فاعلية برنامج إرشـادي انتـقائي للـحد من المشـكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

د. دخيل محمد البهدل
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة القصيم
dekheel2003@yahoo.com

د. مصطفى محمد أحمد
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة القصيم
phdmostafa_2014@yahoo.com

فاعلية برنامج إرشادي انتقائي للحد من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

د. دخيل محمد البهدل
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة القصيم

د. مصطفى محمد أحمد
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة القصيم

الملخص

هدفت الدراسة الحالية بحث فاعلية برنامج إرشادي انتقائي للحد من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وتم تطبيق البحث على عينة نهائية قوامها ٢٠ تلميذاً؛ من مدرسة محمد بن القاسم الابتدائية للبنين بمحافظة القصيم؛ بمدينة بريدة؛ بحي الشُقَة لتوفر مكان مناسب لتطبيق برنامج الدراسة الحالية، والأنشطة المصاحبة له، وتم توزيعهم بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم التحقق من تجانسهما في كل من: العمر الزمني، والذكاء، والمستوى التعليمي للوالدين، والمشكلات السلوكية والنفسية، والمهارات الاجتماعية المدرسية. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المشكلات السلوكية والنفسية، ومقياس المهارات الاجتماعية المدرسية.

وبعد تطبيق البرنامج، توصلت نتائج الدراسة لزيادة الثقة بالنفس، والتخفيف من حدة الاندفاعية، والسلوك العدواني، وقصور الانتباه، والنشاط الزائد، والسلوك الانسحابي، والمشكلات الأكاديمية، وزيادة المهارات الاجتماعية المدرسية الإيجابية، والتخفيف من حدة المهارات الاجتماعية المدرسية السالبة، لدى المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تُظهر التأثير الإيجابي للبرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية، وتشير إلى فاعليته وجدواه واستمرار أثره حتى بعد شهر من تطبيقه.

الكلمات المفتاحية: برنامج، إرشادي، انتقائي، مشكلات، سلوكية، نفسية، اجتماعية، صعوبات التعلم، المرحلة الابتدائية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٣/٤/٢٢م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٣/١٢/١١م

Effectiveness of Counseling Eclectic Program to Reduce Behavioral, Psychological and Social Problems Attendant for Pupils with Learning Disabilities in Elementary Education

Dr. Dekheel M. Al-Bahadel
College of Education
Qassim University

Dr. Mostafa M. Ahmed
College of Education
Qassim University

Abstract

The present study discuss the effectiveness of a Counseling Eclectic program to reduce behavioral, psychological and social problems attendant for pupils with learning disabilities in elementary school.

The research was applied on a final sample of 20 male pupils from the School of Muhammad bin Qassim province of Qassim, in Buraida, area of the Elshoka, and was distributed evenly on the experimental and control groups. The following factors were verified: homogeneity by: age, intelligence, educational level of parents, behavioral psychological problems, and school social skills.

The tools of the study: The measure of behavioral and psychological problems, the measure of school social skills and a counseling eclectic program.

After applying the counseling program, the results of the study showed: increased self-confidence, ease of impulsivity, aggressive behavior, attention deficit, hyperactivity, withdrawal, academic problems, increased positive social skills of school, and ease of negative social skills of school with the experimental group. These results show the positive impact of the counseling eclectic program used in the current study, and show the effectiveness, feasibility and the continuous impact of the program even after months of its application.

Keywords: Program, counseling, eclectic, problems, behavioral, psychological, social, learning disabilities, elementary school.

فاعلية برنامج إرشادي انتقائي للحد من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

د. دخيل محمد البهدل
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة القصيم

د. مصطفى محمد أحمد
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة القصيم

المقدمة:

تُعد صعوبات التعلم من أهم مشكلات التعليم الابتدائي التي تحتاج إلى خدمات إرشادية نفسية متخصصة لتنمية قدرات واستعدادات وإمكانات التلميذ صاحب الصعوبة، وتحقيق الصحة النفسية، والتوافق النفسي لديه. خاصة أن معظم الدراسات التي تناولت ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة كل من (Bovey & Strain, 2003; Hallahan, & Kaufman, 2003) استنتجت أنهم يعانون من مشكلات سلوكية ونفسية واجتماعية عديدة تتمثل في: النشاط الزائد Hyper activity المصحوب بقصر سعة الانتباه Short attention span، والتشتت Distractibility، وعدم الثبات الانفعالي، وانخفاض أو ضعف مفهوم الذات Poor-Concept، وعدم الثقة بالنفس Low self-confidence، والاندفاعية Impulsivity، وقصور أو ضعف المهارات الاجتماعية Social Skills Deficits، أو عدم قدرتهم على التفاعل الاجتماعي Their inability to social interaction، والسلوك العدواني Aggressive Behavior، والكذب lying، والإحباط frustration، والخجل shyness، والانسحاب withdrawal، والانطواء Introversion.

وأوضحت نتائج العديد من الدراسات كدراسة (Elksnin & Nick, 2004) التي اهتمت بمجال صعوبات التعلم وجود علاقة ارتباطيه بين صعوبات التعلم والعديد من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية، فالصعوبات الأكاديمية ينتج عنها مشكلات نفسية واجتماعية وانفعالية والعكس صحيح.

وتستمد المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية أهميتها من تأثيرها المتعاظم على مجمل حياة الفرد، فبينما تؤثر الصعوبات الأكاديمية على مركز الفرد في المجالات الأكاديمية، فإن المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية ذات تأثيرات متباينة ومتعددة على مختلف جوانب شخصية الفرد من حيث توافقه النفسي والاجتماعي (Torgesen, 2003).

وتوصل سريدهار وفون (Sridhar & Vaughen, 2001) إلى أن المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية التي يعاني منها نسبة كبيرة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعرضهم للرفض من جانب الأقران، مما ينعكس على مفهومهم لذواتهم ومن ثم يصبح تكوين الصداقات أو حتى القيام بالتفاعلات الاجتماعية المختلفة معهم عملية صعبة للغاية، إذ أنهم عادة ما يتعرضون للخجل في المدرسة نتيجة لانخفاض تحصيلهم أو أدائهم العام، كما أنهم يعانون من العزلة، مما يترتب عليه مشكلات نفسية واجتماعية أخرى. ويضيف كوين (Queen, 2001) أن هذه المشكلات تؤدي إلى إساءة قراءة الإشارات الاجتماعية، وإساءة تفسير مشاعر الآخرين وانفعالاتهم. كما أنهم يجهلون أثر سلوكهم على الآخرين.

وتتفق معظم النظريات التي تناولت صعوبات التعلم أنها ترجع إلى أسس عصبية تتداخل مع العوامل الوراثية والبيئية منتجة هذا التباين من المشكلات النفسية والاجتماعية، أو بمعنى آخر رد أسباب هذه الصعوبات إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، لا يمكن أن يكون مستقلا عن اعتبارات وعوامل نفسية واجتماعية (douglas, Devery & Paul, 2003).

وتبنى حافظ (٢٠٠١) وجهة نظر المدرسة السلوكية والتي أرجعت صعوبات التعلم إلى الأساليب الخاطئة في التحصيل الدراسي، والتي قد ترجع إلى استخدام طرق تدريس غير مناسبة، أو إلى افتقار التلاميذ إلى الدافعية الملائمة للتعلم والدراسة، أو إلى وجود التلاميذ في ظروف بيئية غير مناسبة في الأسرة والمدرسة والمجتمع، أو إلى عدم استخدام التعزيز الموجب لتدعيم الأنماط السلوكية المرغوبة، والتعزيز السالب للأنماط المرفوضة، وبالتالي يرتكز علاج صعوبات التعلم في نظر السلوكيين على اتباع البرامج الفردية في العلاج التي تتمركز حول التلميذ، وتركز على تعديل السلوك الظاهر، دون الاهتمام الكبير بعوامله وأسبابه.

وتوصل بوي وشتراين (Bovey & Strain, 2003) إلى أن تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ويعانون من المشكلات النفسية والاجتماعية على استخدام المهارات الاجتماعية الإيجابية مع الأقران في وقت مبكر من العمر من شأنه أن يؤدي إلى تكوين علاقات إيجابية معهم، والتقبل من جانبهم، وتكوين صداقات معهم.

وأوضح هلاهان وكوفمان (Hallahan, & Kaufman, 2003) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى برامج علاجية، وبخاصة في مجال التواصل الاجتماعي والتفاعل الوجداني مع أسرهم والآخرين، وتتضمن هذه البرامج العديد من الفنيات والأساليب منها: استخدام الدمى والعرائس، والحديث عن قصة يتم تسجيلها على شرائط كاسيت، ثم تعاد

في البيت، وقد ثبتت فاعلية هذه الأساليب مع ذوي صعوبات التعلم، لأن هذه الأساليب تتيح للتلميذ التوحد مع أشخاص القصة، فيعيد النظر إلى حياته مع الآخرين، كما تتيح له التطهير والتنفيس الانفعالي، ومن ثم الاستبصار Insight.

وبين سميث (Smith, 2009) أنه يمكن تحسين المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم باستخدام فنيات لعب الدور، والمحادثة داخل الفصل Class Dialogue، وتعلم المهارات الاجتماعية، والتغذية المرتدة عن طريق شرائط الفيديو، والعلاج بالقراءة Bibliotherapy، والدائرة السحرية Magic Circle، حيث يجلس التلاميذ في دائرة يناقشون مشاعرهم ويتحدثون عن درجة التقبل من زملائهم ومن الكبار وغير ذلك من الأمور المتصلة بالمهارات الاجتماعية في المنزل أو المدرسة، وكذلك باستخدام التعزيز الموجب أو التشكيل Positive Reinforcement or Shaping، وكذلك أسلوبي التكرار والممارسة Rehearsal & Practice.

ويعتمد برنامج الدراسة الحالية على أسس وموجهات المدرسة الانتقائية الإرشادية Counseling Eclectic، التي تستند وتستفيد من أغلب نظريات الإرشاد النفسي وفنياته، حيث يتخذ الباحثان الإرشاد القائم على التخفيف من حدة المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية المرتبطة بصعوبات التعلم الأساس النظري لبحثهما، والذي يتخذ من المنحى الإنساني زاوية الرؤية، والتي تنظر للفرد بنظرة إيجابية، فهو إنسان قادر واعٍ مبتكر، ولديه القدرة على تغيير ذاته؛ والمجال الذي يعيش فيه، وعلى الباحث تيسير هذا النمو.

يستعرض الباحثان الاتجاهات الحديثة في البحوث التي اهتمت ببناء برامج علاج المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث بحث بونيف (Bonnev, 2001) فاعلية علاج صعوبات التعلم واضطراب النشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه، واعتمدت الدراسة على خطة علاجية متكاملة؛ وليس التركيز على الانتباه والاندفاعية أو النشاط الزائد، وإنما على الأداء الأكاديمي؛ والتفاعلات الاجتماعية؛ ودور الأسرة، وقام برنامج الدراسة على المنحى المقارن لأربع طرق علاجية لهذه الاضطرابات تمثلت في العلاج الطبي؛ والعلاج السلوكي؛ ودمج العلاج الطبي مع العلاج السلوكي؛ والرعاية الاجتماعية، وتمثلت عينة الدراسة في دراسة حالة طفل، تم التدخل معه اجتماعيا؛ مع استخدام المعززات بالإضافة إلى التدخل السلوكي (لتشجيع السلوك الملائم وخفض السلوك غير الملائم)؛ والتدخل التربوي (لتخطي الصعوبات التعليمية)؛ والتدخل الطبي، وبعد تطبيق أدوات الدراسة التي تمثلت في مقياس تقدير المعلم؛ ومقياس تقدير الوالدين؛ والتاريخ العائلي؛ ومحكات الدليل التشخيصي الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-IV)،

أسفرت النتائج عن أن التدخل الطبي لم يُحسنّ الأعراض الرئيسة للنشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه، والعلاج السلوكي المركز كان تقريباً مساوياً في التأثير للرعاية الاجتماعية، كما أكدت الدراسة على قابلية نجاح الإرشاد السلوكي المتخصص للآباء لتحسين التعامل مع ذوي اضطراب النشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه، كما أن التدخل التربوي ساعد على تحسين التقدم الأكاديمي؛ والتخفيف من حدة الصعوبات التعليمية.

وهدفت دراسة عبد الواحد (٢٠٠٢) بحث فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من الخجل والشعور بالذات المبالغ فيه لدى عينة من تلميذات المرحلة الإعدادية، وضمت عينة الدراسة (٣٠) تلميذةً بالصف الأول الإعدادي، وبعد تطبيق أدوات الدراسة التي تمثلت في مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي الاقتصادي؛ ومقياس الخجل؛ ومقياس الشعور بالذات؛ والبرنامج الإرشادي لتخفيف الخجل، توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي في التخفيف من حدة الخجل لدى عينة الدراسة، وكذلك فيما يتصل بتخفيف الشعور المبالغ فيه بالذات.

وتابع ستوكلي (Stockly, 2004) العلاقة بين الخجل والقلق الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية؛ ودرجة تقبل الزملاء لهم، وأثر ذلك في نتائجهم الدراسية، وضمت عينة الدراسة (٢٢٧) تلميذاً من الصف الرابع الابتدائي، وافترضت الدراسة أن الخجل يمثل الجانب العام؛ أما حالات القلق الاجتماعي تمثل الجانب الخاص، وأظهرت نتائج الدراسة التداخل القوي بين القلق الاجتماعي والخجل، وأثر ذلك في نتائج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم والخجل أو القلق الاجتماعي إذا أظهروا مستوى أكاديمياً أقل من التلاميذ العاديين. وأوصت الدراسة بضرورة ملاحظة كل من الخجل والقلق الاجتماعي لدى التلاميذ ومناقشتها في ضوء احتياج التلاميذ إلى التقبل من الزملاء والمدرسين والمحيطين بهم.

وبحث محمد (٢٠٠٤) فاعلية برنامج معرفي سلوكي لخفض صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وضمت عينة الدراسة (١٠٥) تلاميذ من الصف الرابع بمرحلة التعليم الأساسي، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١١:٩) سنة، وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبارات التحصيلية في كل من اللغة العربية والرياضيات للتعرف على حالات صعوبات التعلم؛ ومقياس الصعوبات الاجتماعية والانفعالية؛ واختبار عين شمس للذكاء؛ واختبار المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة؛ والبرنامج الإرشادي، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في علاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وبحثت دراسة كووراي وباكالا (Cooray & Bakala, 2005) فاعلية برنامج لعلاج المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية والانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم، والتي تمثلت في الاضطرابات التالية (الهلع - الفوبيا – الوسواس القهري – الاضطرابات الانفعالية الشديدة – اضطراب السلوك اللااجتماعي)، وبعد تطبيق برنامج الدراسة على عينة ضمت (١٢) مراهقاً من ذوي صعوبات التعلم ممن يعانون من المشكلات النفسية والاجتماعية والانفعالية، أشارت نتائج الدراسة إلى أن التحصين التدريجي والعلاج بالغمر من العلاجات الناجحة لعلاج المشكلات النفسية والاجتماعية والانفعالية، وكذلك العلاج المعرفي والسلوكي كل على حدة ومجتمعين له تأثير فعال في علاج هذه المشكلات، بالإضافة إلى فنيات الاسترخاء والعلاج الدوائي.

وبحث مايرز (Myers, 2005) دور المرشدين في تلبية احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ممن يعانون من المشكلات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية بالمرحلة الابتدائية؛ وتمثلت عينة الدراسة في تلاميذ ثلاث مدارس ابتدائية ممن يتلقون خدمات التربية الخاصة، حيث يقوم المرشدون النفسيون العاملون بهذه المدارس بتلبية احتياجات هؤلاء التلاميذ الشخصية أو الاجتماعية والأكاديمية، وتمثلت أدوات الدراسة في استخدام استراتيجيات الإرشاد النفسي، وأسفرت نتائج الدراسة عن تأثير دور الإرشاد النفسي في تلبية احتياجات ذوي صعوبات التعلم، والتأثير على شخصية هؤلاء التلاميذ، وإحداث تقدم في التفاعل الاجتماعي، وتحسن المستوى الأكاديمي لديهم.

وأحصت دراسة سمايلي (Smiley, 2005) نسبة انتشار المشكلات النفسية والانفعالية لدى البالغين من ذوي صعوبات التعلم، وشملت عينة الدراسة (٤٠٢) مراهقاً ممن يعانون من صعوبات التعلم، وبعد تطبيق أدوات الدراسة التي تمثلت في مقياس الاضطرابات الانفعالية؛ وقائمة السلوك غير التكيفي؛ ومقياس الاضطرابات النمائية، أظهرت النتائج أن (٤٦٪) من عينة الدراسة يعانون من اضطرابات نفسية وسلوكية كاضطرابات الإدمان "للكحوليات"؛ والاضطرابات الوجدانية؛ وبلغت نسبة الإصابة باضطراب الوسواس القهري (٢,٥٪)؛ والاكتئاب (٤٪)؛ واضطرابات السلوك الحادة (١٠:١٥٪)، وتمثلت الأعراض الوسواسية والأفعال القهرية في الشك في النظافة وفي غسل الأيدي وهي شائعة لدي البالغين.

وبحثت دراسة داجنان وجاهودا (Dagnan & Jahoda, 2006) فاعلية العلاج المعرفي السلوكي للتخفيف من حدة المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، وضمت عينة الدراسة مجموعة من الأبحاث التي بحثت فاعلية التدخل

المعرفي السلوكي، وبخاصة مع اضطرابات القلق (الفوبيا؛ والقلق الاجتماعي؛ واضطرابات الوسواس القهري) لدى ذوي صعوبات التعلم، وتبنت تلك الدراسات مدخل بيك Beck في العلاج المعرفي، واتجاه ميتشنباوم Meichenbaum في العلاج المعرفي السلوكي. وتمثلت الفنيات في فنية إدارة القلق، وفنية التقرير الذاتي، ومدخل التعليمات الذاتية لكي تتحسن القدرة على التفاعل الاجتماعي، والتحكم في القلق باستخدام عبارات المواجهة Coping Statement، وأظهرت النتائج لهذه الدراسات فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في التغلب على الفوبيا الاجتماعية واضطرابات القلق لذوي صعوبات التعلم.

وبحثت دراسة سامس وكولينز وريندز (Sams, Collins & Reyndds, 2006) إمكانية استخدام العلاج المعرفي للحد من المشكلات النفسية التي يعاني منها (٥٩) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أعمارهم أكثر من ١٤ سنه، وأرجعت نتائج الدراسة أسباب المشكلات النفسية لدى البالغين من ذوي صعوبات التعلم للتشوهات المعرفية لديهم؛ وكذلك المعارف السلبية عن الذات؛ واستخدامهم لأساليب معرفية خاطئة، مما أثر على تقديرهم لذواتهم، ومعاناتهم من الاكتئاب والأفكار الأوتوماتيكية السالبة وزيادة معدل القلق، وإمكانية استخدام العلاج المعرفي في الحد من هذه المشكلات.

ونخلص من العرض السابق للدراسات السابقة أن بعضها استند على استراتيجية واحدة أو أكثر في علاج المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أظهرت معظمها فاعلية البرامج والأساليب العلاجية المتنوعة التي أُعدتْ للتخفيف من حدة هذه المشكلات مثل دراسة داجنان وجاهودا (Dagnan & Jahoda, 2006) التي بحثت فاعلية العلاج المعرفي السلوكي؛ ودراسة سامس وكولينز وريندز (Sams, Collins & Reyndds, 2006) التي استخدمت العلاج المعرفي؛ ودراسة كووراي وباكالا (Cooray & Bakala, 2005) التي استخدمت التحصين التدريجي والعلاج بالغمر والعلاج المعرفي والسلوكي وفنية الاسترخاء والعلاج الدوائي؛ ودراسة مايرز (Myers, 2005) التي انتقت بعض استراتيجيات الإرشاد النفسي للتخفيف من هذه المشكلات؛ ودراسة محمد (٢٠٠٤) التي وظفت الأسلوب المعرفي السلوكي في برنامجه؛ ودراسة ستوكلي (Stockly 2004)؛ ودراسة عبد الواحد (٢٠٠٢)؛ ودراسة بونيف (Bonnev, 2001)، ومن هنا يرى الباحثان أن برنامج هذه الدراسة يحتاج استراتيجية تكاملية، لأن المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية المصاحبة لصعوبات التعلم يصعب الاقتصار في حلها على نظرية واحدة، ولكنها تحتاج في علاجها لِنظرةٌ تكاملية، ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية في محاولة لتقديم برنامج

إرشادي انتقائي للحد من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

أسئلة الدراسة:

ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما مدى فعالية برنامج إرشادي انتقائي للحد من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

٢. هل يستمر تأثير البرنامج الإرشادي انتقائي للحد من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بعد فترة من التتبع؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة بحث فاعلية برنامج إرشادي انتقائي للحد من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

لهذه الدراسة أهمية من الناحيتين النظرية والتطبيقية:

أولا: الجانب النظري

- التعرف على مدى التغير الذي يمكن أن يطرأ على المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية نتيجة تعرضهم وتفاعلهم مع البرنامج الإرشادي.
- التعرف على تأثير الفنيات المستخدمة في البرنامج في خفض المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

ثانيا: الجانب التطبيقي

- إعداد مقياس المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.
- إعداد مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تصميم برنامج إرشادي للحد من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

- توفير قدر من المعلومات حول عدد من الفنيات والطرائق والاستراتيجيات الإرشادية والعلاجية التي يمكن أن تستخدم في الحد من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

مصطلحات الدراسة :

صعوبات التعلم Learning Disabilities: تتبنى الدراسة مفهوم صعوبات التعلم الصادر عن اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD)، والذي ينص على أن صعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام، يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرة على حل المسائل الرياضية، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلاف في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي؛ والإدراك الاجتماعي؛ والتفاعل النفسي والاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم" (محمد، ٢٠٠٥).

ويعرف ذوو صعوبات التعلم إجرائيا في الدراسة الحالية بالتلاميذ ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، ويعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي، ولديهم مشكلات سلوكية ونفسية واجتماعية، ويستبعد منهم المعاقون حسيا؛ وعقليا.

١. المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية

تلك الصعوبات والمعوقات السلوكية والنفسية والاجتماعية التي تقف في طريق تحقيق التلميذ ذي صعوبة التعلم بالمرحلة الابتدائية لحاجاته ومتطلباته، وتعوق تغلبه على تحديات وصراعات مرحلة الطفولة، ومن ثم تجعله غير متكيف مع بيئته، وغير متوافق مع الآخرين سواء في المنزل أو في المدرسة، مما يؤدي إلى انعزاله عن المجتمع، ومن ثم حاجته إلى الرعاية والتوجيه والعلاج.

٢. البرنامج الإرشادي Counseling Program:

الخطة الإرشادية التكاملية المؤسسة في ضوء فنيات علمية لمساعدة التلميذ ذي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في تحقيق النمو السوي، لتحقيق التوافق السوي داخل الجماعة وخارجها»، واعتمد في بناء تلك الخطة الإرشادية وتحديد فنياتها على المناحي الآتية في الإرشاد: الإرشاد المعرفي السلوكي Cognitive-behavioral counseling، الأنشطة Activity، أسلوب حل المشكلة Problem Solving، المحاكاة Imitation، النمذجة Modeling، التعزيز

Reinforcement، التغذية الراجعة Feedback، التغذية المرتدة التصحيحية Corrective feedback.

فروض الدراسة :

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية؛ وبين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة الضابطة على مقياس المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية بعد التطبيق البعدي.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية؛ وبين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية بعد التطبيق البعدي.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج؛ ومتوسط رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج؛ ومتوسط رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج؛ ومتوسط رتب درجات نفس المجموعة في المتابعة بعد شهر من تطبيق البرنامج على مقياس المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية والدرجة الكلية له.

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج؛ ومتوسط رتب درجات نفس المجموعة في المتابعة بعد شهر من تطبيق البرنامج على مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية والدرجة الكلية له.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج شبه التجريبي الذي يهتم بالتعرف على أثر متغير تجريبي مستقل (برنامج الدراسة) على متغير تابع (المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية) لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة الأولية من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من الذكور، وذلك بحكم المحددات الاجتماعية المتبعة في المملكة العربية السعودية، بمرحلة التعليم الأساسي في بعض مدارس مدينة بريدة بمحافظة القصيم، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٩,٥ :١٣,٥) عاما، بمتوسط حسابي (١٠,٥٨٥)؛ وانحراف معياري (٧,٥٦٥)، بناء على درجات الاختبارات التحصيلية في كل من شهري محرم وصفر عام ١٤٣٣هـ، وكذلك وفقاً لنتائج اختبار الفصل الدراسي الأول، للتأكد من أن تلاميذ عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم، وعددهم (٣٧٣) تلميذاً، ومن العينة الأولية تم اختيار العينة النهائية من مدرسة محمد بن القاسم الابتدائية للبنين بمحافظة القصيم؛ بمدينة بريدة؛ بحي الشُقَة لتوفر مكان مناسب لتطبيق برنامج الدراسة الحالية؛ والأنشطة المصاحبة له. ثم قام الباحثان بتطبيق مقياس المشكلات السلوكية والنفسية، ومقياس المهارات الاجتماعية المدرسية على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وعددهم (٤٨) تلميذاً، بعد تصحيح المقياسين تم استبعاد أثني عشر تلميذاً، كما تم استبعاد عشرة تلاميذ منهم أربعة يعانون من اضطرابات النطق والكلام؛ واثنان يعانيان من ضعف البصر؛ وثلاثة مستوى ذكائهم أقل من ٨٥؛ وتغيب الأخير المستمر عن المدرسة، وبلغ عدد أفراد العينة النهائية ٢٠ تلميذاً، تم توزيعهم بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم التحقق من تجانسهما في كل من: العمر الزمني، والذكاء، والمستوى التعليمي للوالدين، والمشكلات السلوكية والنفسية، والمهارات الاجتماعية المدرسية كما يلي:

١. العمر الزمني

تراوحت أعمار التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة ما بين (٩,٧٥ – ١٢,٢٥)، ويوضح الجدول رقم (١) نتائج تجانس المجموعتين في العمر الزمني.

الجدول رقم (١)
قيمة Z لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٠	١٠,٧٥	١٠٧,٥٠	٤٧,٥	٠,٣٤٧	غير دالة
	الضابطة	١٠	١٠,٢٥	١٠٢,٥			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z بلغت ٠,٣٤٧ وهي غير دالة، وبالتالي عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني، مما يدلل على تجانس المجموعتين في متغير العمر الزمني.

٢. نسبة الذكاء

تم تطبيق اختبار رسم الرجل للذكاء على مجموعتي الدراسة، وتراوحت نسبة الذكاء بين أفراد مجموعتي الدراسة ما بين (٩٢ -١٠٦)، ويوضح الجدول رقم (٢) نتائج تجانس المجموعتين في متغير الذكاء.

الجدول رقم (٢)
قيمة Z لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الذكاء	التجريبية	١٠	٩,٩٠	٩٩	٣٧,٠	٠,٢٩٣	غير دالة
	الضابطة	١٠	١١,٨٠	١١٨			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z بلغت ٠,٢٩٣ وهي غير دالة، وبالتالي لا توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير معدل الذكاء، مما يدلل على تجانس المجموعتين في متغير معدل الذكاء.

٣. راعى الباحثان أن المستوى التعليمي لآباء وأمهات مجموعتي الدراسة لا يقل عن المؤهل المتوسط.

٤. المشكلات السلوكية والنفسية

تم مجانسة أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل تطبيق برنامج الدراسة الحالية، للتحقق من تجانس مجموعتي الدراسة في هذا المتغير، ويوضح الجدول رقم (٣) نتائج تطبيق مقياس المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

الجدول رقم (٣)
قيمة Z لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير المشكلات السلوكية والنفسية قبل التدخل التجريبي ن= ١٠ لكل مجموعة

أبعاد المقياس	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتني	Z	الدلالة
ضعف الثقة بالنفس	التجريبية	١٠,٥٥	١٠٥,٥	٣٩,٥٠٠	٠,٢٤٠	غير دالة
	الضابطة	١٠,٤٥	١٠٤,٥			
الاندفاعية	التجريبية	١١,٠٥	١١٠,٥	٢٤,٥٠٠	٠,١٥١	غير دالة
	الضابطة	٩,٩٥	٩٩,٥			
السلوك العدواني	التجريبية	١٠,٥٠	١٠٥,٠	٢٨,٠٠	٠,٢٢٢	غير دالة
	الضابطة	١٠,٥٠	١٠٥,٠			
قصور الانتباه	التجريبية	١٠,٥٠	١٠٥,٠	٢٨,٠٠	٠,٢٢٢	غير دالة
	الضابطة	١٠,٥٠	١٠٥,٠			
النشاط الزائد	التجريبية	١٠,٥٠	١٠٥,٠	٢٨,٠٠	٠,٢٢٢	غير دالة
	الضابطة	١٠,٥٠	١٠٥,٠			
السلوك الانسحابي	التجريبية	١٠,٥٠	١٠٥,٠	٢٨,٠٠	٠,٢٢٢	غير دالة
	الضابطة	١٠,٥٠	١٠٥,٠			
المشكلات الأكاديمية	التجريبية	١٠,٥٠	١٠٥,٠	٢٨,٠٠	٠,٢٢٢	غير دالة
	الضابطة	١٠,٥٠	١٠٥,٠			
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	١٠,٧٥	١٠٧,٥	٣٢,٥٠٠	٠,١٩٨	غير دالة
	الضابطة	١٠,٥٥	١٠٥,٥			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z غير دالة في كل أبعاد المقياس والدرجة الكلية، وبالتالي لا توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مما يدل على تجانس المجموعتين في متغير المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل تطبيق برنامج الدراسة الحالية.

٥. المهارات الاجتماعية المدرسية

قام الباحثان بمجانسة أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير المهارات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل تطبيق برنامج الدراسة الحالية، للتحقق من تجانس مجموعتي الدراسة في هذا المتغير، ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الجدول رقم (٤)
قيمة Z لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير المهارات الاجتماعية المدرسية قبل التدخل التجريبي ن= ١٠ لكل مجموعة

أبعاد المقياس	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتني	Z	الدلالة
المهارات الاجتماعية المدرسية الإيجابية	التجريبية	٣٠,٥	٣٠٥	٢٥,٥٠	٠,١٩٣	غير دالة
	الضابطة	٣٠,٥	٣٠٥			
المهارات الاجتماعية المدرسية السالبة	التجريبية	٤١,٠٠	٤١٠	٣٣,٢٥	٠,١٩٧	غير دالة
	الضابطة	٤١,٥٠	٤١٥			
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	٣٢,٥	٣٢٥	٣٨,٠١	٠,٢١٠	غير دالة
	الضابطة	٣٢,٢٥	٣٢٢,٥			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z غير دالة في كل أبعاد المقياس والدرجة الكلية، وبالتالي لا توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير المهارات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مما يدل على تجانس المجموعتين في هذا المتغير.

أدوات الدراسة:

١. اختبار رسم الرجل (إعداد جود انف هاريس Goodenough - Harris)

للتحقق من تجانس أفراد عينة الدراسة في متغير الذكاء تم استخدام اختبار رسم الرجل Draw a person Test (إعداد جود إنف هاريس Goodenough – Harris 1926، تقنين محمد فرغلي وعادل عبد الله وأشرف شريت، ٢٠٠٤)، ويهدف هذا الاختبار إلى قياس نسبة ذكاء الأطفال، ويتكون هذا الاختبار من (٧٣) مفردة، بحيث يعطى الطفل درجة واحدة على كل مفردة قام برسمها، ثم يقوم الفاحص بجمع مفردات رسم الطفل، ويقوم من خلال الدرجة الكلية بتحديد العمر العقلي للطفل بالشهور، ثم يقوم بالتعويض في المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times ١٠٠$$

وتم الاطمئنان على صدق اختبار جود إنف هاريس باستخدام محك وهو مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، حيث طُبق الاختباران على عينة تضم ٧٠ تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة بريدة؛ وكان معامل الصدق بهذه الطريقة (٠,٦٥). كما تم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق:

أولاً: ثبات المصححين: حيث تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات التي يعطيها

مصححون مختلفون لنفس العينة من أوراق الإجابة، وقد وصلت هذه الارتباطات إلى معاملات تصل إلى (٠,٩٦).

ثانياً: تم تحديد معامل ثبات اختبار جود إنف هاريس بطريقة الإعادة، حيث تم تطبيقه على عينة تتكون من ٧٠ تلميذاً من الصف الرابع الابتدائي، وتم إعادة التطبيق على نفس العينة بعد أسبوعين، وكان معامل الثبات بهذه الطريقة هو (٠,٧٤).

٢. مقياس المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية (إعداد الباحثين): تم بناء المقياس بناءً على:

- الاطلاع على عدد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تناولت المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.
- الاطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية التي أعدت لقياس المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.
- استطلاع آراء عينة من الأكاديمين المتخصصين ومعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حول المشكلات السلوكية والنفسية المميزة لهؤلاء التلاميذ.

وقد تكون مقياس المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في صورته الأولية من (٧٠) مفردة، وتضمن سبعة أبعاد على النحو التالي:

البعد الأول: ضعف الثقة بالنفس: ويعبر عن مشكلة ضعف قدرة التلميذ ذي صعوبة التعلم على تحديد جوانب القوة والضعف في ذاته، وضعف القدرة على مواجهة الضعف والفشل.

البعد الثاني: الاندفاعية: ويعبر عن مشكلة عدم التزام التلميذ بالتعليمات المتبعة في الفصل، وتسرعه في الإجابة عن الأسئلة التي توجه له، وعدم قدرته على الانتظار وأخذ دوره في اللعب، وعدم القدرة على تنظيم الأعمال التي يكلف بها، واحتياجه للإشراف والتوجيه المستمرين، وعدم التأثر إذا أخطأ في حق الآخرين.

البعد الثالث: السلوك العدواني: ويعبر عن تهديد الآخرين، والتعدي على ممتلكاتهم، وإلحاق الأذى بهم بأساليب متعددة.

البعد الرابع: قصور الانتباه: ويبدو واضحاً من خلال عدم قدرة التلميذ على إتمام الواجب المكلف به، وتشتيت انتباهه داخل الفصل، وخموله وكسله، وعدم قابليته للتعلم، وقلة مشاركته لزملائه في الأنشطة الاجتماعية والمناقشة، وعدم القدرة على متابعة المدرس أثناء الشرح، وعدم الإنصات الجيد للشرح، وصعوبة في فهمه لتعليمات المدرس.

البعد الخامس: النشاط الزائد: ويبدو في حركة التلميذ الزائدة داخل الفصل، وظهور أعراض

التوتر والقلق عليه، والحديث بصورة مزعجة أمام زملائه، والتشويش عليهم أثناء الحديث، وكثرة الخروج من الفصل بدون هدف، وعدم الانتباه للمثيرات ذات الأهمية في موقف التعليم.

البعد السادس: السلوك الانسحابي: ويظهر عند تجنب التلميذ التعرض للأفراد، وشعوره بالقلق والضيق إذا اضطرته الظروف أن يواجه تفاعلاً معهم، ويتوجه ذو السلوك الانسحابي نحو ذاته (الانطواء).

البعد السابع: المشكلات الأكاديمية: ويعبر عن مظاهر الصعوبات الأكاديمية مثل صعوبات التعبير اللفظي والتردد، والخط الرديء، وإهمال الواجبات، وبطء القراءة....الخ.

الجدول رقم (٥)
أبعاد مقياس المشكلات السلوكية والنفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعبارتها

م	البعد	أرقام العبارات
١	ضعف الثقة بالنفس	١ ، ٨ ، ١٥ ، ٢٢ ، ٢٩ ، ٣٦ ، ٤٣ ، ٥٠، ٥٧ ، ٦٤
٢	الاندفاعية	٢ ، ٩ ، ١٦ ، ٢٣ ، ٣٠ ، ٣٧ ، ٤٤ ، ٥١ ، ٥٨ ، ٦٥
٣	السلوك العدواني	٣ ، ١٠ ، ١٧ ، ٢٤ ، ٣١ ، ٣٨ ، ٤٥ ، ٥٢ ، ٥٩ ، ٦٦
٤	قصور الانتباه	٤ ، ١١ ، ١٨ ، ٢٥ ، ٣٢ ، ٣٩ ، ٤٦ ، ٥٣ ، ٦٠ ، ٦٧
٥	النشاط الزائد	٥ ، ١٢ ، ١٩ ، ٢٦ ، ٣٣ ، ٤٠ ؛ ٤٧ ، ٥٤ ، ٦١ ، ٦٨
٦	السلوك الانسحابي	٦ ، ١٣ ، ٢٠ ، ٢٧ ، ٣٤ ، ٤١ ، ٤٨ ، ٥٥ ، ٦٢ ، ٦٩
٧	المشكلات الأكاديمية	٧ ، ١٤ ، ٢١ ، ٢٨ ، ٣٥ ، ٤٢ ، ٤٩ ، ٥٦ ، ٦٣ ، ٧٠

ويمكن تطبيق مقياس المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بصورة فردية أو جماعية، وذلك بأن يطلب من المفحوص أن يقرأ التعليمات بعناية قبل الشروع في الإجابة.

وتم حساب درجة المفحوص في كل عبارة من عبارات المقياس بإعطاء أوزان تقديرية لكل بديل من بدائل الاستجابات الثلاث تبدأ من ٣ (دائماً)، ٢ (أحياناً)، ١ (نادراً)، أما في حالة العبارة السالبة يعكس هذا الترتيب.

صدق المقياس:

تم تطبيق مقياس المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، على عينة أولية مكونة من ٧٠ تلميذا من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي في بعض مدارس مدينة بريدة بمحافظة القصيم بالمملكة العربية السعودية، والهدف من ذلك حساب صدق المقياس على النحو التالي:

أولاً: الصدق الظاهري: عرض المقياس على لجنة التحكيم وعددهم (١٤) محكماً. ولم تقل نسبة الاتفاق بينهم على كل عبارة من عبارات المقياس عن ٩٦٪.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق المقياس من خلال طريقة الاتساق الداخلي، وذلك اعتمادا على معاملات الارتباط لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، لعينة مكونة من (٧٠) تلميذا، حيث اتضح أن كافة أبعاد المقياس تتمتع باتساق داخلي مرتفع، حيث تراوحت معاملات الارتباط فيما بين (٠,٧٧٢ - ٠,٨١١) وجميعها دال إحصائياً، كما أن معامل الارتباط للمقياس ككل (٠,٨١٧) مما يؤكد على أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مرتفع.

ثبات المقياس:

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس على النحو التالي:

أولاً: طريقة إعادة الاختبار:

تم تطبيق مقياس المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في صورته النهائية على عينة مكونة من (٧٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي في بعض مدارس محافظة القصيم، بمنطقة بريدة التعليمية في المرة الأولى في يوم السبت الموافق ١٤٣٣/١/١٤هـ، ثم أعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على نفس المجموعة تحت نفس الظروف بعد أسبوعين في ١٤٣٣/١/٢٨هـ، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيق الأول، ودرجاتهم في التطبيق الثاني. واتضح أن معاملات الارتباط بطريقة إعادة الاختبار لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٦٣٥ – ٠,٩٦٦)، وللمقياس ككل (٠,٩٥٤) وهي معاملات ثبات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

ثانياً: طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ واتضح أن كافة أبعاد المقياس تتمتع بمعاملات ثبات دالة إحصائياً، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٨٦٠ - ٠,٩٤٠) وجميعها دال إحصائياً، ويشير ارتفاع معامل ألفا إلى أن عبارات البعد الواحد تمثل وتعبر عن مضمون واحد، كما أن معامل الارتباط للمقياس ككل (٠,٩٣٠) مما يؤكد على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

٣. مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثين)

تم بناء مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حتى يتم عن

طريق نتائجه تحديد مدى التغيير الذي طرأ على هذه المشكلات، وذلك من خلال مقارنة نتائج تطبيق المقياس قبل تطبيق البرنامج وبعده، ولذا اتبع الباحثان الخطوات التالية:

- الاطلاع على عدد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تناولت المهارات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

- الاطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية التي أعدت لقياس المهارات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومنها مقياس المهارات الاجتماعية Scale of Social Skills (1990)، ومقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي Scale of Competence and School Adjustment لوولكر ماكونيل (Walker McConnel, 1998).

- استطلاع آراء عينة استطلاعية من الأكاديميين المتخصصين ومعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حول المهارات الاجتماعية المدرسية المميزة لهؤلاء التلاميذ.

وتكون مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في صورته الأولية من بعدين هما:

البعد الأول: المهارات الاجتماعية المدرسية الإيجابية: يعبر عن تفاعل التلميذ الجيد في المدرسة، واتباعه قواعد الألعاب، وتقبل توجيهات ونصائح زملائه ومدرسيه، واحترامهم، وتعاونه معهم، وقدرته على مشاركة زملائه في إعداد وتنفيذ الأنشطة والألعاب.

البعد الثاني: المهارات الاجتماعية المدرسية السلبية: يعبر عن المهارات الاجتماعية السلبية لدى التلميذ مثل عدم وفائه بوعوده، وانتقاده أخطاء الآخرين، وتمسكه برأيه، وعدم مراعاته مشاعر الآخرين، وعدم التحكم في انفعالاته، وعدم القدرة على حل مشكلاته، والكذب والغش والسطو على ممتلكات الغير، وصعوبة تنظيمه لواجباته المدرسية والمنزلية، وهروبه من المدرسة، وشعوره بالخمول والكسل والخجل.

الجدول رقم (٦)
أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعباراتها

م	البعد	أرقام العبارات
١	المهارات الاجتماعية المدرسية الإيجابية	١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣١، ٣٣، ٣٥، ٣٧، ٣٩.
٢	المهارات الاجتماعية المدرسية السلبية	٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٤، ٣٦، ٣٨، ٤٠.

ويمكن تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بصورة فردية أو جماعية، وذلك بأن يطلب من المفحوص أن يقرأ التعليمات بعناية قبل الشروع في الإجابة.

وتم حساب درجة المفحوص في كل عبارة من عبارات المقياس بإعطاء أوزان تقديرية لكل بديل من بدائل الاستجابات الثلاث تبدأ من ٣ (دائماً)، و٢ (أحياناً)، و١ (نادراً)، أما في حالة العبارة السالبة يعكس هذا الترتيب.

صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس عن طريق:

أولاً: الصدق الظاهري: عرض المقياس على لجنة التحكيم وعددهم (١٤) محكماً. ولم تقل نسبة الاتفاق بينهم على كل عبارة من عبارات المقياس عن ٩٥٪.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق المقياس من خلال طريقة الاتساق الداخلي، وذلك اعتمادا على معاملات الارتباط لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، لعينة مكونة من (٧٠) تلميذاً، حيث اتضح أن كافة أبعاد المقياس تتمتع باتساق داخلي مرتفع، وتراوحت معاملات الارتباط فيما بين (٠,٧٦٣ - ٠,٨١٨) وجميعها دال إحصائياً، كما أن معامل الارتباط للمقياس ككل (٠,٨٨٥) مما يؤكد على أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مرتفع.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقتين على النحو التالي:

أولاً: طريقة إعادة الاختبار:

تم تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في صورته النهائية على عينة مكونة من (٧٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي في بعض مدارس محافظة القصيم، بمنطقة بريدة التعليمية فى المرة الأولى في ١٤٣٣/١/١٤، ثم أعيد تطبيقه مرة ثانية على نفس المجموعة تحت نفس الظروف بعد أسبوعين في ١٤٣٣/١/٢٨، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيق الأول، ودرجاتهم في التطبيق الثاني. واتضح أن معاملات الارتباط بطريقة إعادة الاختبار لأبعاد المقياس تراوحت ما بين (٠,٧٥٢ – ٠,٩٤٣)، وللمقياس ككل (٠,٨٤١) وهي معاملات دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

ثانياً: طريقة ألفا كرونباخ:

أتضح أن كافة أبعاد المقياس تتمتع بمعاملات ثبات دالة إحصائيا، حيث تراوحت معاملات الارتباط فيما بين (٠,٨٢٢ - ٠,٩٠١) وجميعها دال إحصائيا، ويشير ارتفاع معامل ألفا إلى أن عبارات البعد الواحد تمثل وتعبر عن مضمون واحد، كما أن معامل الارتباط للمقياس ككل (٠,٩٣٣) مما يؤكد على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

برنامج إرشادي انتقائي للحد من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية (إعداد الباحثين):

تم استخدام أسلوب تحليل النظم System Analysis في تصميم البرنامج، والذي يعتمد على الطريقة التحليلية للتخطيط، ويعتمد على دراسة العلاقات المتشابكة والمتداخلة داخل النظام من جهة، وبينه وبين البيئة المحيطة به من جهة أخرى، بمعنى التأكيد على النظرة الشاملة والمتكاملة للتأثير المتبادل بين ما يوجد داخل النظام وخارجه، والعلاقات المتداخلة، ويتكون أسلوب تحليل النظم من أربعة عناصر رئيسة هي: المدخلات Inputs، والمخرجات Outputs، والعمليات Process، والتغذية المرتدة Feedback، ويتحدد الإطار المرجعي للبرنامج من خلال الإجابة على خمسة تساؤلات هي: لمن؟ لماذا؟ ماذا؟ كيف؟ متى؟، وهي التساؤلات التي حاول الباحثان في تصميمهما للبرنامج الحالي الإجابة عليها:

١. لمن ؟

تم تصميم هذا البرنامج لتلاميذ الصف الرابع من البنين في نطاق إدارة بريدة التعليمية بالمملكة العربية السعودية، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٩,٥: ١٣,٥) عاماً، كما تتراوح نسبة الذكاء لديهم (٨٥ فأكثر).

٢. لماذا ؟

الهدف العام للبرنامج هو الحد من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية، لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، وينبثق من هذا الهدف أهداف فرعية أخرى متمثلة في تنمية الثقة بالنفس، والحد من الاندفاعية، والتخفيف من حدة السلوك العدواني، وزيادة الانتباه، والتخفيف من حدة النشاط الزائد، والحد من السلوك الانسحابي، وتحسين المهارات الاجتماعية.

٣. ماذا يقدم البرنامج ؟

تم ترجمة الأهداف السابقة إلى مجموعة من الأنشطة والألعاب الجماعية والمواقف السلوكية والاجتماعية المتناسقة (أنشطة تمثيلية، وقصصية، ورياضية، وفنية)، ويمكن توضيح ذلك من خلال استعراض الفنيات والاستراتيجيات المتمثلة في أسلوب حل المشكلة Problem Solving، والنمذجة Modling، والمحاكاة Imitation، ولعب الدور (التمثيلية) Role Playing، والسلوك التوكيدي، وتوجيه الانتباه Orienting Attention، وزيادة الدافعية Increase motivatio، والتعزيز الإيجابي والسلبي، والتقويم، وأنشطة القصة، وأنشطة اللعب التي تتمثل في: (الأنشطة الرياضية، والأنشطة الفنية، والأنشطة الموسيقية والغنائية).

٤. كيف ؟

تضمنت أنشطة البرنامج الانتقائية تنوعا في محتواها، وتتمثل في الإرشاد الجماعي من خلال التمثيل، ولعب الأدوار، والإرشاد باللعب الموجه من خلال الأنشطة الرياضية، والإرشاد غير المباشر من خلال الأنشطة التمثيلية والفنية، والإرشاد السلوكي عن طريق سرد أحداث قصص تدعم السلوك المرغوب فيه، وتعزيزه من خلال الاقتداء بالنموذج.

٥. متى ؟

تم تنفيذ البرنامج خلال العام الدراسي ١٤٣٣ هـ في بعض المدارس الابتدائية الواقعة في نطاق إدارة بريدة التعليمية بالمملكة العربية السعودية، على مدار شهرين، بواقع ثلاثة أيام أسبوعياً، ويوضح الجدول رقم (٧) جلسات البرنامج :

الجدول رقم (٧)
جلسات البرنامج

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
١	جلسة تمهيدية	ساعة ونصف
٢ – ١٢	تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي	ساعة ونصف
١٣ – ١٤	تنمية الانتباه	ساعة ونصف
١٥	أسلوب حل المشكلات	ساعة ونصف
١٦ – ١٨	تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي	ساعة ونصف
١٩	تنمية الدافعية للإنجاز	ساعة ونصف
٢٠	تنمية الإدراك الإيجابي للذات	ساعة ونصف
٢١	تأكيد الذات والتنفيس عنها	ساعة ونصف
٢٢	الخروج من العزلة	ساعة ونصف
٢٣	الحد من مشاعر الخجل	ساعة ونصف
٢٤	التقييم	ثلاث ساعات

خطوات الدراسة :

١. قام الباحثان باختيار العينة النهائية للدراسة وقوامها ٢٠ تلميذاً، من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي، من مدرسة محمد بن القاسم الابتدائية للبنين بمحافظة القصيم؛ بمدينة بريدة؛ بحي الشُقَة في المملكة العربية السعودية، تراوحت أعمارهم ما بين (٩,٥ :١٣,٥) عاماً، بمتوسط حسابي (١٠,٥٨٥)، وانحراف معياري (٧,٥٦٥).

٢. قام الباحثان بالتحقق من تجانس العينة موضع الدراسة (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة) قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، وذلك من حيث الجنس، والذكاء، والسن،

والمستوى التعليمي للآباء، ودرجاتهم على مقياسي المشكلات السلوكية والنفسية؛ والمهارات الاجتماعية المدرسية.

٣. قام الباحثان بتطبيق برنامج إرشادي انتقائي للحد من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية بصورة جماعية على المجموعة التجريبية من ١٤٣٣/٣/١٢ وحتى ١٤٣٣/٥/١٧هـ، وبواقع ثلاث جلسات أسبوعياً تقريباً، واستغرق زمن الجلسة ٩٠ دقيقة.

٤. بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج قام الباحثان بإجراء التطبيق البعدي لمقياسي المشكلات السلوكية والنفسية، والمهارات الاجتماعية المدرسية.

٥. انتظر الباحثان لمدة شهر كفترة متابعة، ثم قاما بتطبيق مقياس المشكلات السلوكية والنفسية، ومقياس المهارات الاجتماعية المدرسية على تلاميذ المجموعة التجريبية، للتحقق من مدى استمرار فاعلية برنامج الدراسة.

٦. قام الباحثان باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة للتوصل إلى نتائج الدراسة، مثل: معاملات الارتباط، واختبار ويلكوكسون Wilcoxon test، واختبار مان وتنيMann Whitney.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية؛ وبين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة الضابطة على مقياس المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية بعد التطبيق البعدي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم مقارنة متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بمتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة، وذلك على مقياس المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية، واستخدم الباحثان اختبار مان ويتني Mann Whitney اللابارامتري للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين، كما هو موضح في الجدول رقم (٨) ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذا الصدد:

الجدول رقم (٨)
دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المشكلات السلوكية والنفسية بعد التدخل التجريبي ن= ١٠ لكل مجموعة

أبعاد المقياس	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
ضعف الثقة بالنفس	التجريبية	١٦,٧٥	١٦٧,٥	٣,٩٢١	٠,٠٠١
	الضابطة	٢٠,٥	٢٠٥,٠		
الاندفاعية	التجريبية	١٨,٠٠	١٨٠,٠	٣,٨٦٦	٠,٠٠١
	الضابطة	٢١,٠٠	٢١٠,٠		
السلوك العدواني	التجريبية	١٧,٧٥	١٧٧,٥	٤,١٢٨	٠,٠٠١
	الضابطة	٢٢,٥٠	٢٢٥,٠		
قصور الانتباه	التجريبية	١٨,٠٠	١٨٠,٠	٤,٠٠٩	٠,٠٠١
	الضابطة	٢٢,٥٠	٢٢٥,٠		
النشاط الزائد	التجريبية	١٩,٠٠	١٩٠,٠٠	٤,٣٠٨	٠,٠٠١
	الضابطة	٢٥,٧٥	٢٥٧,٥		
السلوك الانسحابي	التجريبية	١٨,٧٥	١٨٧,٥	٤,٦٩٥	٠,٠٠١
	الضابطة	٢٧,٧٥	٢٧٧,٥		
المشكلات الأكاديمية	التجريبية	١٨,٠٠	١٨٠,٠	٤,٩٤٥	٠,٠٠١
	الضابطة	٢٨,٠٠	٢٨٠,٠		
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	١٨,٥٠	١٨٥,٠	٤,٧٠٣	٠,٠٠١
	الضابطة	٢٧,٧٥	٢٧٧,٥		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية؛ وبين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة الضابطة على مقياس المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية لصالح المجموعة الضابطة في جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية حيث بلغت Z بين المجموعتين وهي على التوالي كما يلي: بُعد ضعف الثقة بالنفس ٣,٩٢١، والاندفاعية ٣,٨٦٦، والسلوك العدواني ٤,١٢٨، وقصور الانتباه ٤,٠٠٩، والنشاط الزائد ٤,٣٠٨، والسلوك الانسحابي ٤,٦٩٥، والمشكلات الأكاديمية ٤,٩٤٥، والدرجة الكلية للمقياس ٤,٧٠٣. علماً بأن انخفاض متوسط الرتب في المجموعة التجريبية يعني انخفاض مستوى هذه المشكلات (ضعف الثقة بالنفس، والاندفاعية، والسلوك العدواني، وقصور الانتباه، والنشاط الزائد، والسلوك الانسحابي، والمشكلات الأكاديمية) بعد التعرض للبرنامج، مما يدلل على تحقق الفرض الأول للدراسة في جميع أبعاد مقياس المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية، والدرجة الكلية للمقياس، نتيجة لتأثير

الفنيات والاستراتيجيات والخبرات والممارسات المتضمنة في البرنامج، والتي تسعى لزيادة الثقة بالنفس، والتخفيف من حدة الاندفاعية، والسلوك العدواني، وقصور الانتباه، والنشاط الزائد، والسلوك الانسحابي، والمشكلات الأكاديمية، وهذه النتيجة تُظهر التأثير الإيجابي للبرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية، وتشير إلى فاعليته وجدواه، مثل استخدام الأنشطة الرياضية في زيادة الدافعية والانتباه لدى التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية وتحسين قدرتهم على انتقاء المثيرات، كما تم تدريبهم على حل المشكلات وتنمية مهارة التوصل إلى الحلول البديلة من خلال تقديم بعض المشكلات مثل: ماذا يمكن أن تفعل إذا وجدت مبلغاً من المال؟، ماذا يمكن أن تفعل إذا اتهمك زميلك ظلماً بسرقة قلمه؟، ماذا يمكن أن تفعل إذا وجدت رجلاً أعمى يريد أن يعبر الشارع ولا يعرف؟ ومناقشة كل مشكلة مع أفراد المجموعة التجريبية، وتعزيز من يتوصل لحل صحيح للمشكلة.

كما تم تدريب أفراد المجموعة التجريبية على تنمية الدافع للإنجاز من خلال ممارسة الأنشطة التي يحقق فيها التلميذ قدراً من النجاح، مثل عرض مجموعة من البطاقات المصورة التي تمثل مجموعة من الأعمال، ويُطلبُ من التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية التعرف على نوع العمل، والقائم به، ودوره في خدمة المجتمع، وتعزيز المشاركين.

وكذلك اُستُخدِمَ لعب الدور والتعزيز في إعطاء الفرصة لأفراد المجموعة التجريبية للتنفيس عن الذات، والإدراك الإيجابي لها، واحترامها، وتعديل السلوكيات السلبية، والعمل على زيادة فرص النجاح لديهم، من خلال توضيح أهمية الدور الذي يلعبه كل فرد في المجتمع، ثم إعطاء الفرصة لكل فرد من أفراد المجموعة التجريبية لاختيار بعض الأدوار والمهن التي يرغب في ممارستها في المستقبل، وإعطاء الفرصة لخياله، ليرسم صورة إيجابية عن مستقبله من خلال تمثيل الدور في المهنة التي يختارها. مع تدعيم السلوك الإيجابي، وتعديل السلوك السلبي أثناء تقمص أفراد المجموعة التجريبية لأدوارهم.

كما تم توظيف أنشطة القصة ولعب الدور والتغذية الراجعة في التخفيف من حدة السلوك العدواني، والحفاظ على ممتلكات الغير والممتلكات العامة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل: دراسة داجنان وجاهودا (Dagnan & Jahoda, 2006) التي استخدمت العديد من فنيات العلاج المعرفي السلوكي مثل فنية إدارة القلق، وفنية التقرير الذاتي، ومدخل التعليمات الذاتية للتخفيف من حدة المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم، ودراسة سامس وكولينز وريندز (Sams, Collins & Reyndds, 2006) التي استخدمت العلاج المعرفي للحد من المشكلات النفسية؛

ودراسة كووراي وباكالا (Cooray & Bakala, 2005) التي وظفت التحصين التدريجي والعلاج بالغمر كل على حدة ومجتمعين بالإضافة إلى فنيات الاسترخاء والعلاج الدوائي لعلاج المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية والانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم؛ ودراسة مايرز (Myers, 2005) التي استخدمت استراتيجيات وفنيات الإرشاد النفسي في حل المشكلات الشخصية والنفسية لذوي صعوبات التعلم؛ ودراسة محمد (٢٠٠٤) التي توصلت لفاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية؛ ودراسة بونيف (Bonnev, 2001) التي استخدمت العلاج الطبي؛ والعلاج السلوكي؛ ودمج العلاج الطبي مع العلاج السلوكي؛ والرعاية الاجتماعية لعلاج صعوبات التعلم واضطراب النشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه، وهذا ما يبرهن على أهمية نظرة الباحثين التكاملية للمشكلات السلوكية والنفسية لذوي صعوبات التعلم، وعدم اعتمادهما على نظرية واحدة في علاجها، ولكن اعتمد برنامج الدراسة الحالية على برنامج إرشادي انتقائي للحد من هذه المشكلات.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية، وبين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية بعد التطبيق البعدي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم مقارنة متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بمتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة، وذلك على مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية، وتم استخدام اختبار مان ويتني Mann Whitney اللا بارامتري للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين كما هو موضح في الجدول رقم (٩) ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذا الصدد:

الجدول رقم (٩)
دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية بعد التدخل التجريبي ن= ١٠ لكل مجموعة

أبعاد المقياس	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
المهارات الإيجابية	التجريبية	٣٢,٠٠	٣٢٠,٠٠	٩,٨٤٥	٠,٠٠١
	الضابطة	٥٣,٠٠	٥٣٠,٠٠		

تابع الجدول رقم (٩)

أبعاد المقياس	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
المهارات السلبية	التجريبية	٢٩,٠٠	٢٩٠,٠٠	٦,٤٥٠	٠,٠٠١
	الضابطة	٤٨,٠٠	٤٨٠,٠٠		
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	٤١,٠٠	٤١٠,٠٠	٠,٨١١	غير دالة
	الضابطة	٣٩,٠٠	٣٩٠,٠٠		

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين رتب وسيط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية؛ وبين رتب وسيط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية لصالح المجموعة التجريبية في بُعد المهارات الاجتماعية المدرسية الإيجابية حيث بلغت Z بين المجموعتين ٩,٨٤٥، في حين وجدت فروق لصالح المجموعة الضابطة في بُعد المهارات الاجتماعية المدرسية السلبية حيث بلغت Z ٦,٤٥٠، في حين لم توجد فروق تذكر بين المجموعتين في الدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على تحقق الفرض الثاني للدراسة في بُعد المهارات الإيجابية فقط، بينما لم يتحقق الفرض الثاني للدراسة في بُعد المهارات السلبية والدرجة الكلية للمقياس، علماً بأن انخفاض متوسط الرتب في المجموعة التجريبية (في بُعد المهارات السلبية) يعني انخفاض مستوى المهارات السلبية بعد التعرض للبرنامج، مما يدل على تأثير الفنيات والاستراتيجيات والخبرات والممارسات المتضمنة في البرنامج، والتي تسعى لتنمية وزيادة المهارات الاجتماعية المدرسية الإيجابية؛ وعلاج أو التخفيف من حدة المهارات الاجتماعية المدرسية السالبة، وهذه النتيجة تُظهر التأثير الإيجابي للبرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية، وتشير إلى فاعليته وجدواه، مثل استخدام فنية النمذجة والمحاكاة ولعب الدور وقلب الدور والتشكيل والتكرار والسلوك التوكيدي والتدعيم في اكتساب أفراد المجموعة التجريبية مهارات التفاعل الاجتماعي الجيد، ومهارة التعبير عن الذات والمشاعر والانفعالات، وتنمية مهارة التساؤل، وبث الثقة في النفس، والحد من الشعور بالخجل، وإدراك قيمة العمل الجماعي، وتنمية مهارة التعاون والاستقلال، والتواصل الفعال، والتدريب على استخدام المفردات اللغوية المختلفة، وأسلوب التخاطب المهذب، وإكسابهم مفهوم الدور، من خلال مشاركة أفراد المجموعة التجريبية في نشاط معين مثل (تجهيز وجبة)، وانجاز كل منهم العمل المسند إليه. وتنمية اتباع القواعد والتعليمات والانضباط الذاتي مثل (المواظبة على حضور طابور الصباح، وعدم التواجد في الفصول أثناء الفسحة، والمحافظة على نظافة الفصل والمدرسة، وعدم مقاطعة

الشخص الذي يتحدث). كما تم توظيف الأنشطة الفنية والقصصية والتغذية المرتدة والتشكيل في ترسيخ معنى الصداقة، والشروط التي يجب توافرها في الصديق، وكيف نكون الأصدقاء، وكذلك تنمية تبادل العطاء مع بعضهم البعض.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي توصلت إلى فاعلية البرامج والأساليب العلاجية في تنمية المهارات الاجتماعية المدرسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة داجنان وجاهودا (Dagnan & Jahoda, 2006) التي وظفت العلاج المعرفي السلوكي في تنمية التفاعل الاجتماعي الإيجابي؛ ودراسة كووراي وباكالا (Cooray & Bakala, 2005)؛ التي استخدمت التحصين التدريجي والعلاج بالغمر والعلاج المعرفي والسلوكي كل على حدة ومجتمعين بالإضافة إلى فنيات الاسترخاء والعلاج الدوائي في علاج السلوك اللااجتماعي والانفعالات الشاذة؛ ودراسة مايرز (Myers, 2005) التي وظفت استراتيجيات الإرشاد النفسي في التأثير على شخصية التلاميذ، وإحداث التقدم الاجتماعي وتحسين المستوى الأكاديمي لديهم؛ ودراسة عبد الواحد (٢٠٠٢)؛ ودراسة بونيف (Bonnev, 2001).

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج؛ ومتوسط رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم». وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم مقارنة متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج، بمتوسط رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج، على مقياس المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارامتري للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية. كما هو موضح في الجدول رقم (١٠):

الجدول رقم (١٠)
دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المشكلات السلوكية والنفسية ن= ١٠

الأبعاد	التطبيق	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
ضعف الثقة بالنفس	قبل التطبيق	٥,٥	٥٥,٠	٢,٨٢٠	٠,٠٥
	بعد التطبيق				

تابع الجدول رقم (١٠)

الأبعاد	التطبيق	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
الاندفاعية	قبل التطبيق	٥,٥	٥٥,٠	٢,٨٢٣	٠,٠٥
	بعد التطبيق				
السلوك العدواني	قبل التطبيق	٥,٥	٥٥,٠	٢,٨٣١	٠,٠٥
	بعد التطبيق				
قصور الانتباه	قبل التطبيق	٤,٥	٤٥,٠	٢,٥٦٥	٠,٠٤
	بعد التطبيق				
النشاط الزائد	قبل التطبيق	٥,٥	٥٥,٠	٢,٨٢٥	٠,٠٥
	بعد التطبيق				
السلوك الانسحابي	قبل التطبيق	٥,٥	٥٥,٠	٢,٨٥٠	٠,٠٥
	بعد التطبيق				
المشكلات الأكاديمية	قبل التطبيق	٥,٥	٥٥,٠	٢,٨٤٠	٠,٠٥
	بعد التطبيق				
الدرجة الكلية للمقياس	قبل التطبيق	٥,٥	٥٥,٠	٢,٨٥٩	٠,٠٥
	بعد التطبيق				

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالات مختلفة بين رتب وسيط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في جميع أبعاد مقياس المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والدرجة الكلية لصالح التطبيق القبلي، وبلغت قيم Z بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على التوالي كما يلي: ضعف الثقة بالنفس٢,٨٢٠، والاندفاعية ٢,٨٢٣، والسلوك العدواني ٢,٨٣١، وقصور الانتباه ٢,٥٦٥، والنشاط الزائد ٢,٨٢٥، والسلوك الانسحابي ٢,٨٥٠، ومظاهر الصعوبات الأكاديمية ٢,٨٤٠، والدرجة الكلية للمقياس ٢,٨٥٩، مما يدل على تحقق الفرض الثالث للدراسة في جميع أبعاد مقياس المشكلات السلوكية المستخدم في الدراسة الحالية، والدرجة الكلية للمقياس. نتيجة لتأثير الفنيات والاستراتيجيات والخبرات والممارسات المتضمنة في البرنامج، والتي تسعى لزيادة الثقة بالنفس، والتخفيف من حدة الاندفاعية، والسلوك العدواني، وقصور الانتباه، والنشاط الزائد، والسلوك الانسحابي، والمشكلات الأكاديمية، وهذه النتيجة تُظهر التأثير الإيجابي للبرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية، وتشير إلى فاعليته وجدواه. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة داجنان وجاهودا (Dagnan & Jahoda, 2006)، ودراسة سامس وكولينز وريندز (Sams, Collins & Reyndds, 2006).

رابعاً: نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج، ومتوسط رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية». وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم مقارنة متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج بمتوسط رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج، على مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارامتري للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية كما هو موضح في الجدول رقم (١١):

الجدول رقم (١١)

دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية ن= ١٠

الأبعاد	التطبيق	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
المهارات الإيجابية	قبل التطبيق	١٢,٢٢	١٢٢,٢٠	٣,٩٨٧	٠,٠١
	بعد التطبيق				
المهارات السلبية	قبل التطبيق	٩,٦	٩٦,٠٠	٢,٨٢٣	٠,٠٥
	بعد التطبيق				
الدرجة الكلية للمقياس	قبل التطبيق	٥,٤	٥٤,٠٠	٢,٨٠١	٠,٠٥
	بعد التطبيق				

يتضح من الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالات (٠,٠١، ٠,٠٥) بين رتب وسيط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية المستخدم في الدراسة الحالية، ففي بُعد المهارات الاجتماعية المدرسية الإيجابية كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة Z ٣,٩٨٧؛ وكذلك الدرجة الكلية للمقياس كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة Z ٢,٨٠١، لكن الفروق في بُعد المهارات الاجتماعية المدرسية السلبية كانت لصالح التطبيق القبلي، وبلغت قيم Z ٢,٨٢٣، مما يدل على تحقق الفرض الرابع للدراسة في جميع أبعاد مقياس المشكلات السلوكية المستخدم في الدراسة الحالية والدرجة الكلية للمقياس، وهذا يعكس التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي، نتيجة تأثير الفنيات والاستراتيجيات والخبرات والممارسات المتضمنة فيه. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة بوفي وشتراين (Bovey & Strain, 2003)، ودراسة

هلاهان وكوفمان (Hallahan, &. Kaufman, 2003) اللتين توصلتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي، ودراسة سميث (Smith, 2009) التي توصلت لتحسن المهارات الاجتماعية لدى عينة ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة أفراد المجموعة التجريبية بعد خضوعهم للتدخل العلاجي.

خامساً: نتائج الفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج؛ ومتوسط رتب درجات نفس المجموعة في المتابعة بعد شهر من تطبيق البرنامج على مقياس المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية والدرجة الكلية له». وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم مقارنة متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بمتوسط رتب درجات نفس المجموعة في المتابعة بعد شهر من تطبيق البرنامج على مقياس المشكلات السلوكية والنفسية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارامتري للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيق البعدي وبين التطبيق في المتابعة بعد شهر للمجموعة التجريبية، كما هو موضح في الجدول رقم (١٢):

الجدول رقم (١٢)
دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة على مقياس المشكلات السلوكية والنفسية ن= ١٠

الأبعاد	التطبيق	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
ضعف الثقة بالنفس	بعدي	٢,١١	٢١,١٠	١,٤١٤	غير دالة
	تتبعي				
الاندفاعية	بعدي	٢,٠١	٢٠,١٠	١,٣٩٠	غير دالة
	تتبعي				
السلوك العدواني	بعدي	٢,٠٠	٢٠,٠٠	١,٢٣٢	غير دالة
	تتبعي				
قصور الانتباه	بعدي	٢,٠٠	٢٠,٠٠	١,٢٣٢	غير دالة
	تتبعي				
النشاط الزائد	بعدي	٢,٠١	٢٠,١٠	١,٣٩٠	غير دالة
	تتبعي				

تابع الجدول رقم (١٢)

الأبعاد	التطبيق	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
السلوك الانسحابي	بعدي	٢,٠١	٢٠,١٠	١,٣٩٠	غير دالة
	تتبعي				
المشكلات الأكاديمية	بعدي	٢,٠٠	٢٠,٠٠	١,٢٣٢	غير دالة
	تتبعي				
الدرجة الكلية للمقياس	بعدي	١,٨	١٨,٠٠	٠,٨٤١	غير دالة
	تتبعي				

يتضح من الجدول رقم (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب وسيط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الخصائص السلوكية والاجتماعية والانفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية، مما يدل على تحقق الفرض الخامس للدراسة في جميع أبعاد مقياس الخصائص السلوكية والاجتماعية والانفعالية المستخدم في الدراسة الحالية والدرجة الكلية للمقياس، ويؤكد على فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية واستمرار أثره حتى بعد شهر من تطبيقه.

سادساً: نتائج الفرض السادس

ينص الفرض السادس على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج؛ ومتوسط رتب درجات نفس المجموعة في المتابعة بعد شهر من تطبيق البرنامج على مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية والدرجة الكلية له». وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم مقارنة متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بمتوسط رتب درجات نفس المجموعة في المتابعة بعد شهر من تطبيق البرنامج على مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارامتري للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيق البعدي وبين التطبيق في المتابعة بعد شهر للمجموعة التجريبية. كما هو موضح في الجدول رقم (١٣):

الجدول رقم (١٣)
دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة على مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية ن= ١٠

الأبعاد	التطبيق	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
المهارات الإيجابية	بعدي	٢,١٠	٢١,٠٠	١,٢٤٢	غير دالة
	المتابعة				
المهارات السلبية	بعدي	٢,٦٦	٢٦,٦٠	٠,٩٦٥	غير دالة
	المتابعة				
الدرجة الكلية للمقياس	بعدي	٢,٢٥	٢٢,٥٠	١,٠٣	غير دالة
	المتابعة				

يتضح من الجدول رقم (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية. مما يدل على تحقق الفرض السادس للدراسة في جميع أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية المدرسية المستخدم في الدراسة الحالية والدرجة الكلية للمقياس، ويؤكد على فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية واستمرار أثره حتى بعد شهر من تطبيقه.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، توصل الباحثان للتوصيات الآتية:

- ضرورة الاهتمام بتوعية وتدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالأساليب الصحيحة للتفاعل الاجتماعي.
- يجب احترام شخصية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتقرب منهم، وتحسس مشكلاتهم، ومساعدتهم على حلها بطرق منظمة وبسيطة حتى يكتسب هؤلاء التلاميذ المهارة في حل المشكلات.
- تدريب التلاميذ على المهارات الاجتماعية التي تساعدهم على التوافق النفسي.
- تصميم برامج إرشادية، وعقد ندوات للوالدين لتعريفهم بأفضل الأساليب التربوية، وأفضل الطرق لرعاية أبنائهم، وكذلك أساليب الاستذكار الجيد، وتوعيتهم بالمظاهر الأولية التي تساعدهم على اكتشاف أبنائهم ذوي صعوبات التعلم في وقت باكر لتقديم الرعاية النفسية والتربوية المناسبة.
- العمل على توفير الخدمات النفسية وتعميمها في صورها التشخيصية والعلاجية والوقائية

لتلاميذ المرحلة الابتدائية لمواجهة المشكلات الأكاديمية والسلوكية والنفسية والاجتماعية والانفعالية.

- ضرورة توفير أخصائيين نفسيين واجتماعيين في المدارس الابتدائية لمساعدة التلاميذ في حل مشاكلهم، وما يترتب عليها من اضطرابات سلوكية ونفسية واجتماعية وانفعالية.
- ضرورة التدخل المبكر بالبرامج المناسبة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حتى لا تتراكم خبرات الفشل وما يتبعها من اضطرابات سلوكية ونفسية واجتماعية وانفعالية.
- ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في المراحل العمرية المختلفة من الناحية العقلية والجسمية والنفسية، وما يترتب على ذلك من ضرورة التدريس الفردي لبعض الحالات.

المراجع:

حافظ، نبيل (٢٠٠٠). صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

محمد، عادل (٢٠٠٥). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم. القاهرة : دار الرشاد .

عبد الواحد، ناهد (٢٠٠٢). فعالية برنامج إرشادي مقترح لتخفيف الخجل الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، جامعة الاسكندرية، فرع دمنهور، كلية التربية.

محمد، أشرف (٢٠٠٤). فاعلية برنامج معرفي - سلوكي لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية التربية.

Bonnev, H. (2001). Treatment of children with L.D and hyperkinetic disorders (ADHD) based on communications and systems analysis. *Journal of Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatr, 49*(4), 285-384.

Bovey, T. & Strain, P. (2003). *Promoting positive peer social interaction*. *What work briefs*. University of Illinois: Academic Press.

Cooray, S. & Bakala, A. (2005). Anxiety disorders in people with learning disabilities. *Journal of Advances in psychiatric treatment, 11*(1), 355-361.

Dagnan, D. & Jahoda, A. (2006). Cognitive–behavioural intervention for people with learning disability and anxiety disorders. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 19*(1), 91-97.

Douglas, F., Devery, M. & Paul, L. (2003). Responsiveness-to-intervention: definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Journal of. Learning Disabilities Research & Practice, 18*(3), 157–171.

Elksnin, L. & Nick E (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Journal of Learning Disability Quarterly, 27*(1), 3-8.

Hallahan, D. &. Kaufman, J (2003). *Introduction of special education, exceptional children*. Cheerless Merrill: Colombus, ohio:.

Myers, H. (2005). How elementary school counselors can meet the needs of students with Learning disabilities. *Journal of Citation Professional School Counseling, 8*(5), 18-26.

Queen, O. (2001). *Blake academy and the green arrow*. In P. Rodis, A. Garrod; & M. L. Boscardin (Eds.), LD and life stories (3-16). Allyn & Bacon: Boston.

Sams, K., Collins, S. & Reyndds, S. (2006). Cognitive therapy abilities in people with learning disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 19*(1), 25-33.

Smiley, E. (2005). Epidemiology of mental health problems in adults with learning disabilities: an update .*Journal of Advances in Psychiatric Treatment, 11*(1), 214-222.

Smith, F. (2009). Is role playing an effective L. D. teaching technique? *Journal of Learning Disabilities Research and Practice, 20*(2), 98-102.

Sridhar, D. & Vaughen, A. (2001). *Social functioning of students with learning disabilities*. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), Research and global perspectives in LD.: Essays in honor of William Cruickshank (65-91). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Stockly, G. (2004). Shyness in school correlates of observed shyness and self reported social anxiety in elementary school children. *Journal of Psychologie in Erziehung Und Unlerricht, 51*(1), 12-21.

Torgesen, J. (2003). Learning disabilities: *Historical and conceptual issues*. San Diego: Academic Press.