طبيعة العلاقة بين أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

The nature of the relationship between problem-solving style and behavioral problems in children with learning disabilities

إعداد

د. نادية التازي

أستاذ علم النفس الاجتماعي المعرفي

كلية الدراسات العليا- جامعة الخليج العربي - مملكة البحرين

Doi: 10.21608/jasht.2021.137032

استلام البحث : 5 / 11 /2020 قبول النشر: 12 / 12 / 2020

المستخلص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على البروفيل النفسي لكل من أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وعلاقة حل المشكلات بالمشكلات السلوكية لدى هؤلاء الأطفال، وذلك على عينة مكونة من (45) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم والملتحقين ببرامج صعوبات التعلم الملحقة بالمدارس الحكومية بمملكة البحرين ، واستخدمت الدراسة مقياس أسلوب حل المشكلات ومقياس المشكلات السلوكية. وقد أشارت النتائج إلى أن أكثر الأبعاد ارتفاعاً على مقياس أسلوب حل المشكلات كان لأبعاد التوجه العام وتحديد المشكلة، بينما كان أكثر الأبعاد انخفاضاً هو المراقبة الذاتية، وبالنسبة لأبعاد المشكلات السلوكية أظهرت النتائج إلى أن فرط الحركة واضطراب الانتباه والتركيز كانا من أكثر الأبعاد ارتفاعا ، يليه كل من الاضطراب السلوكي والقلق والانسحاب، كما وجدت علاقة عكسية دالة إحصائياً بين كل من أسلوب حل المشكلات وبين المشكلات السلوكية.

Abstract

The current study aims to identify the psychological profile of problem-solving and behavioral problems; and the relationship between problem-solving and behavioral problems for children with learning disabilities. The sample consisted of (45) children with learning disabilities enrolled in learning disabilities programs at government schools in the Kingdom of Bahrain. The problem-solving

Scale, and behavioral problems Inventory was used. The results indicated that the highest dimensions on the problem-solving style scale were the dimensions of general orientation and problem identification, while the lowest dimensions were self-monitoring; the hyperactivity, attention, and concentrations disorder were of the highest dimensions in the behavioral problems dimensions, followed behavioral conduct, anxiety and withdrawal. The results show also to an inverse statistically significant relationship was found between each of the problem-solving style and behavioral problems.

مقدمة الدراسة:

تعتبر صعوبات التعلم من أحدث ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطوراً، بسبب الاهتمام المتزايد من قبل الوالدين والمهتمين بالأطفال الذين يظهرون مشكلات تعلم والتي لا يمكن تفسيرها بوجود الإعاقة العقلية أو الحسية أو الانفعالية. ويتفق معظم علماء النفس على أن مجال صعوبات التعلم من أهم المجالات التي كان إيقاع التطور فيها مطرداً ومتعاظماً خلال النصف الثاني من هذا القرن، إذ إنها تعد من الإعاقات التي تؤثر في مجالات الحياة المختلفة وتلازم الإنسان مدى الحياة، فمشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة بل هي مشكلة ذات طابع عالمي.

وقد تنبهت معظم المجتمعات بصورة واضحة لطبيعة صعوبات التعلم، وللآثار المترتبة عليها في مجال التعلم المدرسي، بل وأرجعت جزءاً كبيراً من الهدر التعليمي إلى هذه المشكلة، وبخاصة أن طبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تمثل مشكلة في تحديدها، حيث يبدو هؤلاء في صورة طبيعية. وقد أدى هذا الاهتمام إلى التعمق إلى دراسة كل الجوانب المتعلقة بطبيعة المشكلة وبكيفية دراستها والبحث فيها، وكانت الجوانب المعرفية من بين الجوانب التي زاد التركيز عليها لدى هذه الفئة لديهم، واعتبرها البعض من أهم المداخل للبحث في مجال صعوبات التعلم(Hallahn & Kauffman ,2006)، وقد تزايد خلال العقدين الماضيين الاهتمام بالقدرات الخاصة بشكل عام والقدرات المعرفية بشكل خاص، وخاصة في الأساليب والوسائل التي تسهم في تنمية تلك القدرات، ويعد أسلوب حل المشكلات من أبرز الأساليب المعرفية التي زاد الاهتمام بها في الفترة الأخيرة، باعتبار أنه أسلوب يتمكن من خلاله الفرد من أن ينظم العمليات العقلية في معالجة المواقف المعقدة، وعلى أنه مجموعة من السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية، لذا اعتبره البعض من أعقد الأنشطة العقلية لأنه ليس تطبيقا للمعارف أو المهارات أو الخبرات السابقة فحسب، إنما يتضمن أيضاً تنظيم و تطوير المعارف أو المهارات أو الخبرات المتعلمة لإنتاج شيئا جديدا لم يكن موجودا من قبل (Ching, & Ruey, 2002)

و يعرف أسلوب حل المشكلات بأنه إحدى طرق التعليم الذي يأخذ فيها المتعلم دوراً نشطاً وفعالاً حيث يواجه بموقف محير لايستطيع حله، أو أسئلة جديدة تتحدى تفكيره، وتتطلب حل، فيفكر ويستخدم أساليب الملاحظة وفرض الفروض والتجريب... الخ في سبيل التوصل إلى تفسيرات وحلول مقبولة تدعمها الأدلة والوقائع حول هذه المشكلة، ويكون كل ذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم (Conn& Mclean).

ويعد حل المشكلات بطريقة صحيحة أحد الطرق التي تجنب الفرد العديد من المشكلات والاضطرابات، ومن بين هذه المشكلات ما يعرف بالمشكلات السلوكية، والتي تعرف على أنها أنماط سلوكية ظاهرة تعكس انحرافا عن الأعراف الاجتماعية المقبولة ، و يوجه الفرد تلك الأنماط تجاه الآخرين أو تجاه ذاته بغرض الإيذاء، فهي سلوكات يستطيع الآخرين ملاحظتها بسهولة، وتتميز بالتكرار والشدة، ولكنها لا تصل إلى درجة الاضطراب الشديد الذي يستدعي التدخل للعلاج ، و هذه السلوكيات تؤثر على تفاعل الشخص مع الآخرين، كما تؤثر على كفاءته النفسية بشكل ملحوظ (Kallet, 2014).

وتأتي هذه الدراسة للتعرف على البروفيل النفسي لكل من أسِلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم

مشكلة الدراسة

تعرف صعوبات التعلم على أنها اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة الشفوية أو المكتوبة، وقد يظهر ذلك على هيئة اضطرابات في أحد أو كل من الاستماع، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة أو التهجي، أو الحساب، بالإضافة إلى أنها تتضمن في حالات الإعاقات الإدراكية، أو في حالات إصابات المخ، أو اختلال الأداء الوظيفي للمخ، أو عسر القراءة (هالاهان، وأخرون، 2007). ويعني هذا التعريف أن صعوبات التعلم تنتج عن خلل أو مشكلات واضطرابات في العمليات المعرفية للشخص المصاب، وإذا كان أسلوب حل المشكلات هي في الأساس أحد المتغيرات المعرفية، فإن هناك تساؤل يبرز عن إمكانية وجود خلل أيضاً في هذا المتغير لدى الأشخاص ذوي صعوبات التعلم. ولما كان الأسلوب الصحيح لحل المشكلات يؤدي بالفرد إلى التغلب على العقبات التي تقابله في حياته اليومية، فإن العكس يكون صحيحاً، أي أن الخلل في أسلوب حل المشكلات قد يؤدي لوقوع الفرد في العديد من المشكلات على اختلاف أنواعها؛ ويظهر هنا أيضاً تساؤل مؤداه: هل يؤدي الخلل في حل المشكلات إلى ارتفاع مستوى المشكلات السلوكية؟ أو بمعنى آخر هل يرتبط أسلوب حل المشكلات ارتباطاً عكسياً بالمشكلات السلوكية؟

لذا تتحدد المشكلة الرئيسية للدراسة الحالية في السؤال التالي: هل يوجد ارتباط دال إحصائيا بين أسلوب حل المشكلات ارتباطاً عكسياً بالمشكلات السلوكية؟

أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1- ماشكل البروفيل النفسي لأسلوب حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟
2- ماشكل عن البروفيل النفسي للمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟
3- هل توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب حل المشكلات والمشكلات النفسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟

أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1- تتحدد أهمية الدراسة الحالية في أنها تتناول أسلوب حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مما يسهم في التعرف على البناء المعرفي لدى هؤلاء الأطفال.
2- تساعد نتائج الدراسة الحالية في فهم كل من أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
3- يمكن أن تسهم النتائج التي تسفر عنها هذه الدراسة في وضع بعض المقترحات والحلول التي يمكن الاستفادة منها في تحسين أسلوب حل المشكلات وفي التخفيف من المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

أهداف الدراسة

يمكن تحديد أهداف الدراسة فيما يلي:

1. الكشف عن البروفيل النفسي لأسلوب حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
2. الكشف عن البروفيل النفسي للمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
3. الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين أسلوب حل المشكلات والمشكلات النفسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة

صعوبات التعلم

تعرف صعوبات التعلم على أنها اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة الشفوية أو المكتوبة. وقد يظهر ذلك على هيئة اضطرابات في الإنصات، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة أو التهجي، أو الحساب، كما أنها تتضمن في حالات الإعاقات إدراكية، أو إصابات في المخ، أو اختلال الأداء الوظيفي للمخ، أو عسر قراءة (الزيات، 1998).

التعريف الإجرائي للأطفال ذوي صعوبات التعلم:

هم الأطفال الذين تم تشخيصهم بمملكة البحرين على أن لديهم صعوبات تعلم، وملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية بمملكة البحرين.

أسلوب حل المشكلات

يعرف أسلوب حل المشكلات بأنه طريقة علمية منظمة، والتي تتكون من سلسلة من الخطوات التي تستخدم في التغلب على المشكلات بأنواعها المختلفة، وهي طريقة تستخدم في الحياة اليومية و في التعامل مع جميع أنواع العلوم، وفي المواقف الصفية وغير الصفية (الناشف، 1999).

التعريف الإجرائي لأسلوب حل المشكلات:

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقياس أسلوب حل المشكلات المستخدم في الدراسة الحالية.

المشكلات السلوكية

مجموعة المظاهر السلوكية التوافقية السيئة التي تصدر عن الطفل المعاق في مختلف المواقف، وتسبب له مشكلات داخل وخارج المنزل والمدرسة وفي علاقته بوالديه وإخوته وزملائه ومعلميه وأقرانه(دبيس وآخرون، 2002)

التعريف الإجرائي للمشكلات السلوكية:

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقياس المشكلات السلوكية المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

سوف يتم تناول المتغيرات الأساسية للدراسة والتي تتمثل في كل من أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية، وذلك على النحو التالي:

أولاً: أسلوب حل المشكلات

يعد أسلوب حل المشكلات هو أحد المتغيرات المعرفية التي حظيت بالكثير من الاهتمام في الفترة الأخيرة، نظراً لكونه أحد الأساليب المسئولة عن تعلم الطلاب مفاهيم علمية جديدة ، وذلك من خلال طرح مشكلات جديدة يضطر معها الطلاب إلى التفكير ومراجعة مفاهيمهم السابقة (الحارثي، 2000).

يعود الاهتمام بحل المشكلات في مجال علم النفس إلى تجارب كل من ثورندايك Thorndike وكوهلر Kohlr والتي أجرياها علي القطط و الشمبانزي، حيث كان ينظر حل المشكلات علي أنه عملية تعلم تتم عن طريق المحاولة والخطأ، ثم تطورت أساليب حل المشكلات، ثم ظهرت أساليب التعلم بالاكتشاف وإتباع القوانين ومعالجة المعلومات وإستراتيجيات حل المشكلات العامة والخاصة والقياس وانتهاء بأسلوب العصف الذهني (جروان، 1999).

مفهوم أسلوب حل المشكلات

يقوم أسلوب حل المشكلات على وصف الطريقة التي يتبعها الشخص في التغلب على المشكلات التي تقابله في حياته اليومية، وتتخذ المشكلة معاني عديدة، حيث أن المشكلة يمكن أن تكون سؤال يحتاج إلى إجابة، أو عائق يحول بين الفرد وبين تحقيق هدفه، أو موقف يبعث

على حيرة وتوتر الفرد، كما أنه قد يكون حالة من عدم الاتزان يشعر بها الفرد تحول دون تحقيق الفرد لأهدافه وغاياته، وتحتاج منه إلى إشباع أو إلى حل، ويطلق مصطلح مشكلة إذا حدث تفاوت بين الأداء الفعلي وبين معيار متوقع أو نمطي ينبغي المحافظة عليه، أو عندما يكون هناك انحراف عن مسار متوقع ينبغي المحافظة عليه، وبشكل عام فالمشكلة هي حالة من عدم الرضا أو التوتر تنشأ عندما يدرك الفرد وجود عوائق تحول دون الوصول إلي هدف معين ، فهي نتيجة غير مرضية للفرد أو غير مرغوب فيها، وتكون أسبابها معروفة أو غير معروفة للفرد (Brightman, 1990).

تعريف أسلوب حل المشكلات

يعرف حل المشكلات على أنه أحد الأنشطة المعرفية، الذي يتضمن تنظيماً معرفياً للخبرات السابقة مع عناصر الموقف الحالي، و ذلك عن طريق الاستبصار و اكتشاف علاقات بين عناصر الموقف الحالي والذي يؤدي في النهاية إلى حل المشكلة (قدرية، 2005).

كما أنه أسلوب يجد فيه الشخص نفسه مضطراً لأن يجيب علي تساؤل، أو مواجهة مشكلة أو إشباع حاجه في موقف يتضمن تحديا أو عقبه، فيجد نفسه في موقف يضطر فيه لإعمال العقل لكي يحقق حاله من التوازن المعرفي، والتي تتحقق بالوصول إلى الهدف أو الفهم أو الحل الخالي من التوتر وذلك بإكمال المعرفة الناقصة لديه فيما يتعلق بالمشكلة (يوسف قطامي، 1990) .

حل المشكلات و اتخاذ القرار

يوجد الكثير من الخلط بين كل من مهارة حل المشكلات وبين مهارة اتخاذ القرار، وعلى الرغم من التشابه بينهما، إلا أنه يوجد عدد من نقاط الاختلاف فيما بينهما، فمن حيث أوجه التشابه يلاحظ أن كلا من المهارتان يتضمنان سلسلة من الخطوات تبدأ بمشكلة ما وتنتهي بحل، كما يتم فيهما تقييم للبدائل المتاحة، وتتضمن كل منهما حلول متعددة في ضوء معايير مختارة، إضافة إلى أن كلاهما تهدف الوصول إلى قرار نهائي.

أما أوجه الاختلاف بينهما فيتحدد في أن الفرد في مهارة حل المشكلات يبقى دون أن يكون لديه إجابة شافية، ويحاول أن يصل إلى حل معقول للمشكلة، أما في اتخاذ القرار فإن الفرد يبدأ بالحلول المتاحة والممكنة لديه، وعليه أن يختار من أفضل هذه الحلول، و تتزامن اختيار هذه البدائل مع عملية اتخاذ القرار، إضافة إلى وجود أكثر من بديل (علي، 2004؛ قطامي، 1990).

خطوات حل المشكلات

لا يوجد طريقة واحدة يمكن أن يتبعها جميع الأشخاص للوصول إلى حل للمشكلات التي يقابلونها، وذلك لأن الطريقة التي يسلكها الأفراد تختلف باختلاف الموقف واختلاف السياق الذي توجد فيه، لذلك اختلف الباحثون في تحديد عدد خطوات حل المشكلة، فمنهم من حددها في ثلاث خطوات أساسية هي: (جمع البيانات- فرض الفروض- تحليل وتقويم

المشكلة). (النجدي وآخرون، 2003)، ومنهم من حدد خطوات حل المشكلات في عدة مراحل هي :

1- الإحساس / الشعور بالمشكلة
2- حصر/ تجميع المعلومات عن هذه المعضلة/ المشكلة.
3- تحديد المشكلة.
4- تجميع الفكر.
5- حصر الحلول.
6- قبول الحل (Makofske, 2020).

وفيما يلي شرح لهذه الخطوات :

1- **الشعور بالمشكلة:**

يمثل الشعور بالمشكلة حافز لدى الشخص للبحث عن حل المشكلة التي تقابله، وتعد هذه الخطوة مهمة لنجاح هذا أسلوب حل المشكلات، وتتعدد مصادر الشعور بالمشكلة، فقد تكون نتيجة لملاحظة عارضة أو نتيجة لتجربة شخصية.

2- تحديد المشكلة:

أن تحديد المشكلة يعني تحديد هويتها والتعرف على جوانبها، ويتم ذلك عن طريق جمع المعلومات حول طبيعة المشكلة والعوامل المرتبطة بها، كما أنه عند تحديد المشكلة يجب أن يتم اختصارها بكلمات محددة ودقيقة.

صياغة الحلول الممكنة والمحتملة:

وتعد هذه الخطوة بمثابة حل مؤقت متوقع أو محتمل للمشكلة، وكلما كانت هذه الحلول أكثر عدداً المحتملة كلما زاد احتمال وجود الحل بينها، كما أنه كلما كان الحل واضحاً ومحدداً كان اختبار صحته أكثر سهولة. و تتأثر هذه الخطوة بمقدار المعرفة والخبرات السابقة لدى الفرد، وأيضاً تتأثر بمدى ممارسة الأشخاص لهذا الأسلوب .

اختبار الحلول للوصول إلى الحل الأمثل:

وتتوقف هذه الخطوة على ما تم جمعه من معلومات حول المشكلة، وفي ضوء هذه المعلومات تم اختبار صحة الحل أو الفرض الذي توصل إليه والتأكد من مناسبة لحل المشكلة سواءً طريق التجريب أو الملاحظة أو أي طريقة أخرى مناسبة.

ويتطلب تنفيذ هذا الأسلوب وضع الأشخاص في مواقف غامضة وتثير أسئلتهم، أي أنها تشكل مشكلة بالنسبة لهم تهمهم ومرتبطة بواقعهم، وفي الوقت نفسه تتحدى تفكيرهم وتدفعهم إلى البحث وجمع المعلومات اللازمة، والتحقق من صحتها من أجل إيجاد حل لها، كما يتطلب الأمر من المعلم أن يشعر الطلاب بحرية التفكير، وبالأمن النفسي والجسدي من العقاب، كما يتطلب الأمر أن يدربهم على كيفية تحديد المشكلة المطروحة بصورة دقيقة،

وكيفية صياغة الفروض المناسبة، وأن يوجههم نحو الاستفادة من جميع المصادر المتاحة للوصول إلى أكثر عدد ممكن من الحلول (قطامي، 2001).

وقد تناولت عدة دراسات أسلوب حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

منها دراسة بوعناني (2017) والتي هدفت إلى التعرف على فعالية إستراتيجية حل المشكلات للتخفيف من صعوبات تعلم الحساب لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهجين المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة بعد الفرز والتشخيص من) 60 (تلميذ و تلميذة من مستوى السنة الرابعة ابتدائي، تم اختيارهم بطريقة عشوائية ،تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين ضابطة و عددها 30 تلميذ وتلميذة والثانية تجريبية وعددها 30 تلميذ و تلميذة ،واستخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة اختبارًا(تشخيصي / تحصيلي)، واقتصرت الدراسة على دروس الفصل الأول للموسم الدراسي (2016 / 2015) من مقرر الرياضيات للسنة الرابعة، وبعد المعالجة الإحصائية أسفرت الدراسة على النتائج الآتية: توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي في الحساب (الرياضيات)تعزى للطريقة، والتفاعل بين المجموعة والجنس. كما أظهرت النتائج أن توظيف إستراتيجية حل المشكلات قد حقق فعالية عالية من خلال نسبة الكسب المحققة في الحد من صعوبات تعلم الحساب(الرياضيات) من خلال تحسن نتائج التلاميذ في الاختبار البعدي.

كما قام كل من بينا و سبادارو وسورينتي (Pina, Spadaro& Sorrenti, 2013) بدراسة هدفت إلى الكشف الفروق في تفضيلات و استراتيجيات حل المشكلات بين عينة من الأطفال من ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم من الأطفال العاديين. وتكونت عينة الدراسة من الأطفال من ذوي صعوبات التعلم وأخرى من الأطفال عاديي النمو. واستخدم الباحثون أسلوب القصة الاجتماعية كأداة للدراسة، حيث كان يتم عرض قصة اجتماعية على ألأطفال تتضمن صراع بين شخصين، وبعدها كان يتم سؤال عينة الدراسة عما هي الاستراتيجيات التي سيختارونها إذا كانوا في نفس الوضع والتي يرونها أكثر ملائمة لحل هذا الصراع . وقد أظهرت النتائج إلى وجود قصور في استخدام أسلوب غير ملائم لحل المشكلات مقرانة بأقرانهم العاديين، حيث اتصفت استجاباتهم بالعدوانية والسلبية ، في حيث تميز اسلوب حل المشكلات لدى الأطفال العاديين بالإيجابية والموضوعية .

وقام شبير (2011) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية مكونة من (69) طالباً وطالبة تم تدريبهم على استخدام أسلوب حل المشكلات، ومجموعة ضابطة مكونة من (70) طالباً وطالبة لم تتلق التدريب أو التدريس بأسلوب حل المشكلات. واستخدم الباحث بطارية أدوات مكونة من اختبار تشخيصي تحصيلي، وبرنامج للتدريب على أسلوب حل المشكلات. وقد أظهرت النتائج وجود تأثير دال

لاستخدام أسلوب حل المشكلات على التخفيف من صعوبات الرياضيات لدى المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة، كما أظهرت النتائج إلى تفوق الذكور عن الإناث في استخدام حل المشكلات في المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة ماكشيني و هوجيز (Maccine& Hughes, 2010) إلى التعرف على أثر استخدام طريقة تدريسية قائمة على تسلسل تدريسي متدرج على ثلاث مستويات : المحسوس، وشبه المحسوس ، والمجرد، وأثره على مهارات حل المشكلات لدى ذوي صعوبات التعلم ، وقد تكونت عينة البحث من مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وقد تم تطبيق برنامج لتنمية مهارة حل المشكلات لدى عينة البحث والذي يتكون من ثلاث مستويات (أ) التطبيق المحسوس (أي ، التعامل مع الأشياء المادية والملموسة لتمثيل مشكلات في الرياضيات) (ب) التطبيق شبه المحسوس (أي استخدام رسومات وصور لتمثيل مشكلات الرياضيات) ، و (ج) التطبيق المجرد (أي استخدام الرموز الرياضية لتمثيل مشكلات الرياضيات). أشارت النتائج إلى تحسن مهارات حل المشكلات على المستويات الثلاثة المحسوسة ، وشبه المحسوس ، والمجردة. كما زاد استخدام إستراتيجية حل المشكلات الطلاب خلال هذه المستويات التعليمية.

وقام كل من فوكس وفوكس (Fuchs& Fuchs, 2002) بدراسة هدفت إلى وصف بروفيل حل المشكلات الرياضية لكل من التلاميذ الذين لديهم صعوبات في الرياضيات فقط والذين لديهم صعوبات في الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (18) تلميذ لديه صعوبات تعلم في الرياضيات، و (22) تلميذ لديه صعوبات في كل من الرياضيات والقراءة. وقد تم تقديم مشكلات رياضية للمجموعتين للتعرف على شكل استخدامهم لاستراتيجية حل المشكلات . أظهرت النتائج عجزا كبيرا لكلا المجموعتين في استخدام استراتيجية حل المشكلات. وكانت أكثر الأبعاد قصوراً عند كلا المجموعتين في كلا مستويات أسلوب حل المشكلات والتي تمثلت في مشاكل القصة الحسابية ، مشاكل القصة المعقدة ، حل المشكلات في العالم الحقيقي، كما ظهر القصور لدى المجموعتين أيضا في الأداء على أسلوب حل المشكلات والعمليات المستخدمة في هذا الأسلوب .

في حين قام كل من جوردان ومونتاني (Jordan, Montani, 1997) بدراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة أسلوب حل المشكلات لدى مجموعتين فرعيتين من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، ومقارنتها بمجموعة من العاديين. وتكونت عينة الدراسة من (12) تلميذ ممن لديهم صعوبة محددة في الرياضيات فقط وليس في القراءة، و (12) تلميذ لديه صعوبة عامة في الرياضيات إلى جانب صعوبة في القراءة أيضا، كما تم استخدام مجموعة للمقارنة مكونة من (24) تلميذ ليس لديه أية نوع من الصعوبة. وقد تم استخدام مقياس لأسلوب حل المشكلات على مجموعات الدراسة الثلاثة. أظهرت النتائج أن كلا المجموعتين ذوي الصعوبات كانتا أكثر قصورا في استخدام أسلوب حل المشكلات أكثر

من المجموعة التي ليس لديها صعوبات خاصة في بعدي مشاكل القصة والحقائق العددية ، كما أظهر تحليل النتائج أن استراتيجيات الأطفال في المواقف غير المحددة بوقت كانت تعتمد على استرجاع وتكرار الاستراتيجيات لدى مجموعتي الصعوبات عن مجموعة غير الصعوبات. كما أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات محددة في الرياضيات لديهم عجز محدود مرتبط باسترجاع الحقائق ، في حين أن الأطفال ذوي صعوبات الرياضيات العام لديهم قصور أساسي أكثر ارتباطاً بتصور المشكلة وتنفيذ عمليات الحساب.

ثانياً المشكلات السلوكية:

تعد المشكلات السلوكية من السلوكيات التي تسبب إزعاجاً كبيرا سواء للشخص الذي يقوم بها أو للأشخاص المحيطين به أو للمجتمع ككل، حيث أنها تتضمن في معظمها أشكالاً من السلوكيات المسببة للأذى سواء للآخرين للشخص نفسه، إذ تأخذ تلك السلوكيات اشكالاً عديدة مثل إيذاء الذات ، وتدمير الممتلكات، والعدوان، و نوبات الغضب، وتشكل تلك السلوكيات أكبر تحدي لكل من الآباء و المدرسين، وذلك من حيث توفير الخدمات التربوية المناسبة لهم، ولأن تلك المشكلات تسبب إعاقة لنمو الطفل تربويا و اجتماعيا بحيث تجعله منعزل عن الأسرة و المجتمع الذي يعيش فيه (زريقات، 2016).

مفهوم المشكلات السلوكية:

يمر الأطفال عبر رحلتهم النمائية بخبرات ومواقف تؤثر على الجوانب المختلفة من نموهم، مثل الجوانب الجسمية والعقلية المعرفية والاجتماعية والانفعالية، وتؤثر الخبرات المؤلمة منها في نموهم الجسمي أو المعرفي أو الاجتماعي، كما تظهر آثار تلك الخبرات على سلوكهم وتصرفهم، وتظهر تلك الآثار على شكل أنماط وأشكال سلوكية مضطربة، وهي ما تعرف بالمشكلات السلوكية (Miller, 1993).

تشير المشكلات السلوكية إلى عدد من السلوكيات التي يتصف بها مجموعة من الأشخاص، وتأخذ هذه السلوكيات أنماطاً منحرفة أو شاذة أو غير طبيعية من السلوك عما هو مألوف أو متعارف عليه في المجتمع، وتتسم هذه السلوكيات بالاستمرارية والحدة (العزة، 2015).

كما تعرف المشكلات السلوكية على أنها سلوك يكرره الفرد، ويتسم بأنه سلوك غير مرغوب فيه ولا يتوافق مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، أو مع مرحلة النمو التي يمر بها، ويؤثر هذا السلوك على كفاءة الطفل من الناحية الاجتماعية والنفسية أو كليهما معاً، و يظهر هذا السلوك في صورة عرض أو عدة أعراض سلوكية يمكن ملاحظتها (الظاهر، 2008).

وتعرف أيضاً على أنها مجموعة من الأنماط السلوكية التي يمكن ملاحظتها، والتي تعكس خرقاً للأعراف الاجتماعية المقبولة والسائدة والمتعارف عليها داخل المجتمع، تلك الأنماط

السلوكية يوجهها الفرد نحو الآخرين أو نحو نفسه ويكون الغرض منها هو الإيذاء، كما أنها سلوكيات يمكن تتصف بالتكرار والشدة (مختار، 2001).

تصاحب المشكلات السلوكية عدداً من أوجه القصور في المجال النفس عصبي ، ويؤثر ذلك على مجموعة من مجالات الأداء الخاصة، وتشمل هذه المجالات عدداً من القدرات والمهارات المختلفة مثل: العمليات المعرفية، واللغة والكلام، والتآزر الحركي والاندفاعية والانتباه والقدرات العقلية، وتعكس هذه العمليات من المنظور النفس عصبي الأداء الوظيفي للمخ كما أنها تعكس أيضاً نمو المخ ، لذلك فإن أي اختلال عصبي قد يعكس – ومن ثم يفسر جزئيا – الأثر الذي تسببه المؤثرات الأخرى على سلوك الفرد (ألان كازدين، 2000).

وتُعتبر بعض السلوكيات عند الأفراد مشكلة، عندما تؤدي تلك السلوكيات إلى إيذاء الفرد لنفسه أو للآخرين، أو تكون بمثابة تهديد لسلامته أو لسلامة الآخرين معا، كما أنها تكون ذات تأثير سلبي على تعليمه، وتحول دون أن يشارك في الأنشطة المختلفة، أو أن ينمي العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين، ومن ثم تحول دون قبوله واستحسانه الاجتماعي (Keefer & Kalb , 2012)

أسباب المشكلات السلوكية:

تناول العديد من الباحثين التفسيرات المختلفة للعوامل والأسباب التي ينتج عنها المشكلات السلوكية، وأشار هؤلاء الباحثون إلى أن هذه الأسباب تنقسم إلى يلي:

1- العوامل البيولوجية:

تشمل العوامل البيولوجية كل من العوامل الجينية، والعوامل العصبية، والعوامل البيوكيماوية. وعلى الرغم من أن المتوقع أن تلك العوامل قد تسبب السلوك المضطرب، إلا أن البحوث العلمية لم تنجح في تقديم أدلة على أن السلوك المضطرب ناتج عن أسباب بيولوجية محددة إلا في حالات نادرة ، فالغالبية العظمى من الأطفال المضطربين سلوكيا يتمتعون بصحة جسمية جيدة، ولا يعانون من أمراض أو اضطرابات جسمية أو عصبية محددة أو أية اضطرابات بيولوجية معينة(الخطيب و الحديدي، 1997).

2- **العوامل النفسية:**

هناك عدداً من العوامل النفسية التي تعد مسئولة عن ظهور المشكلات السلوكية ، منها الضغوط النفسية، والإحباطات الشديدة التي يمر بها الفرد، كما تشمل العوامل النفسية التفريق في المعاملة بين الأبناء، وإحساس الطفل بالحرمان بسبب الانفصال أو الطلاق، كما تتضمن استخدام العقاب البدني والنفسي من قبل الوالدين أو أحدهما، وأيضاً عدم شعور الطفل بالدفء العاطفي أو بالأمان أو أنه غير مرغوب فيه، إضافة إلى أساليب التنشئة الوالدية غير السوية مثل التدليل الزائد والحماية الزائدة. وتتضمن العوامل النفسية أيضاً

اضطراب شخصية أحد الوالدين أو كلاهما والتي يكون لها انعكاساتها السلبية على سلوك الطفل (سيد ، 2000).

3- العوامل الاجتماعية والأسرية:

تتضمن العوامل الاجتماعية كل من العادات والتقاليد واللوائح والنظم والإمكانيات الاقتصادية والثقافية، والعلاقات بين الطبقات الاجتماعية والأجناس المختلفة داخل المجتمع، وتشمل الضغوط الاجتماعية عدة أشكال منها العامل الاقتصادي وعوامل الانفصال والطلاق وفقد الوالدين أو أحدهما، و الهجرة، والإهمال أو الانشغال عن متطلبات الأسرة والأبناء نتيجة الانشغال بالأمور الخارجية. وتتضمن كذلك البيئة المدرسية والتي تتمثل في العلاقات الاجتماعية بين الطفل وبين زملائه ومدرسيه، وتتضمن العوامل الاجتماعية أيضاً البيئة الأسرية التي ينشأ فيها الشخص والمتمثلة في كل من الأب والأم والإخوة، وأيضا طبيعة العلاقة القائمة بينهم وتأثيرها على النمو الشخصي للطفل (الخطيب، 2009).

وقد قامت العديد من الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

منها دراسة خوجة (2019) التي هدفت إلى الكشف عن أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة ، الكتابة ، الحساب)، كما هدفت إلى التعرف على الفروق في هذه المشكلات وفقاً لنوع الصعوبة (القراءة ،الكتابة ،الحساب). تكونت عينة الدراسة من(34) تلميذا وتلميذة موزعين إلى: (9) صعوبات تعلم القراءة ، و (13) صعوبات تعلم الكتابة ، و (12) صعوبات تعلم الحساب. تكونت أدوات الدراسة من إستمارة المستوى الإقتصادي والإجتماعي ،المقاييس التقديرية التشخيصية لفتحي الزيات،إختبار الذكاء(رسم الرجل)، إختبار صعوبات تعلم القراءة ،إختبار صعوبات تعلم الكتابة ،إختبار صعوبات تعلم الحساب)، قائمة للمشكلات السلوكية ، و أسلوب الملاحظة. توصلت الدراسة إلى النتائج أن أكثر المشكلات السلوكية إنتشارا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو تشتت الإنتباه في المرتبة الأولى، يليه النشاط الزائد ،ثم السلوك الإنسحابي ،ثم السلوك العدواني، كما أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لمتغير نوع الصعوبة(القراءة ، الكتابة، الحساب)، وذلك على أبعاد تشتت الانتباه، والنشاط الزائد ، والسلوك الإنسحابي ، والسلوك العدواني، والدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية

وهدفت دراسة كل من المكانين، وعبد اللات، والنجادات (2014) إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران. و تكونت عينة الدراسة من (135) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر في المدارس الحكومية، وقام الباحثون بتصميم مقياس للمشكلات السلوكية والذي تكون من صورتين، إحداهما حسب تقديرات المعلمين، والاخرى حسب تقديرات الأقران العاديين ، كما تم استخدام مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق

المدرسي لواكر–مكوفيلMcconnell Walker، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بحسب تقديرات المعلمين هي النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه ،يليه الانسحاب ثم العناد ثم العدوان، وكانت أقل المشكلات السلوكية شيوعا هي الاعتمادية ، في حين قدر الأقران ان أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم هي النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه ،ثم العناد، ثم الاعتمادية ،ثم الانسحاب ،وأخيرا العدوان. كما أشارت النتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في شيوع المشكلات السلوكية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بين تقديرات المعلمين والأقران.

كما قام الرشيدي، وبحراوي (2013) بدراسة هدفت إلى التعرف عل المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في منطقة الإحساء ، وقد تكونت عينة الدراسة من (255) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس الإحساء، واستخدمت الدراسة مقياس المشكلات السلوكية والذي اشتمل على خمسة أبعاد هي: النشاط الزائد، و ضعف الانتباه والتشتت، و العلاقات المضطربة مع المعلمين والأقران، و الانسحاب والاعتمادية، وقد تم تقدير سلوك هؤلاء الأطفال عن طريق (41) معلم ومعلمة كانوا يدرسون هؤلاء التلاميذ. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى انتشار المشكلات السلوكية لدى عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدرجة متوسطة ، كما انه أشارت النتائج إلى أن هذه المشكلات تنتشر لدى التلاميذ البنين أكثر من البنات

كما قامت بشقة (2008) بدراسة هدفت الى التعرف على المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الإبتدائية وحاجاتهم الارشادية، وتكونت عينة الدراسة من (130) تلميذ وتلميذة ممن يعانون من صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ، واستخدمت الدراسة أدوات مكونة من استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية، قائمة المشكلات السلوكية. وأشارت نتائج الدراسة أن انتشار المشكلات السلوكية كان على الترتيب لأبعاد السلوك الانسحابي ، النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف، سلوك التمرد في المدرسة، السلوك العدواني، العادات .

المنهج :Method

منهج البحث:

اعتمد البحث على استخدام المنهج الوصفي التحليلي والشكل الارتباطي منه، وذلك لملائمته لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته والتحقق من فروضه، حيث سيتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في التعرف على سلوك وخصائص كل من استخدام أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمملكة البحرين، كما سيتم استخدام الشكل الارتباطي من المنهج الوصفي من خلال ايجاد العلاقة الارتباطية بين

كل من أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمملكة البحرين.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب ذوي صعوبات التعلم من الذكور والإناث، والملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية في مملكة البحرين وذلك خلال العام الدراسي2019 - 2020،

العينــة :

تم اختيار عينة البحث وفقاً للطريقة القصدية، وقد تم الحصول على العينة من خلال المقاييس التي تم توزيعها ورقيا من قبل الباحثة قبل جائحة كورونا على معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية، حيث أنه بعد انتشار جائحة كورونا وتطبيق الإجراءات الاحترازية بالمملكة تعذر التطبيق الورقي على العينة وتم الاستعانة بتطبيقات الواتس اب والايميل، لنشر المقياس الكترونيا لمعلمي. وبعد توزيع المقياس على المعلمين تكونت عينة البحث من (45) طالب لديه صعوبات تعلم ومن الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم المدارس الحكومية بمملكة البحرين، وهم من الطلاب الملتحقين بالصف الخامس والسادس بتلك المدارس.

الأدوات:

تكونت أدوات الدراسة من مقياسين، الأول مقياس أسلوب حل المشكلات والثاني مقياس المشكلات السلوكية، وهما على النحو التالي.

أولا مقياس أسلوب حل المشكلات: إعداد الباحثة 2020

يهدف المقياس إلى الكشف عن مهارات أسلوب حل المشكلات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمملكة البحرين، وقد قامت الباحثة بإعداده وتصميمه خصيصاً لهذا الغرض.

خطوات إعداد المقياس:

لإعداد المقياس قامت الباحثة بالخطوات التالية:

- الاطلاع على مقاييس العمليات المعرفية بشكل عام ومقاييس أسلوب حل المشكلات بشكل خاص.
- الاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت خصائص الأشخاص ذوي صعوبات التعلم.
- قامت الباحثة بالاطلاع ومراجعة الأدب المنشور والدراسات السابقة في مجال أسلوب حل المشكلات، وتم من خلال ذلك تكوين فكرة أولية عن المقياس.
- بناء على الخطوات السابقة تم الخروج بالأبعاد الرئيسية لأسلوب حل المشكلات ، والذي تكون من أبعاد التوجه العام ، تحديد المشكلة، توليد البدائل ، اتخاذ القرار، والمراقبة والتقييم.
- تم إعداد الصورة الأولية للمقياس وذلك بصياغة العبارات التي تندرج تحت كل بعد من الأبعاد السابقة ، وقد تكونت الصورة الأولية للمقياس من: (36) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، البعد الأول :التوجه العام ويحتوي على (7) فقرات، والبعد الثاني: تحديد المشكلة

ويحتوي على (6) فقرات، والبعد الثالث: توليد البدائل ويحتوي على (6) فقرات، والبعد الرابع: اتخاذ القرار ويحتوي على (8) فقرات، والبعد الخامس: المراقبة والتقييم ويحتوي على (9) فقرات.

- تم عرض الصورة الأولية من المقياس على (6) ستة محكمين من المختصين في مجال علم النفس والتربية الخاصة، من جامعة الخليج العربي وجامعة البحرين ، وذلك للتأكد من مناسبة العبارات للعينة وارتباط العبارات في البعد الذي تنتمي إليه والتأكد من الصياغة اللغوية لكل عبارة من عبارات المقياس، وقد أبدى المحكمين بعض الملاحظات والتعديلات على عبارة المقياس، ويوضح جدول (1) نتائج التحكيم.

- في ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض عبارات المقياس، سواء بتعديل الصياغة أو بنقل العبارة من بعد لآخر، أو بحذف وإضافة عبارات، واستقر المقياس بعد التحكيم إلى (37) عبارة موزعين كما يلي: التوجه العام (7) فقرات، تحديد المشكلة (6) فقرات، توليد البدائل (6) فقرات، اتخاذ القرار (8) فقرات، المراقبة والتقييم (10) فقرات.

الخصائص السيكومترية لمقياس أسلوب حل المشكلات

تم حساب صدق وثبات المقياس على عينة استطلاعية من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمملكة البحرين، وذلك خلال العام الدراسي 2019 - 2020. بلغ عددهم (26) شخص، موزعين إلى (16) ذكور و(10) إناث، وهم من الملتحقين بالصفوف الخامس والسادس.

أولا: حساب الصدق:

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام الطرق التالية:

1. الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على (6) من المحكمين المختصين في مجال علم النفس والتربية الخاصة، من جامعة الخليج العربي وجامعة البحرين، وقد تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة الاتفاق بين المحكمين التي تراوحت بين (83-100%)، وتم حذف العبارات دون ذلك.

2. صدق البناء:

تم حساب صدق البناء لمقياس أسلوب حل المشكلات وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل مفردة من مهارات القياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كما هو موضح بجدول 1:

جدول 1 *يوضح صدق البناء لمقياس أسلوب حل المشكلات*

التوجه العام		تحديد المشكلة		توليد البدائل		اتخاذ القرار		المراقبة والتقييم	
ارتباطها بالدرجة	الدرجة	ارتباطها بالدرجة	الدرجة	ارتباطها بالدرجة	الدرجة	ارتباطها بالدرجة	الدرجة	ارتباطها بالدرجة الكلية	الدرجة

	الكلية للبعد		الكلية للبعد		الكلية للبعد		الكلية للبعد		الكلية للبعد
1	.641**	8	.541**	14	.655**	20	.697**	28	.688**
2	.781**	9	.561**	15	.666**	21	.776**	29	.778**
3	.734**	10	.684**	16	.754**	22	.599**	30	.756**
4	.673**	11	.709**	17	.543**	23	.567**	31	.659**
5	.672**	12	.556**	18	.657**	24	.789**	32	.761**
6	.761**	13	.820**	19	.759**	25	.876**	33	.645**
7	.722**					26	.777**	34	.544**
						27	.641**	35	.643**
								36	.743**
								37	.722**

**** دال عند 01,**

يتضح من جدول (1) أن العبارات في جميع الأبعاد على مقياس أسلوب حل المشكلات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمملكة البحرين جاءت جميعها دالة مستوى دلالة (0.01)، ويعد ذلك مؤشرا على صدق فقرات المقياس، وأنها جاءت ممثلة للبعد الذي تنتمي إليه، مما يشير إلى أن بأنها تمتاز بدرجة صدق تتناسب مع أغراض هذا البحث.

ثبات الاختبار :

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والجدول (2) يوضح قيمة معاملات الثبات

جدول 2 *يوضح معامل الثبات لمقياس حل المشكلات بطريقة ألفا كرونباخ*

أبعاد المقياس	معامل الثبات بطريقة ألفا
التوجه العام	.832
تحديد المشكلة	.735
توليد البدائل	.878
اتخاذ القرار	.814
المراقبة والتقييم	.757
الدرجة الكلية	.891

يتضح من جدول (2) ارتفاع معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ سواء لأبعاد المقياس أو للدرجة الكلية، مما يشير إلى الاطمئنان إلى ثبات المقياس.

طريقة تطبيق وتصحيح المقياس:

يتم تطبيق المقياس بطريقة فردية أو جماعية، عن طريق التقدير الذاتي أو الاستجابة عليه من معلمي الطلاب أو ممن لهم دراية بسلوك الطفل، ويتم الاستجابة على البنود من خلال ثلاث خيارات وهي: دائماً وتقدر بثلاث درجات ، أحياناً وتقدر بدرجتان، مطلقاً وتقدر بدرجة واحدة. وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس ككل من 37: 111 ، وتشير الدرجة

المرتفعة إلى مستوى مرتفع من أسلوب حل المشكلات، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى أسلوب حل المشكلات.

ثانيا قائمة المشكلات السلوكية المعدلة Revised Behavior) RBPC Problem Checklist) (إعداد بيترسون وغوي Peterson & Quay, 1977، تعريب سيف، 2007).

تهدف القاشمة إلى تقدير المشكلات السلوكية ، وذلك من خلال (47) عبارة موزعين على أربعة أبعاد هي: الاضطراب السلوكي (15) عبارة، الانتباه والتركيز (13) عبارة ، القلق والانسحاب (9) ، فرط الحركة (10) عبارات، وقد قامت سيف (2007) بترجمة القائمة للغة العربية، وتم التحقق من حساب الصدق والثبات للمقياس على عينة خليجية وذلك كما يلي:

أولا صدق القائمة:

تم حساب صدق القائمة عن طريق الصدق الظاهري للمحكمين ، وتم عمل التعديلات التي أشار إليها المحكمون والتي نالت على نسبة اتفاق مرتفعة فيما بينهم، كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي، وكانت معاملات الصدق مرتفعة سواء للأبعاد أو للدرجة الكلية للقائمة.

ثبات القائمة:

تم حساب الصدق للقائمة عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ وقد تراوحت بين (0.78 – 0.95) لأبعاد المقياس، مما يشير إلى ارتفاع معامل الثبات.

طريقة تطبيق وتصحيح القائمة:

يتم تطبيق القائمة على التلاميذ عن طريق معلميهم، من خلال قراءة المعلم للتعليمات الخاصة بالمقياس، ومن ثم قراءة بنود المقياس يبدأ باختيار واحدة من سلم التقديرات التالية(ليست مشكلة، مشكلة متوسطة، مشكلة حادة) لكل بند، ويعطي المقدر درجة صفر عند عدم وجود المشكلة، ودرجة واحدة للمشكلة المتوسطة، ودرجتين للمشكلة الحادة.

وتُحسب الدرجات الخاصة لكل بعد من الأبعاد، وتشير ارتفاع الدرجة إلى زيادة وجود المشكلات، بينما يشير انخفاض الدرجة إلى انخفاض مستوى المشكلات السلوكية.

نتائج الدراسة:

أولاً نتائج السؤال الأول:

كان السؤال الأول ينص على: ما شكل البروفيل النفسي لأسلوب حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟

وللإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس أسلوب حل المشكلات، ونظراً لاختلاف عدد عبارات أبعاد المقياس، فقد تم حساب معادلة تصحيح طول متوسطات الأبعاد، والتي تتم بقسمة متوسط البعد على عدد عباراته مع

ضرب الناتج في عدد عبارات أكبر بعد وهو بعد المراقبة والتقييم الذي كانت عدد عباراته (10) عبارات، ويعبر عن ذلك بالمعادلة التالية:

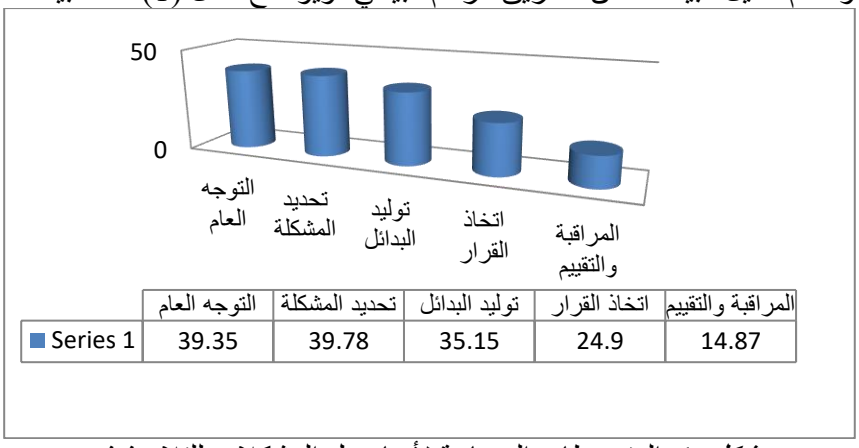
$$\frac{\text{متوسط البعد}}{\text{عدد العبارات}} \times 10$$

ويوضح (3)جدول متوسطات أبعاد أسلوب حل المشكلات قبل وبعد حساب المعادلة:

جدول 3 *يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس أسلوب حل المشكلات*

أبعاد المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط بعد التعديل
التوجه العام	27.55	3.99	39.35
تحديد المشكلة	23.87	5.93	39.78
توليد البدائل	21.09	4.34	35.15
اتخاذ القرار	19.92	3.85	24.9
المراقبة والتقييم	14.87	6.83	14.87

وقد تم تمثيل البيانات عن الطريق الرسم البياني، ويوضح شكل (1) هذه البيانات



شكل. 1 المتوسطات الحسابية لأبعاد حل المشكلات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

مناقشة نتائج السؤال الأول:

تشير نتائج السؤال الأول من خلال جدول 2 وشكل 1، إلى أن أكثر الأبعاد ارتفاعاً لأسلوب حل المشكلات كان لأبعاد التوجه العام وتحديد المشكلة، بينما كان أكثر الأبعاد انخفاضاً هو المراقبة الذاتية، وعند النظر في تلك الأبعاد المرتفعة يلاحظ أنها تمثل المهارات الأولية في مهارات حل المشكلات، في حين انخفضت متوسطات العينة على المهارات المتقدمة لتلك المهارات وهي مهارتي اتخاذ القرار و المراقبة الذاتية.

و تتفق هذه النتيجة مع المدخل المعرفي لصعوبات التعلم، فهذا المدخل يهتم بالدراسة العلمية للكيفية التي تكتسب بها المعلومات وتحويلها إلى معرفة، وكيفية الاحتفاظ بها واستخدامها في المواقف التي تتطلب ذلك، كما يهتم أيضاً بالعمليات العقلية المعرفية التي عن طريقها يتم اكتساب المعرفة وتتحدد الاستراتيجيات المستعملة في معالجة المعلومات (إبراهيم، 2011)، فهو يبحث في كيفية معالجة الإنسان للمعلومات الواردة إليه عن طريق الحواس، ويركز على العمليات الفكرية الضرورية للتعلم كالانتباه والذاكرة والإدراك، مع تأكيده على الترابط والتفاعل بين العمليات الفكرية المختلفة، كما يفترض أن نظام المعالجة يخضع إلى عملية إدارة وتحكم تساعد الفرد على التنسيق بين العمليات التي تجري في آن واحد ومراقبتها واختيار الإستراتيجية اللازمة لفهم المعلومات. (Lerner, 2000)

و يرى هذه المدخل أن صعوبات التعلم ترجع الى حدوث خلل او اضطراب في احدى العمليات المعرفية خاصة الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها او تخزينها او توظيفها و استخدامها، وكذلك في تجهيز و معالجة المعلومات و اشتقاق الاستراتيجيات الملائمة، وأيضاً ضعف كفاءة التمثيل المعرفي

وتبعاً لذلك فإن التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم – طبقا لنتائج هذا البحث- يمكن أن يحدد المشكلة التي تقابله، كما يمكنه أن يجد البدائل التي يمكن عن طريقها حل المشكلة، إلا أنه يجد صعوبة في اتخاذ قرار مناسب لحل المشكلة، كما يصعب عليه أن يقيم نتائج اتخاذ القرار أو أن يراقب الأحداث أو ما ستؤول إليه. ويعود ذلك- تبعا للمنظور المعرفي- إلى عميلة لتخزين وعملية معالجة البيانات، أي للعمليات التي تتضمن استخدام الذاكرة، وخاصة الذاكرة العاملة (الريماوي، 2004)، حيث يعاني الشخص من ذوي صعوبات التعلم من قصور في الذاكرة العاملة، ويترتب عليها مشكلات في اتخاذ القرار وكذلك في مراقبة الأحداث أو تتبع الآثار المترتبة عليها، أي أن الشخص من ذوي صعوبات التعلم يستطيع أن يخزن البيانات، لكنه يجد صعوبه في استرجاعها، نظراً لوجود صعوبات لديه في الذاكرة طويلة المدى والذاكرة العاملة، والتي عن طريقها يتحدد اتخاذ القرار بطريقة أساسية (علوان، 2009) .

فطبيعة عمل الذاكرة العاملة تجعلها المسؤول الأكبر فسيولوجيا عن معالجة المفاهيم المعرفية والمثيرات والتي تعتبر عاملا مساعدة في تنشيط المعلومات داخل الذاكرة، من أجل استرجاعها لكي تقوم بالكثير من الاستخدامات المعلوماتية والمتعلقة بالعمليات المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير المنطقي والفهم. لذا تبدو العلاقة وثيقة بين الذاكرة العاملة وعملية التعلم، وذلك من حيث أن الذاكرة العاملة تعمل على إجراء تعديلات تطرأ على السلوك من جراء تأثير الخبرة السابقة التي تعمل على تخزينها وإبقائها جاهزة للاستخدام. ومن أجل

تحديد مدى العلاقة بين الذاكرة العاملة وتعلم مهارات القراءة واكتساب المفاهيم الرياضية (الزيات، 2004). فالذاكرة العاملة ترتبط ارتباطا وثيقاً بكل من مهارات القراءة، والرياضيات ، حيث يعاني الأطفال من ذوي صعوبات التعلم من صعوبة في مهارة القراءة، وصعوبة في اكتساب المفاهيم الرياضية كالرموز، الناتجة من وجود مشكلات في الذاكرة العاملة ، والتي تبدو في عدم القدرة على تذكر واسترجاع المعلومات المعرفية ، لذا يظهر الأطفال من ذوي صعوبات التعلم اضطرابات ومشكلات ظاهرة في العمليات والمهام التي تستدعي الاعتماد على الذاكرة، فمنهم من يعاني من مشكلات في تذكر المعلومات المعتمدة على الأنماط المختلفة من الذاكرة، مثل الذاكرة السمعية أو الذاكرة البصرية أو المعلومات المعتمدة على الذاكرتين السمعية والبصرية معا، ويعاني مثل هؤلاء الأطفال من صعوبات ومشكلات ي التعلم، خاصة مشكلات في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية (Ashcraft & Kirk, 2001).

كما تعد مشكلات الذاكرة العاملة من المشكلات المعرفية الأكثر شيوعا لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتي تظهر في عدة مؤشرات تظهر على الأطفال من ذوي الصعوبات ومن هذه المؤشرات : الفشل في تعلم الموضوعات الأكاديمية، وصعوبات في الانتباه، والتذكر والوعي بالمفاهيم والأشياء، والعلاقات المكانية، كما يرتبط وجود عجز أو قصور في الذاكرة العاملة ببعض أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية مثل صعوبات القراءة، والفهم القرائي، وصعوبات الكتابة والتعبير الكتابي، وتعلم الرياضيات واكتساب المفاهيم والرموز الرياضي (Swanson & Siegel, 2001) .

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي أجريت في هذ الإطار، مثل دراسة أبو هاشم (1998)، دراسة صقر (1992)، والتي تشير إلى أن الأشخاص من ذوي صعوبات التعلم لديه قصور في العمليات المعرفية مثل الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية،

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

كان السؤال الثاني ينص على **"ماشكل عن البروفيل النفسي للمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم"؟**

وللإجابة على السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس السلوكية، ونظراً لاختلاف عدد عبارات أبعاد المقياس، فقد تم حساب معادلة تصحيح طول متوسطات الأبعاد كما تم حسابها في الإجابة على السؤال الأول، وكانت كما يوضحها جدول 4

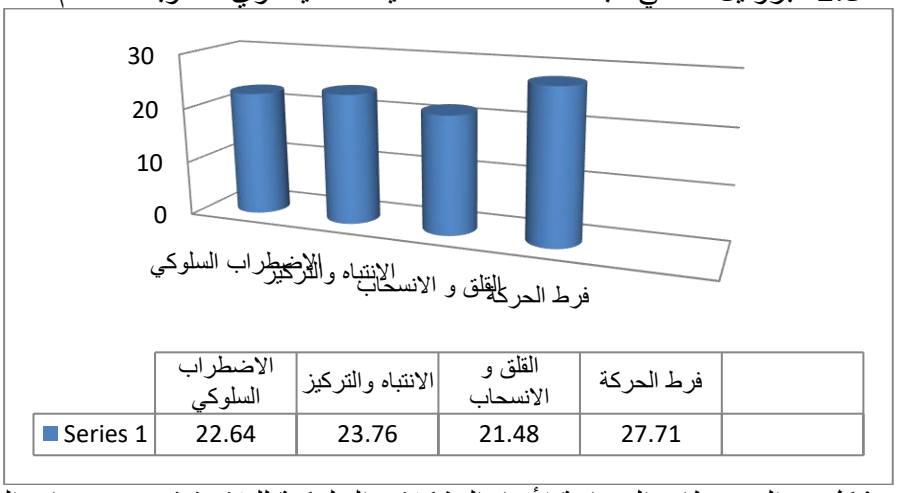
جدول 4 *يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المشكلات السلوكية*

أبعاد المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط بعد التعديل
الاضطراب السلوكي	22.64	3.89	22.64
الانتباه والتركيز	20.59	4.45	23.76

القلق والانسحاب	12.89	2.96	21.48
فرط الحركة	18.47	3.64	27.71

وقد تم تمثيل البيانات عن الطريق الرسم البياني، ويوضح شكل (1) هذه البيانات

شكل.2 البروفيل النفسي لأبعاد المشكلات النفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم



	الاضطراب السلوكي	الانتباه والتركيز	القلق و الانسحاب	فرط الحركة	
Series 1	22.64	23.76	21.48	27.71	

شكل.2 المتوسطات الحسابية لأبعاد المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

تشير نتائج السؤال الثاني ومن خلال جدول 3 وشكل 2 إلى أن فرط الحركة واضطراب الانتباه والتركيز كانا من أكثر الأبعاد ارتفاعا على مقياس المشكلات السلوكية، يليه كل من الاضطراب السلوكي والقلق والانسحاب.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الانتباه يعد العنصر المهم والأساسي في العملية التعليمية ، وأن سبب فشل التلاميذ في فهم المادة الدراسية وتدني تحصيلهم فيها وظهور صعوبات التعلم لديهم، إنما يرجع في الأساس إلى كل من نقص الانتباه و فرط الحركة، لذا يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من هذين العرضين (القبالي، 2003)، فعملية التعلم تتطلب من التلاميذ تركيز انتباههم أثناء استقبال المعلومات داخل الصف الدراسي، وحين يتشتت انتباه بعض التلاميذ، مع زيادة النشاط الحركي والاندفاعية، يظهر هؤلاء التلاميذ عدم الاستقرار داخل حجرة الدراسة وخارجها، مما يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم لديهم (سعد، 2007).

و يشير الزيات (1998) إلى أن هناك من 30 – 40% من الأشخاص ذوي صعوبات التعلم لديهم فرط الحركة مع قصور في الانتباه، وأن صعوبات الانتباه تقع موقعاً مركزياً بين صعوبات التعلم المختلفة مما حذا بالكثير من العاملين في مجال التربية إلى أن يعتبروا

بأن صعوبات الانتباه تقف خلف كثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى، مثل صعوبات القراءة، والفهم القرائي والصعوبات المتعلقة بالذاكرة، والصعوبات المتعلقة بالحساب أو الرياضيات، بالإضافة لصعوبات التآزر الحركي والصعوبات الإدراكية بشكل عام.

كما يظهر الأشخاص ذوي صعوبات التعلم مشكلات سلوكية خاصة في المرحلة الابتدائية ، وأن هناك مايقرب من 30 % من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتم تشخيصهم بشكل رسمي على أن لديهم

نشاط حركي مفرط، أو يبدون مشكلات سلوكية في المدرسة ،او تواجههم مشكلات في تنشئتهم الاجتماعية مع اقرانهم ،او يعانون من اضطرابات انفعالية او سلوكية (عاشور، 2007).

وتتفق هذه النتيجة مع رابينير (Rabiner, 2002) حين أشار إلى أن الدراسات التي تمت على عينة من التلاميذ الذين لديهم مشكلات في الانتباه، هؤلاء التلاميذ على الرغم من أنهم لم يحصلوا رسمياً على تشخيص بأن لديهم هذا الاضطراب، إلا أنهم قد واجهوا مشكلات وصعوبات تعليمية على مدى السنوات الدراسية اللاحقة لهم في المدرسة، وتمثلت هذه الصعوبات في صعوبات القراءة أو الرياضيات أو صعوبة الفهم والاستيعاب، أو صعوبة استخدام الوقت أو غيرها من صعوبات التعلم النمائية.

وفي هذا السياق يشير الزيات (2006) إلى أن هناك ثلاثة عوامل رئيسة تكون مسئولة عن صعوبات التعلم لدى الأطفال المصابين باضطراب الانتباه وفرط الحركة وتتمثل هذه العوامل فيما يلي:

- أن هناك علاقة بين اضطراب الانتباه وفرط الحركة وبين وجود خلل نشاط الذاكرة العاملة.
- يوجد قصور في مستوى الوظائف التنفيذية أيا كان نوعها سواء في القدرة على تحديد المشكلة، خطة العمل، تنفيذ الخطة أو تقييم فاعليتها.
- هناك مشكلات في سرعة معالجة المعلومات.

وبشكل عام يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الأشخاص من ذوي صعوبات التعلم تعد من بين الفئات الخاصة، وبالتالي فهي معرضة للمشكلات السلوكية أكثر من غيرها نتيجة تعدد العوامل التي تساهم في خلق وزيادة درجة وشدة المشكلات السلوكية لديهم، من تلك العوامل توجد العوامل الأسرية وطبيعة العلاقة الاسرية بين الطفل ووالديه او علاقاته مع اخوته، نلك العوامل التي يكون لها التأثير الكبير على سلوكه إما إيجاباً او سلباً، والتي تتوقف على تقبل الأسرة له كطفل لديه صعوبات تعلم داخل الاسرة، كما يمكن ان يكون سبب تلك المشكلات الطفل نفسه، وذلك نتيجة لعدم قدرته على تأدية واجباته المدرسية بنفسه، وعدم قدرته على تركيز انتباهه اثناء الدرس، أو لصعوبة التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي مع زملائه داخل الصف الدراسي، أو نتيجة لضعف مستوى التحصيل الدراسي لديه، مما

يجعله يشعر بالإحباط والفشل وعدم الارتياح وقد يعبر عن ذلك بسلوك غير مقبول والذي يظهر في أحد أشكال المشكلات السلوكية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات، والتي تشير إلى انتشار مشكلات الانتباه والحركة لدى الأشخاص من ذوي صعوبات التعلم، حيث تشير دراسة كل من خوجة (2019) ودراسة المكانين، وعبد اللات، والنجادات (2014) إلى أن الأشخاص من ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات سلوكية ، و أن اضطراب القصور في الانتباه واضطراب السلوك هما اكثر الاضطرابات السلوكية شيوعا لدى هؤلاء الأطفال ، كما أظهرت دراسة كل من عبد الله و الشهاب (2013) ان من أكثر المشكلات السلوكيات شيوعاً لدى طلبة صعوبات التعلم هي: السلوك الموجه نحو الخارج ،ثم تشتت الانتباه ، العلاقات المضطربة مع الاقران ، عدم النضج ،وأخيرا الانسحاب .

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

كان السؤل الثالث ينص على **"هل توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب حل المشكلات والمشكلات النفسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟**

وللإجابة على السؤال تم معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس أسلوب حل المشكلات ومقياس المشكلات السلوكية، للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، ويوضح جدول 5 هذه النتائج

جدول 5 *معاملات الارتباط بين أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية*

	تحديد المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	المراقبة والتقييم	الدرجة الكلية
الاضطراب السلوكي	0.721^{--**}	0.211^{--}	0.546^{--**}	0.012^{--}	0.521^{--**}
الانتباه والتركيز	0.4981^{--**}	0.411^{--*}	0.636^{--**}	0.486^{--*}	0.682^{--**}
القلق والانسحاب	0.102^{--}	0.211^{--}	0.723^{--**}	0.129^{--}	0.221^{--}
فرط الحركة	0398^{--*}	0.421^{--*}	0.711^{--**}	0.641^{--**}	0.417^{--**}
الدرجة الكلية	0.546^{--**}	0.521^{--**}	$0. 821^{--**}$	0.521^{--**}	0.721^{--**}

توضح نتائج جدول 5 أن هناك علاقة عكسية دالة إحصائياً بين أسلوب حل المشكلات وبين المشكلات السلوكية ، أي أنه كلما انخفضت أسلوب حل المشكلات كلما زادت المشكلات السلوكية لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن فشل الطفل في حل المشكلات، يؤدى في النهاية إلى فشل الطفل في التوافق مع الواقع، ويجعله لا يقوى على مواجهة مشكلاته، ويترتب على ذلك إما أن ينطوي على نفسه ويكبت دوافعه, وإما أن يلجأ إلى وسائل غير سليمة في محاولاته لتحقيق التوافق فيبرر سلوكه الخطأ، وقد يظهر هذا الإخفاق في صورة

أي شكل من أشكال المشكلات السلوكية، مثل فرط الحركة أو القلق والانسحاب، حيث تظهر هذه الاستجابات باعتبارها أساليب بديلة لحل المشكلات الاجتماعية لدى الطفل.

ومن ناحية أخرى فإن أسلوب حل المشكلات إنما تم إيجاده لتدريب الأشخاص على إدارة المشكلات التي يمرون بها، وإيجاد افضل الطرق للتغلب عليها، وحينما ترتفع درجات الأشخاص على هذا الأسلوب فإنهم لا يتعرضون ضغوط كبيرة عند مواجهتهم لمشكلة ما، وبالتالي يكونون أقل عرضة لظهور المشكلات السلوكية لديهم، فعندما يستطيع الفرد تطبيق أسلوب المشكلات بطريقة صحيحة، من حيث أنه يستطيع تحديد وفهم المشكلة، أن يحدد ويفهم المشكلة ، وأن يضع خطة لحل تلك المشكلة، ويكون قادراً على تنفيذ خطة الحل، وفي نفس الوقت يكون قادراً على تنفيذ مراجعة الحل والتحقق من صحته، حينما يستطيع القيام بكل ما سبق بنجاح - وهي خطوات حل المشكلات – فإنه يكون قد اكتسب وسائل وطرق للتغلب على العوائق التي تعترض الوصول إلى الهدف واستطاع توظيف تلك الوسائل للوصول إليه، وبالتالي يتمكن الفرد من الوصول إلى الهدف و يكون قد حل المشكلة ويزيل التوتر الذي يعتريه، أي أنه كلما ارتفع مستواه في أسلوب حل المشكلات، كلما انخفضت لديه المشكلات بشكل عام، ومن بينها المشكلات السلوكية.

التوصيات:

في ضوء ما تناوله البحث من متغيرات وما توصل إليه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تطبيق استراتيجية حل المشكلات ضمن البرامج المقدمة لهم.
2. تقديم برامج تدريبية للمعلمين بصفة عامة ومعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة على تطبيق استراتيجية حل المشكلات.
3. عمل ورش عمل لأولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لتوعيتهم بأهمية استراتيجية حل المشكلات وتدريبهم عليها.
4. حث معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تشجيع التلاميذ لعرض نماذج من المشكلات التي تقابلهم ، وتدريبهم على طريقة حلها.
5. بناء وتصميم البرامج التي تساعد في التخفيف من المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الدراسات والبحوث المقترحة

في ضوء ما توصل إليه من نتائج، يمكن اقتراح الدراسات التالية:

1. دراسة مقارنة للفروق في كل من أسلوب حل المشكلات بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2. أثر برنامج أثر برنامج قائم على استراتيجية حل المشكلات على التخفيف من المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
3. دراسة وصفية لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وقدرته على التنبؤ بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
4. . دراسة وصفية للعلاقة بين التفكير الناقد وحب الاستطلاع لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية.
5. العلاقة بين مشكلات العمليات ماوراء المعرفية والمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المراجع:

أولا المراجع العربية:

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (2011). **قراءات في علم النفس المعرفي**. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

أبو هاشم،السيد محمد. (1998). **مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في القراءة والحساب**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

ألان كازدين .(2000). **الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين**. ترجمة عادل عبد الله محمد. القاهرة: دار الرشاد.

بشقة، سماح. (2008). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية : دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الابتدائي. رسالة ماجستير(غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية والعلوم الإسلامية ، جامعة الحاج لخضر ، باتنة، الجزائر.

بوعناني ، مصطفي (2017). **فعالية استخدام إستراتيجية حل المشكلات لتجاوز صعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:** دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. مجلة العلوم الاجتماعية. 1: 132- 147.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (1999). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. العين: دار الكتاب الجامعي.

الحارثي، إبراهيم محمد.(2000). **تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات بين النظرية والتطبيق**. الرياض: مكتبة الشقري.

الخطيب، جمال و الحديدي، منى.(1997). **المدخل إلى التربية الخاصة**. العين: مكتبة الفلاح.

الخطيب، جمال. (2009). **مقدمة في تعليم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع .

خوجة، أسماء. (2019). أهم المشكلات السلوكية الشائعة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية في المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية المسيلة. **مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، 9**(1)، 95-115.

خوجة، أسماء. (2019) . المشكـــــلات السلوكية لـــدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحـــــلة الإبـــتدائية دراسة مقارنة بين ذوي صعوبات تعلم (القراءة، الكتابة، الحساب) دراسة ميدانية ببعض إبتدائيات مدينة المسيلة. **مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية،** 1(9): 95-115.

دبيس، سعيد و الشمري، طارش و الفوزان، إبراهيم والغامدي، عزة (2002). **إعداد مقاييس سيكومترية لتقدير المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين في المملكة**

العربية السعودية. مشروع بحث مدعوم من مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، الرياض.

الرشيدي، سميحان،و بحراوي (2013). الاضطرابات السلوكية لدى طلبة صعوبات التعلم واستراتيجيات علاجها المستخدمة في مدارس الإحساء. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 2**(11):1017-1037

الريماوي، محمد عودة.(2004). **علم النفس العام**. عمان: دار المسيرة.

زريقات، إبراهيم. (2106). *الاعاقات الشديدة والمتعددة.* ***عمان: دار المسيرة.***

الزيات، فتحي. (1998). *صعوبات التعلم : الاسس النظرية و التشخيصية و العلاجية : اضطرابات العمليات المعرفية و القدرات الاكاديمية.* ***القاهرة: دار النشر للجامعات.***

الزيات، فتحي. (2006). آليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات لانتباه مع فرط الحركة، **المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم** ، من 12-19 نوفمبر 2006 ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الزيات، فتحي.(2004). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

سيد، جمعة يوسف (2000) **الاضطرابات السلوكية وعلاجها**. القاهرة: عالم الفكر.

سيف، هيفاء. (2008). **المشكلات السلوكية وعلاقتها بسمات الشخصية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً بدرجة بسيطة في دولة الكويت.** رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

شبير، عماد رمضان. (2011). **أثر إستراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.** رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية – جامعة الأزهر– غزة

صقر، سيد محمود. (1992). **بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية.** رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.

الظاهر، قحطان . (2008). **المدخل إلى التربية الخاصة.** ط2. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

عاشور، أحمد (2007): الانتباه و الذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم و ذوي فرط النشاط والعاديين .منشورة على الموقع التالي*http://www.gulfkids.com/pdf/ashoor.pdf:*

عبد الله، أيمن و الشهاب، إبراهيم. (2013). السلوكات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية إربد الثانية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21*(1)، 312-341.

العزة، سعيد حسني. (2015). **المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة: المفهوم، التشخيص، أساليب التدريس**. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
علوان، أحمد فلاح.(2009). **علم النفس التربوي**. عمان: دار حامد.
علي، وائل عبد الله. (2004). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،15، - 264 . 193
قطامي، نايفه. **تعليم التفكير**. عمان: دار الفكر. ط1، 1421هـ، 2001م.
قطامي، يوسف. (1990). **تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه**. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
مختار، وفيق صفوت. (2001). **مشكلات الأطفال السلوكية** (ط. 2). القاهرة: دارالقلم والثقافة.
مراد سعد (2007). **كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي**. الإسكندرية: دار الوفاء للنشر والتوزيع.
المكانين، هشام و عبد اللات، بسام و النجادات، حسين. (2014). المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية.10**(4)، 166-186.
الناشف، هدي. (1999). **إستراتجية التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.
النجدى ، أحمد وأخرون. (2003). **طرق وأساليب وإ ستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم**، دار الفكر العربى.
هالاهان ، ليود و كوفمان، ويس. (2007). **صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها التعليم العلاجي**، ترجمة عادل عبد الله، القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.

ثانيا المراجع الأجنبية

Ashcraft, M. H., & Kirk, E. P. (2001). The relationships among working memory, math anxiety, and performance. *Journal of Experimental Psychology: General*, *130*(2), 224–237

Blenking, G. (1993) .Making sense of math's . London: Nursery World.

Ching, W. Ruey, Y. (2002). *The effects of creative problem-solving training on creativity.* New York: Black well pub.

Conn, C.& McLean, R. (2019). *Bulletproof Problem Solving: The One Skill That Changes Everything*. New York: Wely.

Fuchs, L.,& Douglas Fuchs, D. (2002). Mathematical Problem-Solving Profiles of Students with Mathematics Disabilities with and Without Comorbid Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities,* 35(6), 564-574

Hallahn, D. P., & Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional learners: An introduction to special education* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Kallet, M.(2014).*Think Smarter: Critical Thinking to Improve Problem-Solving and Decision-Making Skills*. New York: Wiely.

Keefer. L & Kalb .R (2012). Prevalence and risk factors for attention deficit hyper activity, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 67-88.

Lerner, J.W.(2000*). Learning Disabilities Theories Diagnosis and Teaching Strategies*. (8thed). New york: Houghton Mifflin Company Boston.

Maccini, P &Charles A. Hughes, C. (2000). Effects of a Problem-Solving Strategy on the Introductory Algebra Performance of Secondary Students With Learning Disabilities**.** *Learning Disabilities Research & Practice. 15*(1), 10-12.

Makofske, B. (2020). *Self-Regulation and Active Problem Solving: Activities to Teach Kids How to Generalize Learned Skills to Real-Life Situations*. New York: PESI Publishing & Media

Miller, H. (1993). *Theories Of Developmental Psychology* (3ed.), Florida: University of Florida .

Rabiner, A.,(2002). Role of Attention Problems in The Development of Children's Reading Difficulties. *Journal of Attention Research Update, 13*(6), 223-250.

Swanson, H.L., & Siegel, L.(2001). Elaborating on working memory and learning disabilities are play to the Commentators. *Issue-Education Learning Disabilities*. 71: 107-123.

Teresa, C. & Montani, O. (1997). Cognitive Arithmetic and Problem Solving: A Comparison of Children with Specific and General

Mathematics Difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 30*(6), 624-634.