الفصل الثالث

فعالية التعليم العلاجى القائم على استخدام المنظمات البيانية كمنظمات متقدمة فى تنمية مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم فى الدراسات الاجتماعية

مُقَدِّمَة

مما لا شك فيه أن أولئك التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم يواجهون العديد من المشكلات ذات الأساس المعرفي سواء كان ذلك في الانتباه، أو الإدراك، أو التخزين والاستبقاء، أو التذكر والاسترجاع ، أو التفكير، أو حل المشكلات . ومن المنطقي ألا يعاني كل تلميذ منهم من كل هذه المشكلات مجتمعة، ولكن بعضهم يعاني من مشكلات معينة، ويعاني بعضهم الآخر من مشكلات أخرى، وهكذا . ولما كان حل المشكلات كقدرة معرفية يتطلب أن يصل التلميذ إلى مستوى معين من كل هذه العمليات المعرفية فإن من يصادف صعوبة في حل المشكلات لابد أن يواجه صعوبات مماثلة في واحدة أو أكثر من تلك العمليات المعرفية التي تسبق حل المشكلات وتعتبر أساساً لها . ومن ثم فإن التعرف على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية كجانب من جوانب القصور للأطفال ذوي صعوبات التعلم وتنميته يسهم في الحد من قدر كبير من تلك المشكلات الاجتماعية الانفعالية والسلوكية التي يحتمل أن يتعرضوا لها، ويحد من خطورة الكثير من السلوكيات الاجتماعية غير المناسبة التي يمكن أن تصدر عنهم وهو ما قد يسهم بدرجة كبيرة في الحد من عزلتهم الاجتماعية .

وتعد المنظمات المتقدمة بأنواعها المختلفة من أفضل أساليب التدريب والتعلم والتذكر للمتعلمين عامة، وللتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، ولها فعاليتها في تنمية كثير من المهارات، وتنمية الدافعية والفهم، وتحسين الأداء، واكتساب السلوكيات المرغوبة فضلاً عن تسهيل تعلم واستيعاب المفاهيم من جانب التلاميذ، وتقليل الفجوة بين الخبرات والمعلومات المختزنة في أبنيتهم المعرفية والمعلومات المراد تعلمها حتى يتسنى لهم تلقى واستقبال معلومات

جديدة، ومن ثم تسهيل القيام بربط ما لديهم من معلومات تم اكتسابها من قبل بتلك المفاهيم الجديدة التي يتم اكتسابها على أثر ذلك وهو ما يؤكد على ضرورة اعتماد برامج التعليم العلاجي عليها . كما أن استخدام المنظمات المتقدمة بأنواعها مع هؤلاء الأطفال في مجال الدراسات الاجتماعية على وجه التحديد من شأنه أن يؤثر إيجاباً في قدرتهم على حل المشكلات عامة وقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية بصفة خاصة . وبالتالي فإن هذه الفعالية من شأنها أن تسهم في تحقيق قدر مناسب من التوافق الاجتماعي من جانبهم يمكنهم من الاندماج مع الآخرين .

الإطار النظري

يذهب هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) Hallahan et.al. إلى أن صعوبات التعلم تعد كما تشير اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم . ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم . وهناك ثلاثة محكات يتم الحكم في ضوئها على صعوبات التعلم هي محكات التباين أو التباعد، والاستبعاد، والتربية الخاصة . كما أن نسب انتشارها عالمياً تتراوح بين ٥- ٦ % تقريباً، وأنها تنتشر بين البنين أربعة أضعاف انتشارها بين البنات .

وفضلاً عن ذلك فإن هناك تصنيفات عديدة لصعوبات التعلم، إلا أن أكثر هذه التصنيفات قبولا وشيوعاً هو تعريف كيرك وكالفنت Kirk& Chalfant الذي

يقسم تلك الصعوبات إلى صعوبات تعلم نمائية وأخرى أكاديمية لكل منهما مظاهرها، وتتضمن الأولى صعوبات معرفية، ومظاهرها (حل المشكلات، والانتباه، والتمييز، وصعوبات الذاكرة، والصعوبات الإدراكية، وتشكيل المفهوم، والتكامل بين الحواس)، وصعوبات لغوية، ومظاهرها (اللغة الشفوية، والتفكير السمعي، والاستقبال السمعي)، وصعوبات بصرية- حركية، ومظاهرها (أداء مهارات حركية كبيرة تعكس التناسق العضلي، وأداء مهارات حركية دقيقة) بينما تعد الثانية بمثابة اضطراب واضح في تعلم القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب فتتركز بذلك كما يرى عادل عبدالله (٢٠٠٦) في ثلاثة مكونات أو أنماط أساسية لصعوبات التعلم مع إمكانية إضافة مكون رابع لها يجمع بين أكثر من مظهر واحد من تلك المكونات الثلاثة الأساسية سواء كانت تنتمي إلى مكون واحد أو أكثر وهو ما يجعلها تضم أربعة أنماط فرعية . ويضم المكون الأول اللغة بشقيها الشفوي، ومظاهره (الأصوات- الكلمات- المعاني- التراكيب النحوية- الاستخدام الاجتماعي للغة) والمكتوب أي القراءة، ومظاهره (مهارة تحليل حروف الكلمة- مهارة التعرف على الكلمة- طلاقة وتلقائية القراءة- الفهم القرائي *reading comprehension*) . ويضم الثاني الكتابة، ومظاهرها (التهجي *spelling* - التعبير *composition*) ، أما المكون الثالث فيضم الرياضيات، ومظاهرها (إجراء العمليات الحسابية الأولية *computation* - التفكير أو الاستدلال الرياضي) . وبذلك فإن صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية ترجع في الأساس إلى الصعوبات النمائية . وأيا كانت الصعوبة فإن بإمكاننا الحد من آثارها السلبية عن طريق برامج للتعليم أو التدريس العلاجي .

والتعليم العلاجي *remedial instruction* كما يعرفه يعرفه هالاهان وآخرون (٢٠٠٥) Hallahan et.al. هو ذلك النمط من التعليم الذي يتم إعداده في سبيل التوصل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منها التلاميذ، أو في أي منها . ويمكننا إذا ما أردنا أن نحد أو نقلل من

أوجه القصور العديدة التي يعاني أولئك الأطفال منها أن نتبع بعض الإجراءات ذات الأهمية التي يتم استخدامها في التعليم العلاجي حيث يجب أن نلجأ إلى التدريس المباشر، وإتباع أسلوب التعديل المعرفي للسلوك عن طريق تشجيع الأطفال على مراقبة الذات، وتصويب الأخطاء، والتعلم الذاتي الذي يتم التدريب عليه كإستراتيجية بذات الأسلوب الذي قدمه ميتشنبوم Meichenbaum . وينبغي علينا في هذا الإطار أن نستفيد مما اقترحه زيمان وهاوس Zeaman& House منذ عام ١٩٦٣ حينما وجها الأنظار إلى أن بإمكاننا أن نتبع إجراءات معينة نتمكن على أثرها من الحد من ذلك القصور في الانتباه من جانب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وما يمكن أن يترتب عليه من قصور مماثل في الإدراك، والذاكرة حيث يشير عبدالرحمن سليمان (٢٠٠١) إلى أنهما قد اقترحا أن نقوم في هذا الصدد بالعديد من الإجراءات في سبيل ذلك من أهمها ما يلي :

١- استخدام أشياء ثلاثية الأبعاد كاللون، والشكل، والحجم على سبيل المثال .

٢- أن يتم ترتيب المهام من السهل إلى الصعب .

٣- أن يتم التركيز على تلك الأبعاد التي تنتمي إلى متغير معين حتى يسهل الانتباه إليها وإدراكها بعد ذلك .

٤- تقليل العوامل المشتتة للانتباه .

٥- الاهتمام بالألفة بالمثيرات وحداثتها في تعلم التمييز .

ويتفق عادل عبدالله (٢٠٠٣) مع هذا الرأي حيث يشير إلى أنه إذا كان هؤلاء الأطفال يتسمون بانخفاض قدرتهم على الانتباه للمثيرات المختلفة، أو للبيئة الاجتماعية المحيطة، وأنهم عادة ما يعملون على تجنب تلك السلوكيات التي تتطلب تركيزاً، أو انتباهاً، أو التي تتطلب إزاحة أو انتقالاً للانتباه مما يترتب عليه عدم قدرتهم على انتقاء بعض المثيرات التي يتعرضون لها، والتركيز عليها، وإهمال ما سواها فإنه يجب على المربين أن يقوموا على أثر ذلك بمساعدة هؤلاء الأطفال على الانتباه للمثيرات المختلفة .

ومن الجدير بالذكر أن الدراسات المختلفة التي تناولت برامج تدريبية أو برامج للتعليم العلاجي في سبيل تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعض المهارات، وتدريبهم عليها قد أسفرت في غالبيتها عن نتائج تؤكد على فعالية مثل هذا التدريب في تحقيق الهدف المنشود حيث تحسنت في الغالب المهارات المستهدفة لهؤلاء الأطفال بشكل ملحوظ ، وشهد سلوكهم تعديلاً ملحوظاً ساعدهم في كثير من الأحيان على الاندماج مع الآخرين .

هذا ويمكن أن تقوم مثل هذه البرامج في الواقع على استخدام المنظمات المتقدمة وهي التي يعرفها أوزوبل Ausubel منذ منتصف سبعينيات القرن الماضي بأنها مواد تمهيدية شاملة ومتعلقة بالمادة الدراسية وتكون على أعلى درجة من الموضوعية والثبات ، وتقدم هذه المنظمات قبل تقديم المادة الدراسية نفسها ، وتكون على أعلى مستوى من التجريد والعمومية والشمولية، ثم يقدم بعدها المحتوى حيث يتم اختياره بحيث يكون مناسباً ومتكاملاً ومتعلقاً بالنظام المتقدم الذي يسبق. ويرى أوزوبل أن المنظم المتقدم يساعد على تقوية البنية المعرفية للمتعلم حيث تقوم المنظمات المتقدمة بإمداد الفرد ببناء فكرى للمواد التفصيلية الأكثر تمايزا أو تفصيلا التي تليها في التعلم بحيث تصبح أكثر ثباتا وبقاء في ذاكرة المتعلم، وكذلك تعمل على زيادة قدرة المتعلم على التمييز بين المفاهيم الجديدة والمرتبطة بمفاهيم أخرى في البنية المعرفية له .

ويرى أبو حطب وآمال صادق(١٩٨٠) أن المنظمات المتقدمة *Advanced organizers* هي تلك المواد التمهيدية التي تكون على مستوى عال من التجريد والعمومية والشمولية أي أن المنظمات التمهيدية لموضوعات أي مجال هي مواد توجد في المقدمة، وتعرض على الطلاب على مستوى عال من التعميم والتجريد والشمولية فعندما يستقبلها بطريقة لها معنى عندهم فإنها تساعدهم في تنمية بنيات عقلية تعاونهم على فهم مادة التعلم الجديد وتكاملها مع المواد الأخرى التي سبق تعلمها في نفس المجال . ويعرفها الشرقاوي (١٩٨٨) بأنها موجهات أولية يعتمد

عليها المتعلم في تكوين المفاهيم والأفكار حولها والتي على أساسها يتم الارتباط بينها وبين المعلومات الجديدة المراد تعلمها، وبالتالي فإن هذه المنظمات أو الموجهات يجب أن تقدم للمتعلم قبل أن يستقبل المعلومات الجديدة، وهى ليست مجرد العناصر الأساسية للمادة الجديدة، كما يمكن أن تكون في ذات الوقت تلخيصاً للمفاهيم الأساسية التي يدور حولها الموقف التعليمي، أو تقدم شرحاً توضيحياً لاختلاف المفاهيم الأساسية التي يدور حولها الموقف التعليمي، أو لاختلاف المفاهيم المتعلمة السابقة عن المفاهيم الجديدة ، أو تشابههما معاً .

ولتقديم المنظم المتقدم يقوم المعلم بعرضه على التلاميذ مكتوبا على السبورة أو شفهيا ويتم تقديم المنظم المتقدم عن طريق إعطاء أمثلة لكل مفهوم وخصائصه في مجاله وفى مجالات أخرى أيضاً إلى جانب تكرار نطق كل مفهوم، وخاصة إذا كان مصطلحاً جديداً . وكذلك ينبغي استثارة وعى المتعلم بالمعرفة السابقة ذات الصلة بالمنظم المتقدم، ولذا فإن المعلم يدير مناقشة مع التلاميذ حول المنظم المتقدم ليستثير من خلالها معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة ذات الصلة بالمنظم ويمكن للمعلم استخدام تقنيات مناسبة كالأسئلة والأمثلة والوسائل السمعية والبصرية المختلفة لاستثارة تلك المعلومات والخبرات وبيان علاقتها بالمفاهيم الجديدة موضوع المتعلم . ومن ثم فإن مثل هذا المنظم من شأنه أن يزود المتعلم بمجموعة من الركائز الفكرية التي تلعب الدور الفعال لتركيز وتثبيت المعلومات الجديدة في الأبنية العقلية للمتعلم حيث يعتقد أوزوبل أن المعلم باستخدامه للمنظمات المتقدمة يجعل المادة أو الموضوع الجديد أكثر ألفة وأكثر معنى بالنسبة للمتعلم، وبالتالي يصير أيسر وأسهل في التذكر والاسترجاع .

وتنقسم المنظمات المتقدمة كما يذهب أبوحطب وأمال صادق (١٩٨٠) إلى نوعين رئيسيين يتمثل أولهما في المنظمات الشارحة والتي تستخدم حينما تكون المادة التعليمة الجديدة المراد تقديمها للمتعلم غير مألوفة له وليس لديه سابق خبرة بها، وتؤدى هذه المنظمات دوراً هاماً في إعطاء المتعلم بعض الأفكار أو

المعلومات عن المادة الجديدة المراد تعلمها مما يسهل ارتباطها بما لديه من معلومات في بنائه المعرفي . أما الثاني فيتمثل في المنظمات المتقدمة المقارنة وهي الأكثر شيوعا مع مواد التعلم الأكثر ألفة لدى المتعلم، وتصمم هذه المنظمات بحيث تحدث التكامل بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم الأساسية المشابهة التي تتوافر في البنية المعرفية للمتعلم، ومع ذلك فإنها تصمم بحيث تعين على التمييز بين المفاهيم القديمة والجديدة لتجنب الغموض والخلط والتداخل الذي ينشأ عن التشابه بينها مما يؤدى إلى إدماج المعلومات الجديدة وتمييزها عن سابقتها وتثبيتها في نسق عقلي منظم ييسر على المتعلم استبقائها واسترجاعها وانتقالها عندما يحتاج إليها في أثناء سعيه اللاحق .

وترجع أهمية استخدام المنظمات المتقدمة كما تشير نجاة شاهين (١٩٩١) إلى أنها تعمل على تنظيم عملية التعلم، وتصنيف المفاهيم بصورة يسهل دمجها مع المفاهيم المختزنة في البنية المعرفية، وتسهيل تعلم واستيعاب المفاهيم من جانب التلاميذ ، وتقليل الفجوة بين الخبرات والمعلومات المختزنة في البنية المعرفية للمتعلم والمعلومات المراد تعلمها لكي يصبح قادرا على تلقى واستقبال معلومات جديدة، وتقديم ركيزة فكرية مناسبة تساعد على إمكانية تمييز المادة الجديدة عن المعلومات القديمة التي توجد لدى الفرد ، وتنشيط المفاهيم التي تعلمها التلميذ فيما سبق وتحريكها لتبرز على السطح حتى يسهل ربطها بالمفاهيم الجديدة .

هذا وقد أكدت العديد من الدراسات في مجال المنظمات المتقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أهمية هذا المنظم المتقدم كأسلوب للتدريب والتعلم والتذكر، وأن له فعاليته في تنمية الكثير من المهارات المختلفة، وتنمية الدافعية والفهم، وتحسين الأداء ، واكتساب الكثير من السلوكيات الجديدة والمرغوبة . وتعد المنظمات البيانية *graphic organizers* في الواقع كما يرى هالاهان وآخرون Hallahan et.al. (٢٠٠٧) من أهم أنماط هذه المنظمات حيث تزود التلاميذ بالتمثيلات البصرية اللازمة لكل من المفاهيم والحقائق. ويكمن الهدف من استخدام

مثل هذه المنظمات في التوضيح البصري لتلك الكيفية التي ترتبط بها المعلومات . ومن المعروف أن المنظمات البيانية الفعالة لا تتضمن في الواقع سوى المعلومات الهامة فقط ، وتكون ذات تركيب أو بنية منطقية معينة، وتوضح العلاقات المفاهيمية في هذا التركيب . ومن الملاحظ أن الباحثين والمعلمين قد تمكنوا حتى الآن من استخدام تلك المنظمات البيانية بصورة ناجحة وذلك في كل المجالات الأكاديمية تقريباً . ومن أهم أنماط المنظمات البيانية منظم الوحدة، والمخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم .

أ- منظم الوحدة ***unit organizer***

يعد منظم الوحدة بمثابة مثال لتلك الكيفية التي يمكن بموجبها للمنظم البياني أن يربط بين المفاهيم والحقائق المختلفة من وحدة *unit* معينة بأسرها حتى يجعل من السهل على التلاميذ تذكر مثل هذه المعلومات . ويرى بودا وآخرون (٢٠٠٠) Boudah et.al. ولينز وآخرون (١٩٩٤) Lenz et.al. أن منظم الوحدة يمثل جزءاً مما يعرف بإجراءات تحسين المحتوى *content enhancement routine* وهو ذلك الأسلوب الذي تم إعداده واستخدامه لمساعدة المعلمين على المشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بالتخطيط والذي يتعلق بتحديد المحتوى الحاسم الذي يجب أن يتم التركيز عليه أثناء التدريس، وكيفية تحويل ذلك المحتوى إلى صيغة بسيطة للتعلم فضلاً عن كيفية تقديم مثل هذا المحتوى بصورة يمكن تذكرها من جانب مجموعات من التلاميذ تتباين أكاديمياً .

ومن جهة أخرى فإن إجراء منظم الوحدة يتم استخدامه في سبيل مساعدة المعلمين على تخطيط الوحدة، وتقديمها، وبنائها أو صياغتها. ومن شأن هذا الإجراء أن يساعد جميع التلاميذ على القيام بما يلي :

١- أن يفهموا أن تلك الوحدة ما هي إلا جزء من منهج أكبر، أو أفكار أكثر، أو تتابع معين من الوحدات .

٢- أن يفهموا خلاصة الوحدة أو الفكرة المحورية المتضمنة فيها وذلك عن طريق إعادة صياغة عنوان الوحدة .

٣- أن يدركوا تركيب أو تنظيم المعلومات الهامة بالوحدة .

٤- أن يعرّفوا أو يحددوا تلك العلاقات التي تنشأ بين المعلومات الهامة .

٥- أن يسألوا أسئلة تتعلق بالمعلومات المفتاحية للوحدة، وأن يجيبوا عنها .

٦- أن يراقبوا التطور الذي يحدث والإنجاز الذي يمكن أن يتحقق في التعلم .

٧- أن يظلوا يحتفظون في ذهنهم بالأفكار الكبيرة المتضمنة بالوحدة فضلاً عن تركيب تلك الوحدة أو بنيتها أثناء قيامهم بتعلم محتوى تلك الوحدة .

هذا وتوضح البحوث التي تم إجراؤها في هذا الصدد كما يرى لينز وآخرون (Lenz et.al. ١٩٩٤) أن التخطيط الذي يقوم به المعلم في هذا المضمار يتم تعزيزه باستخدام إجراءات تحسين المحتوى حيث يتحسن أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قياساً بفهمهم واستبقائهم للمعلومات. وفي الواقع فإننا نلمح بين هذه المجموعات أن التلاميذ الذين يستخدم معلموهم هذا الإجراء بصورة منتظمة قد حصلوا على متوسط درجات في الاختبارات الخاصة بالوحدة توازي ١٥ % أعلى من أقرانهم الذين لم يلجأ معلموهم إلى استخدام ذلك الإجراء بصورة منتظمة. ويؤكد المعلمون أيضاً أن إجراء منظم الوحدة قد ساعد أولئك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللغوية والتلاميذ الذين لم تكن لغتهم الأولى هي اللغة الإنجليزية في اكتساب محتوى ثانوي . وفي هذا الإطار تعد المنظمات البيانية ذات أهمية كبيرة بالنسبة لهم في تعلم الحساب وخاصة عن طريق التعلم التعاوني .

ب- المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم *concept diagram*

يرى بولجرين ولينز (١٩٩٦) Bulgren& Lenz أن المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم يعتبر مثالاً آخر للمنظمات البيانية . ويعرض هذا المخطط بطريقة بصرية لتلك المكونات الهامة التي يتضمنها المفهوم، وكيف ترتبط مع بعضها البعض. ومن الملاحظ أن هذه المكونات تتضمن كلمات مفتاحية ترتبط

بالمفهوم، والخصائص التي تتضح في الغالب، وتلك التي تتضح أحيانا فضلاً عن الخصائص التي لا تتضح بالنسبة لذلك المفهوم، أي أنه يوضح الأمثلة واللاأمثلة فيما يتعلق بذلك المفهوم، ويتيح الفرصة للممارسة في وجود مثال جديد، ويعطي الفرصة للتلميذ كي يقدم تعريفاً لذلك المفهوم بكلماته هو . وعندما يتم الدمج بين المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم من جهة وبين إجراء تحسين المحتوى من جهة أخرى فإن المخطط الخاص بالمفهوم أو الرسم التوضيحي له يقلل من الحقائق غير المرتبطة بالموضوع، ويساعد التلاميذ في التركيز على فهم الخصائص الهامة التي يتسم بها موضوع معين.

وجدير بالذكر أن تتابع المنظمات البيانية بالنسبة لأولئك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يرتبط فقط بالعرض البصري للمفاهيم، ولكن فعالية تلك المنظمات تنبع من ملاءمتها للاستخدام من جانب المعلمين. هذا وتتطلب المنظمات البيانية من المعلمين أن يقوموا بما يلي :

١- تحديد المكونات الهامة التي تتضمنها وحدة ما، أو مفهوم معين، أو موضوع محدد .

٢- وصف تلك الكيفية التي ترتبط بها مثل هذه المكونات بالوحدة، وببعضها البعض .

٣- تقرير وتحديد مدى الجودة التي تعرض بها تلك المنظمات في الواقع للعلاقات القائمة بطريقة بصرية .

وما إن ينتهي المعلم من عملية التخطيط هذه فإنه يبدأ في تعليم ذلك المنظم لتلاميذه . ومن المعروف أن المنظمات البيانية لا تحقق النجاح المنشود عندما يتم استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلا عندما يتم دمجها في عملية التعلم وتقديمها لهم من هذا المنطلق وهو ما يسهم في تحقيق الاستفادة منها . وهذا يعني أنه يجب على المعلم أن يقوم بتعليم التلاميذ كيفية استخدام المنظمات وذلك باستخدام النمذجة، والممارسة الموجهة، والتغذية الراجعة التصحيحية . كما أنه

يجب أن يزود التلاميذ أيضاً بإشارات معينة مثل متى يمكنهم استخدام مثل هذه المنظمات، وكيف يمكنهم استخدامها بطريقة مستقلة .

وعند استخدام مثل هذه المنظمات في سبيل تدريس الدراسات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هناك العديد من التوصيات التي يجب أن يضعها المعلمون نصب أعينهم حتى يمكن أن تسفر عن نتائج إيجابية فيما يتعلق بمستوى قدرة هؤلاء التلاميذ على حل المشكلات . ومن أهمها ما يلي :

١- ضرورة العمل على زيادة مشاركة التلميذ في الدرس .

٢- ضرورة تعليم التلميذ استخدام نموذج حل المشكلات .

٣- ضرورة ربط المفاهيم المقدمة للتلاميذ بأمور الحياة الواقعية أو أحداثها الفعلية .

وعندما استخدم فيريتي وآخرون (٢٠٠١) Ferretti et.al. هذه المكونات في سبيل العمل على اشتراك تلاميذ المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم ومن العاديين في التعلم حول التوسع جهة الغرب فاستخدموا شريط فيديو يصف الصراع الذي تخبره إحدى الأسر حال تحركها جهة الغرب . ثم يتم تقديم استراتيجيات معينة للبحث حول هذا الموضوع، وإجراء المناقشة حوله، وما ترتب عليه من نتائج . ويقوم التلاميذ بإكمال ذلك البحث الذي يقومون به بعد اشتراكهم في مجموعات منظمة للتعلم التعاوني مستخدمين المصادر الأولية المتاحة في سبيل ذلك مما أدى بكل تلميذ إلى أن خبر تحسناً في معارفه، وفهمه، ومهاراته الخاصة بالاستقصاء وذلك في القياس البعدي قياساً بما كان الأمر عليه بالنسبة لهم في القياس القبلي .

ويرى أوبرين (٢٠٠٠) O'Brien أن تدريس الدراسات الاجتماعية يمكن أن يتمحور حول نموذج لحل المشكلات يتم تعليمه للتلاميذ بأسلوب واضح وصريح، ويمكن استخدامه لتناول أي موضوع في هذا المضمار. ويتضمن نموذج حل المشكلات ما يلي :

١- توفير سياق معين، وتقديم خلفية عن المشكلة أو السؤال .

٢- حدد المشكلة أو السؤال، واجعل التلاميذ يألفون استخدام المصادر الأولية .

٣- احرص على توليد الحلول الممكنة، وإثارة الأسئلة حول كيفية حل المشكلة .

٤- ابحث عن الحلول الممكنة للمشكلة .

٥- أعد النظر في تلك الحلول الممكنة .

٦- اشرح أحد هذه الحلول .

٧- أعد تحديد سياق المشكلة .

٨- حاول الوصول إلى قرار معين .

٩- قم بتقييم النتائج .

١٠- أعد تعريف المشكلة .

ويرى كارنين وآخرون (١٩٩٨) Carnine et.al. أن تدريس الدراسات الاجتماعية يمكن أن يتم عن طريق مدخل المشكلة –الحل- النتيجة *A problem-solution- effect approach* حيث يقوم التلاميذ بتعريف المشكلة وتحديدها، ويحددوا كيف استطاع الناس في ذلك الزمان أن يحلوا تلك المشكلة، ثم يقوموا بعد ذلك بتقييم تلك المشكلات التي تنشا عن الحلول المقدمة . ويتم تعليم التلاميذ مدخل منظم لتعلم الحقائق والمفاهيم وهو ما يعد في الغالب محور الاهتمام في أسلوب التعليم المرتكز على الكتاب المدرسي. *text-based instruction* كذلك يتم دفع هؤلاء التلاميذ إلى الاشتراك في المهام الأكاديمية المقدمة والمشكلات التي يشارك أعضاء الفصل بأسره في حلها .

وينبغي أن يتم في سبيل ذلك تقديم المنظمات البيانية والمعينات البصرية إضافة إلى تعليم التلاميذ كيف يمكنهم استخدام التراكيب أو البنيات التنظيمية في تلك النصوص كالعناوين، والعناوين الفرعية، والملخصات تعد جميعاً أموراً ذات

أهمية كبيرة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث أن من شأنها أن تساعدهم على التعلم . وعلاوة على ذلك فإن استخدام الأساليب التي تساعد على التذكر من شأنها أن تساعد هؤلاء التلاميذ على تذكر الحقائق المتضمنة في النصوص أو المواد المقدمة لهم وخاصة تلك المواد التي تتبع في حدوثها ترتيباً معيناً أي التي تحدث وفق ترتيب معين كتتابع الرؤساء أو تتابع الحكومات مثلاً حيث أسفرت الدراسات التي إجراؤها في هذا الإطار كما يرى ماستربيري وآخرون (١٩٩٧) Mastropieri et.al. فضلاً عن ماستروبيري وسويدا وآخرين (٢٠٠٠) Mastropieri, Sweda et.al. أن مثل هذه الأساليب تعد فعالة في هذا الشأن .

وفضلاً عن ذلك ينبغي عند تقديم الدروس وفق هذه الأساليب أن تتم تجزئة الدروس المقدمة إلى وحدات أصغر، والتوقف بعد كل وحدة منها، ودفع التلاميذ إلى المشاركة في طرح الأسئلة حولها، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة، ثم بعد ذلك يتم تناول الوحدة التالية حيث أن ذلك من شأنه كما يرى هودسون (١٩٩٧) Hudson أن يؤدي إلى حدوث تحسن كبير في معارف ومعلومات غالبية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

ومن الجدير بالذكر أن قدرة هؤلاء التلاميذ على حل المشكلات تعد من أهم الجوانب التي تشهد قصوراً من جانبهم، والتي تستحق أن تخضع للبرامج العلاجية المختلفة حيث يمكن أن يترتب على تنميتها أو الحد من هذا القصور الذي تشهده آثار إيجابية عديدة . كما أنها يمكن أن تتطور على أثر ما تحققه مثل هذه البرامج لبعض الجوانب الأخرى لديهم . وهناك العديد من المشكلات التي يمكن أن تؤثر على عملية حل المشكلات كما يشير عادل العدل (٢٠٠١) يرجع بعضها إلى الفرد ذاته كنقص التوافق، وقصور القدرة العقلية، أو استخدام حلول قديمة في سبيل حل مشكلات جديدة بينما يرجع بعضها الآخر إلى طبيعة المشكلة كوجود أكثر من حل مقبول للمشكلة، أو عدم وضوحها، أو تعدد تلك الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها وتناقضها . وإذا كان الفرد وفقاً لما يراه هايس (١٩٨٩) Hayes عندما

يحاول القيام بحل مشكلة معينة يقوم بتخيل أهداف و علاقات معينة في ذهنه تتسق مع الأهداف والعلاقات الخاصة بالمشكلة التي يواجهها وهو ما يعد بمثابة التمثيل الداخلي للمشكلة فإنه يقوم أيضاً بتمثيل خارجي لبعض أجزاء المشكلة من خلال رسوم ذهنية، أو كتابة بعض الرموز التي يمكن أن تساعد كثيراً في حل المشكلة، ولكنه لا يكفي وحده لحل المشكلة دون التمثيل الداخلي لها . ونحن نرى أن هذا يتفق مع ما تعمل المنظمات المتقدمة وخاصة المنظمات البيانية على تقديمه وتوفيره للتلميذ .

وتختلف القدرة على حل المشكلات عن سلوك حل المشكلات في أن الأولى تعني مدى قدرة الفرد وتمكنه أو عدم تمكنه من حل مشكلة ما في حين تعد الثانية ناتجاً للأولى وتعني اختياره من بين البدائل المتاحة أمامه أي السلوك الفعلي بمعنى إذا كان بمقدورك أن تفعل ذلك (القدرة) فأرني (السلوك) . وعندما يتعلق الأمر بالمواقف الاجتماعية المختلفة فإننا نتعرض آنذاك للقدرة على حل المشكلات الاجتماعية وهي ما تمكن الفرد من مواجهة المواقف الاجتماعية المتباينة بما تضمه وتتضمنه من عقبات وصعوبات مختلفة، وتمكنه من التوصل إلى قرار معين يكون من شأنه أن يساعده على تجاوز العقبة أو المشكلة التي تواجهه .

ويذكر عادل العدل (٢٠٠١) أن من أهم نماذج حل المشكلات الاجتماعية وأكثرها شيوعاً ذلك النموذج الذي قدمه دزوريللا D` zurilla وزملاؤه منذ ثمانينيات القرن الماضي والذي يعرف بالنموذج الوصفي لحل المشكلات الاجتماعية والذي تشمل عملية حل المشكلات الاجتماعية في ضونه مكونين هما :

١- مكون الدافعية العام أو توجه المشكلة؛ ويركز على خبرات الفرد السابقة مع مشكلات الحياة وهو ما يؤثر في أداء حل المشكلة . ويضم هذا المكون ثلاثة مكونات فرعية هي المكون المعرفي (الانتباه، والتعرف على المشكلة، وتحديدها، وبلورتها)، والمكون الوجداني (الحالة الوجدانية المرتبطة بالموقف)، والمكون السلوكي (ويركز على تجنب مواجهة

المشكلة، أو الاستقلال في حلها). وبذلك يتضمن هذا المكون مواجهة المشكلة وحلها، أو تجنبها والاعتماد على الآخرين في حلها .

٢- مكون مهارات حل المشكلة؛ ويتضمن أربعة مكونات فرعية تتمثل في التعرف على المشكلة وصياغتها (الحصول على معلومات عنها، والتعرف عليها وعلى طبيعتها، والتخطيط لحلها)، وإنتاج حلول بديلة (التوصل إلى وابتكار وتقديم أكبر عدد ممكن من الحلول الصحيحة التي يتم الاختيار من بينها)، واختيار البديل المناسب (الموضوعية في الحكم على البدائل واختيار أفضلها)، وتقييم النتائج (الحكم الذاتي على ما يترتب على الحل المقدم) .

هذا وقد أكدت العديد من الدراسات في مجال التعليم أو التدريس العلاجي أن تنمية مثل هذه المهارات من شأنه أن يؤثر إيجاباً في قدرة هؤلاء التلاميذ على حل المشكلات الاجتماعية، وأن يحد بدرجة ملحوظة من القصور الاجتماعي الذي يعانون منه فضلاً عن أن استخدام المنظمات المتقدمة بأنواعها معهم في مجال الدراسات الاجتماعية على وجه التحديد من شأنه أن يؤثر إيجاباً في قدرتهم على حل المشكلات عامة وقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية بصفة خاصة . ومن ثم فإن هذه الفعالية من شأنها أن تسهم في تحقيق قدر مناسب من التوافق الاجتماعي من جانبهم يمكنهم من الاندماج مع الآخرين .

المصطلحات

- صعوبات التعلم : *Learning Disabilities LD*

يتم تبنى تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي يعرض له هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) Hallahan et.al. والذي ينص على أن :

" صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة

الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته. هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم . ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم " .

- المنظمات المتقدمة : ***advanced organizers***

يعرفها الشرقاوي (١٩٨٨) بأنها موجهات أولية يعتمد عليها المتعلم في تكوين المفاهيم والأفكار حولها والتي على أساسها يتم الارتباط بينها وبين المعلومات الجديدة المراد تعلمها، وبالتالي فإن هذه المنظمات أو الموجهات يجب أن تقدم للمتعلم قبل أن يستقبل المعلومات الجديدة، وهي ليست مجرد العناصر الأساسية للمادة الجديدة، كما يمكن أن تكون في ذات الوقت تلخيصاً للمفاهيم الأساسية التي يدور حولها الموقف التعليمي، أو تقدم شرحاً توضيحياً لاختلاف المفاهيم الأساسية التي يدور حولها الموقف التعليمي، أو لاختلاف المفاهيم المتعلمة السابقة عن المفاهيم الجديدة ، أو تشابههما معاً .

ويمكن تعريف المنظم المتقدم في الدراسة الحالية بأنه موجهات أولية يعتمد عليها المتعلم في تكوين المفاهيم والأفكار حولها والتي على أساسها يتم الارتباط بينها وبين المعلومات الجديدة المراد تعلمها في الموضوعات المقررة عليه بهدف العمل على تحسين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية .

- المنظمات البيانية : ***Graphic Organizers***

تعد المنظمات البيانية كما يرى هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) Hallahan et.al. بمثابة نمط من أنماط المنظمات المتقدمة، وهي تلك المنظمات التي تزود

التلاميذ بالتمثيلات البصرية اللازمة لكل من المفاهيم والحقائق. ويكمن الهدف من استخدامها في التوضيح البصري لتلك الكيفية التي ترتبط بها المعلومات . ومن المعروف أن المنظمات البيانية الفعالة لا تتضمن سوى المعلومات الهامة فقط ، وتكون ذات تركيب أو بنية منطقية معينة، وتوضح العلاقات المفاهيمية في هذا التركيب، ويمكن استخدامها في كل المجالات الأكاديمية تقريباً . وتتضمن المنظمات البيانية أنماطاً عدة من أهمها منظم الوحدة، والمخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم .

- **منظم الوحدة :** ***Unit Organizer***

يعد منظم الوحدة بمثابة مثال لتلك الكيفية التي يمكن بموجبها للمنظم البياني أن يربط بين المفاهيم والحقائق المختلفة من وحدة ***unit*** معينة بأسرها حتى يجعل من السهل على التلاميذ تذكر مثل هذه المعلومات . ويتم استخدام إجراء منظم الوحدة في سبيل مساعدة المعلمين على تخطيط الوحدة، وتقديمها، وبنائها أو صياغتها . ومن شأنه أن يساعد جميع التلاميذ على القيام بالعديد من المهام الأكاديمية التي تقوم على فهم تلك الوحدة واستيعابها .

- **المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم :** ***Concept diagram***

يرى بولجرين ولينز (١٩٩٦) Bulgren & Lenz أن المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم يعتبر مثالاً آخر للمنظمات البيانية . ويعرض هذا المخطط بطريقة بصرية لتلك المكونات الهامة التي يتضمنها المفهوم، وكيف ترتبط مع بعضها البعض. ومن الملاحظ أن هذه المكونات تتضمن كلمات مفتاحية ترتبط بالمفهوم، والخصائص التي تتضح في الغالب، وتلك التي تتضح أحياناً فضلاً عن الخصائص التي لا تتضح بالنسبة لذلك المفهوم، أي أنه يوضح الأمثلة واللاأمثلة فيما يتعلق بذلك المفهوم، ويتيح الفرصة للممارسة في وجود مثال جديد، ويعطي الفرصة للتلميذ كي يقدم تعريفاً لذلك المفهوم بكلماته هو .

- القدرة على حل المشكلات الاجتماعية : *Social problem solving ability*

يعرفها عادل العدل (٢٠٠١) بأنها قدرة الفرد على أن يتغلب على تلك العقبات والصعوبات الموجودة في المواقف الاجتماعية في زمن معين، وكما تظهر في درجته على مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية .

- التعليم العلاجي : *Remedial instruction*

يعرفه هالاهان وآخرون (٢٠٠٥) Hallahan et.al. بأنه ذلك النمط من التعليم الذي يتم إعداده في سبيل التوصل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منها التلاميذ، أو في أي منها .

- برنامج التعليم العلاجي المستخدم :

هو مجموعة من الأنشطة والمهام المختلفة التي تدخل في إطار برنامج التدخل المستخدم الذي يقوم على استخدام المنظمات البيانية كمنظمات متقدمة سواء باستخدام منظم الوحدة، أو المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم وذلك للوحدة الثانية من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي الخاص بالفصل الدراسي الثاني بعنوان شخصيات من التاريخ الإسلامي، ويتم تقديمها لمجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في هذا المجال خلال فترة زمنية محددة، وتدريبهم عليها خلال عدد معين من الجلسات حتى يتسنى لهم أداء تلك الأنشطة والمهام المتضمنة من تلقاء أنفسهم بما يعمل على تنمية قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية، ويحد من تلك الآثار السلبية المترتبة على القصور في مثل هذه القدرة وهو ما يساعد في دمجهم لاحقاً مع الأطفال العاديين .

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية استخدام المنظمات المتقدمة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال تقديم برنامجين للتعليم العلاجي لأطفال الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية

يعتمدان على استخدام المنظمات البيانية كمنظمات متقدمة؛ يقوم الأول على استخدام منظم الوحدة بينما يقوم الثاني على استخدام المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم، واختبار أثر كل برنامج منهما ومدى فعاليته في تنمية مستوى قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية، والمقارنة بينهما في ضوء ذلك حيث تمثل تلك القدرة أساساً يجب أن يقوم عليه جانب كبير من أنشطة ومهام التعلم المقدمة لهم حتى يتسنى مساعدتهم على مواجهة المواقف والمشكلات الاجتماعية المختلفة من ناحية، كما أنها تمثل الأساس الذي يقوم عليه سلوكهم الاجتماعي من ناحية أخرى. وفضلاً عن ذلك فهي تهدف أيضاً إلى التعرف على مدى بقاء أثر مثل هذا التدريب لدى هؤلاء التلاميذ من خلال التعرف على تلك الفروق التي تتعلق بمستوى قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية في هذا الإطار وهو الأمر الذي تعكسه المقارنة بين نتائج القياسين البعدي والتتبعي للمجموعتين التجريبيتين .

مشكلة الدراسة

تعد الآثار والنتائج الاجتماعية المترتبة على صعوبات التعلم من أكثر الآثار خطورة وأهمية حيث يمثل القصور في الجانب الاجتماعي وخاصة القدرة على حل المشكلات الاجتماعية مشكلة كبيرة تعوق عمليات تفاعل وتواصل أولئك الأطفال مع المحيطين بهم، وتصعّب بالتالي من عملية اندماجهم في المجتمع، والبيئة المحيطة بهم حيث أن مثل هذا القصور يعوقهم عن مواجهة المواقف والمشكلات الاجتماعية الواقعية المختلفة مما قد يؤدي إلى انسحابهم من المواقف والتفاعلات الاجتماعية المتباينة . ولما كان من الممكن تنمية مستوى هذه القدرة لديهم وهو ما يمكن أن يحد من الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب عليها، وكان من الممكن أن تلعب المنظمات المتقدمة دوراً مهماً في هذا الصدد فقد تم اختيار نمطين منها يتماشيان مع الدراسات الاجتماعية التي يعاني أعضاء عينة الدراسة من صعوبة فيها حتى يمكن مساعدتهم على الاندماج في المجتمع . وعلى هذا الأساس تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

١- هل توجد فروق بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بين كل مجموعة تجريبية على حدة وبين المجموعة الضابطة في القياس البعدى ؟

٢- هل توجد فروق بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لكل مجموعة تجريبية على حدة في القياسين القبلى والبعدى ؟

٣- هل توجد فروق بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية للمجموعة التجريبية الأولى (منظم الوحدة) والمجموعة التجريبية الثانية (المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم) في القياس البعدى ؟

٤- هل توجد فروق بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية للمجموعة الضابطة في القياسين القبلى والبعدى ؟

٥- هل توجد فروق بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لكل مجموعة تجريبية على حدة في القياسين البعدى والتتبعى ؟

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية :

١- أن مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية للأطفال يساعدهم على مواجهة ما يمكن أن يواجههم من مواقف ومشكلات اجتماعية متباينة سواء كانت واقعية أو غير ذلك مما يؤهلهم للاندماج مع الآخرين والتعامل معهم بفاعلية، والتعايش والتوافق معهم .

٢- أن مثل هذا المستوى من شأنه أن يلعب دورا هاما وحيويا في سبيل تحديد ما يتم تقديمه لهم من أنشطة ومهام تعليمية مختلفة، أي أنه يلعب دورا

هاماً في تحديد كم وكيف التعلم المقدم لهم، بل ويمثل أساساً من تلك الأسس التي يجب أن يقوم عليها أي تعلم لاحق يتم تقديمه لمثل هؤلاء الأطفال .

٣- أن تنمية تلك القدرة وتحسين مستواها لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص من شأنه أن يربط هؤلاء التلاميذ بمجتمعهم في ماضيه وحاضره ومستقبله .

٤- أن التعرف على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم وتنميته يسهم في الحد من قدر كبير من المشكلات الاجتماعية الانفعالية والسلوكية التي يحتمل أن يتعرض لها هؤلاء الأطفال، ويحد من خطورة الكثير من السلوكيات الاجتماعية غير المناسبة التي يمكن أن تصدر عنهم وهو ما قد يسهم بدرجة كبيرة في الحد من عزلتهم الاجتماعية .

٥- تعد المنظمات المتقدمة من أفضل أساليب التدريب والتعلم والتذكر، ولها فعاليتها في تنمية كثير من المهارات، وتنمية الدافعية والفهم، وتحسين الأداء، واكتساب السلوكيات المرغوبة فضلاً عن تسهيل تعلم واستيعاب المفاهيم من جانب التلاميذ، وتقليل الفجوة بين الخبرات والمعلومات المختزنة في أبنيتهم المعرفية والمعلومات المراد تعلمها لكي يصبحون أكثر قدرة على تلقى واستقبال معلومات جديدة، وتقديم ركيزة فكرية مناسبة تساعد في إمكانية تمييز المادة الجديدة عن المعلومات القديمة التي توجد لديهم ، وتنشيط المفاهيم التي يكونوا قد تعلموها فيما سبق وتحريكها لتبرز على السطح حتى يسهل ربطها بالمفاهيم الجديدة .

٦- أن المعلم باستخدامه للمنظمات المتقدمة يجعل المادة أو الموضوع الجديد أكثر ألفة وأكثر معنى بالنسبة للمتعلم، وبالتالي يصير أيسر وأسهل في التذكر والاسترجاع .

٧- أن استخدام المنظمات المتقدمة بأنواعها مع هؤلاء الأطفال في مجال الدراسات الاجتماعية على وجه التحديد من شأنه أن يؤثر إيجاباً في قدرتهم على حل المشكلات عامة وقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية بصفة خاصة . ومن ثم فإن هذه الفعالية من شأنها أن تسهم في تحقيق قدر مناسب من التوافق الاجتماعي من جانبهم يمكنهم من الاندماج مع الآخرين .

٨- أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعدون في حاجة ماسة إلى برامج رعاية توفر لهم الحد الأدنى من الإعداد للحياة ، والاستقلالية في قضاء حاجاتهم اليومية ، وتساعدهم على الاندماج مع الآخرين في المجتمع .

٩- يمكن أن تسهم هذه الدراسة إلى جانب ما أجرى من دراسات أجنبية وعربية سابقة في ذات الموضوع في إرساء قاعدة علمية تربوية متميزة تسهم في الارتقاء بذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، وتنطلق منها دراسات مستقبلية أخرى .

١٠- ندرة الدراسات التي أجريت في مصر بل وفي البيئة العربية في هذا الإطار والتي تناولت مثل هذه القدرة لدى أولئك الأطفال .

الدراسات السابقة

استهدفت دراسة عادل عبدالله (٢٠٠٨) اختبار فعالية برنامج للتعليم العلاجي لأطفال الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في تنمية مستوى مهاراتهم الاجتماعية، والتعرف على أثر ذلك في الحد من سلوكهم المشكل . وتألفت العينة من مجموعتين متجانستين من الأطفال الذكور بالصف الخامس الابتدائي بإدارة الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية (ن= ١٤) كانت إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة تضم كل منهما سبعة أطفال يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية كما يتضح من التفاوت بين نسب ذكائهم ومستوى تحصيلهم وفقاً لدرجاتهم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ . وتتراوح

أعمارهم الزمنية بين عشر سنوات إلى عشر سنوات وعشرة شهور بمتوسط عمري ١٠,٥٠ سنة وانحراف معياري ٢,٣٧ . وتم استخدام العديد من الأدوات هي اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية، واختبار المسح النيورولوجي (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم)، ومقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ، وقائمة المشكلات السلوكية للأطفال من وجهة نظر المعلم، وبرنامج التعليم العلاجي المستخدم،إعداد الباحث . وتعتمد الدراسة الراهنة بذلك على المنهج التجريبي .

وقد أسفرت نتائج تلك الدراسة عن فعالية برنامج التعليم العلاجي المستخدم في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وعن وجود أثر إيجابي دال لذلك يتم على أثره الحد من السلوك المشكل لهؤلاء الأطفال حيث وجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدي، ولم توجد فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في ذات القياسين، ولا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي . كما وجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى السلوك المشكل (في الاتجاه الأفضل) لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى السلوك المشكل (في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي .

وهدفت الدراسة التي أجراها سليمان سليمان (٢٠٠٧) إلى التعرف على فعالية برنامج مقترح قائم على المنظمات المتقدمة في تحسين سعة الذاكرة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وأثره على مستوى تحصيلهم الدراسي، وبقاء أثر التعلم. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي باستخدام تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي والبعدي. وتكونت عينة الدراسة من ٦٧ تلميذا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الشرقية بالصف الرابع الابتدائي في العام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وبلغ عددها ٣٣ تلميذا وتلميذة، والأخرى ضابطة وبلغ عددها ٣٤ تلميذا وتلميذة. وتم استخدام أدوات من إعداد الباحث هي مقياس سعة الذاكرة، واختبار تحصيلي، والبرنامج المقترح. وأظهرت نتائج الدراسة فعالية المنظمات المتقدمة في تحسين سعة الذاكرة والتحصيل الدراسي، كما ساهمت في بقاء أثر التعلم، واتضح ذلك من خلال الفروق التي بينتها نتائج الدراسة بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي والتتبعي والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح إجراءات تنفيذ المنظمات المتقدمة.

واستهدفت الدراسة التي أجراها جول وجاروس (٢٠٠٥) Gol& Jarus معرفة التأثير الذي يمكن أن يخلفه برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية على أنشطة الحياة اليومية لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ضمت ٥١ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٥- ٨ سنوات تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وقد أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال، وعن أثر ذلك في الحد من اندفاعيتهم مما جعلهم يتفاعلون بإيجابية مع المحيطين بهم في أنشطة الحياة اليومية. وحاولت دراسة رودولف (٢٠٠٥) Rudolph الكشف عن فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى أربعة أطفال بالمرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات التعلم مستخدماً مقياسين احدهما للمهارات الاجتماعية، والآخر للانتباه. وبعد تدريبهم

على أنشطة البرنامج لمدة ثمانية أسابيع بمعدل جلسة تدريبية واحدة كل أسبوع أسفرت النتائج عن تحسن مهاراتهم الاجتماعية، وتحسن معدل الانتباه من جانبهم .

وعندما استخدم فيريتي وآخرون (٢٠٠١) Ferretti et.al. المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم كمنظم بياني لتعليم مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في سبيل العمل على اشتراك تلاميذ المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية ومن العاديين في فصل من فصول الدمج وذلك في التعلم حول التوسع جهة الغرب فاستخدموا شريط فيديو يصف الصراع الذي تخبره إحدى الأسر حال تحركها جهة الغرب . ثم تم تقديم استراتيجيات معينة للبحث حول هذا الموضوع كاستراتيجيات للفهم، وإجراء المناقشة حوله، وما ترتب عليه من نتائج . وقام التلاميذ بإكمال ذلك البحث الذي يقومون به بعد اشتراكهم في مجموعات منظمة للتعلم التعاوني مستخدمين المصادر الأولية المتاحة في سبيل ذلك مما أدى بكل تلميذ إلى أن خبر تحسناً في معارفه، وفهمه، ومهاراته الخاصة بالاستقصاء وذلك في القياس البعدي قياساً بما كان الأمر عليه بالنسبة لهم في القياس القبلي .

وهدفت دراسة ماستروبيري وسويدا وآخرين (٢٠٠٠) Mastropieri, Sweda et.al. إلى التعرف على فعالية المنظمات البيانية في مساعدة تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم على تعلم المحتوى الدراسي في الدراسات الاجتماعية . وتم في سبيل ذلك تقديم المنظمات البيانية والمعينات البصرية إضافة إلى تعليم التلاميذ (ن= ٤١) كيف يمكنهم استخدام التراكيب أو البنيات التنظيمية في تلك النصوص كالعناوين، والعناوين الفرعية، والملخصات حيث تعد جميعاً أموراً ذات أهمية كبيرة بالنسبة لهؤلاء التلاميذ . وأوضحت النتائج أن من شأنها أن تساعدهم على التعلم حيث تحسن مستوى تحصيلهم وفهمهم، وزادت معارفهم .

وهدفت دراسة كارنين وآخرين (١٩٩٨) Carnine et.al. إلى التعرف على أثر تدريس الدراسات الاجتماعية عن طريق مدخل المشكلة – الحل - النتيجة A

problem- solution- effect approach في تنمية قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على حل المشكلات حيث يقوم التلاميذ بتعريف المشكلة وتحديدها، ويحددوا كيف استطاع الناس في ذلك الزمان أن يحلوا تلك المشكلة، ثم يقوموا بعد ذلك بتقييم تلك المشكلات التي تنشا عن الحلول المقدمة . ويتم تعليم التلاميذ مدخل منظم لتعلم الحقائق والمفاهيم وهو ما يعد في الغالب محور الاهتمام في أسلوب التعليم المرتكز على الكتاب المدرسي. *text-based instruction* كذلك يتم دفع هؤلاء التلاميذ إلى الاشتراك في المهام الأكاديمية المقدمة والمشكلات التي يشارك أعضاء الفصل بأسره في حلها وذلك لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي (ن= ٤٢) . وأسفرت النتائج عن فعالية هذا المدخل في تنمية القدرة على حل المشكلات وخاصة المشكلات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ .

وتم في دراسة ماستربيري وآخرين (١٩٩٧) Mastropieri et.al. استخدام الأساليب التي تساعد على التذكر إضافة إلى تقديم المنظمات البيانية والمعينات البصرية لعينة من تلاميذ الصف الرابع (ن= ٣٩) ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية . وأوضحت النتائج أن من شأن تلك الأساليب إضافة إلى المنظمات البيانية أن تساعد هؤلاء التلاميذ على تذكر الحقائق المتضمنة في النصوص، أو المواد المقدمة لهم وخاصة تلك المواد التي تتبع في حدوثها ترتيباً معيناً أي التي تحدث وفق ترتيب معين كتتابع الرؤساء أو تتابع الحكومات مثلاً حيث وجدت فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وهو ما يعني أن مثل هذه الأساليب تعد فعالة في هذا الشأن . وهدفت دراسة هودسون (١٩٩٧) Hudson إلى اختبار فعالية منظم الوحدة كمنظم بياني وما يترتب عليه من تجزئة الدروس المقدمة إلى وحدات أصغر، والتوقف بعد كل وحدة منها، ودفع التلاميذ إلى المشاركة في طرح الأسئلة حولها، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة، ثم بعد ذلك يتم تناول الوحدة التالية وذلك لعينة من تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية (ن= ٥١) . وأوضحت النتائج أن ذلك

من شأنه أن يؤدي إلى حدوث تحسن كبير في معارف ومعلومات غالبية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث وجدت فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي .

وأوضحت النتائج التي كشفت عنها دراسة فرانكل وآخرين (١٩٩٧) Frankel et.al. عند اختبار فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية في البيئة المنزلية وأثره في الحد من السلوكيات الدالة على ضعف الانتباه والنشاط المفرط وذلك لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ضمت ١٢ طفلاً ممن تتراوح أعمارهم بين ٨- ١٢ سنة ينقسمون إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واعتمد البرنامج التدريبي على إستراتيجيتي النمذجة ولعب الدور أوضحت النتائج أن أولئك الأطفال قد اكتسبوا مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وأن الأعراض الدالة على ضعف الانتباه والنشاط المفرط من جانبهم قد انخفضت بشكل دال، وأن أثر ذلك البرنامج قد امتد إلى البيئة المدرسية مما يعني أن هؤلاء الأطفال قد قاموا بتعميم تلك المهارات التي تم تدريبهم عليها في البيئة المنزلية إلى مواقف التفاعل الاجتماعي المشابهة في البيئة المدرسية .

وهدفت دراسة لينز وآخرين (١٩٩٤) Lenz et.al. إلى اختبار فعالية استخدام منظم الوحدة كمثال للمنظمات البيانية عندما يتم تعزيزه باستخدام إجراءات تحسين المحتوى، وضمت العينة مجموعتين من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم اللغوية إحداهما تجريبية وضمت ٣٥ تلميذاً تم تعليمهم باستخدام منظم الوحدة بينما كانت الثانية ضابطة وضمت عدداً مماثلاً ولم تتعرض لأي إجراء تجريبي . وأوضحت النتائج أن التلاميذ الذين تم استخدام هذا الإجراء معهم بصورة منتظمة قد حصلوا على متوسط درجات في الاختبارات الخاصة بالوحدة توازي ١٥ % أعلى من أقرانهم الذين لم يتم استخدام ذلك الإجراء معهم . كما أن إجراء منظم الوحدة قد ساعد أولئك التلاميذ ذوي صعوبات

التعلم اللغوية في اكتساب العديد من المفردات اللغوية . كما أنه قد أدى إلى تحسن أداء هؤلاء التلاميذ نتيجة زيادة فهمهم واستبقائهم للمعلومات .

تعقيب على الدراسات السابقة

من العرض السابق لتلك الدراسات يتضح أن تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم على المهارات الاجتماعية خلال برامج التعليم العلاجي إنما يعد على درجة كبيرة من الفعالية حيث يؤدي إلى حدوث تحسن دال في مستوى مهاراتهم الاجتماعية، ويحد من السلوكيات غير الملائمة التي تصدر عنهم (عادل عبدالله ٢٠٠٨) (Frankel et.al., 1997)، ويؤثر إيجاباً على أدائهم لأنشطة الحياة اليومية (Gol& Jarus, 2005)، ويحسن معدل الانتباه من جانبهم (Rudolph, 2005) وهي أمور تسهم في حلهم للمشكلات الاجتماعية . وأن تدريس الدراسات الاجتماعية عن طريق مدخل المشكلة –الحل- النتيجة يعد فعالاً في تنمية القدرة على حل المشكلات وخاصة المشكلات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ . (Carnine et.al., 1998)

كذلك فإن استخدام المنظمات المتقدمة من شأنه أن يؤدي إلى تحسن في سعة الذاكرة، ويؤثر إيجاباً على مستوى التحصيل، وبقاء أثر التعلم (سليمان ٢٠٠٧)، وأن استخدام المنظمات البيانية يسهم في تنمية القدرة على حل المشكلات حيث يؤدي إلى حدوث تحسن في المعارف، والفهم، والمهارات الخاصة بالاستقصاء (Ferretti et.al., 2001)، ويساعد على حدوث التعلم حيث يتحسن مستوى تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفهمهم، وتزداد معارفهم (Mastropieri, Sweda et.al., 2000) إذ أنه يؤدي إلى حدوث تحسن كبير في معارف ومعلومات غالبية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Hudson, 1997) نظرا لأنه يساعدهم على تذكر الحقائق المتضمنة في النصوص، أو المواد المقدمة لهم وخاصة تلك المواد التي تتبع في حدوثها ترتيباً معيناً (Mastropieri et.al., 1997) فيكتسبون بالتالي العديد من المعارف مما يؤدي إلى تحسن أدائهم نتيجة

زيادة فهمهم واستبقائهم للمعلومات (Lenz et.al., 1994) . كما أنه لا توجد دراسات عربية في حدود علمنا تطرقت إلى هذا الموضوع في هذا المجال وهو ما يضيف كثيرا إلى أهميته .

الفـــــروض

صيغت الفروض التالية لتكون إجابات محتملة لما أثير في مشكلة الدراسة من تساؤلات :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بين كل مجموعة تجريبية على حدة وبين المجموعة الضابطة في القياس البعدى لصالح كل مجموعة تجريبية على حدة .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لكل مجموعة تجريبية على حدة في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى بالنسبة لكل مجموعة .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية للمجموعة التجريبية الأولى (منظم الوحدة) والمجموعة التجريبية الثانية (المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم) في القياس البعدى .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية للمجموعة الضابطة في القياسين القبلى والبعدى .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لكل مجموعة تجريبية على حدة في القياسين البعدى والتتبعى .

إجراءات الدراسة

أولا: العينـة :

تتألف عينة هذه الدراسة من ٣٠ طفلاً من الذكور بالصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية من إدارات الزقازيق، وأبي حماد، وفاقوس التعليمية بمحافظة الشرقية موزعة على ثلاث مجموعات متساوية عدداً، ومتجانسة؛ الأولى والثانية تجريبيتين [تم تطبيق منظم الوحدة على الأولى (الزقازيق)، وتطبيق المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم على الثانية (أبو حماد)]، وكانت الثالثة ضابطة (فاقوس) . وتتراوح أعمارهم الزمنية بين عشر سنوات إلى عشر سنوات وعشرة شهور بمتوسط عمري ١٠,٤٧ سنة وانحراف معياري ٢,٣٣ . وقد روعي أن يتم التأكد من أن القصور الموجود لديهم يعد نيورولوجياً (جدول ١)، وأن يكونوا جميعاً ممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلميهم فضلاً عن كونهم لا يعانون من أي إعاقة عقلية، أو حسية، أو جسمية حركية، أو أي قصور بيني، أو اجتماعي، أو اقتصادي، أو ثقافي . وتم بجانب ذلك تحقيق التجانس بين المجموعتين (جدول ٢) وذلك في العمر الزمني، ومستوى الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي حيث تم اختيار أفراد العينة جميعاً من المستوى المتوسط . كذلك فقد تم تحقيق التجانس بينهم أيضاً في مستوى قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية .

جدول (١) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث في اختبار المسح النيورولوجي (ن١= ن٢= ن٣= ١٠)

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ك	كا ٢	د.ح	هـ H	الدلالة
الأولى	١٦,٠٠	١٦٠,٠	٢٥٦٠,٠٠	٠,٠٥٥	٢	٠,٠٥١	غير دالة
الثانية	١٥,٣٥	١٥٣,٥	٢٣٥٦,٢٢٥				
الثالثة	١٥,١٥	١٥١,٥	٢٢٩٥,٢٢٥				

حيث :

المجموعة الأولى (التجريبية الأولى) هي من خضع أعضاؤها للبرنامج القائم على منظم الوحدة، والمجموعة الثانية (التجريبية الثانية) هي من خضع أعضاؤها للبرنامج القائم على المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم، أما المجموعة الثالثة فهي المجموعة الضابطة. وسوف نسير على ذلك على امتداد هذه الدراسة .

ويتضح من الجدول أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في اختبار المسح النيورولوجي لم تكن ذات دلالة إحصائية . وبالرجوع إلى متوسطات درجات هذه المجموعات في الاختبار نجدها على التوالي ٣٦,٤٧ ، ٣٦,٣٥ ، ٣٧,١١ ونظراً لأنه وفقاً لتعليمات الاختبار كلما قلت الدرجة عن ٢٥ كان الطفل عادياً فإن ذلك يؤكد أن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات التعلم .

جدول (٢) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في المتغيرات الخاصة بالمجانسة

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ك	كا2	ن	هـ H	الدلالة
العمر الزمني	١	١٥,٣٥	١٥٣,٥	٢٣٥٦,٢٢٥	٠,٠٢٥	٢	٠,٢٢٣	غير دالة
	٢	١٥,٣٠	١٥٣,٥	٢٣٥٦,٢٢٥				
	٣	١٥,٨٥	١٥٨,٥	٢٥١٢,٢٢٥				
معامل الذكاء	١	١٤,١٠	١٤١,٠	١٩٨٨,١٠٠	٠,٣٩٤	٢	٠,٣٨٥	غير دالة
	٢	١٦,٣٥	١٦٣,٥	٢٦٧٣,٢٢٥				
	٣	١٦,٠٥	١٦٠,٥	٢٥٦٧,٠٢٥				
م. اجتماعي	١	١٥,٩٠	١٥٩,٠	٢٥٢٨,١٠٠	٠,٠٣٣	٢	٠,٠٣٢	غير دالة
	٢	١٥,٢٥	١٥٢,٥	٢٣٢٥,٦٢٥				
	٣	١٥,٣٥	١٥٣,٥	٢٣٥٦,٢٢٥				

م. اقتصادي	١	١٤,٣٠	١٤٣	٢٠٤٤,٩	٠,٦٦٦	٢	٠,٥٩١	غير دالة
	٢	١٧,٢٠	١٧٢	٢٩٥٨,٤				
	٣	١٥,٠٠	١٥٠	٢٢٥٠,٠				
م. ثقافي	١	١٤,٣٠	١٤٣,٠	٢٠٤٤,٩٠٠	٠,٤٧٣	٢	٠,٤٢٤	غير دالة
	٢	١٥,٣٥	١٥٣,٥	٢٣٥٦,٢٢٥				
	٣	١٦,٨٥	١٦٨,٥	٢٨٣٩,٢٢٥				
م. كلي	١	١٤,٥٠	١٤٥	٢١٠٢,٥	٠,٢٠٥	٢	٠,١٩٤	غير دالة
	٢	١٦,٠٠	١٦٠	٢٥٦٠,٠				
	٣	١٦,٠٠	١٦٠	٢٥٦٠,٠				
حل المشكلات الاجتماعية	١	١٦,٠٠	١٦٠,٠	٢٥٦٠,٠٠٠	٠,٠٥٥	٢	٠,٠٥١	غير دالة
	٢	١٥,٣٥	١٥٣,٥	٢٣٥٦,٢٢٥				
	٣	١٥,١٥	١٥١,٥	٢٢٩٥,٢٢٥				

ويتضح من الجدول عدم دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالمجانسة بحسب ما هو موضح بالجدول وهو الأمر الذي يدل على أن تلك المجموعات متجانسة .

ثانياً : الأدوات :

تم استخدام الأدوات التالية :

١- اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)

ترجمة وتعريب / لويس كامل مليكة (١٩٩٨)

تم إعداد هذا المقياس في ضوء إستراتيجية تختار بموجبها عينة عريضة من مدى كبير من المهام المعرفية التي تنبئ بالعامل العام للذكاء. ويتمثل نموذج تنظيم القدرات المعرفية في هذه الصورة من المقياس في ثلاثة مستويات هي عامل الاستدلال العام (في المستوى الأعلى)، في حين يتمثل المستوى الثاني في ثلاثة عوامل عريضة هي القدرات المتبلرة، والقدرات السائلة التحليلية، والذاكرة

قصيرة المدى . أما المستوى الثالث فيتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصاً هي الاستدلال اللفظي ويتضمن اختبارات المفردات، والفهم، والسخافات، والعلاقات اللفظية، في حين يتمثل المجال الثاني في الاستدلال الكمي ويندرج تحته الاختبار الكمي، وسلاسل الأعداد، وبناء المعادلة. أما الاستدلال المجرد البصري وهو ثالث هذه المجالات فيندرج تحته اختبارات تحليل النمط، والنسخ، والمصفوفات، وثني وقطع الورق. وإلى جانب ذلك تشمل الذاكرة قصيرة المدى اختبارات تذكر نمط من الخرز، وتذكر الجمل، وإعادة الأرقام، وتذكر الأشياء ليصل بذلك عدد الاختبارات التخصصية التي تندرج تحت هذه المجالات ١٥ اختباراً يحصل كل منها على درجة معيارية إلى جانب أربع درجات معيارية عمرية للمجالات الأربعة فضلاً عن درجة مركبة، كما يمكن رسم صفحة نفسية فارقة (بروفيل).

وقد قام مليكة (١٩٩٤) بتعريب المقياس وحاول الاحتفاظ قدر الإمكان بمواد المقياس الأصلية التي يفترض أن تكون متحررة نسبياً من تأثيرات العوامل الثقافية المختلفة . وعند حساب صدق هذه الصورة من المقياس وثباتها اتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها، والوثوق فيها، والاعتماد عليها حيث بلغت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة (ن= ٣٠) بين ٠,٥٣ - ٠,٨٨ ، وباستخدام معادلة KR- 20 بلغت هذه القيم بين ٠,٩٥ - ٠,٩٧ وتراوحت معاملات ثبات المجالات الأربعة بين ٠,٨٠ - ٠,٩٧ ، كما تراوحت بالنسبة للمقاييس الفرعية بين ٠,٨٠ - ٠,٩٠ . أما بالنسبة للصدق على الجانب الآخر فقد تم استخدام عدة طرق في سبيل ذلك منها التحليل العاملي لمكوناته التي كشفت عن وجود تشبعات عالية بعامل عام في كل الاختبارات وهو ما يدعم استخدام درجة مركبة كلية واحدة. وأوضحت نتائج الصدق التجريبي باستخدام محكات خارجية تمثلت في الصورة ل - م السابقة لهذه الصورة، ومقياس وكسلر- بلفيو، ومقياس كوفمان أن دلالتها جميعاً كانت عند ٠,٠١ ، وعند تطبيق المقياس على فئات مختلفة من المتخلفين عقلياً، وذوي صعوبات التعلم،

والعاديين، والمتفوقين كانت النتائج التي تم الحصول عليها مدعمة لقدرة المقياس على التمييز بين مثل هذه الفئات المختلفة .

٢- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية

إعداد / محمد بيومي خليل (٢٠٠٠)

تم استخدام هذا المقياس بغرض تحقيق التجانس لأفراد العينة في هذا المتغير ولذلك اختار الباحث جميع أفراد العينة من المستوى المتوسط . ويقيس هذا المقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية يتمثل أولها في المستوى الاجتماعي وذلك من خلال الوسط الاجتماعي، وحالة الوالدين، والعلاقات الأسرية، والمناخ الأسري السائد، وحجم الأسرة، والمستوى التعليمي لأفراد الأسرة، ونشاطهم المجتمعي، والمكانة الاجتماعية لمهنهم . أما البعد الثاني فيتمثل في المستوى الاقتصادي للأسرة ويقاس من خلال المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة، ومستوى معيشة الأسرة، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة، والتغذية، والرعاية الصحية، والعلاج الطبي، ووسائل النقل والاتصال للأسرة، ومعدل إنفاق الأسرة على التعليم، والخدمات الترويحية، والاحتفالات، والحفلات، والخدمات المعاونة، والمظهر الشخصي، والهندام لأفراد الأسرة .

ويتمثل البعد الثالث في المستوى الثقافي للأسرة ويقيس المستوى العام لثقافة الأسرة من حيث الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة، والمواقف الفكرية للأسرة، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة، ودرجة الوعي الفكري، والنشاط الثقافي لأفراد الأسرة . ويعطي هذا المقياس ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد، كما يعطي درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة مجتمعة تتوزع على عدد من المستويات هي مرتفع جداً، ومرتفع، وفوق المتوسط ، ومتوسط ، ودون المتوسط، ومنخفض، ومنخفض جداً .

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث تراوحت قيم (ت) الدالة على صدقه التمييزي بين ١٢,٦- ٢٣,٨ وذلك للأبعاد الثلاثة، والدرجة الكلية. كما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد ثلاثة أشهر من التطبيق الأول وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين ٠,٩٢- ٠,٩٧ وهي جميعاً قيم دالة عند ٠,٠١ .

٣- اختبار المسح النيورولوجي *Quick Neurological Screening Test QNST*

(للتعرف على ذوي صعوبات التعلم)

إعداد / مارجريت موتي وآخرون، تعريب / عبدالوهاب كامل (١٩٩٩)

يعد هذا المقياس من الأدوات سهلة التطبيق حيث أنه وسيلة سريعة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم . ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للأطفال حيث يشتمل على سلسلة مكونة من ١٥ مهمة مختصرة تقدم للأطفال هي : مهارة اليد- التعرف على الشكل وتكوينه- التعرف على الشكل براحة اليد- تتبع العين لمسار حركة الأشياء- نماذج الصوت- التصويب بإصبع على الأنف (تناسق الإصبع – الأنف)- دائرة الإصبع والإبهام- الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخد- العكس السريع لحركات اليد المتكررة- مد الذراع والأرجل- المشي بالترادف (رجل خلف الأخرى لمسافة ثلاثة أمتار)- الوقوف على رجل واحدة- الوثب- تمييز اليمين واليسار- ملاحظات سلوكية شاذة أي غير منتظمة .

أما عن الدرجة التي نحصل عليها من الاختبار فهي إما أن تكون درجة مرتفعة (كلية) تزيد عن ٥٠ وتوضح بالتالي ارتفاع معاناة الطفل، أو درجة عادية (درجة كلية تساوي ٢٥ فأقل) وتشير هذه الدرجة إلى السواء نيورولوجياً فضلاً عن درجة تمتد من ٢٦- ٥٠ وتدل على وجود احتمال لتعرض الطفل لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة . وعادة ما نجد

أن الاختبارات الفرعية لا تتضمن أي درجة تقع في حدود اللاسواء (درجة مرتفعة)، ولن نكون على خطأ إذا ما افترضنا أن الأطفال الذين يحصلون على تلك الدرجة العادية ليس لديهم أي مشكلات نيورولوجية حيث أنهم ليس لديهم أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية . وعموماً فإن الدرجة العادية يمكن أن تؤكد على سلامة الطفل النيورولوجية، بينما تشير الدرجة المرتفعة للطفل على هذا المقياس إلى ارتفاع الاضطراب في الخصائص النيورولوجية . وقد قام معد المقياس بتقنينه على عينة من أطفال البيئة المصرية فبلغ معامل الصدق التلازمي ٠,٥٦، وبلغ معامل الثبات ٠,٦٨ وهي قيم دالة عند ٠,٠١ ولذلك يتم استخدام هذا المقياس للتحقق من أن الطفل ليس لديه أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية .

٤- مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية

إعداد / دزوريللا ونيزو (١٩٩٠) D` zurilla& Nezu

ترجمة وتعريب / عادل محمد العدل (١٩٩٨)

يتكون هذا المقياس من ٧٠ مفردة موزعة على عدد من الأبعاد ، ويعد تقريراً ذاتياً للقدرة على حل المشكلات الاجتماعية تم بناؤه لقياس المكونات الرئيسية في نموذج حل المشكلات الاجتماعية . ويتألف هذا المقياس من مقياسين رئيسيين للأول ٣٠ مفردة وللثاني ٤٠ مفردة، وسبعة مقاييس فرعية لكل منها ١٠ مفردات . والمقياسان الرئيسيان هما :

- مقياس توجه المشكلة . *Problem Orientation Scale POS*
- مقياس مهارات حل المشكلة . *Problem Solving Skills Scale PSSS*

ويندرج تحت المقياس الأول ثلاثة مقاييس فرعية هي :

- المقياس المعرفي . *Cognition Subscale CS*
- المقياس الوجداني . *Emotion Subscale ES*

- المقياس السلوكي . *Behavior Subscale BS*

وهي تعكس الاستجابات المعرفية، والوجدانية، والسلوكية في إطار النموذج .

بينما تندرج المقاييس الفرعية الأربعة التالية تحت المقياس الثاني، وهي :

- مقياس صياغة المشكلة وتحديدها .

Problem Definition and Formulations Subscales

PDFS

- مقياس إنتاج الحلول البديلة .

Generation of alternative Solutions Subscale

GASS

- مقياس صنع القرار . *Decision making Subscale DMS*

- مقياس تقييم النتائج . *Solution Implementation and verification Subscale SIVS*

وقد وضعت جميع هذه المقاييس في إطار النموذج الذي سبقت الإشارة إليه في الإطار النظري للبحث، وهي تكشف عن مستوى قدرة الفرد على حل المشكلات الاجتماعية فتوضح بالتالي القادر وغير القادر من الأشخاص على حل مثل هذه المشكلات . وجاءت نصف المفردات إيجابية، ونصفها الأخر سلبية، وتتدرج الاستجابة عليها وفق مقياس خماسي يتراوح بين (لا تنطبق إطلاقاً) ودرجتها صفر إلى (تنطبق تماماً) ودرجتها ٤ ، وبذلك تتراوح درجات القائمة بين صفر ـ ٢٨٠ درجة، ويتم تصحيح المقياس وفق التدريج (٤- ٣- ٢- ١- صفر) للعبارات الإيجابية، أما العبارات السلبية فتتبع عكس هذا التدريج، والعبارات السلبية هي تلك العبارات التي تحمل أرقام (٢- ٨- ١٠- ١٢- ١٣- ١٦- ١٩- ٢٠ - ٢٥- ٢٦- ٢٧- ٢٩- ٣٢- ٣٣- ٣٤- ٣٥- ٣٦- ٣٧- ٣٨- ٣٩- ٤١- ٤٤- ٤٦- ٤٩- ٥٠- ٥١- ٥٢- ٥٣- ٥٧- ٥٨- ٦١- ٦٢- ٦٥- ٦٦ - ٦٨) . وقد أعدت القائمة بحيث يمكن تصحيح كل مقياس مما تتضمنه من مقاييس فرعية، والقائمة

ككل، وتدل الدرجة المرتفعة على قدرة عالية على حل المشكلات الاجتماعية، والعكس صحيح . وتم توزيع المفردات على المقاييس السبعة الفرعية بالصورة التي تتضح على النحو التالي :

١- المقياس المعرفي ؛ وتتمثل عباراته في العبارات التالية ١- ٦- ١٠- ١٢- ١٨ - ٣٧- ٥١- ٥٩- ٦٣- ٦٧ .

٢- المقياس الوجداني؛ وتتمثل عباراته فيما يلي ٤- ٩- ١٧- ٢٤- ٤٣- ٤٧- ٤٨- ٥٠- ٥٤- ٦٨ .

٣- المقياس السلوكي؛ وتضم عباراته العبارات ٣- ١٥- ٢١- ٢٣- ٢٦- ٣١- ٤٠- ٤٢- ٥٦- ٦٤.

٤- مقياس صياغة المشكلات؛ ويضم العبارات ٢- ١٣- ١٦- ٢٠- ٣٨- ٣٩- ٤١- ٤٤- ٥٨ - ٦٦ .

٥- مقياس إنتاج الحلول البديلة؛ ويضم العبارات ٨- ١١- ٢٧- ٢٨- ٢٩- ٣٠- ٣٤- ٥٢- ٦٢- ٦٥.

٦- مقياس صنع القرار؛ ٥- ٧- ٢٥- ٣٢- ٤٥- ٥٣- ٥٧- ٦٠- ٦١- ٧٠ .

٧- مقياس تقييم النتائج؛ ١٤- ١٩- ٢٢- ٣٣- ٣٥- ٣٦- ٤٦- ٤٩- ٥٥- ٦٩ .

وتم حساب الثبات باستخدام أكثر من أسلوب فتراوحت معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار بين ٠,٧٣ ــ ٠,٨٧ للمقاييس السبعة والدرجة الكلية ، وبطريقة الاتساق الداخلي بين ٠,٦٥ ــ ٠,٩٤ وباستخدام معامل ألفا تراوحت تلك القيم بين ٠,٥٩ ــ ٠,٨٦ وبحساب ثبات المقياس ككل بطريقة جتمان بلغت قيمته ٠,٨٣ وباستخدام معامل ألفا في حالة حذف المفردة من الاختبار تراوحت بين ٠,٨٤١٩ ــ ٠,٨٥٦٩ وتراوحت قيمة (ر) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية بين ٠,٣٩١٨ ــ ٠,٧٩٤٥ وبلغت قيمة (ر) بين درجة المقياس الأول والدرجة الكلية ٠,٧٥ وبين درجة المقياس الثاني والدرجة الكلية ٠,٧٧ وتراوحت قيمة (ر) بين درجة المقاييس السبعة والدرجة الكلية بين ٠,٥٩ ــ ٠,٧١ وهي جميعاً

قيم دالة إحصائياً . أما بالنسبة للصدق فتم حساب صدق المحتوى وذلك بعرضه على المحكمين وعمل التعديلات التي أشاروا بها، وباستخدام مقياس المهارات الاجتماعية كمحك خارجي بلغت قيمة معامل الصدق ٠,٧٣ وهي دالة إحصائياً عند ٠,٠١

وعند تطبيق هذا المقياس في الدراسة الراهنة على عينة من أطفال الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم (ن= ٢٠) غير أولئك الذين أجريت هذه الدراسة عليهم تم استخدام مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل الذي أعده عادل عبدالله (٢٠٠٢) كمحك خارجي وبلغ معامل الصدق ٠,٥٨٣ بينما بلغ معامل الثبات عن طريق إعادة التطبيق وذلك بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول ٠,٦٧٩ وهي قيم دالة إحصائياً عند ٠,٠١ وتعني إمكانية تطبيقه على هؤلاء الأطفال .

٥- برامج التعليم العلاجي المستخدمة

إعداد / الباحث

تم استخدام برنامجين للتعليم العلاجي يقومان على استخدام المنظمات البيانية كمنظمات متقدمة فيتناول البرنامج الأول منظم الوحدة، ويتناول البرنامج الثاني المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم . ويتضمن كل برنامج تدريبي عدداً من الأنشطة والمهام المختلفة التي تقوم في الأساس على المهارات والعمليات المعرفية المختلفة فضلاً عن الألعاب التعليمية التي أعدها الباحث بغرض تدريب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي أعضاء المجموعة التجريبية الذين يعانون من صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية على استخدامها في سبيل تحقيق الهدف من هذا البرنامج وذلك من خلال قيامهم بأداء تلك الأنشطة والمهام المتضمنة . وقد تم ذلك على الوحدة الثانية من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي الخاص بالفصل الدراسي الثاني والتي تحمل عنوان شخصيات من التاريخ الإسلامي، والتي تشغل الصفحات بالكتاب المدرسي من ص ١٨- ٤١ وتضم

ثلاثة موضوعات أساسية يتناول كل منها شخصية معينة يليها استعراض لأهم المفاهيم التي وردت بالوحدة، واسترجاع للمعلومات، وتدريبات على الوحدة . وتتمثل تلك الموضوعات فيما يلي :

١- عمرو بن العاص ودخول الإسلام إلى مصر .

٢- صلاح الدين الأيوبي وجهاده ضد الصليبيين .

٣- سيف الدين قطز وجهاده ضد المغول .

وقد تم تصميم كل برنامج في إطار مجموعة من المبادئ والأسس التي ترتكز عليها برامج الأطفال غير العاديين بحيث روعي أن يتم تقديم أنشطة مألوفة لهم، ومن واقع بيئتهم، وأن يكون لها نهايات واضحة ومحددة، وأن تنبع من تلك الألعاب التي يفضلونها، وأن يتم تقديم التعزيز أو التدعيم اللازم في حينه، وأن يتم تصحيح أو تصويب الأخطاء في حينها أولاً بأول دون أي تأخير في سبيل ذلك حتى لا يعتقد الطفل في صحة ما يمكن أن نعتبره خطأ من وجهة نظرنا، وأن يكون النشاط في متناوله سواء تطلب لأدائه مهارة حركية كبيرة أو دقيقة، وأن نقوم بمساعدته على أداء المهمة المستهدفة إذا ما تطلب الأمر ذلك، وأن نحاول جاهدين تشجيعه على الاستقلالية في الأداء علماً بأن ذلك يتم تدريجياً . وهو الأمر الذي يمثل في الواقع أهم ملامح التربية الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي يمكن تحديدها على النحو التالي :

١- أن يركز التعليم المقدم على حاجة الفرد .

٢- أن يتم تخطيطه بعناية وحرص .

٣- أن يتم اختيار ما نود أن نقوم بتعليمه بكل عناية وحرص .

٤- أن يكون مكثفاً .

٥- أن يكون متواصلاً ومطرداً .

٦- أن يتم بأسلوب خاص يتفق مع مستواهم، ويراعي حاجاتهم .

٧- أن يكون موجهاً بالأهداف . *goal directed*

٨- أن يقدم الممارسة التطبيقية اللازمة .

٩- أن يكون مستخلصاً من نتائج البحوث في هذا المجال .

١٠- أن يتم مراقبة ورصد تطور كل تلميذ، وتحمل المسئولية الناتجة عن تغيير التعليم عندما تدل النتائج على عدم حدوث تطور كاف من جانب التلميذ .

وفضلاً عن ذلك فإنه يجب أن يراعي أهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها برامج التدخل المختلفة لهؤلاء الأطفال كما ترى ساندرا سميث (٢٠٠٠) Smith, S. إضافة إلى ما أقره سكروجز (٢٠٠٢) Scruggs من ضرورة الاهتمام بالتدريب الصوتي خلالها فضلاً عما أقره آخرون مثل كامينوي (١٩٩٦) Kameenui من أنه يجب أن يكون هذا التعليم والتدريب المقدم خلالها مباشراً، وما يراه تورجيسين وآخرون (١٩٩٤) Torgesen et.al. من ضرورة أن يكون ذلك التدريب مكثفاً بقدر الإمكان . وعلى ذلك فقد تم تدريبهم على النشاط المطلوب بشكل مباشر دون أن نقوم بترك أي شيء للتعلم العرضي، بل كان التعليم والتدريب المقدم بذلك مقصوداً من ناحية فلا يترك مجالاً للتعلم العرضي، ومباشراً من ناحية أخرى مع محاولة أن يكون ذلك التدريب مكثفاً بقدر الإمكان كي يسهم في التأثير على العمليات المعرفية لديهم في فترة زمنية ليست طويلة .

وقد تم مراعاة عدد من الأساليب والممارسات التدريسية الفعالة التي يتم تقديمها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي غالباً ما يكون من شأنها أن تؤدي إلى حدوث تحسن في معارفهم ومعلوماتهم ومستوى تحصيلهم وهي تلك الأساليب والممارسات التي يعرض له هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) Hallahan et.al. ومن أهمها ما يلي :

أ- عند تصميم البرامج التعليمية يجب أن نعمل على أن تتضمن مثل هذه البرامج مكونات معينة تعد فعالة في هذا الصدد، ومن أهمها التتابع، وتكرار التدريبات ومراجعة الممارسة، وتجزئة المهام والأنشطة

والدروس المقدمة، وطرح الأسئلة الموجهة والإجابة عنها، والتحكم في مستوى صعوبة المهام وما تتضمنه من متطلبات، واستخدام التكنولوجيا، وقيام المعلم بنمذجة خطوات حل المشكلة، وتعليم التلاميذ في مجموعات، وتقديم الدعم اللازم للمعلم، ومشاركة الأقران، واستخدام الإشارات الدالة على الإستراتيجية .

ب- استخدام المنظمات البيانية *graphic organizers* المختلفة مثل منظم الوحدة، *unit organizer* والمخطط والرسم التوضيحي للمفهوم وهي ما توضح كيف تترابط المفاهيم والأفكار المطروحة معاً .

جـ- استخدام أسلوب تدوين الملاحظات حيث يعتبر بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمثابة تعليم مباشر يساعدهم على تحديد الأفكار الأساسية في الدرس .

كما روعي أيضاً مكونات التعليم العشرة التي وجدها سوانسون (٢٠٠٠) Swanson والتي يجب أن تمثل بنية البرامج التعليمية وتركيبها حيث تعد ذات أهمية كبيرة بالنسبة لأولئك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن تناولها على النحو التالي :

١- التتابع وتجزئة المهمة المقدمة إلى أجزائها الرئيسية، وتعلم تدوين الملاحظات، وصياغة الفروض، وكيفية استخلاص النتائج وعرضها .

٢- تكرار التدريبات ومراجعة ما تتم ممارسته، وتوجيه الأسئلة إلى جميع التلاميذ، وربط المعرفة الجديدة بالتعلم السابق .

٣- تجزئة *segmentation* المهارة المستهدفة إلى وحدات أصغر، وتعليم تلك الوحدات الأصغر للتلاميذ، والتأكد من أن التلاميذ قد أصبح بوسعهم وضع مثل هذه الوحدات معاً في سبيل أداء تلك المهمة .

٤- طرح الأسئلة المباشرة وتلقي الإجابات بصورة مباشرة، وتقديم التغذية الراجعة للتلاميذ أثناء تعليمهم، وتصحيح سوء الفهم من جانبهم .

٥- التحكم في مستوى الصعوبة أو تناول المطالب المتضمنة في المهمة، وتقديم مستويات متباينة من المساندة أو التدعيم لكل التلاميذ .

٦- استخدام التكنولوجيا المساعدة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في مجال واحد كالقراءة أو الكتابة مثلاً والسماح لهم بالمشاركة في التعليم المقدم في مجال آخر كالدراسات الاجتماعية أو العلوم على سبيل المثال .

٧- قيام المعلم بنمذجة خطوات حل المشكلة مع استخدام أسلوب التفكير بصوت مرتفع والإثبات إذ أنهما من أهم الأساليب الفعالة التي يمكن استخدامها في سبيل ذلك .

٨- التعليم الجماعي وذلك باستخدام التجميع كالمجموعات غير المتجانسة أو المجموعات المتجانسة مثلاً .

٩- الإضافات التي تقدم بجانب مشاركة المعلم والأقران مثل الواجبات المنزلية، أو المشاركة الوالدية، أو مشاركة مساعدي المعلمين وذلك للمساعدة في التدريس المقدم لهؤلاء التلاميذ .

١٠- استخدام الإشارات الدالة على الإستراتيجية كعناصر تذكر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام تلك الاستراتيجيات أو الإجراءات التي قاموا بتعلمها .

ومن جهة أخرى تم استخدام استراتيجيات أخرى في سبيل تدوين الملاحظات تسمى الأولى كما يرى سوريتسكي وهوجيز (١٩٩٧) Suritsky & Hughes اختصاراً إستراتيجية لينكس LINKS وهذه الحروف تعد بمثابة اختصار لخمس كلمات هي :

١- انصت . *Listen*

٢- حدد الإشارات اللفظية . *Identify verbal cues*

٣- دوّن المعلومات . *Note information*

٤- حدد الكلمات المفتاحية . *Keywords*

٥- اجمع هذه البيانات في الاستمارة المخصصة للملخص . *Stack into outline form*

أما الإستراتيجية الثانية فتعرف اختصاراً باسم أوير *AWARE* وهذه الحروف تمثل اختصاراً لخمس كلمات هي:

١- رتب حتى تتمكن من تدوين الملاحظات . *Arrange to take notes*

٢- اكتب بسرعة . *Write quickly*

٣- طبّق الإشارات . *Apply cues*

٤- راجع على الملاحظات . *Review notes*

٥- اكتب الملاحظات . *Edit notes*

وتتطلب كلتا هاتين الإستراتيجيتين أن يقوم المعلمون بتعليم التلاميذ ما تعنيه أساليب التذكر، وما هي الأنشطة التي يجب عليهم أن يقوموا بأدائها في كل خطوة، وكيف يمكنهم أن يضعوا تلك الخطوات معاً . ومن الأمور الهامة في هذا الصدد أن التعليم الذي يتم وفق أي من هاتين الإستراتيجيتين يجب أن يتطور خلال كل المراحل الملائمة . كما أن تدريس تلك الخطوات التي تتضمنها الإستراتيجية فقط يعد أمراً غير كاف حتى يؤدي إلى حدوث تغير ذي معنى ومغزى لدى التلميذ .

وجدير بالذكر أن تتابع المنظمات البيانية بالنسبة لأولئك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يرتبط فقط بالعرض البصري للمفاهيم، ولكن فعالية تلك المنظمات تنبع من ملاءمتها للاستخدام من جانب المعلمين. هذا وتتطلب المنظمات البيانية من المعلمين أن يقوموا بما يلي :

١- تحديد المكونات الهامة التي تتضمنها وحدة ما، أو مفهوم معين، أو موضوع محدد .

٢- وصف تلك الكيفية التي ترتبط بها مثل هذه المكونات بالوحدة، وببعضها البعض .

٣- تقرير وتحديد مدى الجودة التي تعرض بها تلك المنظمات في الواقع للعلاقات القائمة بطريقة بصرية .

وما إن ينتهي المعلم من عملية التخطيط هذه فإنه يبدأ في تعليم ذلك المنظم لتلاميذه . ومن المعروف أن المنظمات البيانية لا تحقق النجاح المنشود عندما يتم استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلا عندما يتم دمجها في عملية التعلم وتقديمها لهم من هذا المنطلق وهو ما يسهم في تحقيق الاستفادة منها . وهذا يعني أنه يجب على المعلم أن يقوم بتعليم التلاميذ كيفية استخدام المنظمات وذلك باستخدام النمذجة، والممارسة الموجهة، والتغذية الراجعة التصحيحية . كما أنه يجب أن يزود التلاميذ أيضاً بإشارات معينة مثل متى يمكنهم استخدام مثل هذه المنظمات،وكيف يمكنهم استخدامها بطريقة مستقلة .

وعند استخدام مثل هذه المنظمات في سبيل تدريس الدراسات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هناك العديد من التوصيات التي يجب أن يضعها المعلمون نصب أعينهم حتى يمكن أن تسفر عن نتائج إيجابية فيما يتعلق بمستوى قدرة هؤلاء التلاميذ على حل المشكلات . ومن أهمها ما يلي :

١- ضرورة العمل على زيادة مشاركة التلميذ في الدرس .

٢- ضرورة تعليم التلميذ استخدام نموذج حل المشكلات .

٣- ضرورة ربط المفاهيم المقدمة للتلاميذ بأمور الحياة الواقعية أو أحداثها الفعلية .

وينبغي أن يتم في سبيل ذلك تقديم المنظمات البيانية والمعينات البصرية إضافة إلى تعليم التلاميذ كيف يمكنهم استخدام التراكيب أو البنيات التنظيمية في تلك النصوص كالعناوين، والعناوين الفرعية، والملخصات تعد جميعاً أموراً ذات أهمية كبيرة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث أن من شأنها أن تساعدهم على التعلم . وعلاوة على ذلك فإن استخدام الأساليب التي تساعد على التذكر من شأنها أن تساعد هؤلاء التلاميذ على تذكر الحقائق المتضمنة في النصوص أو

المواد المقدمة لهم وخاصة تلك المواد التي تتبع في حدوثها ترتيباً معيناً أي التي تحدث وفق ترتيب معين .

وفضلاً عن ذلك ينبغي أن تتم تجزئة الدروس المقدمة إلى وحدات أصغر، والتوقف بعد كل وحدة، ودفع التلاميذ إلى المشاركة في طرح الأسئلة حولها وتقديم التغذية الراجعة اللازمة، ثم بعد ذلك يتم تناول الوحدة التالية حيث أن ذلك من شأنه كما يرى هودسون (١٩٩٧) Hudson أن يؤدي إلى حدوث تحسن كبير في معارف ومعلومات غالبية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

أما البرنامج التدريبي ذاته فقد تم تطبيقه على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي أعضاء المجموعة التجريبية الذين يعانون من صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية وذلك على مدى ٦٠ جلسة بواقع خمس جلسات أسبوعياً تم تطبيق كل منها خلال حصة دراسية واحدة . ويتألف البرنامج من ثلاث مراحل أساسية تضم كل منها عدداً من الجلسات، وتعمل على تحقيق هدف معين أو مجموعة أهداف تسهم في تحقيق الهدف العام للبرنامج . وتضم المرحلة الأولى ست جلسات (هي الجلسات ١- ٦) تهدف إلى إعداد التلاميذ لتقبل التدريب المقدم لهم، والقيام بالأنشطة والمهام المستهدفة . كما أنها تعمل في الأساس على تحقيق التعارف، وتهيئة التلاميذ لتلقي البرنامج، والتقييم . وقد تم تخصيص الجلسات الثلاث الأولى للتعارف بين الباحث والأطفال، وإشاعة روح المودة والألفة بينهم، ومشاركتهم في ألعابهم . وتم خلال الجلسات الثلاث الباقية تقديم فكرة كاملة عن البرنامج، والهدف منه، والمطلوب منهم فضلاً عن التقييم حتى ينتقل الطفل إلى المرحلة التالية وهو مهيأ لها . فتم تقديم بعض الأفكار التي لا يتجاوز كل منها ثلاث أو أربع جمل أي مقطع محدد يقدم فكرة عامة، وكان يتم التعرف على الكلمات المتضمنة، ومعناها، وقراءة الجملة بصوت مرتفع، وإعادة قراءتها، وتوجيه الأسئلة من التلميذ حول ما تتضمنه، ثم تكرارها دون قراءتها من النص، وتحديد أهم المعلومات المتضمنة فيها . وكان يتم بعد ذلك عمل خريطة للنص المتضمن تشرح تسلسل ما يحويه من

أفكار . هذا وقد تم خلال هذه المرحلة نمذجة السلوك المطلوب، والتكرار، والتوجيه اللفظي، وتقديم التعزيز المادي والمعنوي للطفل عند قيامه بالاستجابة الصحيحة، وتكرار الاستجابة إذا لم يستطع الطفل أن يأتي بالاستجابة الصحيحة، واستخدام التغذية الراجعة إذا تطلب الأمر ذلك فضلاً عن تشجيع الطفل على مراقبة الذات مع الاهتمام بتصويب الأخطاء أولاً بأول . وكان الباحث يدفع كل تلميذ إلى المشاركة، ويحثه على إبداء الرأي، ومحاولة مساعدة أقرانه ممن لم تتضح الفكرة لديهم بعد ، ولذا فقد تم استخدام بعض المعززات المادية والمعنوية .

ومن جانب آخر فقد تضمنت المرحلة الثانية من البرنامج خمساً وأربعين جلسة (هي الجلسات ٧- ٥١) موزعة على الموضوعات الثلاثة المتضمنة بالوحدة بما تضمه وتتضمنه من مهارات ومفاهيم ومعلومات مختلفة بحيث تم تخصيص خمس عشرة جلسة لكل موضوع، موزعة بواقع جلستين لتقديم الموضوع بصورة عامة وكأنه قصة أو حكاية (الجلستان ٧- ٨ للموضوع الأول – والجلستان ٢٢- ٢٣ للثاني – والجلستان ٣٧- ٣٨ للثالث) ، وخمس جلسات لتقديمه باستخدام المنظم البياني المستخدم فضلاً عن ست جلسات لمناقشة كل خطوة فيه مع التلاميذ بحيث تتداخل هذه الجلسات معاً فيتم تقديم فكرة معينة باستخدام المنظم البياني في جلسة، ويليها مناقشتها مع التلاميذ وتدريبهم عليها في جلسة أخرى، وهكذا مع التدريب على استخدام إستراتيجيتي تدوين الملاحظات المشار إليهما في هذا الصدد وهما إستراتيجيتا *LINKS ، AWARE* (الجلسات ٩- ١٩ للموضوع الأول – والجلسات ٢٤- ٣٤ للثاني – والجلسات ٣٩- ٤٩ للثالث) ، وجلستين للمراجعة على كل موضوع وتقييمه، وتحديد مدى التقدم الذي يمكن أن يكون قد حدث (الجلستان ٢٠- ٢١ للموضوع الأول – والجلستان ٣٥- ٣٦ للثاني – والجلستان ٥٠- ٥١ للثالث) .

وعند التدريب خلال هذه المرحلة تم إتباع العديد من الإجراءات المختلفة أو الخطوات المقننة التي ينبغي أن يسير المعلم أو المدرب وفقاً لها وذلك حال قيامه

بتدريب التلاميذ في هذه المرحلة العمرية وهو الأمر الذي يكون له أكبر الأثر عليهم حيث يكون من شأنه في المقام الأول أن يساعدهم في التعلم . ومن الملاحظ أن تلك الخطوات تسير وفق تسلسل معين يراعي حاجات هؤلاء التلاميذ، وخصائصهم وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يساعدهم على تعلم ذلك . وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي :

١- يقوم المعلم أو الباحث (المدرب) بنمذجة السلوك المطلوب أمام الأطفال .

٢- يطلب من كل منهم أن يأتي بذلك السلوك أولا .

٣- أن يعمل المعلم على مساعدة الأطفال كي يأتوا بسلوكيات شبيهة .

٤- أن يقوم بشرح، وتكرار، ونمذجة هذا السلوك لهم إذا رأى أنهم لا يزالون في حاجة إلى شرح ذلك السلوك وتوضيحه .

٥- أن يقوم بعد ذلك بإدخال تهجي الكلمات في تلك الألعاب.

٦- استخدام الصور كي تساعد في هذا الإطار .

٧- طرح العديد من الأسئلة التي تخدم هذا الغرض وذلك حول كل صورة .

٨- القيام بوضع ما تدل عليه كل صورة في جملة مفيدة.

٩- التحدث عن الأمر الذي تدل عليه كل صورة وإجراء حوار مفتوح حوله .

١٠- أن يسير المعلم في تلك الأنشطة وفقاً للتسلسل المنطقي لتلك المهارات .

وفضلاً عن ذلك فقد كان يتم تحديد بعض الواجبات المنزلية التي تتعلق بكل من هذه الأنشطة والمهام، ومراجعة تلك الواجبات في بداية كل جلسة من الجلسات التالية . هذا وقد تم تقييم أداء الأطفال خلال آخر جلسة من كل مجموعة حتى نتأكد من استيعابهم لما تم تقديمه لهم، وإعدادهم للجلسات التالية بما تضمنه من مهام وأنشطة، وتدريبهم عليها مع تحديد واجبات منزلية يقوم بها التلاميذ، وتتم مراجعتها في بداية كل جلسة، وتصويب الأخطاء، وإتباع أسلوب التعديل المعرفي للسلوك عن طريق تشجيع الأطفال على مراقبة الذات، وتصويب الأخطاء، والتعلم الذاتي الذي تم التدريب عليه كإستراتيجية بذات الأسلوب الذي قدمه ميتشنبوم

Meichenbaum ووفقاً في ذات الوقت لتلك الخطوات التي حددها لذلك رايان وآخرون Rayan et.al. والتي يعرض لها محمود عوض الله وآخرون (٢٠٠٣) كالتالي :

١- يقوم النموذج (الباحث أو المعلم) بأداء النشاط في الوقت الذي يتحدث فيه مع نفسه بصوت مرتفع.

٢- يقوم الطفل بملاحظته ثم تقليده حيث يؤدى الدور ذاته تحت إشراف النموذج .

٣- يقوم الطفل بذكر التعليمات لنفسه أثناء أدائه للعمل .

٤- يستخدم الطفل فنية الاستفهام الذاتي باستمرار فيقول " ما الذي يجب أن أفعله ؟ " .

٥- يقوم الطفل بأداء النشاط بنفسه مستخدماً ألفاظ أخرى غير التي كان النموذج يستخدمها .

وإلى جانب ذلك فقد تم تحديد آخر جلسة في كل مجموعة للتقييم كما هو متبع على امتداد البرنامج، وكان يتم تصويب الأخطاء باستمرار، وتقديم التدعيم أو التعزيز اللازم على الدوام .

أما المرحلة الأخيرة من البرنامج فقد شغلت الجلسات التسع الأخيرة (الجلسات ٥٢ - ٦٠)، وتم خلالها إعادة التدريب على كل موضوع من الموضوعات الثلاثة المتضمنة في ثلاث جلسات خاصة تتعلق إحداها باسترجاع المفاهيم، والثانية بتحديد أهم المعلومات المتضمنة، والثالثة بحل بعض التدريبات على هذا الموضوع أو ذاك وذلك بنفس الإجراءات المتبعة عند التدريب عليه في المرحلة الثانية، فتم التدريب على الموضوع الأول (الجلسات ٥٢- ٥٤)، والتدريب على الموضوع الثاني (الجلسات ٥٥- ٥٧)، والموضوع الثالث (الجلسات ٥٨- ٦٠) . ويكمن الهدف من إعادة تدريب الأطفال على ذلك خلال هذه المرحلة من البرنامج كما يرى عادل عبدالله (٢٠٠٠) في أن ذلك شأنه شأن ما يحدث في البرامج الإرشادية

أو العلاجية يسهم في منع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج، كما يعمل أيضاً على استمرار أثر البرنامج وفعاليته خلال فترة المتابعة، وقد يستمر إلى ما بعد تلك الفترة . وفي سبيل ذلك تم استخدام نفس الفنيات والخطوات التي تم استخدامها من قبل عند تدريب الأطفال على ذلك خلال المرحلة السابقة من البرنامج .

أ – برنامج التعليم العلاجي باستخدام منظم الوحدة، إعداد / الباحث

يتضمن البرنامج التدريبي الحالي عدداً من الأنشطة والمهام المختلفة التي تقوم في الأساس على استخدام منظم الوحدة كمثال لتلك الكيفية التي يمكن بموجبها للمنظم البياني أن يربط بين المفاهيم والحقائق المختلفة من الوحدة موضوع البرنامج بأسرها حتى يجعل من السهل على التلاميذ تذكر مثل هذه المعلومات . وقد تم استخدام إجراء منظم الوحدة هنا في سبيل مساعدة التلاميذ أعضاء المجموعة التجريبية الأولى على معرفة الوحدة وفهمها، وتقديمها، وإعادة صياغتها وفقاً لذلك وهو ما يكون من شأنه أن يساعدهم على القيام بالعديد من المهام الأكاديمية التي تقوم على فهم تلك الوحدة واستيعابها، ومن أهمها تلك الأنشطة الإثرائية التي يعرض الكتاب المدرسي لها . وسوف نعرض فقط للخطوط العريضة الخاصة بالبرنامج المستخدم، أما التفاصيل فهي موجودة لدى الباحث .

وقد تم تحديد ذلك بالنسبة للموضوع الأول كما يلي :

١- عمرو بن العاص قبل الإسلام .

٢- دخول عمرو بن العاص الإسلام .

٣- حالة مصر قبل الإسلام .

٤- عمرو بن العاص وفتح مصر .

٥- عمرو بن العاص والياً على مصر .

٦- حل تدريبات الكتاب المدرسي .

وبالنسبة للموضوع الثاني :

١- الصليبيون .

٢- العالم الإسلامي آنذاك .

٣- صلاح الدين الأيوبي .

٤- مواجهة الصليبيين والانتصار عليهم .

٥- حل تدريبات الكتاب المدرسي .

وبالنسبة للموضوع الثالث :

١- من هم المغول .

٢- زحف المغول على العالم الإسلامي .

٣- موقف قطز من المغول .

٤- الانتصار على المغول في موقعة عين جالوت .

٥- حل تدريبات الكتاب المدرسي .

وفي المرحلة الثالثة من البرنامج تمت المراجعة على أهم المفاهيم الواردة في الوحدة، ثم القيام باسترجاع أهم المعلومات المتضمنة، وأخيراً حل تدريبات عامة على الوحدة موضوع البرنامج .

ب – برنامج التعليم العلاجي باستخدام المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم

إعداد / الباحث

يتضمن البرنامج التدريبي الحالي عدداً من الأنشطة والمهام المختلفة التي تقوم في الأساس على المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم وهو ما يتضمن عدداً من المكونات تتضمن كلمات مفتاحية ترتبط بالمفهوم، والخصائص التي تتضح في الغالب، وتلك التي تتضح أحياناً فضلاً عن الخصائص التي لا تتضح بالنسبة لذلك المفهوم، أي أنه يوضح الأمثلة واللاأمثلة فيما يتعلق بذلك المفهوم، ويتيح الفرصة للممارسة في وجود مثال جديد، ويعطي الفرصة للتلميذ كي يقدم تعريفاً لذلك المفهوم بكلماته هو مما يساعد التلاميذ في التركيز على فهم الخصائص الهامة التي يتسم بها الموضوع الذي تتم دراسته . وقد تم استخدام هذا الإجراء هنا في

سبيل مساعدة التلاميذ أعضاء المجموعة التجريبية الثانية على معرفة الوحدة وفهمها، وتقديمها، وإعادة صياغتها وفقاً لذلك وهو ما يكون من شأنه أن يساعدهم على القيام بالعديد من المهام الأكاديمية التي تقوم على فهم تلك الوحدة واستيعابها، ومن أهمها تلك الأنشطة الإثرائية التي يعرض الكتاب المدرسي لها . وسوف نعرض فقط للخطوط العريضة الخاصة بالبرنامج المستخدم، أما التفاصيل فهي موجودة لدى الباحث .

وقد تم تحديد ذلك بالنسبة للموضوع الأول كما يلي :

١- الهجرة - غزوة .

٢- صلح الحديبية .

٣- البيزنطيون .

٤- حصن بابليون .

٥- الوالي .

٦- حل تدريبات الكتاب المدرسي .

وبالنسبة للموضوع الثاني :

١- الصليبيون .

٢- إمارة صليبية .

٣- بطل من أبطال الإسلام .

٤- معركة حطين .

٥- سماحة الإسلام .

٦- حل تدريبات الكتاب المدرسي .

وبالنسبة للموضوع الثالث :

١- المغول .

٢- الديانات السماوية .

٣- هولاكو .

٤- قطز .

٥- عين جالوت .

٦- حل تدريبات الكتاب المدرسي .

وفي المرحلة الثالثة من البرنامج تمت المراجعة على أهم المفاهيم الواردة في الوحدة، ثم القيام باسترجاع أهم المعلومات المتضمنة، وأخيراً حل تدريبات عامة على الوحدة موضوع البرنامج .

هذا وقد قام الباحث عند إجراء البرنامج التدريبي الحالي بعرضه على مجموعة من المحكمين، وبعد إقراره من جانبهم قام بدراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية (ن= ٣) غير أولئك الأطفال الذين تضمنتهم العينة النهائية للدراسة، وقام بقياس مستوى قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية قبل تطبيق البرنامج وبعده . وأوضحت النتائج فعالية البرنامج المستخدم في تحسين مستوى تلك القدرة لدى أولئك الأطفال . ويوضح الجدول التالي هذه النتائج .

جدول (٣) قيم W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة الاستطلاعية (منظم الوحدة) في القياسين القبلي والبعدي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية (ن= ٣)

القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإشارات	W	Z	الدلالة
القبلي البعدي	صفر ٢,٠٠	صفر ٦,٠٠	- ٠ + ٣ = ٠	صفر	- ١,٦٣٣	٠,٠٥

جدول (٤) قيم W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة الاستطلاعية (المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم) في القياسين القبلي والبعدي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية (ن= ٣)

القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإشارات	W	Z	الدلالة
القبلي البعدي	صفر ٢,٠٠	صفر ٦,٠٠	- ٠ + ٣ = ٠	صفر	- ١,٦٢٦	٠,٠٥

ثالثاً : منهج الدراسة والتصميم التجريبي :

تعتمد الدراسة الراهنة على المنهج التجريبي باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فعالية برنامجين للتعليم العلاجي (كل منهما كمتغير مستقل) في تنمية مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية (كمتغير تابع) . كما أنها تعتمد في ذات الوقت على المنهج المقارن وذلك للتعرف على الفرق بين أثر هذين البرنامجين على المتغير التابع . كذلك تعتمد الدراسة في الوقت ذاته على تصميم تجريبي ذي ثلاث مجموعات متجانسة؛ اثنتين تجريبيتين والثالثة ضابطة، وعلى تصميم ذي مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وكذلك تصميم المجموعة الواحدة .

رابعاً : خطوات الدراسة :

تم إتباع الخطوات التالية في سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها :

١- تحديد وإعداد الأدوات المستخدمة، والتأكد من صلاحية مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية للاستخدام مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

٢- إعداد برنامجي التعليم العلاجي المستخدمين والتأكد من صلاحيتهما .

٣- اختيار أفراد العينة من بين أطفال الصف الخامس الابتدائي .

٤- قياس مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى أفراد العينة .

٥- إجراء المجانسة بين مجموعات الدراسة .

٦- تطبيق المقاييس المستخدمة .

٧- التطبيق القبلي لمقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية على أفراد العينة .

٨- تطبيق برنامجي التعليم العلاجي المستخدمين على المجموعتين التجريبيتين دون المجموعة الضابطة .

٩- التطبيق البعدي لمقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية على أفراد العينة .

١٠- تصحيح الاستجابات التي أتى بها الأطفال، وجدولة الدرجات، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة عليها.

١١- استخلاص النتائج وتفسيرها .

١٢- صياغة بعض التوصيات والمقترحات التي نبعت مما أسفرت عنه هذه الدراسة الراهنة من نتائج .

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التي تم اللجوء إليها في سبيل الوصول إلى نتائج هذه الدراسة فيما يلي :

- كروسكال – واليز *Kruskal-Wallis (H)*
- اختبار مان – وتيني *Mann- Whitney (U)* .
- اختبار ولكوكسون *Wilcoxon (W)* .
- قيمة Z .

النتائـــج

أولاً : نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بين كل مجموعة تجريبية على حدة وبين المجموعة الضابطة في القياس البعدى

لصالح كل مجموعة تجريبية على حدة " . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب اللابارامترية التي سبقت الإشارة إليها وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٥) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في القياس البعدي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية (ن١= ن٢= ن٣= ١٠)

المجموعة	م الرتب	مج الرتب	ك	كا٢	د.ح	هـ H	الدلالة
الأولى	٢٠,٣٥	٢٠٣,٥	٤١٤١,٢٢٥	١٩,٤٤٧	٢	١٩,٣٦١	٠,٠١
الثانية	٢٠,٦٥	٢٠٦,٥	٤٢٦٤,٢٢٥				
الثالثة	٥,٥٠	٥٥,٠	٣٠٢,٥٠٠				

ويتضح من الجدول أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات في القياس البعدي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية دالة عند ٠,٠١ ، ويوضح الجدول التالي اتجاه دلالة هذه الفروق وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث .

جدول (٦) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في القياس البعدي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية (ن١= ن٢= ن٣= ١٠)

المجموعة	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
الأولى	١٠,٣٥	١٠٣,٥٠	٤٨,٥٠	١٠٣,٥	٠,١١٤ -	غير
الثانية	١٠,٦٥	١٠٦,٥٠				دالة
الأولى	١٥,٥٠	١٥٥	صفر	٥٥	٣,٧٨٥ -	٠,٠١
الثالثة	٥,٥٠	٥٥				
الثانية	١٥,٥٠	١٥٥	صفر	٥٥	٣,٧٨٨ -	٠,٠١
الثالثة	٥,٥٠	٥٥				

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، بينما توجد فروق دالة عند ٠,٠١ بين المجموعة الثالثة أو الضابطة وكل منهما على حدة لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر في كل حالة . وبالرجوع إلى متوسطات درجات المجموعات الثلاث في الاختبار نجدها على التوالي ١٣٥,١ ، ١٣٣,٩ ، ٩٣,٢ وبالتالي تصبح هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية في كل حالة . وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض الأول .

ثانياً : نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لكل مجموعة تجريبية على حدة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي بالنسبة لكل مجموعة " . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام قيم U ، W ، Z ، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٧) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات كل مجموعة تجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية (ن١= ن٢ = ١٠)

المجموعة	القياس	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
التجريبية الأولى	البعدي	١٥,٥٠	١٥٥	صفر	٥٥	٣,٧٨٥-	٠,٠١
	القبلي	٥,٥٠	٥٥				
التجريبية الثانية	البعدي	١٥,٥٠	١٥٥	صفر	٥٥	٣,٧٨٨-	٠,٠١
	القبلي	٥,٥٠	٥٥				

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين كل مجموعة تجريبية على حدة في القياسين القبلي والبعدي وذلك لصالح القياس ذي المتوسط الأكبر . ولما كان متوسطا الدرجات في القياسين القبلي والبعدي على التوالي للمجموعة التجريبية الأولى ١٣٥,١ ، ٩٣,٨ وللمجموعة التجريبية الثانية ١٣٣,٩ ،

٩٣,٠١ تصبح الفروق لصالح القياس البعدي بالنسبة لكل مجموعة وهو ما يحقق صحة هذا الفرض .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية للمجموعة التجريبية الأولى (منظم الوحدة) والمجموعة التجريبية الثانية (المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم) في القياس البعدى " . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجزء الأول من جدول (٦) والتي توضح عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في القياس البعدي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وهو ما يحقق صحة هذا الفرض .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية للمجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدى " . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء السابق، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٨) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية

القياس	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
البعدي	١١,٢٠	١١٢,٠٠	٤٣,٠٠	٩٨,٠٠	٠,٥٤٣-	غير دالة
القبلي	٩,٨٠	٩٨,٠٠				

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وهو ما يحقق صحة الفرض الرابع .

خامساً : نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لكل مجموعة تجريبية على حدة في القياسين البعدى والتتبعى " . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء المتبع في اختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٩) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية (ن١ = ن٢ = ١٠)

المجموعة	القياس	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
التجريبية الأولى	البعدي	١٠,٣٥	١٠٣,٥	٤٨,٥	١٠٣,٥	٠,١١٥-	غير دالة
	التتبعي	١٠,٦٥	١٠٦,٥				
التجريبية الثانية	البعدي	١٠,٣٥	١٠٣,٥	٤٨,٥	١٠٣,٥	٠,١١٤-	غير دالة
	التتبعي	١٠,٦٥	١٠٦,٥				

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وهو ما يحقق صحة هذا الفرض .

مناقشة النتائج وتفسيرها

تعمل المنظمات المتقدمة كما تشير نجاة شاهين (١٩٩١) على تنظيم عملية التعلم، وتصنيف المفاهيم بصورة يسهل دمجها مع المفاهيم المختزنة في البنية المعرفية، وتسهيل تعلم واستيعاب المفاهيم من جانب التلاميذ ، وتقليل الفجوة بين الخبرات والمعلومات المختزنة في البنية المعرفية للمتعلم والمعلومات المراد تعلمها لكي يصبح قادرا على تلقى واستقبال معلومات جديدة، وتقديم ركيزة فكرية مناسبة تساعد على إمكانية تمييز المادة الجديدة عن المعلومات القديمة التي توجد

لدى الفرد ، وتنشيط المفاهيم التي تعلمها التلميذ فيما سبق وتحريكها لتبرز على السطح حتى يسهل ربطها بالمفاهيم الجديدة .

هذا وقد أكدت العديد من الدراسات في مجال المنظمات المتقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أهمية هذا المنظم المتقدم كأسلوب للتدريب والتعلم والتذكر، وأن له فعاليته في تنمية الكثير من المهارات المختلفة، وتنمية الدافعية والفهم، وتحسين الأداء ، واكتساب الكثير من السلوكيات الجديدة والمرغوبة حيث تعمل المنظمات البيانية مثلاً كما يرى هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) Hallahan et.al. على تزويد التلاميذ بالتمثيلات البصرية اللازمة لكل من المفاهيم والحقائق. وتقوم بالتوضيح البصري لتلك الكيفية التي ترتبط بها المعلومات في إطار تركيب أو بنية منطقية معينة، وتوضح العلاقات المفاهيمية في هذا التركيب . ومن جهة أخرى فإنها تساعد المعلمين على تخطيط الوحدة، وتقديمها، وبنائها أو صياغتها، وتساعد التلاميذ على القيام بالعديد من المهام الأكاديمية التي تعتمد على ما يكونوا قد درسوه إذ تساعدهم في التركيز على فهم الخصائص الهامة التي يتسم بها موضوع معين مما يساعدهم على إعادة طرح المشكلة من جديد، وتحديد الحلول البديلة، واختيار أفضلها وهو ما يعني تحسن مستوى قدرتهم على حل المشكلات وخاصة المشكلات الاجتماعية، وتطور سلوك حل المشكلات من جانبهم .

وقد أسفرت نتائج الدراسة الراهنة عن فعالية المنظمات المتقدمة (منظم الوحدة ــ المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم) في تنمية مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية حيث وجدت فروق دالة بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لكل مجموعة تجريبية على حدة لصالح القياس البعدي، وبين متوسطي رتب درجات القياس البعدي بين كل مجموعة تجريبية على حدة والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة في القياس البعدي بين نمطي المنظمات البيانية المستخدمين، ولا بين القياسين

القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، أو القياسين البعدي والتتبعي لكل مجموعة تجريبية على حدة .

وتتفق هذه النتائج إجمالاً مع ما أسفرت عنه نتائج دراسات عادل عبدالله (٢٠٠٨) ، وفرانكل وآخرين (١٩٩٧) Frankel et.al. ، وجول وجاروس (٢٠٠٥) Gol& Jarus ، ورودولف (٢٠٠٥) Rudolph ، وكارنين وآخرين (١٩٩٨) Carnine et.al. ، وسليمان (٢٠٠٧)، وفيريتي وآخرين (٢٠٠١) Ferretti et.al. ، وماستروبيري وسويدا وآخرين (٢٠٠٠) Mastropieri, Sweda et.al. ، وماستربيري وآخرين (١٩٩٧) Mastropieri et.al. ، وهودسون (١٩٩٧) Hudson ، ولينز وآخرين (١٩٩٤) Lenz et.al. .

ويمكن تفسير ذلك بأن التعليم أو التدريس العلاجي من شأنه أن يؤثر إيجاباً في قدرة هؤلاء التلاميذ على حل المشكلات الاجتماعية، وأن يحد بدرجة ملحوظة من القصور الاجتماعي الذي يعانون منه فضلاً عن أن استخدام المنظمات المتقدمة بأنواعها معهم دون فرق في مجال الدراسات الاجتماعية على وجه التحديد من شأنه أن يؤثر إيجاباً في قدرتهم على حل المشكلات عامة وقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية بصفة خاصة . ومن ثم فإن هذه الفعالية من شأنها أن تسهم في تحقيق قدر مناسب من التوافق الاجتماعي من جانبهم يمكنهم من الاندماج مع الآخرين حيث أن مثل هذه البرامج المستخدمة قد ساهمت كثيراً في تنمية العمليات المعرفية المختلفة لدى هؤلاء التلاميذ، واستخدام استراتيجيات للفهم وتدوين الملاحظات قد أدى بهم إلى الانتقال لمستويات أعلى من التمثيل المعرفي للمعلومات فأصبح بمقدورهم تصنيف تلك المعلومات، والمواءمة بينها وبين المعلومات السابقة، وتوليد أو اشتقاق معلومات جديدة، واستخدامها وتوظيفها بشكل جيد في بعض الأحيان في سبيل حل المشكلات المختلفة وخاصة المشكلات الاجتماعية مما ساهم في انغماس هؤلاء الأطفال في البرنامج والاستفادة مما تم تقديمه لهم خلاله، كما أن الاستراتيجيات والفنيات المتبعة في سبيل ذلك قد ساعدت

كثيراً في تحقيق مثل هذه النتائج مما أدى إلى تحسن مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية من جانبهم . ونظراً لأن الإجراءات المتبعة كانت واحدة فقد أدى الأسلوبان كلاهما إلى نفس النتيجة تقريباً دون وجود فروق دالة بين أثر كل منهما وهو ما أكدته نتائج الفرض الثالث .

ومن جهة أخرى فإن نتائج الفرض الرابع تدعم بشكل غير مباشر فعالية كل برنامج للتعليم العلاجي تم استخدامه حيث كشفت عن أن المجموعة الضابطة والتي لم تتعرض للبرنامج لم يحدث لأعضائها أي تغير له دلالته وذلك في مستوى قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية في حين وجدنا كما أوضحت نتائج الفرض الثاني أنه قد حدث تحسن دال في مستوى تلك القدرة لكل مجموعة تجريبية على حدة في القياس البعدي على أثر تعرضهم للبرنامج . أما نتائج الفرض الخامس فقد كشفت عن عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات كل مجموعة تجريبية على حدة في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وهو ما قد يرجع في الواقع إلى ما تم خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من إعادة تدريب أفراد هذه المجموعة أو تلك على تلك الأنشطة والمهام والاستراتيجيات التي تضمنها البرنامج وذلك بعد تدريبهم عليها خلال المرحلة السابقة من البرنامج وهو الأمر الذي ساهم بشكل أساسي في استمرار أثر ذلك التدريب كما يرى عادل عبدالله (٢٠٠٠) إلى ما بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة، وأدى بجانب ذلك إلى عدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه، بل والأهم من ذلك أنه قد أدى إلى استمرار هذا التحسن .

هذا ويلفت الباحث الأنظار إلى إمكانية إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول برامج للتعليم العلاجي التي تقوم على استخدام أنماط مختلفة من المنظمات المتقدمة تعمل في الأساس على علاج جوانب أخرى من جوانب القصور لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أو تسهم في تنمية بعض جوانب القوة التي قد يبدونها والتي تميزهم .

التوصيـــات

صـاغ الباحث التوصيات التالية في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة الراهنة من نتائج .

١- أن تراعي برامج التعليم العلاجي التي يتم تقديمها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى مهاراتهم وقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية .

٢- أن يتم الاهتمام باستخدام برامج للتعليم العلاجي تقوم على أحد أنماط المنظمات المتقدمة مما يسهم بدوره في تنمية مستوى العمليات المعرفية المختلفة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ويعمل بالتالي على تنمية قدرتهم على حل المشكلات عامة والمشكلات الاجتماعية بصفة خاصة .

٣- أن تهتم تلك البرامج بتدريب هؤلاء التلاميذ على استخدام مثل هذه المنظمات المتقدمة، وما تضمه وتتضمنه من استراتيجيات مختلفة مما يسهم في تنمية مستوى قدرتهم على فهم الواقع، ومواجهة ضغوطه، والارتباط بهذا الواقع، والانتماء للمجتمع .

٤- أن يتم خلال مثل هذه البرامج تعليم الاستراتيجيات الخاصة بالفهم، وتدوين الملاحظات، وأن يتم تدريبهم على ذلك جيداً كي يتمكنوا من فهم فحوى ما يتم تقديمه لهم .

٥- أن تهتم مثل هذه البرامج التي يتم تقديمها لأولئك التلاميذ بالتمثيل المعرفي للمعلومات، وتجهيز المعلومات ومعالجتها في ضوء ذلك .

* * *

مراجـع الفصـل الثالـث

أنـور محمـد الـشرقاوي (١٩٨٨)؛ الـتعلم : نظـريات وتطبـيقات . القاهـرة: مكتـبة الأنجلو المصرية .

دانـيال هالاهـان، وجـون لـويد، وجـيمس كـوفمان، ومارجـريت ويـس، وإليـزابيث مارتنيز (٢٠٠٧)؛ صعوبات التعلم؛ مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي . ترجمة عادل عبدالله محمد . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

دانـيال هالاهـان، وجـيمس كـوفمان (٢٠٠٧)؛ سـيكلوجية الأطفـال غيـر العاديـين وتعليمهم . ترجمة عادل عبدالله محمد . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

رضا عبدالله أبوسريع (٢٠٠٤)؛ تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

سـليمان محمـد سـليمان (٢٠٠٧)؛ فعالـية بـرنامج تدريبـي باسـتخدام المـنظمات المتقدمة فـي تحسين سعة الذاكرة وأثره علـى التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، م٣، ع ١٢ .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٨) ؛ فعاليـة برنامج للتعليـم العلاجـي في تنمية المهارات الاجتماعيـة لتلاميـذ المرحلة الابتدائية ذوي صـعوبات التـعلم وأثره على معـدل سـلوكهم المـشكل . نـدوة علـم الـنفس وقـضايا التنمـية الفـردية والمجتمعية، كلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض ١٥- ١٧/ ٤ .

عـادل عبدالله محمد (٢٠٠٦) ؛ قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم . القاهرة: دار الرشاد .

عـادل عبدالله محمد (٢٠٠٣) ؛ تعديل السلوك للأطفـال المتخلفين عقلياً باستخدام جداول النشاط المصورة . القاهرة : دار الرشاد .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٠) ؛ العلاج المعرفي السلوكي ، أسس وتطبيقات . القاهرة : دار الرشاد .

عادل محمد العدل (٢٠٠١)؛ تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة . مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ع ٢٥ ، ج١ .

عادل محمد العدل (١٩٩٨) ؛ القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي . مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ع ٢٢ ، ج ٢ .

عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١) ؛ سيكلوجية ذوي الاحتياجات الخاصة . القاهرة: مكتبة زهراء الشرق .

فؤاد أبو حطب وأمال صادق (١٩٨٠)؛ علم النفس التربوي، ط ٦ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

لويس كامل مليكة (١٩٩٨)؛ دليل مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء، الصورة الرابعة. المراجعة الأولى، ط ٢ – القاهرة : مطبعة فيكتور كيرلس .

مارجريت موتي، وهارولد سيزلنج، ونورما سبالدينج (١٩٩٩)؛ اختبار المسح النيورولوجي السريع. تعريب عبدالوهاب محمد كامل، القاهرة : دار النهضة المصرية .

محمد بيومي خليل (٢٠٠٠)؛ استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية. في " محمد بيومي خليل : سيكلوجية العلاقات الأسرية. القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع " .

محمود عوض الله سالم، ومجدي محمد الشحات، وأحمد حسن عاشور (٢٠٠٣)؛ صعوبات التعلم؛ التشخيص والعلاج . عمان ،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

نجاة حسن شاهين (١٩٩١)؛ أثر استخدام المنظمات المعرفية على التحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الإسكندرية .

Boudah, D. J., Lenz, B. K., Bulgren, J. A., Schumaker, J. B.,& Deshler, D. D. (2000), Don`t water down! Enhance content learning through the unit organizer routine. *Teaching Exceptional Children*, 12 (3), 48- 56.

Bulgren, J.& Lenz, B. (1996), Strategic instruction in the content areas. In D. D. Deshler, E. S. Ellis,& B. K. Lenz (Eds.), *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods* (2nd ed.). Denver: CO: Love.

Carnine, D. W., Crawford, D. B., Harniss, M. K., Hollenbeck, K. L.,& Miller, S. K.(1998), Effective strategies for teaching social studies. In E. J. Kameenui& D. W. Carnine (Eds.), *Effective teaching strategic that accommodate diverse learners*. Upper Saddle River, NJ: Mreeill.

Ferretti, R. P., MacArthur, C. D.,& Okolo, C. M. (2001), Teaching for historical understanding in inclusive classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24, 59- 71.

Hallahan, D.P.& Kauffman, J.M.(2003), *Exceptional learners; Introduction to special education* (9th ed.). New York: Allyn & Bacon.

Hallahan, D., Kauffman, J., Lloyd, J., Marteniz, E.,& Weiss, M. (2005), *Learning Disabilities; Foundations, Characteristics, and Effective teaching* (3rd ed.). New York: Allyn & Bacon.

Hayes, J. R. (1989), *The complete problem solver.* New Jersey: Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers .

Hudson, P. (1997), Using teacher- guided practice to help students with learning disabilities acquire and retain social studies content. *Learning Disability Quarterly*, 20, 23- 31.

Kameenui, E. J. (1996), Shakespeare and beginning reading: The readiness is all. *Teaching Exceptional Children*, 27 (2), 3- 21.

Lenz, B. K., Bulgren, J. A., Schumaker, J. B., Deshler, D. D.,& Boudah, D. J. (1994), *The content enhancement series: The unit organizer routine.* Lawrence, KS: Edge Enterprises.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E.,& Whedon, C. (1997), Using mnemonic strategies to teach information about US

presidents: A classroom- based investigation. *Learning Disability Quarterly*, 20, 13- 21.

Mastropieri, M. A., Sweda, J.,& Scruggs, T. E. (2000), Putting mnemonic strategies to work in an inclusive classroom. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 69- 74.

O`Brien, J. (2000), Enabling all students to learn in the laboratory of democracy. *Invention in School and Clinic*, 35, 195- 205.

Scruggs, T. E. (2002), On babies and bathwater : addressing the problem of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 18 (2), 176- 184.

Smith, S. (2000), *Is my child kindergarten ready* ? Long Beach, California: Pediatric Medical Center.

Suritsky, S. K.& Hughes, C. A. (1997), Notetaking strategy instruction. In D. D. Deshler, E. S. Ellis,& B. K. Lenz (Eds.), *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods* (2nd ed.). Denver, CO: Love.

Swanson, H. L. (2000), What instruction works for students with learning disabilities? Summarizing the results from a meta-analysis of intervention studies. In R. Gersten, E. P. Schiller,& S. Vaughn (Eds.), *Contemporary special education research: Syntheses of the knowledge base on critical instructional issues.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K.,& Rashotte, C. A.(1994), Longitudinal studies of phonological processing and reading . *Journal of Learning Disabilities,* 27, 276- 286.

* * *

ملخـــص

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية برنامجين للتعليم العلاجي يقومان على استخدام المنظمات البيانية (منظم الوحدة – المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم) كمنظمات متقدمة مع تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية، واختبار أثر كل منهما ومدى فعاليته في تنمية مستوى قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية، والمقارنة بينهما في ضوء ذلك، والتعرف على مدى بقاء أثر هذا التدريب والتعليم لدى هؤلاء التلاميذ . وتتألف عينة هذه الدراسة من ٣٠ طفلاً من الذكور بالصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية من إدارات الزقازيق، وأبي حماد، وفاقوس التعليمية بمحافظة الشرقية موزعة على ثلاث مجموعات متساوية عدداً، ومتجانسة؛ الأولى والثانية تجريبيتين [تم تطبيق منظم الوحدة على الأولى (الزقازيق)، وتطبيق المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم على الثانية (أبو حماد)]، وكانت الثالثة ضابطة (فاقوس) . وتتراوح أعمارهم الزمنية بين عشر سنوات إلى عشر سنوات وعشرة شهور بمتوسط عمري ١٠,٤٧ سنة وانحراف معياري ٢,٣٣ .

وقد تم استخدام الأدوات التالية :

١- اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)، تعريب ملكة (١٩٩٨) .

٢- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة، إعداد خليل (٢٠٠٠).

٣- اختبار المسح النيورولوجي السريع، إعداد موتي وآخرون، تعريب كامل (١٩٩٩) .

٤- مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، تعريب العدل (١٩٩٨) .

٥- برامج التعليم العلاجي المستخدمة ، إعداد / الباحث (برنامج التعليم العلاجي باستخدام منظم الوحدة - برنامج التعليم العلاجي باستخدام المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم) .

وتعتمد الدراسة الراهنة بذلك على المنهج التجريبي، كما أنها تعتمد في ذات الوقت على المنهج المقارن وذلك للتعرف على الفرق بين أثر البرنامجين المستخدمين على المتغير التابع . وقد أسفرت النتائج عن فعالية المنظمات البيانية كمنظمات متقدمة (منظم الوحدة ــ المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم) في تنمية مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية حيث وجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لكل مجموعة تجريبية على حدة لصالح القياس البعدي، وبين متوسطي رتب درجات القياس البعدي بين كل مجموعة تجريبية على حدة والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة في القياس البعدي بين نمطي المنظمات البيانية المستخدمين، ولا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، أو القياسين البعدي والتتبعي لكل مجموعة تجريبية على حدة .

* * *