مهارة حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بصعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال

إعداد:
أ/ دعاء فوزي محمود عبدالشافي
إشراف:
أ.م. د/غادة فرغل جابر[١]
د/ إيمان صابر حسانين[٢]

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين مهارة حل المشكلات الاجتماعية وصعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث من (١٣) طفلًا وطفلة من ذوى صعوبات التعلم النمائية (٨ ذكور،٥ إناث)، وتتراوح أعمارهم الزمنية من ٥-٦سنوات، كما تم استخدام مجموعة من الأدوات منها بطارية تشخيص الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية (إعداد: سهير كامل، بطرس حافظ، ٢٠١٠)، واختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن (تعريب وتقنين: مصطفى إبراهيم، ٢٠٠٨)، مقياس مهارة حل المشكلات الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية (إعداد الباحثة)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين مهارة حل المشكلات الاجتماعية وصعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال عينة البحث.

الكلمات المفتاحية:

مهارة حل المشكلات الاجتماعية – صعوبات التعلم النمائية.

[١] أستاذ علم نفس الطفل المساعد - كلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة المنيا
[٢] مدرس علم نفس الطفل- كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة المنيا

The skill of solving social problems and their relationship to children's developmental learning difficulties

Abstract:

The current research aimed at revealing the relationship between the skill of solving social problems and developmental learning difficulties among children. For this purpose, and the relational descriptive approach was utilized the research sample comprised (13) children with developmental learning disabilities (8) males and (5) females whose ages ranged from (5:6) years. For data collection , the battery to diagnose children with developmental learning disabilities (by Soheir Kamel & Botros Hagez, 2010), John Raven's Sequential Matrix Test (Arabization and legalization by Mustafa Ibrahim Hammad, 2008), a scale of social problem-solving skill for children with developmental learning difficulties (prepared by the researcher),) were utilized. Results concluded that there was a correlation between the skill of solving social problems and the developmental learning difficulties among children of the research sample.

Keywords:

Social problem solving skill - developmental learning difficulties.

مقدمة:

تعد مرحلة ما قبل المدرسة من أهم مراحل النمو الإنساني وتعتبر حجر الأساس، فمن خلالها تغرس البذور الأولى لشخصية الطفل، فالفرص متاحة والإمكانيات متوفرة من فطرة سليمة وبراءة صافية وليونة ومرونة و الإهتمام بالطفل فى هذه المرحلة هو اهتمام بالإنسان واتجاه نحو التنمية الشاملة للمجتمع، وإذا كان المجتمع يدعو إلى التنمية الشاملة الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية، فإن الدعوة الأولى يجب أن تكون نحو تنمية البشر وبغير الاهتمام بالأطفال فى هذه المرحلة العمرية لن يتحقق هذا الهدف.

ومجال صعوبات التعلم من أكثر مجالات التربية الخاصة التى نمت بصورة سريعة ولاقت اهتماما واسعً، حيث إن الأطفال الذين يصنفون فى هذه الفئة فى زيادة مستمرة مما جعلهم يمثلون أكثر الفئات فى مجال التربية الخاصة، واكتشاف حالات صعوبات التعلم والأسباب المؤدية إليها من أهم التحديات التى تواجه المختصين فى هذا المجال، ومن ثم تصبح أيضا عملية تحديد نواحي العلاج التربوية والنفسية والطبية عملية صعبة بالقياس إلى حالات الإعاقات الأخرى الواضحة بذاتها، كالإعاقة البصرية أو السمعية أو الجسمية أو العقلية (يسرى سيد، ٢٠١٢، ٣).

كما تُعتبر صعوبات التعلم Learning Difficulties إحدى فئات التربية الخاصة ذوى المحنة التعليمية أو الإعاقة الخفية التي لا ترجع إلى سبب واضح وظاهر، ولكنها تعود إلى سبب كامن وخفى وليست مثل أي مرض أو عرض لأى مرض مثل الصداع أو غيره يستطيع أن يشكو منه الفرد إلى المحيطين به وبالتالي يمكنهم اتخاذ اللازم أمام هذه المشكلة الواضحة، ومن ثم فقد أحتل موضوع صعوبات التعلم موقعا هاما وأصبح مألوفا لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة، ومن ثم أطلقت على هذه الفئة من الأفراد مصطلحات عديدة من بينها الأفراد ذوى الخلل الوظيفي البسيط في المخ، الأفراد ذوى الإصابات المخية، والأفراد ذوى الإعاقات الإدراكية وأخيرا الأفراد ذوى صعوبات التعلم، كما أن هناك دراسات أكدت على أهمية تشخيص صعوبات التعلم النمائية فى المراحل المبكرة كدراسة (Huang,2012، (Adams,2012)، و (petemann, 2016)، و (cayir, 2017). (سليمان يوسف، ٢٠١٠، ١٥)

وتكمن خطورة صعوبات التعلم فى كونها صعوبات خفية فالأفراد الذين يعانون من صعوبات فى التعلم يكونون أسوياء، ولا يلاحظ المعلم أو الأهل أيه مظاهر شاذة تستوجب تقديم معالجة خاصة، بحيث لا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم إلا نعتهم بالكسل واللامبالاة أو التخلف والغباء، فما يحتاجه هؤلاء الأطفال هو وجود بيئة تعليمية ودعم دراسي ملائمين ورعاية فردية مناسبة للتعامل مع نواحي القوة والتركيز عليها وتعزيزها وتقليص مواطن الضعف المحددة لديهم لتعليمهم المهارات الأساسية التى يحتاجون إليها، فعلاج صعوبة التعلم عند كل طفل يبدأ بمجرد اكتشافه والتعرف علي أنه يعانى من صعوبة مما تؤثر فى عملية تعلمه، لذا يعتمد نجاح البرامج التعليمية أو فشلها على اتجاهات المعلمات، وكفايتهم والدعم الذى يتلقونه، كما أشارت نتائج دراسات عديدة إلى أهمية تصميم البرامج الخاصة بفئة صعوبات التعلم مثل دراسة عزة رضوان (٢٠٠٩)، ووليد عبد الكريم (٢٠١٢)،

وسهير توفيق، منى حلمي (٢٠١٢)، وشيماء حامد (٢٠١٤)، وعبير أمين (٢٠١٦). (بطرس حافظ، ٢٠١٤، ١٣-١٤)، (يوسف الأحرش، محمد الزبيدي، ٢٠٠٨، ٣-٤)

وأشار فهيم محمد (١٢،٢٠٠٥) أنه لا يمكن أن يتواكب الوضع الراهن للطفل مع متطلبات العصر الحالي، الذى يمتاز بالتدفق المعرفي الهائل، والتطورات المتلاحقة فى تقنيات المعلومات والاتصال، مما يستدعى أن تعتمد النظم التعليمية لطفل ما قبل المدرسة على مهارات حل المشكلات، بإستخدام المنهج العلمي الذى يتلاءم مع معطيات العصر.

وقد ذكر Phillip (٢٠١٠، ٣١) أن تعلم حل المشكلات هو المفتاح الأساسي لتنمية معالم شخصية الطفل وكفاءته الاجتماعية، حيث أن مهارة الطفل فى حل المشكلات تساعده على التزام الهدوء خلال المواقف الصعبة التى تواجهه، كما تقدم الدعم المستمر للطفل لمواجهة المشكلات المستقبلية المشابهة لمواقف المشكلة، كما تساعده على تكوين صداقات جيدة مع أصدقائه وخفض أو منع السلوك المشكل وذلك من خلال استراتيجيات حل المشكلات التى تقدم للطفل أثناء أنشطة اللعب الروتينية، وهذا ما أكدته نتائج دراسة بلسم على (٢٠١١) حيث أن أهمية مهارة حل المشكلات تظهر أثناء تفاعل الطفل مع الآخرين حيث تزيد من ثقته بنفسه وتظهر لديه القدرة على مواجهة المشكلات التى تواجهه، كما يتعلم الأطفال التعاون فيما بينهم ويتدربون على حل مشكلاتهم فى مواقف جديدة مشابهة للمواقف التى تعرضوا لها من قبل.

مشكلة البحث:

وتتضح مشكلة الدراسة من خلال الزيارات الميدانية فى مرحلة الدبلوم الخاص وتطبيقها مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية حيث لاحظت العديد من المشكلات التى يعانى منها أطفال الروضة بصفة عامة والأطفال ذوى صعوبات التعلم بصفة خاصة فهم يعانون من ضعف قدرتهم على حل المشكلات التى تواجههم فى حياتهم اليومية وتتنوع هذه المشكلات من حيث درجة الصعوبة والأهمية، وتختلف المهارة فى حل المشكلة من طفل إلى آخر وذلك استنادا إلى نظرية الفروق الفردية بين كل طفل وآخر.

وللتأكد من تلك المشكلة قامت الباحثة بإجراء بعض المقابلات الشخصية مع عدد من معلمات الروضة واللاتي أكدن أن هناك عددا من الأطفال عندما يواجهون أي مشكلة في حياتهم اليومية لا يتبعون الخطوات الصحيحة لحل هذه المشكلات والبعض لا يستطيع حلها والتى تؤثر على التفاعل بينهم والثقة بالنفس على الرغم من خلوهم من أى إعاقات ذهنية أو بدنية، وأنهم يتمتعون بنسبة ذكاء متوسطة.

ومن خلال الإطلاع على الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمجال صعوبات التعلم لدى الأطفال اتضح أن مشكلة البحث تأتى إمتداداً لما أشارت إليه أدبيات ودراسات عديدة، أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من ضعف قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية التى يتعرضون لها فى حياتهم اليومية سواء فى الروضة أو المنزل أو المجتمع الخارجي والتى تعوقهم

عن التعلم بصورة سليمة، لذا فقد قامت بإجراء هذه الدراسة في محاولة جادة منها للكشف عن العلاقة بين مهارة حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بصعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال.

حيث يذكر عادل حيدر (٢٠١٦، ٦٣) أن عملية تعليم الطفل حل مشكلاته بنفسه ضرورة حيوية تقوم بها الأسرة إلى جانب رياض الأطفال، فاكتساب الطفل لهذه المهارة تضمن مبادئ تعليمية كثيرة، منها أن الطفل يعلم نفسه بنفسه وابتعاد شخصية الطفل عن التبعية والإعتماد على الغير، إلى جانب أن يساعد على الإبداع بالإضافة إلى تدريبه على كيفية مواجهة مشكلاته بشكل واقعى ومن ثم يتمكن من مواجهة العالم الذى يحيط به، فتدريب الطفل على حل المشكلات ومنها الوصول إلى قرار نهائي هو عمل هادف ومدروس ومتأن، لوضع الطفل فى حيز تنفيذ الحل المتاح الذى يصل به الطفل إلى تحقيق مراده، وكل هذا يحتاج إلى عدة وسائل لتنفيذه مثل لعب الأدوار، اللعب التعاوني، الدراما.

كما أشارت دراسات عديدة إلى ضرورة تنمية مهارة حل المشكلات لدى الأطفال بشكل عام كدراسة قدرية على (٢٠٠٥)، ورشا حسن (٢٠١١)،وإيناس محمد (٢٠١٤)، وسمر محمد (٢٠١٤)، و ريهام زيدان (٢٠١٦)، وشيماء النور (٢٠١٨)،والأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص كدراسة سامية محمد (٢٠٠٦)، ورشا حسن (٢٠٠٦)، ورباب طه (٢٠٠٧)، ومنصور جدعان (٢٠٠٩)، وبلسم على (٢٠١١)، وليلى السيد (٢٠١١)، ولمياء عبد النبي (٢٠١٣).

تتمثل مشكلة البحث فى السؤال الآتي:

ما علاقة حل المشكلات الاجتماعية بصعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال؟

هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين مهارة حل المشكلات الاجتماعية وصعوبات التعلم النمائية.

أهمية البحث:

أ) الأهمية النظرية:

تتضح الأهمية النظرية للبحث الحالي من خلال:

- أهمية الفئة التي يتناولها، وهي فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، الذين يعدون من فئة خاصة لهم حاجتهم الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية خاصة.
- إمكانية إثراء الأطر النظرية المتعلقة بمهارة حل المشكلات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم، وما يمكن أن تضيفه نتائج البحث الحالي إلى المعرفة الإنسانية والمكتبة العربية حول العلاقة بين مهارة حل المشكلات الاجتماعية وصعوبات التعلم.
- يساعد البحث الحالي أن يكون نواة لدراسات وأبحاث أخرى مستقبلية، تؤكد أهمية تنمية مهارة حل المشكلات الاجتماعية ودورها في تعلم الأطفال لاسيما ذوي صعوبات التعلم.
- يعتبر البحث الحالي مسايرة للإتجاهات الحديثة فى مجال التربية الخاصة حيث أن فئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم واحدة من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً وأكبرها حجما.

ب)الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في:

- يقدم البحث الحالي مقياس لقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية؛ والذي يساعد في قياس مهارة حل المشكلات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- يعتبر البحث الحالي محاولة جادة للكشف العلاقة بين مهارة حل المشكلات الاجتماعية وصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة.
- تعدد الفئات المستفيدة من نتائج البحث منها: الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية، معلمات الروضة، القائمون على تخطيط وتنفيذ برامج الأطفال فى التربية الخاصة، وأولياء أمور الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية.

مصطلحات البحث:

١- مهارة حل المشكلات الاجتماعية:

عرفها محسن عطية (٢٠١٥، ٢٦٠) بأنها: الأنشطة والإجراءات التى يقوم بها الطفل حينما تواجهه مشكلة اجتماعية للتغلب على الصعوبات التى تعترض وصوله إلى الحل.

وتُعرف إجرائياً بأنها: عملية معرفية سلوكية يتم من خلالها إيجاد بدائل وحلول متميزة وواقعية قابلة للتعايش والتكيف مع المشكلات التى يواجهها داخل الروضة مع زملائه أو داخل الأسرة أو فى المجتمع والمحيطين به اجتماعيا، ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطفل على مقياس مهارة حل المشكلات الاجتماعية.

٢- صعوبات التعلم النمائية:

عرفها سليمان يوسف (٢٠١١، ٢٢) بأنها: تلك الصعوبات التى تتعلق بنمو العمليات أو القدرات العقلية، ويتضمن هذا المجال العمليات النفسية الأولية (الانتباه، الإدراك، التذكر) والعمليات النفسية الثانوية (التفكير واللغة الشفهية وحل المشكلات).

وتُعرف إجرائياً بأنها: فئة من أطفال الروضة الذى تتراوح أعمارهم من ٥-٦ سنوات ذوى الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط سواء كانوا فى الروضات أو مراكز التربية الخاصة، حيث يواجهون مشكلات اجتماعية داخل المجتمع المحيط بهم سواء فى الروضة أو المنزل أوفى الشارع، ويلاحظ عليهم ضعف قدرتهم على حل هذه المشكلات، ويُقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطفل على مقياس مهارة حل المشكلات الاجتماعية.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: مهارة حل المشكلات الإجتماعية:

يتميز الإنسان عن سائر الكائنات الحية بقدرته على حل المشكلات، وتعود نسبة كبيرة من تقدم البشرية إلى هذه القدرة المنفردة للإنسان، كما أن الهدف الأساسي من أي علم مساعدة الإنسان فى

التغلب على المشكلات التى يمكن أن تواجهه أثناء خوضه خضم هذه الحياة. (سليمان يوسف، ٢٠١٠، ٢١٩)

ويواجه الطفل الكثير من المشكلات فى أثناء تفاعله مع بيئته، وإذا لم يستطع التغلب على ما يعترض طريقه من هذه المشكلات فإنه يشعر بالإحباط الذى قد يؤدى إلى الصراع النفسي، وترتبط مشكلات الطفل الناتجة عن تفاعله بعدة عوامل، أهمها: تكوينه العضوي، وحالته الصحية، واتجاهاته، ومميزاته الشخصية، ومثله العليا وقيمه الأخلاقية، وعلاقاته الأسرية، ونشاطه الإجتماعى مع جماعة الأقران، ونشاطه المدرسي (سهير أحمد، ٢٠١٢، ٨٤).

١. مفهوم مهارة حل المشكلات الاجتماعية:

عرفها يوسف يوسف (٢٠١٢، ٧٨٨) بأنها: أسلوب يضع الطفل فى موقف حقيقي يحتمل فى ذهنه يهدف للوصول إلى حالة من إتزان معرفي وتعتبر حالة الإتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطفل إلى تحقيقها، وبالتالي فإن دافعية الطفل تعمل على استمرار نشاطه الذهني وصيانته حتى يصل إلى الهدف وهو الفهم أو الحل الحالي من التوتر وذلك بإكمال المعرفة الناقصة لديه فيما يتعلق بالمشكلة.

كما عرفها يحيى نبهان (٢٠١٥، ١٩٩) بأنها: مجموعة من العمليات التى يقوم الفرد بها مستخدما المعلومات والمعارف التى سبق له تعلمها، والمهارات التى اكتسبها فى التغلب على موقف بشكل جديد وغير مألوف له فى السيطرة عليه والوصول إلى حل له.

٢. خطوات حل المشكلات:

للوصول إلى حل المشكلة لا بد أن يستخدم الطفل خطوات ومهارات معينة ورغم اختلاف المربين حول الخطوات المقترحة لحل المشكلات، إلا أن الاختلاف كان شكليا مع بقاء الجوهر، حيث تظهر سمات مشتركة فى معظم الخطوات المتبعة فى حل المشكلات.

وقد ذكر جودت سعادة (٢٠٠٦، ٢٨٠) خمس خطوات لحل المشكلة وهي:

١) الشعور بالمشكلة وتحديدها.
٢) تطوير حل تجريبي للمشكلة أو وضع حل مؤقت لها (توليد الأفكار).
٣) اختبار الإجابات أو الحلول التجريبية المؤقتة، عن طريق جمع المعلومات والبيانات ذات العلاقة.
٤) الوصول إلى حكم عام.
٥) تطبيق القرار أو الحل النهائي.

٣. الأهمية التربوية لمهارة حل المشكلات الاجتماعية:

لمهارة حل المشكلات الإجتماعية لدى الأطفال أهمية تربوية، حيث تذكر فضيلة زمزمي (٢٠٠٧، ٧٠) أن مهارة حل المشكلات تساعد على إكساب الأطفال مهارات التفاعل والتواصل الإجتماعى، وتطوير وتنمية مهارة العمل الفردي والجماعي لديهم، وتساعدهم على مواجهة تعقد الحياة المعاصرة وكثرة مشاكلها، وتعمل على تنمية مجموعة من الاتجاهات الإيجابية لدى الطفل مثل: تقبل اختلاف الرأي والرأي الأفضل والمثابرة، وتنمية مهارات التفكير المختلفة مثل: التفكير الناقد والإبتكارى

وإتخاذ القرار وخاصة مهارة حل المشكلات، بالإضافة إلى أنها تنمي ثقة الأطفال بأنفسهم وبقدراتهم وإكسابهم الاتجاهات الإيجابية للذات والآخرين، كما أن هناك دراسات أكدت على أهمية تنمية مهارة حل المشكلات عند الأطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة كدراسة إيناس محمد (٢٠١٤)، و (ريهام زيدان،٢٠١٦)، و (فؤادة على،٢٠١٧)و (شيماء أبوالنور،٢٠١٨).

٤. المشكلات الاجتماعية والأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية:

يفتقر الأطفال ذوو صعوبات التعلم إلى الحس الإجتماعى والمهارات الاجتماعية المقبولة، كما أنهم أميل إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية لعجزهم أو عدم قدرتهم على التفاعل اجتماعيا على نحو موجب، ويفسر الباحثون قصور أو ضعف المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، بأن ذلك يرجع إلى عجزهم عن فهم المؤشرات والدلالات والمعايير الاجتماعية المعمول بها داخل الإطار الثقافي الذين يعيشون فيه، كما أنهم أقل قدرة على الإنصات للآخرين، وتقبل وجهات نظرهم وإظهار الاختلاف معهم بصورة مقبولة منهم، فضلا عن المشاركة الاجتماعية لأقرانهم وعدم الفهم أو الاستجابة للمؤشرات غير اللفظية إضافة إلى افتقارهم للحساسية الاجتماعية والانفعالية للآخرين وموازنتهم (إبراهيم شقير، ٢٠٠٩، ٧٣).

كما يعانى الأطفال ذوى صعوبات التعلم من مشكلات تتعلق بالتفاعل الإجتماعى والتنظيم الذاتي، والرفض الإجتماعى، والعزلة، ويعانى أيضا من قصور فى استخدام الاستراتيجيات المختلفة فلا يمكنه حل المشكلات التى تواجهه ويواجه صعوبة فى الأداء المستقل، كما يعانون أيضا من الانسحاب الإجتماعى والسلوك غير الإجتماعى، وعدم تكوين صداقات (عادل محمد، ٢٠١١، ٣٧٨).

ويهدف التدريب على أسلوب حل المشكلات إلى رفع توافق الطفل مع بيئته ومجتمعه وتحقيق الرضا عن حياته اليومية فى تعامله مع الآخرين، وذلك من خلال مساعدته على التعامل بأكبر قدر من الفاعلية مع العلاقات والواجبات التى ينظر إليها من على أنها تشكل ضغطا عليه، ونظرا إلى أن التوجه العالمي الآن هو دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بشكل عام فى المجتمع على نطاق كبير فإن ذلك يستلزم تعليم مهارات حل المشكلات الاجتماعية التى تواجههم فى حياتهم اليومية حتى يتمكنوا من إتقان مجموعة من المهارات الشخصية والمهنية والأكاديمية، والتى من شأنها أن تساعدهم فى عملية التكيف مع متطلبات المجتمع (عبد الرحمن سليمان، ٢٠١١، ٢٦٣-٢٦٤).

لذلك فتحاول الباحثة الكشف عن العلاقة بين مهارة حل المشكلات الاجتماعية وصعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال عن طريق مقياس مهارة حل المشكلات الاجتماعية لقياس قدرة الطفل على حل المشكلات التى تواجه حيث يتضمن المقياس بعض المشكلات على هيئة مواقف اجتماعية يتعرض لها الطفل داخل الروضة أو المنزل أو المجتمع.

من خلال العرض السابق، نجد أن هناك دراسات تعددت أهدافها وتنوعت، إلا أنها في مجملها هدفت إلى الاهتمام بالأطفال بشكل عام والأطفال ذوى صعوبات التعلم بشكل خاص، وقد تشابهت أغلب الدراسات السابقة مع البحث الحالي في تناولها لمهارة حل المشكلات بوجه عام ومهارة حل

المشكلات الاجتماعية بوجه خاص مثل دراسة (Richardson and Jennifer,2008)،و (Stevens.A ,2009) و (Walker OL,2012) (ويهام زيدان،٢٠١٦)و (فؤادة على، ٢٠١٧) و (شيماء أبوالنور،٢٠١٨)، إلا أن البحث الحالي يختلف عن تلك الدراسات في أنه يحاول كشف العلاقة بين مهارة حل المشكلات الاجتماعية وصعوبات التعلم، كما يختلف في نوع المنهج المستخدم، حيث اعتمدت معظم الدراسات على المنهج شبه التجريبي في حين يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي الارتباطي.

تعقيب على المحور الأول:

ومن خلال العرض السابق للقراءات النظرية بالمحور الأول، تتضح أهمية مهارة حل المشكلات لدى الأطفال بشكل عام ولدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية بشكل خاص، وأنها مهارة لازمة وضرورية تساعد الأطفال ذوي صعوبات التعلم على حل المشكلات الاجتماعية التي قد تواجههم في المواقف الحياتية اليومية، وأن التدريب على تنمية تلك المهارة يساعد على تنمية مجموعة من الاتجاهات الإيجابية لدى الطفل مثل: تقبل اختلاف الرأي والرأي الأفضل والمثابرة، وتنمية مهارات التفكير المختلفة مثل: التفكير الناقد والإبتكارى وإتخاذ القرار وخاصة مهارة حل المشكلات، بالإضافة إلى أنها تنمي ثقة الأطفال بأنفسهم وبقدراتهم وإكسابهم الاتجاهات الإيجابية للذات والآخرين.

المحور الثاني: صعوبات التعلم النمائية:

١. مفهوم صعوبات التعلم النمائية:

تعد صعوبات التعلم Learning Difficulties إحدى فئات التربية الخاصة ذوى المحنة التعليمية أو الإعاقة الخفية التى لا ترجع إلى سبب واضح وظاهر، ولكنها تعود إلى سبب كامن وخفى وليست مثل أي مرض أو عرض لأى مرض مثل الصداع أو غيره يستطيع أن يشكو منه الفرد إلى المحيطين به وبالتالي يمكنهم إتخاذ اللازم أمام هذه المشكلة الواضحة، ومن ثم فقد أحتل موضوع صعوبات التعلم موقعا هاما وأصبح مألوفا لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة، ومن ثم أطلقت على هذه الفئة من الأفراد مصطلحات عديدة من بينها الأفراد ذوى الخلل الوظيفي البسيط فى المخ، الأفراد ذوى الإصابات المخية، والأفراد ذوى الإعاقات الإدراكية وأخيرا الأفراد ذوى صعوبات التعلم. (سليمان يوسف، ٢٠١٠، ١٥)

وعرفتها هلا السعيد (٢٠١٠،١٠٣) بأنها "انحراف فى نمو عدد من الوظائف الدماغية والعمليات العقلية المعرفية التى يحتاجها الطفل فى أداء المهام الأكاديمية كالانتباه والإدراك والتذكر".

٢.العوامل المسببة لصعوبات التعلم النمائية:

أ- العوامل العضوية والبيولوجية:

وهي العوامل هي التى تؤدى إلى إصابة الدماغ البسيطة وقد تحدث قبل أو أثناء أو بعد الولادة، وإذا أتلفت مناطق الارتباط بالمخ كالارتباط البصرى مثلا فإن الكائن يعجز عن تكوين الصور العقلية

البصرية التى تعتمد عليها العمليات العقلية العليا مثل التعرف والفهم والتذكر. (محمد حسين، ٢٠٠٩، ١٠١:١٠٥)

ب- العوامل الوراثية أو الجينية:

ويمكن ملاحظة المؤثرات الجينية على صعوبات التعلم فى مستويات متعددة للصعوبة فتأثير العوامل الوراثية ليس عاما حيث توجد جينات معينة لها تأثير غير مباشر فى حدوث صعوبة ما بصفة خاصة تنتج عن تأثير جيني منفرد، والأسر التى يعانى أفرادها من صعوبة فى التعلم تظهر تشابها فى الخصائص المعرفية الأخرى إلى حد كبير، كما أن بعض الأعراض الجينية وعدم توافق الكروموسومات يميل أيضا لإنتاج أنماط مميزة من القدرة أو الصعوبة (عادل العدل، ٢٠١٣، ٢٠٦).

ت- العوامل البيئية:

يعزو البعض صعوبات التعلم إلى الظروف الأسرية أو الحالات التى تحدث أثناء الولادة وهى العوامل الخاصة بالوسط الذى ينشأ فيه الفرد وينمو ومن أبرزها البيئة البيولوجية، البيئة الجغرافية أو الطبيعية، والبيئة الاجتماعية أو الثقافية، جماعات الأقران، الأسرة وعوامل البيئة المتعلقة بصعوبات التعلم (نبيل حافظ، ٢٠٠٦، ١٨).

كما يلاحظ أن حالات صعوبات التعلم أكثر شيوعا فى أوساط الأطفال الذين ينتمون للطبقات الإجتماعية الأقل حظا، كما أن الفقر الواضح فى فرص التعلم وسوء التعليم فى برامج ما قبل المدرسة أو فى الصفوف الأولى فى المرحلة الإبتدائية المبكرة هى من أهم أسباب صعوبات التعلم. (السيد شريف، ٢٠١٤، ٢١٧)

ث- لعوامل الكيميائية والحيوية:

قد يختل التوازن الكيميائي الحيوي فى جسم الفرد حيث أنه من المفترض أن يحتوى جسم الإنسان على نسب محددة من العناصر الكيميائية التى تحفظ حيويته ونشاطه، وأن الزيادة أو النقص فى العناصر الكيميائية تؤدى إلى الخلل الوظيفي البسيط للمخ والذى يعكس أثره المباشر على صعوبات التعلم لذلك الفرد (سالم الكحالي، ٢٠١١، ٣٢-٣٣).

٣.تصنيف صعوبات التعلم:

أ- صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning disabilities

وهى تشير إلى الاضطراب فى الوظائف والمهارات الأولية والتى يحتاجها الطفل بهدف التحصيل فى الموضوعات الأكاديمية كمهارات الإدراك والذاكرة والتناسق الحركي وتناسق حركة العين واليد (أحلام محمود، ٢٠١٠، ٣١)،وتندرج صعوبات التعلم النمائية فى إطار ثلاثي، وعلى هذا الأساس ينظر إلى مثل هذه الصعوبات على أنها إما أن تكون صعوبات معرفية أو صعوبات لغوية أو صعوبات بصرية –حركية وذلك على النحو التالي:

- الصعوبات المعرفية: ومظاهرها (حل المشكلات، والانتباه، والتمييز، وصعوبات الذاكرة، والصعوبات الإدراكية، وتشكيل المفهوم، والتكامل بين الحواس)

- الصعوبات اللغوية: ومظاهرها (اللغة الشفوية، والتفكير السمعي، والاستقبال السمعي)
- الصعوبات البصرية الحركية: وتتمثل مظاهرها فى (أداء مهارات حركية كبيرة تعكس التناسق العضلي، وأداء مهارات حركية دقيقة) (أحمد ندا، ٢٠٠٨، ٦٢)، (عادل محمد، ٢٠٠٦، ٧).

ب- صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning disabilities

وهى مشكلات تظهر بين أطفال المدارس، وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب لدى الطفل فى العمليات النفسية الأساسية بدرجة كبيرة وواضحة ويعجز عن تقويضها من خلال وظائف أخرى، حيث يكون عندئذ لدى الطفل صعوبة فى تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجى أو إجراء العمليات الحسابية. (سهير أحمد، ٢٠٠٨، ٣٥٩)، (بطرس حافظ، ٢٠٠٩، ٤٥-٤٦)

٤.خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية:

هناك العديد من الخصائص التى تميز الأطفال ذوى صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين، ويمكن تصنيف هذه الخصائص كالتالي:

أ- الخصائص المعرفية والعقلية:

- صعوبة فى إدراك الاتجاهات والأماكن
- صعوبة فى إدراك العلاقات بين الأشياء
- عدم القدرة على متابعة التعليمات والإرشادات اللازمة من أجل إنجاز مهمة ما.
- عدم القدرة على الحكم والمقارنة بين والإستدلال والتقويم وحل المشكلات وإتخاذ القرار.
- صعوبة فى الإدراك العام للوقت، والمكان والعلاقات (سامر رضوان، ٢٠٠٩، ٥٥٦-٥٥٨).

ب- الخصائص اللغوية:

قد يعانى ذوو صعوبات التعلم من صعوبات فى اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، كما أن كلامهم يكون مطولا ويدور حول فكرة واحدة أو قاصرا على وصف خبرات حسية، بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف، هذا بالإضافة إلى مشكلة فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب إصابات الدماغ.
(بطرس حافظ، ٢٠١٤، ٣٣)

ج- الخصائص الاجتماعية والانفعالية

يظهر على الأطفال ذوى صعوبات التعلم العديد من المشكلات الانفعالية والاجتماعية التى تميزهم عن غيرهم من الأطفال ومن أهم هذه المشكلات ما يلى:

- عدم الاستقرار الإنفعالى (تقلب المزاج وسرعة الغضب)، والشعور بالتوتر والقلق المستمر.
- الشعور بالدونية وانخفاض الثقة بالنفس، ومفهوم الذات السالبة نتيجة الفشل فى مجاراة الأطفال الآخرين.
- النشاط الحركي الزائد غير الهادف، وفى بعض الحالات الخمول والكسل وضعف النشاط.

- عدم النضج الإجتماعى، وقصور المهارات الاجتماعية، كالفهم والتواصل الإجتماعى مع الآخرين، وتحمل المسئولية، والتصرف السليم فى المواقف الاجتماعية.
- الاعتماد على الآخرين ونقص مهارات الضبط الداخلي للمواقف والأحداث، فالأطفال ذوى صعوبات التعلم يتصفون بأنهم ذو ضبط خارجي فهم يعزون فشلهم أو نجاحهم فى أداء المهام إلى ظروف وعوامل خارجية، وإلى الحظ أو الصدفة وليس إلى أنفسهم.
- التهور والسلوك الإندفاعى غير المتوقع ودون تقدير النتائج المترتبة عليه. (عبد المطلب القريطي، ٢٠١١، ٥٢٨: ٥٢٩)، (سعيد الغزالي، ٢٠١١، ٥٨)

د- الخصائص الحركية:

يظهر الأطفال ممن لديهم صعوبات فى التعلم مشكلات فى الجانب الحركي فى كل من الحركات الكبيرة والحركات الدقيقة وفى مهارات الإدراك الحركي، ومن أهم المشكلات الحركية الكبيرة لدى هؤلاء الأطفال هي مشكلات التوازن العام وتظهر على شكل مشكلات فى المشي والحجل والرمي والقفز أو مشى التوازن، أما مشكلات الحركات الدقيقة فتظهر على شكل ضعف فى الرسم والكتابة واستخدام المقص، وبشكل عام نلاحظ أن هؤلاء الأطفال يكون لديهم صعوبة فى المشي أو ممارسة الألعاب التى تتطلب استخدام العضلات أو فى استخدام اليد فى الكتابة أو التلوين أو القص.(السيد شريف، ٢٠١٤، ٢٢٧)

ه- الخصائص السلوكية:

هناك بعض المؤشرات السلوكية التى كشف عنها الباحثون، ويتفق معظم المعلمين على ملاحظتها وتوافرها لدى الطفل ذو صعوبة التعلم منها:

- عادات تعليمية خاطئة
- ضعف التآزر الحركي
- الافتقار إلى التركيز
- سعة انتباه قصيرة
- غرابة السلوك وعدم اتساقه
- انخفاض واضح فى مستوى الإنجاز والاندفاعية
- ضعف فى مستويات السلوك الإنتاجي أو معدلات النشاط (أحمد ندا، ٢٠٠٨، ٢٣٠)

ومن العرض السابق لخصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم فترى الباحثة أن جميع هذه الخصائص ليست بالضرورة أن توجد فى طفل واحد، فليس كل طفل يعانى من صعوبات فى التعلم يعانى من جميع هذه المشكلات، فهم مجموعة غير متجانسة.

تعقيب على المحور الثاني:

من خلال العرض السابق للقراءات النظرية بالمحور الثاني، يتضح مدى خطورة تلك الصعوبات، وأنها صعوبات يتعرض لها الأطفال في معظم دول العالم حتى المتقدمة منها، كما يتضح مدى الآثار الناتجة عن تلك الصعوبات، وأنها قد تتطور لتسبب مشكلات نفسية عديدة ربما تلازم الطفل حتى بعد بلوغه سن الشباب.

كما أن صعوبات التعلم ما زلت منتشرة بين الأطفال في أغلب المجتمعات؛ الأمر الذي يدعوا إلى ضرورة تكاتف وتضامن مؤسسات المجتمع المحلي والمجتمعات الدولية للتصدي لها، والوقاية منها

وعلاجها، ونشر الثقافة بين أولياء الأمور والقائمين على رعاية وتربية الأطفال في المؤسسات التربوية ودور الرعاية الاجتماعية.

فرض البحث:

فى ضوء هدف البحث تفترض الباحثة ما يلى:

توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارة حل المشكلات الاجتماعية وصعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة.

حدود البحث:

١- **الحدود الموضوعية**: تناول البحث موضوعي مهارة حل المشكلات الاجتماعية، وصعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال.

٢- **الحدود الزمنية**: تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢١ /٢٠٢٢ م.

٣- **الحدود المكانية**: تم تطبيق البحث على الأطفال ذوى صعوبات التعلم بروضة مدرسة شلبي الإبتدائية بمدينة المنيا.

٤- **الحدود البشرية**: تمثلت الحدود البشرية للبحث في الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية البالغين من العمر (٥- ٦) سنوات، وقد تم التطبيق علي عينة قوامها (١٣) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك للتحقق من علاقة مهارة حل المشكلات الاجتماعية بصعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية، وتكونت من (١٣) طفلا من الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية، من روضة مدرسة شلبي الإبتدائية بمحافظة المنيا، وقد راعت الباحثة عند اختيار العينة أن تتوافر فيهم عدة شروط، تمثلت في:

- أن يتراوح العمر الزمنى لهم ما بين (٥-٦) سنوات.
- أن تكون درجة ذكائهم (٧٥) درجة فأكثر على اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن.
- أن يحصلوا على درجة (١٨٠) فأقل على بطارية تشخيص الأطفال ذوى صعوبات التعلم.
- أن يكون لديهم صعوبة فى حل المشكلات الاجتماعية.

أدوات البحث:

١. بطارية تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. إعداد (سهير كامل، بطرس حافظ، ٢٠١٠):

(أ) وصف البطارية:

تحدد البطارية أربعة عمليات معرفية أساسية (الانتباه- المعالجة المعرفية المتتابعة– المعالجة المعرفية المتزامنة– التخطيط) طبقا لنظرية PASS تتناول ١٥ اختبار فرعى تم تصميمها فى صورة خريطة ذهنية, بهدف تشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف لدى الاطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم فى المرحلة العمرية (٤-٦) سنوات.

وتشمل البطارية على أربعة عمليات معرفية طبقا لنظرية ( ) Das, J.P & Naglieri, N.A.,2008

وهذه العناصر الأربعة لنظرية Das، وهي الانتباه، والمعالجة المعرفية (المتتابعة- المتزامنة)، والتخطيط، وتعمل معتمدة على ما يسميه Das بالأساس المعرفي (Knowledge Base)، وهذا الأساس المعرفي يبنى لدى الطفل من خلال التعليم الرسمي، وغير الرسمي بالمرور بالخبرة، فيساعده على حل المهام المدرسية وعندما يواجه الطفل صعوبة فى احدى هذه العمليات فيجد صعوبة فى عملية التعلم.

(ب) التعليمات وطريقة التطبيق:

يصلح هذا الاختبار للتطبيق الفردي على أطفال الروضة، ويقوم بالتطبيق المعلمة أو الأم، وتحتوي كراسة الأسئلة على التعليمات الخاصة بالتطبيق، حيث يقوم الفاحص بملىء البيانات الأولية للمفحوص وقراءة التعليمات بدقة، ثم يقوم بوضع علامة (√) أمام اختيار الطفل، مع مراعاة ما يلي أن لا يضع أكثر من علامة أمام كل عبارة، ولا يترك عبارات دون اختيار الاستجابة المناسبة، ولا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ولا يوجد زمن محدد للإجابة، على أن يمنح الطفل درجة واحدة عن كل استجابة صحيحة.

(ج)الخصائص السيكومترية للبطارية:

قاما معدا هذه البطارية بحساب معاملات الصدق والثبات للبطارية على عينة التقنين، حيث تم إيجاد معاملات الصدق لمكونات البطارية لتشخيص أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم باستخدام المحك الخارجي بين هذه البطارية، وقائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة (إعداد: عادل عبدالله, ٢٠٠٥) وأشارت النتائج إلى أن معاملات الصدق بطريقة المحك الخارجي مرتفعة مما يدل على صدق البطارية، كما قاما معدا البطارية بإيجاد معامل الثبات للبطارية بطريقتين وهما معادلة كودر- ريتشاردسن، وقد أشارت النتائج إلى ارتفاع قيم معامل الثبات مما يدل على ثبات البطارية.

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات البطارية استخدمت طريقة التطبيق وإعادة التطبيق, حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث قوامها (٨٠) طفل ثم أعادت التطبيق على نفس العينة بفاصل زمني مدته عشرة أيام، وقد بلغ معامل الارتباط بين

التطبيقين الأول والثاني للمقياس (٠.٩٤) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً مما يشير إلى أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات.

٢. اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن، تعريب (إبراهيم حماد، ٢٠٠٨):

(أ) وصف الاختبار:

ظهر هذا الاختبار لأول مرة عام ١٩٤٧م، وتم تعديله أعوام ١٩٤٧م، ١٩٥٦م، حيث استغرق إعداد وتطوير هذا الاختبار حوالي ٣٠ عاماً من عمر العالم الإنجليزي (John Raven)، ويعتبر هذا الاختبار من الاختبارات (العبر حضارية) الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات؛ فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية– أي عندما يكون الهدف من التطبيق البعد عن أثر اللغة والثقافة على المفحوص- مع ملاحظة أن "رافن" يحبذ استخدام مقاييس لفظية بجانب اختبار (المصفوفات) للوصول إلى صورة كاملة للنشاط العقلي للفرد، وخاصة أن هذا الاختبار يهدف إلى قياس القدرة على إدراك العلاقات المكانية للفرد.

ويتكون هذا الاختبار من ٣ مجموعات، وهي:

- المجموعة (A): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.
- المجموعة (AB): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.
- المجموعة (B): والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (١٢) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على (٦) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى، والمجموعات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة؛ وهذا الترتيب ينمي خط منسق من التفكير والتدريب المقنن على طريقة العمل؛ مما يجعل الفرصة متاحة لقياس النمو العقلي للأطفال حتى يصلوا إلى المرحلة التي يستخدموا فيها التفكير القياسي كطريقة للاستنتاج؛ وهي مرحلة النضج العقلي، والتي تبدأ في الانحدار في مرحلة الشيخوخة؛ وهذا ما يجعل متوسط الأداء لطفل الـ (٨) سنوات قريباً من أداء شخص في الـ (٨٠) من عمره.

(ب) طريقة تطبيق الاختبار:

يقوم الفاحص بكتابة اسم المفحوص في ورقة الإجابة، ومن ثم يفتح كتيب الاختبار أمام المفحوص على شكل (A1) ويقول له: انظر إلى هذا الشكل –ويشير إلى الشكل الأساسي في أعلى الصفحة- قائلاً: كما ترى فإن هذا الشكل قطع منه جزء؛ وهذا الجزء المقطوع موجود في أحد الأجزاء المرسومة أسفل الشكل –ويشير إلى الأجزاء أسفل الصفحة واحداً بعد الآخر- (ثم يقول:) لاحظ أن واحداً فقط من هذه الأجزاء هو الذي يصلح لإكمال الشكل الأصلي (، وبعد ذلك يقول:) انظر إلى الشكل الصغير رقم (١) نجد أنه عبارة عن خطوط سوداء مائلة على مساحة خضراء؛ وهو يختلف

عن الشكل الأصلي؛ ولذلك فهو لا يصلح لإكماله. وإذا نظرنا إلى الشكل الصغير رقم (٢) نجد أنه يمثل مساحة خضراء ليس بها أي شكل؛ فهو لا يصلح أيضاً لإكمال الشكل الأصلي. وإذا انتقلنا إلى الشكل الصغير رقم (٣) نجد أنه عبارة عن مربعات صغيرة بيضاء وسوداء؛ ولذلك فهو يختلف عن الشكل الأصلي، وأما الشكل الصغير رقم (٦) فإنه يشبه الشكل الأصلي في الألوان والشكل؛ ولكنه غير كامل، إذن يوجد جزء واحد هو الذي يكمل الشكل الأصلي؛ ضع أصبعك على هذا الجزء.

وبعد ذلك يتأكد الفاحص بأن المفحوص وضع أصبعه على الشكل الصحيح، وإذا لم يضع أصبعه على الجزء الصحيح يقوم الفاحص بزيادة الشرح حتى يضع الطفل أصبعه على الشكل الصحيح، ثم يقوم الفاحص بتسجيل الإجابة في الورقة المعدة لذلك.

(ج) ثبات وصدق الاختبار:

يتمتع هذا الاختبار بثبات وصدق جيد، وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠.٦٢- ٠.٩١) وبدراسات أخرى تراوحت ما بين (٠.٤٤- ٠.٩٩)، ودراسات أخرى تراوحت ما بين (٠.٥٥- ٠.٨٢)، ولحساب لحساب ثبات الاختبار استخدمت الباحثة ما يلي:

- **التطبيق وإعادة التطبيق:**

لحساب ثبات الاختبار استخدمت الباحثة طريقة التطبيق وإعادة التطبيق , حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث قوامها (٨٠) طفل ثم أعادت التطبيق على نفس العينة بفاصل زمني مدته عشرة أيام، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للمقياس (٠.٩٢) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً مما يشير إلى أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات.

- **معامل الفا لكرونباخ:**

لحساب ثبات الاختبار استخدمت الباحثة معامل الفا لكرونباخ , حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث قوامها (٨٠) طفل، وقد بلغ معامل الفا للمقياس (٠.٨١) وهو معامل دال إحصائياً مما يشير إلى ثبات المقياس.

٣. مقياس مهارة حل المشكلات الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية (إعداد الباحثة):

(أ) الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس قدرة الطفل ذو صعوبات التعلم النمائية على حل المشكلات الاجتماعية.

(ب) مبررات إعداد المقياس:

قامت الباحثة بإعداد مقياس مهارة حل المشكلات الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية وذلك يعود للمبررات التالية:

- عدم وجود مقياس معد على البيئة المحلية لهذه الفئة العمرية، وهذا من شأنه أن يشكل إسهاما يثرى المكتبة السيكومترية بمقياس جديد متخصص يمكن استخدامه فى الدراسات والبحوث.

- إن بناء مقياس جديد يزيد من قيمة الدراسة الحالية، ويشكل موقفا تعليميا للباحثة للتدريب على مهارة إعداد وبناء المقاييس.

(ج)وصف المقياس:

صُمم هذا المقياس لقياس قدرة الطفل ذو صعوبات التعلم النمائية على حل المشكلات الاجتماعية، ويتكون المقياس من عدد (٢٦) عبارة، وتم تقسيم المقياس إلى ٣ أبعاد وهي مشكلات اجتماعية فى الروضة، وفى الأسرة، وفى المجتمع.

وقد روعي عند صياغة عبارات المقياس الآتي:

- أن تكون العبارات واضحة ومفهومة للعينة حيث صيغت باللغة العامية حتى تتناسب مع مستوى فهم الطفل.
- عدم التحيز فى العبارات حيث صيغت بطريقة لا توحى بإجابة معينة.
- أن تعبر الصورة عن فكرة واحدة.
- تم تحويل عبارات المقياس إلى صور معبرة تساعد الطفل على فهم الموقف وعلى الطفل أن يقوم بالإجابة أو باختيار بديل من البدائل اللفظية.
- تم كتابة تعليمات المقياس، تناولت مكوناته، التعريف الإجرائي للمقياس، خطوات تطبيقه.

(د) مصادر بناء المقياس:

لبناء المقياس وتصميمه فى صورته الحالية، اعتمدت الباحثة على عدد من المصادر، وهي كالتالي:

- مطالعة الأطر والدراسات النظرية التي أتيح لها الاطلاع عليها والمتصلة بالظاهرة موضوع الدراسة.
- ثم قامت بتحليل ما توفر لديها من محاولات علمية لقياس مهارة حل المشكلات الاجتماعية، واستعراض بعض المقاييس التي تضمنت بنود أو عبارات تسهم بشكل أو بآخر فى إعداد عبارات مقياس الدراسة الحالية بما يتناسب وخصائص المرحلة العمرية لعينة الدراسة وكذلك مشكلاتهم، مثل دراسة (بلسم على، ٢٠١١)، ودراسة (ليلى السيد، ٢٠١١)، دراسة (Filippello.P, et all, 2013)، دراسة (سمر محمد، ٢٠١٤)، دراسة (ريهام زيدان، ٢٠١٦)، دراسة (فؤادة على، ٢٠١٧)، بالإضافة إلى بعض المقاييس مثل مقياس مهارة حل المشكلات الاجتماعية (إعداد شيماء أحمد، ٢٠١٨)، مقياس مهارة حل المشكلات (إعداد لمياء أحمد، ٢٠١٨)

(ه) خطوات إعداد المقياس:

تم بناء هذا المقياس في ضوء ما يلى:

١) الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التى أُجريت فى حل المشكلات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، مثل دراسة (فضيلة زمزمى، ٢٠٠٧)، ودراسة (Stevens.A,2009)، ودراسة (رشا حسن، ٢٠١١)، ودراسة (إيناس محمد، ٢٠١٤)، ودراسة (ريهام زيدان، ٢٠١٦)، ودراسة (شيماء أحمد، ٢٠١٨)

٢) إعداد المقياس في صورته الأولية، حيث تضمن (٢٦) عبارة موزعة تحت (٣) أبعاد.
٣) تم عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من السادة الخبراء (ملحق ١) وعددهم (١٥) خبيراً من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال علم نفس الطفل، والصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، وذلك لتحديد مدى صدق المقياس.
٤) إعداد المقياس في صورته النهائية (ملحق ٤)، حيث تضمن (٢٦) عبارة موزعة تحت (٣) أبعاد (البعد الأول: مشكلات اجتماعية فى الروضة، البُعد الثانى: مشكلات اجتماعية داخل الأسرة، البُعد الثالث: مشكلات اجتماعية فى المجتمع).

(و) طريقة تطبيق المقياس وتصحيحه:

يُطبق المقياس بطريقة فردية لكل طفل على حده، حيث يتم عرض صورة لموقف يعبر عن مشكلة اجتماعية قد يتعرض لها الطفل، ثم يترك له حرية الاختيار بين ثلاثة بدائل للإجابة، وتوزع الدرجات كالآتي:

- يحصل الطفل على (٣) درجات في حالة اختياره للإجابة الصحيحة.
- يحصل الطفل على (٢) درجات في حالة اختياره للإجابة الأقرب للصواب.
- يحصل الطفل على (١) درجات في حالة اختياره للإجابة السلبية.

(ز) المعاملات العلمية للمقياس:

الصدق: لحساب صدق المقياس استخدمت الباحثة ما يلي:

١) صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس فى صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات المتخصصين فى مجال (علم نفس الطفل – الصحة النفسية للطفل – علم النفس التربوى – التربية الخاصة) (محلق ١) قوامها (١٥) محكم، وذلك لإبداء الرأي فى ملاءمة المقياس فيما وضع من أجله سواء من حيث الأبعاد والمفردات الخاصة بكل بعد، ومدى مناسبة تلك العبارات للبعد الذى تمثله، وقد تراوحت النسبة المئوية لاتفاق آراء السادة المحكمين حول مفردات المقياس ما بين (٨٠%: ١٠٠%)، وبناءً على ذلك تم الارتضاء بجميع عبارات المقياس لحصولها على نسبة اتفاق ٨٠% فأكثر من تكرار أراء الخبراء، وقد اقترح الخبراء تعديل صياغة بعض المفردات بما لا يخل بالمعنى العام لها، حيث تم تعديل صياغة عدد (٦) عبارات طبقاً لآراء السادة الخبراء، ليصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٢٦) عبارة- ملحق (٤).

٢) صدق التحليل العاملي:

يعد التحليل العاملي شكلاً متقدماً من أشكال الصدق، وقد قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، تم إجراء التحليل العامليFactorial Analysis بطريقة المكونات الأساسيةPrincipal Component وبعد التدوير أنتج (٣) عوامل وبأخذ محك جيلفورد (٠.٣) لاختيار التشبعات الدالة فقد تم اختيار الأسئلة التى تشبعت على أكثر من عامل بقيم غير متقاربة باختيار التشبع الأكبر وتم الإبقاء على العوامل التي تتشبع عليها ثلاث أسئلة فأكثر بقيمة

تشبع حدها الأدنى (٠.٣)، كما يتم حذف الأسئلة التى تحصل على تشبع أقل من (٠.٣) وهذا يضمن نقاءً عاملياً أفضل للعوامل، وفيما يلي وصف لتلك العوامل.

جدول (١): مصفوفة العوامل قبل التدوير

رقم البند	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	0.577	0.097-	0.370-
٢	0.599	0.079-	0.211-
٣	0.458	0.558	0.191-
٤	0.308	0.050	0.796
٥	0.434	0.193-	0.343
٦	0.267	0.426-	0.294
٧	0.621	0.341-	0.121-
٨	0.244	0.321-	0.227
٩	0.556	0.269-	0.256-
١٠	0.683	0.197-	0.221-
١١	0.434	0.079	0.747
١٢	0.430	0.707	0.022-
١٣	0.449	0.011	0.326-
١٤	0.521	0.178-	0.082-
١٥	0.618	0.192-	0.231-
١٦	0.632	0.354-	0.224-
١٧	0.640	0.458-	0.036-
١٨	0.441	0.141	0.533
١٩	0.132	0.619	0.069
٢٠	0.248	0.773	0.193-
٢١	0.276	0.574	0.002-
٢٢	0.724	0.194-	0.052
٢٣	0.645	0.388	0.135-
٢٤	0.427	0.019-	0.556
٢٥	0.307	0.526	0.031-
٢٦	0.578	0.402	0.132

جدول (٢): مصفوفة العوامل بعد التدوير

رقم البند	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الاشتراكيات
.١	0.667	0.166	0.081-	0.479
.٢	0.611	0.176	0.070	0.409

رقم البند	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الاشتراكيات
.٣	0.242	0.706	0.026-	0.558
.٤	0.102-	0.089	0.844	0.730
.٥	0.286	0.043-	0.509	0.343
.٦	0.259	0.317-	0.414	0.339
.٧	0.692	0.065-	0.183	0.516
.٨	0.228	0.223-	0.336	0.215
.٩	0.668	0.010-	0.028	0.447
.١٠	0.729	0.100	0.107	0.554
.١١	0.011	0.169	0.851	0.753
.١٢	0.090	0.816	0.102	0.685
.١٣	0.502	0.212	0.105-	0.308
.١٤	0.531	0.043	0.162	0.310
.١٥	0.679	0.081	0.070	0.473
.١٦	0.749	0.063-	0.095	0.574
.١٧	0.717	0.173-	0.278	0.620
.١٨	0.083	0.249	0.656	0.499
.١٩	0.159-	0.613	0.065	0.405
.٢٠	0.012-	0.823	0.134-	0.696
.٢١	0.007	0.634	0.066	0.406
.٢٢	0.647	0.093	0.370	0.564
.٢٣	0.438	0.616	0.119	0.585
.٢٤	0.123	0.094	0.684	0.492
.٢٥	0.063	0.604	0.058	0.372
.٢٦	0.264	0.578	0.330	0.513
الجذور الكامنة	5.36	4.13	3.36	
نسبة التباين	20.60	15.87	12.94	

جدول (٣):مصفوفة العوامل بعد التدوير بعد حذف التشبعات أقل من (٠.٣)

رقم البند	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
.١	0.667		
.٢	0.611		
.٣		0.706	
.٤			0.844
.٥			0.509
.٦		0.317-	0.414

رقم البند	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
.٧	**0.692**		
.٨			**0.336**
.٩	**0.668**		
.١٠	**0.729**		
.١١			**0.851**
.١٢		**0.816**	
.١٣	**0.502**		
.١٤	**0.531**		
.١٥	**0.679**		
.١٦	**0.749**		
.١٧	**0.717**		
.١٨			**0.656**
.١٩		**0.613**	
.٢٠		**0.823**	
.٢١		**0.634**	
.٢٢	**0.647**		**0.370**
.٢٣	**0.438**	**0.616**	
.٢٤			**0.684**
.٢٥		**0.604**	
.٢٦		**0.578**	**0.330**

جدول (٤): التشبعات الدالة على العامل الأول

رقم السؤال	السؤال	التشبع
16	لو المعلمة منعتك من الذهاب للحديقة مع زمايلك هتتصرف ازاي؟	0.749
10	لو زميلك شخبطلك بالقلم علي هدومك هتتصرف ازاي؟	0.729
17	لو لقيت زميلك خايف فى أول يوم لكم فى الروضة ومش بيتكلم معاكم هتتصرف ازاي؟	0.717
7	لو زمايلك لغبطوا المكتبة ورموا الكتب علي الأرض وأنت بتدور علي قصة هتتصرف ازاي؟	0.692
15	لو انت بتفكر فى الاجابة على السؤال وزميلك عاوز يجاوب بدالك هتتصرف ازاى؟	0.679
9	لو زمايلك بيلونوا الرسمة وانت عايز تلون معاهم وهما رفضوا هتتصرف ازاي؟	0.668
1	لو شفت زميلك بيفتح شنطة زميلك التاني وبياخد منها سندوتشاته هتتصرف إزاي؟	0.667
22	لو شفت زميلك بياخد لعبة من الروضة وبيحطها فى شنطته هتتصرف ازاي؟	١ع0.647 ٣ع٠.٣٧٠
2	لو أنت عاوز تلعب مع زمايلك بالألعاب وهما رفضوا انك تلعب معاهم هتتصرف ازاي؟	0.611
14	لو المعلمة عملت مسابقة أجمل رسمه وزميلك فاز وانت مفزتش تتصرف ازاي؟	0.531
13	لو شفت زميلك بيشرب من زجاجة المية الخاصة بك من غير ما يستأذنك هتتصرف ازاي؟	0.502

من الجدول السابق يتضح أن قيمة الجذر الكامن لهذا العامل بلغت (٥.٣٦) وأن نسبة التباين العاملي المفسر (٢٠.٦٠%) وقد تشبع بهذا العامل (١١) مفردة. وعليه تقترح الباحثة تسمية هذا العامل (مشكلات اجتماعية داخل الروضة).

جدول (٥): التشبعات الدالة على العامل الثاني

رقم السؤال	السؤال	التشبع
20	لو شفت أطفال بيلعبوا كرة في الشارع وكسروا زجاج سيارة هتتصرف ازاي؟	0.823
12	لو وقعت على الأرض وأصحابك ضحكوا عليك هتتصرف ازاي؟	0.816
3	لو لقيت علي المرجيحة زحمة وأنت عاوز تتمرجح هتتصرف إزاي؟	0.706
21	لو انت ماشي في الشارع وشفت الأطفال بيعذبوا قطه هتتصرف ازاي؟	0.634
23	لو ماما وصلت علشان ترجعك البيت ولازم تعدى الشارع هتتصرف ازاي؟	٢ع0.616 ١ع٠.٤٣٨
19	لو لقيت زميلك بيقطف الورد من الحديقة هتتصرف ازاي؟	0.613
25	لو شفت أطفال في الشارع بيرنوا الجرس علي بيت الجيران هتتصرف ازاي؟	0.604
26	لو أنت مش معاك فلوس وعاوز تشتري بسكوت هتتصرف ازاي؟	٢ع0.578 ٣ع٠.٣٣٠

من الجدول السابق يتضح أن قيمة الجذر الكامن لهذا العامل بلغت (٤.١٣) وأن نسبة التباين العاملي المفسر (١٥.٨٧%) وقد تشبع بهذا العامل (٨) مفردات. وعليه تقترح الباحثة تسمية هذا العامل (مشكلات اجتماعية داخل المجتمع).

جدول (٦): التشبعات الدالة على العامل الثالث

رقم السؤال	السؤال	التشبع
11	لو لقيت أخوك مكسرلك ألعابك هتتصرف ازاي؟	0.851
4	لو أخوك قفل عليك باب الحمام وعاوز تخرج هتتصرف ازاي؟	0.844
24	لو شفت ماما بتتكلم في التليفون وأنت عاوزها ضروري هتتصرف ازاي؟	0.684
18	لو شفت أخوك الصغير بيلعب بالكبريت وماما مش موجودة هتتصرف ازاي؟	0.656
5	لو أخوك قطعلك زراير القميص وهو بيلعب معاك هتتصرف ازاي؟	0.509
6	لوأخوك ضربك هتتصرف ازاي؟	٣ع0.414 ٢ع٠.٣١٧-
8	لو انت بتلعب بلعبة واخوك بيخطفها منك هتتصرف ازاي؟	0.336

من الجدول السابق يتضح أن قيمة الجذر الكامن لهذا العامل بلغت (٣.٣٦) وأن نسبة التباين العاملي المفسر (١٢.٩٤%) وقد تشبع بهذا العامل (٧) مفردات. وعليه تقترح الباحثة تسمية هذا العامل (مشكلات اجتماعية داخل الأسرة).

٣) صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس قامت الباحثة بتطبيقه على عينة قوامها (٨٠) طفل من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث، حيث قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجداول (٧)، (٨)، (٩) توضح النتيجة على التوالي.

جدول (٧): معامل الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

(ن = ٨٠)

مشكلات اجتماعية داخل الروضة		مشكلات اجتماعية داخل المجتمع		مشكلات اجتماعية داخل الأسرة	
رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	**0.67**	٣	**0.72**	٤	**0.80**
٢	**0.65**	١٢	**0.81**	٥	**0.60**
٧	**0.70**	١٩	**0.59**	٦	**0.54**
٩	**0.69**	٢٠	**0.78**	٨	**0.47**
١٠	**0.72**	٢١	**0.64**	١١	**0.80**
١٣	**0.53**	٢٣	**0.70**	١٨	**0.67**
١٤	**0.59**	٢٥	**0.66**	٢٤	**0.65**
١٥	**0.68**	٢٦	**0.67**		
١٦	**0.73**				
١٧	**0.71**				
٢٢	**0.70**				

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ٠.٢١٧ (٠.٠١) = ٠.٢٨٣

* دال عند مستوي (٠.٠٥) ** دال عند مستوي (٠.٠١)

يتضح من جدول (٧) ما يلي:

- تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه ما بين (٠.٤٧: ٠.٨١) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول (٨): معامل الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٨٠)

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	**0.52**	١٠	**0.61**	١٩	*0.25
٢	**0.55**	١١	**0.53**	٢٠	**0.34
٣	**0.52**	١٢	**0.53**	٢١	**0.34
٤	**0.41**	١٣	**0.44**	٢٢	**0.65
٥	**0.44**	١٤	**0.49**	٢٣	**0.66
٦	**0.28**	١٥	**0.55**	٢٤	**0.46
٧	**0.53**	١٦	**0.53**	٢٥	**0.40
٨	*0.26	١٧	**0.54**	٢٦	**0.62
٩	**0.48	١٨	**0.50		

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ٠.٢١٧ (٠.٠١) = ٠.٢٨٣

* دال عند مستوي (٠.٠٥) ** دال عند مستوي (٠.٠١)

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

- تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه ما بين (٠.٢٥: ٠.٦٦) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول (٩): معامل الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٨٠)

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	مشكلات اجتماعية داخل الروضة	**٠.٨٠
٢	مشكلات اجتماعية داخل المجتمع	**٠.٦٦
٣	مشكلات اجتماعية داخل الأسرة	**٠.٦٤

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ٠.٢١٧ (٠.٠١) = ٠.٢٨٣

* دال عند مستوي (٠.٠٥) ** دال عند مستوي (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

- تراوحت معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٦٤: ٠.٨٠) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

الثبات: لحساب ثبات المقياس استخدمت الباحثة ما يلي:

١) التطبيق وإعادة التطبيق:

لحساب ثبات المقياس قامت الباحثة باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس علي عينة قوامها (٨٠) طفل من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأصلية، ثم أعادت تطبيق المقياس علي نفس العينة بفاصل زمني مدته أسبوعين، ثم قامت بحساب معاملات الارتباط بين التطبيقين، والجدول التالي (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠): معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للمقياس (ن = ٨٠)

الأبعاد	معامل الارتباط
مشكلات اجتماعية داخل الروضة	٠.٩٢**
مشكلات اجتماعية داخل المجتمع	٠.٨٦**
مشكلات اجتماعية داخل الأسرة	٠.٩٢**
الدرجة الكلية	٠.٩٣**

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ٠.٢١٧ (٠.٠١) = ٠.٢٨٣

* دال عند مستوي (٠.٠٥) ** دال عند مستوي (٠.٠١)

يتضح من جدول (١٠) ما يلي:

ـ تراوحت معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للمقياس ما بين (٠.٨٦: ٠.٩٣)، وهى معاملات دالة إحصائيا مما يشير إلى ثبات المقياس.

٢) معامل ألفا لكرونباخ:

للتأكد من ثبات المقياس قامت الباحثة باستخدام معامل ألفا لكرونباخ وذلك بتطبيقها على عينة قوامها (٨٠) طفل من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأصلية، والجدول التالي (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١):معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ للمقياس (ن = ٨٠)

الأبعاد	معامل الفا
مشكلات اجتماعية داخل الروضة	٠.٨٨**
مشكلات اجتماعية داخل المجتمع	٠.٨٥**
مشكلات اجتماعية داخل الأسرة	٠.٧٧**
الدرجة الكلية	٠.٨٦**

* دال عند مستوي (٠.٠٥) ** دال عند مستوي (٠.٠١)

يتضح من جدول (١١) ما يلي:

ـ تراوحت معاملات ألفا للمقياس ما بين (٠.٧٧: ٠.٨٨)، وهى معاملات دالة إحصائيا مما يشير إلى ثبات المقياس.

نتائج البحث وتفسيرها:

ينص فرض البحث على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائيًا بين مهارة حل المشكلات الاجتماعية وصعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب

معاملات الارتباط بين مهارة حل المشكلات الاجتماعية (الأبعاد، والدرجة الكلية) وصعوبات التعلم النمائية (الأبعاد، والدرجة الكلية) لدى الأطفال عينة البحث، كما هو موضح بالجدول (١٢)

جدول (١٢): معاملات الارتباط بين درجات الأطفال علي بطارية ذوى صعوبات التعلم النمائية ومقياس حل المشكلات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية (ن = ١٣)

المقياس		بطارية ذوى صعوبات التعلم النمائية
حل المشكلات الاجتماعية	مشكلات اجتماعية داخل الروضة	-٠.٥٨*
	مشكلات اجتماعية داخل المجتمع	-٠.٧٧**
	مشكلات اجتماعية داخل الأسرة	-٠.٦٣*
	الدرجة الكلية	-٠.٧٩**

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ٠.٥٥٣ (٠.٠١) = ٠.٦٨٤

* دال عند مستوي (٠.٠٥) ** دال عند مستوي (٠.٠١)

يتضح من جدول (١٢) ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين درجات الأطفال علي بطارية ذوى صعوبات التعلم النمائية ودرجاتهم علي مقياس حل المشكلات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين درجات الأطفال علي بطارية ذوى صعوبات التعلم النمائية ومقياس حل المشكلات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية ما بين (-٠.٧٩ : -٠.٦٣).

تفسير ومناقشة نتائج البحث:

أظهرت نتائج فرض البحث وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مهارة حل المشكلات الاجتماعية وبين صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال، وهي علاقة (عكسية) أي أنه كلما زادت قدرة الطفل على حل المشكلات الاجتماعية، كلما قلت نسبة صعوبات التعلم لديه.

وتعزو الباحثة نتائج هذا الفرض إلى ما تمثله مهارة حل المشكلات الاجتماعية بأبعادها المتنوعة من ضرورة بالغة للأطفال في مرحلة الروضة، وأن التدريب على مهارة حل المشكلات الاجتماعية يساعد الأطفال في التغلب على ما قد يواجههم من مشكلات اجتماعية سواء داخل الروضة أو خارجها، والتي من شأنها أن تحول بينهم وبين تعلمهم.

كما ترى الباحثة أن وجود هذه العلاقة العكسية السالبة، يرجع إلى أهمية مهارة حل المشكلات الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية، حيث إن مهارة حل المشكلات تساعد على إكساب الأطفال مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي، وتطوير وتنمية مهارة العمل الفردي والجماعي لديهم، وتساعدهم على مواجهة تعقد الحياة المعاصرة وكثرة مشاكلها، وتعمل على تنمية مجموعة من الاتجاهات الإيجابية لدى الطفل مثل: تقبل اختلاف الرأي والمثابرة، وتنمي مهارات التفكير المختلفة لديهم مثل: التفكير الناقد والابتكاري واتخاذ القرار، بالإضافة إلى أنها تنمي ثقة الأطفال بأنفسهم وبقدراتهم وإكسابهم الاتجاهات الإيجابية للذات والآخرين.

وتأتي نتائج هذا الفرض متوافقة مع النظريات المفسرة لمهارة حل المشكلات وخاصة الاتجاه السلوكي الذي قدمه رواد النظرية السلوكية؛ حيث يرون أن مهارة حل المشكلات تتكون من مثير واستجابة، حيث أن المثير يشعر به الفرد ويحثه على الاستجابة، فالمشكلة تعد المثير، والاستجابة هي حل المشكلة، وهذا ما ركزت عليه مسرحيات البرنامج من احتوائها على مواقف اجتماعية تعد كمثير من خلال يحاول الطفل الوصول إلى الحل باستخدام العادات الأضعف والأبسط وينتقل تدريجيا إلى استخدام العادات الأكثر قوة وتعقيدًا، حتى يصل إلى الحل المناسب.

كما تتفق مع ما قدمه جيلفورد فى نظريته فى التكوين العقلي، وأطلق عليه "نموذج التكوين العقلي لحل المشكلات" structure of intellect problem solving وتبعا لهذا النموذج فإن الخطوة الأولى في حل المشكلة تبدأ باستقبال الفرد لمثيرات البيئة الخارجية والتي تتعرض لعملية "تصفية" وتستطيع المثيرات أن تنبه الفرد للمشكلة ثم يبدأ الفرد عملية بحث فى مخزونه المعرفي لإيجاد الحل المناسب للمشكلة، وإذا لم يجد حلاً فإنه يلجأ إلى مصادر خارجية بحثا عن معطيات وحقائق جديدة.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة ت عديدة مثل دراسة (إيناس محمد، ٢٠١٤) والتي أكدت وجود علاقة ارتباطية بين مهارة حل المشكلات و مستوى الطموح وتقدير الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأن زيادة قدرة الطفل على حل المشكلات تؤدي انخفاض درجة صعوبات التعلم لديه.

كما تأتي نتائج هذا البحث إمتدادًا لما أوصت به دراسات عديدة مثل دراسة فضيلة زمزمى (٢٠٠٧)، ودراسة Stevens. A (2009)، ودراسة بلسم على (٢٠١١)، ودراسة رشا حسين (٢٠١١)، ودراسة Henderson& Walker (2012)، ودراسة إيناس محمد (٢٠١٤)، ودراسة سمر محمد (٢٠١٤)، ودراسة ريهام زيدان (٢٠١٦)، ودراسة فؤادة على (٢٠١٧)، دراسة شيماء أبو النور (٢٠١٨)، حيث أوصت تلك الدراسات بضرورة تنمية مهارة حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية لما لهذه المهارة من علاقة ارتباطية بدرجة صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة الروضة.

ومن خلال ما سبق تتضح أسباب العلاقة العكسية السالبة بين مهارة حل المشكلات الاجتماعية وصعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة الروضة.

توصيات البحث:

١- زيادة الاهتمام بالأطفال ذوى صعوبات التعلم واستخدام أنشطة متنوعة لتنمية مهارة حل المشكلات الاجتماعية.

٢- تصميم برامج لمعلمات الروضة والأخصائيين لتدريبهم على اكتشاف وتشخيص الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

٣- تضافر الجهود على كافة المستويات (الأسرة – الروضة – مراكز التربية الخاصة والمجتمع) لتنمية مهارة حل المشكلات الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية.

٤- التأكيد على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات حل المشكلات لدى الأطفال منذ الصغر، حيث أن مهارة حل المشكلات مهارة يحتاجها الطفل طوال حياته.

البحوث المقترحة:

١- برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية مهارة حل المشكلات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية.

٢- استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارة حل المشكلات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية.

٣- برنامج قائم على بعض أنشطة منتسوري لتنمية مهارة حل المشكلات الاجتماعية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية.

٤- فاعلية برنامج بإستخدام القصة الحركية فى تنمية مهارة حل المشكلات الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم محمد شقير (٢٠٠٩). التدريس للفئات الخاصة.ط٢. القاهرة. عامر للطباعة والنشر.

إيناس أبو بكر محمد (٢٠١٤). برنامج كمبيوتر لتنمية مهارة حل المشكلات وعلاقته بمستوى الطموح وتقدير الذات لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم. **رسالة دكتوراه**. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.

أحلام حسن محمود (٢٠١٠). **صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج**. الإسكندرية. مركز الإسكندرية للكتاب.

أحمد عواد ندا (٢٠٠٨). **صعوبات التعلم**. عمان. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

السيد عبدالقادر شريف (٢٠١٤).**مدخل إلى التربية الخاصة**. القاهرة. دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٩). تدريس الأطفال ذوى صعوبات التعلم. ط١. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بطرس حافظ بطرس (٢٠١٤). **تدريس الأطفال ذوى صعوبات التعلم**. ط٣. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بلسم عبد الله على (٢٠١١). فعالية برنامج لتنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال ما قبل المدرسة. دراسة على المجتمع السعودي. **رسالة دكتوراه**. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.

جودت أحمد سعادة (٢٠٠٦). **تدريس مهارات التفكير**. الأردن. دار الشروق للنشر والتوزيع.

رباب طه على (٢٠٠٧). أثر برنامج لتنمية مهارة حل المشكلات باستخدام بعض الوسائط التكنولوجية عند أطفال ما قبل المدرسة. **رسالة ماجستير غير منشورة**. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.

رشا أحمد حسن (٢٠١١). فعالية استخدام الدمج الجزئي في تنمية مهارة حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من أطفال الروضة العاديين وأقرانهم ذوى الاحتياجات العقلية الخاصة. **رسالة ماجستير**. كلية رياض الأطفال. جامعة الإسكندرية.

ريهام محمد زيدان (٢٠١٦). فعالية التدريب على استراتيجية التعلم فى تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. **رسالة ماجستير**. كلية التربية. جامعة الزقازيق.

سعيد كمال الغزالى (٢٠١١). **تربية وتعليم ذوى صعوبات التعلم**. ط١. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سالم بن ناصر الكحالى (٢٠١١).**صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وعلاجها**. الإمارات. مكتبة الفلاح.

سامر جميل رضوان (٢٠٠٩). **الصحة النفسية**. ط٣. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سامية مختار محمد (٢٠٠٦). فعالية برنامج يستخدم أسلوب حل المشكلات الاجتماعية في خفض مستوى السلوك العدواني لطفل الروضة. **رسالة دكتوراه**. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠). **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١١). **صعوبات التعلم النمائية وأثرها على القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم**. القاهرة. إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

سمر صبحى محمد (٢٠١٤). أثر برمجية كيد سمارت في إكساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الرياض في الأردن. **رسالة ماجستير**. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.

سهير كامل أحمد (٢٠٠٨). الإرشاد النفسي للأطفال. الإسكندرية. مركز الإسكندرية للكتاب.

سهير كامل أحمد (٢٠١٢). **اضطرابات الطفولة المبكرة "تأخر النمو والإعاقات"**. الرياض. مطابع العصر.

سهير محمد توفيق، منى حلمى عبد الحميد (٢٠١٢). فاعلية برنامج للتدخل المبكر فى تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية فى مدينة الطائف. **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**. رابطة التربويين العرب. ع٢٨. ج٢. ص ص١١-٥٦.

شيماء أحمد أبو النور (٢٠١٨). فعالية برنامج قائم على القراءة في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى أطفال الروضة الفائقين عقليا. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. كلية التربية. جامعة بنى سويف.

شيماء حامد (٢٠١٤). فاعلية برنامج ألعاب كمبيوتر لتنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية. **رسالة ماجستير**. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.

عادل عبد الحليم حيدر (٢٠١٦). كيف ننمى مهارات حل المشكلات لدى الأطفال. **مجلة الأمن والحياة**. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية بالسعودية. مج ٣٥. ع ٤١١. ص ص ٦٠-٦٥.

عادل عبد الله محمد (٢٠١١). **مقدمة فى التربية الخاصة**. القاهرة. دار الرشاد للنشر والتوزيع.

عادل محمد العدل (٢٠١٣). **صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوى الاحتياجات الخاصة**. القاهرة. دار الكتاب الحديثة.

عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠١١). **بحوث ودراسات معاصرة فى ميدان ذوى الاحتياجات الخاصة**. القاهرة. عالم الكتب.

عبد المطلب أمين القريطى (٢٠١١). **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**. ط٥. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

عبير صديق أمين (٢٠١٦).فاعلية برنامج أنشطة تعليمية لتنمية بعض مهارات التفكير لدى ذوى صعوبات التعلم النمائية فى رياض الأطفال. **مجلة الطفولة والتنمية**. كلية رياض الأطفال. جامعة الإسكندرية. مج (٨). ع (٢٥). ص ص١٥-٩١.

عزة عبد المنعم رضوان (٢٠٠٩). فاعلية برنامج لتنمية العمليات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم. **رسالة دكتوراه**. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.

فضيلة أحمد زمزمى (٢٠٠٧). برنامج مقترح لتنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة بمدينة مكة المكرمة. دراسة تجريبية**. مجلة دراسات فى التربية وعلم النفس**. رابطة التربويين العرب. ص ص ٥٥-٨٨.

فؤاده محمد على (٢٠١٧). فاعلية برنامج لتنمية مهارة حل المشكلات باستخدام إدارة الذات لدى عينة من أطفال الروضة. **مجلة دراسات الطفولة بمصر**. مج ٢٠. ٧٥. ص ص ١٩٣-٢٠٠.

قدرية سعيد على (٢٠٠٥). فعالية برنامج يستخدم قصص الخيال العلمي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طفل الروضة. **رسالة ماجستير.** معهد البحوث والدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

لمياء عيد عبد النبي (٢٠١٣). فاعلية برنامج أنشطة قائم على مهارات حل المشكلات وأثره على الأحكام الأخلاقية لأطفال ما قبل المدرسة ذوى المشكلات السلوكية. **رسالة دكتوراه**. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

ليلى أحمد السيد (٢٠١١). برنامج لتنمية مهارة حل المشكلات لطفل الروضة. **مجلة دراسات الطفولة بمصر**. مج ١٤. ع ٥٢. ص ص ١٢٣-١٣٣.

محسن على عطية (٢٠١٥). **التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه**. عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد عبد المؤمن حسين (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم والتدريس العلاجي تناول جديد**. الإسكندرية. دار الفكر للنشر.

منصور منيف جدعان (٢٠٠٩). مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. **مجلة عالم التربية بمصر**. س ١٠. ع ٢٩. ص ص ٢٠٠-٢٢٩.

نبيل عبدالفتاح حافظ (٢٠٠٦). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. ط٢. القاهرة. مكتبة زهراء الشرق.

هلا السعيد (٢٠١٠).**صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج**. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

وليد فتحي عبد الكريم (٢٠١٢). فاعلية برنامج فى خفض بعض صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة. **مجلة البحث العلمي فى التربية**. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. ع١٣.ج٣. ص ص١٤٧١-١٤٨٢.

يسرى أحمد سيد (٢٠١٢). **صعوبات التعلم النمائية بين النظرية والتطبيق**. الرياض. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

يوسف أبو القاسم الأحرش، محمد شكر الزبيدى (٢٠٠٨). **صعوبات التعلم**. مصراتة – ليبيا. جامعة ٧ أكتوبر.

يحيي محمد نبهان (٢٠١٥). **العصف الذهني وحل المشكلات**. ط٢. عمان. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

يوسف عراقي يوسف (٢٠١٢). أسلوب حل المشكلات "مفهومه وقياسه". **مجلة بحوث الشرق الأوسط**. جامعة عين شمس. مركز بحوث الشرق الأوسط. ع ٣٠. ج٢. ص ص ٧٨٥ – ٨٠٦.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Cayir, A. (2017). Analyzing the Reading Skills and Visual perception Levels of first Grade Students, **Universal journal of Educational Research** 5 (7):1113-1116.

Joseph, Gail E.; Strain, Phillip S. (2010)Teaching Young Children Interpersonal Problem-Solving Skills , Young Exceptional Children, v13 n3 p28-40. 13 pp.

Richardson, Deborah; Jennifer, Jones (2008) Impact Evaluation of Interpersonal problem-Solving skills Program for Preschool and Early ×Ó Elementary classrooms, Presented at CYFAR Conference, and Antonio, TX.

Simmons ,F. R., Willis, C.,& Adams, A. M. (2012). Different components of working memory have different relationships with different mathematical skills. **Journal of experimental child Psychology** , 111 (2), 139-155.

Wang, T.Y., & Huang, H. C. (2012). The perfonnance on a computerized attention assessment system between children with and without learning disabilities. **Procedia- social and Behavioral sciences** ,64,202-208.

Werpup, L, & petemann, f. (2016). Cognitve Abilities of Primary school chidren with Dyscalculia: focusing Visual perception**. KINDHEIT UND ENTWICKLUNG**, 25 (4),238-249.

Henderson HA., Walker OL. (2012). Temperament and Social Problem Solving Competence in Preschool. Influences on Academic Skills in Early Elementary School. Social Development, vol (21) , no (4), Pp.761-779

Filippello.P, Marino.F, Spadaro.L, Sorrenti. L. (2013). Learning disabilities and social problem solving skills. **Mediterranean Journal of Clinical Psychology** MJCP, Vol (1), n (2), Pp1-24.

Stevens.A. (2009). Social Problem-Solving and Cognitive Flexibility. Relations to Social Skills and Problem Behavior of At-Risk Young Children**. Ph. D. dissertation and thesis, Clinical Psychology**, Seattle Pacific University. Pp.1-176.