جامعة العريش

كلية التربية

مجلــة كليــة التربيــة

علمية محكمة ربع سنوية

(السنة السابعة – العدد العشرون – الجزء الأول – أكتوبر ٢٠١٩م)

j_foea@aru.edu.eg

الإشراف العـــــام

أ.د. كمال عبد الوهاب	عميـد الكلية (رئيس مجلس الإدارة)
أ.د. عصام عطية	وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث (نائب رئيس مجلس الإدارة)

هيئة التحرير

أ.د. محمد رجب فضل الله	رئيس التحرير
أ.د. أحمد عبد العظيم سالم	مدير التحرير
د. كمال طاهر موسى	عضو
د. أسماء حسن صبّاح	عضو

الإشراف المالي والإداري

أ. محمد إبراهيم محمد عريبي	المسؤول المالي
أ. أسماء محمد علي الشاعر	المسؤول الإداري

قواعد النشر بمجلة كلية التربية بالعريش

١. تنشر المجلة البحوث والدراسات التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية السليمة على ألا يكون البحث المقدم للنشر قد سبق وأن نشر، أو تم تقديمه للمراجعة والنشر لدى أي جهة أخرى في نفس وقت تقديمه للمجلة.

٢. تُقبل الأبحاث المقدمة للنشر بإحدى اللغتين: العربية أو الإنجليزية.

٣. تقدم الأبحاث الكترونياً مكتوبة بخط (Simplified Arabic)، وحجم الخط ١٢، وهوامش حجم الواحد منها ٢.٥سم، مع مراعاة أن تنسق الفقرة بالتساوي ما بين الهامش الأيسر والأيمن (Justify). وترسل إلكترونياً على شكل ملف (Microsoft Word).

٤. يجب ألا يزيد عدد صفحات البحث المُحكم بما في ذلك الأشكال والرسوم والمراجع والجداول والملاحق عن (٢٥) صفحة. (الزيادة بحد أقصى ١٠ صفحات برسوم إضافية). ولا يزيد البحث المُستل عن (٢٠ صفحة) (الزيادة بحد أقصى ٥ صفحات برسوم إضافية).

٥. يقدم الباحث ملخصاً لبحثه في صفحة واحدة، تتضمن الفقرة الأولى ملخصاً باللغة العربية، والفقرة الثانية ملخصاً باللغة الإنجليزية، وبما لا يزيد عن ٢٠٠ كلمة لكل منها.

٦. يكتب عنوان البحث واسم المؤلف والمؤسسة التي يعمل بها على صفحة منفصلة ثم يكتب عنوان البحث مرة أخرى على الصفحة الأولى من البحث.

٧. يجب عدم استخدام اسم الباحث في متن البحث أو قائمة المراجع ويتم استبدال الاسم بكلمة "الباحث"، ويتم أيضاً التخلص من أية إشارات أخرى تدل على هوية المؤلف.

٨. البحوث التي تقدم للنشر لا تعاد لأصحابها سواءً قُبل البحث للنشر أم لم يقبل. وتحتفظ هيئة التحرير بحقها في تحديد أولويات نشر البحوث.

٩. لن ينظر في البحوث التي لا تتفق مع شروط النشر في المجلة، أو تلك التي لا تشمل على ملخص البحث في أي من اللغتين، أو يزيد عدد صفحاتها عن ٣٥ صفحة شاملة الصفحات الزائدة، أو (٢٥ صفحة للبحث المُستل)

١٠. يقوم كل باحث بنسخ وتوقيع وإرفاق إقرار الموافقة على اتفاقية النشر.

١١. يسهم الباحث في تكاليف نشر بحثه، ويتم تحويل التكلفة على الحساب الخاص بالمجلة. يجب إرسال صورة عن قسيمة التحويل أو دفع المبلغ، مع البحث الكترونيا. التكاليف تشمل: مكافأة التحكيم، وتكلفة الطباعة والنشر، والحصول على نسخة من العدد، وعدد (٥) مستلات من البحث المُحكم، و (٣) من البحث المُستل.

١٢. يتم نشر البحوث أو رفض نشرها في المجلة بناءً على تقارير المحكمين، ولا يسترد المبلغ في حالة رفض نشر البحث من قبل المحكمين.

١٣. يُمنح كل باحث إفادة بقبول بحثه للنشر بعد إتمام كافة التصويبات والتعديلات المطلوبة، وسداد الرسوم المقررة.

قواعد التحكيم بمجلة كلية التربية بالعريش

فيما يلي القواعد الأساسية لتحكيم البحوث المقدمة للنشر بمجلة كلية التربية بالعريش

القواعد عامة:

١. مدى ارتباط موضوع البحث بمجال التربية.

٢. مدى مناسبة الدراسات السابقة، وإبرازها لرؤى متعددة.

٣. درجة وضوح أسئلة وأهداف البحث.

٤. مستوى تحديد عينة ومكان البحث.

٥. درجة إتباع البحث لمعايير التوثيق المحددة في دليل رابطة علم النفس الأمريكية، العدد السادس.

٦. احتواء قائمة المراجع على جميع الدراسات المذكورة في متن البحث والعكس أيضاً صحيح.

٧. حدود الدراسة، وتبريراتها.

٨. سلامة تقرير البحث من الأخطاء اللغوية المتعلقة بالنحو والإملاء وكذا المعنى.
٩. تكامل جميع أجزاء تقرير البحث، وترابطها بشكل منطقي.

قواعد الحكم على منهجية البحث:

١. تحديد الفترة الزمنية للبحث.
٢. تحديد منهجية مناسبة للبحث.
٣. تبرير إجراءات للاختيار في حالة دراسة الأفراد أو الجماعات.
٤. تضمين البحث إطاراً نظرياً واضحاً.
٥. توضيح الإجراءات المتعلقة بالجوانب المهنية الأخلاقية مثل: الحصول على موافقة المشاركين المسبقة.

قواعد تحكيم الإجراءات:

١. شرح وسائل جمع المعلومات بوضوح، والعمليات المتبعة فيها.
٢. تحديد وشرح المتغيرات المختلفة.
٣. ترقيم جميع الجداول والأشكال والصور والرسوم البيانية بشكل مناسب وتبويبها والتأكد من سلامتها.
٤. شرح عملية التحليل المتبعة ومبرراتها، والتأكد من اكتمالها وسلامتها.

قواعد الحكم على النتائج:

١. عرض النتائج بوضوح.
٢. توضيح جوانب الاختلاف في حالة تعارض نتائج البحث مع نتائج الدراسات السابقة.
٣. اتساق الخاتمة والتوصيات مع نتائج البحث.

محتويات العدد (٢٠)

السنة السابعة		هيئة التحرير	
الرقم	عنوان البحث	الباحث	الصفحات
مقال العدد			
١	التنمية المهنية للمعلمين...رؤية تربوية	أ.د. محمد رجب فضل الله	١٨-١٣
بحوث ودراسات محكمة			
بحوث مستلة من رسائل ماجستير ودكتوراه			
١	فعالية برنامج علاجي بالواقع فى خفض بعض الاضطرابات النفسية لدى أبناء المسجونين	آمنة عبد العليم محمد محمد مدرس رياضيات بالتربية والتعليم .	٥٠-٢١
٢	"Effectiveness of a counseling cognitive Behavioral program to Reduce the Level of Self-handicapping and improving the Quality of life for university students".	Sally Mohamed Ali El-Hetawy Teacher- Education Sector Faculty of Education Al-Arish University	١٠٨-٥١
٣	فعالية برنامج قائم على قبعات التفكير الست لتنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين أكاديميا	سهام محمد حلمي إبراهيم معلم علم النفس والاجتماع	١٣٧-١٠٩
٤	فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية لدودج (Dodge) في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية	محمد جمال محمد السيد	١٧٠-١٣٩
٥	برنامج قائم على الألعاب التعليمية	نهاد محمد محمد جبر	١٩٧-١٧١

	لتنمية الوعي الاستهلاكي لدى طفل الروضة	موجهة رياض أطفال بإدارة العريش التعليمية	
٦	فاعلية برنامج قائم على أنشطة المعالجة الحسية لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد لمعالجة مشكلات تناول الطعام لديهم	الباحث/ محمود حمدى شكرى سلامة	١٩٩-٢٢٨
٧	مهارات التعبير الكتابي الوظيفي ومدى توافرها لدى تلاميذ التعليم المجتمعي	رشا محمد عماد عبد الرحمن كلية التربية – جامعة أسيوط	٢٢٩-٢٦٠

فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية لدودج (Dodge) في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

محمد جمال محمد السيد

فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية لدودج (Dodge) في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

محمد جمال محمد السيد

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية لدودج في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة البحث من (٢٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية بالإسماعيلية، امتدت أعمارهم بين ٩–١١ سنة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين متكافئتين (تجريبية، وضابطة)، واستخدم الباحث مقياس القدرة على حل المشكلات إعداد: دينا السعدي (٢٠١٠)، والبرنامج التدريبي القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية لدودج إعداد: الباحث، وتوصل الباحث إلى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية الضابطة في القياس البعدي على مقياس القدرة على حل المشكلات والفروق لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس القدرة على حل المشكلات والفروق لصالح القياس البعدي، وقد استمر تأثير البرنامج بعد توقف تطبيقه بشهر، حيث كانت الفروق بين رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس القدرة على حل المشكلات لدى المجموعة التجريبية غير دالة إحصائيا.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، تجهيز المعلومات الاجتماعية، حل المشكلات الاجتماعية، صعوبات التعلم.

The Effectiveness of A Training Programme Based on a Social Information Processing Model of (Dodge) in Improving Social Problem Solving Skills For Pupils With Learning Disabilities In Primary Stage

Abstract:

The goal of current research to identify the effectiveness of the training based on the model of processing social information in the development of the skills of solving social problems in children with learning disabilities, the sample consisted :(20) pupils from primary school students with learning disabilities in public schools in Ismailia, Extended the ages from 9-11 years old, was dividing the sample into two groups؛ experimental group and a control group, and the researchers used a measure of the social problem-solving scale, and the training program based on the model of processing social information, and concluded the researcher the effectiveness of the training program used in improving social problem-solving for children with learning disabilities, where found statistically significant differences between the ranks of degrees experimental group and the control group in the post measurement of social problem-solving in favor of the experimental group, also found statistically significant differences between the ranks of scores of experimental group in pre and post measurement of social

problem-solving in the favor of post measurement ،،the impact of the program has continued after the application stops month and a half , where the differences between the ranks of scores of experimental group in post and fellow-up of social problem-solving is not statistically significant.

Keywords: Social Information Processing, Social Information Processing, Learning disabilities.

مقدمة:

إن التطورات المتسارعة في العالم اليوم تنبئ بأن القرن الحادي والعشرين سيُعرضَّ الجنس البشري لمشاكل معقده وصعبه بشكل لا يصدق، مثل تغير المناخ، والعنصرية، والفقر، والصراع، والتعامل مع هذه المشكلات يتطلب المهارة والخبرة، فإتقان مهارات حل المشكلات من الضروريات الملحة للتعامل مع تلك التحديات ومعالجتها بعقلية تُمكنها من القيام بردود الفعل المناسبة لها، فهناك العديد من الافراد القادرين على التعامل بشكل فعال مع المشكلات الحياتية والاجتماعية بكل سهولة وتلقائية، في حين ان البعض الآخر قد يجد صعوبة في كل خطوه من خطوات الحياة كذوي صعوبات التعلم Learning Disabilities.

وتعد فئة ذوي صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً، حيث تصل نسبة التلاميذ في المدارس العادية الذين يتم تشخيصهم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم إلى (٥%) (Lyon, 1996, p.54)، وهذا ما يجعلها أكثر فئات التربية الخاصة استقطابا لأنظار العديد من العلماء (كالطب، وعلم النفس والتربية، وعلم الاجتماع)، ويعد هذا الاهتمام انعكاسا لخطورة هذه الفئة، بالإضافة إلى الإيقاع السريع في عمليات الكشف والتشخيص والتدخلات العلاجية المرتبطة بها (محمود عوض الله وأمل عبد المحسن، ٢٠١٠، ص٨٤).

ويتصف الأطفال ذوي صعوبات التعلم ببعض الخصائص السلوكية المنتشرة بينهم والتي تمثل انحرافا عن معايير السلوك السوي للأطفال العاديين ممن هم في مثل عمرهم، كغرابة السلوك وعدم اتساقه، والعدوانية، والشعور بالاغتراب، والنشاط الزائد (أحمد عواد، ٢٠٠٩، ص ص٩٨-٩٩)، كما يرى وينر وهاريس وشير Wiener, Harris, & Shirer (1990)، وبرادشو Bradshaw (2006) أنهم أقل شعبية وقبولاً ويتعرضون للرفض والإهمال من قبل زملائهم، بالإضافة إلى أنهم أقل تعاوناً ويفتقرون إلى السلوكيات الاجتماعية المناسب. كما تشير التقديرات إلى أن ٣٥ إلى ٧٥ % من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في مستوى المهارات الاجتماعية (Ruegg, 2003, p.1) .

ويرى عادل عبد الله (٢٠٠٠، ص٤٥٤ ؛ ٢٠٠٨ب، ص٦٢) أن حل المشكلات الاجتماعية Social Problem–Solving يعد بمثابة عملية معرفية انفعالية سلوكية يتمكن الأفراد بمقتضاها من تحديد واكتشاف أو ابتكار أساليب للتعامل مع مشكلات الحياة اليومية وتعتبر في الوقت ذاته عملية تعلم اجتماعي، حيث يرى العديد من المتخصصين ملاحظة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعاني مشكلات في التفكير وحل المشكلات وتنظيم الحياة ومشكلات إساءة قراءة وترميز الإشارات الاجتماعية المختلفة وإساءة تفسير مشاعر الآخرين وانفعالاتهم.

واستناداً إلى نموذج دودج (1986) لتجهيز ومعالجة المعلومات الاجتماعية A social information processing model نستطيع فهم كيف يتعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم فالمرحلة الاولى هي عملية الانتباه للمثيرات والتي لا توجد فيها صعوبة لديهم في سماع أو رؤية الرموز الاجتماعية داخل الفصول الدراسة، والمرحلة الثانية يتم فيها عملية الترميز والتفسير للإشارات الاجتماعية والمثيرات البيئية وقد وجد أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أفقر كثيراً من التلاميذ العاديين في قدرتهم على ترميز الإشارات الاجتماعية، والمرحلة الثالثة تفسير الاشارات الاجتماعية والتي تقوم بدمج المعلومات المشفرة في الحالية مع المعرفة السابقة ذات الصلة من الذاكرة طويلة المدى والتي يجد فيها صعوبة واضحة، والمرحلة الرابعة هي قرار الاستجابة وقدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في هذه المرحلة قد تكون مرتبكة نتيجة الصعوبات التي تواجهها في المراحل السابقة، والمرحلة الأخيرة مرحلة إصدار الاستجابة وهنا نجد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتصف سلوكهم الاجتماعي في الغالب بالانحراف (McNamara, 1999, p.14). حيث إن العجز أو القصور في معالجة المعلومات الاجتماعية يؤدي للسلوك المنحرف (Dodge & Crick, 1990).

لذلك نجد أن التواصل الاجتماعي الإيجابي الفعال لذوي صعوبات التعلم مع الآخرين كما ترى دراسات (Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000; Semrud–Clikeman, 2003; Fraser et al., 2005; Samalot–Rivera, 2007) يستلزم التدريب على التواصل البصري، ونبرة الصوت الهادئة، والتجاوب مع الآخرين،

واستخدام ألفاظ مؤدبه ورقيقة في الوقت المناسب، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية كمساعدة الآخرين، والقدرة على تكوين صداقات جديدة، وأن يتعلم الطفل التركيز على المتحدث، وتفهم الطفل العلاقة بين سلوكيات التواصل اللفظي وسلوكيات التواصل غير اللفظي، ثم تطبيق المهارات المتعلمة في العالم الواقعي.

مشكلة البحث:

يعاني ذوي صعوبات التعلم قصوراً في مهارات حل المشكلات الاجتماعية والتي تتمثل جوانبه في أنهم لا يعطون أهتمام كبيرة بالدقة والتفاصيل وانتقاء المعلومات التي تتلاءم وطبيعة المشكلة ويفشلون في وصف المشكلات بصورة مناسبة، بالإضافة إلى القصور في استخدام الاستراتيجيات الملائمة لحل المشكلات التي تواجههم (Medoff, 2006, p.30)، (محمود عوض الله ومجدي الشحات وأحمد عاشور، ٢٠٠٦، ص١٢٨).

وقد جاءت نتائج الدراسات التي تناولت مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم متسقة فيما بينها فقد وجدت أن لديهم صعوبات كبيرة في فهم مواقف حل المشكلات الاجتماعية كتحديد المشكلات، وتوليد حلول فعالة، كما يجدون صعوبة في التعامل مع المشكلات سواء داخل المدرسة أو خارجها لأنهم يلجؤون إلى استراتيجيات عدوانية (Toro, Weissberg, Guare, & Liebenstein, 1990; Hartas, & Donahue, 1997; Noseworthy, 2006; Galway, 2010; Filippello, Marino, Spadaro, & Sorrenti, 2013)، وأخيراً أوصت بضرورة تقديم برامج علاجية لتحسين مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية (دنيا السعدي، ٢٠١٠؛ منصور جدعان وراشد الظفيري، ٢٠٠٩). ولذلك يجب مساعدة ذوي صعوبات التعلم في تطوير مهاراتهم في حل المشكلات التي تمكنهم من مواجهة مشكلات الحياة اليومية (كيرك وكالفانت، ٢٠١٢، ص٢٢٤).

وتعد أحد أسباب المشكلات الاجتماعية التي تواجه ذوي صعوبات التعلم تكمن في قصور المعرفة الاجتماعية فهم يسيئون قراءة الإشارات الاجتماعية وتفسير مشاعر

الآخرين وانفعالاتهم، بل ويصعب عليهم وضع أنفسهم في مكان الآخرين. وهذا ما يؤكد على أهمية العمليات المعرفية بالنسبة لذوي صعوبات التعلم في مواقف التفاعل الاجتماعي حيث تكمن العلاقة بين تجهيز المعلومات الاجتماعية والقدرة على حل المشكلات، أن الفرد إذا قام بعملية استقبال المعلومات وتشفيرها وتخزينها ومعالجتها بطريقة سلمية يكون قادراً على حل مشكلة ما تعترضه في حياته لتحقيق النجاح في العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين (Semrud-Clikeman, 2003)، (مصعب علوان، ٢٠٠٩، ص٤).

وقد اهتمت العديد من الدراسات بدراسة عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين في ضوء نموذج دودج ومنها دراسات (Tur-Kaspa, 1993; McNamara, 1999; Tur-kaspa, 2004; Bauminger, Schorr Edelsztein, & Morash, 2005; Bauminger & Kimhi-Kind, 2008) والتي وجدت انهم يواجهون صعوبات كبيره في عمليات معالجه المعلومات الاجتماعية، وأكدت على أهمية النموذج في تعزيز فهم السلوك الاجتماعي للأطفال، بالإضافة إلى أنها أوصت بضرورة أن تركز برامج التدريب الاجتماعي على نموذج تجهيز ومعالجة المعلومات الاجتماعية كإطار لها والذي يقترح أن يمر الافراد بسلسلة من العمليات المعرفية التي تحدد رد فعلهم عند حل المشكلات الاجتماعية.

كما أوصت دراسة مروة بغدادي (٢٠١٣) بضرورة تنمية مستوي تجهيز المعلومات الاجتماعية لتنمية مهارة حل المشكلات لدى ذوي صعوبات التعلم. وذلك من خلال توفير المناخ الملائم لتجهيز المعلومات الاجتماعية والذي يساهم في إيجاد طرق جديدة لحل المشكلات (مصطفي هريدي، ٢٠٠٧؛ مصعب علوان، ٢٠٠٩).

وقد أثبت نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية لدودج أنه مفيد للغاية في تنظيم الدراسات التجريبية المتعلقة بالعلاقة بين متغيرات معالجه المعلومات الاجتماعية ومستوي التكيف الاجتماعي للأطفال، حيث أنه يصف العمليات التي يمكن تدريسها للأطفال، وهي سلسلة من العمليات المعرفية التي تحدد رد فعلهم عند

حل المشكلات الاجتماعية (Boxer & Dubow, 2001, p.179; Crick & Dodge, 1994, p.97; Nangle, Hansen, Erdley, & Norton, 2009, p.158)، كما وجد لان (Lane, 2004, p.13) أن الأطفال القادرين على تجهيز المعلومات الاجتماعية هم الأعلى تركيزاً على المشكلات ومواجهتها.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية لدودج في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض السلوك العدواني للأطفال ومنها (Andrade, 2006; Frey et al., 2000; Laible, Murphy, & Augustine, 2014; Nelson & Crick, 1999).

كما جاءت دراسات (Van Manen, Prins, & Emmelkamp, 2004; Fraser et al., 2005) مؤكدة على دور نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية لدودج في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية، من خلال برنامج تعليمي يركز على تعليم الأطفال كيفية ترميز وتفسير المعلومات الاجتماعية والبيئية، وكيفية تحديد وأداره المشاعر، وكيفية توليد الأهداف المناسبة والاستجابات في اللعب والتفاعلات الصفية.

وحيث انه في حدود اطلاع الباحث لا توجد دراسة عربية تناولت برنامج تدريبي قائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية لدودج لتنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم وهذا ما حدا بالباحث للتصدي لإجراء البحث الحالي والتي تتحدد مشكلته في السؤال الرئيس التالي: –

"ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية لدودج في تنمية مهارات حل المشكلات في تنمية مهارات حل المشكلات لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية؟".

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس القدرة على حل المشكلات؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس القدرة على حل المشكلات؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي، والتتبعي على مقياس القدرة على حل المشكلات؟

أهمية البحث:

تتلخص أهمية هذا البحث نظرياً وتطبيقياً فيما يلي:

- عدم توافر دراسات عربية في حدود علم الباحث تناولت تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية.
- أهمية المرحلة الابتدائية محل البحث وهي مرحلة سابقة لمرحلة المراهقة والتي تتفاقم فيها مشكلات ذوي صعوبات التعلم.
- اثراء المكتبة العربية بمتغيرات نظرية تجهيز المعلومات الاجتماعية وحل المشكلات الاجتماعية.

مصطلحات البحث

١- حل المشكلات الاجتماعية (Social Problem-Solving)

تُعرفها دنيا السعدي (٢٠١٠، ص٢٠) بأنها مجموعة الخطوات والإجراءات المتتابعة والتي تتم في ضوء خبرة الفرد واستعداداته العقلية والتي يستخدمها في حل المشكلات التي تواجهه.

وتعرف إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الفرد على مقياس القدرة على حل المشكلات (إعداد دينا السعدي، ٢٠١٠).

٢- صعوبات التعلم: (Learning Disabilities)

يُعرف أحمد عواد (٢٠١١، ص٢٤) صعوبات التعلم على أنها: "مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي، يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن نظرائهم العاديين، ومع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم. كالإدراك، أو الانتباه، أو الذاكرة، أو الفهم، أو التفكير، أو القراءة، أو الكتابة، أو النطق، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية، أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة. ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية، والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر، وذوو الإعاقات المتعددة، والمضطربون انفعاليا. ذلك حيث أن إعاقتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التي يعانون منها، كما تستبعد حالات الأطفال الذين يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي يرجع مباشرة للظروف أو المؤثرات البيئية، أو الثقافية، أو الاقتصادية".

حدود البحث:

تحددت عينة البحث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي بمحافظة الإسماعيلية، وتحددت أدوات البحث في: مقياس القدرة على حل المشكلات إعداد: دينا السعدي (٢٠١٠)، والبرنامج التدريبي القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية إعداد الباحث، وقد تمت إجراءات التطبيق والدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧– ٢٠١٨.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري وما استخلصه الباحث من الدراسات السابقة. صاغ فروضه على النحو التالي:

١– توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس القدرة على حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس القدرة على حل المشكلات والفروق لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجوعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس القدرة على حل المشكلات.

منهج البحث:

ينتمي البحث إلى فئة البحوث التجريبية والتي يتم فيها قياس فعالية المتغير المستقل التجريبي (البرنامج التدريبي) على المتغير التابع (مهارات حل المشكلات الاجتماعية). أما التصميم التجريبي المتبع فهو التصميم التجريبي لمجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة) باستخدام القياسات المتعددة: القبلي–البعدي–التتبعي.

عينة البحث:

تتألف عينة البحث الحالية في صورتها النهائية من (٢٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، الذين يعانون من صعوبات التعلم، وذلك من عينة كلية بلغ عددها (٣١٣) تلميذا وتلميذة، يمثلون خمسة مدارس من مدارس إدارة التل الكبير التعليمية بالإسماعيلية من مناطق جغرافية مختلفة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٧/ ٢٠١٨م)، وقد تراوحت أعمار التلاميذ عينة البحث ما بين (٩–١١) سنة، بمتوسط عمري قدره (٩,٧٦) وانحراف معياري (٢,٤٩)، وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٩٠: ١٢٠).

أدوات البحث: أولاً أدوات تشخيص العينة:

١- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال إعداد دافيد وكسلر، تعريب محمد عماد الدين ولويس كامل (١٩٩٩م):

٢- اختبار الفرز العصبي السريع (QNST): إعداد/ مارجريت موتي وآخرون، اقتباس وتعريب/ عبد الوهاب كامل (١٩٨٩):

٣- مقياس تقدير الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم إعداد محمود عوض الله سالم، أحمد أحمد عواد (١٩٩٤):

ثانياً: أدوات القياس: ١- مقياس القدرة على حل المشكلات

إعداد: دينا السعدي (٢٠١٠)

هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى تعرف مستوى القدرة على حل المشكلات لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة عمرية (١٠-١٢) سنة.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من: (الاختبار الأول: تمييز الحلول الصحيحة للمشكلات، ويتكون من خمسة مشكلات ولكل مشكلة عدد من الحلول ومطلوب من التلميذ أن يضع علامة (√) تحت موافق وعلامة (×) تحت غير موافق، والاختبار الثاني: خاص بحذف الحل الخطأ من بين الحلول الصحيحة وذلك بوضع علامة (×) أمام الحل الخطأ، والاختبار الثالث: يقوم فيه التلميذ بتوليد الاستجابات المناسبة للمشكلات المطروحة).

تطبيق المقياس والتصحيح:

يستغرق تطبيق المقياس (٣٠) دقيقة، وتقدر الدرجات على مقياس القدرة على حل المشكلات لدى الأطفال من خلال إعطاء المبحوث درجة لكل خطوة يقوم بترتيبها بشكل سليم و(خمس درجات) إذا قام بالترتيب الصحيح لخطوات حل المشكلة في الاختبار الأول، وتتراوح درجته ما بين (٠ : ٢٥) درجة، ودرجة إذا حذف الحل الغير صحيح في الاختبار الثاني، وتتراوح درجته ما بين (٠ : ٤) درجة، ودرجة واحدة على كل خطوة صحيحة، وتتراوح درجته ما بين (٠ : ٢٠) درجة في الاختيار الثالث، والدرجة المرتفعة تعبر عن ارتفاع القدرة على حل المشكلات، والدرجة المنخفضة تدل على انخفاض القدرة على حل المشكلات.

صدق المقياس:

قام معد المقياس بحساب صدق المقياس بعدة طرق وهي:

أ- صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولي على مجموعة من المحكمين وحصل المقياس على نسبة اتفاق (٨٥%) وتعديل المقياس حتى وصل لصورته النهائية.

ب- صدق المقارنة: تم المقارنة بين الأطفال الحاصلين على درجات منخفضة وعلى الأطفال الحاصلين على درجات مرتفعة في القدرة على حل المشكلات باستخدام اختبار مان ويتني.

وقام الباحث الحالي بحساب صدق المفردات بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد (محذوفاً منها درجة المفردة) باعتبار أن مجموع بقية المفردات محكاً للمفردة، ووجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، عدا (٤) مفردات، أرقام (٢)، (٧) من الاختبار الأول، (٦)، (١٣) من الاختبار الثالث، فكانت معاملات الارتباط بين درجات كل منها ودرجات البعد الذي تنتمي له (محذوفاً منه درجة المفردة) غير دالة، وهذا يعني أنها غير صادقة، وتم حذفهما.

من إجمالي الإجراءات السابقة للثبات والصدق، تم حذف (٤) مفردات، أرقام (٢)، (٧) من الاختبار الأول، (٦)، (١٣) من الاختبار الثالث، غير الثابتة وغير الصادقة، وأصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٤٣) مفردة موزعة على الأبعاد (الاختبارات) كما يلي: البعد الأول (٢١) مفردة، والبعد الثاني (٤) مفردات، والبعد الثالث (١٨) مفردة، وهذه الصورة صالحة للتطبيق على العينة الأساسية للبحث.

كما قام الباحث بتبسيط مضمون عبارات المقياس بإضافة صور توضيحية ليسهل التعامل معها من أفراد العينة من ذوي صعوبات التعلم، ومدرج بصورته النهائية في ملاحق البحث.

ثبات المقياس: قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة.

وقام الباحث الحالي بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (المكونة من ٣٢ تلميذاً وتلميذة)، وحساب الثبات بالطرق التالية:

(١) **الاتساق الداخلي:** تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد، ووجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، عدا (٤) مفردات، أرقام(٢)، (٧) من الاختبار الأول، (٦)، (١٣) من الاختبار الثالث، فكانت معاملات الارتباط بين درجات كل منها ودرجات البعد الذي تنتمي له غير دالة، وهذا يعني أنها غير ثابتة، وتم حذفهما.

(٢) **معامل ألفا (كرونباخ):** قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لكل بُعد (اختبار)، ثم حُسبت معاملات ألفا مع حذف درجة المفردة، ووجد أن جميع معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة) أقل من أو تساوي معامل ألفا للبعد الذي تنتمي له المفردة، عدا (٤) مفردات أرقام (٢)، (٧) من البعد الأول، (٦)، (١٣) من الاختبار الثالث، كانت قيم معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة) أكبر من معامل ألفا للبعد الذي تنتمي له، وهذا يعني أن هذه المفردات غير ثابتة، ويتم حذفها.

(٣) ثبات الأبعاد:

قام الباحث بحساب ثبات الأبعاد بطريقتين:

(أ) **حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس**، حيث وجدت أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهذا يعني ثبات جميع الأبعاد.

(ب) تم حساب الثبات بإعادة التطبيق، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد في التطبيقين، ووجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهذا يعني ثبات جميع الأبعاد وثبات المقياس ككل.

(٤) الثبات بالتجزئة النصفية:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، للأبعاد والمقياس ككل، ووجد القيم لمعاملات الثبات بطريقتي: سبيرمان / براون، وجتمان قيم مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس ككل.

ثانياً: البرنامج التدريبي

إعداد الباحث

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيقه، ورصد فعالية البرنامج خلال فترة المتابعة.

ويسعى إلى تحقيق ذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

١- تنمية القدرة على التعرف على المشكلة في موقف محدد.

٢- تنمية القدرة على تقديم عدد من الحلول للمشكلات الاجتماعية.

٣- بناء شخصية التلميذ وتحمله للمسؤولية في كل المواقف التي تعترضه وسبل مواجهتها.

٤- اكساب التلميذ مهارات التعامل مع الذات والآخرين.

٥- تنمية القدرة على تحديد الأهداف الاجتماعية الإيجابية.

٦- يعمل البرنامج على تمكين الطفل من مهارات حل المشكلات الاجتماعية عبر توفير بناء معرفي وخبرات معرفية للمهارات المستهدفة.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

الأسس العامة: مهارات حل المشكلات الاجتماعية يمكن تنميتها من خلال البرامج التدريبية المناسبة، ويؤكد هذا البرنامج على ضرورة تكوين علاقة طيبة بين الباحث والتلاميذ في جو يسوده الحب والمودة والثقة المتبادلة.

الأسس النفسية: مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ خصائص ومطالب النمو ولديهم، والتأكيد على ضرورة تنمية الثقة بالنفس.

الأسس التربوية: روعي أن يتناسب محتوى البرنامج مع خصائص العينة، وتنوع الأنشطة المستخدمة حتى لا يشعر التلاميذ بالملل أثناء الجلسات، وأن يكون وقت الجلسات كافي لأداء أنشطة البرنامج.

الأسس الاجتماعية: مراعاة القيم والتقاليد الاجتماعية المعمول بها في البحث العلمي أثناء التدريب، واحترام القوانين السائدة في المجتمع.

الأساس النظري للبرنامج التدريبي: مستند لنظرية تجهيز المعلومات الاجتماعية التي ترى أن الاستجابة السلوكية للفرد هي نتاج سلسلة من العمليات التي يمارسها الأفراد في مواقف الحياة المختلفة، وقد قام الباحث بتطبيق خطوات نموذج تجهيز المعلومات

الاجتماعية التي ثبت فاعليتها في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية في ضوء نتائج دراسات (Frey et al., 2000; Boxer & Dubow, 2001; Semrud-Clikeman, 2003; Fraser et al., 2005)، (سامر عبد الهادى، ٢٠٠٦)، (وليد أبو المعاطي، ٢٠١٤).

محتوي البرنامج التدريبي:

في ضوء نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية لدودج المعدل (Crick & Dodge, 1994)، فإن الباحث سيتبع خطوات تجهيز المعلومات الاجتماعية ودور الفرد فيها، بهدف تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم والتي سيعتمد الباحث عليها في تصميم البرنامج وهي:

- تشفير المعلومات الاجتماعية ويشمل: الانتباه للمثيرات الاجتماعية، وانتقاء المثيرات المهمة، والتعرف إلى الانفعالات الذاتية وإدراك انفعالات الآخرين، واستحضار الخصائص الإيجابية.
- تفسير المعلومات الاجتماعية ويشمل: ترميز المثيرات وتفسيرها، والربط بين السبب والنتيجة، وإدراك الحالة الانفعالية للآخر، وإدراك أن الأفعال قد تكون مقصودة أو غير مقصودة.
- تحديد الأهداف الاجتماعية وتشمل: القدرة على توضيح الهدف، وتحديد الأهداف الاجتماعية الإيجابية، وتحديد أولويات الأهداف وترتيبها.
- توليد الاستجابة وتشمل: ربط الاستجابة بقواعد السلوك، واستخدام استراتيجيات بديلة للتفكير في المشكلات الاجتماعية، وتوليد أكبر عدد ممكن من الحلول المقترحة لهذه المشكلات.
- تحديد الاستجابة ويشمل: تقويم الاستنتاجات وتوقع العواقب، وتقويم مدى الثقة في أدائها.
- إنتاج الاستجابة في المواقف الاجتماعية وتشمل: استخدام الكلمات الانفعالية، والتعاطف مع الآخر، وتدعيم الشعور بالكفاءة الذاتية، واستخدام مهارات التواصل الاجتماعي اللفظية والغير لفظية.

الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق البرنامج:

١- تكون البرنامج من (٢١) جلسة تراوح زمنها ما بين (٤٠-٦٠) دقيقة للتدريب على خطوات حل المشكلات الاجتماعية على ضوء النموذج، بالإضافة إلى جلستين للتمهيد للبرنامج، والجلسة الختامية.

٢- تم التدريب في (٨) أسابيع، بواقع (٣) جلسات أسبوعياً بمدرسة محمد بدران البعلي الابتدائية بالتل الكبير محافظة الإسماعيلية.

٣- تم تطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨م.

التحقق من صلاحية البرنامج للاستخدام:

تم عرض البرنامج على لجنة من المحكمين، وقد بلغ عددهم (١٢) من الأساتذة من المختصين من أعضاء هيئة التدريس بأقسام علم النفس والتربية الخاصة والصحة النفسية بجامعة الزقازيق وجامعة قناة السويس، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة وصياغة البرنامج بصورته النهائية.

الخطوات الإجرائية للبحث:

لإتمام الجانب التطبيقي من البحث الحالي اتبع الباحث الخطوات التالية:

١- الاطلاع على أدبيات البحث العلمي والدراسات السابقة فيما يتعلق بمتغيرات البحث وهي:

(صعوبات التعلم، مهارات حل المشكلات الاجتماعية، نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية لدودج).

٢- تحديد الأدوات والتأكد من صلاحيتها للتطبيق على العينة موضوع البحث.

٣- تم اختيار عدد من المدارس الحكومية بمحافظة الإسماعيلية وتحديد (٣٢) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم كعينة استطلاعية، والاختيار بطريقة عشوائية لـ (٢٠) تلميذاً وتلميذة كعينة أساسية وتقسيمهم عشوائياً إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

٤- إجراء المجانسة بين مجموعتي البحث.

٥- إجراء القياس القبلي لمقياس القدرة على حل المشكلات على أفراد العينة من ذوي صعوبات التعلم.

٦- تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة بتاريخ ٢٠١٧/ ٢٠١٨م، من بداية الفصل الدراسي الثاني بواقع (٢٤) جلسة بمعدل ثلاث جلسات في الأسبوع.

٧- إجراء القياس البعدي لمقياس القدرة على حل المشكلات على أفراد العينة من ذوي صعوبات التعلم.

٨- إجراء القياس التتبعي لمقياس القدرة على حل المشكلات على أفراد العينة من ذوي صعوبات التعلم (بعد مرور شهر من القياس البعدي)، وذلك لمعرفة مدى استمرار فعالية البرنامج التدريبي.

٩- إجراء التحليل الإحصائي لمعالجة البيانات.

١٠- استخلاص النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

١١- وضع التوصيات والمقترحات التي يلمسها الباحث من نتائج البحث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي، (spss) واستخدمت لاختبار فروض البحث:

اختبار مان–ويتني Mann–Whitney للمجموعات المستقلة، اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للمجموعات غير المستقلة.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول علي أنه "**توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس القدرة على حل المشكلات والفروق لصالح المجموعة التجريبية**"، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث معادلة "مان ويتني"، للبيانات المستقلة، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (١)

يوضح الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات رتب درجات القياس

البعدي على مقياس القدرة على حل المشكلات

مقياس القدرة على حل المشكلات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
الاختبار الأول (تمييز الحلول الصحيحة للمشكلات)	التجريبية الضابطة	١٠ ١٠	١٥,٥٠ ٥,٥	١٥٥ ٥٥	٣,٨١٣	٠,٠١
الاختبار الثاني (حذف الحل الخطأ من بين الحلول الصحيحة)	التجريبية الضابطة	١٠ ١٠	١٥,٣٥ ٥,٦٥	١٥٣,٥ ٥٦,٥	٣,٧٥٦	٠,٠١
الاختبار الثالث (توليد الاستجابات المناسبة كحلول للمشكلات المطروحة)	التجريبية الضابطة	١٠ ١٠	١٥,٥٠ ٥,٥	١٥٥ ٥٥	٣,٨٣٠	٠,٠١
الدرجة الكلية	التجريبية الضابطة	١٠ ١٠	١٥,٥٠ ٥,٥	١٥٥ ٥٥	٣,٧٩٢	٠,٠١

يتضح من جدول (١) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والفروق لصالح المجموعة التجريبية.

أشارت النتائج إلى تحقق الفرض الأول، فبالرجوع إلى الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس القدرة على حل المشكلات، والفروق لصالح المجموعة التجريبية سواء فيما يخص الدرجة الكلية للمقياس، أو في جميع أبعاده الفرعية، وتدل هذه النتائج على وجود أثر إيجابي للبرنامج القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية لدودج في تحسين مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدي المجموعة التجريبية (التي تعرضت للبرنامج التدريبي) مقارنة بالمجموعة الضابطة

(التي لم تتعرض له)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بحوث (Griffin, 1991; Browning & Nave, 1993; Lemisch, 1998; Glago, 2005; Kraft, 2009; Mulrey, 2016; Pringle, 2017)، (عادل عبد الله، ٢٠٠٠)، (محمد الخطيب، ٢٠٠٦)، (حسيب محمد، ٢٠١١)، (أسماء عدلان، ٢٠١٤)، (عبد الرحمن راضي، ٢٠١٦)، والتي أظهرت في مجملها تأثيرات إيجابية للبرامج التدريبية المستخدمة على تحسين المجموعة التجريبية في حين أن المجموعة الضابطة لم يطرأ عليها أي تحسن، ويمكن تفسير نتائج الفرض الأول بأن التدريب على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية تدخل سلوكي إدراكي يركز على التعلم والتدرب والمراجعة وممارسة الخطوات التراكمية في تسلسل حل المشكلات، مما ساهم في إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المهارات التي تيسر لهم القيام بعملية حل المشكلات الاجتماعية، من خلال تحسين عمليات تشفير المعلومات الاجتماعية والاحساس بالمشكلات الاجتماعية وتحديدها بدقة، وجمع المعلومات المتربطة بالمشكلة سواء من الدلالات الاجتماعية داخل المواقف الاجتماعية أو من الخبرات السابقة ذات العلاقة وتفسيرها والتعرف على الأسباب الحقيقية للمشكلات وتحديد الهدف المناسب للموقف، واقتراح أكبر عدد من الاستجابات المناسبة للحل وتحديد الاستجابة وانتاجها ولم تكن لدى المجموعة الضابطة القدرة على استخدام هذه المهارات أثناء تطبيق مقياس القدرة على حل المشكلات.

ثانيا: نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني علي أنه "**توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس القدرة على حل المشكلات والفروق لصالح القياس البعدي**"، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث معادلة "ولكوكسون"، للبيانات المرتبطة، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٢)

يوضح الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس القدرة على حل المشكلات لدي المجموعة التجريبية

مقياس القدرة على حل المشكلات	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
الاختبار الأول (تمييز الحلول الصحيحة للمشكلات)	سالبة موجبة محايدة	صفر ٩ ١	صفر ٥	صفر ٤٥	٢,٦٧٠	٠,٠١
الاختبار الثاني (حذف الحل الخطأ من بين الحلول الصحيحة)	سالبة موجبة محايدة	صفر ٩ ١	صفر ٥	صفر ٤٥	٢,٦٨٧	٠,٠١
الاختبار الثالث (توليد الاستجابات المناسبة كحلول للمشكلات المطروحة)	سالبة موجبة محايدة	صفر ١٠ صفر	صفر ٥,٥	صفر ٥٥	٢,٨١٢	٠,٠١
الدرجة الكلية	سالبة موجبة محايدة	صفر ١٠ صفر	صفر ٥,٥	صفر ٥٥	٢,٨٠٥	٠,٠١

يتضح من جدول (٢) وجود دالة إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، وهذا يعني وجود أثر إيجابي للبرنامج المستخدم ساهم في تحسين مهارات حل المشكلات لدي المجموعة التجريبية (التي طبق عليهم البرنامج) في القياس البعدي مقارنة بدرجاتهم في القياس القبلي، وهذه النتيجة منطقية، وتؤكد على التحسن الفعلي في أداء المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهم، ونجاح البرنامج في إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مهارات حل المشكلات

الاجتماعية، ومن ثم تيسر عليهم الأداء على اختبارات مقياس القدرة على حل المشكلات في القياس البعدي، وهذا يدل على الإفادة الحقيقية من جلسات البرنامج وفنياته في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية، وبهذا يتحقق الفرض الثاني من البحث.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسات (Hudley, 1992; O'Halloran, 1996; Van Manen et al., 2004 ; Fraser et al., 2005) (سامر عبد الهادى، ٢٠٠٦)، (وليد أبو المعاطي، ٢٠١٤) والتي أكدت على فعالية البرامج التدريبية القائمة على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية لدودج في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية.

ودراسة ويلسون وآخرون Wilson et al., (2006) التي قامت بتحليل نتائج (٧٣) دراسة أهتمت بالتدريب على واحدة أو أكثر من خطوات نموذج معالجة المعلومات الاجتماعية لدودج، وأسفرت نتائج التحليل عن أهمية وفعالية النموذج في التخفيف من الإضرابات السلوكية وزيادة القدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الثاني في أن فعالية نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية وتأثيره الإيجابي في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية يعود للعديد من الأسباب، يأتي في مقدمتها منح التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم فرصاً للتفكير والتأمل والتعبير عن الذات، والتفاعل المثمر مع المجموعة، والتفاوض لأجل تحقيق هدف مشترك، كما ساعد في تطوير مهارة اتخاذ القرار، والتي تعد محوراً مهماً في حل المشكلات، وعلاوة على ذلك، فإن تناول البرنامج لعدد كبير من المشكلات المختلفة، يعطي معرفة متراكمة حول هذه المشكلات ذات الارتباط بحياتهم ومجتمعاتهم ومناقشتها بطريقة مستفيضة، أسهم في توسيع البني المعرفية لهم، ومكنهم من تحسس الجوانب المختلفة لهذه المواضيع، فإدراك هؤلاء التلاميذ لمشهد الأطفال المشردين في الشوارع التي نلاحظها في الآونة الأخيرة، ومعايشتهم لها أثناء الحضور والمغادرة من المدرسة مهد لهم الطريق لعدم الاكتفاء بالحلول السطحية البسيطة وعزز

لديهم الرغبة في معالجة المشكلات بمعاينتها وتفحصها من عدة اتجاهات للخروج عن الأطر التقليدية في التفكير.

ثالثا: نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني علي أنه "**لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس القدرة على حل المشكلات**، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث معادلة "ولكوكسون"، للبيانات المرتبطة، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٣)

يوضح الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس القدرة على حل المشكلات لدي المجموعة التجريبية

مقياس القدرة على حل المشكلات	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
الاختبار الأول (تمييز الحلول الصحيحة للمشكلات)	سالبة موجبة محايدة	٥ ٣ ٢	٤,٣ ٤,٨٣	٢١,٥ ١٤,٥	٠,٥١٣	غير دالة
الاختبار الثاني (حذف الحل الخطأ من بين الحلول الصحيحة)	سالبة موجبة محايدة	٢ ٣ ٥	٣,٧٥ ٢,٥٠	٧,٥ ٧,٥	صفر	غير دالة
الاختبار الثالث (توليد الاستجابات المناسبة كحلول للمشكلات المطروحة)	سالبة موجبة محايدة	٣ ٤ ٣	٣,٣٣ ٤,٥٠	١٠ ١٨	٠,٦٨٦	غير دالة
الدرجة الكلية	سالبة موجبة محايدة	٤ ٥ ١	٥ ٥	٢٠ ٢٥	٠,٢٩٨	غير دالة

يتضح من الجدول أن جميع الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لمهارات حل المشكلات لدي المجموعة التجريبية غير دالة إحصائياً، وهذا

يعني عدم وجود فروق بين القياسين، ويدل على استمرار التحسن في درجات مهارات حل المشكلات في القياس التتبعي كما كان عليه في القياس البعدي.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث:

أشارت النتائج إلى تحقق الفرض الثالث، وهذه النتائج تدل على استمرارية التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي المستخدم بعد فترة (شهر) من انتهائه، وثبات ما تم اكتسابه من مهارات ساعدتهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم، وأنهم لم ينسوا هذه المهارات بل استمر تأثيرها الإيجابي معهم بعد توقف البرنامج التدريبي، مما أسهم في استمرار تحسن أدائهم في اختبارات حل المشكلات في القياس التتبعي.

وهذا يرجع في الواقع إلى ما تم خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من إعادة تدريب أفراد هذه المجموعة على تلك الأنشطة والمهام والاستراتيجيات التي تضمنها البرنامج وذلك بعد تدريبهم عليها خلال المرحلة السابقة من البرنامج والتي ساعدت على تثبيت المعلومات والخبرات المكتسبة خلال جلسات البرنامج السابقة والتدريب بصورة تكاملية على خطوات النموذج، وهو الأمر الذي ساهم بشكل أساسي في استمرار أثر ذلك التدريب.

المراجع:

أبو المعاطي، وليد محمد (٢٠١٤). أثر برنامج إرشادي قائم على تجهيز المعلومات للمعرفة الاجتماعية في خفض الاتجاه نحو العنف لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالطائف. *مجلة العلوم التربوية*، ع ٢، مج ٢٦، ص ص ٣١١–٣٣٤.

بغدادي، مروة مختار (٢٠١٣). تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة مقارنة بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في ضوء النوع. *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف*، ع ١، مج ٣، ص ص ٩٦–١٧١.

جدعان، منصور منيف ؛ الظفيري، راشد سليم (٢٠٠٩). مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة

الابتدائية في دولة الكويت. *مجلة عالم التربية*، ع ٢٩، ص ص، ٢٠٠– ٢٢٩.

حسيب، حسيب محمد (٢٠١١). فعالية برنامج مقترح لتنمية الإدراة الذاتية ومهارات حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية. *مجلة رسالة الخليج العربي*، ع ١٢٢، ص ص ٢٠٩–٢٨٢.

الخطيب، محمد إبراهيم (٢٠٠٦). أثر النمط المعرفي واستراتيجيات حل المشكلة في القدرة على حل المشكلات الرياضية والإجتماعية. رسالة دكتوراه. كلية التربية: جامعة اليرموك.

سالم، محمود عوض الله ؛ الشحات، مجدي محمد ؛ عاشور، أحمد حسن (٢٠٠٦). *صعوبات التعلم، التشخيص والعلاج (ط ٢)*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

سالم، محمود عوض الله ؛ زكى، أمل عبد المحسن (٢٠١٠). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. مصر: المكتبة العصرية.

السعدي، دنيا الطحاوي (٢٠١٠). حل المشكلات وتكوين المفهوم والذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير. كلية التربية: جامعة الزقازيق.

عبد الهادى، سامر عدنان (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى منحى تعديل السلوك المعرفي في تنمية الكفاية الاجتماعية لدى عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي. رسالة دكتوراه. كلية الدراسات العليا: الاردن.

العجمي، عبد الرحمن راضي (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبي قائم على تقدير الذات في تنمية حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية– المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*، ع ٩، مج ٥، ص ص ٢٢١–٢٤٣.

عدلان، أسماء (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. *مجلة العلوم التربوية*، ع ٣، ص ص ٣٧١–٤٠٢.

علوان، مصعب محمد (٢٠٠٩). تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل

المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. كلية التربية: الجامعة الإسلامية – غزة.

عواد، أحمد أحمد (٢٠٠٩). *صعوبات التعلم*. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

عواد، أحمد أحمد (٢٠١١). *مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال (اختبارات ومقاييس) (ط٢)*. عمان: مكتبة الفلاح.

صامويل، كيرك؛ جيمس، كالفانت (٢٠١٢). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. ترجمة زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز مصطفى السرطاوي. عمان: دار المسيرة.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٠). *العلاج المعرفي السلوكي أُسُس وتطبيقات*. القاهرة: دار الرشاد.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٨ ب)..قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم (ط ٢). القاهرة: دار الرشاد.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٨ أ). التعليم العلاجي للأطفال ذوي صعوبات التعلم. القاهرة: دار الرشاد.

سيد، مصطفي هريدي (٢٠٠٧). فعالية برنامج مقترح قائم على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة– مصر*، ع ٦٨، ص ص ١٤–٢٨.

Andrade, B. F. (2006). *Finding the positive in a hostile world: Relationships between aspects of social information processing, prosocial behaviour, and aggressive behaviour, in children with ADHD and disruptive behaviour*. Doctoral of Philosophy, Dalhousie University.

Bauminger, N., Schorr Edelsztein, H., & Morash, J. (2005).

Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, *38*(1), 45–61.

Bauminger, N., & Kimhi-Kind, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *41*(4), 315–332.

Boxer, P., & Dubow, E. F. (2001). A social-cognitive information-processing model for school-based aggression reduction and prevention programs: Issues for research and practice. *Applied and Preventive Psychology*, *10*(3), 177–192.

Bradshaw, A. L. (2006). Assessing Effects of IQ on Sociable and Withdrawn Behaviors in Children with Language Impairment. Master of Science, Brigham Young University.

Browning, P., & Nave, G. (1993). Teaching social problem solving to learners with mild disabilities. *Education and Training in Mental Retardation*, *28*(4), 309–317. JSTOR.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, *115*(1), 74. American Psychological Association.

Dodge, K. A., & Crick, N. R. (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and social psychology bulletin*, *16*(1), 8–22.

Sage Publications.

Filippello, P., Marino, F., Spadaro, L., & Sorrenti, L. (2013). Learning disabilities and social problem solving skills. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, *1*(2), 1–23.

Fraser, M., Galinsky, M., Smokowski, P., Day, S., Terzian, M., Rose, R., & Guo, S. (2005). Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grades. *Journal of consulting and clinical psychology*, *73*(6), 1045–1055. American Psychological Association.

Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. a. (2000). Second Step: Preventing Aggression by Promoting Social Competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *8*(2), 102–112.

Laible, D. J., Murphy, T. P., & Augustine, M. (2014). Adolescents' Aggressive and Prosocial Behaviors: Links With Social Information Processing, Negative Emotionality, Moral Affect, and Moral Cognition. *The Journal of genetic psychology*, *175*(3), 270–286.

Lane, K. K. (2004). The Development and Evaluation of a Pilot Education Program for Parents of At-Promise Adolescents. Master of Arts, University of Maryland.

Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *Child Psychopathology*, *6*(1), 54–76.

McIntosh, R., Vaughn, S., & Zaragoza, N. (1991). A review of

social interventions for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *24*(8), 451–458.

McNamara, J. K. (1999). Social Information Processing in Students with and without Learning Disabilities. Simon Fraser University.

Medoff, L. R. (2006). *Suicidal ideation and related factors in Native American adolescents with and without learning disabilities*. Doctoral of Philosophy, Stanford University.

Nangle, D. W., Hansen, D. J., Erdley, C. A., & Norton, P. J. (2009). *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*. London: Library of Congress.

Nelson, D. a., & Crick, N. R. (1999). Rose-Colored Glasses:: Examining the Social Information-Processing of Prosocial Young Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, *19*(1), 17–38.

Noseworthy, B. (2006). Social problem strategies of junior high school students with and without learning disabilities. Masters of Arts. Faculty of Education: Mount Saint Vincent University.

Ruegg, E. (2003). Social competence, transition plans and children with learning disabilities. *Oakland University*. Essays in Education, 7.

Semrud-Clikeman, M. (2003). Executive functions and social communication disorders. *Perspectives*, *29*(2), 20–22.

Toro, P. A., Weissberg, R. P., Guare, J., & Liebenstein, N. L.

(1990). A comparison of children with and without learning disabilities on social problem-solving skill, school behavior, and family background. *Journal of Learning Disabilities*, *23*(2), 115-120. Sage Publications Sage UK: London, England.

Tur-kaspa, H. (2004). Social information Processing Skills of Kindergarten Children with Developmental Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, *19*(1), 3-11.

Tur-Kaspa, H. (1993). *Social information-processing skills of students with learning disabilities.* Doctoral of Philosophy, University of Illinois at Chicago.

Wiener, J., Harris, P. J., & Shirer, C. (1990). Achievement and social-behavioral correlates of peer status in LD children. *Learning Disability Quarterly*, *13*(2), 114-127. Sage Publications.