكلمات لما هو مطبوع علي الصفحة (Bock(523,2000.

أولاً: منهج الدراسة

١. **منهج البحث**:

يعتمد البحث الحالي علي المنهج التجريبي ، حيث يهدف إلي اختبار فاعلية برنامج تعليم علاجي قائم علي استخدام الألعاب التركيبية في تنمية مستوى الانتباه لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم، وبذلك تتحدد متغيرات البحث كما يلي :

١. **المتغير المستقل** Independent variable : البرنامج العلاجي.

٢. **المتغير التابع** : Dependent variable مستوي الانتباه لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ثانياً: عينة الدراسة

يبلغ قوام العينة التي تمت دراستها ١٤ طفلاً من البنين بالصف الأول المتوسط من ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية وذلك من مدارس عبداللطيف العمر، وإسماعيل الغانم، ومحمد الشايجي بمنطقة حولي تتراوح أعمارهم الزمنية بين ١١- ١٢ سنة بمتوسط إحدى عشرة سنة وثلاثة شهور، وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة . وتم تحديد مواصفات العينة كما يلي :

١- ألا يعاني أفراد العينة من أي إعاقات أخرى وفقاً لملفاتهم في المدرسة .
٢- أن تقع معدلات ذكائهم في حدود المستوى المتوسط على الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء .
٣- أن يعاني أفراد العينة من انخفاض واضح وقصور في اللغة العربية وفقاً لدرجاتهم المدونة في سجلات المدرسة .
٤- أن يتضح من نتائج تطبيق مقياس المسح النيورولوجي السريع أن قصور أدائهم في اللغة العربية يرجع إلى أسباب نيورولوجية .
٥- أن يلتزم الطالب وولي أمره بحضور جلسات البرنامج التدريبي حتى نهايتها .

وكانت الباحثة قد اختارت في البداية ٢١ طالباً من ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية، تم استبعاد ٤ طلاب منهم نتيجة ارتفاع معدلات ذكائهم عن المتوسط، واستبعاد طالبين نتيجة زيادة عمرهم الزمني عن العمر المحدد لأفراد العينة، كما تم استبعاد طالب آخر نتيجة تردده على أحد مراكز التربية الخاصة وحصوله على برامج تدخل متخصصة من قبل ليصبح إجمالي العدد المتبقي من الطلاب ١٤ طالباً هم من تضمنتهم العينة النهائية للدراسة مع تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين . وقد تم إجراء التكافؤ بينهما في العمر الزمني، ونسبة الذكاء، والتطبيق القبلي لحل المشكلات الاجتماعية . وبالتالي تم اختيار العينة بطريقة عمدية، أما توزيع أفرادها على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة فتم بشكل عشوائي . ويوضح الجدول التالي النتائج الخاصة بالتكافؤ بين مجموعتي الدراسة .

الدراسات والبحوث السابقة:

دراسة بانيجيا Paniagua (1992) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية التدريب اللفظي في مقابل التدريب غير اللفظي في زيادة الانتباه لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وتكونت العينة من خمسة أطفال ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين ٦ – ١٠سنوات ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع الأطفال اظهروا معدلات عالية لاستخدام التعليمات اللفظية حيث قاموا باستخدام التدريب اللفظي في مقابل التدريب غير اللفظي عند تقديم البرنامج العلاجي مما ترتب علية التقليل من أعراض قصور الانتباه والذي انعكس على مستوى أداء الأطفال.

وهدفت دراسة ولترورف (Woltersdorf(1992، إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على استخدام الفيديو في التعديل الذاتي لاضطرابات الانتباه. تكونت العينة من أربعة أولاد ، امتدت أعمارهم من (٩-٢٠ سنة). وتم زيادة انتباههم بمشاهدتهم شريط فيديو عن ضعف الانتباه مع تقديم شرح وتوضيح من الباحث وتم تطبيق البرنامج لمدة خمسة شهور أشارت النتائج إلى حدوث تحسن في مستوي الأداء اللفظي، وانخفاض حدة التململ أثناء الجلوس، وعدم مقاطعه الآخرين أثناء الحديث – مع تحسن مستوى الأداء فى المهام الحسابية .

وتهدف دراسة هيلى وفاتوروت (1992) Hile& Vatterott إلى علاج إيذاء الذات عند الأطفال المتخلفين عقلياً بواسطة اللعب وتحسين الانتباه وذلك بزيادة فترات لعب الأطفال بالدمى مما يؤدى لجذب الانتباه وذلك لمدة دقائق عديدة . وضمت العينة ٦٣ فرداً يعانون من سلوكيات إيذاء الذات كسلوك يعبر عن عدم التكيف وقد اشتملت الدراسة على من ١-٤ مستويات محددة لأكثر أساليب العلاج تأثيراً . وتم تصميم المستويات لتسمح للعاديين من اتخاذ قرارات علاجية وأظهرت النتائج عن تحسن واضح في انخفاض سلوك إيذاء ذات وزيادة فترات الانتباه عند أفراد العينة وذلك بزيادة فترات اللعب .

دراسة كايزر (1993) Kaiser هدفت الى التعرف على فعالية برنامج تدريبى لتعديل السلوك في تحسن الاداء الاكاديمى داخل غرفة الفصل، وتالفت العينة من ٦ اطفال من ذوى صعوبات التعلم تتراوح اعمارهم بين ٨-١٣ سنة، وتم استخدام الصور كاحجد الاجراءات الاساسية بالبرنامج ومن المقاييس المستخدمة فة تلك الدراسة قائمة كونرز لتقدير سلوك الطفل، وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج في حدوث زيادة في تركيز الانتباة من جانب افراد العينة للمهام المختلفة.

وتهدف دراسة كوهن ووليمز وكينى (1993) Cohen, Williams & Keane (1993) إلى اختبار التغيرات التركيبية الإدراكية و الانتباه لطالب متخلف عقلياً قابل للتدريب ملتحق بمدرسة حكومية . وقد تم تشخيص الطالب رون Ron – عمره ١٣ سنة – على أنها شلل مخي تشنجي وهو في سن ١٠ شهور . ولأن الألوان هي إحدى الأنشطة القليلة التي يستمتع بها وقد تم تصميم جهاز يستخدم الألوان ليحسن الوظائف الادراكية وخصوصاً الذاكرة . وفي هذا استخدمت صور

ثابتة تتطلب حركات متتالية من كل لاعب يصبه الدور وقد استخدمت اللعب كوسيلة لتتوسط السلوك المشترك ولتحسن المعنى والسلوك المنتظم وإظهار مشاعر القدرة . ثم اشتملت اللعبة على متغيرات والتي كانت سبب في اتساع الجانب العقلي عند رون Ron مهارات الإدراك . وأخيرا استطاع رون Ron أن يتعلم ويتذكر المفاهيم السلوكية بالإضافة لذلك اتسع نطاق ومدى الانتباه والمواظبة على المهام المطلوبة وأصبح التفاعل الاجتماعي مع الأقران أكثر توافقاً.

واستهدفت الدراسة التي أجراها جول وجاروس Gol& Jarus(2005) معرفة التأثير الذي يمكن أن يخلفه برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية على أنشطة الحياة اليومية لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ضمت ٥١ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٥- ٨ سنوات تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة . وقد أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال، وعن أثر ذلك في الحد من اندفاعتيهم مما جعلهم يتفاعلون بإيجابية مع المحيطين بهم في أنشطة الحياة اليومية

مناقشة نتائج فروض البحث:

فروض البحث:

١. التعرف علي اكثر المشكلات الاجتماعية ظهورا لدي ذوى صعوبات التعلم .
٢. هناك اختلاف في المشكلات الاجتماعية لدي ذوى صعوبات التعلم وفقا للنوع(ذكور-اناث) لصالح الاناث.
٣. هناك اختلاف في المشكلات الاجتماعية لدي ذوى صعوبات التعلم وفقا للعمر الزمني لصالح العمر الاكبر.

جدول (١)

التعرف علي اكثر المشكلات الاجتماعية ظهورا لذوي صعوبات التعلم

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مشكلات التواصل	١٨٩	٤٠,٤٤	١٠,٠٢	٢,٠٤×	٠,٠٤
مشكلات التفاعل	١٩٩	٣٨,٣٦	١٠,٠٦		

جدول (٢)

اختبار ت لحساب الفروق بين الذكور والاناث في المشكلات الاجتماعية

	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة Z	الدلالة
الدرجات الكلية	الذكور	١٥	١٥،١٧	٢٢٧،٥٠	١٠٧،٥٠	٢٢٧،٥٠	٠،٢٠٩	غير دالة
	الإناث	١٥	١٥،٨٣	٢٣٧،٥٠				

جدول (٣)

اختبار ت لحساب الفروق بين ذوي صعوبات التعلم في المشكلات الاجتماعية وفقا للعمر الزمني

الإجراءات المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العمر الاكبر	١٨٨	١٤٧,٩١	٢٨,٧٥	١,٣١	غير دالة
العمر الاصغر	١٩٩	١٤٣,٨٥	٣٢,١٦	٢,٩٥	٠,٠٣×

مناقشة النتائج :

وكذلك ترى وينر Weiner (2004) أن هناك نموذجين يفسران تعرض هؤلاء الأطفال للخطر فيما يتعلق بحل المشكلات الاجتماعية يفسر أولهما ما تسببه صعوبات التعلم من عدم التكيف السلوكي وهي النتائج التي كشف عنها من قبل جرينهام Greenham (1999) وروركي Rourki (2000) حيث وجدا أنه من الأكثر احتمالاً بالنسبة للمشكلات المعرفية والاجتماعية التي يواجهها هؤلاء الأطفال أن تؤدي إلى حدوث مشكلات سلوكية وانفعالية ونفسية اجتماعية من أهمها مشكلات في إقامة العلاقات المختلفة مع الأقران، وعدم القدرة على فهم مقاصد الآخرين، بل وإساءة تفسيرها في أحيان عديدة مما يجعلهم يخبرون مشكلات في إقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين والتواصل معهم . أما النموذج الثاني فهو المخاطر المتعددة والتي ترى من خلاله أنه من الأكثر احتمالاً بالنسبة لهؤلاء الأطفال نتيجة لما يواجهونه من مشكلات في إقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين أن يخبروا مشكلات في السلوكيات التي يستدخلونها والمشكلات التي يبدونها . ويعتمد هذا النموذج على اقتران صعوبات التعلم في كثير من الأحيان بعوامل أخرى تساعد على حدوث هذه النتائج السلبية في المجال الاجتماعي مثل تشتت الانتباه، والفقر، وأساليب المعاملة الوالدية غير المناسبة وهي النتائج

التي كشف عنها ساميروف وآخرون (1997) Sameroff et al. ووجدت وينر وآخرون (1993) Weiner et al. أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم عادة ما يكونوا منبوذين من جانب الآخرين، أو أنهم يكونوا أكثر عرضة للنبذ من جانبهم بسبب أدائهم الوظيفي الاجتماعي غير العادي، وما يسببونه من فوضى وإهمال وعدوان، وما يبدونه من مشكلات تتعلق بعدم قدرتهم على التحكم في الذات أو ضبط السلوك وهو الأمر الذي يدفع بهم كما يشير مارجاليت وألياجون Margalit& Al- Yagon (2002) إلى الوحدة، والإبتعاد عن الآخرين، والإنعزال عنهم نظراً لما يجدونه من نبذ من جانبهم، ومحاولات للإبتعاد عنهم . إلا أن الأمر يختلف بدرجة كبيرة عندما يتم تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم إقامة علاقات اجتماعية ناجحة، وقيامهم بممارسة هذه العلاقات وهو ما يتم من خلال الألعاب الاجتماعية والجماعية بشكل عام والتي يتم البعد فيها عن التنافس كما يحدث خلال الألعاب التعاونية .

وإذا كان الأطفال ذوو صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية متعددة ومن بينها قدرتهم على حل المشكلات والتي تعتبر من أهم الجوانب التي تشهد قصوراً من جانبهم فإن التعرف على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية كأحد جوانب القصور للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتنميته يسهم في الحد من قدر كبير من المشكلات الاجتماعية الانفعالية والسلوكية التي يحتمل أن يتعرضوا لها، ويحد من خطورة الكثير من السلوكيات الاجتماعية غير المناسبة التي يمكن أن تصدر عنهم وهو ما قد يسهم بدرجة كبيرة في الحد من عزلتهم الاجتماعية . كما أن هذه القدرة يمكن أن تتطور على أثر ما يمكن أن تحققه برامج التدخل المستخدمة لبعض الجوانب الأخرى لديهم .

ويتفق عادل عبدالله محمد (٢٠٠٣) مع هذا الرأي حيث يشير إلى أنه إذا كان هؤلاء الأطفال يتسمون بانخفاض قدرتهم على الانتباه للمثيرات المختلفة، أو للبيئة الاجتماعية المحيطة، وأنهم عادة ما يعملون على تجنب تلك السلوكيات التي تتطلب تركيزاً، أو انتباهاً، أو التي تتطلب إزاحة أو انتقالاً للانتباه مما يترتب عليه عدم قدرتهم على انتقاء بعض المثيرات التي يتعرضون لها، والتركيز عليها، وإهمال ما سواها فإنه يجب على المربين أن يقوموا على أثر ذلك بمساعدة هؤلاء الأطفال على الانتباه للمثيرات المختلفة .

وقد أكدت العديد من الدراسات في مجال التعليم أو التدريس العلاجي كما يشير هالاهان وكوفمان Hallahan& Kauffman (2008) أن تنمية هذه المهارات يؤثر إيجاباً في قدرة هؤلاء التلاميذ على حل المشكلات الاجتماعية، ويحد بدرجة ملحوظة من القصور الاجتماعي الذي يعانون منه فضلاً عن أن استخدام الألعاب الجماعية أو الاجتماعية بأنواعها معهم يمكن أن يؤثر إيجاباً في قدرتهم على حل المشكلات عامة وقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية بصفة خاصة . ومن ثم فإن هذه الفعالية من شأنها أن تسهم في تحقيق قدر مناسب من التوافق الاجتماعي من جانبهم يمكنهم من الاندماج مع الآخرين .

واستهدفت الدراسة التي أجراها جول وجاروس Gol& Jarus(2005) معرفة التأثير الذي يمكن أن يخلفه برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية على أنشطة الحياة اليومية لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ضمت ٥١ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٥- ٨ سنوات تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة . وقد أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال، وعن أثر ذلك في الحد من اندفاعيتهم مما جعلهم يتفاعلون بإيجابية مع المحيطين بهم في أنشطة الحياة اليومية . وحاولت دراسة رودولف Rudolph(2005) الكشف عن فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى أربعة أطفال بالمرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات التعلم مستخدماً مقياسين احدهما للمهارات الاجتماعية، والآخر للانتباه . وبعد تدريبهم على أنشطة البرنامج لمدة ثمانية أسابيع بمعدل جلسة تدريبية واحدة كل أسبوع أسفرت النتائج عن تحسن مهاراتهم الاجتماعية، وتحسن معدل الانتباه من جانبهم .

وأوضحت النتائج التي كشفت عنها دراسة فرانكل وآخرين Frankel et al (1997). عند اختبار فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية في البيئة المنزلية وأثره في الحد من السلوكيات الدالة على ضعف الانتباه والنشاط المفرط وذلك لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ضمت ١٢ طفلاً ممن تتراوح أعمارهم بين ٨- ١٢ سنة ينقسمون إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واعتمد البرنامج التدريبي على إستراتيجيتي النمذجة ولعب الدور أوضحت النتائج أن أولئك الأطفال قد اكتسبوا مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وأن الأعراض الدالة على ضعف الانتباه والنشاط المفرط من

جانبهم قد انخفضت بشكل دال، وأن أثر ذلك البرنامج قد امتد إلى البيئة المدرسية مما يعني أن هؤلاء الأطفال قد قاموا بتعميم تلك المهارات التي تم تدريبهم عليها في البيئة المنزلية إلى مواقف التفاعل الاجتماعي المشابهة في البيئة المدرسية .

المراجع

دانيال هالاهان، وجون لويد، وجيمس كوفمان، ومارجريت ويس، وإليزابيث مارتنيز (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم: مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي** (ط٣- ترجمة عادل عبدالله محمد) . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٥).

دانيال هالاهان، وجيمس كوفمان (٢٠٠٨). **سيكلوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم: مقدمة في التربية الخاصة** (ط ١٠- ترجمة عادل عبدالله محمد) . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٧).

صاموبل كيرك، وجيمس كالفنت (١٩٨٨). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية** (ترجمة زيدان السرطاوي، وعبدالعزيز السرطاوي) . الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية (الكتاب الأصلي منشور ١٩٨٤) .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٠). **العلاج المعرفي السلوكي: أسس وتطبيقات** . القاهرة : دار الرشاد .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٣). **تعديل السلوك للأطفال المتخلفين عقلياً باستخدام جداول النشاط المصورة** . القاهرة : دار الرشاد .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦-أ). **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم** . القاهرة: دار الرشاد .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦ب). بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم . **بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم بالرياض** . الرياض، ١٩- ٢٢/ ١١ .

عادل عبدالله محمد (٢٠١١) . **مقدمة في التربية الخاصة**. القاهرة : دار الرشاد .

عادل عبدالله محمد (٢٠١٤). أساليب واستراتيجيات التدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١** (٣)، ١- ٢٦ .

عادل عبدالله محمد، وأمال أحمد مصطفى (٢٠٢٠). **صعوبات التعلم الخاصة وفق تصنيف جديد لصعوبات التعلم.** الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للطباعة والنشر والتوزيع.

عادل محمد العدل (٢٠٠١). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة . **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**، ٧ (٢٥/ ١)، ٢٤٣- ٢٩٥ .

عادل محمد العدل (١٩٩٨). القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي . **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**، ٦ (٢٢/ ٢)، ٣٨٤- ٤٣٢ .

عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١). **سيكلوجية ذوي الاحتياجات الخاصة** . القاهرة: مكتبة زهراء الشرق .

عبدالمنعم الدردير (٢٠٠٦) . **الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية** . القاهرة : عالم الكتب .

عبدالناصر أنيس عبدالوهاب (١٩٩٢). دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي . **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية جامعة المنصورة .

عزت عبدالحميد محمد (٢٠٠٩) . **معالجة البيانات باستخدام برنامج** SPSS- 18 . القاهرة: دار الفكر العربي .

مارجريت موتي، وهارولد سيزلنج، ونورما سبالدينج (١٩٩٩). **اختبار المسح النيورولوجي السريع** (تعريب عبدالوهاب محمد كامل). القاهرة : دار النهضة المصرية (النسخة الأصلية منشورة ١٩٩٧).

محمود عوض الله سالم، ومجدي محمد الشحات، وأحمد حسن عاشور (٢٠٠٣). **صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج** . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

محمود محمد طافش (٢٠٠٧). **حل المشكلات: أسلوب مميز لتعليم مهارات التفكير**. عمان: دار وائل للنشر .

Fax, J.,& Murray, R. (2004). Information flow and cooperative control of vehicle formations. *IEEE Transactions on Automatic Control, 49* (9), 1465-1476.

Field, A. (2015). *Preschool is a time to start encouraging cooperative play*. Chicago: University of Chicago Press.

Fletcher, J., Lyon, G., Barnes, M., Stuebing, K., Francis, D., Olson, R.,& Shywitz, B. (2001). Classification of learning disabilities: An evidence- based evaluation. *Paper presented at the LD Summit*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Frankel, F., Myatt, R., Cantwell, D.,& Feinberg, D. (1997). Parent-assisted transfer of children`s social skills training. *Journal of the American Academy of Children and Adolescent Psychiatry*, *36* (1), 1056- 1064.

Garaigordobil, M., Maganto, C.,& Etxeberría, J. (1996). Effects of a cooperative game program on socio-affective relations and group cooperation capacity. *European Journal of Psychological Assessment, 12* (2), 141-152.