فـــاعلية برنامج تدريبي لتنمية أسلوب حـــل المشكلات في تحسين التفاعل الاجتماعي لذوى الإعاقة الفكرية البسيطة

إعـــداد

د. أيمن سالم عبدالله حسن

مدرس التربية الخاصة- كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية أسلوب حل المشكلات في تحسين التفاعل الاجتماعي لذوى الإعاقة الفكرية البسيطة

إعـــداد

د. أيمن سالم عبدالله حسن

مدرس التربية الخاصة- كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة

المستخلـــص

خلفية: تشير البحوث السابقة إلى صعوبات واضحة في قدرة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على ممارسة أسلوب حل المشكلات في حياتهم الاجتماعية اليومية، وعدم القدرة على ممارسة خطواته بداية من تحديد المشكلة حتى الوصول لحل مناسب وتعميمه.

هدف البحث الحالي إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي في تنمية ممارسة أسلوب حل المشكلات في تحسين التفاعل الاجتماعي للمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. وتكونت عينة البحث من (١٠) مراهقين ذكور تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، من مدرسة التربية الفكرية ببني سويف للعام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٣- ١٦) سنة، ومعامل ذكائهم بين (٥٠-٦٨). وتم استخدام مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)، ومقياس فاينلاند للسلوك التكيفي، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي، ومقياس أسلوب حل المشكلات، والبرنامج التدريبي. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة أسلوب حل المشكلات والتفاعل الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة أسلوب حل المشكلات والتفاعل الاجتماعي لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية أسلوب حل المشكلات وتحسُن مستوى التفاعل الاجتماعي لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة الفكرية البسيطة- أسلوب حل المشكلات- التفاعل الاجتماعي.

إن فئة الإعاقة الفكرية البسيطة من أكثر فئات التربية الخاصة التي تعرضت لسوء الفَهم عبر مراحل زمنية مختلفة، خاصة إذا أدركنا قابلية هذه الفئة للتأهيل بشتى صوره الاجتماعي والتعليمي والمهني... لتصبح عنصر مساير بشكل مناسب لفئات المجتمع الأخرى بدلا من أن تكون عبئاً عليه. فالهدف الأساسي من البحث في مجال الإعاقة الفكرية هو تحسين مستوى جودة حياتهم اليومية من خلال تحسين أبعاد ومظاهر السلوك التكيفي من مهارات الرعاية الذاتية، والمهارات اجتماعية، ومهارات التواصل، حتى المهارات الأكاديمية وغيرها.

وعلى الجانب الآخر، توجد المشكلة حين يكون لدى الفرد هدف ولم يتعرف بعد على وسائل تمكنه من تحقيق ذلك الهدف، بينما حل المشكلة هو القدرة على تمييز المعرفة والمهارات واستخدامها بحيث تحقق الهدف(عبد الحميد، ١٩٩٩، ٩٦). وإن أسلوب حل المشكلة Problem Solving Styleيمثل نشاطاً يمارسه كل إنسان طوال يومه، وهو بصورة عامة سلوك يحتاجه كل شخص عندما يكون أمامه هدف يسعى إلى تحقيقه ولكن توجد بعض العقبات التي تحول دونه أو تكون عقبة أمام تحقيقه(مارزانو، بيكرنج، أريدوندو، بلاكبورن، برانت، وموفت، ١٩٩٨، ١٨٨).

ومن ناحية أخرى، تشير عبارة "التفاعل الاجتماعي" إلى السلوك الارتباطي الذي يقوم بين فرد وآخر أو بين مجموعة من الأفراد، أي أن التفاعل الاجتماعي في أوسع معانيه هو تأثر الشخص بأعمال وأفعال وآراء غيره وتأثيره فيهم، والتفاعل الاجتماعي يشكل الأساس في أية حياة اجتماعية، لأنه دون التفاعل تفقد حياة الإنسان طابعها الاجتماعي وتصبح عبارة عن تجمع لا جماعة(يونس،١٩٩٣، ٢٢٨-٢٢٩). ومن ثم فالتفاعل بين الناس هو عماد الحياة الاجتماعية، فإذا تفاعل عدداً من الأفراد وجها لوجه يبدأ التفاعل والاتصال بينهم وتتأسس العلاقات الاجتماعية.

في المقابل نجد أن ذوي الإعاقة الفكرية لديهم قصور واضح في ممارسة أسلوب حل المشكلة ويترتب على ذلك أوجه قصور عدة في صور التفاعل الاجتماعي لديهم ومن هنا تسعى الدراسة الحالية لتحسين مستوى ممارسة أسلوب حل المشكلات لذوي الإعاقة الفكرية ومعرفة أثر ذلك في تحسُن مستوى تفاعلاتهم الاجتماعية.

مشكلـــة البحـــث:

تؤكد العديد من الدراسات فاعلية البرامج التدريبية القائمة على أسلوب حل المشكلات في تنمية العديد من المهارات الاجتماعية والأكاديمية وفي خفض الكثير من السلوكيات اللاتكيفية والاضطرابات السلوكية لذوي الإعاقة الفكرية، ومع ذلك هناك ندرة في البحوث التي سعت لتحسين مستوى ممارسة أسلوب حل المشكلات لدى هذه الفئة بشكل مباشر، فضلا عن الخلط الواضح بين اتخاذ القرار وحل المشكلة، ومن هنا يأتي أهمية تناول أسلوب حل المشكلات مع ذوي الإعاقة الفكرية.

فتشير البحوث بأن حل المشكلات الاجتماعية هو أحد دعائم وأنظمة تعزيز السلوك الإيجابي (Sandomierski, Kincaid, & Algozzine,2007). ويظهر في استفادة الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية في حل المشكلة(Beelmann,2003)، وتقليل المشكلات السلوكية خصوصا: الحد من المشكلات السلوكية في الوضع السريري وتعميم وتجويد بدائل الحل (Loumidis &Hill,1997)، تقليل استثارة الغضب (Rose, Loftus, Flint, Carey,2005)، علاج الاضطرابات النفسية والسلوكية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة(Anderson&Kazantzis,2008). ومع ذلك، فإن استقلالية ايجاد حلول للمشاكل لم يتم زيادتها، وأن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في حاجة لمزيد من التشجيع من قبل الآخرين لتحسين حل المشكلات الاجتماعية، وأن إجراء هذا التدريب في الإطار المجتمعي قد يساعد في توفير هذا التشجيع(Ailey, Friese & Nezu,2012) .

وفي هذا السياق تشير دراسة Camp, Karmiloff-Smith, Thomas,& Farran (2016) أن الأفراد ذوي الاضطرابات النمائية العصبية مثل متلازمات ويليامز، وداون لديهم ضعف في الوظائف التنفيذية، ولكن الطريقة التي يستخدموا بها الوظائف التنفيذية لحل المشاكل في الحياة اليومية لم يتم استكشافها حتى الآن. وتشير دراسة Goharpey, Crewther, (2013) &Crewther بأن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية(داون، إعاقة فكرية غير محددة، اضطراب التوحد ذو أداء وظيفي منخفض) لديهم نقص في العمليات المعرفية لتطوير استراتيجيات حل المشكلات وأن مهارات حل المشكلة متأخرة لديهم. وأشارت دراسة Baurain &Nader-Grosbois (2013) عن وجود قصور في نظرية العقل والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية الانفعالية والتنظيم الاجتماعي الانفعالي في مواقف التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال

ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالعاديين. وأشارت دراسة Masson, Dagnan, & Evans (2010)صلاحية اختبار للتخطيط وحل المشكلات للبالغين ذوي الإعاقة الفكرية، ومع ذلك هناك حاجة لتطوير أدوات صالحة لبيئات أخرى على أساس مهام التخطيط اليومية التي يقوم بها الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية.

ويشير Guralnick(1999) أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في خطر كبير من ضعف الكفاءة الاجتماعية بالمقارنة بأقرانهم العاديين. ويشير (Fenning, Baker, & Juvonen, 2011) بأن مجالات الصعوبة بالنسبة لهؤلاء الأطفال تشمل مهارات تعارض القرار وتبني وجهات النظر والتنظيم الانفعالي وحل المشكلات الاجتماعية ولا يُعرف الكثير عن الكيفية التي يعمل بها الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لحل المشاكل الاجتماعية في المواقف الطبيعية وكيف يسهم الوالدين في تطوير مهاراتهم. وتصبح هذه الأنواع من المهارات الاجتماعية ذات أهمية خاصة مع نمو الأطفال عندما تصبح تفاعلاتهم مع الوالدين والأقران أكثر تعقيدا، بما في ذلك النقاش وحل المشكلات وتعارض القرار (Wieland, Green, Ellingsen,& Baker, 2014).

وعلى الرغم من التأكيد على أهمية تعليم مهارات حل المشكلات، إلا أنه لا تزال هناك أسئلة مفتوحة حول الكيفية التي يضع بها المعلمين المعرفة حول تعليم مهارات حل المشكلات محل التطبيق، خاصة فيما يتعلق بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية,Vlachou, & Stavroussi) (2016. ويؤكد Edeh & Hickson (2002, p.7) على أن هناك حاجة ماسة لتنمية مهارات حل المشكلات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية حتى يمكنهم المشاركة في مواقف التعاملات الشخصية والحياتية التي يواجهونها يومياً وحتى يتسنى لهم معالجة مشكلات الحياة اليومية بشكل فعال. فضلا عن توصيات العديد من البحوث بضرورة تصميم برامج تدريبية لتنمية مهارات أسلوب حل المشكلات لذوي الإعاقة الفكرية(الشبراوي،٢٠١٠، عبدالله،٢٠١٦).

ومن هنا يمكن تناول مشكلة البحث بالتساؤل: هل يستطيع المراهق ذو الإعاقة الفكرية أن يمر عبر خطوات حل المشكلة الخمسة المتمثلة في أن يحدد المشكلات اليومية التي يواجهها في حياته؟ وهل يستطيع أن يفكر ويقترح حلول لهذه المشكلة مع التسليم بمحدودية قدرتهم على التفكير التجريدي؟ وإذا افترضنا باقتراحه لحلول، هل يستطيع أن يجرب ويتحقق من صحة هذه الاقتراحات والحلول؟ وهل يستطيع أن يصل إلى الحل الصحيح ويميزه عن غيره من

الحلول الغير مناسبة؟ وهل يستطيع أن يعمم هذا الحل في العديد من المواقف الحياتية الأخرى مع التسليم بوجود مشكلة في نقل أثر التعلم على المشكلات المشابهة والأخرى المختلفة؟ وأخيرا هل يستطيع أن يمارس هذه الخطوات بشكل متتابع ومتكامل بصورة فردية دون تقديم تغذية راجعة؟، ومن ثم وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في السؤل الرئيسي التالي:

ما فعالية برنامج تدريبي في تنمية أسلوب حل المشكلات ودوره في تحسين التفاعل الاجتماعي لذوى الإعاقة الفكرية البسيطة؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١- ما الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأسلوب حل المشكلات ؟

٢- ما الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في التفاعل الاجتماعي ؟

٣- ما الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في أسلوب حل المشكلات ؟

٤- ما الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في التفاعل الاجتماعي ؟

٥- ما الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في أسلوب حل المشكلات ؟

٦- ما الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في التفاعل الاجتماعي ؟

أهـــداف البحـــــث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- تنمية مهارات أسلوب حل المشكلات للمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
- بناء أداة لقياس أسلوب حل المشكلات لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
- التحقق من فعالية برنامج لتنمية أسلوب حل المشكلات وإسهامه في تحسين صور التفاعل الاجتماعي لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

أهميـــة البحـــث:

يمكن أن يُفيد البحث الحالي في:

١- التأكيد على إمكانية ممارسة ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات أسلوب حل المشكلات بداية من تحديد المشكلة حتى القدرة على التعميم بمستوى مناسب.

٢- ندرة البحوث في البيئة العربية (في حدود إطلاع الباحث) التي تناولت إكساب أسلوب حل المشكلات بخطواته المعروفة لدى عينة البحث.

٣- إثراء أدبيات التربية الخاصة بالمزيد من المعلومات عن أسلوب حل المشكلات لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

الأهمية التطبيقية:

١- توفير أداة لقياس أسلوب حل المشكلات لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

٢- توفير تشخيص دقيق لأسلوب حل المشكلات للمهنيين المهتمين والعاملين بميدان التربية الخاصة عموما والإعاقة الفكرية خصوصا.

٣- توفير برنامج لتنمية مهارات حل المشكلات لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

مصطلحات البحث:

الإعاقة الفكرية:

أداء وظيفي عقلي دون المتوسط، يصاحبه قصور في الأداء التكيفي الراهن على الأقل في اثنين من المجالات الآتية: التواصل، حماية الذات، المعيشة المنزلية، المهارات الشخصية/ الاجتماعية، استخدام امكانات المجتمع، التوجه الذاتي، المهارات الأكاديمية، العمل، الفراغ، الصحة، والسلامة، ويحدث هذا القصور قبل سن ١٨ سنة (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV,1994, p. 39).

أسلوب حل المشكلات:

أسلوب حل المشكلات الاجتماعية هو عملية معرفية انفعالية سلوكية يتمكن الفرد بمقتضاها من تحديد أو اكتشاف أساليب للتعامل مع مشكلات الحياة اليومية (D'zurilla & Nezu, 2007, p.19) .

ويُعرف إجرائيا في البحث الحالي بأنه الإحساس بوجود مشكلة وتحديدها، والمساهمة في اقتراح حلول لحلها، واختيار أحد الحلول، ثم تقييم الحل بالتحقق من صحته والوصول للحل المناسب، وتعميم هذا الحل على المواقف الحياتية المشابهة لذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.

التفاعل الاجتماعي:

هو المهارة التي يبديها الطفل في التعبير عن ذاته للآخرين، والإقبال عليهم والاتصال بهم والتواصل معهم ومشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية المختلفة إلى جانب الانشغال بهم وإقامة صداقات معهم واستخدام الإشارات الاجتماعية للتواصل معهم ومراعاة قواعد الذوق العام في التفاعل معهم (محمد،٢٠٠٣، ٣).

ويُعرف إجرائيا في البحث الحالي بأنه عملية تأثير وتأثر متبادل بين مجموعة من الأفراد، تشمل التعاون والتواصل الاجتماعي والتعاطف والانتماء للجماعة.

الإطـــــار النظـــــري:

أولا: الإعاقة الفكرية:

ظهرت مصطلحات عديدة لمفهوم الإعاقة الفكرية وفي عام ٢٠٠٧ قامت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) American Association on mental Retardation بتغيير اسمها إلى الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية والنمائية American Association on Intellectual and Developmental Disability(AAIDD) وقد طالبت المجتمع الأمريكي بالتخلي عن مصطلح التخلف العقلي والذى كان سائدا لخمسين عامًا، كما تغيرت إصدارات هذه المؤسسة لتعكس المصطلح المستخدم الجديد وهو "القصور أو الإعاقة الفكريةIntellectual Disability" . وتم التأكيد على ذلك في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس(DSM-5) ، فيشير إلى أن مصطلح الإعاقة الفكرية يعادل المصطلح المستخدم في الدليل العالمي لتصنيف الأمراض (ICD-11) International Classification of Diseases التابع لمنظمة الصحة العالمية لتشخيص الاضطرابات النمائية، وعلاوة على ذلك، فإن القانون الاتحادي في الولايات المتحدة (القانون العام ١١١-٢٥٦، Rosa's Law) يستبدل مصطلح التخلف العقلي بمصطلح الإعاقة الفكرية، وكذلك المجلات البحثية، وبالتالي الإعاقة الفكرية هو المصطلح الشائع الاستعمال من قبل المجموعات

الطبية والتعليمية والمهنية(DSM.5, 2013, p.33). ولقد برز مصطلح الإعاقة الفكرية كعبارة مفضلة لأنه: أ)يعكس تغير بِنية الإعاقة التي اقترحتها الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية ومنظمة الصحة العالمية، ب)التوافق بشكل أفضل مع الممارسات المهنية الحالية التي تركز على السلوكيات الوظيفية والعوامل السياقية ج) توفر أساسا منطقيا لتقديم الدعم الفردي تأسيسا على إطارها الاجتماعي البيئي، د) أقل تجريحا أو اعتداء للأشخاص ذوي الإعاقة، هـ)أكثر اتساقا مع المصطلحات الدولية(Schalock, et al., 2007).

أما فيما يخص تعريف الإعاقة الفكرية، فكانت البداية الحقيقة له على يد Heber (1959) والتي أكد فيها على ضرورة احتواء تعريف الإعاقة الفكرية على القصور في السلوك التكيفي، وعلى الرغم من الانتقادات التي وجهت إليه تحديدا فيما يخص معامل الذكاء والمدى الزمني لدورة النمو، ولكن بدأ من هنا منحى جديد تبنته الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association (APA)في إصدارتها لتعريف الإعاقة الفكرية. ثم ظهرت جهود العديد من علماء النفس خصوصا Grossman(1973-1983)، ومن هذه التعديلات جاء التعريف الذى أقرته الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الإصدار الرابع والتأكيد عليه في الإصدار الخامس للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، بأن الإعاقة الفكرية (اضطراب نمائي عقلي Intellectual Developmental Disorder) خلال الفترة النمائية التي تشمل قصور في الوظيفة العقلية والتكيفية في كل من المجالات المفاهيمية والاجتماعية والعملية. ويجب أن تتحقق المعايير الثلاثة التالية:

أ) القصور في الوظائف العقلية، مثل التفكير، وحل المشكلات، والتخطيط، والتفكير المجرد، والحكم، والتعلم الأكاديمي، والتعلم من الخبرة، والتي يتم تأكيدها من التقييم السريري والفردي، واختبارات الذكاء.

ب) القصور في الوظائف التكيفية التي تؤدي إلى الفشل في تلبية المعايير النمائية والاجتماعية والثقافية لتحقيق الاستقلال الشخصي والمسؤولية الاجتماعية. وبدون الدعم المستمر، يحد القصور في التكيف من الأداء في واحد أو أكثر من أنشطة الحياة اليومية، مثل التواصل والمشاركة الاجتماعية والمعيشة باستقلال عبر بيئات متعددة مثل البيت والمدرسة والعمل والمجتمع.

ج) يبدأ ظهور القصور العقلي والتكيفي خلال فترة النمو (DSM.5,2013,33).

ويتضح من خلال هذا التعريف، أن الإعاقة الفكرية يتم تحديدها من خلال توافر ثلاثة شروط هى: أن يكون هناك قصورا في الأداء الوظيفي العقلي للفرد(٧٠ درجه فأقل) ويتم قياسه من خلال مقاييس الذكاء الفردية، وأن يصاحب ذلك قصورا في السلوك التكيفي ويتم قياسه من خلال مقاييس السلوك التكيفي، وأن يظهر هذا القصور خلال دورة النمو والتي تستمر حتى ١٨ سنة، وهذه هى المنطلقات التي يتم الاستناد إليها في تشخيص الإعاقة الفكرية. ولقد أشارت دراسات كثيرة إلى أن الأعراض الأربعة (النفسية والاجتماعية والتربوية والجسمية) لا تظهر معا إلا في حالات الإعاقة الفكرية، فاتجه الأخصائيون إلى الجمع بينها في تشخيص واحد، سماه Doll " التشخيص التكاملي " يتضمن التشخيصات الآتية:

التشخيص النفسي: يشمل تحديد معامل الذكاء، وسمات الشخصية والنمو الانفعالي. التشخيص الاجتماعي: يشمل التاريخ التطوري، ومستوى النضج الاجتماعي والظروف الأسرية، وخبرات الشخص ومهاراته في الاعتماد على النفس. التشخيص التربوي: يشمل التاريخ الدراسي، ومستوى التحصيل الدراسي في الابتدائي. التشخيص الطبي: يشمل التاريخ الصحي، والعوامل الفسيولوجية والبيولوجية، والعيوب والعاهات الجسمية، والأمراض والإصابات والحوادث، فإذا أجمعت هذه التشخيصات على وجود أعراض الإعاقة الفكرية عند الشخص قرر فريق التشخيص انتماءه إلى فئة الإعاقة الفكرية وهم مطمئنون إلى صحة تشخيصهم (مرسي،١٩٩٦، ٤٨-٤٩).

أما عن نسب انتشار الإعاقة الفكرية فتشير الدراسات التربوية الحديثة إلى أن نسبة المعاقين فكريا في مجتمع ما تصل إلى ٣% من عدد السكان، والجدير بالذكر أن هذه الدراسات اعتمدت الذكاء كوسيلة لقياس القدرات العقلية، ولو روعى السلوك التكيفي للأفراد والعوامل الثقافية والصحية والعمر الزمني في تحديد نسبة الإعاقة لانخفضت النسبة إلى ١% فقط (الشريف،٢٠١١، ٣٥٨). وأشارت الجمعية الأمريكية للطب النفسي حديثا بأن الإعاقة الفكرية لديها انتشار لدى إجمالي سكان أى مجتمع ما يقرب من ١٪، وتختلف معدلات الانتشار حسب العمر، وأن انتشار الإعاقة الفكرية الشديدة ما يقرب من ٦ في ١٠٠٠(DSM.5,2013,38). وأن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية تقع درجات ذكائهم ما يقرب اثنين من الانحرافات المعيارية أو أكثر تحت المتوسط، بما في ذلك هامش خطأ للقياس (عموما +٥ نقاط) مع انحراف معياري

١٥ عن متوسط ١٠٠، وهذا ينطوي على معامل الذكاء من ٦٥-٧٥ (٧٠± ٥) فما أقل (DSM.5, 2013,37).

وظهرت العديد من التصنيفات للإعاقة الفكرية إلا أن أكثرها شمولا ما تبنته الجمعية الأمريكية بناء على معامل الذكاء والسلوك التكيفي وتم تقسيمهم إلى أربعة فئات هى: الإعاقة الفكرية البسيطة: يتراوح معامل ذكائهم بين٧٠ :٥٠-٥٥ ويمثلوا ٨٥% من هذه الفئة، والإعاقة الفكرية المتوسطة: يتراوح معامل ذكائهم ما بين ٥٥-٥٠: ٤٠-٣٥ ويمثلوا ١٠%، والإعاقة الفكرية الشديدة: يتراوح معامل ذكائهم ما بين ٤٠-٣٥ :٢٥ ويمثلوا ٣-٤%، والإعاقة الفكرية الحادة: معامل ذكائهم أقل من ٢٥ على اختبارات الذكاء ويمثلوا ١-٢% (DSM- IV,1994,40-41).

ثانيا: أسلوب حل المشكلات:

الشائع في التراث التربوي والنفسي استعمال مصطلح أسلوب حل المشكلات أو أسلوب حل المشكلات الاجتماعية، ويرى D'zurilla & Nezu (2007,4) أن أسلوب حل المشكلات يركز على مشكلات غير شخصية مثل حل الألغاز أو المسائل الحسابية، في حين أن أسلوب حل المشكلات الاجتماعية يركز على المشكلات الاجتماعية الناجمة عن تعامل الأفراد مع بعضهم البعض في حياتهم اليومية. ولقد تعددت التعريفات التي حظى بها أسلوب حل المشكلات في التراث التربوي، فبعض هذه التعريفات ينحو بالمعنى إلى الاتجاه العقلي والعمليات المعرفية، في حين ذهب البعض الآخر إلي وصفه على أساس الإجراءات السلوكية التي يقوم بها الفرد لحل مشكلة ما، وهناك فئة ثالثة تتضمن الجانبين العقلي والسلوكي معاً.

فمن التعريفات التي اهتمت بالجانب العقلي المعرفي، تعريف Krulik& Rudnick (1992, 89) بأن أسلوب حل المشكلة هو عملية تفكير يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة وخبرات سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة بأداء عمل ما يستهدف حل التناقض أو الغموض الذى يتضمنه الموقف. ويشير Haber(1994,265) بأن حل المشكلة هو بلوغ الفرد أو الجماعة هدفاً ما ضمن مجموعة من القيود والمربكات، وذلك بتطوير تصورات ذهنية تولد حلاً يمر به الفرد من الوضع الراهن وصولاً إلى الهدف.

وقد ركزت مجموعة أخرى من التعريفات على الجانب السلوكي، حيث يذكر خير الله (١٩٨٨، ٣٤) أن حل المشكلة يتمثل في إزالة حالة عدم الرضا والتوتر التي أدت إلى الشعور بالمشكلة، وأنه تقريب بين الواقع والمفترض.

في حين حاولت بعض التعريفات الجمع بين الجانبين المعرفي والسلوكي، حيث يذكر Tallman,Leik,Gray & Staffor(1993,157) أن أسلوب حل المشكلات هو عبارة عن نشاط عقلي أو حركي غير تقليدي يلزم القيام به في ظل ظروف تتسم بالتحديد ويوجه هذا الأسلوب للتغلب على عائق ما لبلوغ هدف ما وذلك من خلال تطويق أو إزالة هذا العائق، ومن ثم العودة للطرق المتفق عليها لبلوغ الهدف.

وأسلوب حل المشكلات عبارة عن نشاط حيوي يقوم به الإنسان ويمارسه على مستويات متنوعة من التعقيد كلما كلف بأداء واجب أو طلب منه أن يتخذ قراراً في موضوع ما، وعملية حل المشكلة تتضمن في طياتها عملية تعليمية على مستويات مختلفة(الحارثي، ١٣٠،١٩٩٩).

الاتجاهات النظرية المفسرة لأسلوب حل المشكلات:

تختلف الاتجاهات النظرية في تفسير أسلوب حل المشكلات تبعاً لاختلاف تفسيرها لعملية التعلم، وفيما يلى عرض لبعض الاتجاهات:

١- الاتجاه السلوكي:

يقوم هذا الاتجاه في تناوله لأسلوب حل المشكلات على عدد من الفروض هى: يتعلم الكائن الحى حل المشكلة عن طريق المحاولة والخطأ، يحدث التعلم بصورة تدريجية مع تكرار المحاولات ويقاس بتناقص الزمن أو عدد الأخطاء، تكون الاستجابات الأولى للحل عشوائية ثم تتحول تدريجياً إلى قصدية عن طريق الاختيار والربط، يعمل كل من التعزيز والتكرار على تقوية الروابط العصبية بين المثير والاستجابة المعززة، قوة الاستجابة دالة لكل من نمط المثيرات ودرجة استعداد الكائن الحى والتفاعل بينها(الزيات،١٨١،١٩٩٦). ووفقاً لهذا الاتجاه فإن الفرد عندما تواجهه مشكلة جديدة، يجمع من خبراته الماضية ما يلائم المشكلة الجديدة، ويستجيب للعناصر المشتركة بين المشكلة الجديدة ومشكلات قديمة مألوفة، أو وفقاً للجوانب المشتركة بين الموقف الجديد والمواقف المشابهة التي لقيها من قبل فإذا لم يتوصل إلى الحل نتيجة لهذا لجأ إلى المحاولة والخطأ، مستخرجاً من مستودع سلوكه استجابة بعد أخرى حتى يعثر على حل للمشكلة(جابر،١٩٩٩ ،١٩٤).

٢- الاتجاه المعرفي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن المشكلة هى انعدام توازن في المجال المعرفي يجب إصلاحه عن طريق إعادة بناء أو تشكيل هذا المجال في هيئة توازن جيد أو شكل منتظم، ولقد أكدوا على الحاجة إلى التفكير المثمر لاكتساب الاستبصار في الحلول الممكنة للمشكلات، فالمتعلم يبدأ إدراك الشكل أولاً وبعدها يفحص التفاصيل(جمل،٢٠٠١، ٣٧). وتوجد أربعة أنواع من الحلول الاستبصارية للمشكلات هى: الحل الفجائى: وهو حل يبدأ ببعض النشاط ثم يتوقف النشاط ويمر الفرد بفترة ارتباك وحيرة، ولكنه لا يلبث أن يصل فجأة إلى الحل المطلوب. والحل التدريجى: وفيه يقوم الفرد بمحاولات عديدة أو بأنواع من النشاط وبعضه غير موجه ولا يلعب الفهم دوراً أساسياً في التوصل إلى الحل. والحل الثابت: وفيه يتوصل الفرد إلى الهدف بعد عدد من الخطوات مع فهم كل خطوة واكتشاف لما في الموقف من علاقات يعاد تنظيمها تدريجياً حتى يفرض فروضاً تستبعد تماماً ويتكرر إذا لم يصل للحل الصحيح. والحل المباشر: وفيه لا يحتاج الفرد إلى خطوات بين إدراك المشكلة والتوصل إلى الحل (Brightman,1990,13).

٣- اتجاه معالجة المعلومات:

تقوم الفكرة الأساسية لهذا الاتجاه على افتراض وجود تشابه بين العمليات المعرفية التي يمارسها الفرد أثناء حل المشكلات والعمليات التي يقوم بها الحاسب الآلي في معالجة المعلومات، فكلاهما(الإنسان والحاسب الآلى) يستقبل المعلومات أو المثيرات الخارجية، ويعالجها باستراتيجيات معرفية محددة، وينتج استجابات نهائية(Brightman,1990,15). وتوجد بعض الافتراضات الأساسية التي يقوم عليها اتجاه معالجة المعلومات في تفسيره لحل المشكلات وهى: الانتباه للمثيرات البيئية والقدرة على الاختيار الانتقائي، مستوى الأداء عند حل أى مشكلة هو ناتج لعدد من العوامل أهمها البيانات المتاحة، وتنوع مصادر تجهيز أو إعداد المعلومات وكلاً من المعلومات البينية الفورية المتاحة والمحتوى الكامن في الذاكرة قصيرة المدى التي تشكل جزءاً من هذه المعلومات(Newel & Simon, 1990, 150).

وتجدر الإشارة أن البحث الحالي يتبنى النموذج السلوكي باستخدام المحاولة والخطأ والتعزيز والتكرار، وأيضا يتبنى النموذج المعرفي واستخدام الحل الثابت بالتوصل للهدف بعد عدد من الخطوات المتدرجة.

مراحل وخطوات حل المشكلة:

يمكن القول بصفة عامة أن النشاط العقلي المستخدم في حل المشكلة يمر بالمراحل التالية وتتضمن أنشطة فرعية: مرحلة الإعداد Preparation أو فهم المشكلة Understanding the Problem وتتضمن الأنشطة التالية: تحديد معيار أو محك للحل، تحديد أبعاد المشكلة من خلال البيانات المعطاة، تحديد المحددات التي تحكم استراتيجيات الحل، مقارنة المشكلة بما هو مخزون من خبرات سابقة في الذاكرة. والمخرجات وتشمل: بناء أو تكوين تصورات الحل، تقسيم أو تجزئة المشكلة الرئيسية إلى مشكلات فرعية، تبسيط المشكلة عن طريق تجاهل بعض المعلومات التي ليس لها صلة بالمشكلة والتركيز على المعلومات المرتبطة بالمشكلة. مرحلة الإنتاج Production أو استنتاج الحلول الممكنة Generating Possible Solutions وتتضمن الأنشطة التالية: استرجاع الحقائق والأساليب من الذاكرة طويلة المدى، فحص وتمحيص المعلومات المتاحة في البيئة المجالية للمشكلة، معالجة محتوى الذاكرة قصيرة المدى، تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى لاحتمال استخدامها فيما بعد، وأخيراً إنتاج الحل. مرحلة إصدار الأحكام Judgment أو تقويم الحلول المستنتجة Evaluating the Solutions Generated وتتضمن الأنشطة التالية: مقارنة الحل المستنتج بمعايير أو محكات الحل، اختيار أساس لاتخاذ القرار الذى يلائم المحددات المماثلة في المشكلة، الخروج بقرار حل المشكلة أو أن الأمر لا يزال يتطلب مزيداً من العمل أو التفكير أو المعلومات (Bourne, Dominowski, & Loftus,1997, .39)

ويضيف البعض إلى هذه المراحل الثلاث مرحلة رابعة وهى مرحلة الحضانة ويرى Mayer(1992,123) أن مرحلة الحضانة أو الاختمار Incubation عبارة عن الاحتفاظ بالمشكلة مع انشغال الفرد بأشياء أخرى لكى تنضج. وتسمح لنا هذه المرحلة بالتخلص من التعب والملل المرتبط بحل المشكلة، ومن ثم فمن المحتمل جداً أنه أثناء فترة الحضانة ينسى معظم الأفراد الحلول الفاشلة لمشكلاتهم.

أما عن خطوات حل المشكلة، فعلى الرغم من أن النماذج المختلفة لخطوات حل المشكلات منبثقة من البحث المعملي إلا أن معظمها يشترك في الملامح العامة وهى: يتعرف من يحل المشكلة على تحد ما ويحدده، يقوم بالإعداد لمواجهته، يحاول حل المشكلة بطريقة أو بأخرى، ثم يقّوم المحاولة. وهذا النموذج لا يعنى أنه غير مرن، ففي أى حالة يمكن حذف

بعض تلك الخطوات، وقد تحدث دون ترتيبها المشار إليه أو تندمج معاً أو أنها تتكرر (دفيدوف، ٢٠٠٠، ١٠٧).

وتجدر الإشارة بأن التدخلات التدريبية التي تستهدف تحسين مهارات حل المشكلات الاجتماعية تقوم معظمها على نموذج Dzurilla & Goldfried, (1971) والذي يشير إلى أن أسلوب حل المشكلات يتكون من عمليتين أساسيتين تندرج تحت كل منها أبعاد فرعية وهي: التوجه نحو المشكلة: ويمثل الجانب الدافعي في عملية حل المشكلة، وتشمل إدراك المشكلة، عزو المشكلة، القدرة على التحكم، الالتزامات من ناحية الوقت والجهد. مهارات حل المشكلة: وتشمل تحديد المشكلة، اقتراح حلول بديلة، المفاضلة بين الحلول واتخاذ القرار، تطبيق الحل وتقويمه.

وهناك نموذج Branshford &Stein (1995) ويسمىIDEAL ويتضمن خمس خطوات حيث يشير الحرف الأول من الكلمة إلى خطوة تحديد المشكلات (Identifying Problems)، أما الحرف الثاني فإنه يشير إلى خطوة تعريف المشكلات (Defining Problems)، ويشير الحرف الثالث إلى اكتشاف المنحى البديل (Exploring Alternative Approach)، ويشير الحرف الرابع إلى التصرف وفق المخطط أو العمل علي (Acting on a plan)، أما الحرف الخامس فيشير إلى النظر إلى الآثار المترتبة (Look at the effects).

كما حدد Westwood(1997,182) خطوات حل المشكلة في فهم المشكلة، التخطيط للحل، محاولات التوصل للحل، استعراض المشكلة وحلها. وأشار (Heaney&Watts,1998,63) بأن أسلوب حل المشكلات يتكون من عدة خطوات متتالية هى: تحديد المشكلة وفهم معناها، إعادة صياغة المشكلة، التخطيط، تنفيذ العمل التجريبي، استخلاص البيانات وعرضها على شكل تقرير، تفسير البيانات واستخلاص النتائج، تقويم الخطوات المتبعة في حل المشكلة وتقويم النتيجة النهائية. وقدم سولسو (٢٠٠٠، ٧١٦-٧١٧) نموذجا لخطوات حل المشكلات يتضمن ست خطوات هى: تحديد المشكلة، تمثُل المشكلة عقليا، التخطيط العلمي، تنفيذ الخطة، تقويم الخطة، تقويم الحل. ويرى Gumpel(2004) أن أسلوب حل المشكلات الاجتماعية يمكن أن يعتمد على الخطوات التالية: تحديد المشكلة، وضع خطة للحل(اقتراح الحلول والمفاضلة بينها)، تنفيذ خطة الحل، تقويم الحل.

وحدد نوفل، وأبو عواد(٢٠١٠، ١١٠-١١٤)خطوات حل المشكلات في التعرف إلى وجود مشكلة، تعريف المشكلة، تمثل وتنظيم المعلومات حول المشكلة، بناء أو اختيار استراتيجية الحل، تخصيص مصادر المعلومات لحل المشكلة، مراقبة حل المشكلة، تقويم حل المشكلة.

يتضح من العرض السابق أن المشكلة هى العائق الموجود في موقف ما، وحل المشكلة هو النشاط العقلي الذى ينتهى بالوصول إلى استجابة جديدة مناسبة للموقف، والأسلوب هو الخطوات التي تتبع لتحقيق ذلك، أما مراحل حل المشكلة فتمثلت في ثلاث مراحل(إعداد- إنتاج- تقيِّيم)، والخطوات المنبثقة عنها تعددت نماذجها من أربع إلى خمس أو ست خطوات، فأحيانا يتم تقسيم مرحلة الإعداد لخطوات الإحساس بالمشكلة وتحديدها وتمثلها عقليا وتجميع المعلومات عنها. وأحيانا تُقسم مرحلة الإنتاج لخطوات اقتراح الحلول والمفاضلة بينها واتخاذ القرار. وأحيانا تُقسم مرحلة التقييم إلى خطوات تنفيذ الحلول والتحقق من الحل المختار والحصول على تغذية راجعة. والقليل من هذه النماذج أضاف تعميم الحل المناسب على المواقف المشابهة. وفي ضوء ذلك تبنى البحث الحالي خطوات حل المشكلة في: تحديد المشكلة، وضع حلول، اختيار أحد الحلول، التحقق من الحل، الوصول للحل الصحيح وتعميمه.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك تداخل وخلط واضح بين النماذج الإجرائية لخطوات حل المشكلةProblem-Solvin واتخاذ القرار Decision-Making إلا أن مضمون اتخاذ القرار يعني اختيار البديل الأفضل من الخيارات المتاحة بالفعل. وصنع القرار يعني عملية عقلية مركبة تركز على بدايات اتخاذ القرار فيما يخص جمع المعلومات ومراعاة الزمن من حيث الماضي والحاضر والآثار في المستقبل. وحل المشكلة يعني التفكير لإيجاد وابتكار حلول وتقييمها واختيار أفضلها وتعميمها وتتشابه كثيرا مع تكامل كل من خطوات صناعة واتخاذ القرار معا، أي أن اتخاذ القرار جزء من كل وهو أسلوب حل المشكلات. ويؤكد فرج، وصبري(٢٠٠٣، ٩٨) أنه يمكن التمييز بين اتخاذ القرار وحل المشكلات على أساس النتائج، فحل المشكلة هو تفكير للخروج من مأزق ما، أما اتخاذ القرار فهو اختيار أفضل بديل من بين عدة بدائل مختلفة.

ثالثا: التفاعل الاجتماعي Social Interaction:

يعد التفاعل الاجتماعي من أكثر المفاهيم انتشارا في علم الاجتماع وعلم النفس على السواء، وهو الأساس في دراسة علم النفس الاجتماعي الذي يتناول دراسة كيفية تفاعل الفرد في البيئة وما ينتج عن هذا التفاعل من قيم وعادات واتجاهات.

لذلك تعددت وتباينت استعمالات التفاعل الاجتماعي، فهو يستعمل كعملية (Process) لأنه يتضمن نوعاً من النشاط الذي تستثيره حاجات معينه عند الإنسان ومنها الحاجة إلى الانتماء والحب والتقدير والنجاح، وهو حالة (State) لأنه يستعمل في الإشارة إلى النتيجة النهائية التي يترتب عليها تحقيق هذه الحاجات عند الإنسان وهو مجموعة من الخصائص (Traits) التي هي نوع من الاستعدادات الثابتة نسبياً تميز استجابات الفرد في سلوكه الاجتماعي التي تدعى بالسمات التفاعلية والسمات الأولية للاستجابات الشخصية المتبادلة (كريش،وكرتشفيلد،وبالاتشي،١٩٧٤ ،٢٢٠). والتفاعل الاجتماعي سلوك ظاهر (overt) لأنه يحوي التعبير اللفظي والحركات والإيماءات، وهو سلوك باطن (covert) لأنه يتضمن العمليات العقلية مثل: الإدراك والتذكر والتفكير والتخيل وجميع العمليات النفسية الأخرى (غنيم، ١٩٧٣،٢٢٠).

ويعرف عمر(١٩٩٢ ،١٤١) التفاعل الاجتماعي بأنه عملية ارتباط الفرد مع الآخرين في علاقات متبادلة مشروعة يستفيد منها كل الأطراف المشتركة فيها.

ويعرف عبدالفتاح، وسليمان، وإبراهيم(١٩٩٧، ١٢٧) التفاعل الاجتماعي على أنه عملية تأثير وتأثر بين مجموعة من الأفراد تؤدي إلى وجود اتصال دائم بينهم لتحقيق الأهداف المتفق عليها بينهم، فالطلاب يتفاعلون داخل الفناء أثناء الفسحة للاستمتاع بلعبة جماعية. ويعرفه الهمشري(٢٠٠٣، ١٣٩) بأنه عبارة عن العلاقات الاجتماعية بجميع أنواعها التي تكون قائمة بوظيفتها، أي العلاقات الاجتماعية الديناميكية بجميع أنواعها سواء كانت هذه العلاقات بين فرد وفرد أو جماعة وجماعة أو بين جماعة وفرد. كما يُعرف بأنه العملية التي يدرك الفرد من خلالها ما يقصده من سلوكيات مرتبطة بموقف التفاعل ويدرك ما يعنيه الآخرين من سلوكهم والاستجابة المناسبة وفقًا لذلك (Beauchamp & Anderson, 2010).

ويتضمن مفهوم التفاعل لدى Sorokin ثلاث مكونات يرتبط بعضها ببعض ارتباطا وثيقا وهي: الشخصية باعتبارها موضوع التفاعل، المجتمع باعتباره مجموع الشخصيات

المتفاعلة، الثقافة باعتبارها مجموع المعاني والقيم والمعايير الموجودة لدى الشخصيات المتفاعلة وباعتبارها مجموع الوسائل التي تنشئ هذه المعاني وتجعلها اجتماعية وتقوم بتوصيلها(الصالح، ٢٠١٠).

وتتحدد خصائص التفاعل الاجتماعي في: أساس التفاعل، العلية أي أنه يقوم على مقدمات تعقبها نتائج ضرورية. والتفاعل لا يتم في فراغ، وإنما يتم بين أفراد وجماعات في مجتمع وقد يكون بين اثنين أو ثلاثة أو أكثر. ويأخذ التفاعل نماذج كثيرة فقد يكون وجهاً لوجه أو غير مباشر. وتحديد طبيعة الفاعل، بأن يحدد أنواع العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات(غيث، ١٩٧٣).

وتشمل أسس التفاعل الاجتماعي على: الاتصال، ويعني نقل فكرة معينة أو معني محدد من ذهن شخص ما إلى ذهن شخص أخر أو مجموعة من الأشخاص (فوزي وبدر الدين، ٢٠٠١ ،٣٨). والتوقع، وهو اتجاه عقلي واستعداد للاستجابة لمنبه معين حيث يصاغ سلوك الإنسان وفق ما يتوقعه من رد فعل الأخرين(جابر، ٢٠٠٤، ١٤١). وإدراك الدور وتمثيله، فسلوك الفرد يفسر من خلال قيامه بالأدوار الاجتماعية.

المختلفة أثناء تفاعله مع غيره طبقا لتجربته التي اكتسبها(الشناوي، ٢٠٠١، ٧٠). والرموز ذات الدلالة المشتركة، وبها يتم الاتصال والتوقع ولعب الأدوار بفاعلية لدي أفراد الجماعة كاللغة وتعبيرات الوجه(فوزي وبدر الدين، ٢٠٠١، ٤٣).

يتضح من خلال هذا العرض أن تنمية السلوك الاجتماعي لذوي الإعاقة الفكرية يعد مطلبا ضروريا لتحسين ظروف تكيفهم في المجتمع. حيث تشير إبراهيم (٢٠٠٠ ،٩٠) إلى أن من أهم المظاهر الاجتماعية للطفل ذي الإعاقة الفكرية، القصور في الكفاية الاجتماعية، والعجز عن التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، ويصعب عليه إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين. والتي يمكن أن تتحسن من خلال اكتساب مهارات حل المشكلة ومن ثم يمكن صياغة الفروض كما يلي:

فـــروض البحـــث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأسلوب حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية ؟

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في التفاعل الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية ؟

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في أسلوب حل المشكلات لصالح القياس البعدي ؟

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في التفاعل الاجتماعي لصالح القياس البعدي ؟

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في أسلوب حل المشكلات ؟

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في التفاعل الاجتماعي ؟

إجـــــراءات البحـــــث:

أولا : منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة مع إجراء القياسات القبلية والبعدية والتتبعية.

ثانيا : عينة البحث:

تكونت من (١٠) مراهقين ذكور ذوي إعاقة فكرية بسيطة تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي، أحدهما تجريبية وأخرى ضابطة بمدرسة التربية الفكرية بمدينة ناصر بمحافظة ببنى سويف، وقد تم اختيار عينة البحث وتحقيق التكافؤ من خلال تطبيق أدوات الضبط بالتحقق من معامل الذكاء(٥٠-٦٨)، والقصور في اثنين من جوانب السلوك التكيفي، والمدى العمري(١٣-١٦) وبمتوسط عمر زمني(١٤,٦) وانحراف معياري قدره (١,٢٦)، وتقارب المستوى الاقتصادي الاجتماعي، ثم تحديد أقل الطلاب تقديرا على مقياس حل المشكلات، وذلك على النحو التالي:

جدول (١)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين في متغيرات الذكاء والعمر والسلوك التكيفي والمستوى الاقتصادي وحل المشكلات

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة

الذكاء	التجريبية	٥	٦,٧٠	٣٣,٥٠	٦,٥٠٠	١,٢٦١	.٢٠٧
	الضابطة	٥	٤,٣٠	٢١,٥٠			
العمر الزمني	التجريبية	٥	٧,٠٠	٣٥,٠٠	٥,٠٠٠	١,٦١١	.١٠٧
	الضابطة	٥	٤,٠٠	٢٠,٠٠			
السلوك التكيفي	التجريبية	٥	٤,٢٠	٢١,٠٠	٦,٠٠٠	١,٣٥٨	.١٧٥
	الضابطة	٥	٦,٨٠	٣٤,٠٠			
المستوى اقتصادي	التجريبية	٥	٥,٢٠	٣١,٠٠	٩,٠٠٠	.٧٥٧	.٤٤٩
	الضابطة	٥	٤,٨٠	٢٤,٠٠			
حل المشكلة	التجريبية	٥	٥,٨٠	٢٩,٠٠	١١,٠٠٠	.٣١٩	.٧٥٠
	الضابطة	٥	٥,٢٠	٢٦,٠٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين وأن قيمة "Z" غير دالة إحصائيا، مما يعني تكافؤ المجموعتين في معاملات الذكاء والعمر والسلوك التكيفي والمستوى الاقتصادي الاجتماعي وأسلوب حل المشكلات.

ثالثا: أدوات البحث:

تم استخدام الأدوات التالية كأدوات ضبط وتدخل مع عينة البحث وهى:

١- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الرابعة، تعريب وإعداد (مليكة،١٩٩٨):

يُعد اختبار ستانفورد – بينيه للذكاء من أكثر مقاييس الذكاء انتشارا، نظرا للقدرة العالية على التمييز بين المستويات المرتفعة والمنخفضة من القدرات العقلية والمعرفية للأطفال والراشدين على السواء، وقام مليكة بتقنينه بعد ترجمته حتى يصبح المقياس صالحا للتطبيق على البيئة العربية(مليكة،١٩٩٨، ١٥٣– ١٥٥).

٢- مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي، تعريب وتقنين (العتيبي،٢٠٠٤):

هو الصورة العربية (الصورة المسحية) لمقياس فاينلاند للسلوك التكيفي Vineland Adaptive Behavior Scale والذي قام الباحث بترجمته من النسخة الأصلية التي قام بإعدادها كل من سبارو وبالا وسيكشتي عام ١٩٨٤م، والذي يكتسب تميزه من أنه يقيس المراحل النمائية المختلفة والتي تبدأ من سن الميلاد حتى عمر الثامنة عشر.

٣- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة (خليل،٢٠٠٠):

يهدف هذا المقياس إلى تقدير المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة المصرية من خلال الأبعاد الثلاثة التالية: المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي.

٤- مقياس أسلوب حل المشكلات (إعداد: الباحث):

لتحقيق هدف الدراسة الحالية تم إعداد مقياس أسلوب حل المشكلات لذوى الإعاقة الفكرية البسيطة، وقد لوحظ ندرة هذا المقياس لدي فئة البحث (في حدود إطلاع الباحث) ومن المقاييس التي تم الاستعانة بها وفي حدود ما تَوفر: مقياس مهارات حل المشكلة الاجتماعية للإعاقة الفكرية(درويش،٢٠٠٥)، واختبار أسلوب حل المشكلات (يوسف،٢٠١٢)، ومقياس حل المشكلات للأطفال(عبدالعزيز،٢٠٠١)، problem-Solvingtask (Rees& Langdon, 2016)؛ Problem Solving Questionnaire (Vlachou, & Stavroussi, 2016)؛ test of planning and problem solving(Masson, Dagnan, & Evans, 2010) .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس حل المشكلات على عينة استطلاعية (٤٠) طالبا وطالبة بمدرسة التربية الفكرية ببني سويف وذلك على النحو التالي:

أولاً: الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت(١٦)عبارة دالة إحصائيا عند مستوى٠,٠١ و(٩) عبارات دالة عند مستوى٠,٠٥

ثانيا: الثبات:

تم حساب الثبات بعدة طرق هى:

أ) طريقة ألفا لكرونباخ:

تم حساب معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ حيث بلغت (٠,٧٤٢)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

ب) طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية وحذف العبارة الفردية حيث بلغت معادلة سبيرمان(٠,٨٨٩)، ومعادلة جتمان (٠,٨١٤) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

ج) طريقة إعادة الاختبار:

تم تطبيق المقياس على نفس العينة الاستطلاعية بعد شهر، وبلغت معامل ارتباط بيرسون (٠,٥٨١) وسبيرمان (٠,٥٦٥) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١).

ثالثا: الصدق:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال ما يلي:

أ) صدق البناء:

اشتقت بنود المقياس وكذلك التعريفات الاجرائية للمقياس في ضوء تحليل النظريات والمقاييس السابقة، وبما يفيد معني صدق البناء والتكوين.

ب) صدق المحكمين:

تم عرض الصورة الأولية من المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة والعاملين مع ذوى الاحتياجات الخاصة (ن=٧) وتم إدخال كافة التعديلات أو الحذف، وفي ضوء ما تقدم يصبح المقياس صادقاً من وجهة نظر المحكمين.

ج) صدق المحك:

تم الاستعانة بمقياس آخر مقنن مسبقا، وهو مقياس اتخاذ القرار لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة(إعداد الباحث،٢٠١٦) وتم تطبيقه، وبلغت قيم معامل ارتباط بيرسون (٠,٤٨٧) وسبيرمان (٠,٤٨٣) وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

وصف الصورة النهائية للمقياس:

بعد الانتهاء من إعداد المقياس وحساب ثباته وصدقه، أصبح مقياس أسلوب حل المشكلات لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في صورته النهائية يتكون من خمس مشكلات يتم التعامل معها عبر خمس خطوات وكل خطوة تقاس بخمس عبارات موقفية تقيس البُعد، وأمام كل موقف ثلاث بدائل في ووزن مدرج(٣-٢-١)، وبذلك يبلغ إجمالي المقياس(٢٥ موقفا) ويتراوح مدى المقياس ما بين ٧٥ إلى ٢٥ درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من

ممارسة أسلوب حل المشكلات والعكس صحيح، وبناء على ما تقدم من عرض الخصائص السيكومترية للمقياس يمكن القول إن هذه الإجراءات تدعو للثقة في استخدامه.

١- مقياس التفاعل الاجتماعي لذوي الإعاقة الفكرية(إعداد: فراج،٢٠٠٧):

بالاطلاع على مقاييس التفاعل الاجتماعي لذوي الإعاقة الفكرية توفر مقياس التفاعل الاجتماعي المصور(فراج،٢٠٠٧) ومقياس التفاعل الاجتماعي (مطر، ٢٠١٦)، وتم استخدام المقياس الأول حيث تم تحديد أبعاده الأربعة(التعاون، التواصل الاجتماعي، التعاطف، الانتماء للجماعة) بناء على تحليل عاملي أثبت تشبعها على عامل كامن واحد هو التفاعل الاجتماعي فضلا عن صياغته في مواقف مصورة. وتم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي على نفس العينة الاستطلاعية، حيث تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وبلغت معادلة سبيرمان (٠,٨٧٩)، وجتمان (٠,٩٢٢) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات. وتم حساب الصدق بالاستعانة بمقياس التفاعل الاجتماعي(مطر، ٢٠١٦) كمحك خارجي، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٤٠٩) وسبيرمان (٠,٤٠١) وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من مجموعة من المواقف المصورة(٢٥) تعبر عن (٤) أبعاد، يطبق على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أعمارهم بين(٦-١٢) والعاديين(٦-٩)، ويتم تصحيح المقياس باختيار الطفل إجابة واحدة من بين إجابتين، واحتساب درجتين على اختيار الصورة التي تعبر عن التفاعل الإيجابي ودرجة واحدة للصورة التي تعبر عن التفاعل السلبي وبذلك يتراوح مدى المقياس بين ٢٥: ٥٠ درجة.

٢-البرنامج التدريبي لتنمية أسلوب حل المشكلات لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:

تم بناء برنامج تدريبي لتنمية أسلوب حل المشكلات لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة يستند على النظرية السلوكية، وقد مر بناء البرنامج بتحديد هدفه العام، والأسس التي اعتمد عليها، وبيان أهميته، ووصفه، وحدوده، والفنيات المستخدمة فيه، واستراتيجياته وذلك على النحو التالي:

أ) أهداف البرنامج:

- الهدف العام: تنمية أسلوب حل المشكلات للمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

- أهداف فرعية: التدريب على:

تحديد المشكلة- اقتراح الحلول- اختيار أحد الحلول- تقييم الحل والتحقق من صحته- تعميم الحل على المواقف الحياتية المشابهة.

ب) الأسس التي اعتمد عليها البرنامج:

وتتمثـــل في:

- وجود علاقة طيبة بين الباحث وعينة البحث.
- مناسبة محتوى البرنامج مع خصائص وحاجات المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية.
- التنويع في أساليب التعزيز المستخدمة سواء المادي أو المعنوي.
- أن تقوم أنشطة البرنامج على ممارسة العمل الفردي والجماعي.
- الانتقال تدريجياً من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً.
- أن تكون السلوكيات المتعلمة لها قيمة وفائدة تطبيقية في حياة عينة البحث.
- أهمية تقديم موضوعات البرنامج في الأماكن الطبيعية مثل، المطعم، الملعب....
- استمرار التدريب لفترة زمنية كافية حتى يتم التأكد من اكتساب الطفل للسلوك.
- استخدام نسبة تصل إلى ٧٥% للأداء المطلوب أحيانا، وليس ١٠٠%.
- الاطمئنان إلى نقل أثر التعليم من بيئة التدريب إلى البيئة المعيشية.

ج) أهميـــة البرنـــامـــج:

مما لا شك فيه أن الإعاقة الفكرية لها تأثيرها السلبي على الجانب العقلي المعرفي والذي يظهر أثره المباشر في القصور الاجتماعي وهو ما يجسد الفشل غالبا في التعامل مع المشكلات اليومية وإن كانت بسيطة، ومن هنا تظهر الحاجة لنموذج مُبسط يستطيع من خلاله ذي الإعاقة الفكرية توظيف قدراته العقلية المتواضعة في مواجهة المشكلات الحياتية اليومية بما يسهم في زيادة قدرتهم على المسايرة الاجتماعية وهو ما يسعى إليه البرنامج الحالي.

د) الحدود الإجرائية للبرنامج:

تم اختيار عينة البحث من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بالمرحلة المهنية بمدرسة التربية الفكرية بناصر التابعة لإدارة بني سويف. وتم تطبيق البرنامج بواقع (٣) جلسات أسبوعيا، تتراوح مدة الجلسة من (٢٠-٤٠) دقيقة حسب محتوى الجلسة، لمدة (١٠) أسابيع تقريبا، وذلك خلال العام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧.

هـ) الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج:

تمثلت أهم الفنيات التي تم استخدامها في البرنامج الحالي في: النمذجة، لعب الدور، المناقشات الجماعية، العصف الذهني، التعزيز، الواجبات المنزلية، وتحليل المهمة. وتمثلت أهم الاستراتيجيات المستخدمة في تفريد التعليم، وتوجيه الانتباه.

ى) تقويـــم البرنـــامج:

تم تقويم البرنامج من خلال: أ)التقويم القبلي: بتطبيق مقياس أسلوب حل المشكلات قبل تطبيق البرنامج، (ب) تقويم مرحلي: وذلك في نهاية كل مشكلة أسبوعيا، (ج) تقويم بعدي: بتطبيق مقياس حل المشكلات بعد تطبيق البرنامج، (د) تقويم تتبعي: من خلال تطبيق مقياس حل المشكلات على عينة البحث بعد انتهاء البرنامج بمدة شهر.

و) خطة جلسات البرنامج:

جدول (٢)

	اسم المهارة	الأهداف	الزمن	الفنيات	الأدوات
١	تهيئة	تعارف الباحث/ والمعلمين	٤٠ د		
٢	تهيئة	/ أولياء الأمور	٤٠ د		
٣	تهيئة	/ مجموعة التدريب	٣٠ د	التعزيز-النمذجة	ورق مقوى- حلوى
٤	تهيئة	تأكيد التعارف مع المجموعة	٢٥ د	النمذجة- التعزيز.	حلوى- صور.
٥	الإحساس بوجود مشكلة وتحديدها	أن يحدد مشكلة الجوع.	٢٠ دقيقة	المناقشة الجماعية- التسلسل- التعزيز	كراسي- منضدة- شوكولاتة
٦	وضع خيارات لحل المشكلة	أن يعدد خيارات لحل مشكلة الجوع	٢٠ دقيقة	المناقشة الجماعية – العصف الذهني-	كراسي- منضدة- قلم- كروت ورقية
٧	اختيار أحد الحلول المناسبة	أن يختار حل مناسب لمشكلة الجوع	٢٠ دقيقة	التدريب الفردي –التعزيز –التسلسل-	قلم – كروت ورقية- حلوى
٨	تقييم الحل والتحقق منه	أن يتحقق من صحة أو خطأ حله لمشكلة الجوع	٢٠ دقيقة	المناقشة الجماعية- التدريب الفردي-	كراسي- منضدة- سندوتشات
٩	تعميم الحل على المواقف المشابهة	أن يطبق نفس الحل على موقف مشابهه كلما جاع	٢٠ دقيقة	التدريب الفردي- التعزيز- لعب الدور	كراسي- منضدة- بسكويت
١٠	الإحساس بوجود مشكلة وتحديدها	أن يحدد مشكلة إحضار ملابس جديدة للعام الدراسي	٢٠ دقيقة	المناقشة الجماعية- التسلسل- التعزيز	كراسي- منضدة- شوكولاتة

١١	وضع خيارات لحل المشكلة	أن يعدد خيارات لحل مشكلة الملابس الجديدة	٢٠ دقيقة	المناقشة الجماعية – العصف الذهني-	قلم- كروت ورقية- بسكويت
١٢	اختيار أحد الحلول المناسبة	أن يختار حل مناسب لمشكلة ملابس جديدة	٢٠ دقيقة	التدريب الفردي –العصف الذهني-	قلم – كروت ورقية- حلوى
١٣	تقييم الحل والتحقق منه	أن يتحقق من صحة أو خطأ حله لمشكلة الملابس	٢٠ دقيقة	لعب الدور- التعزيز – التغذية الراجعة	كروت ورقية- ملابس
١٤	تعميم الحل على المواقف المشابهة	أن يطبق نفس الحل عند بداية كل عام دراسي	٢٠ دقيقة	التدريب الفردي- التغذية الراجعة	كراسي- منضدة- بسكويت
١٥	الإحساس بوجود مشكلة وتحديدها	ن يحدد الرغبة في الذهاب إلى رحلة مدرسية	٢٠ دقيقة	المناقشة الجماعية- التسلسل- التعزيز	كراسي- منضدة- شوكولاتة
١٦	وضع خيارات لحل المشكلة	أن يعدد خيارات للذهاب مع رحلة مدرسية	٢٠ دقيقة	المناقشة الجماعية – العصف الذهني	كراسي- منضدة-قلم- كروت ورقية-
١٧	اختيار أحد الحلول المناسبة	أن يختار حل مناسب للذهاب للرحلة المدرسية	٢٠ دقيقة	التدريب الفردي- التعزيز – التسلسل	قلم – كروت ورقية- حلوى
١٨	تقييم الحل والتحقق منه	أن يتحقق من صحة حله لمشكلة الاشتراك في الرحلة	٢٠ دقيقة	التدريب الفردي- لعب الدور- التعزيز	كراسي- كروت ورقية- حلوى
١٩	تعميم الحل على المواقف المشابهة	أن يطبق نفس الحل عند الذهاب إلى التنزه والفسحة	٢٠ دقيقة	التدريب الفردي- التعزيز- لعب الدور	كراسي- منضدة- بسكويت
٢٠	الإحساس بوجود مشكلة وتحديدها	أن يحدد مشكلة انقطاع الكهرباء	٢٠ دقيقة	المناقشة الجماعية- التسلسل- التعزيز	كراسي- منضدة- شوكولاتة
٢١	وضع خيارات لحل المشكلة	أن يعدد خيارات للتعامل مع مشكلة انقطاع الكهرباء	٢٠ دقيقة	المناقشة الجماعية – العصف الذهني	كراسي- منضدة- قلم- كروت ورقية-
٢٢	اختيار أحد الحلول المناسبة	ن يختار حل مناسب لمشكلة الجوع	٢٠ دقيقة	التدريب الفردي– التعزيز– التسلسل	كراسي- قلم– كروت ورقية-حلوى
٢٣	تقييم الحل والتحقق منه	أن يتحقق من صحة حلة لانقطاع الكهرباء	٢٠ دقيقة	التدريب الفردي- لعب الدور- التعزيز	كروت ورقية- لمبة صفراء/ بيضاء
٢٤	تعميم الحل على المواقف المشابهة	أن يطبق نفس الحل بموقف مشابه لانقطاع الكهرباء	٢٠ دقيقة	التدريب الفردي- التعزيز- لعب الدور	كراسي- منضدة- بسكويت
٢٥	الإحساس بوجود مشكلة وتحديدها	أن يحدد مشكلة ضيق فناء المدرسة على لعب كرة قدم	٢٠ دقيقة	المناقشة الجماعية- التسلسل- التعزيز	كراسي- شوكولاتة ورق- قلم
٢٦	وضع خيارات لحل	أن يعدد خيارات لحل مشكلة ضيق	٢٠	المناقشة الجماعية –	كروت ورقية- قلم-

	المشكلة	الفناء للعب	دقيقة	العصف الذهني-	بسكويت
٢٧	اختيار أحد الحلول المناسبة	أن يختار حل مناسب لمشكلة ضيق الفناء للعب	٢٠ دقيقة	التدريب الفردي-تحليل المهمة	قلم – كروت ورقية- حلوى
٢٨	تقييم الحل والتحقق منه	أن يتحقق من صحة حله لضيق فناء المدرسة	٢٠ دقيقة	التدريب الفردي- لعب الدور- التعزيز	كروت ورقية- بسكويت
٢٩	تعميم الحل على المواقف المشابهة	أن يطبق نفس الحل على موقف مشابه	٢٠ دقيقة	التدريب الفردي- التعزيز- لعب الدور	كراسي- منضدة- بسكويت

رابعا : خطوات البحث :

تمثلت خطوات إجراء البحث في الآتي:

١- الإطار النظري والدراسات التي تناولت الإعاقة الفكرية وأسلوب حل المشكلات.

٢- بناء الأدوات المناسبة في البحث (مقياس حل المشكلات – البرنامج التدريبي).

٣- اختيار أفراد عينة البحث من الملحقين بمدرسة التربية الفكرية.

٤- تطبيق مقياس حل المشكلات على المجموعة التجريبية كقياس قبلي.

٥- تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على أفراد المجموعة التجريبية.

٦- إعادة تطبيق المقياس على المجموعة التجريبية كقياسات بعدية وتتبعية.

٧- تحليل البيانات وتلخيصها من خلال الأساليب الإحصائية الملائمة، ثم التوصل إلى النتائج ومناقشتها وتفسيرها ووضع التوصيات والبحوث المقترحة.

خامسا : المعالجة الإحصائية :

تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية الملائمة باستخدام برنامج (SPSS) الإحصائي.

نتـــائـــج البحـــث:

الفرض الأول :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأسلوب حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (٣)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين المجموعتين في حل المشكلات

البُعد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة	الفروق
حل مشكلة	التجريبية	٥	٧٣,٦	١,٩٤٩٣	٨,٠٠	٤٠,٠٠	.٠٠	٢,٦٥٢	.٠٠٨	المجموعة التجريبية
	الضابطة	٥	٥٥,٤	٣,٣١٦٦	٣,٠٠	١٥,٠٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين في حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمةZ (٢,٦) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١)، وبهذه النتيجة يمكن قبول الفرض الأول

الفــرض الثـــانـــي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في التفاعل الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (٤)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين المجموعتين في التفاعل الاجتماعي

البُعد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة	الفروق
التفاعل	التجريبية	5	٥٠	.٠	٨,٠٠	٤٠,٠٠	.٠٠	٢,٧٩٥	.٠٠٨	المجموعة التجريبية
	الضابطة	5	٣٨	٢,٨٢٨٤	٣,٠٠	١٥,٠٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين في التفاعل الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمةZ(٢,٧٩) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١) وبهذه النتيجة يمكن قبول الفرض الثاني

الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في أسلوب حل المشكلات لصالح القياس البعدي.

جدول (٥)

نتائج ويلككسون لدلالة الفروق للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

البُعد	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط	الانحراف	Z	الدلالة

حل المشكلة	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٧٣,٨٠٠	١,٦٤	٢,٠٤	.٠٤
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠				
	المحايدة	٠						

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لحل المشكلات، حيث بلغت قيمةZ (٢,٠٤) وهى دالة مستوى (٠,٠٥)، وبهذه النتيجة يمكن قبول الفرض الثالث.

الفـــــرض الــرابـــع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في التفاعل الاجتماعي لصالح القياس البعدي.

جدول (٦)

نتائج ويلككسون لدلالة الفروق للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

البُعد	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط	الانحراف	Z	الدلالة
التفاعل الاجتماعي	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٤٠,٨٠٠	١,٣٠٣	٢,٠٣٢	.٠٤٢
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠				
	المحايدة	٠						

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في التفاعل الاجتماعي، حيث بلغت قيمة Z(٢,٠٣) وهى دالة مستوى (٠,٠٥)، وبهذه النتيجة يمكن قبول الفرض الرابع.

الفرض الخامس:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في أسلوب حل المشكلات.

جدول (٧)

نتائج ويلككسون لدلالة الفروق للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

البُعد	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط	الانحراف	Z	الدلالة
حل المشكلة	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	٧٣,٢٠٠	٢,٦٨	١,٠٠٠	.٣١
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠				
	المحايدة	٤						

يتضح من الجدول السابق عدم جود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في حل المشكلات، حيث بلغت قيمةZ(١,٠٠) وهى غير دالة وبهذه النتيجة يمكن قبول الفرض الخامس.

الفرض السادس:

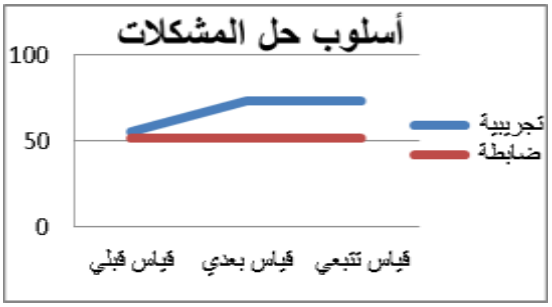
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في التفاعل الاجتماعي.

جدول (٨)

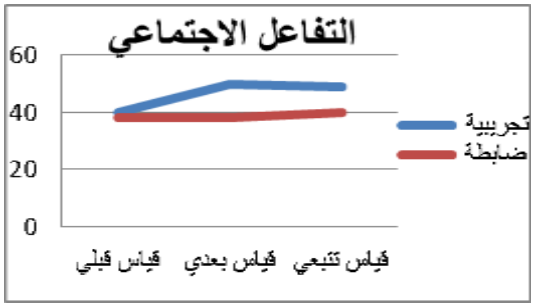
نتائج ويلككسون لدلالة الفروق للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

البُعد	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط	الانحراف	Z	الدلالة
التفاعل الاجتماعي	السالبة	٤	٢,٥٠	١٠,٠٠	٤٩,٢٠٠	.٤٤٧٢	٢,٠٠٠	.٤٦
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠				
	المحايدة	١						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في التفاعل الاجتماعي، حيث بلغت قيمةZ(٢,٠٠) وهى غير دالة وبهذه النتيجة يمكن قبول الفرض السادس.



متوسط درجات المجموعتين في حل المشكلة



متوسط درجات المجموعتين في التفاعل

المناقشة والتفسير:

تظهر نتائج البحث الحالي تحسُن مستوى ممارسة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لأسلوب حل المشكلات واحتفاظهم بنفس المستوى بعد انتهاء التدريب، وتحسُن التفاعل الاجتماعي كأثر مباشر لتحسن استخدام أسلوب حل المشكلة.

وبالنسبة لتحقق الفرض الأول والثالث بوجود فروق دالة في حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي، فتتفق هذه النتائج مع الدراسات التي أكدت إمكانية تنمية أسلوب حل المشكلات مع ذوي الإعاقة الفكرية، حيث كشفت دراسة يوسف(٢٠١٦)عن فعالية برنامج إرشادي لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لتحسين مهارات حل المشكلات الاجتماعية لتخفيف السلوك العدواني والعداء لأطفالهن. وكشفت دراسة Youjia, Suzanne, Erica, Kristin, & William (2015) فاعلية التدريس باستراتيجية معرفية من ثلاث خطوات لتنمية مهارات حل المشكلة لدى الشباب ذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى نجاح خمسة طلاب في تعميم استخدام الاستراتيجية في مواقف حياتية لأسبوع واحد بعد التدخل.

وأثبتت دراسة Sheriff & Boon(2014) فعالية استخدام الجرافيك القائم على الكمبيوتر في حل مشاكل لفظية من خطوة واحدة مقارنة بالممارسات التعليمية التقليدية لطلاب المدارس المتوسطة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. وكشفت دراسة Lifshitz, Weiss, Tzuriel, &Tzemach,(2011) برسم خريطة للصعوبات والعمليات المعرفية بين المراهقين(١٣-٢١سنة) والراشدين(٢٥-٦٦سنة) ذوي إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في حل مشاكل متشابهة عن تحسن كبير بين ما قبل وبعد التدريس في جميع الفئات العمرية ومستويات الإعاقة. ودراسة الشبراوي(٢٠١٠) التي أكدت فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

وأظهرت دراسة Anderson& Kazantzis(2008) فعالية التدريب على مهارات حل المشكلات الاجتماعية في تخفيف حدة بعض الاضطرابات النفسية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، كما أوضحت نتائج القياس التتبعي بعد شهر ثبات أثر البرنامج. وأشارت دراسة Chung & Tam (2005) تفوق ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة مع التدريس القائم على المدخل المعرفي(بعمل مثال والاستراتيجية المعرفية) في حل مشاكل لفظية رياضية، على الطلاب مع التدريس بالطريقة التقليدية وأنهم أكثر قدرة على الحفاظ وتعميم مهارات حل المشكلة. وأكدت دراسة درويش(٢٠٠٥) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية سلوك حل المشكلات الاجتماعية(علاقة الطفل بالآخرين- اعتماده على ذاته) لذوي الإعاقة الفكرية.

وكشفت دراسة(2004),.O'Reilly, et alعن فارق ضئيل وفعالية بروتوكول التدريب على تعليم المهارات الاجتماعية للبالغين ذوي الإعاقة الفكرية، بالمقارنة بين تدخلات الضبط الخارجي وحل المشكلة، من حيث اكتساب وتعميم والحفاظ على المهارات الاجتماعية. وأكدت دراسة Crites & Dunn(2004) فعالية التدريب على مهارات حل المشكلة مع ذوي الإعاقة الفكرية باستخدام برنامج تدريبي يسمى "قم بحل مشكلاتك" للتدريب على عملية مكونة من خمس خطوات لحل المشكلة، كما كانوا أكثر قدرة على توليد حلول بديلة لمشكلات جديدة.

وأظهرت نتائج دراسة Beelmann(2003) فعالية التدريب على حل المشكلات الاجتماعية مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة ما قبل المدرسة وأن البرنامج كان أثره فعالاً في القياسين البعدي والتتبعي. وأوضحت دراسة O'reilly, Lancioni, Gardiner, Tiernan,& Lacy (2002) فاعلية أسلوب حل المشكلات في تدريس بعض المهارات الاجتماعية والأكاديمية داخل الفصل الدراسي لطفلة ذات إعاقة فكرية متوسطة وتعميم المهارات التي تعلمتها إلى الفصل الدراسي العادي. وكشفت دراسة Agran, Blanchard,Wehmeyer,&Hughes (2002)عن تنمية مهارات حل المشكلات (مهارات اللمس، المشاركة داخل الفصل، إتباع التعليمات) لذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام لمساعدتهم على تحقيق أهدافهم الذاتية. وأكدت نتائج دراسة Papadaki (1996) عن تمكن ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من إتقان أسلوب حل المشكلات الاجتماعية (التشفير، اتخاذ القرار، الأداء، التقويم)، إضافة إلى تمكنهم من تعميم السلوكيات المستهدفة في موقفين آخرين غير تدريبيين كما حافظوا على نفس معدلات الأداء في القياس التتبعي.

ويمكن تفسير تحقق الفرض الأول والثالث، بأن المجموعة الضابطة لم تتلق أي نوع من التدريب فظل الوضع على حاله في القياسين القبلي والبعدي. في حين تغير أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي بشكل ايجابي مما يعكس فاعلية التدريب وتيسير نموذج حل المشكلة بطريقة تناسب قدرات عينة الدراسة وبما يمكنهم من السير عبر خطواته، فضلا عن واقعية المواقف والمشكلات الحياتية التي تم التدريب عليها والتي تعايشها عينة الدراسة وإعادة صياغة العلاقة بين مثيراتها واستجاباتها، وترتيب وسلسلة طريقة تعامله مع هذه المواقف اليومية. وقد وجد الباحث أن كثيرا من أفراد عينة الدراسة يمارسون بالفعل بعض خطوات حل المشكلة بطريقة تلقائية مما سهل التدريب من ناحية، والبناء عليها وسلسلة باقي الخطوات.

وتؤكد ذلك دراسة Nader-Grosbois, & Lefèvre(2011) بأن التنظيم الذاتي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم العاديين في حل المشكلة لم يختلف حتى لو كان العمر العقلي له تأثير كبير، وارتبط التنظيم الذاتي ارتباطا إيجابيا وكبيرا مع الأداء في المهام. في المقابل وفي دراسة أخرى قارن Nader-Grosbois, & Lefèvre(2012) التنظيم الأبوي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين في ثماني مهام لحل المشكلات باستخدام خامات مادية والكمبيوتر. وقد تم تحليل سبع استراتيجيات لتنظيم الذات(تحديد الهدف،التخطيط، الانتباه، الدافعية، الانتباه المشترك، تنظيم وتقويم السلوك) ووجد تأثير كبير للعمر العقلي على استراتيجيات تنظيم الوالدين وارتبطت معظم الاستراتيجيات سلبيا بأداء الأطفال العاديين وذوي الإعاقة الفكرية.

وفي هذا السياق يشير الخطيب، والحديدي(٢٠٠٨،٦٩) بأن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية لا يتطور لديهم الشعور بالثقة بالذات، وفي العادة يعتمدون على الآخرين لحل المشكلات، وأنهم يعزون سلوكهم لعوامل خارج نطاق سيطرتهم، فبسبب الإخفاق يتطور لديهم الخوف من الفشل وتوقعه الأمر الذي يدفع بهم غالبا إلى تجنب محاولة تأدية المهمات المختلفة. مما دفع الباحث لتوفير أجواء من النجاح في حل المشكلات من خلال تبسيط خطواتها ومشكلاتها للبعد عن إحساس الفشل.

وبالتالي من خلال التدريب يمكن أن يتحسن الأداء الاجتماعي للشخص ذو الإعاقة الفكرية وتزداد قدرته على حل الكثير من المشكلات اليومية التي كانت تصنف على أنها بسيطة وهو ما أشارت إليه دراسة Rees& Langdon(2016) بأن هناك ارتباط سالب بين القدرة على حل المشكلة وسلوكيات إيذاء الذات لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، كما يقاس بمهمة حل المشكلة والذي يتكون من خمس مشكلات في شكل مواقف تقرأ على المشاركين، ثم يطلب من المشاركين سلسلة من أسئلة تتعلق بما يلي: تحديد المشكلة، إيجاد الحلول، اختيار الحل المناسب، تقييم الحلول. ودراسة Vlachou,& Stavroussi(2016) التي قدمت برنامج للتدخل التربوي من أربع مراحل مصممة لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة مهارات حل المشكلات الاجتماعية. المرحلة الأولى: التقييم الأولي لمهارات حل المشكلات للتأكد من القدرة على تحديد المشكلة وحلولها المحتملة، المرحلة الثانية: الإلمام بمواقف حل المشكلات الاجتماعية (أنا أفهم القصة، وأرد في خطوات)، المرحلة الثالثة: تدريس الخطوات الاجتماعية

لحل المشكلة (أتعلم الخطوات في تسلسل)، المرحلة الرابعة: تسهيل عملية صنع الاختيار (اخترت الحل الأمثل). ودراسة Ailey, Friese & Nezu (2012) التي قدمت برنامج لحل المشكلة الاجتماعية في الوضع المجتمعي لمجموعة منزلية بتعديل وتكييف التدخل القائم على حل المشكلات المسمى: الاتجاه، التحديد، البدائل، التنبؤ، التجربة"، وذكر (٩٠٪) من المشاركين أنهم أكثر قدرة على التعامل مع مشاكلهم بعد البرنامج.

من ناحية أخرى يمكن إرجاع تحسن الأداء لمناسبة وكفاءة فنيات التدريب كالتعزيز، النمذجة، لعب الدور، تحليل المهمة، التسلسل، التدريب الفردي، المناقشة الجماعية، العصف الذهني، التغذية الراجعة. فضلا عن خصوصية هذا البرنامج من تعامله مع مشكلات يومية حقيقية يعايشها ذوي الإعاقة الفكرية، والحقيقة أن عينة البحث كانت تمارس بعض خطوات حل المشكلة، وتمثلت الإضافة هنا في سلَسلة هذه الخطوات وضرورة ترتيبها، واستكمال التدريب من حيث انتهائهم عند خطوة وضع الحلول بتطوير الأداء باختيار أحد الحلول وتقيِّيمه والتحقق من صحته ومن ثم الوصول للحل النهائي أو المرونة في العودة إلى بديل ثاني أو ثالث لتجريبه والوصول للحل الصحيح للمشكلة في ضوء تقديم التغذية الراجعة ثم التدريب على تعميم هذا الحل في المواقف الحياتية الأخرى المشابهة.

بالنسبة للفرض الثاني والرابع بوجود فروق دالة في التفاعل الاجتماعي لصالح القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، تتفق بذلك مع دراسة مطر (٢٠١٦)التي كشفت عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة. ودراسة مصطفي (٢٠١٦) التي كشفت عن فاعلية البرنامج في خفض اضطرابات النطق والتواصل للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة وتنمية الضبط الذاتي والتفاعل الاجتماعي لديهم واستمرار هذه التحسن بعد فترة المتابعة. ودراسة حسين(٢٠١٥) التي كشفت فاعلية برنامج تدريبي لإكساب التفاعل الاجتماعي وتعديل سلوك الأطفال ذوي متلازمة داون.

وأشارت دراسة السالمي(٢٠١٢) إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية بعض المفاهيم ما قبل الأكاديمية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة وتحسين تفاعلهم الاجتماعي. وكشفت دراسة المحيطب(٢٠١٢)عن فاعلية برنامج باستخدام أنشطة اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة مع أقرانهم العاديين. واتفقت مع دراسة محمد

وفرحات(٢٠٠١) التي أكدت فاعلية برنامج تدريبي باستخدام جداول النشاط المصورة في تحسين التفاعلات الاجتماعية المقبولة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

ويمكن تفسير تحسُن التفاعل الاجتماعي لعينة الدراسة بتحسُن قدرتهم على حل المشكلات مما يساعد على الاختلاط بالآخرين وزيادة فرص التفاعل الاجتماعي، حيث يشير Hallahan & Kauffiman, (2003) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون العديد من المشكلات الاجتماعية، ويرجع ذلك لسببين رئيسين: الاول، أن الكثير منهم يبدو لا يعرف كيف يبدأ التفاعل الاجتماعي مع الآخرين الثاني، أنه حتى في حالة عدم محاولتهم التفاعل مع الآخرين فإنهم يظهرون سلوكيات قد تؤدي إلى انصراف الأقران عنهم. مما يشكل حافزا لضرورة تقديم تدريب كافي لكيفية حل المشكلات الاجتماعية، حيث أشارت دراسة (Wieland, Green, Ellingsen,& Baker, 2014) أن مهمة حل المشكلة بالمشاركة بين الطفل– الوالدين، هو وسيلة مفيدة لتقييم المهارات الاجتماعية، برصد الاختلافات في الكفاءة الاجتماعية للطفل والتفاعلات بين الوالدين والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين أثناء مهمة حل المشكلة.

وبالنسبة للفرض الخامس والسادس بعدم وجود فروق دالة في حل المشكلات والتفاعل الاجتماعي بين القياسين البعدي والتتبعي، تتفق مع دراسات Youjia,et al., (2015) ؛O’Reilly,et al.,(2004) ؛Chung & Tam (2005)؛Anderson& Kazantzis(2008)؛ ؛Papadaki(1996) ؛O'reilly, et al., (2002)؛Beelmann(2003) مصطفي(٢٠١٦)؛ مطر(٢٠١٦).

ويمكن تفسير ذلك بفاعلية إجراءات البرنامج من خلال تناول مشكلة أسبوعيا، حيث يبدأ التدريب بالنقاش حول موضوع معين ينتهى بتحديد المشكلة، ثم يقوم كل طالب بوضع أكثر من حل للمشكلة ويتم تسجيله في كارت خاص به، ثم يتم اختيار أحد هذه الحلول، ثم تنفيذه فإذا حقق الاشباع وحُلت المشكلة يتم التأكيد بأنه حل صحيح، وإلا يتم الرجوع لباقي الحلول في الكارت وتجريبها حتى تُحل المشكلة، ثم يتم الانتقال إلى التعميم بالتدريب على مشاكل مشابهة وتوظيف الحل السابق في حلها. وبالتالي يمكن عزو بقاء أثر التدريب وتعميمه إلى هذه الإجراءات فضلا عن واقعية ومعايشة مجموعة التدريب للمشكلات المختارة مثل الإحساس بالجوع، وانقطاع الكهرباء، واحضار ملابس جديدة في المناسبات والأعياد، وضيق فناء المدرسة

على اللعب، مما ساعد على بقاء أثر التعلم وتعميمه، والتعميم مشكلة حقيقة مع عينة البحث فيشير (2008,147-148) Heward إلى أن ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون صعوبة في نقل الخبرات التي تعلموها في أحد المواقف إلى مواقف أخرى، وأن أحد أهم التوجهات البحثية الجديدة في مجال التربية الخاصة هو البحث عن استراتيجيات ووسائل لتنمية القدرة على التعميم والمحافظة على نتائج التعلم لذوي الإعاقة الفكرية.

يمكن القول من خلال هذا العرض بأن المراهقين ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة تمكنوا من ممارسة أسلوب حل المشكلات والمرور عبر خطواته الخمس بالبحث الحالي، مع التأكيد بعدم القدرة في أغلب الأحيان على المرور بكل الخطوات بتتابع وبشكل منفرد إلا في ضوء تقديم تغذية راجعة خاصة مع بداية خطوة تقوَيم الحل.

التـــوصيـــات:

- تضمين مناهج التربية الخاصة عموما والإعاقة الفكرية خصوصا أنشطة للتدريب على أسلوب حل المشكلات وخطواته.
- توظيف أسلوب حل المشكلة فى حصص السلوكيات للتعامل مع مشكلات حياتية.
- الإفادة من أسلوب حل المشكلات فى التدريب على نقل وتعميم المهارات المتعلمة.
- توفير ورش عمل للقائمين على رعاية ذوي الإعاقة الفكرية(المعلمين- الآباء) لتدريبهم على نموذج خطوات حل المشكلة.
- بناء برامج تدريبية لذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة لإكسابهم أسلوب حل المشكلة.
- تغيير اتجاهات المجتمع نحو قدرة ذوي الإعاقة الفكرية لاستخدام حل المشكلة.

المـــراجـــع

- إبراهيم، علا عبد الباقي(٢٠٠٠). *الإعاقة العقلية*. القاهرة: عالم الكتب.
- حسين، شيماء أحمد(٢٠١٥). *فاعلية برنامج لإكساب التفاعل الاجتماعي لدي أطفال متلازمة داون المرحلة العمرية من ٤ سنوا ت إلى ٦ سنوات*. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- جابر،جودت بني (٢٠٠٤). *علم النفس الاجتماعي*. عمان: مكتبة دار النشر والتوزيع.
- جابر،عبد الحميد جابر(١٩٩٩). *سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم*(ط٩). القاهرة: دار النهضة العربية.
- جمل، محمد جهاد (٢٠٠١). *العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم*. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- الحارثي، إبراهيم أحمد (١٩٩٩). *تعليم التفكير*. الرياض: مكتبة الشقرى.
- عبدالله ، أيمن سالم(٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة. *مجلة التربية الخاصة*،٥(١٧)،٣٨٨- ٤٣٤.
- الخطيب،جمال،والحديدي،منى(٢٠٠٨).المدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار الفكر
- خليل، محمد بيومي(٢٠٠٣). *مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة في انحرافات الشباب في عصر العولمة*. القاهرة: دار غريب للنشر.
- خير الله، سيد(١٩٨٨). *علم النفس التعليمي*. مكتبة الفلاح: الكويت.
- درويش،عايدة مصطفي(٢٠٠٥). *تنمية بعض مهارات سلوك حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا(القابلين للتعلم)*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- دفيدوف،لندا (٢٠٠٠).*التعلم وعملياته الأساسية: التفكير– اللغة– التوافق*(سيد الطواب، ومحمود عمر، وفؤاد أبو حطب: مترجم). القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات.
- الزيات، فتحى مصطفي(١٩٩٦). *سلسلة علم النفس المعرفي(٢): سيكولوجية التعلم*
- *بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- السالمي، ماجد محمد أحمد(٢٠١٢). *فاعلية برنامج تدخل مبكر في تنمية بعض*

- *مفاهيم ما قبل المدرسة لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة وتحسين تفاعلهم الاجتماعي*. رسالة الماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- سولسو، روبرت (٢٠٠٠). *علم النفس المعرفي* (محمد الصبوة، ومصطفي كامل، محمد الدق: مترجم)(ط٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشبراوي، محمد(٢٠١٠). *فاعلية برنامج للتدريب على أسلوب حل المشكلات في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الشريف،عبدالفتاح(٢٠١١).*التربية الخاصة وبرامجها العلاجية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- الشناوي، محمد حسن (٢٠٠١). *التنشئة الاجتماعية للطفل*. عمان: دار الصفاء.
- الصالح، مصلح(٢٠١٠).*عوامل التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية*. أربد: الوراق
- عبدالعزيز، أمل السيد(٢٠٠١). *أثر استخدام الكمبيوتر على بعض أنواع اللعب وبعض خصائص الشخصية وحل المشكلات لدى طفل ما قبل المدرسة*. رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- عبدالفتاح،نبيل، وسليمان، عبدالرحمن، وإبراهيم، سميرة(١٩٩٧). *مقدمة في علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- العتيبي، بندر بن ناصر.(٢٠٠٤). *الخصائص السيكومترية لصورة عربية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي*. المجلة العربية للتربية الخاصة، ٧، ٨– ٤٣.
- عمر، ماهر محمود(١٩٩٢). *سيكولوجية العلاقات الاجتماعية*. الإسكندرية: دار
- المعرفة الجامعية.
- غنيم، سيد محمد (١٩٧٣). *سيكولوجية الشخصية*. القاهرة: دار النهضة العربية.
- غيث، محمد عاطف(١٩٧٣). *علم الاجتماع النظرية والمنهج والموضوع*. الاسكندرية:
- دار الكتب.
- فراج، شربن حلمي (٢٠٠٧). *فعالية برنامج باستخدام أنشطة اللعب لتنمية التفاعل الاجتماعي بين الأطفال المعوقين وأقرانهم العاديين في المدارس العادية*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة قناة السويس.
- فرج، حافظ، وصبري، محمد(٢٠٠٣). *إدارة المؤسسات التربوية*. القاهرة: عالم الكتب.

- فوزي، أحمد أمين، وبدر الدين طارق (٢٠٠١). *سيكولوجية الفريق الرياضي*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- كريش، وكرتشفيلد، وبالاتشي (١٩٧٤). *سيكولوجية الفرد في المجتمع*(حامد عبدالعزيز الفقي، وسيد خير الله: مترجم). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- مارزانو، بيكرنج،وأريدوندو، بلاكبورن، برانت، وموفت (١٩٩٨). أبعاد التعلم: دليل المعلم(جابر عبد الحميد،صفاء الأعسر، ونادية شريف: مترجم). القاهرة، دار قباء.
- مرسي، كمال إبراهيم (١٩٩٦). *مرجع في علم التخلف العقلي*. القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية.
- محمد، عادل عبد الله(٢٠٠٣). *مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل*. القاهرة: دار الرشاد.
- محمد، عادل عبد الله، وفرحات، السيد محمد(٢٠٠١). *إرشاد الوالدين لتدريب أطفالهما المعاقين عقلياً على استخدام جداول النشاط المصورة وفاعليته في تحسين مستوى تفاعلاتهم الاجتماعية*. المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسي(٧٠- ١١٨)، جامعة عين شمس.
- المحيطب، يوسف محمد عبدالله (٢٠١٢). *فاعلية برنامج باستخدام أنشطة اللعب في*
- *تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدارس الدمج*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- مصطفي، عبير عبدالفتاح(٢٠١٦). *برنامج لخفض اضطرابات النطق والتواصل وأثره في تنمية الضبط الذاتي والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المدمجين ذوى الإعاقة العقلية*. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- مطر، عبدالفتاح رجب على (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة. *مجلة التربية الخاصة*، جامعة الزقازيق،٢٣(١٤)،١-٤٩.
- مليكة، لويس كامل(١٩٩٨). *دليل مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء الصورة الرابعة*. القاهرة: فيكتور كيرلس.
- نوفل، محمد، وأبوعواد، فريال (٢٠١٠). *التفكير والبحث العلمي*. عمان: دار المسيرة.

- الهمشري، عمر أحمد(٢٠٠٣). *التنشئة الاجتماعية للطفل*. عمان: دار صفاء.
- يونس ، إنتصار (١٩٩٣). *السلوك الإنساني*. القاهرة: دار المعارف .
- يوسف، إيمان إبراهيم أحمد(٢٠١٦). *فعالية برنامج إرشادي لأمهات الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم لتنمية مهارة حل المشكلات الاجتماعية لتخفيف السلوك العدواني والعدائي لأطفالهن*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- يوسف، عراقي يوسف(٢٠١٢). أسلوب حل المشكلات: مفهومه و قياسه. مجلة الشرق الأوسط، مركز بحوث الشرق الأوسط، جامعة عين شمس، ٧٨٥- ٨٠٦.
- **Ailey, S. H., Friese T. R., & Nezu A. M. (2012).Modifying asocial problem-solving program with the input of individuals with intellectual disabilities and their staff. *RESEARCH IN NURSING&HEALTH*,35(6),610–623.DOI: 10.1002/nur.21497**
- American Psychiatric Association(1994).*Diagnostic and Statistical Manual of Adults Disorders(4th ed).* DSM-IV, Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Adult Disorders(5th ed*). DSM-5, Washington, DC: Author.
- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2002). Increasing the problem-solving skills of students with developmental disabilities participating in general education. *Remedical and special education*, 23 (5), 279- 288.
- Anderson, G. & Kazantzis, N. (2008). Social problem- solving skills training for adults with mild intellectual disability: A multiple case study. *Behavior Change*, 25 (2), 97- 108.
- Baurain C, & Nader-Grosbois N.(2013). Theory of Mind, Socio Emotional Problem-Solving, Socio-Emotional Regulation in Children with Intellectual Disability and in Typically Developing Children. *Journal of autism and developmental disorders* ,34 (9), 2774–2787.
- Beauchamp, M.& Anderson, V. (2010). Social: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136,39–64.
- Beelmann, A. (2003). Effectiveness of a social problem-solving program in preschool children with developmental deficits. *German journal of educational psychology*, 17 (1), 27-41

- Bourne , L. ,Dominowski , R . & Loftus , E. (1997). *Cognitive Processes*. Englewood Cliff , NJ : Prentice – Hall.
- Brightman, H .(1990*). Problem Solving:* A Logical and Creative Approach. Atlanta, Georgia: Business Publishing Division .
- Bransford, J. D. & Stein, B. S.(1995). The (IDEAL) Problem Solving, A Guide For Improving thinking ,Learning, and creativity(2nd.Ed). New York: Freeman & Co Ltd
- Camp, J. S., Karmiloff-Smith, A., Thomas, M.S.C., Farran, E. K.(2016). Cross-syndrome comparison of real-world executive functioning and ProblemSolving using a new Problem-Solving questionnaire. *Research in Developmental* Disabilities, *59,80-92.* http://doi. org/ 10.1016/j.ridd.2016.07.006
- Chung, K. Tam, Y.(2005). Effects of Cognitive-Based Instruction on Mathematical Problem Solving by Learners with Mild Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 30 (4), 207-216.
- Crites, S. & Dunn, C. (2004). Teaching social problem solving to individuals with mental retardation. *Education and training in developmental disabilities*, 39(4) 301- 309.
- Dzurilla,T.J. & Goldfried, M.R.(1971).Problem Solving and Behavior Modification. Journal of Abnormal Psychology, 78, 107-126.
- D'zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (2007*). Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention*(3rd ed). New York: springer.
- Edeh, O.& Hickson, L. (2002). Cross-cultural comparison of interpersonal problem- solving in students with mental retardation. *American journal on mental retardation*, 107(1),6-15.
- Fenning R. M., Baker B. L. & Juvonen. J. (2011) Emotion discourse, social cognition, and social skills in children with and without developmental delays. *Child Development*, 82, 717–31.

- Goharpey, N., Crewther, D., Crewther, S.(2013).Problem solving ability in children with intellectual disability as measured by the Raven's Colored Progressive Matrices. *Research in Developmental Disabilities*. 34(12), 4366–4374. http://dx.doi. org/ 10. 1016/j.ridd.2013.09.013
- Gumpel, T.(1994). Social Competence and Social Skills Training for Persons with Mental Retardation: An Expansion of A behavioral Pardigm. Education and Training in Mental Retardation, 29(3),194-201.
- Guralnick M. J. (1999) Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews,* 5, 21–9.
- Haber, L. K. (1994). *Cognitive psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hallahan, D., Kauman, J. (2003). Exceptional Learning*: Introduction to Special education*(9th ed.). Boston: Ally& Bacon.
- Heaney, J .& Watts, M. (1998). *Problem Solving* .Academic Press, New York.
- Heward, W. L. (2008). *Exceptional children: An introduction to special education*(9th ed.). New Jersey: Pearson education.
- Krulik, S. & Rudnick, J.(1992) . *Problem Solving* : A handbook for teacher .Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Lifshitz, H., Weiss, I.. Tzuriel, D.&Tzemach, M.(2011). New model of mapping difficulties in solving analogical problems among adolescents and adults with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities,*32(1), 326–344. http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2014.03.023
- Loumidis, K., & Hill, A. (1997). Training in groups with intellectual disabilities in social problem solving skills to reduce maladaptive behaviour: The influence of individual difference factors. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 10, 217–238.

- Masson, J., Dagnan, D. & Evans, J.(2010). Adaptation and validation of the Tower of London test of planning and problem solving in people with intellectual disabilities. *JOURNAL OF INTELLECTUAL DISABILITY RESEARCH*, 54(5),457–467. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2010.01280.x
- Mayer, R. E. (1992). *Thinking, Problem Solving, Cognition*(2nd.Ed). New York: Freeman.
- Nader-Grosbois, N. &Lefèvre, N.(2011).Self-regulation and performance in problem-solving using physical materials or computers in children with intellectual disability. Research in Developmental Disabilities, 32(5), 1492–1505. http://dx. doi.org/ 10. 1016 /j. ridd. 2011.01.020
- Nader-Grosbois, N. & Lefèvre, N.(2012). Parents' regulation and self-regulation and performance in children with intellectual disability in problem-solving using physical materials or computers. *Research in Developmental Disabilities*,33(2),449–460. http://dx.doi. org/10. 10 16/j.ridd.2011.10.005
- Newel , A. & Simon, H (1990). *Human Problem Solving*. Englewood Cliff , NJ : Prentice – Hall.
- O'reilly, M., Lancioni, G., Gardiner, M., Tiernan, R., & Lacy, C. (2002) Using a problem- solving approach to teach classroom skills to a student with moderate intellectual disabilities within regular classroom settings. *International journal of disability*, development and education, 49 (1), 95- 104.
- O'reilly, M., Lancioni, G., Sigafoosc, J., O'donoghue, D., Lacey, C. & Edrisinha, C. (2004) teaching social skills to adults with intellectual disabilities: a comparison of external control and problem-solving interventions. *Research in developmental disabilities*, 25(5), 399- 412.
- Papadaki, A. (1996). Problem-solving approaches to training in social skills with developmentally disabled adults. *Dissertation abstracts international*. section B: the sciences and engineering. 56(11- B), 64-67.
- Rees, J.& Langdon, P.(2016).The Relationship Between Problem-Solving Ability and Self-Harm Amongst People with Mild Intellectual Disabilities. Journal of Applied Research in IntellectualDisabilities,29,(4),387–393, DOI: 10.1111/jar. 12 187.

- Rose, J., Loftus, M., Flint, B., & Carey, L. (2005). Factors associated with the efficacy of a group intervention for anger in people with intellectual disabilities. *The British Journal of Clinical Psychology*, 44(3), 305–317.
- Sandomierski, T., Kincaid, D., & Algozzine, B. (2007). Responseto intervention and positive behavior support: Brothers from different mothers or sisters with different misters? *Positive Behavioral Interventions and Supports Newsletter*, 4(2), 1–4.
- Schalock, R., Luckasson, R., Shogren, K., with Borthwick-Duffy, S.,Bradley, V., Buntix, W., … Yeager, M. (2007). Perspective: The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. Intellectual and Developmental Disabilities, 45, (2),116–124.
- Sheriff, Kelli A.& Boon, Richard T.(2014).Effects of computer-based graphic organizers to solve one-step word problems for middle school students with mild intellectual disability: A preliminary study. *Research in Developmental Disabilities*, 35(8), 1828–1837.http://dx.doi. org/10.1016/j. ridd. 2014. 03. 023
- Tallman, I. Leik, R. Gray, L., & Stafford, M. (1993). A theory of problem solving behavior. *Social psychology quarterly*, 56(3), 157- 177.
- Youjia, H., Suzanne, W., Erica, R., Kristin, G., & William, J.(2015). Effects of the TIP Strategy on Problem Solving Skills of Young Adults with Intellectual Disability. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 50 (1),31-42.
- Vlachou, A., & Stavroussi, P.(2016). Promoting social inclusion: a structured intervention for enhancing interpersonal problem-solving skills in children with mild intellectual disabilities. *Support for Learning*, 31(1),27-45.
- Westwood, p.(1997). Commonsense Methods for Children with Special Needs: Strategies for the regular Classroom(3rd ed.). London: Routledge.
- Wieland, N. Green, S. Ellingsen, R.& Baker, B. (2014). Parent–child problem solving in families of children with or without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. 58 (1), 17–30, doi: 10.1111/jir.12009

Effectiveness of a Training program to Develop Problem Solving Style In improving Social Interaction with mild intellectual disability

Abstract

The aim of this research is to verify the effectiveness of a training program in developing the practice of problem solving Style for adolescents In improving Social Interaction with mild intellectual disability. The study sample consisted of (10) adolescent men divided equally into two groups, experimental and control, from the school of intellectual education in Beni Suef for 2015-2016 academic year. The ages ranged between (13-16) years, their degree of intelligence ranged between (50 - 68). Many Scale have been used Stanford Binity for Intelligence (fourth image), Vineland Adaptive Behavior, Socio-Economic, Problem Solving style, and Training Program. The results revealed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in problem solving Style, and Social Interaction, in favour of the experimental group. this indicates the effectiveness of the training program in developing problem solving style and improving the level of social interaction among adolescents with mild intellectual disability.

Key words: mild intellectual disability- problem solving style- interaction