جامعة مدينة السادات

كلية التربية

قسم علم النفس التربوي

ملخص بحث بعنوان

# فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في تحسين الانتباه ومهارات حل المشكلة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم

إعـداد/

**سناء عبد النبي أحمد رمضان**

١٤٣٨هـ-٢٠١٧م

**مقدمة البحث :**

توجد فئة من فئات الأطفال غير العاديين التي لا تبدو عليها ظاهريا أية حالة من حالات التربية الخاصة المعروفة ولكنها تعاني في الوقت نفسه من مشكلات في التحصيل الأكاديمي، بالإضافة إلى تشتت الانتباه ، أو مشكلات في المهارات الإجتماعية ويطلق عليهم ذوي صعوبات التعلم .

و من أهم الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم قصر سعة الانتباه ، وعدم الثبات الانفعالي، وانخفاض أو ضعف مفهوم الذات وعدم الثقة بالنفس ،والاندفاعية وقصور أو ضعف المهارات الاجتماعية ، أو عدم قدرتهم على التفاعل الاجتماعي على نحو موجب ( يوسف العنزي ،٢٠١٤: ٢٠٢) كما انهم يعانون من قصور في حل المشكلات وذلك لأنهم يعانون من نقص في الوعي بوجود مشكلة لديهم (مجدي الشحات ،١٩٩٩: ٢٢٠).

وقد أشارالعديد من الباحثين أن الافتقار إلى المهارات الاجتماعية قد يكون السبب الرئيسي الذي يجعل التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة يواجهون صعوبات في المشاركة الاجتماعية (Ariana G.,2017:1). ومن هنا يتبين مدى الحاجة إلى تصميم برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية يسهم في إكساب هؤلاء الأطفال المهارات التي تساعدهم في الوصول إلى النمو النفسي السليم في هذه المرحلة.

**مشكلــة البحث :**

**تتحدد مشكلة البحث ا في التساؤل الرئيسي التالي:**

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في تحسين الانتباه ومهارات حل المشكلة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم؟ **ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الاسئلة الفرعية الاتية :**

١- ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في تحسين الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم؟

٢- ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في تحسين مهارات حل المشكلة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم؟

**أهــداف البحث:**

**يهدف البحث الحالي إلى:** الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية (مهارة الوعي بالذات، مهارة التعاطف، مهارة ضبط النفس ، مهارة الدافعية الذاتية ، و مهارة التفاعل الاجتماعي) في تحسين كلا من الانتباه ومهارات حل المشكلة لذوي صعوبات التعلم.

**أهمية البحث:**

وترجع أهمية تناول المهارات الاجتماعية في البحث الحالي إلى كونها من أهم وسائل التفاعل الاجتماعي التي تتعلق بقدرة التلميذ على التفاعل والتواصل مع الآخرين من الأقران والمحيطين في محيط اجتماعي سليم.

**وتتضح أهمية البحث الحالي من خلال جانبين هما:**

**أولاً :الأهمية النظرية :** الندرة النسبية في الدراسات العربية حيث لا توجد دراسة (في حدود علم الباحثة) تناولت اعداد برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية وفعاليته في تحسين الانتباه ومهارات حل المشكلة لذوي صعوبات التعلم بالإضافة إلى توفير قدر من البيانات والمعلومات للمهتمين برعاية الطفل ذو صعوبات التعلم .

**ثانياً الأهمية التطبيقية :** وهي الاستفادة من هذا البحث في وضع برامج تدريبية وإرشادية تعمل على تحسين الانتباه ومهارات حل المشكلة لذوي صعوبات التعلم. كما يفيد البرنامج القائمين على التربية والتعليم في توجيه الطلاب إلى أنسب الوسائل في التدريب على المهارات الاجتماعية لدى أطفال المرحلة الاعدادية.

**مصطلحات البحث:**

١- **البرنامج التدريبي Training Program : تعرف الباحثة البرنامج التدريبي للبحث الحالي اجرائياً** بأنه "مجموعة من الأنشطة المتنوعة والخبرات المنظمة المترابطة التي تهدف إلى تدريب التلميذ في فترة زمنية محددة على بعض المهارات الاجتماعية لمساعدته على مواجهة مشكلاته والتغلب عليها من أجل الوصول إلى تحقيق ذاته وقدرته على الأداء بفاعلية في المواقف الاجتماعية المختلفة ".

٢- **المهارات الاجتماعية Social Skills :** وتعرف "بأنها القدرة على إحداث التفاعل الإيجابي في المواقف الاجتماعية المختلفة" ( Noah et al, 2013: 655-667) .

**وتعرفها الباحثة بانها"** مجموعة من السلوكيات المكتسبة التي يتعلمها التلميذ ويتدرب عليها بطريقة منظمة لتنمية الوعي بالذات، التعاطف مع الآخرين، ضبط النفس، الدافعية الذاتية، والتفاعل الاجتماعي مما يؤدي إلى تحقيق التوافق الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين "

٣- **الانتباه Attention :**

يعرف بأنه "ضعف أو قصور في القدرة على تركيز الانتباه، والاحتفاظ به، والوعي الشعوري بموضوع الانتباه، وقد يكون مصحوباً بفرط الحركة والنشاط، و/ أو اندفاعية ( فتحي الزيات، ٢٠٠٢: ٣).

**وتعرفه الباحثة اجرائياً :** بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الانتباه .

- **مهارات حل المشكلة Problem-Solving Skills :**

وتعرف بأنها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها التلميذ، والتي يستخدم فيها ما لديه من معرفة في حل المواقف الجديدة التي تقابله (أحمد السيد، ومحمد ربيع، ١٩٩٢ : ٥٦).

**وتعرفه الباحثة اجرائياً** : بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس مهارات حل المشكلة.

- **صعوبات التعلم learning disabilities :**

تعرفه **الباحثة اجرائياً بأنه" :**عدم وصول التلاميذ لمستوى التمكن المطلوب والذي يتضح في وجود تباعد دال احصائياً بين تحصيل التلاميذ وقدرتهم العقلية العامة على الرغم من أنهم يتميزون بقدرة عقلية تتراوح من المستوى المتوسط إلى المرتفع وقد استبعد منهم ذوي الاعاقات الحسية والحركية وذوي الامراض المزمنة وأورام المخ وأمراض الكلام وذوي الاضطرابات النفسية والسلوكية والمحرومين ثقافياً وبيئياً .

**حدود البحث :** اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتيه :

١- عينة من تلميذات الصف الثاني الاعدادي التابعين لادارة سيدي سالم التعليمية بمحافظة كفر الشيخ .

٢- الأدوات المستخدمة في البحث (اختبار القدرة العقلية من ( ١٢- ١٤) سنه - قائمة ملاحظة سلوك الطفل - مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم - اختبار المسح النيورولوجي السريع - مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي- اختبارصعوبات الانتباه - مقياس مهارات حل المشكلة إعداد / الباحثة - البرنامج التدريبي للمهارات

الاجتماعية إعداد /الباحثة - استمارات التقويم الذاتي إعداد/الباحثة - وكذلك يتحدد هذا البحث بالأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج البحث.

**الاطار النظري للبحث :**

**أولاً: المهارات الاجتماعية:**

يشير مصطلح المهارة "Skill" إلى الفعل "مهر" والاسم منه "ماهر" أي حاذق وبارع، ويقال فلان "مهر في العلم" أي كان حاذقاً عالماً به متقناً له (سيد أبو هاشم، ٢٠٠٤، ١٤).**وتعرف المهارات الاجتماعية** بأنها " القدرة على التفاعل مع الآخرين في اطار اجتماعي محدد بأساليب معينة مقبولة (Stigler Smith,2005: 259).

**وتعرفها الباحثة بأنها "** مجموعة من الأعمال والأنشطة والخبرات التي يتعلمها الطفل ويكررها ويتدرب عليها بطريقة منظمة بحيث تساعد في فهمه لذاته وأسلوب تفاعله مع الآخرين وتجعله قادراً على تحقيق التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين وتمكنه من إيجاد الحلول الممكنة للمشكلات التي تواجهه."

**تصنيف المهارات الاجتماعية :**

**تصنيف كايميل (Kimmel 2002):** صنف كايميل Kimmel المهارات الاجتماعية الى ست مهارات وهي :المسئولية ، التعاطف ، ضبط النفس ، التوكيد ،التحكم في السلوك الدافعي، التواصل مع الأقران (Kimmel , 2002:22).

**تصنيف عبد الله الخطيب (٢٠١٠) :** صنف المهارات الاجتماعية إلى خمس مهارات، تتمثل في: مهارة التواصل الاجتماعي مع الآخرين - مهارة الذوق الاجتماعي مع الآخرين -مهارة القدرة على الحوار مع الآخرين - مهارة التعاون مع الآخرين (عبد الله الخطيب،٢٠١٠: ٤٧)

**تصنيف أماني فرحات عبد المجيد (٢٠١٢):** مهارة تحمل المسئولية ، مهارة توكيد الذات ، مهارة ضبط النفس، مهارة التعاون، مهارة التعاطف،مهارة التواصل مع الأقران (أماني فرحات ،٢٠١٢: ١٢٢).

**تصنيف جينيفر Jennifer G.H.(2015) :** صنفت جينيفر المهارات الاجتماعية الى خمس مهارات وهي كالآتي :مهارة ضبط النفس ،مهارة التعاطف، مهارة التعاون ، مهارة التوكيدية، مهارة تحمل المسؤولية (Jennifer G.H., 2015:17).

**تصنيف الباحثة للمهارات الاجتماعية :**

١- **مهارة الوعي بالذات :** وتشتمل هذه المهارة على عدة مهارات فرعية وهي: المعرفة الانفعالية، تقدير الذات ، التوكيدية ، الثقة بالنفس.

٢- **مهارة التعاطف** : وتشمل ( التعاطف الوجداني – التعاطف السلوكي )

٣- **مهارة ضبط النفس**: وتشمل التحكم في الانفعالات ،التعبير الوجداني ، تأجيل الاشباع ، التكيف الاجتماعي .

٤- **مهارة الدافعية الذاتية (التحكم في السلوك الدافعي): وتشتمل على :**

توجيه الذات ، إدارة الضغوط (الإصرار وتحمل الضغوط) ، التفاؤل

٥- **مهارة التفاعل الاجتماعي** :وتشتمل هذه المهارة على مجموعة من المهارات الفرعية وهي : الإدراك الاجتماعي ، التواصل الاجتماعي ، كفاءة التصرف في المواقف الاجتماعية.

**ثانياً :الانتباه Attention :**

ويعرف بأنه "أول اتصال للفرد ببيئته وتكيفه معها ، وهو الأساس الذي تقوم عليه العمليات العقلية وهو استعداد الفرد وتهيئته لملاحظة شيء دون الآخر والتفكير فيه" (معاذ عوفي، ٢٠١٦: ٢٤).

**أنواع الانتباه :** الانتباه الاعتيادي، الانتباه الإرادي ، الانتباه اللاإرادي ، الانتباه التوقعى

**العوامل المؤثرة في الانتباه** : تنقسم العوامل المؤثرة في الانتباه إلى قسمين:

**أولاً :عوامل خارجية** : وتتمثل في الحركه ، الجده ، الحجم ، التكرار ، الشدة ، التضاد ، المثيرات الشرطية

**ثانياً :عوامل داخلية :** وتشمل **العوامل المؤقتة** : وتشمل التهيؤ الذهني والنشاط لعضوي والدافع و**العوامل المستديمة** : وتشمل مستوى الاستثارة الداخلية ، الميول والاهتمامات و الراحة والتعب ( السيد علي ،فائقة بدر، ١٩٩٩: ٢٧-٢٨) .

**علاقة الانتباه بصعوبات التعلم :**

يرى الغالبية العظمى من المشتغلين بالتربية الخاصة عامة، وصعوبات التعلم خاصة، أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم ومنها :صعوبات القراءة والفهم القرائي، والصعوبات المتعلقة بالذاكرة، وصعوبات الحساب، والصعوبات الإدراكية بوجه عام ( فتحي الزيات، ١٩٩٨: ٨٧).

وتشير نتائج الدراسة التي قام بها لطفي عبد الباسط (٢٠٠٠) من أجل دراسة بعض مسببات اضطرابات نظام التجهيز لدى ذوي صعوبات التعلم، إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في أداء مهام الانتباه المستمر السمعي، والانتباه الانتقائي البصري لصالح العاديين وهذا يؤكد أن ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في عملية الانتباه وخاصة الانتباه المستمر السمعي والانتباه الانتقائي البصري ويعد ذلك من مسببات اضطرابات نظام التجهيز.

**علاقة الانتباه بالمهارات الاجتماعية:**

يمثل الانتباه احدى العمليات العقلية التي تؤدي دوراً مهما في حياة الطفل من حيث قدرته على الاتصال بالبيئة المحيطة ، ويؤدي الخلل في هذه العمليات العقلية إلى انتشار الاضطرابات السلوكية بين هؤلاء الأطفال والذين يعانون عادة من اضطرابات الانتباه خاصة السلوك العدواني، حيث يؤدي هذا السلوك إلى سوء التوافق ومحدودية العلاقات الاجتماعية في البيئة المحيطة بهم كما أن ذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية، مما يسبب لهم مشكلات متنوعة مع اقرانهم (Rapaport, 2009: 22-35) .

**ثالثاً :مهارات حل المشكلة :"Problem solving skills"**

**مفهوم حل المشكلة:** يقصد بها " قدرة الفرد على اكتساب المعلومات والمهارات المتاحة بشكل صحيح وتوظيف ذلك في قدرته على مواجهة وحل موقف غامض يتعرض له " (مصعب محمد ، ٢٠٠٩: ٨) .

**وترى الباحثة أن حل المشكلة هو** مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها الفرد مستخدماً ما لديه من معرفة من أجل الوصول إلى حل لهذه المشكلة .كما تعرفه الباحثة إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في اختبار مهارات حل المشكلة.

**نماذج حل المشكلات :**

اختلفت خطوات حل المشكلة لدى السيكولوجيين في عددها ومسمياتها وفيما يلي عرض لبعض هذه النماذج :

**نموذج ستيرنبرج (٢٠٠٣) :** ويؤكد ستيرنبرج أنّ مراحل حل المشكلة تمر بسبعة مراحل تسير بشكل دائري حيث سماها دائرة حل المشكلة وهي : التعرف على المشكلة ، تحديد المشكلة، بناء استراتيجية الحل ، تنظيم المعلومات حول المشكلة ، تجميع مصادر المعلومات ، مراقبة حل المشكلة ، تقييم حل المشكلة (Sternberg,2003:56) .

**نموذج حسن زيتون (٢٠٠٣) :**

وضع تصوراً لخطوات حل المشكلة يتم من خلال المراحل التالية :تحديد المشكلة، جمع البيانات والمعلومات المتصلة بالمشكلة، اقتراح الحلول المؤقتة للمشكلة ، المفاضلة بين الحلول المؤقتة للمشكلة واختيار الحل المناسب ،التخطيط لتنفيذ الحل وتجريبه ، تقييم الحل (حسن زيتون ، ٢٠٠٣: ٣٢٨-٣٣٢).

**وترى الباحثة** من خلال العرض السابق لنماذج حل المشكلة، وإن اختلفت مسمياتها وعدد مراحلها أن مهارات حل المشكلة يمكن أن تتلخص في ست مهارات رئيسية وهي:الإحساس بالمشكلة ، تحديد المشكلة، جمع المعلومات والبيانات حول المشكلة، فرض الفروض المحتملة (إيجاد البدائل الممكنة) ، اختبار صحة الفروض، واختيار البديل المناسب لحل المشكلة، التوصل إلى النتائج والتعميم.

**علاقة مهارات حل المشكلة بالمهارات الاجتماعية :**

تعد المعرفة الاجتماعية عاملاً وثيق الصلة بالقدرة على حل أي مشكلة بغض النظر عن موضوع المشكلة، فالمعرفة الاجتماعية مطلب أساسي للكفاءة في الآداء في كثير من المواقف وفي سياق حل المشكلات تتضمن المعرفة القدرة على تعريف المشكلة في الفاظ محددة وجمع المعلومات وتوليد الأفكار التي قد تسهم في حل المشكلة، وعموما فحل مشكلات الحياة يتطلب قائمة معينة من مهارات أو عادات التفكير عند مواجهة أي صعوبة ( دخيل بن عبد الله، ٢٠١٤: ١٧٨).

**رابعاً صعوبات التعلم:**

**أولاً :تعريف صعوبات التعلم :**

**تعرف الباحثة صعوبات التعلم** بأنها "مجموعة من الأفراد ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون تباعدًا بين أدائهم الفعلي وأدائهم المتوقع في واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وتحدث هذه الصعوبة نتيجة خلل بسيط في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولكنها لا تحدث نتيجة أي نوع من أنواع الإعاقة، كما أنها تحدث في أي مرحلة من مراحل نمو الفرد، وتعتمد على هذا التعريف كتعريف إجرائي للبحث الحالي ".

**ثانيا :أنواع صعوبات التعلم :**

من أبرز تصنيفات صعوبات التعلم، وأكثرها شمولية ودقة ذلك التصنيف الذي قدمه كيرك وكالفنت (١٩٨٨)عن صعوبات التعلم، والذي يميز بين نوعين من صعوبات التعلم :

**أ-صعوبات تعلم نمائية Developmental Learning Disabilities**وتنقسم الى :

**صعوبات أولية :**وتشتمل الانتباه، والذاكرة، والإدراك ، **صعوبات ثانوية :** وهي خاصة باللغة الشفهية والتفكير .

**ب- صعوبات تعلم أكاديمية Academic Disabilities** وهي مشكلات تظهر من أطفال المدارس، وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب لدى الطفل في الصعوبات النمائية، وعجز عن

تعويضها من خلال وظائف أخرى، حيث يكون عند الطفل صعوبة في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية، (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨: ١٨-٢١).

**رابعا: محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم**

١- **محك التباعد** : وينقسم إلى نوعين من التباعد : **التباعد الداخلي :**ويستخدم لتقدير التباعد داخل الفرد في العمليات النفسية والسلوكيات كالانتباه، والقدرات البصرية والحركية، والذاكرة. **والتباعد الخارجي :**وهو حساب التباعد بين الذكاء والتحصيل .

٢- **محك الاستبعاد** Exclusion وفيه يتم استبعاد الحالات الناتجة عن الإعاقة والتي يمكن أن تكون سبباً في التباعد بين درجات الفرد في التحصيل والذكاء أو التباعد داخل الفرد.

٣- **محك التربية الخاصة** Special Education ويفيد هذا المحك ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون طرقاً خاصة في التعلم؛ لعلاج مشكلاتهم، وحتى لا يتم الخلط بينهم وبين بعض المصطلحات المشابهة كالتأخر الدراسي وبطء التعلم (سيد سليمان ،٢٠٠٣: ٢٩٣-٢٩٦).

**وفي ضوء ما سبق لجأت الباحثة إلى استخدام الخصائص التالية كمحكات للتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:**

- أن يتسم التلاميذ بمستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط .
- أن يكون مستوى أداء التلاميذ على الاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية أقل من المتوسط الحسابي لدرجات زملائهم .
- أن يكون هناك تباعدًا بين الذكاء والتحصيل لصالح الذكاء مقداره واحد انحراف معياري أو أكثر .
- استبعاد التلاميذ ذوي الإعاقات الجسمية، والحسية، والاضطرابات الانفعالية الشديدة .
- أن تكون تقديرات المعلمين للتلاميذ على مقياس تقدير سلوك التلميذ صاحب الصعوبة أقل من (٦٥) درجة

**الدراسات السابقة** :

**أولا : دراسات وبحوث تناولت المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:**

**دراسة منى سعيد رشيدي** (٢٠١٣) التي هدفت لمعرفة أثر التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى جماعات النشاط المدرسي من ذوى صعوبات التعلم ،و تشير نتائج الدراسة إلى أن العجز في المهارات الاجتماعية لدى بعض التلاميذ ناتج عن عدم قدرتهم على فهم الدلائل الاجتماعية مثل القصور في التعبيرات الوجيهة للآخرين و يظهر لديهم انسحاب اجتماعي وتتحول إلى معوقات للتعلم.

وهدفت **دراسة منذر جمال وجهاد سليمان (٢٠١٤) :**إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي جمعي لتنمية المهارات الاجتماعية لـدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بـين المجموعتين التجريبيـة والضابطة في تحسن المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية ، مما يشير إلى فاعلية البرنـامج فـي تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم.

**وأجرت نادية عبد الرحمن الأشعل (٢٠١٥)** دراسة تهدف الى التحقق من فعالية برنامج ارشادي معرفي سلوكي وارشادي أسري لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الاولى من التعليم ، واظهرت النتائج فعاليه برنامج كل من البرنامج

الارشادي المعرفي السلوكي والبرنامج الارشادي الاسرى في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.استمرار فعالية برنامج كل من البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي والبرنامج الارشادي الاسرى في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى افراد المجموعة التجريبية خلال فتره المتابعة

**ثانيا : دراسات وبحوث تناولت الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم :**

**هدفت دراسة لاندو وآخرون (Landau et.al, 2011 )** إلى التعرف على فعالية دعم الأصدقاء والاقران في تنمية المهارات الاجتماعية، لدى الذكور ذوي نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط كما أسفرت الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين مدة الصداقة وفاعلية البرنامج المستخدم.

**وأجرت هند محمد رضا (٢٠١٥)** دراسة هدفت االى الكشف عن فاعلية وكذلك استمرارية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري وأثره على الانتباه الانتقائي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية._وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الإدراك البصري والانتباه الانتقائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية لصالح المجموعة التجريبية .ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي .

**ثالثا: دراسات وبحوث تناولت حل المشكلة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم :**

**أجرت بسمة السعيد البحراوي (٢٠١٢)** دراسة للكشف عن فاعلية برنامج للتدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مفهوم الذات والدافعية للتعلم وحل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، توصلت الدراسة إلى :توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مفهوم الذات والدافعية للتعلم وحل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية ."وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مفهوم الذات والدافعية للتعلم وحل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي.

**ودراسة زين حسن أحمد العبادي ، وفتحي عبد الرحمن جروان (٢٠١٤)** التي هدفت الى استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات الطلاقة والمرونة والاصالة والاختبار ككل لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية (التعليمي ) والمستوي المتوقع المسئول.

**رابعاً: دراسات وبحوث تناولت التدريب على المهارات الاجتماعية أو أحد ابعادها في تحسين الانتباه أوحل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:** .

**دراسة أسماء محمد عدلان (٢٠١٤)** وتهدف الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير الإيجابي على تنمية سمات الشخصية ومهارة حل المشكلات الحياتية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي ، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في سمات الشخصية لصالح المجموعة التجريبية،

ودراسة **( Mourad Ali Eissa,2015)** وكان الغرض من هذه الدراسة استكشاف تأثير برنامج التدخل للانتباه المشترك على تحسين الانتباه المشترك ومهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد. وقد بينت نتائج هذه الدراسة فعالية برنامج التدخل في تحسين الانتباه المشترك ومهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال المصابين باضطراب التوحد.

- **فروض الدراسة :** يمكن صياغة فروض البحث كما يلي:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للانتباه.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مهارات حل المشكلة (الإحساس بالمشكلة، تحديد المشكلة، جمع المعلومات والبيانات حول المشكلة، فرض الفروض المحتملة، اختبار صحة الفروض واختيار البديل المناسب لحل المشكلة، التوصل إلى النتائج والتعميم).

٣- " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للانتباه بعد تطبيق البرنامج التدريبي "

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات حل المشكلة (الإحساس بالمشكلة – تحديد المشكلة -جمع المعلومات والبيانات حول المشكلة -فرض الفروض المحتملة -اختبار صحة الفروض واختيار البديل المناسب لحل المشكلة – التوصل إلى النتائج والتعميم-الدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي ".

**منهج البحث والتصميم التجريبي:**

ينتمي البحث الحالي إلى فئة البحوث التجريبية التي تهدف الى بحث متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو البرنامج التدريبي القائم على المهارات الاجتماعية على متغير تابع أو أكثر ويتمثل في (الانتباه) و(مهارات حل المشكلة). ويعتمد البحث الحالي على تصميم المجموعتين ( ضابطة – تجريبية) ،ويتم قياس المتغيرات التابعة بعد تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية وبذلك يكون التصميم التجريبي للبحث الحالي ٢×٢ حيث تشتمل على مجموعتين للبحث (ضابطة – تجريبية) وقياسين (قبلي – بعدي) .

**عينة البحث:**

**عينة البحث الأساسية :** تكونت عينة البحث الاساسية من (٤٢) تلميذة من ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الثاني الإعدادي وقد تراوحت أعمار هؤلاء التلميذات١٢-١٣ سنة، وبلغت أعمارهم الزمنية ١٥٧,١٩٠شهراً، بانحراف معياري قدره١,٠٤١، ولقد تم اشتقاق هذه العينة من عينة اوليه بلغت (٣٦٠) تلميذه من خلال تطبيق سلسلة من الاختبارات المستخدمة لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.**ولقد تم تقسيم عينة البحث الاساسية إلى مجموعتين :** مجموعة ضابطة (٢١) تلميذه ، مجموعة تجريبية (٢١) تلميذه وقد قامت الباحثة بتطبيق جلسات البرنامج على تلاميذ المجموعة التجريبية.

**ضبط المتغيرات (مجانسة أفراد عينة الدراسة الاساسية):**

المتغيرات الدخيلة (الوسيطة) التي يمكن أن تؤثر على المتغيرات التابعة بخلاف المتغير المستقل مثل : الجنس ، العمر الزمنى ، الذكاء ، المستوى الاجتماعي والاقتصادي ، بالنسبة لمتغيرالجنس اقتصرت عينة البحث الحالي على الاناث فقط حتى لا يصبح لمتغير الجنس اثر في المتغير التابع فضلا على سهولة التعامل معهم وسهولة تدريبهم على المهارات الاجتماعية، وانخفاض المهارات الاجتماعية لديهم مقارنة بالذكوروذلك يتفق مع نتائج العديد من الدراسات السابقه ، حيث أشارت تلك الدراسات إلى أن الذكور في مجتمعنا يجدون فرصاً كثيره متاحة للمشاركة الاجتماعية مما يجعلهم أكثر قدرة من الإناث في الحكم على الاشخاص وبالتالي تحقيق التوافق الاجتماعي ، أما بالنسبة لكل من المتغيرات الدخيله الاخرى فقد قامت الباحثة باستخدام اختبار" ت " للعينة المستقلة لحساب دلالة الفروق بين المجموعات والجدول التالي يوضح النتائج التي توصلت إليها الباحثة .

**جدول (١) العمر الزمنى والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي باستخدام اختبار (ت )**

| المتغيرات | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | د.ح | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **العمر الزمني** | ضابطة | ٢١ | ١٥٧,٢٨٥ | ١,٠٠٧ | ٠,٧٤٠ | ٤٠ | غير دالة |
| | تجريبية | ٢١ | ١٥٧,٥٢٣ | ١,٠٧٧ | | | |
| **نسبة الذكاء** | ضابطة | ٢١ | ٩٨,٧١٤ | ٦,٤٨٩ | ٠,٣٤٩ | ٤٠ | غير دالة |
| | تجريبية | ٢١ | ٩٨,٠٠ | ٦,٧٧٤ | | | |
| **المستوى الاجتماعي والاقتصادي** | ضابطة | ٢١ | ٧٤,٥٢٣ | ١١,٧١١ | ٠,٧٣٢ | ٤٠ | غير دالة |
| | تجريبية | ٢١ | ٧٣,٠٩٥ | ١١,٨٦١ | | | |

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة حيث كانت قيمة" ت "غير دالة إحصائيا وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في متغيرات الذكاء والعمر الزمنى والمستوى الاقتصادي والاجتماعي . كما تم تطبيق كل من اختبار الانتباه واختبار مهارات حل المشكلة على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البرنامج للتأكد من التكافؤ بين المجموعتين في العمليات السابقة

**القياس القبلي لمستوى الانتباه :** قامت الباحثة بحساب التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك من خلال تطبيق مقياس الانتباه عليهم (قياساً قبلياً) وذلك بحساب قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الانتباه، والجدول رقم (٢) يوضح التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الانتباه.

**جدول (٢) قيم (ت) للفروق بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للانتباه.**

| | المجموعة | العدد ن | المتوسط م | الانحراف المعياري ع | قيمة" ت" | د.ح | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للانتباه | الضابطة | ٢١ | ٤٥,٤٢٨ | ٤,٤٣٣ | ٠,٧٢ | ٤٠ | غير دالة |
| | التجريبية | ٢١ | ٤٦,٣٨١ | ٤,١٧٧ | | | |

واتضح أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة في متغير الانتباه وبذلك يتحقق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الانتباه.

**القياس القبلي لمستوى حل المشكلة :** قامت الباحثة بحساب التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك من خلال تطبيق مقياس حل المشكلة عليهم (قياساً قبلياً)، وذلك بحساب قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في حل المشكلة واتضح أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات حل المشكلة وابعادها المختلفة وبذلك يتحقق التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير مهارات حل المشكلة .

**أدوات الدراسة :**

**اختبار القدرة العقلية مستوى(١٢-١٤) :** اعداد / فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠٠٢)

**قائمة ملاحظة سلوك الطفل** : أعدها للبيئة المصرية / مصطفي كامل (1987)

**الكفاءة السيكو مترية للقائمة : أ) حساب الثبات :** قامت الباحثة بحساب ثبات القائمة عن طريق التجزئة النصفية لعبارات القائمة (٧٠) بعد التعديل من خلال التحليل العاملي لعينة من ذوي صعوبات التعلم عددها (٣٠) تلميذ وتلميذه، وجاءت قيم معامل الثبات قيم مرتفعة تدعو للثقة في الأداة كما يلي :

**مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم إعداد / مصطفي كامل ( ١٩٩٩ )**

ويستخدم لفرز حالات صعوبات التعلم في البحث الحالي .

**ثبات المقياس :** وقد تحققت الباحثة من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية لعبارات القائمة لعينة من ذوي صعوبات التعلم عددها(٣٠) تلميذ وتلميذة وجاءت قيم معامل الثبات كما يلي : بالنسبة للفهم السماعي والذاكرة كانت قيمة معامل الثبات (٠,٧٧) ، اللغة المنطوقة (٠,٨٧)

،التوجه المكاني (٠,٦٥) ، التناسق الحركي (٠,٤٨) والسلوك الشخصي والاجتماعي (٠,٦٦) (ولمزيد من المعلومات الرجوع إلى كراسة تعليمات الاختبار).

- **اختبار المسح النيورولوجي السريع: اعده للبيئة المصرية /** مصطفي كامل(١٩٨٩) .

يعد وسيله لرصد الملاحظات عن التكامل النيورولوجي للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

**الخصائص السيكو مترية للاختبار:** تحققت الباحثة من ثبات اختبار المسح النيورولوجي السريع على النحو التالي: تم حساب معامل الثبات عن طريق معادلة " الفا كرونباخ " للتحقق من ثبات الاختبار على عينة قوامها (٣٠) تلميذ من ذوي صعوبات التعلم وبلغت قيمة معامل الثبات لهذه الطريقة (٠,٨٢) وهي قيمة مرتفعة وتكفي للثقة في الاداء.

- **مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي : إعداد /عادل البنا(٢٠٠٠)**

**صدق القياس :** قام معد المقياس بحساب صدق المحك للمقياس باستخدام مقياس آخرتم حساب صدقه عن طريق صدق المحكمين وحصل معد المقياس على معامل ارتباط بين درجات الافراد في المقياسين مقداره (٠,٦٤) وهو معامل صدق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صلاحية استخدام المقياس في الدراسة الحالية.

**مقياس الانتباه (اختبار فرعي من بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم أعداد/ فتحي الزيات (٢٠٠٠)**

استخدم اختبار الانتباه في الدراسة الحالية لتشخيص صعوبات الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

**وقد تحققت الباحثة من صدق وثبات الاختبار كالتالي** :

**صدق الاختبار :الاتساق الداخلي** : قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

اتضح أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,١٣٧-٠,٥٤٨) وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) ما عدا العبارات رقم (١-١٥-١٦) فكانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ،أما العبارات أرقام(٤-٨-١٠) فكانت غير دالة إحصائيا وبالتالي تم حذفهم من المقياس، وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (١٧) عبارة.

- **ثبات الاختبار :**استخدمت الباحثة طريقة إعادة التطبيق لحساب ثبات المقياس، وبلغ معامل الارتباط (٠,٩٤٨) ، وهي قيمة مقبولة إحصائياً مما يشير إلى صلاحية استخدام هذا المقياس، كما استخدمت طريقة ألفا كرونباخ :وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٤٧)، وجميعها معاملات مقبولة إحصائياً، ويمكن الوثوق فيها.

- **مقياس مهارات حل المشكلة :اعداد / الباحثة** ويهدف لقياس مدى تمكن افراد عينة البحث من آداء مهارات حل المشكلة وهي ( الإحساس بالمشكلة ،تحديد المشكلة، جمع المعلومات والبيانات حول المشكلة، فرض الفروض المحتملة، اختبار صحة الفروض واختيار البديل المناسب لحل المشكلة، التوصل إلى النتائج والتعميم)

**الخصائص السيكو مترية لمقياس حل المشكلة:**

**أولاً :الصدق:** تم حساب صدق المقياس باستخدام الطرق التالية:

**أ – صدق المحكمين** : تم تقديم المقياس في صورته المبدئية إلى مجموعة من أساتذة علم النفس التربوي للتحكيم وأخذ آرائهم في ضوء عناصر التحكيم يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق المحكمين على بنود التحكيم تراوحت ما بين(٨٠,٨%-١٠٠%) وهي نسب اتفاق مرتفعة، مما يدعو إلى الثقة في صلاحية المقياس لقياس ما يهدف إليه، هذا وقد تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات وفقا لما أشار به بعض المحكمين واعتبرت نسبة اتفاق المحكمين مؤشراً لصدقه مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها بعد تطبيق المقياس على أفراد العينة.

ب**- الاتساق الداخلي:** حسبت الباحثة الاتساق الداخلي لمقياس حل المشكلة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، واتضح أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٠٢٣) ، (٠,٦٨٠)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، ما عدا العبارات أرقام (٤) ، و رقم (٣٠) ، و رقم (٣٧) ،حيث كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وكذلك تم حذف العبارة رقم (١٠) والخاصة بالبعد الأول، والعبارة رقم (٨) والخاصة بالبعد الثاني، والعبارة رقم (٣١) والخاصة بالبعد الثالث، والعبارات أرقام (١٢-٢٠-٢٨) والخاصة بالبعد الخامس، والعبارة رقم (٢٣) والخاصة بالبعد السادس، حيث كانت غير دالة وبالتالي تم حذفها من المقياس، وبالتالي أصبح المقياس يتكون من (٣٥)عبارة .

**ثبات المقياس** :استخدمت الباحثة طريقة إعادة التطبيق للمقياس على نفس العينة الاستطلاعية . وكان الفاصل الزمني بين التطبيق الأول والثاني خمسة عشر يوماً ، وتراوحت قيم معاملات الثبات ما بين (٠,٥٧٢-٠,٩٠٩) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٣)عبارة موزعة على أبعاد المقياس كما يلي:

**جدول (٣) الصورة النهائية لمقياس مهارات حل المشكلة**

| م | البعد | أرقام العبارات الخاصة بكل بعد | المجموع |
|---|---|---|---|
| ١ | الأول | ٢-٣-٨-٢٩ | ٥ |
| ٢ | الثاني | ٤-٥-٦-٣٠-٣٣ | ٥ |
| ٣ | الثالث | ٧-٩-١٠-٢٢-٢٥ | ٥ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ٤ | الرابع | ١١-٢٣-٢٤-٣١-٣٢ | ٥ |
| ٥ | الخامس | ١٢-١٣-١٤-١٥-٢٦-٢٨ | ٦ |
| ٦ | السادس | ١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٧ | ٧ |
| | المجموع | | ٣٣عبارة |

**البرنامج التدريبي القائم على المهارات الاجتماعية : اعداد / الباحثة**

***هدف البرنامج :** وهو الكشف عن مدى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على المهارات الاجتماعية في تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلة لدى عينه من ذوي صعوبات التعلم .. **المدى الزمني للبرنامج :**المدى الزمني للبرنامج في البحث الحالي (٩) اسابيع بواقع (٣) جلسات في الأسبوع، حيث بلغ عدد الجلسات (٢٨) جلسة، ويستغرق زمن الجلسة الواحدة من (٦٠) دقيقه أي ما يعادل (٢٨)ساعة ، وذلك من أول شهر مارس إلى الأسبوع الأول من شهر مايو لعام ٢٠١٥/٢٠١٦م

**المكونات الرئيسية للبرنامج وتشتمل على :**

**المستفيدون من البرنامج :** يقدم البرنامج للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما تتراوح أعمارهم ما بين (١٢-١٣) سنة وذلك بهدف تنمية المهارات الاجتماعية ومعرفة أثر ذلك في الانتباه ومهارات حل المشكلة لديهم.

**الفنيات التي يستند عليها البرنامج :** أسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية ، لعب الدور ، قلب الدور، تقديم الذات، عمل المرآة ،النمذجة، التغذية الراجعة، التعزيز الإيجابي ، حل المشكلة، الحلم ، الواجب المنزلي

**جلسات البرنامج** : قسمت الباحثة جلسات برنامج المهارات الاجتماعية كالآتي:

١- **جلسات التهيئة :وقسمتها الباحثة** إلى مرحلتين هما : **مرحلة التعارف ومرحلة الانتقال**

٢- **الجلسات التدريبية** وقسمتها الباحثة إلى مرحلتين هما :

**(أ) مرحلة العمل :**تتضمن هذه المرحلة الآتي:

جلسات لتنمية ( الوعي بالذات وتبدأ من الجلسة الثالثة إلى الجلسة الثامنة - التعاطف وتبدأ من الجلسة التاسعة إلى الجلسة الثانية عشر - ضبط النفس وتبدأ من الجلسة الثالثة عشر إلى الجلسة الثامنة عشر.- الدافعية الذاتية وتبدأ من الجلسة التاسعة عشر إلى الجلسة الثالثة والعشرون - التفاعل الاجتماعي وتبدأ من الجلسة الرابعة والعشرون إلى الجلسة السابعة والعشرون، يليها الجلسة الختامية )

**(ب) مرحلة التقييم الجزئي:** وتتضمن هذه المرحلة تقييم مدى تحقيق الجلسات الخاصة بالمهارات الاجتماعية لأهدافها وتشتمل على الآتي: **استمارة التقويم ذاتي - الواجب المنزلي**

**(٣) الجلسة الختامية.**

**التحقق من صلاحية البرنامج( تحكيم البرنامج) :** تم عرض البرنامج بعد إعداده على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في مجال الصحة النفسية وعلم النفس التربوي وذلك للتحقق من مدى ملائمة البرنامج للهدف الذي وضع من أجله .

ووجد أن نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم الخمسة تراوحت ما بين (٦٢,٨٤%-١٠٠%) كما كان متوسط نسب اتفاق المحكمين (٣١,٩٢)% وهي نسب مرتفعة، مما يشير إلى صلاحية البرنامج ومناسبته للتطبيق على عينة الدراسة. **وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج** قامت الباحثة بإجراء القياس البعدي لمتغيرات الدراسة الاساسية (الانتباه – مهارات حل المشكلة)على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية .ثم قامت الباحثة بإجراء المعالجة الاحصائية اللازمة في ضوء فروض البحث، ثم عرض النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة .

**٩- استمارات التقويم الذات (اعداد الباحثه) :والهدف منها** التحقق من فاعلية التدريب على مهام الجلسة، والتأكد من ممارسة المتدربين لمهام التدريب في كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي وتتكون من (٢٨) استمارة، بمعدل استمارة واحدة لكل ، وتصف كل استمارة المؤشرات السلوكية للمهارات الاجتماعية في ضوء محتوى وأهداف كل جلسة من جلسات البرنامج ، وتتكون كل استمارة من (١٠)عبارات أمام كل عبارة ثلاثة بدائل (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة)، وعلى المتدرب أن يضع علامة (√) تحت الاختيار الذي يناسبه وينطبق علية ويستغرق تطبيقها مابين (٥ -١٠) دقائق.

**صدق استمارة التقويم الذاتي:** تم عرض الاستمارة على مجموعة من المحكمين وعددهم (١٣) محكما.وذلك للحكم على مدى صلاحية استمارة التقويم الذاتي للتطبيق، ولأخذ آرائهم فيما يتصل بالنقاط الآتية :مدى مناسبة صياغة المفردات لأفراد العينة - مدى ارتباطها بأهداف ومحتوى كل جلسة -صلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه .

يتضح نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم لاستمارة التقويم الذاتي وبلغ متوسط نسب الاتفاق بينهم (٧٥,٨٩%) وهي نسب اتفاق عالية مما يدعو إلى الثقة في نتائج استمارات التقييم.وكانت متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على استمارات التقويم الذاتي كالتالي:

**نتائج استمارات التقويم الذاتي:** لحساب نتائج استمارات التقويم الذاتي، قامت الباحثة بحساب متوسط درجات المجموعة التجريبية على كل استمارة من الاستمارات المقدمة في نهاية كل جلسة من جلسات التدريب على المهارات الاجتماعية. واتضح أن اتجاه متوسط درجات المجموعة التجريبية على استمارة التقويم الذاتي في تزايد عبر جلسات التدريب على المهارات الاجتماعية، حيث زاد متوسط الدرجات من (٢٠,٤٣٢) في الجلسة الأولى إلى (٢٧,٩٢٢) في الجلسة الأخيرة

**الخطوات الإجرائية للبحث:**

قامت الباحثة بإعداد برنامج الدراسة وبعض الاختبارات المستخدمه في البحث الحالي والتحقق من الخصائص السيكو مترية لها من ثبات وصدق .

أجرت الباحثة على عينة البحث التمهيدية وقوامها (٣٦٠) تلميذة مجموعة من الاختبارات والمقاييس التشخيصية إلى أن وصلت إلى تحديد عينة الدراسة الأساسية وقوامها (٤٢)، بالإضافة الى تحديد التصميم التجريبي للدراسة ثم قامت الباحثة بتقسيم العينة إلى مجموعتين احداهما تجريبية وعددها (٢١) وأخرى ضابطة وعددها(٢١).

قامت الباحثة بمجانسة أفراد المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في جميع المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في نتائج الدراسة الحالية مثل العمر الزمني والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ومتغيرات الدراسة الأساسية (الانتباه – مهارات حل المشكلة).

ثم قامت الباحثة بتطبيق البرنامج المقترح والذي يتضمن (٢٨) جلسة وقد استغرق تطبيقه (٩) أسابيع بمعدل (٣) جلسات اسبوعياً من اول شهر مارس الى اول أسبوع من شهر مايو لعام ٢٠١٥/٢٠١٦م. وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج قامت الباحثة بإجراء القياس البعدي لمتغيرات الدراسة الأساسية (الانتباه-مهارات حل المشكلة) على افراد المجموعتين التجريبية والضابطة. ثم قامت الباحثة بإجراء المعالجة الإحصائية اللازمة في ضوء المعالجة الإحصائية اللازمة في ضوء فروض الدراسة ثم عرض النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة .

**الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :** وتتمثل الاساليب الاحصائية المستخدمة فيما يلي-: المتوسطات والانحرافات المعيارية، معامل الارتباط ، اختبار "ت" ، معامل الفا كرونباخ ، معامل ايتا ( $\eta 2$ )

**نتائج البحث وتفسيرها :**

١- نتائج الفرض الرئيسي الأول:- وينص الفرض الأول على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للانتباه "

جدول(٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للانتباه.

| الدرجة الكلية للانتباه | القياس | العدد ن | المتوسط م | متوسط الفروق | الانحراف المعياري ع | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | القبلي | ٢١ | ٤٦,٣٨١ | ٢٢,٢٨٥ | ٤,١٣٦ | ٢٤,١٦٨ | ٠,٠١ |
| | البعدي | ٢١ | ٢٤,٠٩٥ | | | | |

**يتضح من الجدول السابق ما يأتي:**

بلغت قيمة" ت" (٢٤,١٦٨) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للانتباه، وبالرجوع للمتوسطين يتضح أن الفروق لصالح القياس البعدي.

*** تفسير نتائج الفرض الرئيسي الأول:** بالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي (T-Test) وجد أن هذا الفرض لم يتحقق، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للانتباه لصالح التطبيق البعدي.

**وترى الباحثة** أن هذا التحسن في مستوى الانتباه يرجع إلى التكامل بين خصائص البرنامج واستخدام فنيات التدعيم الذاتي واستراتيجيات النمذجة والمناقشة وتبادل الحوار والتعزيز الإيجابي المادي والمعنوي. كما ان البرنامج الحالي يتفق مع ميول واهتمامات ودوافع أفراد العينة، وكذلك راعت الباحثة اختيار الأوقات التي يكون الأطفال فيها مستعدين نفسيا وبدنيا لأداء مهام الجلسات ، ثم بعد ذلك التدريب على المهارات الاجتماعية من خلال أنشطة متنوعه كان من بينها القصص التي ساهمت في تمكين التلاميذ من إتقان عملية الانتباه والتدريب على إتقان المهارات الاجتماعية التي تتطلب تركيز الانتباه على كل حدث من أحداث القصة ، والربط بين أحداث القصص والانتقال من حدث إلى آخر ؛ وقد أكدت بعض الدراسات على وجود علاقة ارتباطيه بين المهارات الاجتماعية والانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي ترجع صعوباتهم في الغالب إلى تشتت الانتباه واضطراب الانتباه والنشاط الزائد كما في دراسة راندة عبد الجواد (٢٠٠٩)، دراسة ابراهيم المعيقل (٢٠١٠) ، دراسة لاندو وآخرون (Landau ,etal.,2011). كل ذلك كان له أكبر الأثر في زيادة قدرتهم على تركيز الانتباه ، وعدم التشتت معظم الوقت ، بالإضافة إلى زيادة قدرتهم على الانتهاء من الأعمال التي يكلفون بها وإكمالها.

**٢ -نتائج الفرض الرئيسي الثاني:-** وينص على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مهارات حل المشكلة (الإحساس بالمشكلة – تحديد المشكلة- جمع المعلومات والبيانات حول المشكلة- فرض الفروض المحتملة- اختبار صحة الفروض واختيار البديل المناسب- التوصل إلى النتائج والتعميم- الدرجة الكلية ) .

جدول (٥) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في (الابعاد- الدرجة الكلية ) لمهارات حل المشكلة.

| الأبعاد | القياس | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | متوسط الفروق | الانحراف المعياري للفروق | "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإحساس بالمشكلة | القبلي | ٢١ | ١٠,٨٥٧ | ١,٦٥١ | ٣,٩٥٢ | ١,٢٨٣ | ١٤,١١٠ | ٠,٠١ |
| | البعدي | ٢١ | ٦,٩٠٤ | ٠,٩٩٥ | | | | |
| تحديد المشكلة | القبلي | ٢١ | ١١,٣٨١ | ١,٤٣٠ | ٤,٤٢٨ | ١,١٢١ | ١٨,١٠٠ | ٠,٠١ |
| | البعدي | ٢١ | ٦,٩٥٢ | ١,١١٦ | | | | |
| جمع المعلومات والبيانات حول المشكلة | القبلي | ٢١ | ١١,٢٨٥ | ١,١٨٩ | ٤,٠٩٥ | ٠,٩٤٣ | ١٩,٨٨٧ | ٠,٠١ |
| | البعدي | ٢١ | ٧,١٩٠ | ١,٠٧٧ | | | | |
| فرض الفروض المحتملة | القبلي | ٢١ | ١١,٩٥٢ | ١,٣٩٥ | ٤,٩٠٤ | ١,١٧٩ | ١٩,٠٦١ | ٠,٠١ |
| | البعدي | ٢١ | ٧,٠٤٧ | ١,١٦٠ | | | | |
| اختبار صحة الفروض واختيار البديل المناسب لحل المشكلة | القبلي | ٢١ | ١٣,٧٦١ | ١,٩٧٢ | ٥,٢٣٨ | ١,٤٨٠ | ١٦,٢١٩ | ٠,٠١ |
| | البعدي | ٢١ | ٨,٥٢٣ | ١,٤٣٥ | | | | |
| التوصل إلى النتائج والتعميم | القبلي | ٢١ | ١٥,٧١٤ | ٢,٣٠٥ | ٥,٦١٩ | ٥,١٧٨ | ١١,٨١٨ | ٠,٠١ |
| | البعدي | ٢١ | ١٠,٠٩٥ | ١,٥١٣ | | | | |

| الدرجة الكلية لحل المشكلة | القياس | العدد ن | المتوسط م | متوسط الفروق | الانحراف المعياري ع | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | القبلي | ٢١ | ٧٤,٠٤٧ | ٢٧,٣٣٣ | ٧,٦٣١ | ١٦,٤١٤ | ٠,٠١ |
| | **البعدي** | **٢١** | **٤٦,٧١٤** | | | | |

**يتضح من الجدول السابق ما يأتي:** بلغت قيمة "ت" في مهارات (الإحساس بالمشكلة، تحديد المشكلة، جمع المعلومات والبيانات حول المشكلة، فرض الفروض المحتملة، اختبار صحة الفروض واختيار البديل المناسب لحل المشكلة، التوصل إلى النتائج والتعميم)، (١٤,١١٠)، (١٨,١٠٠)، (١٩,٨٨٧)، (١٩,٠٦١)، (١٦,٢١٩) ،(١١,٨١٨) على التوالي وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد مهارات حل المشكلة، وبالرجوع للمتوسطين في الأبعاد الستة تبين

أن الفروق لصالح القياس البعدي ، **اما بالنسبه للدرجة الكلية** بلغت قيمة "ت" (١٦,٤١٤) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة احصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لحل المشكلة، وبالرجوع للمتوسطين يتضح أن الفروق لصالح القياس البعدي.

*** تفسير نتائج الفرض الرئيسي الثاني :** بالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي (T-Test) وجد أن هذا الفرض لم يتحقق، **حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات حل المشكلة (الأبعاد–الدرجة الكلية) لصالح التطبيق البعدي.**

**وترى الباحثة** أن ذلك قد يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي وذلك نتيجة لتدريب التلاميذ على المهارات الاجتماعية اكسبهم الثقة بأنفسهم والاعتماد عليها في حل مشكلاتهم و استخدام استراتيجية العصف الذهني أتاحت الفرصة للطفل للتفكير وطرح العديد من الحلول الممكنة وغير الممكنة في حرية وتشجيع من الباحثة لطرح الحلول مهما كانت ، كذلك فقد تشير هذه النتيجة إلى أن إمكانية تطوير مهارات حل المشكلات يمكن أن يتحقق في محيط البيئة التعليمية من خلال استخدام البرامج التدريبية التي تتضمن الأنشطة المتنوعة والتعامل معها بشكل فردي أو جماعي خلال اليوم الدراسي، بتخصيص حصة دراسية لتنفيذ مثل هذه البرامج بالاضافه لما تضمنه البرنامج من أنشطة إثرائية ومنافسة واقعية مفتوحة تخللت فقراته. بالاضافه الى اعتماد الباحثة على بعض أنواع التعزيز مثل التعزيز الخارجي المتمثل في أشكال الثواب المادي أو المعنوي التي يترتب عليها زيادة احتمال حدوث استجابة ايجابية، وأيضاً التعزيز المادي.

**٣–نتائج الفرض الرئيسي الثالث:**– وينص الفرض الثالث على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للانتباه بعد تطبيق البرنامج التدريبي " ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" T-test** لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لمقياس الانتباه..

**جدول (٦) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة للانتباه بعد تطبيق البرنامج التدريبي.**

| الدرجة | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف | قيمة "ت" | مستوى | η2 | مقدار حجم |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

| الكلية للانتباه | | ن | م | المعياري ع | | الدلالة | | التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الضابطة | ٢١ | ٤٥,٦٦٦ | ٤,٣٦٢ | ٢٠,٩٢ | ٠,٠١ | ٠,٩١٤ | كبير |
| | التجريبية | ٢١ | ٢٤,٠٩٥ | ١,٨١٣ | | | | |

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للانتباه بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وبمقارنة المتوسطين وجد أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية حيث أنه كلما قل المتوسط أو قلت الدرجة على المقياس كان ذلك دليلاً على قوة تركيز الانتباه عند التلميذ، وكانت قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على حدوث تحسن في متغير الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ولقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية فى الدرجة الكلية للانتباه قامت الباحثة بحساب مربع إيتا(η2)، حيث يدل التأثير الذي يفسر حوالي(٠,٠١) من التباين الكلي على تأثير ضئيل ، ويتضح من جدول (١٨) أن قيمة (η2) لحجم تأثير البرنامج التدريبي الحالي" فى الدرجة الكلية للانتباه بلغت (٠,٩١٤) وهو حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل في الدرجة الكلية للانتباه وصلت إلى (٩١%).

**تفسير نتائج الفرض الرئيسي الثالث:** بالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي " T -Test " لعينتين مستقلتين وجد أن هذا الفرض لم يتحقق، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للانتباه لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

ويتضح ذلك من خلال جدول (١٥) حيث بلغت قيمة " ت " (٢٠,٩٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للانتباه لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي

**وترى الباحثة** أن ذلك قد يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي والذي أدى إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للانتباه وذلك لاحتواء الجلسات التدريبية على مجموعة من الأنشطة والمشكلات الاجتماعية المتنوعة الأمر الذي جعل المشاركين يستمتعون بالمحتوى المقدم إليهم، ايضا كثرة الاستراتيجيات المستخدمة في جلسات البرنامج التدريبي ساهمت في جذب انتباه

التلاميذ أكثر للمثيرات المقدمة لهم ، كذلك اعتماد التدريب في البرنامج على المهارات الاجتماعية دفعت المشاركين أفراد المجموعة التجريبية في كثير من الأحيان إلى طرح العديد من الأسئلة، وفحص المثيرات بهدف استكشاف خصائصها. وتنوع محتوى التدريب ساهم في إقبالهم على محتوى التدريب وشعور تلاميذ المجموعة التجريبية بزيادة كفاءتهم أثناء التدريب. كما تضمن البرنامج أنشطة جديدة مما ساهم في اثارة انتباه المتدربين عند طرحهم الحلول المختلفة لها وفي هذا الصدد أكدت العديد من الدراسات على ضرورة اعداد برامج تدريبية لتخفيف اضطراب الانتباه مثل دراسة عبد الرؤوف اسماعيل (٢٠١٠)، دراسة لاندو آخرون (Landau,etal., 2011). واستخدام التعزيز الايجابي لأفراد المجموعة التجريبية أثناء إجراء جلسات البرنامج التدريبي الأمر الذي أدى إلى تقوية الصلة بين المدربة والمتدربين .

**٤- نتائج الفرض الرئيسي الرابع:** وينص على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات حل المشكلة بعد تطبيق البرنامج التدريبي** ".

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" T-test لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات حل المشكلة (الأبعاد – الدرجة الكلية).

**جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات حل المشكلة (الأبعاد – الدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي.**

| الأبعاد | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة | η2 | مقدار حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الإحساس بالمشكلة** | الضابطة | ٢١ | ١١,٠٩٥ | ١,٧٥٧ | ٩,٥٠٦ | ٠,٠١ | ٠,٦٨ | كبير |
| | التجريبية | ٢١ | ٦,٩٠٤ | ٠,٩٩٥ | | | | |
| **تحديد المشكلة** | الضابطة | ٢١ | ١١,٢٣٨ | ١,٤١٠ | ١٠,٩١٤ | ٠,٠١ | ٠,٧٤ | كبير |
| | التجريبية | ٢١ | ٦,٩٥٢ | ١,١١٦ | | | | |
| **جمع المعلومات والبيانات حول المشكلة** | الضابطة | ٢١ | ١١,٤٧٦ | ١,٢٤٩ | ١١,٩٠٠ | ٠,٠١ | ٠,٧٧ | كبير |
| | التجريبية | ٢١ | ٧,١٩٠ | ١,٠٧٧ | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **فرض الفروض المحتملة (إيجاد البدائل الممكنة)** | الضابطة | ٢١ | ١١,٢٨٥ | ١,٩٠١ | ٨,٧١٩ | ٠,٠١ | ٠,٦٤ | كبير |
| | التجريبية | ٢١ | ٧,٠٤٧ | ١,١٦٠ | | | | |
| **اختبار صحة الفروض واختيار البديل المناسب لحل المشكلة** | الضابطة | ٢١ | ١٣,٦٦٦ | ٢,١٠٥ | ٩,٢٤٧ | ٠,٠١ | ٠,٦٧ | كبير |
| | التجريبية | ٢١ | ٨,٥٢٣ | ١,٤٣٥ | | | | |
| **التوصل إلى النتائج والتعميم** | الضابطة | ٢١ | ١٥,٠٤٧ | ٢,٥٧٨ | ٧,٥٩١ | ٠,٠١ | ٠,٥٨ | كبير |
| | التجريبية | ٢١ | ١٠,٠٩٥ | ١,٥١٣ | | | | |
| **الدرجة الكلية لمهارات حل المشكلة** | الضابطة | ٢١ | ٧٣,٨٠٩ | ٦,١٤٥ | ١٦,٤٦٤ | ٠,٠١ | ٠,٨٦ | كبير |
| | التجريبية | ٢١ | ٤٦,٧١٤ | ٤,٣٧١ | | | | |

**يتضح من الجدول السابق ما يأتي:**- كانت قيم "ت" في مهارات حل المشكلة والدرجة الكلية دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات حل المشكلة وكذلك الدرجة الكلية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية حيث أنه كلما قلت الدرجة على مقياس حل المشكلة كان ذلك دليلا على زيادة القدرة على حل المشكلات.

كما يتضح أيضا أن قيمة ($\eta 2$) بلغت بالنسبة لمهارة الإحساس بالمشكلة ( ٠,٦٨)، وبالنسبة لمهارة تحديد المشكلة (٠,٧٤)، وبالنسبة لمهارة جمع المعلومات والبيانات حول المشكلة (٠,٧٧)، وبالنسبة لمهارة فرض الفروض المحتملة (٠,٦٤)، وبالنسبة لمهارة اختبار صحة الفروض واختيار البديل المناسب لحل المشكلة (٠,٦٧)، وبالنسبة لمهارة التوصل إلى النتائج والتعميم (٠,٥٨)، وبالنسبة للدرجة الكلية (٠,٨٦) وتشير هذه القيم إلى أن مقدار حجم التأثير كبير، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات حل المشكلة لدى عينة الدراسة.

*** تفسير نتائج الفرض الرئيسي الرابع :** بالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي (T-Test) لعينتين مستقلتين وجد أن هذا الفرض لم يتحقق، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مهارات حل المشكلة لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

حيث كانت قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مهارات حل المشكلة والدرجة الكلية لمهارات حل المشكلة لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

**وترى الباحثة** أن ذلك قد يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي وليس إلى عوامل الصدفة وذلك للأسباب الآتية: تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على المهارات الاجتماعية بصفة عامة ومهارة حل المشكلات الاجتماعية بصفة خاصة وهذا بدوره أدى إلى زيادة إحساسهم بالمشكلات، إتاحة الفرصة لتلاميذ المجموعة التجريبية أثناء تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي لفحص وقراءة المشكلة المعروضة عليهم ، تقديم مشكلات وأنشطة لتلاميذ المجموعة التجريبية ذات أهمية بالنسبة لهم وتتلاءم مع المرحلة العمرية لهم جعلهم أكثر احساساً بالمشكلات ومواقف التفاعل الاجتماعي التي يتعرضون لها وهذا يتفق مع دراسة باول وآخرون (Pawell,etal.,2009)، كثرة الاستراتيجيات المستخدمة في جلسات البرنامج التدريبي مثل استراتيجية (لعب الدور، قلب الدور ، النمذجة ،التغذية الراجعة، تقديم الذات ، التعزيز الإيجابي ، حل المشكلة ،وغيرها) أدى إلى اهتمام المشاركين بمحتوى الجلسات وهذا يتفق مع دراسة دراسة سيرجيت (Searight,2008)، دراسة باربو (Barbu,2010) ، دراسة بسمة البحراوي (٢٠١٢)، دراسة زين العبادي (٢٠١٤).

**توصيات البحث:** في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي توصى الباحثة بما يأتي: -

١. توجيه أنظار المعلمين والمربين إلى أهمية كل من الانتباه ومهارات حل المشكلة وضرورة تنميتها
٢. ينبغي مشاركة التلاميذ في العملية التعليمية، والاستجابة الايجابية لتساؤلاتهم، وتوفير المثيرات التي تخلق نوعا من التحدي لهم، فجميعها أساليب من شأنها أن تثير انتباههم وتنمي مهارات حل المشكلة لديهم.

**دراسات وبحوث مقترحة:** يمكن أن يثير البحث الحالي بعض المشكلات البحثية الآتية: -

١. أثر برنامج تدريبي قائم على بعض أبعاد المهارات الاجتماعية في فعالية الذات واتجاهات التلاميذ نحو مواد دراسية مختلفة.
٢. أثر برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في تنمية متغيرات أخرى غير المستخدمة في البرنامج التدريبي الحالي.

٣. تطبيق متغيرات الدراسة الحالية كما هي على عينات من مراحل دراسية أخرى.

## المراجـــــع

**أولاً :المراجع العربية:**


١- **أحمد السيد ، محمد ربيع (١٩٩٢):** أثر التدريس بأسلوب حل المشكلات على أداء تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في حل المسائل اللفظية .جامعة المنيا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد ٢،ص ٢٥٣- ٢٧٧.

٢- **السيد على سيد احمد وفائقة بدر (١٩٩٩):** اضطراب الانتباه لدى الأطفال ، أسبابه وتشخيصه وعلاجه ، الطبعة الأولى ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

٣- **أماني فرحات عبد المجيد (٢٠١٢):** تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية، المجلة العربية لتطوير التفوق، كلية التربية، جامعة دمنهور، مجـ٣، عدد ٤، ص ١٢٢

٤- **بسمة السعيد البحراوي (٢٠١٢):** فاعلية برنامج للتدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مفهوم الذات والدافعية للتعلم وحل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث العربية، جامعة الدول العربية.

٥- **حسن حسين زيتون (٢٠٠٣):** استراتيجيات التدريس .القاهرة، عالم الكتب.

٦- **زكريا احمد الشربيني(٢٠٠٤):** طفل خاص بين الإعاقات والمتلازمات .القاهرة، دار الفكر العربي.

٧- **زين حسن العبادي(٢٠١٤):** أثر برنامج تعليمي قائم على حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

٨- **عبد الله عبد الهادي الخطيب (٢٠١٠):** برنامج إرشادي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أبناء الشهداء في قطاع غزة .رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٩- **فاطيمه بن خليفه (٢٠١٦) :** صعوبات التعلم والمهارات الاجتماعية ، مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية ، مركزجيل البحث العلمي ،الجزائر، مجلد ١٧، العدد ١٨، ص٣٧- ٤٩ .

١٠- **فتحي مصطفى الزيات(١٩٩٨):**صعوبات التعلم "الأسس التشخيصية والعلاجية"، القاهرة، دار النشر للجامعات .

١١- **فتحي مصطفى الزيات(٢٠٠٢):** بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية "مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه "، كراسة التعليمات ،جامعة الخليج العربي، البحرين .

١٢- **كيرك وكالفانت(١٩٨٨):**صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية .ترجمة :زيدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي .الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية

١٣- **لمعان محمد أبو حجير(٢٠١٥):** فاعلية برنامج ارشادي عقلاني انفعالي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحة الثانوية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزه .

١٤- **مجدي محمد الشحات (١٩٩٩):** تشخيص وعلاج القصور في حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ."رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٥- **مصعب محمد علوان(٢٠٠٩):** تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة.

١٦- **معاذ عارف عوفي(٢٠١٦):** العلاقة بين مستوى القلق ومستوى وتركيز الانتباه لدى حكام الاتحاد الفلسطيني لكرة القدم في الضفة الغربية ، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية ،نابلس- فلسطين.

١٧- **منذر جمال الخرشة و جهاد سليمان القرعان (٢٠١٤):** فعالية برنامج إرشادي جمعي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر في الأردن . مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٢٩، العدد ٦،ص ١٢١-١٥٠ .

١٨- **نادية عبد الرحمن الاشعل (٢٠١٥):**فعالية برنامج ارشادي معرفي سلوكي وإرشادي أسري لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الاولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة كفر الشيخ.

١٩- **هند محمد رضا (٢٠١٥):**فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري وأثره على الانتباه الانتقائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث العربية، جامعة الدول العربية.

٢٠- **يوسف محيلان العنزي (٢٠١٤)** : أثر برنامج لتطوير المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى عينة من صعوبات القراءة بدولة الكويت ، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية ، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية ، مجلد ١، عدد ٦، ص ١٩٩-٢٤٨ .

**ثانيًا :المراجع الأجنبية**


21- **Ariana G., (2017):** The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms, Frontline Learning Research, Vol.5,N.1,Pp1-15 ISSN 2295-3159.

**22- Jennifer G.H. (2015)**: Effects Of Child-Centered Play Therapy on Social Skills Academic Achievement, and Self- concept of Children with learning disabilities: Single- case design, PhD. Dissertation, The University of north Carolina.

**23- Kimmel, Sh. (2002)**: Improving the social skills of fourth and fifth grade cognitively gifted students. Doctor of education, faculty of education, Nova southeastern University. Eric Data base, Ed. 470518.

**24- Landau, Steven Ronk, Marla J., Alycia M.; (2011)**: Assessment of Social Competence of Boys with Attention- Deficit/Hyperactivity Disorder: Problematic Peer Entry, Host Responses, and Evaluations, .Journal of Abnormal Child Psychology, Vol. 39, No.6, P. 829-840

**25- Mourad, A. E. (2015)** : The Effectiveness Of A Joint Attention Training Program On Improving Communication Skills Of Children With Autism Spectrum Disorder , International Journal of Psycho-Educational Sciences, Vol. 4, Issue (3),Pp3-12, Dean college of education, Arees University, Istanbul.

**26- Noah,S., Rachel, N.,& Amy,P.(2013**).Social cognition, social skill, and the broad autism phenotype. Autism:The International Journal of .Research and Practice. 17(6 ), 655-667

**27- Rapoport, Esta (2009)** : Seizing opportunity : Horaeschool Parents Teaching Social skills to their children with ADHD, California .University, Retrieved from proquest Digital Dlssertaton (UMI: 3246626)

**28- Stigler, James & Smith, Sheila (2005).** The self-perception of .competence by Chinese children.Child Development,65, 1259- 1270

**29- Sternberg, R. (2003):** Cognitive psychology. Third ed. Thomson, Wadsworth, Australia, V. 24(8), 251-294 vol.8, No.4, p.p.148-166.