بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية – قسم علم النفس

فاعلية برنامج تعليمي تربوي مرتكز على مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم المدمجين بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية بحري

The Effectiveness of Educational Program Based on Puppets Theater in the Social Communication Development for People with Learning Disabilities Integrated in Basic Education in Bahri Locality

بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في التربية الخاصة

إعدادالطالبة:

جيهان السيد محمد أحمد الصيادي

إشراف البروفيسور:

رقية السيد الطيب العباس

2017م

الإهداء

إلىروح أبي العزيز السيد الصيادي ..

إلى روح الغالية غادة التوم عثمان الضو..

إلى أمي الحبيبة زينب ضاحي، أطال الله عمرها..

إلى أخوتي وأخواتي.. شريف، نضال، إيمان، ..

إلي زهراتي إيثار، إيلاف، أوراد وا ءكرام).

إلىرفيق دربي.. زوجي بدر الدين خليفة إبراهيم..

إلى كل من يقدم العون لذوي صعوبات التعلم ببلادي..

إليكم جميعاً أهدي ثمرة بحثي..

شكر وعرفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، الشكر لله سبحانه وتعالى على توفيقي لإكمال هذا البحث، والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلي الله عليه وسلم.

الشكر والتقدير للصرح الذي أفسح لي المجال لهذا البحث، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا، كلية التربية، قسم علم النفس،من أستاذة وعاملين بهذهالمؤسسة المعطاءة.

والشكر أجمله لكل من كان له الفضل، بعد الله تعالى، في إتمام هذا البحث، وأخص بالشكر أستاذتي الفاضلة البروفيسور رقية السيد التي كانت خير دليل وعون.

والشكر والتقدير إلى الذين مدوا لي يد العون بالإشادات و النصائح، وأخص الأستاذأ.دعلي فرح و الأساتذة المحكمين جعل الله عطائهم لي في ميزان حسناتهم.

والشكر أجزله إلى أخواتي إيمان، نضال، إلهام وتنزيل، وكل أفراد أسرتي على تشجيعهم ودعمهم المتواصل لي.

والشكر موصول إلى العاملين بمكتبة جامعة السودان، كلية التربية،ومكتبة السودان المركزية، ومكتبة جامعة النيلين.

والشكر أيضاً موصول لكل من باباعلي، عمروناهد وفاء ولكل أعضاء مجموعة التام المسرحية،ولا يفوتني أن أشكر مدرسة الامتياز بمحلية بحري الذي تم فيها تطبيق البحث وكل العاملين بها من أساتذة وتلاميذ.

ختاماً أتقدم بشكري وتقديري إلى كل من ساعدني في إخراج هذا البحث ودعمني علمياً ومعنوياً .وفائق التقدير والشكر إلى كل سقط اسمه ولم يسقط فعله، لكم جميعاً خالص التقدير والامتنان.

الباحثة

مستخلص البحث

موضوع البحث: (فاعلية برنامج تعليمي تربوي مرتكز علي مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم المدمجين بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية بحري).

هدف هذا البحث إلى تصميم برنامج تعليمي تربوي مرتكز على مسرح العرائس لتنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم ثم التعرف على مدى استفادة هؤلاء الأطفال من البرنامج والاستمرار فيه، استخدمت الباحثة المنهج شبة التجريبي، وتمثل مجتمع البحث في تلاميذ مدرسة أساس، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذاً، (15) من الذكور و(15) من الإناث، تم اختيارهم بالطريقة العمدية عن طريق الحصر، وتمثلت أدوات البحث في المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم(تصنيف المدرسة)، والبرنامج التدريبي (إعداد الباحثة)، وتمت المعالجة للمعلوماتباستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن أهم المعالجات الإحصائية اختبار (ت) لمجموعة واحدة ومعامل (أنوفا)، وتحليل التباين واختبار (كاي).

وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس القبلي والبعدي لفاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسيقبل وبعد تطبيق البرنامج التربوي المقترح لصالح درجات القياس البعدي. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية درجات القياس البعدي لمدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير العمر، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية درجات القياس البعدي لمدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلمتعزى

لمتغير النوع، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية درجات القياس البعدي لمدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير مستوي تعليم الأم، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية درجات القياس البعدي لمدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلمتعزى لمتغير مستوي تعلم الأب، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية درجات القياس البعدي لمدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير مهنة الأم، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية درجات القياس البعدي لمدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلمتعزى لمتغير مهنة الأب، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية درجات القياس البعدي لمدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى للمستوي الاقتصادي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية درجات القياس البعدي لمدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلمتعزى لمتغير الصف الدراسي.وفي الختام قدمت الباحثة بعضالتوصيات أهمها تدريب المعلمين والأسر على كيفية التعامل مع ذوي صعوبات التعلم،وتفعيل مسرح العرائس في العملية التعليمية لأهميته في تعديل السلوك. كما قدمت الباحثة بعض المقترحات أهمها تصميم برامج تربوية لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم وإجراء المزيد من الدراسات حول مدى فاعلية مسرح العرائس في تعديل السلوك الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم. كما تضمن البحث عرضاًلقائمة المصادر والمراجع والملاحق.

Abstract

This research aimed to design an educational program for the development of social communication for people with learning difficulties, and to identify the extent of benefit of these children from this program and its continuation, the researcher adopted the empirical methodology, the research community is represented by children in the Integrated schoolin Bahri, the study sample consisted of (30) pupils, (15) males and (15) females, they were selected purposively by inclusion, and the research tools were; the diagnostic scale of learning difficulties, and the educational program (designed by the researcher), the information processing was done by using the statistical package for social Sciences (SPSS), the most important statistical treatments was (T) test for one group, (ANOVA) coefficient, analysis of variance and (Kay) test , the researcher reached to the following findings: there are statistically significant differences in degrees of pro and post measurement for the effectiveness of the puppet theater in the development of social communication for people with learning difficulties, before and after the application of the proposed educational program for the benefit of the dimensional measurement degrees.

No statistically significant differences of degrees of post measurement,in the effectiveness of puppet theater in the development of social communication for children with learning difficulties due to the variable of gender, there are no significant differences in post measurement degrees of the effectiveness of puppet theater in the development of social communication for people with learning difficulties due to the variable of age differences, there are no significant differences

degrees in post measurement of the effectiveness of puppet theater in the development of social communication for people with learning difficulties due to the variable of level of education of the mother, there are no statistically significant differences of post measurement of the effectiveness of puppet theater in the development of socialcommunication for people with learning difficulties due to the variable of father's level of learning, No statistically significant degrees of post measurementof the effectiveness of puppet theater in the developmentof social communication for people with learning difficulties due to the variableof mother's profession, there are no statistically significant differences of post measurementof the effectiveness of puppet theater in the development of social communication, for people with learning difficulties attributed to the father's profession. No statistically significant differences in post measurement of the effectiveness of puppet theater in the development of social communication for people with learning difficulties attributed to economic level, there are no statistically significant differences in degrees of post measurement of the effectiveness of puppet theater in the development of social communication for people with learning difficulties attributed to the classroom.

In conclusion, the researcher provided some recommend-dations, the most important: activation of Puppet Theater in the educational process, and some other proposals, as well as the research included a list of sources, references and appendices.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
استهلال	أ
الآية	ب
الإهداء	ج
الشكر	د
مستخلص البحث	هـ
Abstract	ز
الفهرس	ط
الفصل الأول: الإطار العام للبحث	
المقدمة	1
مشكلة البحث	3
أهمية البحث	4
أهداف البحث	5
فروض البحث	6
حدود البحث	6
مصطلحات البحث	7
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
المبحث الأول: صعوبات التعلم	10
المبحث الثاني: مسرح العرائس	62
المبحث الثالث: مهارات التواصل الاجتماعي	97
المبحث الرابع: الدراسات السابقة	131
الفصل الثالث: منهج البحث إجراءاته	

تمهيد	144
منهج البحث	141
مجتمع البحث	145
عينة البحث	145
أدوات البحث	145
الخصائص السايكومترية	149
البرنامج التربوي المقترح	151
طريقة تطبيق البرنامج التعليمي المقترح	155
الفصل الرابع: عرض ومناقشة النتائج	
تمهيد	168
عرض ومناقشة وتفسير نتائج البحث	168
الفصل الخامس: الخاتمة	
تمهيد	187
نتائج البحث	187
التوصيات	188
المقترحات	188
المصادر والمراجع	190

قائمة الجداول

رقم واسم الجدول	الصفحة
جدول رقم (1): جدول خاص بالكشف عن ذوي صعوبات التعلم	40
جدول رقم (2): المفاهيم ذات العلاقة بمفهوم صعوبات التعلم	48
جدول رقم (3): الأعمال التي قدمتها فرقة مسرح العرائس بالسودانفي الفترة من 1976-2005م	96
جدول رقم (4): أعمار عينة البحث	145
جدول رقم (5): أسماء المحكمين والجهات التي ينتمون إليها	146
جدول رقم (6): درجات المحاور الثلاث والدرجة الكلية للمقياس	147
جدول رقم (7): معبار ات قبل وبعد التعديل	148
جدول رقم (8): معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية بالمقياس بمجتمع البحث الحالي	150
جدول رقم (9): نتائج معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بمقياس بمجتمع البحث الحالي	151
جدول رقم (10):إختبار (ت) لعينتين مرتبتطين لمعرفة الفروق في تنميةمهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم فى القياسين القبلي و البعدي	168
جدول رقم (11):اختبار (ت) لمجتمع واحد لمعرفة السمة المميزة لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج.	169
جدول رقم (12):اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة الفروق في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم في القياسالبعدي بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير العمر	172
جدول رقم (13): اختبار (ت) لحساب دلالة الفروض	174
جدول رقم (14): اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة الفروق في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم في القياسالبعدي بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير تعليم الأم	177

جدول رقم (15): اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة الفروق في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم في القياسالبعدي بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير تعليم الأب .	179
جدول رقم (16): اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة الفروق في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم في القياسالبعدي بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير مهنة الأم	180
جدول رقم (17): اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة الفروق في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم في القياسالبعدي بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير مهنة الأب	182
جدول رقم (18): اختبار (أنوفا) لتحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي	183
جدول رقم (19): اختبار (أنوفا) لتحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير الصف الدراسي	185

قائمةالأشكال

رقم واسم الشكل	الصفحة
الشكل رقم (1): تصنيف صعوبات التعلم	39
الشكل رقم (2): عناصر عملية التواصل عند أرسطو	111
الشكل رقم (3): مصطلحات مهارات التواصل عند لاسويل	112

قائمة الملاحق

رقم واسم الملحق	الصفحة
ملحق رقم (1): خطاب المحكمين	201
ملحق رقم (2): الصورة المبدئية للمقياس	202
ملحق رقم (3): قائمة بأسماء المحكمين	205
ملحق رقم (4): استمارة البيانات الأولية	206
ملحق رقم (5): الصورة النهائية للمقياس	207
ملحق رقم(6): جلسات البعد الأول (تعزيز الثقة بالنفس)	209
محلق رقم (7): جلسات البعد الثاني (التفاعل الجيد مع الآخرين)	210
ملحق رقم (8): جلسات البعد الثالث (قبول النقد والتوجيه)	211
ملحق رقم (9): لوحة النجوم التي استخدمتها الباحثة للتحفيز	212
ملحق رقم (10): جانب من صور التلاميذ أثناءتطبيق جلسات البرنامج	215
ملحق رقم (11):نموذج من آراء المحكمين في النصوص المسرحية	219
ملحق رقم (12):جلسات متابعة البعد الأول (تعزيز الثقة بالنفس)	228
ملحق رقم (13): جلسات متابعة البعد الثاني (التفاعل الجيد مع الآخرين)	229
ملحق رقم (14): جلسات متابعة البعد الثالث (قبول النقد والتوجيه)	230
ملحق رقم (15): خطاب كلية الدراسات لتيسير عمل الباحثة	231

الفصل الأول

- **الإطار العام للبحث**

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

المقدمة:

بدأ الاهتمام بصعوبات التعلم أساساً في المجال الطبي، وخاصة من قبل العلماء المهتمين بما يعرف الآن باضطرابات النطق، أما دور التربويين في تنمية وتطوير حقل صعوبات التعلم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين، وخصوصاً في الستينيات من القرن الماضي، حيث ظهر مصطلح صعوبات التعلم حين قام صموئيل كيرك عالم النفس الأمريكي في عام 1962 بإعداد كتاب جامعي يتحدث عن التربية الخاصة ظهر فيه أول التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم.

وامتازت حقبة السبعينيات أيضا بظهور القانون العام 142/94، والذي يعتبر لدى التربويين من أهم القوانين التي ضمنت لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام حقوقهم في التعليم والخدمات الأخرى المساندة، وحددت أدوار المتخصصين وحقوق أسرهم، وكان لمجال صعوبات التعلم نصيب كبير كغيره من مجالات الإعاقة فيما نص عليه هذا القانون، وقد تغير مسمى هذا القانون وأصبح يعرف الآن بالقانون التربوي للأفراد الذين لديهم إعاقات، وقد أعطى هذا القانون منذ ظهوره في عام 1975 الجمعيات والمجموعات الداعمة لمجال صعوبات التعلم قاعدة قانونية يستفيدون منها في مناداتهم ومطالباتهم بتقديم تعليم مجاني مناسب للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم. وقد تم الاعترف رسمياً بصعوبات التعلم بموجب القانون العام للولايات المتحدة 230/91عام 1969 الخاص بالأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ويعتبر ميدان صعوبات التعلم من أحدث الميادين في التربية الخاصة وأسرعها تطوراً بسبب الاهتمام المتزايد من قبل الوالدين والمهتمين بمشكلة الأطفال الذين يظهرون مشكلات تعليمية والتي يمكن تفسيرها بوجود الإعاقات العقلية والحسية والانفعالية، سعت الأنظمة التربوية في مختلف دول العالم إلى توفير فرص التعلم الأكاديمي المناسب للطلبة على اختلاف إمكانياتهم وقدراتهم لتمكينهم من تحقيق أقصى درجات التكيف، كما أن المجتمعات تتعامل مع المهارات الاجتماعية التي يمتلكها الطلاب عاملاً رئيسياً في التحسين.

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ينظرون إلى أنفسهم على أنهم متأخرون أو بطيئون أو مختلفون، ويصبح الإخفاق والإحباط في المدرسة تجربة مربكة، تصاحبها حالة الامتناع عن الذهاب إلى المدرسة، إضافة إلى شكاوى صحية مثل الأم في المعدة وأمراض أخرى وانطواء ونكوص وعدوانية وعصيان أو سلوك سلبي أو نظرة دونية للذات، ويعتبر القلق والخوف والوسواس والسلوكيات القهرية والكوابيس والاضطرابات التي تتعلق بالأكل أو الذهاب إلى الحمام، أو الصعوبة في تكوين علاقات صداقة، بعض من الآثار الاجتماعية الناجمة عن صعوبات التعلم على الطفل والأسرة والمجتمع. فالطفل الذي يعاني من صعوبة التعلم يمثل عبئاً عاطفياً على العائلة، عبئاً يجعل الوالدان ينفعلان ويشعران بالذنب والإحباط واليأس وعدم التقبل ويوجهون غضبهم إلى المعلمين ومن يتعامل معه أو الطفل نفسه، وأحيانا يبالغ الوالدان في الاهتمام به مما يجعل إخوانه يشعرون بالضيق أو الغير ة.

وفي المدرسة يوصف الطفل الذي لا يتعلم بالغباء والكسل أو السلبية، وقد لا يتفهم المعلمون الاحتياجات التعليمية الخاصة للطفل. أو الحاجة إلى توفر قدر من المرونة لتلبية هذه الاحتياجات، وهذا يؤثر على كيفية تعامل المعلم أو زملاء الصف مع الطفل الذي يعاني من صعوبة في التعلم، غير مدركين لحقيقة أن الصعوبة في التعلم ليست مرضاً وليس لها دواء. (المعهد الوطني للصحة النفسية، 2012)

وتعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الفرد فهي الأساس الذي تنبني عليه شخصية الفرد بكل معالمها ومسمياتها ومن خلال التنشئة التي يتلقاها الفرد يبدأ في اكتساب نمط معين من أنماط السلوك. (بطرس، 2008)

وأكد فاروق الروسان (2001) أن نسبة عدد سكان العالم العربي 250 مليون حسب ما جاء في اليونسكو (1999- 2000م) إن نسبة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تتراوح ما بين (3-10%) فإذا أخذنا الحد الأدنى فإن المجموع يصل حوالي 7ملايين ونصف وا ذا أخذنا الحد الأعلى للإعاقة أي 10% فإنه يبلغ حوالي 25 مليون وهذه النسبة كبيرة تثير كثير من علماء التربة لإيجاد حلول لهذه الفئة.

وتبلغ نسبة انتشار صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية فتتراوح ما بين (1- 3%) ممن هم في عمر المدرسة الإبتدائية (نبيل الهادي، عمر نصر الله، سمير شقير، 2000). أما

في السودان فقد أشارت رقية السيد (2009) إلى نسبة صعوبات التعلم قد بلغت (13.4%) من تلاميذ مرحلة الأساس. وهناك العديد من الدراسات التي قامت في هذا الصدد منها الدراسات العربية مثل دراسة (عبد الله، 2005) وكذلك دراسة (عواد، 1988) و (حنفي، 1992).

يمتلك المسرح عموماً ومسرح الطفل بشكل خاص خاصية فريدة هي مخاطبة العقل والوجدان من خلال ما يقدمه للمتلقي ومن خلال تفاعل المتلقي مع بيئة المسرح من أفكار مفاهيم وقيم، ولمسرح العرائس صلة وثيقة بخيال الإنسان منذ تاريخه الأول، فقد نمى خيال الإنسان وازداد وتوسعت مداركه لاتصاله بالدمى والعرائس. فالمهارات الاجتماعية تعتبر مصطلحاً في علم النفس ويعد مفهوماً مهماً وذلك لتأثيره العميق في العلاقات الاجتماعية الجيدة مع الآخرين والتحكم الإيجابي من قبل الآخرين على الفرد، كما أن تكوين مهارات اجتماعية متنوعة تساعد الفرد على أسلوب التواصل الجيد بين الأشخاص كما يساعد على الإفصاح عن الذات (فرج، 2003) كما ترتبط تقديم المساعدة للآخرين والتعاطف معهم، وحسن التواصل والتعبير عن المشاعر. (عبد الله، 2000)

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:

1. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح درجات الاختبار البعدي.
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير العمر؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير النوع؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذو ي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير مستوي تعليم الأم؟
5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير متغير مستوي تعليم الأب؟

6. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير مهنة الأم؟
7. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير مهنة الأب؟
8. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير المستوي الاقتصادي؟
9. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير الصف الدراسي؟

أهمية البحث:

تنبثق أهمية البحث من ضرورة الإهتمامبالفئة التي تناولها البحث وهي فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما تأتي الأهمية من خلال تصميم برنامج قائم على مسرح العرائس يساعد تنمية مهارة التواصل الاجتماعي لدى صعوبات التعلم كما تحدد أهمية البحث في جانبين مهمين:

أ/ الأهمية التطبيقية:

تتمثل في التحقق الإجرائي من مدى فعالية هذا البرنامج في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم وفتح المجال للعديد من الدراسات.

ب/ الأهمية النظرية:

تكمن أهمية البحث الحالية فيما يلي:

1. استخدام مسرح العرائس لتطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التواصل الاجتماعي واستخدام المسرح في تطبيقه حيث الأطفال يقبلون بشغف على المسرح والقصص.
2. تعمل الدراسة على مساعدة المعلمين والمعلمات والمرشدين والعاملين بالمجال لإثراء خبرتهم بأساليب غير تقليدية لتنمية المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم مثل مسرح العرائس والقصص المصورة.
3. إمكانية تطوير البرنامج من قبل العاملين بمجال ذوي صعوبات التعلم والاستفادة منه في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي الأخرى.

4. ندرة الدراسات المتخصصة في مجال صعوبات التعلم.
5. هذه الدراسة قد تفتح المجال لاستحداث برامج أخرى أكثر فعالية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم.

أهداف البحث:

1. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجات مقياس تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح درجات الاختبار البعدي.
2. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير العمر.
3. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير النوع.
4. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير مستوي تعليم الأم.
5. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير مستوي تعليم الأب.
6. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير مستوى مهنة الأم.
7. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير متغير مهنة الأب.
8. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير المستوي الاقتصادي.
9. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير الصف الدراسي.

فروض البحث:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح درجات الاختبار البعدي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير العمر.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير النوع.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير مستوي تعليم الأم.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير مستوي تعليم الأب.
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير مهنة الأم.
7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير مهنة الأب.
8. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي.
9. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير الصف الدراسي.

حدود البحث:

الحدود الزمانية:

بدأ تطبيق البحث في العام الدراسي 2014- 2015م لمجتمع البحث التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الحدود المكانية:

مدرسة الامتياز، محلية بحري، ولاية الخرطوم، جمهورية السودان.

الحدود البشرية:

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدرسة الامتياز.

مصطلحات البحث:

الفاعلية:

تعني الأثر الذي يمكن أن يحدثه البرنامج ويتم تحديد هذا الأثر إحصائياً من خلال حجم التأثير لكل اختبار إحصائي مستخدم في التحقق من تأثير البرنامج (كامل والدريتي، 2006)، تتبني الباحثة هذا التعريف كتعريف إجرائي للبحث الحالي.

البرنامج التعليمي:

هو مجموعة من المثيرات المتضمنة في المواقف والأنشطة والخبرات التي توصف بأنها متنوعة، منظمة، متكاملة، ذات معزى سيكولوجي معين تستخدم أدوات وأساليب معينة مختارة بدقة في التنفيذ والتقويم وتهدف إلى إحداث تغيير مقصود في سلوك المشاركين أثناء البرنامج وبعد انتهائه سواء كان هذا التغير راجعاً للتعلم أو التدريب أو التنمية أو الإرشاد أو العلاج النفسي بصورة عامة (أحمد، 2010).

صعوبات التعلم:

عرفت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم National joint committee learning disabilities (NJCLD) في عام 1990م صعوبات التعلم بأنه مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر في صورة مشكلات دالة في اكتساب واستخدام الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، التفكير أو القدرات الحسابية، هذه الاضطرابات داخلية في الفرد ويفترض أنها ترجع إلى خلل وظيفي في النظام العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث في أي وقت وأي فترة طوال حياة الفرد من مشكلات في سلوكيات تنظيم الذات، الإدراك الاجتماعي، التفاعل الاجتماعي، وربما تظهر مع صعوبات التعلم، لكنها لا تمثل في حد ذاتها صعوبة تعلم. (عبد الكريم، محمد، مالك أحمد، 2005)

التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم:

عرفتها الباحثة إجرائياً على أنها تشير إلى تأخر أو اضطراب في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، التواصل، القراءة، التهجئة، الكتابة أو العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي أو تلف في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية.

مهار ة التواصل الاجتماعي:

تعرف مهارة التواصل الاجتماعي بأنها الأفكار والمشاعر والسلوكيات التي تؤثر في تفاعل الفرد، ويمكن تصنيفها إلى مهارات متعددة هي مهارات الإدراك والفهم، مهارات الاتصال والانفعال والتعاطف ومهارات التأثير الاجتماعي. (نور، 2007)

وهي مجموعة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية المتعلمة التي تحقق قدراً من التفاعل الإيجابي مع البيئة الاجتماعية سواء في محيط الأسرة أو المدرسة أو الأقران أو المجتمع.

التعريف الإجرائي لمهارة التواصل الاجتماعي:

تعرفها الباحثة بأنها أي مهارة تمكن الإنسان من التفاعل والتواصل مع الآخرين ومن خلالها تظهر العلاقات الاجتماعية.

تعريف مسرح العرائس:

اصطلاحاً :يعد شكلاً من أشكال الدراما، تمثل الدمى ذات الأشكال الصغيرة التي يتحكم فيها من أسفل مباشرة بيدي محرك الدمى، أو تمثل فيه الدمى من فوق المسرح بالخيوط والأشكال. (العطاس، 1973)

التعريف الإجرائي لمسرح العرائس :

هو مجموعة من العلاقات التي تشبع حاجة المتلقي، وتمثل مقياس سلوكه في الشكل الدرامي الذي يظهر هذه العلاقات على لسان دمى يتم التحكم فيها وتكون على هيئة عرائس أو خيال أو ظل أو دمى قفازية.

مدرسة الامتياز:

هي مؤسسة الامتياز التعليمية الأساسية (بنين، بنات) من الصف الأول حتى الصف الثامن، وتعتبر من أولى المدارس التي نفذت سياسة دمج ذوي صعوبات التعلم بالمدارس، تقع في محلية بحري شارع الإنقاذ.

محلية بحري:

تقع محلية بين خط دائري عرض (31-37) و(32-36) شمالاً وبين دائري خط طول (5-11- 15) و(5- 39- 96) شرقاً على الضفة الغربية للنيل الأبيض ونهر النيل. (المصدر: محلية بحري، مركز المعلومات والبحوث)

الحلقة الأولي والثانية:

هي أول تدرج في النظام التعليمي لمرحلة الأساس المتبع في جمهورية السودان وتضم الفصول الأول والثاني والثالث والرابع والخامس وتضم التلاميذ من عمر (6-12) سنة. (المصدر: وزارة التربية والتعليم، المكتب الفني، 2010)

الفصل الثانـي

- **الإطـار النظري والدراسات السابقة**

المبحث الأول

صعوبات التعلم

مقدمة:

اهتمت التربية الخاصة حتى وقت قريب بشكل أساسي بالأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية لأسباب تعود أما إلى الإعاقة السمعية والبصرية والعقلية، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو اضطرابات التواصل في الجانب اللغوي والكلام، وغيرها من الحالات الجسمية والصحية الأخرى، لذا قامت المدارس بتطوير مناهج متنوعة لتربية وتعليم هذه المجموعات بطرق وأشكال مختلفة، أما الذين لم يتعلموا في المدرسة وليسوا بمكفوفين أو معاقين عقلياً فإنهم لم يتلقوا خدمات خاصة بسبب عدم توافر برامج مناسبة لهم. ونتيجة لهذا الوضع أدرك علماء النفس أن هناك عدداً كبيراً من الأطفال الذين يظهرون اضطراباً في تعلم الكلام واستخدام اللغة بشكل جيد وكذلك في تطوير الإدراك والقراءة والكتابة والهجاء والحساب وهم ليسوا بمكفوفين وليسوا بمعاقين عقلياً، هذه المجموعات من الأطفال أصبحت تندرج تحت ما يسمى "بالصعوبات الخاصة بالتعلم". (محمدعلي، 2005)

أولاً: تعريف صعوبات التعلم:

ترجع أصول مفهوم صعوبات التعلم إلى بداية القرن التاسع عشر، بل أن هنالك مؤشرات تؤكد استخدام قدماء المصريين لأساسيات هذا المفهوم، حيث يؤرخ سيجمون Sigmon (1987) لتاريخ صعوبات التعلم بقوله: "إذا كانت الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال، أو فهم الرموز اللغوية المصاحب لبعض المظاهر العصبية، فإن بداية هذه الفكرة تعد مبكرة جداً، ذلك عندما لاحظ المصريون القدماء منذ حوالي ثلاثة آلاف سنة قبل الميلاد اقتران القدرة على الكلام بإصابات الدماغ والأضرار التي يتعرض لها المخ. وقد ظهر مفهوم فقدان القدرة على الكلام كذلك في كتابات هيبوقراط Hippocrates عام 400 سنة قبل الميلاد كحالة مصاحبة للإصابة في إحدى جانبي المخ، ذلك في نفس الفترة التي تحدث فيها أرسطو Aristole عن اضطراب الكلام أو عسر الكلام (Dysphasia) أي الفقدان الجزئي للقدرة على الكلام وليس الفقدان التام لها. (سليمان، 2000)

لم يظهر مصطلح صعوبات التعلم دفعة واحدة، بل سبقته مصطلحات كثيرة تأثرت بالحقل الطبي الذي كان سائداً منذ عقود طويلة، تلك المصطلحات استخدمت لوصف أولئك الأطفال الذين لا يتوافقون في تعلمهم وسلوكهم مع فئات الإعاقة الموجودة، حيث فرض التوجه النظري لكل تخصص المصطلح الذي يفضله، لكن تلك المصطلحات كانت تحمل معان لا تخرج عن الحقل الطبي الذي ولدت فيه، ومن هذه المصطلحات العديدة:

مصطلح الإصابة الدماغية:

حاز مصطلح الإصابة الدماغية على أول قبول عام, لكن الفحوصات لم تظهر وجود إصابة دماغية لدى كثير من الحالات وتبين عدم مناسبته للتخطيط التربوي مما جعل المصطلح مثار نقد وهجوم من قبل الكثيرين.

مصطلح الخلل الوظيفي الدماغي البسيط:

أطلق مصطلح الخلل أو التلف الدماغي البسيط على أولئك الأطفال ذوي الصعوبات الشديدة كسبب لصعوبات تعلمهم وذلك بعد التردد والاعتراض في إطلاق مسمى الإصابة الدماغية.

ونظراً لصعوبة إثبات هذا التلف باعتباره عدم نضج وليس تلفاً في النظام العصبي المركزي والذي يمكن أن يتسبب في صعوبات التعلم، فإن هذا المصطلح وجد العديد من الانتقادات.

وأوضح عبد الغفار عبد الحكيم (2007) أن الجهود التي بذلها جالGall (1802) لدراسة اضطر ابات اللغة المنطوقة تعد أول عمل يحمل دلالة واضحة على ما نعرفه اليوم من مفاهيم وأفكار في مجال صعوبات التعلم. فقد قدم وصفاً دقيقاً لما لاحظه من خصائص مريض كان يعاني من تلف في المخ، كما أشار إلى شرح هاميل Hammill (1993)الذي قدم شرحاً موجزاً للصلة الوثيقة بين تلك الخصائص التي وصفها "جال" ومفاهيم صعوبات التعلم المعروفة لدينا حالياً، حيث ذكر أنه بالرغم مما لاحظه جال من أن بعض مرضاه كانوا عاجزين عن التحدث إلا أنهم كانوا قادرين على التعبير كتابياً عما يدور في أذهانهم من أفكار، وبالتالي فقد أظهروا أنماطاً من القوة والضعف النسبيين في اللغة بجانبيها الشفهي والكتابي. كما أوضح ما أكد عليه جالGall أن هذه الصعوبات تحدث نتيجة لقصور أو خلل معين في بعض وظائف المخ وليس نتيجة لقصور المخ أو اختلاله بشكل عام، وأكد على ضرورة استبعاد أي أحوال معوقة أخرى من تلف عقلي أو صمم يراها.

ذكر فتحي مصطفى (1998) أن افتراض "جال"لقى قبولاً لدى الكثيرين وعلى رأسهم جون بويلود John Boluid الذي توصل في العشرينيات من القرن التاسع عشر إلى تحديد موقع وظيفة أو ملكة الحديث في الفصوص الجبهية الأمامية من المخ.

أشار هالاهان وميركا (Hallahan & Merecer) من جانب آخر إلى أن هنالك جهود لعدد من الأطباء, وكانت من أشهرها وأهمها جهود الطبيب بول بروكا Paul Broca (1860) والتي اتضحت من خلال تقرير أورده يتضمن مجموعة من الملاحظات المهمة التي أسهمت في وضع أساس متين للافتراض القائل بصفة النوعية Specificity في صعوبات التعلم، وقد أفاد مضمون هذا التقرير أن بروكا قد لاحظ في مرضاه ما كانوا يعانونه من حبسة تعبيرية (Expressive Aphasia) نتيجة لإصابتهم بآفات انتقالية (لا انتشارية) في الواجهة الأمامية للنصف الأيسر من كرة المخ، حيث تأخذ تلك الآفات موقعها بشكل أساسي في اللفة الأمامية الثانية من تلافيف المخ، كما لاحظ بروكا أن وجود آفة أو ضرر في تلك المنطقة من المخ من شأنه أن يؤدي إلى التأثير بدرجة بالغة في الأفراد الذين يفضلون استعمال يدهم اليمنى, ولكنها لا تميل إلى التأثير على القدرة اللغوية الاستقبالية (الاستماع) أو في أي وظيفة أخرى غير لغوية كالاستقبال البصري وا إدراك المفاهيم المتعلقة بالمكان والفراغ.

أوضح سليمان(2000) أنه امتداداً لكتابات "جال" كرس جاكسون Jackson (1885) دراساته للأفراد الذين فقدوا القدرة على الحديث أو فهم لغة الحديث، وتوصل خلال دراساته إلى نظرية عن مدى قيام المخ بوظائفه، وكان ذلك قبل أن ينشر فرويد نظريته في التحليل النفسي في كتاب تضمن مصطلح الحسبة الكلامية عام 1891م واتفق فيه كثيراً مع ما جاء في نظرية جاكسون.

أشارت ميركا وبيولين Mercer & Pullen (2005) أنه بالإضافة إلى ذلك فقد كانت هنالك إسهامات من قبل أخصائيي الأمراض العصبية، تجلت في إسهام صوميل أورتون Samuell Orton (1937) الذي خرج بعد عشر سنوات من الدراسة والبحث في اضطرابات أو قصور اكتساب اللغة بتقرير أن جانباً واحداً من المخ هو الذي يسيطر أو يتحكم في عمليات اللغة، ويعتقد أورتون أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم اللغوية والذين لا يعانون من أيه إصابات دماغية أو مخية فشلوا في تكوين أي سيطرة نصفية. وقد وجد أن العديد من الأطفال الذين تم

فحصهم لديهم تداخل أو خلط في السيطرة بين الوظائف اللغوية والوظائف الحركية، وأن المعالجة يجب أن تشمل هذين النمطين من الوظائف.

ولم تجد نظريات أورتون سوى القليل من الدعم التجريبي التطبيقي وخاصة فيما يتعلق بالسيطرة المخية، ومع ذلك فقد ظل التربويون يستخدمون استراتيجيات أورتون العلاجية بسبب فاعليتها مع الأطفال الذين يعانون من مشكلات في اللغة المكتوبة.

أخذ مصطلح صعوبات التعلم منذ ذلك الوقت وحتى عام 1960م عدة تعريفات من قبل المختصين مثل: (الخلل الوظيفي المخي البسيط) و(الإصابات المخية) و(الاضطرابات العصبية والنفسية) و(صعوبة القراءة) و(قصور الإدراك), كما أطلق على هذا الموضوع مصطلح العجز عن التعلم، أو الإعاقة الخفية.وا إلى حين الاجتماع السنوي لمجلس الأطفال غير العاديين عام 1960كان هناك سؤالاً مطروحاً على المجلس: (هل تلك الحالة التي تنتشر بين الأطفال الذين يوصفون بأنهم لا يتعلمون، هي صعوبة في التعلم، أم أنها عجز عن التعلم؟) وتؤدي الإجابة فيما بعد إلى ضرورة الوصول إلى اصطلاح جديد يميز العدد المتزايد من الأطفال الذين يسجلون معدلات منخفضة في التحصيل الدراسي مع أن معدل ذكائهم عادي أو فوق العادي. (عبد الهادي وآخرون، 2000)

ذكرت هاميل Hammill (1990) أن صمويل كيركSamuel Lrik (1962) حاول وضع تعريف لصعوبات التعلم قال فيه "إن صعوبة التعلم تشير إلى تخلف، اضطراب، تأخر نمائي في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الرياضيات أو غيرها من مواد المدرسة، نتجت عن إعاقة نفسية، أو نتجت عن الخلل الوظيفي المخي أو الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية, أو للأسباب الثلاثة مجتمعة، وهي ليست نتيجة للإعاقة العقلية، الحرمان الحسي أو العوامل الثقافية والتعليمية".

ذكر كل من1986)) Bryan & Bryan وقطامي (1992) أنه قد قامت اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعاقين National AdisoryCommittee for Handicapped Children (NACHC) بالولايات المتحدة استناداً إلى تعريف كيرك (1963) بتقديم تعريف آخر لصعوبات التعلم عام 1968 أصبح بعد تنقيحه متضمناً في القانون العام كرقم (94/ 142) عام 1975 الذي دعا إلى تربية جميع الأطفال المعوقين. وينص التعريف على أن مصطلح "الأطفال ذوي

الصعوبات الخاصة بالتعلم" يعني أولئك الذي يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم واستخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، والقراءة أو الكتابة أو الهجاء أو أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ أو إلى "الخلل الوظيفي المخي البسيط" أو إلى عسر القراءة أو إلى حبسة الكلام ولا يشمل الأطفال ذوي صعوبات التعلم "الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو إعاقة عقلية أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي".

أشار علي (2003) إلى تعريف مكتب التربية بالولايات المتحدة الذي قدم في عام 1977م تعريفاً مشابهاً لذلك الذي قدمته اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعاقين (NACHC) تم إدراجه في نفس العام بالسجل الاتحادي 1977 والذي ينص على أن "مصطلح صعوبات التعلم النوعية يعني هؤلاء الأطفال الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم واستخدام اللغة مقروءة أو مكتوبة، هذا الاضطرابات ربما يظهر نفسه في صورة قدرة غير تامة على الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجي، أو إجراء الحسابات الرياضية، الاضطرابات تتضمن تلك الحالات مثل الإعاقات الإدراكية، الإصابة المخية، الخلل الوظيفي المخي البسيط، عسر القراءة، حبسة بناء الجملة النمائية، المصطلح لا يتضمن الذين لديهم مشكلات ناتجة عن إعاقات بصرية، سمعية، أو حركية، عقلية، اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي، ثقافي، اقتصادي".

ومع أن تعريف (1968)(NACHC) قد لاقى قبولاً من قبل الكثيرين، ألا أنه لم يسلم من نقد الآخرين ونتيجة لهذه الانتقادات قدم كثير من المهنيين تعريفات بديلة إلا أنها لم تصل إلى تعريف اللجنة الاستشارية، وفي السنوات القليلة الماضية عملت لجنة مشتركة لعدة جمعيات مهنية على إدخال تحسينات على مصطلح "صعوبات التعلم".

أوضح أمين (2005) أن اللجنة القومية المشتركة لصعوبة التعلم (NACHC)(1981) والتي تضمنت ممثلين ليست جمعيات مهنية معينه بصعوبات التعلم ومشكلات الكلام واللغة والسمع واضطرابات الاتصال والقراءة قد اقترحت تعريفاً لصعوبات التعلم، وينص هذا التعريف كما ذكره ابن محمد(2000) على أن "صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير

متجانسة من الاضطرابات، التي تبدو من خلال الصعوبات الحادة في اكتساب واستخدام مهارات الإصغاء والتحدث والقراءة والكتابة والعمليات الرياضية والإستنتاجية". هذه الاضطرابات تكون داخلالفرد وتعز ى إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، وعلى الرغم من أن صعوبة التعلم قد تحدث متلازمة مع إعاقات أخرى مثل: الإعاقة الحسية والإعاقة العقلية والاضطرابات النفسية الشديدة أو مع عوامل وتأثيرات أخرى خارجية مثل التدريس غير الملائم والاختلافات الثقافية ألا أنها ليست نتيجة لهذه التأثيرات والإعاقات.

قدمت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NACHC) في عام 1990م تعريفاً آخر ينص على أن "صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر في صورة مشكلات دالة في اكتساب واستخدام الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، التفكير أو القدرات الحسابية". هذه الاضطرابات داخلية في الفرد، ويفترض أنها ترجع إلى خلل وظيفي في النظام العصبي المركزي ويمكن أن تحدث في أي فترة طوال الحياة مشكلات في سلوكيات تنظيم الذات، الإدراك الاجتماعي، التفاعل الاجتماعي، وربما تظهر مع صعوبات التعلم لكنها لا تمثل في حد ذاتها صعوبة تعلم. رغم أن صعوبات التعلم تحدث مصاحبة لحالات إعاقة أخرى (على سبيل المثال العجز الحسي، الإعاقة العقلية، الاضطراب الانفعالي الحاد) أو مصاحبة لتأثيرات خارجية مثل (الفروق الثقافية، التدريس غير الفعال أو غير الملائم) ألا أن صعوبة التعلم ليست ناتجة لهذه الحالات أو التأثيرات. (أسامة وآخرون، 2005)

صعوبات التعلم من منظور علم النفس العصبي:

إن علم النفس العصبي ومن خلال المعرفة التي جمعها من علم التشريح العصبي حاول الربط بين ما هو معروف من وظائف المخ بما هو مفهوم من سلوك الناس فقد حاول تحديد دور المخ في التفكير والسلوك عن طريق الدراسات التجريبية المرتبطة بالمتغيرات العصبية الناتجة عن الإصابات الدماغية أو المرض أو الخلل الوظيفي للنظام العصبي لدى الأطفال والكبار وتفسير قصور وظائف المخ الناتجة عن الإصابات الدماغية أو الخلل الوظيفي وتطبيق ذلك على ذوي صعوبات التعلم.

فقد تبين من خلال الدراسات التي قام بها علم النفس العصبي أن النمو السوي للجهاز العصبي المركزي يعطي خصائص كمية تختلف عن النمو غير السوي من حيث البنية والتركيب

والوظيفة والتي يمكن التميز بينها من خلال اختباران نفس عصبية كما لاحظ علم النفس العصبي وجود علاقة بين المخ والسلوك فأي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ينعكس هذا الاضطراب على سلوكهم والذي يظهر على صورة قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية للأطفال والتي تعطي تفسيراً عصبياً لصعوبات التعلم.وفي ذلك يمكن الافتراض أن ضعف الأداء المعرفي لدى ذوي صعوبات التعلم ناتج من الاضطرابات التي تحدث للجهاز العصبي المركزي (المخ) فقد بنيت الدراسات التي أجريت على كفاءة الذاكرة وجود ارتباطات ذات دلالة، فالاضطرابات في الذاكرة تؤدي إلى اضطرابات في التعلم.

ويمكن هنا التفريق بين نوعين من الذاكرة هما الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى حيث تختص الذاكرة العاملة بالمهمات المعرفية العليا الأكثر تعقيداً مثل الفهم القرائي والرياضيات من حيث تلعب الذاكرة قصيرة المدى دوراً مهماً في المهام المعرفية ذات المستوى الأقل تعقيداً مثل القراءة والتعرف فالأطفال الذين يعانون من ضعف في الذاكرة قصيرة المدى سيعانون من صعوبات التعلم في القراءة والكتابة في حين الأطفال الذين يعانون من ضعف في الذاكرة العاملة سيواجهون صعوبات في الفهم القرائي وتعلم الرياضيات.

وقد توصل علم النفس العصبي إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات في التجهيز ومعالجة المعلومات وتعتمد كفاءة معالجة المعلومات على كفاءة شبكات الترابط العصبي، بين أجزاء الدماغ (النواقل العصبية)، وتوظيفها في مختلف الأنشطة المعرفية عند الفرد ويتضح من خلال عمليات معالجة المعلومات أن الفشل في التعلم ناتج عن الفشل في معالجة المعلومات أو تخزينها أو توظيفها أو اشتقاق الاستراتيجيات الملائمة أو ضعف الكفاءة العقلية في تمثيل المدخلات الحسية تمثيلاً عقلياً معرفياً مفهوماً يمكن الإفادة منه عند الرجوع إليه.

فالأطفال ذوي صعوبات التعلم تختلف قدراتهم عن قدرات أقرانهم العاديين على أحدث الترابط السليم بين الوحدات المعرفية التي تكون البناء المعرفي للفرد وهي الاستقبال والإدراك والفهم والاستجابة والذاكرة والتغذية الراجعة بالإضافة إلى اختلاف الربط المعاني في الذاكرة طويلة المدى عن الأفراد ذوي صعوبات التعلم عنها عند غيرهم من الأطفال العاديين. (الزيات، 1998)

يعرف الشرقاوي (1987) مفهوم صعوبات التعلم في ضوء التلاميذ، الذين لا يستطيعون التوصل إلى مستوى التمكن، الذي يمكن أن يصلوا إليه .

ويذكر فيصل الزراد (1991) أنه يمكن تحديد مفهوم صعوبات التعلم في ضوء منحني صعوبات التعلم الأكاديمية، على أنها اضطراب يظهر في صورة واضحة في استخدام قدرات الاستماع والانتباه والكلام والقراءة والكتابة، وهذا الاضطراب ناتج عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي

ويضيف عواد (1992) أن صعوبات التعلم النمائية تتمثل في المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف تحصيل الموضوعات الأكاديمية، مثل الانتباه،الذاكرة، الإدراك،التفكير، وأخرى أكاديمية تظهر إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النمائية، أو عندما يكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجي أو القراءة أو الحساب

يعرف شعبان (1994) صعوبات التعلم على أنها كلما يعوق التلميذ عن تذكر الحقائق والمفاهيم والتقييمات، المتضمنة في الكتاب المدروس، وتطبيقها تطبيقاً صحيحاً . ويشير جربر Gerber(1996)إلى صعوبات التعلم على أنها مجموعة من علامات الخلل والاضطرابات تؤثر في قدرة الفرد على اكتساب واستخدام الجمل والكلام والقراءة والكتابة وا ٍدراك الأشياء

ويعرف محمد الأمين (1997) صعوبات التعلم بأنها عدم قدرة التلاميذ للوصول إلى مستوى النجاح الخاص بكل مهارة من المهارات الأساسية التي تقاس بالاختبارات التشخيصية.

كما يشير كل من رجب، سعيد (1998) إلى مفهوم صعوبات التعلم على أنه مفهوم يستخدم لوصف مجموعة من التلاميذ الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن مستوى التحصيل المتوقع لديهم وعن معدل تحصيل أقرانهم، وهذه المجموعة من التلاميذ يتميزون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، إلا أن لديهم صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم.

وأشار كل من برناديت وبابرا,Barbara وBernadett (1998) إلى أن صعوبات التعلم تطلق على الطفل، الذي يعاني من اضطرابات في السمع، واضطراب في الكلام والرؤية، وتحتاج إلى تعليم خاص أو خدمات أخرى مرتبطة بها.ويضيف فتحي الزيات (1998) أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من

خلال صعوبات في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة والكتابة أو الاستدلال.

وعبر جابر عبد الحميد (1998) عن مصطلح صعوبات التعلم بالعجز عن التعلم، وعرفه على أنه حالة مزمنة يفترض أنها ذات أصل نيرولوجي، تتدخل على نحو تلقائي في نمو القدرات العقلية أو غير اللفظية، وفي تكاملها وأدائها.

ويذكر مجدي الشحات (1999) أن صعوبات التعلم مفهوم يصف مجموعة من الأفراد يتميزون بذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط، إلا أنهم يظهرون تحصيلاً أدنى من المتوقع منهم في الاختبارات التحصيلية.

ويرى محمد عبد الرحيم عدس (2000) أن مصطلح صعوبات التعلم يعني الشخص الذي يعاني من اضطراب في إحدى العمليات السيكولوجية الأساسية، حين يستعمل اللغة مشافهة أو حين يتعلمها كتابة وقراءة، والتي تبدو في عدم قدرة الفرد التامة على أن يسمع أو يفكر أو يقرأ أو يتحدث أو يكتب، أو أن يقوم بعمليات حسابية.

ويعرفها ليتل Little (2001) بأنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات تظهر في شكل صعوبات دالة في اكتساب واستخدام الاستماع والتحدث والكتابة والتفكير والقدرات الحسابية، وهذه الاضطرابات ذاتية في الفرد، ويفترض أنها ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وربما تحدث على مدى حياة الفرد.

وعرف أحمد مهدي مصطفي (2002) التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أنهم أولئك التلاميذ الذين يظهرون تباعداً سلبياً بين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية كما يقاس بالاختبارات التحصيلية (وأدائهم المتوقع) كما يقاس باختبارات الذكاء،ويكون في شكل قصور في أداء المهام المر تبطة بالمجال الأكاديمي، بالمقارنة بأقرانهم من نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي، ويستبعد من هؤلاء التلاميذ ذوو الإعاقات المختلفة، سواء كانت بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية، والمضطربون انفعالياً .

مماسبق يمكن استخلاص ما يلي:

1. اختلفت وجهات نظر الباحثين حول صعوبات التعلم؛ فمنهم من نظر إليها على أنها صعوبات أكاديمية، سواء كانت خاصة بالعمليات اللغوية أو الحسابية أو غيرها، مثل

تعريف فيصل الزراد (1991)، ومنهم من نظر إليها على أنها صعوبات نمائية ترتبط بعمليات الانتباه والإدراك والتفكير والذاكرة، مثل تعريف أحمد عواد (1992)، الذي أضاف أن الصعوبات الأكاديمية قد يكون مردها إلى الصعوبات النمائية.

2. يلاحظ على التعريفات السابقة أن منها ما ركز على أن صعوبات التعلم هي اضطرابات لدى المتعلم بشكل عام، يتضح في بعض المظاهر النمائية أو الأكاديمية كما في تعريف ليتل (2002)، كما يلاحظ على التعريفات السابقة أنها نظرت إلى صعوبات التعلم على أنها اضطرابات تظهر في شكل صعوبات اكتساب وتعلم اللغة وعملياتها، كما في تعريف جربر (1996)، وجابر عبد الحميد (1998). ويلاحظ على تعريف مجدي الشحات (1999) أنه يشير إلى فئة ذوي صعوبات التعلم، على أنهم ذوي ذكاء متوسط ومتدني التحصيل عما هو متوقع منهم. وفي ضوء ما سبق من عرض وتعقيب ترى الباحثة أن كثرة التعريفات، وتنوع اختلافوجهات النظر حولها نتاج طبيعي لاختلاف وجهات نظر المتخصصين، وفق الزوايا التييدرسون من خلالها هذا الموضوع. ورغم التنوع الكثير في التعريفات، إلا أنها لم تقف حجر عثرة أمام الباحثين في تناول هذا الموضوع، من وجهة نظر الباحثة، حيث أتيح لكل متخصص أن يتناول صعوبات التعلممن الزاوية التي تهمه.

ثانياً : انتشار صعوبات التعلم:

تتناول الباحثة انتشار صعوبات التعلم وفقاً لأربعة جوانب أساسية (العمر، النوع، النسبة، الدولة) وسيتم توضيحها من خلال النقاط التالية:

1. العمر:

ساد اتجاه في مجال صعوبات التعلم حتى نهاية الثمانينيات وبداية التسعينيات من هذا القرن يميل إلى التركيز على تلاميذ مرحلة الأساس أو من هم في أعمارهم، وقد حدث تحول في السنوات الأخيرة مؤداه اتجاه المتخصصين في المجال إلى الاهتمام بكل من المرحلة الأصغر (من الميلاد حتى خمس سنوات) من ناحيةوالمرحلة الأكبر (من المراهقة حتى البلوغ) من ناحية أخرى، ومن ثم فإن الاتجاه المعاصر لصعوبات التعلم يشمل الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

ويلاحظ إحلال كلمة أفراد (Individuals) بدلا عن كلمة (Children) في الاستخدام، وفي التشريعات التي صدرت حديثاً في هذا المجال. وبذلك اتسع مفهوم صعوبات التعلم ليشمل كل الأعمار. (مصطفى، 1998)

2. النوع:

ل صعوبات التعلم أكثر انتشاراً بين الذكور منها بين الإناث وقد حاولت عدة دراسات تفسير هذه الفروق بإرجاعها إلى عوامل طبية وعوامل مرتبطة بالنضج وعوامل متصلة بتنظيم المخ بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية فوجدت أن صعوبات التعلم تنتشر بين الذكور أكثر منها بين الإناث، حيث أن نضج الذكور في الجوانب المرتبطة باللغة في المخ أكثر بطءً من الإناث وأن الذكور عرضة إلى التلف الدماغي أكثر من الإناث **(** Mercer & Pullen, 2005).

3. النسبة:

ذكر فاروق الروسان (2000) أن الدراسات قد اختلفت في تقديرها لنسبة تلاميذ المدارس الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم إذ يعود ذلك إلى نوع التعريف المستخدم لصعوبات التعلم.

كما أكد محمد عبد الظاهر (1994) ذلك بذكره للدراسة التي أجراها وسنك وآخرون (Wissink, et al, 1975) والتي توصلت إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ مرحلة الأساس تتراوح ما بين 2- 20%، كما ذكر أن اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقينفي الولايات المتحدة الأمريكية أوضحت أن نسبة تلاميذ مرحلة الأساس ذوي صعوبات التعلم تتراوح ما بين 1- 30% ويرجع الاختلاف في تقدير حجم مشكلة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى تباين تعريفات صعوبات التعلم وتعددها واختلاف المحكات المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم.

4. الدولة:

أكدت البحوث والدراسات التي أجريت في كثير من دول العالم على أفراد لديهم بعض الصعوبات في تعلم بعض المهارات الأكاديمية والمعرفية، أنه قد عانى عدد من المشاهير من صعوبات التعلم (على سبيل المثال لا للحصر) فقد عانى عالم الرياضيات المشهور

البرت انشتاين (Albert Einstein) من بعض هذه الصعوبات في طفولته وما بعدها لعدة سنوات. فلم يبدأ انشتاين الكلام حتى سن الثالثة من عمره، كما كان يجد صعوبة في تكوين الجمل حتى سن السابعة، وكان أداؤه المدرسي بوجه عام دون المستوى المطلوب في مثل عمره، وامتدت صعوبات اللغة عند انشتاين حتى مرحلة متأخرة من العمر، ولم يكن انشتاين وحده الذي عانى من ذوي صعوبات التعلم, بل كان هناك بعض المشهورين سواء من العلماء أو السياسيين مثل وودر ويلسون (Woodrow Wilson) الرئيس الثامن والعشرين للولايات المتحدة، فقد كان يعاني من صعوبات تعلم معنى الحروف حتى سن التاسعة، وكذلك صعوبة تعلم القراءة حتى سن الحادية عشر.(حافظ ، 2007)

معدلات انتشار صعوبات التعلم في الولايات المتحدة:

تتناول الباحثة في هذا السياق استعراض معدلات انتشار صعوبات التعلم في الولايات المتحدة والوطن العربي.

أوضح تقرير التعليم في الولايات المتحدة 1987م أن ذوي صعوبات التعلم يمثلون حوالي 4.78% من مجموع طلاب المدارس في الأعمار 6- 12 عاماً .وفي أحدث إحصاء لمعدلات انتشار صعوبات التعلم في الولايات المتحدة عام 1991م مع تقرير الجمعية العامة لذوي صعوبات التعلم بلغت نسبة صعوبات التعلم بين مجموع طلاب المدارس فكانت بين 5- 10%.

معدلات انتشار صعوبات التعلم في الوطن العربي:

تباينت معدلات انتشار صعوبات التعلم في الوطن العربي, ففي إحدى الدراسات أشارت إلى شيوع صعوبات تعلم الحساب في المملكة العربية السعودية دون تحديد للنسبة، وفي الأمارات العربية 13.7% من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وفي الأردن فإن معدلات انتشار صعوبات التعلم حوالي 8.1% من تلاميذ المرحلة الابتدائية، يرجع إلى قابلية الذكور للتعرض للإصابات الدماغية والحوادث أكثر من الإناث وذلك لتميزهم حركياً في مرحلة الطفولة المبكرة بالإضافة إلى زيادة معدلات نضجهم العقلي عن الإناث.

وقد أوضحت الدراسات تباين معدلات انتشار صعوبات التعلم في مصر فقد حددها بنسبة 25.24% لصعوبات تعلم اللغة العربية في الصف الخامس الابتدائي و46.28% لصعوبات تعلم الحساب في الصف الثالث الابتدائي وبنسبة 26% لصعوبات القراءة و28.4% لصعوبات

الكتابة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، وأوضحت دراسة أخرى أن معدلات انتشار صعوبات تعلم القراءة 16.5% والكتابة 18.8% والحساب 13.5% عند تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، وأشارت دراسة أخرى إلى أن معدل انتشار صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث والرابع ابتدائي بلغ 4%.

ثالثاً : أسباب صعوبات التعلم:

هنالك نوع من الاتفاق حول محتوى هذه الأسباب على الرغم من اختلاف التصنيفات المقترحة لها، وقد يرجع هذا إلى وجود نوع من التداخل بين هذه الأسباب، وقد صنفت هذه الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم إلى قسمين هما:

1. **الأسباب الفسيولوجية والعصبية:** وتتضمن:

أ. الأسباب الجينية:

يتضح دور الوراثة كعامل من العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم, فقد توصلت نتائج دراسة ديكر وديفرز (1980) إلى أن الأطفال الذين ينتمون إلى عائلات تعاني من صعوبات القراءة يظهرون مهارات أقل في تعلم القراءة عند مقارنتهم بالأطفال الذين ينتمون إلى عائلات لا تعاني من مشكلات القراءة. كما توصلت البحوث الحديثة في مجال الجينات إلى وجود عامل مورث لدى ذوي صعوبات التعلم حدده سميث (1987) في دراسة أجراها بأنه جين يوجد في الكروموزوم (15)، وأوضح أن الأطفال الذين يرثون هذا الجين غالباً ما يعانون من صعوبات في القراءة كما أوضح أن جين (المايكوجلوبلين) يؤدي إلى اضطراب التعلم لدى الذكور أكثر من الإناث. وعلى الجانب الآخر يؤكد واسون (1996) على أنالكروموزوم (6) يعتبر هو السبب الجزئي لحالات صعوبات التعلم.

ب.الأسباب المتعلقة بالمولود:

يتفق بعض العلماء في إمكانية الدمج بين العوامل المتعلقة بالمولود والعوامل النيرولوجية أو العوامل الطبية، إلا أننا نقصد بالأسباب المتعلقة بالميلاد العوامل الولادية التي تنتج عن الموروثات الجينية ولكنها ترجع إلى العوامل البيئية المؤثرة على الطفل خلال مراحل الحملو الولادة وما بعد الولادة. ويمكن تقسيم هذه العوامل إلى ثلاثة مراحل تتمثل في:

1. الأخطار التي تحدث أثناء فترة الحمل:

وتتضمن هذه الأخطار نمط الدم المورث من الأم أو المتضارب مع دم الجنين ويطلق عليه (RH) كما تتضمن اضطرابات الهرمون المورثة، كما أن الأمراض التي تتعرض لها الأم خلال مراحل الحمل قد تؤثر في تكوين الجنين ومن أهما الأمراض المعدية مثل الحصبة والزهري. كما أن تدخين الأم وتعاطيها المواد المخدرة أو المواد الكحولية أثناء فترة الحمل يؤدي إلى اضطرابات في نمو الجنين، وقد تظهر هذه الاضطرابات في شكل صعوبات تعلم.كما أن تاريخ ذو ي صعوبات التعلم يشير الى وجود مشاكل أثناء فترة الحمل سواء بالنسبة للأم أو الجنين.

2. الأخطار التي تحدث أثناء عملية الولادة:

تتضمن هذه الإصابات الولادة المتعسرة ونقص الأوكسجين أثناء الميلاد وانخفاض الأوكسجين أثناء الولادة والإصابات الدماغية الناتجة عن استخدام الأدوات الجراحية. كما أن التفاف الحبل السري حول الجنين أثناء الولادة يؤدي إلى انقطاع الأوكسجين عنه وينتج عن ذلك تلف في بعض خلايا المخ مما يؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم.

3. الإصابات التي تحدث بعد الميلاد:

إن الالتهابات التي تصيب الجهاز العصبي المركزي أو الدماغ تؤدي إلى خلل وظيفي في المخ وقصور في نضج الجهاز العصبي المركزي، وقد يترتب على ذلك حدوث صعوبات التعلم والتي تظهر في شكل اضطرابات في نمو مهارات اللغة ومشكلات في المجال الإدراكي والبصري والحركي. بالإضافة إلى القصور في مجالات التحصيل. وتجدر الإشارة إلى أن القصور في النضج لا يعد العامل الأساسي في حدوث صعوبات التعلم إلا أنه يعد احد العوامل التي تلعب دوراً هاماً في حدوثها. كما تساهم الإمراض المعدية التي يتعرض لها الطفل بالإضافة إلى سوء التغذية في حدوث صعوبات التعلم لدى الأطفال.

ج. الاضطرابات في ترشيح المخ:

يعتبر المخ أكثر أعضاء الجسم تأثراً بالعوامل البيئية سواء في مرحلة الحمل أو الولادة وما بعد الميلاد في سنوات العمر الأولى. كما أن نمو مخ الجنين خلال مرحلة الحمل نمواً شديد التعقيد، فهو يتكون من بلايين الخلايا العصبية المتصلة. وقد يؤدي حدوث أي خطأ أثناء مرحلة التكوين إلى قصور في تشكيل الأعصاب أو الوصلات العصبية مما يؤدي

إلى حدوث خلل في المخ يؤثر فيما بعد على قدرات الطفل، وقد يصيبه بصعوبات التعلم. ويعتبر اضطراب الفص الصدغي، واضطراب الجزء الخلفي من المخ، واضطراب الدماغ الداخلي، وعدم التوازن اللحائي للمخ، واضطراب التمثيل الغذائي للمخ، وتأخر نضج الجهاز العصبي المركزي كلها من أهم مظاهر الاضطرابات التي تظهر لدى ذوي صعوبات التعلم.

د. اختلال التوازن البيوكيميائي:

من العوامل المساعدة على حدوث صعوبات التعلم اضطراب التمثيل الغذائي، ورغم تعدد المظاهر هذا الاضطراب إلا أن أهمها يتمثل في نقص سكر الدم، قصور الغدة الدرقية، اضطرابات التغذية، والضعف العام. كما أن الألوان والنكهات الصناعية الموجودة كثيراً من أطعمة الأطفال يمكن أن تؤثر على التوازن الكيميائي الموجود في الجسم، من ثم تؤدي إلى الإصابة بصعوبات التعلم أو زيادة النشاط الحركي لدى الأطفال. وقد اقترح نظام غذائي لعلاج ذوي صعوبات التعلم يعتمد على منع الأصباغ والنكهات الصناعية من غذاء هؤلاء الأطفال، عرف باسم نظام فيجولد الغذائي، ومن جانب أهمية فيتامين (ب) في الوقائية من حدوث صعوبات التعلم.

2. **الأسباب البيئية والاجتماعية:** وتتضمن:

أ. الخبرات المدرسية:

تلعب البيئة المدرسية دوراً في ظهور صعوبات التعلم، فقد أوضحت البحوث أن ضعف أو عدم ملائمة طرق التدريس تلعب دوراً أساسياً في نمو مشكلات التعلم وذلك لأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم غير قادرين على الاستفادة من الأساليب غير الملائمة، ويشير الباحثين إلى أن أساليب التدريس غير الملائمة تساعد على ظهور صعوبات التعلم، أما التدريس الجيد قد يقضي عليها كما أن أكثر من 90% من الأطفال ذوي صعوبات غير ناتجة عن الأخطاء في الإدراك أو الذاكرة أو قصور أو اضطراب الوصلات العصبية للمخ، بل تنتج عن فقدان أساليب التدريس الملائمة، فصعوبات التعلم تنتج ولا تولد.

ب. قصور الخبرات المنزلية:

تلعب البيئة المنزلية دوراً هاماً في حياة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد تمثل مصدراً للضغط عليهم خصوصاً عندما تكون توقعات الآباء عكس تحصيل الأبناء. ويضاف إلى ذلك خطر البيئة الاجتماعية وانخفاض المستوى المعيشي للأسرة وما يتبعه من حدوث مشكلات في التعلم لدى الأطفال لأن الفقر يؤدي إلى سوء التغذية وكثرة الإصابة بالأمراض والحوادث مما يؤثر على النضج. كما أن انخفاض الدافعية والاضطراب الانفعالي وفقد البيئة الثقافية تعتبر من أهم العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم.

ج. الأسرة:

أشار نبيل حافظ (1998) إلى أن الأسرة هي الوسط الذي ينشأ فيه الطفل، وهي تؤثر في نمو الطفل في عدة جوانب منها حجم الأسرة وتركيب الأسرة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة وترتيب الطفل بين أخوانه واتجاهات الوالدين في التنشئة.

د. المدرسة:

ذكر عبد المطلب القريوطي (2005) أن من العوامل المهمة في صعوبات التعلم تلك العوامل الخاصة بالبيئة المدرسية ومنها صعوبة المنهج الدراسي وعدم ملائمة الخصائص للأطفال واحتياجاتهم وأساليب التدريس الفعالة وبيئة التدريس غير المناسبة، وأسلوب عرض المادة التعليمية وعدم استخدام وسائل تعليمية كافية ومتنوعة في عملية التدريس، ونظم التقييم التقليدية المحدودة التي لا تمكننا من التشخيص الدقيق لصعوبات التعلم.

هـ. جماعة الأقران:

أشارت زينب شقير (1999) إلى أن جماعة الأقران ورفقاء الدراسة والحي الذي يقطن فيه التلميذ من المؤثرات المهمة عليه إما بالسلب أو الإيجاب، وبالتالي يمكن أن تسهم الأنشطة السليمة في اهتمام التلميذ باستذكار دروسه والتحصيل وما إلى ذلك. فإذا كانت هذه الأنشطة غير سوية فقد يؤدي ذلك إلى انصراف التلميذ عن الاهتمام بالمدرسة والدراسة وهذه كلها تؤثر في صعوبات التعلم التي لا يمكن تلافيها مع استمرارية تأثير هذه الجماعات على التلميذ.

وترى الباحثة أن العلماء اختلفوا في الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم ويرجع ذلك لاختلاف التعريفات والجامعات التي تبنت صعوبات التعلم منها الفريق الطبي والنفسي والاجتماعي والفسيولوجي والسيوكومتري.

فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في تذكر الأشياء، والمشكلة لا تكمن في الذاكرة طويلة الأمد أو قصيرة الأمد ولكن المشكلة هي الصعوبة في امتلاك قدرات الذاكرة الطبيعية. وقد لاحظ ليرز (1985) أن أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يكون ضعيفاً في الامتحانات التي تتطلب ذاكرة مثل إدراك الكلمات والأرقام والحقائق (وعلى المعلم أن يراعي ذلك أثناء التدريس والامتحانات، وهذا من التطبيقات التربوية لنظرية الذاكرة) ومن العوامل التي تؤثر على الذاكرة شد الانتباه عن الطالب وطبيعة المادة والاهتمام بالموضوع ومقدار التميز والتعلم الزائد.

مما سبق يتضح تعدد العوامل والأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم إلى الحد الذي يصعب معه حصرها حصراً شاملاً مما يؤثر على عملية تشخيص هذه الصعوبات وذلك لكثرة هذه العوامل والأسباب. (صلاح، 2003)

رابعاً : خصائص ذوي صعوبات التعلم:

1. الخصائص العقلية والمعرفية:

أ. الذكاء:

يتمتع ذوي صعوبات التعلم بدرجة متوسطة أو أكثر من المتوسط في الذكاء، وربما من المتفوقين عقلياً أو الموهوبين أيضاً، ومستوى الذكاء المتوسط و الأكثر من المتوسط خاصية عامة لدى كل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. (أنيس، 2003)

ومن أهم خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المجال المعرفي الاعتماد على المنبهات البيئية في تفسير ادراكاته الاندفاعية، حيث غالباً ما يتسرع هؤلاء الأطفال في إجابتهم مما يجعلها خاطئة والذي ينعكس على الأداء المدرسي بصورة سلبية، ويواجه الطفل في هذه الحالة صعوبة في مهام الذاكرة مقارنة مع أقرانه، ويواجه صعوبة في اكتساب المفردات الرياضية، ويخلط بين المصطلحات الرياضية مثل أصغر وقبل وبعد، ويواجه صعوبة في تحليل الرموز الرياضية، ويواجه صعوبة في تعيين الفواصل العشرية، ويعاني من

صعوبة تذكر الحقائق الرقمية، ويواجه صعوبة في تذكر تسلسل الأرقام، ويواجه صعوبة في الانتقال بين خطرات الحل، ولا ينتبه إلى الرموز وقد يحذفها، وقد يتقن المفاهيم الرياضية لكنه غير صبور على التفصيلات.

ب.المشكلات الأكاديمية:

من أهم المشكلات الأكاديمية هي الاضطرابات اللغوية وصعوبات الحساب:

1.الاضطرابات اللغوية:

تعتبر من أكثر الخصائص وضوحاً من قبل الباحثين في ميدان صعوبات التعلم، ويمكن تصنيف الاضطرابات اللغوية المتعلقة بالنطق والصوت والكلام وصعوبة الطلاقة اللفظية على أنها من الاضطرابات اللغوية التي تقع ضمن صعوبات التعلم ومن أهمها صعوبة القراءة وصعوبة الكتابة، (الروسان، 2000)

وهنالك خصائص لدى أطفال صعوبات التعلم ترتبط بالصعوبات اللغوية من بينها:

أ. يواجه صعوبة في منهج اللغة الاستقبالية.

ب. يواجه مشكلات في فهم اللغة الداخلية (حديث الإنسان مع نفسه).

ج. يواجه صعوبة في إدراك أصوات اللغة، ويواجه صعوبة في فهم الكلمات.

د. يواجه مشكلة في التعبير عن الأصوات اللغوية والتي تبرز على صورة حذف الحرف أو إبدال الحرف أو تشويه الحرف، ويواجه صعوبة في تكوين الكلمات والجمل.

هـ. صعوبة العثور على الكلمات والتي تظهر في صعوبة تذكر واسترجاع كلمات معينة للاستعمال الفوري.

و. يواجه صعوبة في التمييز البصري عند القراءة فلا يستطيع التميز بين الحروف والكلمات المتشابهة.

ز. يواجه صعوبة في التميز السمعي عند القراءة فهو غير قادر على التميز بين أصوات الحروف والألفاظ اللغوية.

ح. يواجه صعوبة في فهم قواعد اللغة واستخدامها، ولا يستطيع الإصغاء أثناء الكتابة.

ط. يواجه صعوبة في التفكير المنطقي والاستدلالي، ورداءة في تنظيم كتابته.

ي. يمسك القلم بشدة، ولا يكتب على السطر، ولا يترك فراغات منتظمة بين الكلمات.

ك. يفشل في مهارة الإغلاق عند القيام بالعمليات التكاملية مثل إكمال الكلمات بالحروف الناقصة وا ٍكمال الجمل بالكلمات وغيرها من الخصائص.

2.صعوبات الحساب:

يستخدم مصطلح القصور الحسابي أحياناً للدلالة على التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الحساب ومن أبرز أنماط صعوبات الحساب: تمييز الأحجام، تمييز الأشكال، العد، القيم النقدية، الزمن، القياس، المسألة الرياضية وغيرها.

أ. التباعد:

ذكر بطرس حافظ (2008) أنه يقصد به تباعد المستوى التحصيلي للتلميذ في مادة عن المستوى المتوقع منه.

ب. قصور العمليات الأساسية:

ويتمثل القصور في أربعة جوانب، هي:

1. الانتباه:

أشار هالاهان وكوفمان ,Hallahan & Kauffman (1988) إلى أن النجاح الأكاديمي يتطلب تدعيم التركيز على المهام الدراسية بشكل مناسب، وقدرة على تحويل الانتباه إلى المهام الجديدة، في حين يصعب على التلاميذ ذوي مشكلات الانتباه الابتعاد عن المثيرات الخارجية التي تجذبهم بدرجة أكبر من مثيرات موضوع التعلم.

ومنذ السبعينيات أظهرت نتائج دراسات عديدة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من نقص الانتباه أكثر من أقرانهم العاديين، وتتمثل مشكلات الانتباه في ثلاثة فئات هي:

الأولى: الوصول إلى حالة الانتباه.

الثانية: اتخاذ القرار.

الثالثة: الاحتفاظ بحالة الانتباه وقررا أن مشكلة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتمثل في عدم التمكن من الوصول إلى حالة الانتباه.

2. الإدراك:

هو العملية التي من خلالها يتم التعرف على المعلومات الحاسية وتفسيرها، ومن ثم فهو عملية إعطاء هذه المعلومات الحاسية معانيها ومدلولاتها، فالإدراك عملية عقلية ومعرفية يقوم على إعطاء المعاني والدلالات والتفسيرات للمثيرات أو المعلومات الحاسية. (مصطفى، 2008)

3. التفكير والتنظيم:

لاحظ الباحثون أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم تظهر لديهم سلوكيات تشير إلى وجود صعوبات في عمليات التفكير لديهم، فقد يحتاجون إلى وقت طويل لتنظيم أفكارهم قبل أن يقوموا بالاستجابة، وقد يعانون من الاعتماد الزائد على المدرس وعدم القدرة على التركيز وعدم المرونة وعدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل أو المعاني والقصور في تنظيم أوقات العمل. (عبد الحميد، 2003)

4. الذاكرة:

تتمثل عملية التذكر في ذلك النشاط العقلي المعرفي الذي يعكس مقدرة الفرد على ترميز وتنظيم وتخزين المعلومات والخبرات، ومعالجتها ثم استرجاعها أو استدعائها بشكل صحيح في الوقت المناسب للاستفادة منها، وقد كشفت نتائج الدراسات والبحوث أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف كفاءة الذاكرة قصيرة المدى ومحدودية سعتها ومشكلات في عمليات التعرف على الأشياء بسهولة واكتساب المعلومات وحفظها وتخزينها واستدعائها، وضعف المقدرة على تجهيزها ومعالجتها وإحداث الربط بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة، فضلاً عن الصعوبة في الاستفادة من الخبرات السابقة في المواقف الجديدة وفي تعديل سلوكه. (أمين، 2005)

2. الخصائص السلوكية:

يظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعض الخصائص السلوكية وفيما يلي عرض لأهم هذه الخصائص:

أ. فرط الحركة:

يشير مصطلح فرط الحركة (Hyperactive) إلى مجموعة من الحركات الزائدة غير الهادفة. ويوصف فرط الحركة بأنه ليس مرضاً من الأمراض، ولكنه مجرد تسمية تطلق على مجموعة

من العلاقات والأغراض التي يمكن أن تحدث نتيجة لأسباب مختلفة.وا ٍن سلوك التلميذ الذي يظهر فرط الحركة ورائه دافع قوي لا يمارس التلميذ ضبطاً عليه، وينعكس هذا السلوك على سعة انتباه التلميذ فتصبح قصيرة، كما ينعكس على مستوى تركيزه فيصبح أكثر قابلية للتشتت. وقد اتفق العلماء على أن فرط الحركة غالباً ما يوجد كحالة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد ظهر فرط الحركة لدى نسبة كبيرة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتراوح ما بين 33% إلى 80%. (أنيس، 2003)

ب. الاندفاعية:

ذكر السيد عبد الحميد (2003) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عادة ما نجدهم يميلون إلى الاندفاع المعرفي في أداء ما يوكل إليهم من مهام أكاديمية، فهم لا يميلون إلى المناظرة وتفحص بدائل الإجابة في الموقف التعليمي، إذ في العادة تراهم متسرعين غير متروين في ربط المعطيات وما تشير إليه الإجابات والبدائل والانتقاء للإجابة الصحيحة من بينها. إن هذا الأمر يُعد واضحاً جداً عندما يقدم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم اختباراً يقوم على الاختيار من متعدد لإجابة بينها، فإنك سرعان ما تجدهم يختارون إجابة غالباً ما تكون خطأ دون تفحص بدائل الإجابة الأخرى.

ج. الثبوت:

يعني الاستمرار في النشاط دون توقف، ويستمر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في النشاط المطلوب منهم دون أن يدركوا نهايته فإذا طلب منهم أن يكتبوا الأرقام 1، 2، 3 على صفحة الكر اس، فإنهم يستمرون في ذلك حتى نهاية الصفحة وقد يستمر في ذلك على المقعد الذي يكتب عليه وهكذا بالنسبة لبقية النشاطات. (الروسان، 2000)

3. الخصائص النفس حركية:

يظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم انخفاضاً أو تأخراً في بعض المهارات الحركية ذات الأساس النفسي بالمقارنة بالعاديين، ويعاني هؤلاء التلاميذ من صعوبات حركية في خمس مجالات، هي: فرط الحركة، الخمول، ضعف التآزر الحركي، الضعف العام في اللياقة البدنية، وتأخر في نمو العضلات، ويعتبر انخفاض التآزر العام عن المتوسط من الخصائص التي يكثر ذكرها من قبل العديد من المتخصصين في مجال صعوبات التعلم،

ومن الملاحظ إكلينيكياً أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجدون صعوبة في الأنشطة البدنية التي تستلزم استخدام المهارات الحركية الدقيقة أو الغليظة على حد سواء، ولكنها تظهر بصورة أوضح عند استخدام المهارات الحركية الدقيقة لما تتطلبه في الغالب من تآزر بين النظام العصبي البصري والحركي للطفل.

ومن الخصائص في المجال الحركي المميزة لذوي صعوبات التعلم من أهمها:

1. وجود مشكلات في المهارات الكبيرة والتي تعود إلى تأخر في النمو التطوري مثل الزحف والمشي والرمي والقفز أو المشي على خشبة التوازن.

2. ضعف المهارات الدقيقة مثل الرسم والكتابة والقص والتي تتصل في العادة بالمهارات الإدراكية، فأطفال صعوبات التعلم يعانون من إشكالات كبيرة في نقل الرسومات وا ٍتباع الأنماط والأشكال وهي مهارات تتطلب التناسق بين اليد والعينين، (أحمد، 2004).

4. الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

إن الاضطراب الانفعالي والاجتماعي هو نتيجة طبيعية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم، فهم لا يستطيعون أن يواكبوا أقرانهم من حيث تعلمهم وبناء علاقات اجتماعية بناءة، الأمر الذي يجعل رؤيتهم إلى أنفسهم قد تختلف عمّن هم بمستوى أعمارهم، فهم قد يميلون إلى الانخراط مع من هم أقل منهم سناً، وقد يميل التلميذ ذو صعوبات التعلم أحياناً إلى الانعزال وعدم الانخراط مع أقرانه الأمر الذي يجعله يكون مفهوماً منخفضاً عن نفسه، وقد يؤدي ذلك إلى مشاعر سلبية منها عدم الإحساس بالأمن، وعدم القدرة على أداء متطلبات الحياة الاجتماعية. إن هؤلاء التلاميذ لا يحصلون على التشجيع الاجتماعي بسبب ضعف انجازاتهم التعليمية في الصف فإنهم يعانون من الإحباط، ويبدأ الشعور بالانفصال والابتعاد عن المجموعة، وقد يرفضون المشاركة في الجماعة، وربما يلجأ البعض إلى السلوك العدواني. (قحطان، 2005)

يرتبطاكتساب المهارات الأكاديمية المختلفة بالتطورات والقدرات السلوكية الاجتماعية، فغالباً ما يرتبط التوتر والاكتئاب والغضب بالفشل في التحصيل الأكاديمي مما يدفع طلبة صعوبات التعلم إلى تطوير مشاعر سلبية نحو ذاتهم مما يجعل تطوراتهم تتطور بصورة مختلفة عن غيرهم من الأسوياء، ومن الخصائص الاجتماعية ما يلي:

1. صعوبة تحمل المسئولية الشخصية والاجتماعية.
2. صعوبة الضبط الذاتي فيما يصدر عنهم من أفعال تكون غير مناسبة تجاه الآخرين، فهم لا يقدرون نتائج سلوكياتهم تجاه الآخرين.
3. الانسحاب الاجتماعي، فهم يمتازون بالكسل غير مبالين بالعمل وقلة الاتصال الاجتماعي.
4. العدوانية تجاه الآخرين لأسباب غير مبررة أو موجبة.
5. تشتت الانتباه.
6. مفاهيمهم عن ذاتهم ضعيفة، فهي في العادة دائما سلبية ومتدنية.
7. النشاط المفرط وهو النشاط الزائد عن الحدود السوية والذي تبدو ملامحه على صورة نشاط مفرط وكثرة التململ وعدم الاستقرار على حال وتمزيق اللعب والأشياء وكثرة الكلام (الثرثرة)عدم إتباع التعليمات وخرق القوانين وا ٍزعاج الآخرين.

وما يمكن قوله أن هذه ليست كل الخصائص التي يمكن ملاحظتها على طلاب صعوبات التعلم، بل أكثرها بروزاً لديهم، كما أنه ليس من الضروري أن يكون من برزت لديه هذه الخصائص من أصحاب صعوبات التعلم، إلا إذا حدث بصورة منتظمة وبعد اكتمال مرحلة النمو لكل سلوك تعلمي. (عبد الفتاح، 2006)

خامساً : مظاهر صعوبات التعلم:

إن معالجة صعوبات التعلم عند الفرد لا تتم إلا إذا تم الكشف عن ذوي صعوبات التعلم ومعرفتهم وهذا هو ما يقلق الكثيرون. إذ يتساءلون: كيف يمكن لنا أن نعرف ذوي صعوبات التعلم؟ لكن هنالك مجموعة من المظاهر التي تبين صعوبات التعلم، فإذا رأيت واحدة أو أكثر في الطفل ورأيت هذه المظاهر مستمرة معه لفترة طويلة فاعلم أن لديه صعوبات تعلم، وهذه المظاهر تظهر في المراحل التالية.

أ. **مرحلة ما قبل المدرسة:**

نلاحظ أن الطفل في هذه المرحلة يتحدث متاخراً عن معظم الأطفال في نفس المرحلة النمائية، ولديه مشكلات عديدة في النطق، ولديه نمو لغوي بطيء، ولا يهتم بسرد القصص، ولديه مشكلة في الكلمات ذات القافية الموحدة، ولديه مشكلة في تعلم الأرقام والحروف

الهجائية مثل أيام الأسبوع والألوان والأشكال، ولديه ذاكرة ضعيفة للأعمال المنتظمة، ولديه ارتباط تام، وانفعال سريع جدا، ولا يستطيع الإصرار والتصميم في الأعمال، ولديه متاعب في التعامل مع القرناء، ويواجه صعوبة في متابعة الإرشادات أو الأعمال المنتظمة، ولا يستطيع الجلوس ساكناً، ويعاني من بطء في المهارات الحركية الجيدة، وليس دقيقاً في كل شيء يفعله.

ب. مرحلة الحضانة وحتى الصف الرابع الابتدائي:

ونلاحظ أن الطفل في هذه المرحلة بطئ في تعلم الربط بين الحروف والأصوات، ولديه خلط كبير بين الكلمات الأساسية (يجري، يأكل، يريد.....)، ويعاني من أخطاء ثابتة في القراءة والهجاء وخاصة في عملية انعكاس الحروف فمثلا (س، ش) (ص، ض) (ط، ظ) (b- d) (w- m) (left- felt)،ويخلط بين الرموز الرياضية،لديه بطء في تذكر الحقائق، ويعاني من شرود ذهني شامل، ولديه صعوبة في التخطيط، ويعاني من مشكلة تكوين الحروف في الكلمات، ولديه مشكلة في تعلم تحديد الوقت، ولا يدرك البيئة المحيطة به ومعرض للحوادث باستمرار.

ج. مرحلة الصف الخامس الابتدائي وحتى الصف الثالث الثانوي:

ويلاحظ أن الطفل في هذه المرحلة لديه مشكلة في تسلسل الحروف المعكوسة مثل (سماء- أسماء) (solid- soiled)، ويعاني من بطء في تعلم المقاطع الأولى والأخيرة، ويتجنب القراءة بصوت مرتفع، ولديه قدرة استيعابية ضعيفة لقطعة مقروءة، واشتراكه في النشاط العملي بالفصل نادر، ولديه مشكلة في الكلام، ولديه صعوبة في الكتابة عموماً، ويرتبك عند مسك القلم أو أي شي في قبضة يده، ويتجنب كتابة موضوعات إنشاء (تعبير)، ويعاني من بطء وضعف في استدعاء وا ٍعادة قاعدة رقمية ما، ولديه فشل في الذاكرة الآلية، ويعاني من انعدام تباين فكري كامل، وعدم القدرة على استيعاب التفاصيل الصغيرة، ويعاني من صعوبة في تكوين صداقات، ولا يستطيع فهم لغة الجسد والتعبيرات مما يعرضه لكثير من المشاكل.

د. مرحلة التعليم العالي والمراهقة:

ونلاحظ أن المراهق في هذه المرحلة يعاني من استمرار عدم القدرة على الهجاء الصحيح وتكر ار الهجاء لنفس الكلمة بطريقة مختلفة في قطعة صغيرة واحدة، ويتجنب مهام القراءة

والكتابة، ولا يستطيع تلخيص موضوع ما، ويعاني من مشكلة في الأسئلة المفتوحة، ولديه فهم ضعيف للمعلومات، ويعاني من الإرهاق العقلي المستمر، ويعاني مشاكل كبيرة في تعلم اللغات الأجنبية، ولديه مهارات ذاكرة ضعيفة، ويعاني من مشكلة ضبط المواقع الجديدة الجديدة التي يتواجد فيها، ولديه انتباه قليل للتفاصيل او تركيز تام عليها، ويقرأ المعلومات بطريقة خاطئة، (بدري، 2005)

سادساً : العلامات المبكرة لذوي صعوبات التعلم:

هنالك العديد من العلامات المبكرة لذوي صعوبات التعلم منها: السلوك الاندفاعي المتهور، والنشاط الزائد، والخمول المفرط، والافتقار إلى مهارات التنظيم أو إدارة الوقت، وعدم الالتزام والمثابرة، والتشتت وضعف الانتباه، وتدني مستوى التحصيل، وضعف القدرة على حل المشكلات، وضعف مهارات القراءة، وقلب الحروف والأرقام والخلط بينها، وتدني مستوى التحصيل في الحساب، وضعف القدرة على استيعاب المعلومات، والتأخر في الكلام أي التأخر اللغوي، وضعف التركيز، وتدني مستوى الأداء في المهارات الدقيقة مثل الكتابة بالقلم وتناول الطعام والتمزيق والقص والتلوين والرسم، ووجود مشاكل عند الطفل في اكتساب الأصوات الكلامية أو نقص الأحرف أو زيادتها أثناء الكلام، وصعوبة الحفظ، وصعوبة التعبير باستخدام صيغ لغوية مناسبة، واستخدام الطفل لمستوى لغوي أقل من عمره الزمني مقارنة بأقرانه، وصعوبة إتمام نشاط معين وا ٍكماله حتى النهاية، وصعوبة المثابرة و التحمل لوقت مستمر (غير منقطع)، وسهولة التشتت أو الشرود أي ما نسميه بالسرحان. (قحطان، 2005)

سابعاً : تصنيف صعوبات التعلم:

يتألف ميدان صعوبات التعلم من حالات متنوعة وواسعة من المشكلات التي يظهرها ذوي صعوبات التعلم، وقد حددت تعليمات الحكومة الاتحادية الأمريكية (القرار الحكومي 1977) ثلاثة أنواع رئيسية لتلك المشكلات:

1. مشكلات لغوية (التعبير الشفهي والفهم المبني على الاستماع).
2. مشكلات القراءة والكتابة (التعبير الكتابي ومهارات القراءة).
3. مشكلات العمليات الرياضية (إجراء العمليات الحسابية والاستدلال الرياضي).

وفي ضوء ذلك يمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: صعوبات التعلم النمائية، وهي التي أشير إليها في تعريف اللجنة الاستشارية بالعمليات النفسية الأساسية.

المجموعة الثانية: صعوبات التعلم الأكاديمية، وهي الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في المستويات الصفية المختلفة. (مثقال، 2000)

أ. صعوبات التعلم النمائية:

تشمل صعوبات التعلم النمائية المهارات التي يحتاجها التلميذ بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، فمتى يتعلم التلميذ كتابة أسمه لا بد أن يطور كثيراً من المهارات الضرورية في الانتباه والإدراك والتناسق الحركي وتناسق حركة العين واليد والتسلسل والذاكرة وغيرها، وحتى يتعلم التلميذ الكتابة أيضاً فلا بد أن يطور تمييزاً بصرياً وسمعياً مناسباً وذاكرة سمعية وبصرية، ولغة مناسبة وغيرها من العمليات الحسابية، وتظهر كثيراً من هذه الصعوبات قبل دخول التلميذ المدرسة. وقد تتم معرفتها حين يبدأ التلميذ بالفشل في تعلم الموضوعات الأكاديمية المدرسية، وقد تم وضع صعوبات الانتباه، والذاكرة، والصعوبات الإدراكية- الحركية ضمن الصعوبات الأولية، إذ تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض، فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على التفكير واللغة الشفهية. وقد سميت صعوبات اللغة والتفكير بصعوبات ثانوية إذ أنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية، وكثيراً ما تكون لها علاقة بصعوبات الانتباه، والتذكر، والوعي بالمفاهيم والأشياء والعلاقات المكانية. (علي، 2005)

وبالنظرة العلمية والموضوعية للإنسان بأنه كل متكامل وليس أجزاء متفرقة يمكن القول بأن أي قصور في أي جانب سوف لا يقتصر في الجانب ذاته وا ٍنما ينعكس على جوانب أخرى. فالقصور في عمليات الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير سيفرز صداه السلبي على اكتساب القراءة والكتابة والحساب.

أوضح فتحي مصطفى(1998) أن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة، حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسة للتعلم الأكاديمي، وكافة الأداءات المعرفية التي يفرزها أو ينتجها النشاط العقلي المعرفي.

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية إلى أمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية.

أنواع صعوبات التعلم النمائية:

هي التي تركز على العمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الطفل عند التعلم وتشمل:

1. صعوبات الانتباه:

يعتبر الانتباه من أكثر الأمور أهمية وذلك لما لاحظه عدد من التربويين من ارتباط تدني أداء الأطفال المدرسي بعدم الانتباه سواء أكان ذلك عند تقديم المعلم للمعلومات أو الفشل في الاستمرار في المهام الموكلة إليهم، نظراً لعدم استطاعتهم مواصلة الانتباه، ولكون الانتباه عملية معرفية فلا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة وا ٍنما يمكن ملاحظة النتائج التي تحدث نتيجة لنقصها، فالفشل في إتباع التعليمات أو عدم القدرة على الاستمرار في المهام، أو عدم القدرة على إكمال الواجبات وغيرها إنما هي نتيجة من نتائج تشتت الانتباه عند الأطفال.

2. صعوبات الذاكرة:

تعتبر الذاكرة عنصراً هاماً من عناصر التعلم، فالتعلم عند الإنسان يتم من خلال المرور بتجارب وخبرات معينة تخزن في الذاكرة بعد إكمال عملية التعلم ليستفيد منها في مواقف لاحقة ومشابهة، فالإنسان دون هذه الذكريات السابقة ليس بمقدوره الإفادة من التعلم، فلو تخيلت إنساناً دون ذاكرة فكيف تراه؟ إن مثل هذا الإنسان ستضطرب لديه كل وظائف الإدراك والوعي، لأن الإدراك أو التعلم يتطلب من الفرد ربط الحاضر بالماضي وهذا الربط غير متوفر لعدم توفر الذاكرة، إذاً كيف يستطيع تعميم الخبرات التعليمية؟ إن هذا الفرد غير قادر على التعلم، لأن التعلم يتطلب من الفرد الاحتفاظ بالعادات والتقاليد والمهارات والقدرات المعرفية اللغوية ليستفيد منها في مواقف مشابهة كخبرة تعليمية، فالذاكرة مهمة في حياة الفرد بما تقوم به من دور كبير وفعال، فكل ما يمارسه الإنسان في الحياة اليومية سواء كان صغيراً أوكبيراً سهلاً أو معقداً، فإنه لا بد أن يعتمد على التذكر، فالذاكرة أساس التعلم.

3. صعوبات الإدراك:

الإدراك عملية طويلة ومعقدة تقوم بتأويل الأحاسيس القادمة إلى الدماغ عن طريق الحواس وا ٍعطائها معنى، والتي يجري جزء كبير منها بصورة آلية بدون وعي أو شعور بها، لكنها في

بعض الأحيان تحتاج إلى تركيز الانتباه وبذل الجهد والتنظيم العقلي، وعلى الرغم من اعتمادها على الحواس في استقصاء المعلومات إلا أنها تختلف عنها في الإحساس، عملية استقبال المعلومات أو المنبهات (المثيرات) والتي تقع على إحدى قنوات الإحساس، مثل السمع والبصر واللمس والحركة والشم والذوق، ونقلها إلى الدماغ ليعمل على معالجتها وتحليلها وتفسيرها لإعطائها المعنى المراد منها، في حين الإدراك هو عملية الترجمة التي يقوم بها الدماغ للمحسوسات التي نقلت إليه عن طريق الحواس على شكل رسائل مرمزة على شكل نبضات كهربائية تسري من خلال الأعصاب الحسية الرابطة ما بين أعضاء الحس والدماغ.

4. صعوبات التفكير:

التفكير نشاط عقلي نكتسب من خلاله معارفنا ونحل مشكلاتنا، ويظهر السلوك الإنساني بطريقة منتظمة ومعقولة وبالتفكير نكتشف المعارف والعلوم التي تمكننا من السيطرة على عالمنا الذي نعيش فيه، فهو مفهوم واسع ويشمل أنواعاً متعددة من النشاطات العقلية كالاستقراء، الإستنتاج التمييز، التحليل، التقييم، التخطيط، التخيل وإصدار الأحكام.

ولقد وصفه البعض على أنه نشاط عقلي رمزي بينما وصفة آخرون على أنه نشاط تصوري في حين وصفه على أنه حركات عضلية تقوم بها أعضاء النطق، وكان التفكير لغة صامتة، بينما براه علماء النفس المعرفي على أنه عمليات معالجة للتمثيلات العقلية، ويعمل التفكير عند الإنسان على القيام بوظائف رئيسية هي وصف وتفسير وتقرير وتخطيط وتوجيه العمل وتبدو كأنها حلقة واحدة متكاملة.

5. صعوبات اللغة:

اللغة مجموعة من الرموز الصوتية المنطوقة ذات الدلالة المتعارف عليها بين مجموعة من الناس والتي يتم من خلالها التواصل البشري، وهي وسيلة من وسائل التفكير التي تميز بها البشر عن غيرهم من المخلوقات الأخرى، والتي يمكن اكتسابها من خلال البيئة التي يعيش فيها، وهي واحدة من العمليات العقلية والتي تتكون من عدة أنظمة متداخلة، هي النظام الصوتي، الصرفي، النحوي والدلالي (المعنى). ويمكن من خلالها خزن معارفنا وتنظيمها في الذاكرة طويلة المدى لذلك تعد أساساً للعمل والحياة في كل مكان.(سعد، 2000)

ب. صعوبات التعلم الأكاديمية:

هي المشكلات التي تظهر أصلاً من قبل تلاميذ المدارس، ويشتمل مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية علي:

1. صعوبات القراءة:

القراءة عملية معقدة ومتشعبة ومتداخلة، وهي وسيلة للتفاهم والاتصال التي من خلالها يستطيع الإنسان الاضطلاع على أفكار الآخرين ومحادثتهم من خلال أفكاره، ومن خلالها تزداد خبرات الفرد، وتمنحه فرصة التذوق والاستمتاع بنتائج الآخرين وتجاربهم، ويحقق الفرد تواصله الاجتماعي والإنساني. فهي بمجملها نشاط فكري إنساني حضاري. إن القراءة ليست مجرد اكتساب للمعرفة والاتصال بالآخرين فحسب، بل هي عملية عقلية انفعالية، وواحدة من أساليب النشاط الفكري لحل المشكلات، يقوم من خلالها التعرف على الرموز المطبوعة ونطقها نطقاً صحيحاً، فهي على هذا الأساس عملية معقدة لأنها تعتمد على تفسيرها للرموز المكتوبة، ثم الربط بين هذه الرموز ومدلولاتها، والتي تتطلب من القارئ القيام بعمليات متداخلة يقوم بها حتى يصل من خلالها إلى المعنى المراد والاستفادة منها، حيث تشكل القراءة أحد الجوانب الأساسية المهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية كونها تعد من أهم وسائل كسب المعرفة والحصول على المعلومات.

2. صعوبات الكتابة:

تعتبر الكتابة واحدة من أرقى أشكال الاتصال، وتظهر صعوبات الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في أشكال مختلفة، مثل عدم الدقة في الرسم أو ضعف التهجئة الصحيحة أو حذف بعض الحروف والمقاطع أو أخطاء في الجوانب الإملائية واللفظية بشكل عام، لذلك فإن معظم صعوبات الكتابة تكمن في الكتابة اليدوية والكتابة التعبيرية. إن عملية تعلم الكابة لا تقل أهمية عن تعلم القراءة وكلاهما يحقق هدفاً، فالقراءة نشاط فكري، يمارسه الفرد فيطلع من خلاله على أفكار الآخرين ونتائجهم وتجاربهم من خلال التعرف على الرموز الكتابية وربطها ربطاً سليماً، في حين الكتابة هي الأخرى نشاط فكري يعبر فيه الفرد عن أفكاره وتجاربه للآخرين على صورة رموز لغوية، يمكن لهم الاطلاع عليها والإفادة منها.

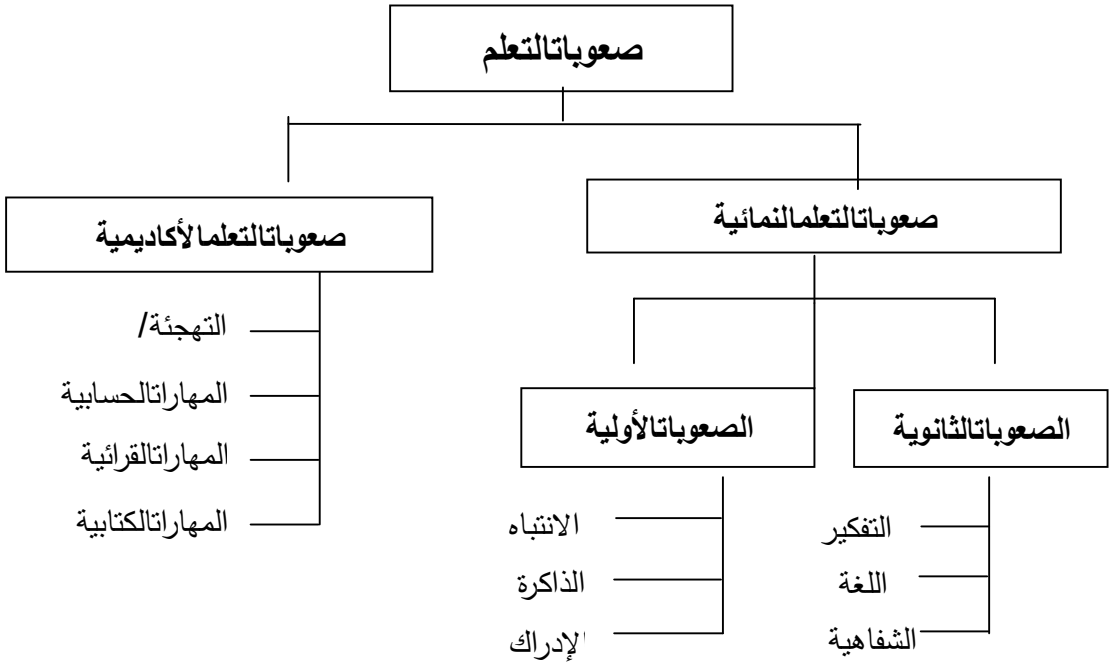
3. صعوبات الحساب:

من المعلوم أن الحساب علم عقلي مجرد، فهو لا يبحث بالمحسوسات الحسية، لكن يبحث في الأرقام والنسب، كما أن الهندسة لا تبحث في الأشكال الهندسية، لأنها مواد حسية مصنوعة من مواد يمكن إحساسها، وا ٍنما يتم البحث في الحساب في الأعداد على أنها رموز مجردة، وفي الأشكال الهندسية على أنها نسب ومساحات. لذلك يتطلب في فهم الحساب فهم طبيعة الحساب، والتي تنطلق من كونه علم عقلي مجرد من المحسوسات وأنه علم تراكمي يتطلب فهم اللاحق منه إدراك السابق من التعلم، فهو علم تسلسلي. ويتطلب من الطالب قبل تعلم الحساب تعلم الأرقام التي تحتاج منه إلى خبرات سابقة تسهل عليه إمكانية إدراك مفهوم العدد وتشمل هذه الخبرات على وصف الأشياء، وتصنيفها على صورة مجموعات وفق معايير مثل (أكثر، أقل)، (طول، ارتفاع) وغيره. (أسامة،الباطنية، 2005)

فحين يظهر التلميذ قدرة كامنة على التعلم، ولكنه يفشل في ذلك بعد تقدير التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو التعبير الكتابي. (خديجة، 2004)

الشكل رقم (1)

تصنيف صعوبات التعلم



ثامناً : الكشف عن صعوبات التعلم:

إن الكشف المبكر هو الإجراء الأمثل لتحديد جوهر أي مشكلة، كما أنه يساعد على إعداد برامج علاجية مناسبة لحل هذه المشكلات، وقد أدى تعدد خصائص ذوي صعوبات التعلم إلى تعدد طرق ومحكات اكتشافهم، ومن هذه الطرق مجموعة من الخطوات المساعدة في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم وتتمثل في:

1. التعرف على مدى التباين بين الانجاز الأكاديمي الحالي والمتوقع.
2. تحديد جوانب القوة والضعف في التحصيل الأكاديمي.
3. البحث عن الأسباب المؤدية إلى الصعوبات، ومنها الأسباب الفسيولوجية والانفعالية والنفسية والبيئية لاستخدام المقاييس ومقابلة الآباء والمدرسيين.

وعلى الجانب الآخر تهتم دكرل Dockrell (1992) بتحديد القائمين على تقييم الأطفال، وضرورة أن يكونوا على علاقة وثيقة بهم، مع ضرورة تحديد جوانب القوة والضعف في البروفايل المعرفي لكل طفل وتحديد الأسباب المؤدية إلى الصعوبات، ثم إعداد برنامج علاجي يساعد على حل المشكلة مع ضرورة التقييم المستمر للبرنامج.أما عن أكثر المحطات استخداماً وشيوعاً في مجال الكشف عن صعوبات التعلم، فهي المحطات التي حددها لويس Lewis (1988) في الجدول التالي:

جدول رقم (1)

جدول خاص بالكشف عن ذوي صعوبات التعلم

أسلوب التقييم	الخصائص
يحدد من خلال التباين بين الانجاز الحالي على مقاييس الذكاء ومقاييس التحصيل الدراسي.	التباين بين الانجاز الفعلي والمتوقع
تتمثل في استبعاد وجود أي إعاقات حسية أو عقلية أو اضطراب انفعالي	محك الاستبعاد
من خلال قصور الانجاز لديهم على مقاييس الانتباه، الذاكرة، الإدراك أو العمليات النفسية المتعلقة باستراتيجيات التعلم.	الحاجة إلى برامج التربية الخاصة

يوضح العرض السابق أن عملية الكشف المبكر يجب أن تتضمن تقديراً كمياً للتأكد من وجود صعوبات التعلم لدى التلاميذ، وغالباً ما يستخدم لهذا الغرض الاختبارات التحصيلية واختبارات الذكاء بالإضافة للعوامل السلوكية المرتبطة بصعوبات التعلم، ويجدر بالأخصائي ضبط العوامل والظروف المؤثرة في التحصيل الدراسي ومنها الإعاقات الحسية، الحركية، العقلية، الجسمية والحرمان البيئي والاجتماعي والثقافي والعوامل المتعلقة بالتلميذ نفسه، كالإهمال وعدم الرغبة في مواصلة التعلم. (عبد الحميد، 2003)

تاسعاً : تشخيص صعوبات التعلم:

تعني كلمة تشخيص (Diagaosis) الفهم الكامل الذي يبنى على خطوات لاكتشاف مظهر أو شكوى أو تحديد أحد جوانب نمو الفرد وسلوكياته، ويهدف التشخيص إلى الكشف عن نواحي عجز وقصور، ويتطلب التشخيص تخفيف خطوات تبدأ بالملاحظة والوصف وتنتهي بفعل ختامي تتكامل فيه التشخيصات الجزئية من بناء وحدة متكاملة تصور واقع الفرد المصاب وجوانب الخطة العلاجية، وتحديد نوعية البرنامج المستخدم. (عزيز، 2003)

ولفهم عملية التشخيص بأبعادها وجوانبها المتكاملة لا بد من الوقوف على هذه النقاط الأساسية في عملية تشخيص صعوبات التعلم:

مؤشرات تشخيص صعوبات التعلم:

تعتمد عملية تشخيص صعوبات التعلم كما ذكر محمد على (2003) على عدة مداخل هي:

أ. المؤشرات السلوكية:

يقوم هذا المدخل على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة يشيع تكرارها وتوافرها لدى ذوي صعوبات التعلم، مثل النشاط الزائد والاندفاعية قصور الانتباه سلوك العزلة والانطواء، ويمكن للمعلم داخل الفصل ملاحظتها ومن ثم القيام بالتصفية المبدئية والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم.

ب. المؤشرات العصبية:

يقوم هذا المدخل على أساس أنه يمكن التعرف على ذوي صعوبات التعلم في ضوء المؤشرات العصبية البسيطة التي ترتبط بالأنماط السلوكية التي تصدر عنهم، حيث يظهر بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم علامات نيورولوجية بسيطة تتمثل في الاضطرابات الإدراكية والأشكال غير الملائمة من السلوك وصعوبات في الأداء الوظيفي الحركي.

ج. مؤشر التباعد بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي للتلميذ:

يقوم هذا المدخل على أساس المقارنة بين الأداء الفعلي للتلميذ والأداء المتوقع منه في ضوء قدراته العقلية، ومن ثم فإنه يمكن تشخيص صعوبات التعلم في الحالات التي يبدو فيها واضحاً إن مستوى تحصيل التلميذ يقل عن معدل تحصيل التلاميذ الآخرين في نفس سنه.

وتهدف عملية تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى جمع البيانات عن الطلبة المعنيين التي تم الحصول عليها وتحليلها للوصول إلى عملية تخطيط ناجحة تتضمن تقديم الخدمات التربوية والتعليمية المناسبة.وتمر عملية التشخيص بخطوات منها:

أ. إجراء تشخيص شامل لتحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ب. إجراء تقويم تربوي شامل لتحديد مستوى الأداء التحصيلي الحالي لهؤلاء الطلبة ومعرفة نقاط القوة والضعف لديهم.

ج. تحديد عملية التعلم المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء تحديد مستوى الأداء الحالي لهم، وتوضيح الأسباب الكامنة وراء عدم قدرة هؤلاء الطلبة على التعلم.

د. استبعاد احتمال وجود إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو عقلية كأسباب أساسية لصعوبات التعلم لديهم.

هـ. بناء خطة تربوية فورية خاصة بكل طالب يعاني من صعوبات التعلم في ضوء نتائج التشخيص وتحديد نقاط القوة والضعف لمستوى الأداء.

محكات تشخيص صعوبات التعلم:

ذكر محمد على كامل (2005) لتمييز صعوبات التعلم عن حالات الإعاقة الأخرى أو أشكال التخلف التربوي أن هنالك محكات يجب التأكد منها قبل أن تحكم بأن لدى الطفل صعوبات خاصة بالتعلم هي:

1. **محك التباعد والتباين:**

يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم تباعداً في واحد أو أكثر من المحكات الآتية:

أ. يكون لديه تباعداً واضحاً في نمو العديد من السلوكيات النفسية (والانتباه والتميز واللغة، والقدرة البصرية الحركية الذاكرة وا إدراك العلاقات).

ب. تباعد بين النمو العقلي العام أو الخاص والتحصيل الأكاديمي، في مرحلة ما قبل المدرسة يلاحظ عدم الاتزان النمائي، بينما يلاحظ التخلف في المستويات الصفية المختلفة.

ينقسم هذا المحك بدوره إلى نوعين من التباعد كما أشار إليهما السيد عبد الحميد (2003) وهما:

أ. التباعد الداخلي: ويشير هذا المحك إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون تباعداً في العديد من سلوكيات العمليات الفنية داخل الفرد مثل: الانتباه، التمييز، اللغة، القدرات البصرية والحركية والذاكرة، وهو ما يسمى بالتباعد الداخلي، ويستخدم لتقدير التباعد داخل الفرد في العمليات التي تكمن خلف الأداء العديد من الاختبارات، وأكثرها شيوعاً واستخداماً بطارية النيوي للقدرات النفس لغوية (ITPA)، وكيرك ومكارثي (1968) والفروق بين الجانبين اللفظي والعملي للأداء في اختبار ويكسلر لذكاء الأطفال المعدل.

ب. التباعد الخارجي: ويتمثل هذا المحك في حساب التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي. (R Wisc, 1974)

2. محك الاستبعاد:

ويقصد به إقصاء أو استبعاد جميع الحالات التي يرجع تخلفها أو قصورها التحصيلي أو الصعوبات التي تعانيها إلى إعاقات أخرى، ومن ثم تحتاج إلى برامج علاجية خاصة تناسب إعاقتها الأصلية بدلاً من تلك المصممة خصيصاً لذوي صعوبات التعلم. وتتضمن الفئات الواجب استبعادها الحالات التالية: الإعاقات الحسية (العمى، الصم)، الإعاقة العقلية، الاضطرابات الانفعالية الشديدة، نقص فرص التعليم، الحرمان البيئي والاقتصادي والثقافي.(أمين، 2005)

3. محك التربية الخاصة:

يحتاج التلميذ ذوي صعوبات التعلم إلى تربية خاصة تشتمل على ممارسات فريدة غير شائعة لها صفة شاذة، وأنها بالتحديد ملحقة بالخطوات التنظيمية والتدريسية المستخدمة مع أغلب التلاميذ. هذا المحك مقصود لإبعاد التلاميذ الذين لم تتح لهم فرصة للتعلم من المجموعة

المحددة كذوي صعوبات التعلم، هؤلاء التلاميذ سوف يتقدموا بشكل طبيعي بمجرد إلحاقهم ببرنامج تربوي مناسب، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم الذين لم يظهروا مشكلات نوعية وشديدة في ظل المساعي التربوية العادية، كذلك فإن خدمات التربية الخاصة مطلوبة لمساعدة علاج قصورهم التحصيلي. (كمال، 2009)

4. محك العلامات النيورولوجية:

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي أو الإصابة البسيطة في المخ، والتي يمكن فحصها باستخدام رسام المخ الكهربائي وتتبع التاريخ المرضي للطفل، ويعبر عن العلامات النيورولوجية بمصطلح الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ التي تنعكس في:

أ. الاضطرابات الإدراكية (الإدراك البصري، السمعي، المكاني).

ب. الأشكال غير الملائمة من السلوك (النشاط الزائد، الاضطرابات العقلية).

ج. صعوبة الأداء الوظيفي الحركي ، (عبد الفتاح، 2006).

5. محك صعوبة النضج:

ذكر ماهر شعبان (2009) أن هذا المحك يشير إلى احتمال وجود تخلف في النمو أو خلل في عملية النضج كأحد العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم. ومن الحقائق المعروفة في سيكولوجية النمو أن الأطفال من الذكور يتقدمون تجاه النضج بمعدل أبطأ من الإناث. لذلك ففي حوالي سن الخامسة أو السادسة يكون عدد كبير من الذكور وبعض الإناث غير مستعدين أو مهيئين من ناحية المظاهر الإدراكية والمهارات الحركية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية. وقد تكشف أدوات القياس المستخدمة في تقييم التلاميذ في سن الخامسة أو السادسة عن وجود مشكلات إدراكية أو حسية أو حركية، وفي مثل هذه الحالات ترتبط هذه المشكلات يتخلف في النضج أكثر من ارتباطها باضطراب فعلي كامن في الطفل نفسه.

إذن يمكن القول أن الاضطرابات النمائية في تعلم الكلام واللغة ترجع إلى خطأ أو عيب وراثي عند الطفل عندما تكون هذه الاضطرابات مرتبطة بوظيفة من وظائف النضج. ويترتب على ذلك أن كثيراً من الأطفال الذين يشخصون على أنهم يعانون من صعوبات في التعلم هم في حقيقة الأمر مختلفون في النمو. وفي مثل هذه الحالات قد تكون أساليب التربية الخاصة

مطلباً ضرورياً من أجل القيام ببرمجة نمائية تهدف إلى تصحيح عدم التوازن في النمو، والذي تنعكس آثاره على عمليات التعلم عند هؤلاء الأطفال.

أدوات القياس النفسي والتربوي المستخدمة في التشخيص:

تشتمل أدوات القياس النفسي والتربوي المستخدمة في التشخيص على أدوات بعضها يعتمد على القياس الكمي والآخر يعتمد على الوصف الكيفي وذلك على النحو التالي:

أ. **أدوات القياس الكمي:**

وتضم اختبارات القدرات واختبارات التحصيل المقننة وغير المقننة واختبارات الشخصية، وقوائم التقدير، والبطاقات المدرسية، واختبارات الاتجاهات والميول، واختبارات القدرات الحسية.

ب. أدوات القياس الكيفي:

مثل الملاحظة والمقابلة ودراسة الحالة وتحليل محتوى إنتاج التلميذ وتصنيفه بصورة تمكن من تحديد نوعية المشكلات التي يعاني منها ، (بطرس، 2008).

التشخيص الفارق:

ارتبط مفهوم صعوبات التعلم بعدد من المفاهيم ذات العلاقة بعملية التعلم وا ن القاسم المشترك بين صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى يتمثل في ضعف مستوى التحصيل الدراسي لذلك لا بد من توضيح هذه المفاهيم:

أ. **مشكلات التعلم:**

يذكر زيد بن محمد (2000) أنه من المهم عند التمييز بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم الأخذ في الاعتبار أن جميع الذين لديهم صعوبات في التعلم لديهم مشكلات في التعلم، ولكن ليس جميع التلاميذ الذين لديهم مشكلات في التعلم لديهم صعوبات تعلم. فالمصطلحان غير مترادفين، فصعوبة التعلم تستخدم لوصف فئة معينة من التلاميذ وليست مصطلحاً شاملاً لكل التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات التعلم سواء كانت نوعية أم عامة، وسواء كانت نتيجة ذاتية داخل الفرد أم لعوامل بيئية خرج الفرد.

وذكرت جلاء ديان (2008) أن مصطلح صعوبات التعلم يستخدم لوصف التلاميذ الذين يتمتعون بذكاء متوسط (عادي) أو أعلى من ذلك ولكن مستواهم التحصيلي أدنى من المستوى المتوقع في مجال أو أكثر، كما أن هذا الانخفاض في التحصيل يرجع بصورة

أساسية إلى إعاقات حسية أو حركية أو إلى تخلف عقلي، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو تعليم غير مناسب أو غير كاف.

بينما يشير مصطلح مشكلات التعلم بصورة أوسع وأشمل إلى كل أنواع اضطرابات التعلم التي يعانيها التلميذ سواء كانت عامة أو نوعية، أو كانت راجعة إلى عوامل داخل الفرد كالإعاقات ونقص المقدرة على التعلم أو المشكلات السلوكية والعاطفية أو العوامل خارج الفرد كالظروف الأسرية أو المدرسية أو الثقافية.

ب. بطء التعلم:

يطلق على الذين يكونون غير قادرين على مجاراة الآخرين تعليمياً أو تحصيلياً في موضوع دراسي، وهذا يعود لأسباب ظاهرة أو كامنة ويتراوح ذكائهم بين 70- 90 وهم الذي يتأخرون صف أو صفين دراسيين من المستوى أو الصف المتوقع لمن هم في عمرهم الزمني، ويستفيدون من التعلم العادي في الصف الدراسي ولكن بصعوبة كبيرة، وتصل نسبتهم إلى 1- 5 تلاميذ في الصف، ويكون التلميذ بطئ التعلم في كل المواد الدراسية. (عبد الهادي وآخرون، 2000)

وذكر نبيل عبد الهادي وآخرون (2002) أن مصطلح بطء التعلم يشير إلى استغراق التلميذ وقتاً أطول من أقرانه العاديين في العمر الزمني نفسه والصف الدراسي ذاته في فهم وأداء من زملائه في الدراسة بالسرعة المعتادة.

ويوضح عبد المطلب القريوطي (2005) أن التلميذ بطيء التعلم يقضي وقتاً يساوي ضعف الزمن الذي يستغرقه الطفل العادي في التعلم، ومن ثم إذا ما تم تعليمه في فصول دراسية عادية فإنه سوف يكون متخلفاً من الناحية التحصيلية، وذلك لعدم كفاية الزمن اللازم لتعلمه. وما يعاني بطيء التعلم من ضعف العمليات التعليمية العليا كالتفكير والتعليل و التحليل والتركيب وحل المشكلات، كما أن نسبة ذكائه تتراوح بين الحد الفاصل والبيني وأقل من المستوى المتوسط للذكاء (85- 70)، على العكس من ذوي صعوبات التعلم الذين يتمتعون بذكاء متوسط أو عال، ويعتبر هذا أمراً مهماً في التفريق بين بطئ التعلم وصعوبات التعلم.

ت. التأخر الدراسي:

يشير مفهوم التأخر الدراسي إلى التلاميذ الذين يتأخرون بشكل ملحوظ في تحصيلهم الدراسي في بعض أو معظم المواد الدراسية بمعدل أكثر من سنة دراسية مقارنة بمستوى تحصيل

أقرانهم في الصف الدراسي نفسه، ويكون هذا التأخر في حدود إنحراف معياري واحد سالب أو أكثر وتتراوح حالات المتأخرين (بسيطة، شديدة، مؤقتة، عرضية، مزمنة) وذلك بحسب العوامل المؤدية للتأخر. (أمين، 2005)

ذكر عبد المطلب القريوطي (2005) أن عدد من العلماء يخلط بين صعوبات التعلم وبعض المفاهيم والمصطلحات الأخرى المتصلة بعملية التعلم، كالتأخر الدراسي، بطء التعلم والمعاقين تعليمياً وغيرها مما يؤدي هذا إلى سوء الفهم وأخطاء التشخيص ومن ثم قلة فعالية البرامج العلاجية.

إن القاسم المشترك بين حالات صعوبات التعلم والفئات التشخيصية الأخرى يتمثل في ضعف مستوى التحصيل الدراسي، وهذا يعني أن ذوي صعوبات قد يكونوا مختلفين دراسياً في مجال أكاديمي أو أكثر إلا أن العكس غير صحيح، بمعنى أنه ليس كل متخلف دراسياً يعاني من صعوبة تعلم. كما يعد محك التباين أو التباعد بين ما يمتلكه ذوي صعوبات التعلم من مقدرة عقلية عامة (ذكاء) متوسطة أو عالية من ناحية، وما يحققونه من مستوى تحصيل منخفض في مجال ما أو أكثر من ناحية أخرى يعد أحد المؤشرات الجوهرية الفارقة عملياً بينهم وجميع الحالات سالفة الذكر، إضافة إلى أن صعوبات التعلم ترجع أساساً إلى قصور في العمليات النفسية الأساسية التي يتضمنها فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة واستعمالها.

ويشير عبد المطلب القريوطي (2005) في هذا المفهوم إلى التلاميذ الذين يتأخرون بشكل ملحوظ في تحصيلهم الدراسي في عدد أو معظم المواد الدراسية، بمعدل أكثر من سنة دراسية مقارنة بمستوى تحصيل أقرانهم في الصف الدراسي نفسه، ويكون هذا التأخر في حدود إنحراف معياري واحد سالب أو أكثر.

وتتراوح حالات التأخر بين الحالات البسيطة الشديدة والحالات المؤقتة أو العرضية التي تزول بزوال أسبابها والحالات المزمنة التي قد تستمر طوال سنوات الدراسة وتسهم عوامل عديدة في حدوث التأخر الدراسي كانخفاض مستوى القدرة العقلية العامة (ذكاء يتراوح بين 90- 70 أو أقل) والعوامل التشخيصية الصحية (كالأمراض المزمنة واعتلال الصحة العامة وضعف السمع والبصر) والعوامل الانفعالية (كالقلق والخوف والإحباط وانخفاض مستوى الدافعية) والعوامل الأسرية (كالتفكك الأسري، تدني المستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي

للأسرة) والعوامل الثقافية (كالحرمان الثقافي ونقص فرص التعليم) والعوامل المدرسية (كالمناهج وشخصية المعلم ونظم التقويم والامتحانات وكثافة الفصول الدراسية).

جدول رقم (2)

المفاهيم ذات العلاقة بمفهوم صعوبات التعلم

الجوانب	لمتأخرون دراسياً	بطيئو التعلم	ذوي صعوبات التعلم
التحصيل الدراسي	منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح أو مشكلة صحية	منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم قدرة على الاستيعاب	منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات تعلم أساسية
الأسباب	عدم وجود دافعية للتعلم، إهمال المنزل، مشاكل صحية، الحرمان البيئي	انخفاض في معامل الذكاء	اضطرابات في العمليات الذهنية (الانتباه، الذاكرة، التفكير، الإدراك)
معامل الذكاء (القدرة العقلية)	عادي غالباً من 90 فما فوق	يعد ضمن الفئة الحدية معامل الذكاء 70- 84	عادي أو مرتفع، معامل الذكاء من 90 فما فوق
المظاهر السلوكية	مرتبط عادة بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب الفشل	يصاحبه غالباً مشاكل في السلوك التكيفي (مهارات الحياة اليومية، التعامل مع الأقران، التعامل مع مواقف الحياة اليومية)	عادي وقد يصحبه أحياناً نشاط زائد
الخدمة المقدمة لهذه الفئة	دراسة الحالة من قبل المرشد الطلابي بالمدرسة والاستعانة بمن يفيد في تعديل وضع الحالة	الفصل العادي مع بعض التعديلات في المنهج	برامج صعوبات التعلم، والاستفادة من أسلوب التدريب الفردي

(أحمد عبد العزيز، 2009) (بطرس حافظ، 2008) (محمد النحاس، 2010)
(جمال مثقال، 2000) (Krik & Callgher,1983)

بناء على ما سبق ذكره سوف تعتمد الباحثة في تشخيص صعوبات التعلم على الخطوات الآتية:

أ. استبعاد حالات الإعاقة (سمعية، بصرية، حركية، عقلية) الحرمان البيئي والثقافي والاقتصادي.

ب. تطبيق المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم (وهم الذين يحصلون على درجات أكبر حسب مفتاح التصحيح).

ج. تطبيق البرنامج التعليمي.

أثر صعوبات التعلم على دافعية المتعلم:

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون خبرات الفشل المتكرر التي تقودهم إلى الاعتقاد بأنهم لا يملكون القدرة على النجاح، مما يخفض جهدهم المبذول في التحصيل، ويؤدي إلى مزيد من الفشل، وبهذا يدورون في حلقة مفرغة، ينخفض فيها مستوى الإنجاز لديهم عن المستوى المتوقع، من جراء الصعوبات الأساسية التي يعانونها.

إن جوهر أيه مشكلة، أو صعوبة من صعوبات التعلم، إنما يكمن في الدافعية، حيث إن الشعور بالعجز مصاحب رئيس من مصاحبات الصعوبة في التعلم، وينشأ هذا الشعور عند بداية أي فشل في الوصول إلى مستوى لا يستطيع المتعلم الوصول إليه كما وصل زملاؤه، ويتزايد هذا الشعور مع كل فشل، بل يكون هو ذاته مصدر فشل؛ لتأثيره في الدافعية تأثيراً سلبياً، وبانخفاض درجة الثقة بالنفس، وبالقدرة على التعلم، خاصة القدرة على التحسن وتخطي الصعوبة؛ ويصبح هذا العرض المصاحب لصعوبة التعلم نفسه مؤدياً إلى زيادة الصعوبة تعقيداً وتشابكاً.

تأثير صعوبات التعلم على عملية التعلم:

إن إدخال المعلومات للمخ يحتاج إلى أربع مراحل لمعالجة المعلومات وهي:

1. عملية إدخال المعلومات تعد مشكلة قصور الإدراك البصري مشكلة هامة في عملية إدخال المعلومات؛ فبعض الطلاب الذين يعانون من صعوبة إدراك موقع وشكل الأشياء التي يرونها قد تبدو لهم الأرقام والحروف معكوسة، وبعضهم قد يصطدم بالمقاعد. والإعاقة الثانية هي إعاقة الإدراك السمعي، فيعاني الطلاب من صعوبة الفهم، لأنهم لا يستطيعون تمييز الاختلافات الدقيقة بين الأصوات؛ مثل كلمة بط ونط وبعض الأطفال يكون إدخال المعلومات لديهم بطريقة بطيئة، فلا يستطيعون متابعة سير خطوات الشرح.

2. عملية ترابط المعلومات: وتأخذ هذه العملية عدة أشكال، حسب مراحل ترابط المعلومات وهي التسلسل، والتجريد، والتنظيم والإعاقة في القدرة على التسلسل تجعل الطالب يحكي حكاية من منتصفها ثم يذهب لبدايتها، ويعكس ترتيب حروف الكلمات فيقرأ كلمة (أدب) (بدأ). وكذلك عدم القدرة على التجريد، فقد يقرأ الطالب القصة، ولكن لا يكون لديه القدرة على تعميم المعنى.
3. ثم تأتي مرحلة تنظيم المعلومات في المخ، و الطالب الذي يعاني من إعاقة في القدرة على تنظيم المعلومات، يجد صعوبة في جعل مجموعة من المعلومات ملتصقة ببعضها على صورة أفكار ومعتقدات.
4. عملية إخراج المعلومات: وتتأثر هذه العملية بكل من: الإعاقات اللغوية، والإعاقة الحركية. والطالب الذي يعاني من إعاقة لغوية يرد على الأسئلة بطريقة مترددة ويتوقف عن الكلام ويطلب إعادة السؤال ثم يعطي ردوداً غير واضحة.

وترى الباحثة أن الخلل الإدراكي في عملية إخراج المعلومات لا يكون في اللغة المنطوقة فقط ولكن في اللغة المكتوبة أيضاً، فالطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم يكتبون بحروف غير مفهومة ولا تَمت للغة العربية بصلة، والحرف المكتوب لا يمثل الصوت الذي اصطلحه. (محمد علي، 2003)

عاشراً : الأسباب والمداخل النظرية لتف

سير صعوبات التعلم:

أشار محمد عبد الظاهر (1994) إلى النظرية المفسرة لصعوبات التعلم ولأسباب حدوثها، وأنها اختلفت نتيجة لاختلاف تخصصات المهتمين بمجال صعوبات التعلم من أطباء وعلماء نفس وتربويون وغيرهم، ويعتبر الكشف عن أسباب صعوبات التعلم وتحديدها مطلباً ضرورياً، وذكر أنه قد أسهم عدد من العلماء في تصنيف وتحديد هذه الأسباب، مثل: محاولات سابير ونتزبرج (Sapir & Witzbury, 1963) والذي صنفها إلى ثلاثة مجموعات (بيولوجية، اجتماعية ونفسية، عصبية)، وكذلك محاولات كيرك وكالفنت (Kirk & Chalfant, 1988) الذي يرجعها إلى إصابة في المخ، اضطرابات بيوكيميائية، عوامل جينية، حرمان غذائي أو

بيئي، أمراض الطفولة، أو إلى عوامل أخرى مساهمة (جسمية، نفسية). كما اشار فاروق الروسان (2000)أنه يمكن تصنيفها إلى أربعة مراحل متدرجة زمنياً وهي:

المرحلة الأولى: مرحلة الأسباب الأولية، وتتضمن الأسباب الخلقية، والمكتسبة.

المرحلة الثانية: مرحلة إصابة الدماغ نتيجة لأسباب المرحلة الأولى وللأسباب الكيميائية والأسباب المتعلقة بعوامل الخبرة.

المرحلة الثالثة: مرحلة الخلل الوظيفي في الإدراك وتكوين المفاهيم والتذكر نتيجة لأسباب المرحلة الأولى والثانية.

المرحلة الرابعة: مرحلة نتائج الخلل الوظيفي في الإدراك وتكوين المفاهيم والتذكر والتي تبدو في الاضطرابات الفسيولوجية والنفسية والإدراكية الخاصة بالتعليم.

لاحظت الباحثة أن هناك اتفاقاً بين هذه التصنيفات حيث اتفقت معظم التصنيفات على النقاط التالية باعتبارها مداخل لتفسير صعوبات التعلم وتشمل:

1. المدخل الطبي:

يركز المدخل الطبي على التفسيرات البيولوجية للمشكلات، مثل التلف المخي أو عدم التوازن الكيميائي (Chemical Imbalance) والوراثة، فالمرض ينظر له كجزء متكامل مع الشخص، أما العوامل الاجتماعية والثقافية التي ربما تكون مرتبطة بسبب المرض (حياة الأسرة، والحالة الاقتصادية) يتم تجاهلها، ويعتبر القصور العضوي (Malfunctioning Organic) هو السبب الأصلي. كما يركز أيضاً على المشكلات الصحية والمرضية كأسباب لصعوبات التعلم حيث أن الاختلالات العضوية والفسيولوجية وخاصة في الجهاز العصبي والدماغي والناتجة عن عوامل بيولوجية مثل التهاب السحايا والتسمم والتهاب الخلايا الدماغية والحصبة الألمانية، ونقص الأوكسجين، أو ناتجة عن عوامل بيئية مثل تعاطي العقاقير والحوادث وسوء تغذية الأم الحامل، هي من الأسباب الرئيسية من وجهة النظر الطبية لصعوبات التعلم. (مثقال، 2000)

أما بالنسبة للتلف المخي فيعتقد بعض العلماء أن كل الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعانون من شكل من أشكال الإصابة العقلية ولكن إصابة المخ ليست إلى الدرجة التي تسبب مشكلات حادة في التعلم عبر مراحل النمو العقلي كما في حالة الإعاقة العقلية، ولهذا فإن

هؤلاء الأفراد يشار لهم بأنهم ذو إصابة عقلية خفيفة، وفي حالة إذا لم يكن هذا القصور واضحاً، وهذا هو الحال بالنسبة لمعظم الأفراد من ذوي صعوبات التعلم، فإن الأفضل استخدام مصطلح "الخلل الوظيفي المخي البسيط"، وهذه العبارة تتضمن الإصابة العقلية بمعنى أن المخ لا يقوم بوظيفته على أكمل وجه، وهذا المصطلح لا يزال يستخدم على نطاق واسع خاصة بين الأطباء في مجال صعوبات التعلم. (وليد كمال، 2009)

أما من ناحية عدم التوازن الكيميائي فقد أشار عبد المطلب أمين (2005) إلى أن جسم الإنسان يحتوي على نسب محددة من العناصر الكيميائية التي تحفظ توازنه ونشاطه، وتؤثر الزيادة أو النقصان في معدل هذه العناصر على خلايا الدماغ مثلما هو الحال بالنسبة لحالة ترسيب حمض البروفيل (الفينالين) الذي يعد واحد من أهم أسباب الإعاقة العقلية، وتشمل هذه العوامل التشوهات الحيوية الكيميائية التي تتضمن خللاً في إفراز الموصلات العصبية وهي مواد كيميائية تنقل الإشارات العصبية في المخ.

أما بالنسبة لعامل الوراثة فترى معظم الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم أن ما نسبته 25% إلى 40% من الأطفال والبالغين ممن يعانون من صعوبات التعلم قد انتقلت إليهم بفعل عامل الوراثة، فقد يعاني الأخوة والأخوات داخل العائلة من صعوبات مماثلة وقد توجد عند العمة والعم أو الخال والخالة أو عند أبنائهم وبناتهم. (محمد عبد الرحيم، 2000)

2. المدخل السلوكي:

ينطلق التصور السلوكي لصعوبات التعلم من اعتبارها سلوكاً مشكلاً يتجلى في فشل التلميذ في الوصول إلى مستوى عادي أو متوسط أو معياري أو مخل للأداء في المجال الدراسي، ومن ثم هناك حالة انخفاض في التحصيل يتم التغلب عليها برفع مستوى تحصيل التلميذ إلى المستوى العادي المقبول والمتفق عليه تربوياً . وبناءاً على ذلك نكون بصدد صعوبات تعلم نوعية لا بد للتغلب عليها من صياغتها في صورة إجر ائية تسهل التعامل العلاجي معها. (عبد الفتاح، 2006)

اعتمد هذا المدخل على تحليل المهمة التي تكسب التلميذ السلوكيات المرتبطة بالتعليم والوظائف الاجتماعية بدلاً من العلاج بالمهارات الإدراكية، ولقد أدخل للبيئية التعليمية أساليب مراقبة السلوكيات، وتعديل السلوك، وقد أثبت هذا المدخل فائدته خصوصاً في تعديل

السلوك الاجتماعي، وكان الهدف الأساسي من هذا التوجه العمل على دمج التلميذ ذوي الصعوبات التعليمية في الإطار التعليمي العادي. (عبد الهادي، 2000)

3. المدخل النمائي:

يذهب أصحاب هذا الاتجاه في تفسير "صعوبات التعلم" إلى أنها تعكس بطئاً في نضج الجوانب البصرية والحركية واللغوية وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي وأنه نظراً لأن كل فرد يعاني من صعوبات التعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج فإن كل منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتياز مراحل النمو ونظراً لأن المنهج يفوق مستويات استعداد التلاميذ الذين يعانون من كفاءة المخ بدرجة ما فإن هؤلاء التلاميذ يفشلون في المدرسة. (محمد على، 2005)

وبناءً على أن الوظائف العليا للقشرة الدماغية تترتب بشكل هرمي من الأسفل إلى الأعلى أو من الفشرة الفرعية إلى القشرة الدماغية العليا، بمعني أن نمو هذه الوظائف يكون على شكل مستويات، وا ذا حصل خطأ في أحد هذه المستويات فإن هذا يؤدي إلى خلل في المستويات التي تتبع فيتأخر نموها، هذه النظرية تفترض تأخراً في النمو وليس عدم النمو، وعليه يتوقع أن يختفي هذا الخلل مع التقدم في العمر. ولكن الدلائل تشير إلى عكس ذلك، حيث تستمر معاناة الشخص من صعوبات التعلم في الغالب طوال فترة الحياة وبخاصة في صعوبات التعلم النمائية.(عبد الرحمن، 2005)

4. المدخل المعرفي:

يقوم هذا المدخل على فكرة أن يشتمل على عمليات نفسية عصبية تستلزم وتحتاج إلى تطور عقلي معرفي كاف لتحسين الأداء الأكاديمي، يمكن أن يطلق عليها عمليات التعلم الأساسية (Basic Learning Process) والتي تتضمن عمليات سمعية، بصرية، حركية، صوتية، الانتباه، عمليات الذاكرة، والاضطرابات في هذه العمليات من المؤكد أنها تنال من التعلم وتؤثر عليه، وفي ذلك الوقت تم إعداد وتسويق العديد من اختبارات العمليات وكان معظم الرواد في مجال صعوبات التعلم خلال هذه الفترة يعتقدون بدرجة كبيرة بأهمية التدريب على العمليات ومنهم كيرك (Kirk)، كيرتشانك (Cruickashank)، ميكلسبت (Myklebust) وآخرون. (كمال، 2009)

ويفترض أصحاب هذا الاتجاه أن كثيراً من التلاميذ ذ"و ي صعوبات التعلم" هم ذوي قدرات سليمة، ومع ذلك فإن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة، وهي تتداخل مع النتائج التي يتوصلون إليها من التعلم. ويرون أن الطفل صاحب صعوبة التعلم يختلف عن أقرانه في أساليبهم في استقبال المعلومات وتنظيمها والتدرب على تذكرها، وهو ليس أقل قدرة من هؤلاء الأطفال الذين يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة، وحين يدرس لهم بإستراتيجية تعلم أفضل، أو حيث يمكنهم نضجهم من تطوير إستراتيجية ملائمة. (محمد علي، 2005)

5. المدخل البيئي:

يركز هذا المدخل على النظريات التي تقوم على أساس ظروف التعلم، فقد ذكر مصطفى كامل (1988) أن هذه النظريات ركزت على أن كثير من العوامل البيئية تسهم في خلق اضطرابات التعلم لدى التلاميذ العاديين أو في تضخيم نواحي الضعف الموجودة لدى التلاميذ ذوي مشكلات التعلم، ومن العوامل البيئية التي قد تكون مسؤولة عن صعوبات التعلم: التغذية، الاستثارة غير الكافية، الفروق الاجتماعية والثقافية، المناخ الانفعالي غير الملائم، والتدريب غير الفعال. (سليمان، 2000)

وبالإضافة إلى ذلك فإن العوامل البيئية التي تتمثل في ظروف الأسرة والمجتمع المحلي والمدرسة،والتي لا تكون مواتية للنمو السوي للتلميذ نفسياً وأكاديمياً، ويتمثل ذلك في ظروف الخبرات الصدمية، أو الضغوط الأسرية، أو التصدع الأسري، أو نقص كفاية التعليم أو نقص الخبرات المدرسية، وهذه العوامل من شأنها أن تؤثر في التقدم الدراسي للتلاميذ، ولكن هؤلاء التلاميذ لا يعتبرون من ذوي صعوبات التعلم إلا إذا أسهمت هذه الظروف البيئية في اضطراب العمليات الأساسية كالذاكرة والانتباه وغيرها. (سلسلة تشخيص الاضطرابات النفسية، 2000)

من العرض السابق للمداخل النظرية التي حاولت تفسير صعوبات التعلم يتضح أن هنالك تبايناً في تفسيرها لأسباب حدوث صعوبات التعلم. فالمدخل الطبي يؤكد على وجود تلف في المخ بغض النظر عن السبب فيه (سواء كان وراثي، أو عدم توازن كيميائي، أو مشكلات صحية، أو غيرها) مع استبعاد الجوانب الاجتماعية، والاقتصادية والثقافية. وهذا ما جاء في

تعريف صعوبات التعلم (NACHE) (1968) الذي أكد على وجود خلل الوظيفي المخي البسيط.

أما المدخل السلوكي الذي يعتبر أن صعوبات التعلم تمثل سلوكاً مشكلاً يظهر خلال حالة انخفاض في التحصيل يجب التغلب عليها بطريقة إجرائية تسهل التعامل العلاجي معه عن طريق العلاج السلوكي. أما المدخل النمائي فيشير إلى بطء في نضج الجانب البصرية والحركية وغيرها، بمعنى أن هنالك نمواً في هذه الجوانب لكن ببطء وهذا على حد علم الباحثة يعتبر درجة من درجات الإعاقة، وهي أيضاً محل استبعاد في تعريف صعوبات التعلم، كما يشير أيضاً هذا المدخل إلى أن صعوبات التعلم تختفي بتقدم العمر كما يذكر عبد العزيز السرطاوي وعوشة أحمد. (2009)

أما المدخل المعرفي والذي تقوم فكرته على العمليات النفسية الأساسية، وأن كثيراً من التلاميذ ذوي صعوبات التعليم هم ذو خبرات سليمة فهي تختلف عنهم وليس أقل من أقرانهم، فهم يتعلمون بشكل جيد حين يدرسون بإستراتيجية ملائمة، وهذا ما يتفق مع ما جاء في تعريف صعوبات التعلم.

وآخر ما تبقى هو المدخل البيئي والذي يركز على الظروف البيئية، هي التي تسهم في الإصابة بصعوبات التعلم وهو ضمن التفسيرات المستبعدة في تعريف صعوبات التعلم.

مما سبق يلاحظ أنه لا يمكن الاعتماد على سبب واحد فقط واعتبار أنه هو الذي يؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم نسبة لهذا التباين الواضح، ولذلك ترى الباحثة أن الأمر يتطلب مزيداً من البحوث التي تلقى الضوء على أسباب صعوبات التعلم حتى يتم الوقاية منها والعلاج.

الحادي عشر: الإستراتيجيات العلاجية لذوي صعوبات التعلم:

ذكرنا سابقاً أن تشخيص صعوبات التعلم يأخذ اتجاهين رئيسيين هما: الاتجاه الطبي، والاتجاه التربوي، وبما أن العلاج يقوم على أساس التشخيص لذلك يتضمن علاج صعوبات التعلم الاتجاهين السابقين، وهما كما يلي:

أ. العلاج الطبي:

ذكر محمد عبد الظاهر (1994) أن العلاج الطبي يعتبر أحد الطرق التي تهدف إلى تحقيق قدر أكبر من السلوك التكيفي من التعلم والتقبل الاجتماعي، كما ذكر أن مجموعة من

الدراسات قد أظهرت نتائج إيجابية في المظاهر السلوكية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من خلال استخدام العلاج الطبي المناسب، ومن هذه الدراسات دراسة نايت وهنتوت Kingiht & Henton (1969)وبيج وآخرونPage, et al(1974)كما يؤكد كثير من الأطباء النتائج الإيجابية المستمدة من العلاج الطبي بالنسبة لعدد محدود من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، وعلينا أن نتذكر دائماً أن العلاج الطبي يكون ضرورياً فقط في حالات قليلة وا ٍن العقاقير الطبية ليست العلاج الشافي لصعوبات التعلم.

ب. العلاج التربوي:

إن المتتبع لتاريخ صعوبات التعلم وتعريفاته عبر المراحل التاريخية المختلفة ولخصائص هؤلاء التلاميذ وصعوباتهم يدرك مدى الحاجة إلى الخدمات التربوية الخاصة بهم نظراً لحاجاتهم إليها كونهم غير قادرين على التعلم كما هو الحال لدى أقرانهم نتيجة للأسباب التي حالت دون تعليمهم، وأن حاجة الفرد إلى التعلم حاجة أساسية وهي جوهر اهتمام التربويين في مجال التربية والتعليم من أجل خلق البيئة التعليمية الملائمة التي تمكن الفرد من التعلم بيسر وسهولة. ويحتاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى خدمات تربوية خاصة تساعدهم في التغلب على مشكلاتهم التعليمية والتي تقدم ضمن فريق واحد متكامل من الأسرة والمرشد وا ٍدارة المدرسة ومعلم المصادر حتى يتمكن الفريق التربوي من تحقيق أهدافه التربوية ، (أسامة وآخرون، 2005).

أشارت خديجة أحمد (2004) إلى أن هنالك عدد من الأساليب التربوية التي انبثقت من البرامج التي صممت لعلاج صعوبات التعلم المختلفة منها خمسة مجموعات هي: (الأساليب النمائية، أسلوب العمليات الأساسية، أسلوب السلوك أو الواجب، أسلوب التقييم، وأسلوب البناء والتعديل). ومن ناحية أخرى فقد صنفت إلى هذه الأساليب: (تدريب العمليات النفسية، الحواس المتعددة، بناء وخفض المثير، تعديل السلوك المعرفي، وتعديل السلوك). ومن أكثر هذه الأساليب شيوعاً واستخداماً هي ما يلي:

1. إستراتيجية الحواس المتعددة:

تركز هذه الإستراتيجية على استخدام التلميذ لحواسه المختلفة في عمليات التدريس لحل مشاكله التعليمية، إذ يتوقع منه أن يكون أكثر فاعلية للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة

من حواسه، وتعتمد هذه الإستراتيجية بشكل كبير على التعامل مع الوسائل التعليمية بصورة مباشرة. وتعد طريقة فرنالد (Fernald) التي سميت بأسلوب (VAKT) إذ يشير الحرف (V) إلى البصر (Visual) والحرف (A) إلى السمع (Auditory) والحرف (K) إلى الإحساس بالحركة (Kinesthetic) والحرف (T) إلى اللمس (Tactual). (محمد علي، 2005)

2.إستراتيجية تنمية القدرات (تدريب العمليات النفسية):

يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب العلاجية الرئيسية، وهو يركز على تنمية قدرات الطفل النمائية كالتفكير والانتباه والذاكرة والإدراك، ويقوم المعلم أو الأخصائي العلاجي بتحديد عجزاً نمائياً معيناً ويقوم بوضع برنامج محدد لعلاجه. ويرى معظم التربويين أن هذا الأسلوب ناجح مع الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث يمكن تدريب الأطفال على النظر والاستماع والمقارنة والفهم لما يسمعوه أو يتكلمونه أو يحفظونه وينتهون إليه، وبالتالي فإن هذه القدرات النمائية سوف يتم تطويرها بشكل جيد تمهيداً لاستخدامها مستقبلاً في المهارات الأكاديمية والتحصيلية، ويتبنى أصحاب هذا الأسلوب في العلاج فكرة أن المهارات والقدرات النمائية هي المرتكز الأساسي لتعلم وتطور قدرات الفرد الأكاديمية. (مثقال، 2000)

3.إستراتيجية تعديل السلوك المعرفي:

يمكن تعريف تعديل السلوك المعرفي بأنه تقنية للكشف عن طاقات التعليم الكامنة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتعد هذه التقنية تقنية واعدة لأن هذه الطريقة تعالج مسألتين رئيسيتين من الصعوبات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهما التنظيم الذاتي، والدافعية.وهناك العديد من أساليب تعديل السلوك المعرفي، ومن أهم هذه الأساليب ما يلي:

أ. أسلوب التعلم الذاتي: يعتمد هذا الأسلوب على النموذج (المعلم) إذ يقوم باستخدام أساليب خاصة لتذليل الصعوبة التي يعاني منها التلميذ عن طريق ملاحظته وتقليده.

ب. أسلوب مراقبة الذات: يساعد هذا الأسلوب على زيادة سلوك الانتباه لديهم وزيادة أدائهم الدراسي،وتشتمل مراقبة الذات على الإجراءات الواجب مراعاتها لمراقبة السلوك بغض النظر عن كون هذا السلوك ملائماً أو غير ملائم. (عبد الهادي وآخرون، 2000)

4. أسلوب العلاج السلوكي:

ذكر محمد عبد الظاهر (1994) أنه قد تم استخدام هذا الأسلوب من قبل عدد من العلماء، فقد استخدم لوفيتLovitt (1978) أسلوب العلاج السلوكي لتحسين أداء التلاميذ في الحساب واللغة. كما قام هيويت Hewett بتصميم برنامج يعتمد على هذا الأسلوب للعلاج السلوكي للتلاميذ ذوي نقص الانتباه، حيث يقوم المدرس بتعزيز التلاميذ بإعطائهم عملات رمزية (فيشات) أو إيصالات تمكنهم بعد ذلك استبدالها بجوائز من الحلوى أو اللعب، فالتلميذ الذي يعاني من نقص الانتباه يعطي عدداً من الأنشطة المنظمة تنظيماً دقيقاً وطالما ينجح في العمل الذي أسند إليه ينتقل إلى المستوى الذي يليه. وقد تم استخدام العلاج من خلال التعزيز مؤخراً بإحدى استراتجيات تعديل السلوك الناجحة مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم سواء : في الموقف التعليمي أو مع الآباء والأمهات.

الثاني عشر: برامج التربية الخاصة المقدمة لذوي صعوبات التعلم:

إن هنالك العديد من البرامج المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة فئة صعوبات التعلم من ضمنها:

1. الدمج:

اختلفت وجهات نظر مربي التربية الخاصة بالنسبة لذوي صعوبات التعلم، فالنظرة القديمة كانت تفترض أنهم هم المسئولون عن قضيتهم هذه بما لديهم من صعوبات تعلم، وان مسؤولية تربيتهم وتعليمهم يجب أن تقع على المختصين والخبراء، حيث أن المعلمين العاديين لن يكونوا قادرين على تعليمهم. لذلك كانت هذه النظرة تطالب بتفريد تعليمهم وعزلهم إما في فصول خاصة بهم داخل المدرسة آو تخصيص مدارس خاصة بهم. ولأن لهذه النظرة سلبيات، حيث أنها تدني من مفهوم هؤلاء التلاميذ عن أنفسهم باعتبار أن لديهم نقصاً أو عجزاً قياساً بأندادهم وغيرها من سلبيات تتعلق بنظرة المجتمع إليهم وباتجاهات ذويهم نحوهم، وفي الثمانينيات ازداد الإلحاح على ضرورة دمج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية وسلوكيات غير متكيفة دمجاً شاملاً في المدارس العادية مما يعني عودة التلاميذ الذين عزلوا في نظام التعليم السابق إلى مقاعد الدراسة جنباً إلى جنب مع التلاميذ العاديين بهدف تطوير قدراتهم بتقديم الدعم لهم وا ٍشعارهم بأنهم عاديين ولديهم صعوبات

تعليمية كباقي التلاميذ. وينظر الدمج إلى أن الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة وذوي الصعوبات التعليمية على أن عملية مساعدتهم مسؤولية مشتركة يجب أن يقوم بها المعلمون والتلاميذ والأهل والمختصون إذا لزم الأمر.

ولذلك يرى هذا الاتجاه في التربية بأن المدرسة يجب أن تحسن من بيئتها الدراسية وتكيف فصولها لتكون قادرة على تقديم خدمات تربوية ضرورية لهم، والمبدأ الذي ينطلق منه الدمج هو أن جميع التلاميذ قادرون على التعلم ولكن بنسب متفاوتة وأن لكل تلميذ صعوباته الخاصة به، فجميع التلاميذ لهم الحق في التعلم وتلقي المساعدة المخصصة.

أما بالنسبة لذوي الإعاقات الشديدة كفئة من فئات التربية الخاصة فسيكون من الصعب دمجهم دمجاً شاملاً مع بيئة المدرسة العادية وذلك بسبب حاجتهم إلى الرعاية المكثفة والعناية الشديدة، وهم يحتاجون إلى بيئة تربوية اقل تعقيداً، إلا أن أطفال الإعاقات البسيطة والمتوسطة يمكن ان يستفيدوا من الدمج الشامل. (عبد الحميد، 2003)

2. فصل التربية الخاصة:

هو فصل ملحق بالمدرسة العادية يكون مجهزاً بالوسائل التعليمية والألعاب التربوية والأثاث المناسب، ويتولى التعليم في العادة معلمة مدربة على العمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ويداوم به عدد محدود منهم (7- 15) تلميذ في الغالب، وتكون طبيعة الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ من الشدة بحيث تحول دون إمكانية دمجهم مع بقية التلاميذ في الفصول العادية. (أنيس، 2003)

وهذا النوع من البدائل التربوية (فصل التربية الخاصة) يمكن أن يسمى بالدمج المكاني، كما يتم الدمج أحياناً في بعض الأنشطة، إضافة إلى الدمج الذي يحدث عادة في الطابور الصباحي والاستراحات ونهاية الدوام، ويمكن أن يستفيد من هذا النوع من البدائل التربوية التلاميذ ذوي صعوبات التعليم الشديدة وبعض حالات بطء التعلم الذين يعانون من تأخر شديد في التحصيل الأكاديمي.

إن المنهج في مثل هذا النوع من البدائل التربوية يختلف من فصل إلى آخر، ففي حالة التلاميذ الذين يعانون من تأخر شديد في التحصيل الأكاديمي نتيجة صعوبة واضحة في الإدراك والاستيعاب، فإن المنهج المتبع قد يختلف عن المنهج الرسمي المتبع في المادة، ويتم

إتباع منهج بديل يتضمن التركيز على المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب مع بعض الموضوعات الأخرى المتعلقة بالثقافة العامة وتنمية المهارات الحسية والإدراكية، وبعض المهارات الحياتية اليومية وما إلى ذلك. والطابع الغالب على هذه الفصول في الأساس هو طابع العمل الفردي مع التلاميذ سواء فيما يتعلق بالخطط التربوية أو في التدريب.

3. غرفة المصادر:

هي غرفة فصلية ملحقة بالمدرسة العادية تكون مجهزة بما يلزم من وسائل تعليمه والعاب تربوية وأثاث مناسب، وتداوم فيها معلمة مدربة تدريباً خاصاً للعمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ودوام التلاميذ في مثل هذا النوع من البدائل التربوية هو دوام جزئي حيث يداوم التلاميذ المعنيون جزءاً من يومهم الدراسي في فصلهم العادي والجزء الأخر في غرفة المصادر وفق برنامج خاص، وتقوم المعلمة في غرفة المصادر بإجراء تقويم قبلي لتحديد مستوى الأداء الحالي للتلاميذ في المادة تمهيداً لوضع برنامج العمل المناسب لكل تلميذ وذلك على أساس فردي، ويتم التركيز في غرفة المصادر على معالجة الثغرات الموجودة لدى التلاميذ المحولين لهذه الغرفة في المهارات الأساسية (مهارات القراءة والكتابة والحساب) بهدف الوصول إلى مستوى مشابه أقرب لمستوى فصلهم العادي، ومن ثم إعادتهم إلى فصلهم العادي، والمناهج المستخدمة في غرفة المصادر موازية وتنسجم مع المناهج الرسمية المتبعة.

ويمكن لهذا البديل التربوي ان يكون ذو فائدة كبيرة بالنسبة للتلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية والمتأخرين دراسياً، وبطئي التعلم وذوي الصعوبات الحسية، كما يمكن أن يكون ذو فائدة كبيرة بالنسبة للتلاميذ الموجودين إذا تم تعديلهم بحيث يخدم أهدافاً تتعلق بإثراء المناهج المدرسية، سواء كان عن طريق التعمق في المنهج أو إضافة مواد أخرى.

4. الفصل الموازي:

هو فصل يلحق بالمدرسة العادية يكون له نفس مواصفات الفصول العامة الأخرى، مع اهتمام أكبر بالوسائل التعليمية، وتدريب إضافي للمعلم، وعدداً أقل من التلاميذ (20- 25) تلميذاً أو تلميذة، وفي العادة يكون تلاميذ هذا الفصل في مستوى أكاديمي متشابه، ويتم

تجميع التلاميذ الذين يعانون من ضعف و اضح في التحصيل الأكاديمي بحيث يطبق عليهم نفس المنهج المتبع في الفصل الذي كانوا فيه في الأساس، مع التركيز على ما هو أساسي في هذا المنهج، وذلك بهدف توفير وقت أكبر، لمعالجة الضعف الموجود في المهارات الأساسية لدى التلاميذ مع بقية التلاميذ في المدرسة في الطابور الصباحي والاستراحات ونهاية الدوام وذلك مثل بقية تلاميذ المدرسة. (عبد الحميد، 2003)

ويلاحظ في الآونة الأخيرة قيام العديد من مراكز التربية الخاصة التي تقوم بتقديم الخدمات لفئات التربية الخاصة، سواء كان بشكل جماعي داخل المركز، أو بشكل خاص داخل الفصول، مثل (مركز عائشة لذوي الاحتياجات الخاصة)، و(المركز السوداني للسمع لذوي الإعاقة السمعية)، ومركز (معهد سكينة لذوي الإعاقة العقلية)، و(معهد ششر لذوي الإعاقة الحركية) وغيرها من المراكز. وترى الباحثة أن هذه المراكز تمثل أفضل بديل تربوي لمثل هذه الفئات، لأنها تقدم خدمة كاملة شاملة متخصصة من جميع النواحي لهذه الفئات.

من خلال استعراض البرامج المقدمة لذوي صعوبات التعلم ترى الباحثة أنها تختلف في أنواعها، وأن لكل حالة برنامج علاجي يختلف عن الحالة الأخرى، ولكن كل هذه البرامج والوسائل العلاجية تتفق في أنها تعمل على رفع المستوى الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم وتحسينه.

المبحث الثاني

مسرح العرائس

تمهيد:

المسرح مكان تجرى عليه أحداث المسرحية، والمسرح أو العمل المسرحي لا يقوم على فن واحد فحسب، كالغناء، مثلاً، أو الرقص الذي يقوم على الحركة، أو النحت الذي يعتمد على العمل اليدوي، ولا أحد يجهل أهمية الفكرة الكامنة في هذه الأنواع الفنية، إلا أن المسرح يتضمن كل هذه الفنون بالإضافة إلى الفن الأدبي، وذلك عن طريق القصة المسرحية وتذوق النص الأدبي، وا ٍدراك ما يتضمنه من إيحاءات وأحاسيس.

ويتضمن المسرح فن الإلقاء اللغوي: من شعر ونثر، وذلك من حيث التفاعل مع ما يلقى، فقد يكون الإلقاء بالصوت المضخم، عندما يتحدث الممثل عن أشياء رهيبة، وقد يكون الإلقاء بالصوت المرقق، ليعبر به الممثل عن الرقة والجمال كرقة النسيم، وجمال الأزهار، ونعومة قطرات الندي، وانسياب الجداول. وقد يعبر الممثل بالصوت الممتد عن اتساع المكان، أو امتداد الزمان، والممثل فنان حين يستلهم قوى الطبيعة في تلوين الصوت (تنويع الصوت)، وهو فنان أيضاً في دقة توقيت استخدام الألوان الصوتية.

والمسرح فيه من فنون الإضاءة ما يوحي بالفكرة؛ حتى أن بعض النقاد يرى أنه يأتي بالمعجزات، وتستخدم في المسرح الموسيقى التصويرية التي تسهم في فهم الفكرة وتعميقها. (قاسم، 2010)

كما أننا نستخدم يه فن المؤثرات الصوتية، مثل: قصف الرعد، وهدير البحر، وأصوات الطلقات النارية، وأبواق السيارات، وغيرها. ويدخل في المسرح فن الرقص والغناء، وهذا الفن يمتاز بتجسيد العواطف على وجه الفنان الممثل الذي يوحي بها للجمهور المشاهد، وهكذا نجد أنه باستطاعتنا أن نسمي المسرح (ديوان الفنون).

تعريف المسرحية:

المسرحية فن يرمي إلى تفسير أو عرض شأن من شؤون الحياة لجمهور النظار بوساطة ممثلين يتقمصون شخوص أفراد من المجتمع، ويتحدثون بألسنتهم. وكل مسرحية تشتمل على

قصة، وهي قصة غير مسرودة، ولكنها ممثلة كما يحدث في الواقع. ومع أن المسرحية تشترك مع القصة في معظم مكوناتها الفنية: الحادثة، والشخوص، والفكرة، والتعبير، والحبكة، والزمان، والمكان، إلا أن المسرحية تختلف عن القصة في طريقة استخدام هذه العناصر.

ومما يميز المسرحية من القصة بصورة رئيسة: طريقة استخدام الحوار، والصراع، والحركة؛ فالحوار هو أداة التصوير، وهو المظهر الحسي للمسرحية، والصراع هو المظهر المعنوي لها. وتعد الحركة عنصراً جوهرياً في المسرحية.

والمسرحية لا يتم وضعها الفني الحقيقي إلا عندما تمثل على المسرح. ويجب مراعاة وحدة الزمان، ووحدة المكان عند كتابة المسرحية، وأثرها في بناء المسرحية، واختيار المواقف والأحداث.وقد تتألف المسرحية من فصل واحد، ولكن من المتعارف عليه أن لا يقل عدد فصول المسرحية عن ثلاثة، وألا يزيد عن خمسة. (عبد المعطي، 1988)

أثر المسرح في التربية والتعليم:

أولاً: الأثر النفسي التربوي:

تبرز أهمية المسرح التربوية والنفسية فيما يمكن تحقيقه به من تنمية نفسية وتربوية للتلاميذ في غاية الأهمية، منها أنه:

1. يقدم القيم والمثل العليا للأطفال، مثل: حب الخير، والحق، والإخلاص، والشجاعة، والأمانة، والعدالة، والاستقامة، وحب الوطن... وذلك من خلال تصارع الخير والشر في المسرحية.
2. يقدم المتعة والبهجة والسرور للأطفال.
3. يقضي الأطفال أوقات فراغهم فيما يمتع ويفيد وهم يشاهدون المسرحية.
4. يعمل على توسيع مدارك الأطفال العقلية، ويجعلهم أكثر قدرة على فهم الحياة والناس.
5. ينمي خيال الأطفال، وقدرتهم على التفكير المبدع.
6. يعمل على تنمية العاطفة الصادقة، والضمير الحي.
7. يدرب الطفل على حسن توجيه طاقاته وأحاسيسه.
8. يعمل على غرس الجرأة الأدبية لدى الأطفال.
9. ينمي القدرة على العمل الجماعي. (الكنعاني،2007)

ثانياً : الأثر التعليمي:

يعد المسرح من أفضل الوسائل التعليمية للطفل، فهو وسيلة فعالة للتدريب وتنمية القدرات والمهارات التالية:

1. تدريب الأطفال على فنون وتقنيات المسرح.
2. نقل الأفكار بطريق التمثيل.
3. السرعة في التعبير والتفكير.
4. جودة النطق، وحسن الأداء.
5. الإستنتاجوا إبداء الرأي.
6. تطوير الحواس الخمس.
7. الانضباط، والنظام، وحسب الاستماع.
8. زيادة الثروة اللغوية لدى التلاميذ ، (كمال الدين،2002).

مميزات مسرح الطفل:

مثلما أن هناك فرق بين مسرح الكبار ومسرح الصغار، فإن هناك علاقة بين مسرح الكبار ومسرح الأطفال؛ فمسرح الأطفال جزء من مسرح الكبار ويتصف بصفاته في الغالب؛ ويمكن تمييز مسرح الصغار من مسرح الكبار في أمور منها:

1. النص: يختار مسرح الكبار نصاً يمتاز بأفكار تناسب مستوى الكبار وتعالج قضاياهم وتثير اهتمامهم، في حين أن مسرح الأطفال يهتم بنصوص مسرحية تعالج أموراً تهم الصغار، وتقدم أهدافاً وأفكاراً تتناسب ومستويات أعمارهم؛ ففي المرحلة الأولى من الطفولة التي تسمي بالطفولة المبكرة يحتاج مسرح الأطفال إلى نص يركز على الخيال، وفي المرحلة الوسطى من الطفولة يحتاج إلى نص يهتم بالخيال الحر، وفي المرحلة المتأخرة من الطفولة يحتاج إلى نص يهتم بالخيال المرتبط بالواقع ارتباطً شاملاً .
2. نوعية الممثلين: الممثلون في مسرح الكبار هم من الكبار أنفسهم؛ لكن مسرح الأطفال يحتاج أحياناً إلى ممثلين من الأطفال حسب، وقد يكون الممثلون من الأطفال والكبار. وأحياناً يكون الممثلون من اللعب، والدمى، والعرائس، والورق المقوى، وهذا يتوقف على النص وأهدافه وأفكاره.

3. جمهور المشاهدين: المشاهدون في مسرح الكبار هم من الكبار فقط؛ أما جمهور المشاهدين، في مسرح الأطفال، فقد يقتصر على الصغار، أو يضم معهم المشرفين والمربين والمهتمين بشؤون الطفل.
4. اللغة: تتناسب اللغة، في مسرح الكبار، مع قدرات الكبار الذين يخاطبهم ويشترط في مسرح الأطفال بساطة اللغة ووضوحها بما يتناسب مع مستوى الأطفال.
5. يجب أن تكون مسرحيات الأطفال مناسبة الطول، وأن تتجنب الحكايات المعقدة، أو التي تضم شخصيات كثيرة العدد، أو التي بها عقدة ثانوية إلى جانب العقدة الرئيسة، أو التي تنتقل مشاهدها في الزمان أو المكان، مثل العودة إلى الماضي؛ لأن مثل هذه المسرحيات تصيب الأطفال بالحيرة والارتباك.
6. البداية المشوقة والخاتمة العادلة: ينهمك الطفل عادة في اللحظة الراهنة، وهو يدخل المسرح وكله شوق للمتعة والإثارة فيصبح على غير استعداد للانتظار بعد رفع الستارة حتى تبدأ الأحداث الحقيقية للمسرحية، بل هو يريد من اللحظة الأولى أن يعيش مع أحداث مسرحية مشوقة ممتعة من دون أن نطلب منه أن يري ويسمع أشياء خاصة عن الشخصيات والزمان والمكان وما وقع من أحداث قبل بدء المسرحية، كما يحدث عادة في مسرح الكبار.

ويحتاج الطفل كذلك إلى أن يعرف في أولى سنو ات عمره المقاييس الصحيحة للعدالة، فإذا جرب الطفل وهو لا يزال في بداية طريق الحياة، بموقف فيه الهزيمة والعار جزاء فعل الخير، فسيلتبس عليه الأمر ولن يقبل مثل هذا الموقف، ولكن هذا لا يمنع من أن ننمي في نفس الطفل الإرادة والشجاعة التي تمكنه من خوض مواقف صعبة، حتى نعده لمواجهة ما قد يقابله في الحياة من ظلم أو إجحاف. (أبو فصال،1984)

ومهما كان من فروق بين مسرح الأطفال ومسرح الكبار إلا أنهما يلتقيان في كثير من الميزات الفنية، من حيث الحاجة إلى بناء المناظر (الديكور)، والإضاءة، والنص، والممثلين، والمخرج، والجمهور المشاهد. (الكنعاني،2007)

عناصر العمل المسرحي:

عناصر المسرحية متعددة، ولكنها مترابطة متكاملة، فكل عنصر منها يكمل الآخر، وأهم هذه العناصر:

1. **المكان:** ونعني به خشبة المسرح التي تمثل عليه المسرحية، وهناك أحداث يصعب تمثيلها أمام المشاهدين، ولذلك فكاتب المسرحية يتقيد بشكل عام بالمسرح وا ٍمكاناته.
2. **الزمان:** زمن عرض المسرحية محدود، ويترتب على ذلك تحديد فصول المسرحية، فالارتباط بزمن معين لعرض المسرحية على الجمهور في المسرح له أثره في توجيه البناء الفني للمسرحية. وهكذا نرى أن المسرحية يجب أن تتقيد بوحدتي الزمان والمكان.
3. **الحدث:** الحدث المسرحي ليس شيئاً مجرداً بل هو مظهر من مظاهر النشاط الإنساني، ونتيجة لسلوك الإنسان النفسي والاجتماعي وعلاقته مع بيئته ومجتمعه، والحدث المسرحي يقوم على أمرين هامين هما: الاختيار والعزل.

أ. الاختيار: يختار المؤلف حدثاً من أحداث الحياة اليومية له دلالات وارتباطات بواقع الحياة، ويكون صالحاً لفصل المعاني والأفكار للجمهور المشاهد.

ب. العزل: وهو أن ينظر مؤلف المسرحية إلى الحدث المختار من زاوية خاصة، بمعزل

4. **الشخصيات:** الغاية من شخصيات المسرحية تصور بعض الشخصيات الإنسانية في مواقف تبرز سماتها النفسية وعلاقتها الإنسانية، وتقيم بينها وبين غيرها من الشخصيات صراعاً يمثل بعض القيم الإنسانية. والشخوص هم المحرك الأول للمسرحية، ومن أهم شخوص المسرحية:

أ. شخصية البطل: وهو المحرك الأول لأحداث المسرحية.

ب. الشخصيات الثانوية: وهي التي تلقي الضوء على باقي الأحداث، كما تنقل الأفكار الفرعية في المسرحية من أجل تكامل الأحداث.

ج. الشخصيات الصامتة: تقوم ببعض الحركات البسيطة، والهدف من وجودها تعزيز موقف معين في المسرحية، أو توضيح مواقف المسرحية الرئيسة، أو مساعدة الشخصيات الأخرى على القيام بأدوارها.

د. الشخصية النمطية: وهي التي تتسم بصفات يفترض أن تكون عند من ينتمي إلى مهنة معينة أو وضع معين، مثل شخصية (العمدة)، أو شخصية (غني حرب).. وأنواع هذه الشخصيات، جميعها، قد تكون شخصيات نامية، أو ثابتة.

5. **الحوار:** الحوار هو المظهر الحسي للمسرحية، ولا بد أن يرتبط بالعمل المسرحي، ولا يكفي من الحوار أن يأخذ صورة سؤال وجواب بين شخص وآخر، ولكنه الحوار الذي ينقلنا إلى الحياة الواقعية، الحوار الذي يجعلنا نتمثل الأشخاص في أزمانهم وصراعهم، ومواقفهم الحياتية، ويطلعنا على أفكارهم ومشاعرهم، ويصور لنا أحاسيسهم. وأما لغة الحوار فتكون ملائمة لمظهر ودور الشخصية الناطقة بها؛ لكي لا يسبب عدم التلاؤم خللاً للصورة الفنية في ذهن المشاهد.
6. **الصراع:** يرتبط الصراع بالحوار، وهو المظهر المعني للمسرحية، وقد يكون الصراع خارجياً (بين الشخصيات)، أو داخلياً (بين الشخص ونفسه). والصراع هو الذي يولد العقد التي تولد العقد الكبرى.
7. **الحبكة:**وهي الربط بين حوادث القصة وشخصياتها ربطاً منطقياً يجعل من المسرحية وحدة متماسكة ذات دلالة محددة. ولبناء الحبكة الجيدة على الكاتب أن يرسم تصميماً هيكلياً واضحاً لقصة المسرحية، حيث ينظم الحوادث والشخصيات معتمداً على المقدمة والعقدة والحل وتترابط الحوادث في المسرحية ذات الحبكة الجيدة طبقاً لتسلسل منطقي، وليس حسب التسلسل الزمني. وتعد الحبكة من عناصر المسرحية الرئيسة.
8. **وحدة الموضوع:** على الكاتب أن يراعي وحدة الموضوع في المسرحية، فالمسرحية لا تسمح بالأشياء الجانبية التي ربما أبعدت ذهن المشاهد عن الحادثة الرئيسة، إلا إذا شاركت هذه الأشياء في قوة البناء.
9. **عنصر الزمان:** كاتب المسرحية مقيد بزمن محدد له أثره في بناء المسرحية، وهذا معناه أن بنية المسرحية لا بد أن تكون مركبة تركيباً خاصاً، ومن هنا وضع حد لفصول المسرحية في الوقت الذي لا حدود لفصول القصة.

10. عنصر المكان: لعنصر المكان (خشبة المسرح) أثر في اختيار الكاتب للمواقف والأحداث، وكذلك تصور المؤلف للمسرح الذي ستمثل فيه المسرحية، وخصائص هذا المسرح بالذات، البنائية وغير البنائية، له أثر في سمات التأليف ، (فاطمة، 2007).

أنواع المسرحية:

أنواع المسرحية متعددة، ومن أشهرها ما يلي:

1. المأساة (Tragidy):

تتميز المأساة بأنها تتناول الشخصيات العظيمة (بدأت بالآلهة عند الإغريق، ثم بإبطال من البشر اعتبروا أيضاً آلهة). ثم صار الإنسان، هو البطل، بخاصة في عصر النهضة حين كان يظن أن الإنسان مركز العالم، ولكنه بقى (أي الممثل في عصر النهضة) الإنسان الممتاز، كشخصيات الملوك والأمراء، وعندما تزعزعت تلك الفكرة، كون الإنسان مركز العالم، ذهبت معها فكرة البطولة، وأصبحت البطولة تدل على الشخصية الرئيسة في المسرحية فحسب.ومن أهم ما يميز المأساة النهاية المؤلمة الحزينة، كموت البطل أو هزيمته.

2. الملهاة (Comedy):

كانت الملهاة تتميز بتناولها الشخصيات العادية، واهتمامها بشؤون الحياة العامة، وتتميز الملهاة العصرية بالأسلوب السهل، والنهاية السعيدة.

3. الميلودراما:

وهي في فصل تعني المسرحية الموسيقية، وهي مسرحية تعتمد على الأحداث أكثر من اعتمادها على الشخصية، وتهتم بالموسيقى والأغاني والسخرية والاستهزاء، وهي تشبه الملهاة في بعض الصفات الفنية وتخالفها في الموضوع والحوار وطبيعة الكلام، إذ أنها تلتزم مواضيع هامشية وحواراً بسيطاً .

4. الملهاة الباكية (تراجيدكوميديا Tragi- Comedy):

وهي مزيج من المأساة والملهاة، وقد ازدهرت خلال السنين الأولى من القرن السابع عشر. وكانت تقسم إلى نوعين عامين:

النوع الأول: كانت فيه القصة جادة، وهي تتحرك نحو نهاية مأساوية كما يبدو، حتى إذا كان المشهدان الأخيران من المسرحية إذا بالحوادث تنتهي إلى نهاية سعيدة.

النوع الثاني: يتمثل في المسرحية التي يمتزج العنصران المأساوي والملهاوي خلالها، فالحادثة الرئيسة جادة، لها إمكانات مأساوية برغم أنها تنتهي نهاية سعيدة، وكذلك قد تتضمن أشد المشاهد جدية عناصر كوميدية تتعارض أحياناً تعارضاً شديداً مع النغمة الحزينة الرئيسة. (السعدي، 1992)

تاريخ المسرح:

أولاً :تاريخ المسرح عالمياً :

يرجح بعض علماء الآثار أن المصريين القدماء هم أول من عرف فن المسرح، معتمدين في ذلك، على بعض النصوص والنقوش التي اكتشفت على جدران المعابد المصرية. ولكن د. محمد مندور يرى أن ملامح (الدراما) التي تمثلها تلك النصوص والنقوش لا ترقى إلى فن مسرحي متكامل العناصر، وا ٍنما اقتصر هذا الفن على ترانيم الكهنة داخل المعابد، ولم يتصل بالجماهير ولم يدخل في حياة الإنسان والمجتمع كما حدث عند الإغريق القدماء الذين أخذ عنهم العالم الأوروبي صور هذا الفن وأصوله وعناصره.

وتاريخ المسرح الغربي (الأوروبي) يعود إلى القرن الخامس قبل الميلاد، وأقدم المسرحيات التي عرفها الأدب الغربي هي المسرحيات الإغريقية (اليونانية)، وكان لهذه المسرحيات علاقة بعقائد اليونانيين الوثنية في ذلك الوقت، فقد آمن الإغريق بآلهة متعددة، وقد رفع الإغريق من شأن الحوار والصراع في المسرحة، ورسخوا قواعد المأساة الفنية، كما جعلوا للموسيقى والمناظر دوراً رئيساً في المسرحية. وقد عرف الإغريق نوعين رئيسيين من الفن المسرحي، هما: الملهاة (الكوميديا)، والمأساة (التراجيديا). ومن أشهر كتاب المسرحيات الإغريقية: أسخيلوس، سوفوكليس، يوربيدس، ميناندز، أوستوفانيس. وهكذا نري أن اليونان هم أول من اهتم بالمسرح، ووضع له نظاماً خاصاً، وعنهم أخذ العالم هذا الفن.

ولما انطوت صفحات الحضارة الإغريقية، وورث الرومان حضارة الإغريق حذا الرومان حذو الإغريق في الأدب المسرحي، ولكن طبيعة المجتمع الروماني، وميله إلى مشاهدة المناظر

المثيرة، والمصارعات الدامية، وكثرة الحروب التي خاضها جعلت تمثيلهم يتسم بالقوة والعنف. ومن أشهر كتاب المأساة الرومان (سكنا)، ومن أشهر كتاب الملهاة: بلوتس، وترتس.

وأما عن المسرح الأوروبي (الغربي) في العصور الوسطي، بعد سقوط روما، فقد تحول إلى مسرح كنسي للوعظ والإرشاد. وقد مزج الكتاب والممثلون الشعر التمثيلي بالشعر الغنائي والقصصي، فمثلاً سمى دانتي (1318م) قصته بالكوميديا الإلهية، رغم أنها قصة وليست مسرحية. وعلى العموم فقد ساد أوروبا سبات عميق في هذا العصر، وانكمشت مراكز الثقافة والعلم واقتصرت على الأديرة، وابتعدت عن المجتمع.

ولما هبت أوروبا من سباتها في القرن الخامس عشر، بعثت معالم الأدب المسرحي الكلاسيكي (الإغريقي التقليدي) إلى الوجود، وطرحت عنها، بالتدرج، قيود العصور الوسطي، وبدأت موجة الحماس بكل شيء كلاسيكي.

وقد اشتهر في فرنسا من كتاب المسرح: كورني، وراسين، وفولتير، وموليير، وقد جمع هؤلاء الكتاب بين إعجاب بالفن الكلاسيكي ووعي لعصرهم انعكس في طريق الإحساس والتعبير والتصوير الخلقي والاجتماعي للعصر الذي عاشوا فيه.

أما المسرح الانجليزي، فقد نزع إلى الاستقلال عن المسرح الكلاسيكي، وبدلاً من بساطة الموضوع في المسرح الكلاسيكي مال إلى التعقيد وا لي الازدواج في الموضوعات، وا لى الجمع بين شخصيات متنوعة مختلفةلطبقات، وا لي الجمع بين الملهاة والمأساة في المسرحة الواحدة، وتمثلت هذه الاتجاهات في مسرحيات شكسبير (1616- 1654م).

وبالتدرج بدأت كفة المسرح الرومانسي الجديد تنتشر في أوروبا وتحل محل الأدب الكلاسيكي. وتعد مسرحية (كروموبل) لفكتور هيمو الفرنسي، أول مسرحية رومانسية. وبظهور الطبقة الوسطي، بعد التطور الصناعي والاجتماعي، بدأ الفرد العادي يكون دعامة المسرح وجمهوره، وظهر ما يسمى بالمسرح الحديث، ومن أعلام كتابي هذا النوع برناردشو الانجليزي، وتشيكوف الروسي (1860- 1904م) أما المسرح الأمريكي فقد اهتم بحياة الشعب ومشاكله، ومال إلى الحرية والانطلاق، واعتمد على الحركة والإنماء والحيوية، مما أثر في المخرجين وطرقهم في الإخراج.

والمسرح اليوم يحاكي الحياة محاكاة عامة ولا يقلدها تقليداً ضيقاً، والكاتب المسرحي في الوقت الحاضر، يختار من الحياة عناصر تحركه لها نفسه، من شخصيات أو حوادث أو أفكار، ولا يزال يديرها بفكره وخياله حتى يخرج صورة متكاملة تسير من بداية إلى نهاية محتومة، وهي من ناحية متصلة بالحياة، ومن ناحية أخرى صفت من شوائبها وتفاصيلها. (السيوفي،1977)

ثانياً : المسرح في تاريخ الأدب العربي:

اختلف الباحثون حول حقيقة وجود مسرح عربي قبل العصر الحديث، وأكد بعضهم عدم معرفة العرب القدماء بالمسرح، وأنه لم يكن هناك مسرح أو أشكال مسرحية، إلا ما كان يحدث من أيام العرب في الجاهلية في أماكن معينة كسوق عكاظ، حيث المناظرات الشعرية، وخطب المفاخرة، أما بعد ذلك فلم تظهر أعمال تستحق الدراسة إلا بعض النماذج عدّها الباحثون أشكالاً لا تبرهن على أصول وجذور للعمل المسرحي، ومن هذه الأشكال:

1. شاعر الربابة: إذ يروي القاص القصة الشعبية مصحوبة بالشعر الملحن على الربابة.
2. الحكواتي: وهذا الشكل نجده في سورية ولبنان، إذ يسرد الحكواتي قصة مقلداً شخصياتها.
3. السامر: إذ يجتمع عدد من أهل القرية في مكان عام، ويقوم أحد فيُقلد شخصية معينة ثم يأخذ الجميع بالغناء، والنشيد، والمرح.

ويشير د.محمد مندور إلى أن بعض الفنون الشعبية كخيال الظل، والأراجوز، وصندوق الدنيا كان لها أثر في تمهيد الشعب المصري خاصة والشعوب العربية عامة لتقبل الفن المسرحي عندما أخذ العرب هذا الفن عن الغربيين إبتداءاً من القرن التاسع عشر. (السيوفي،1965)

المسرح العربي في العصر الحديث:

أول من أدخل الفن المسرحي في البلاد العربية هو مارون النقاش اللبناني (ولد بصيدا سنة 1817م، وتوفي سنة 1855م) وقد اقتبسه من إيطاليا حين سافر إليها سنة 1841م. وكانت أولى المسرحيات التي قدمها لجمهوره العربي في بيروت هي رواية (البخيل).

أما في مصر فأول مسرح عربي أنشئ بها هو الذي قام به يعقوب صنوع بالقاهرة سنة 1876م. وقد اقتبسه كذلك من إيطاليا حيث درس ثلاث سنوات. ومن مسرحياته المشهورة (الضرتان)، وقد أظهر فيها المضايقات التي يتعرض لها زوج الاثنتين عندما احتدمت بينهما الغيرة واشتد النزاع، ولم يستطع أن يتحيز لإحداهما ضد الأخرى، فانقلبتا عليه. ثم وفد إلى مصر

من لبنان سليم النقاش سنة 1876م، تصحبه فرقة تمثيلية، ومسرحيات عمه مارون النقاش، وترجم (أوبرا عايدة) إلى اللغة العربية محافظاً على طابعها الغنائي.

وقد انتقل المسرح المصري إلى طور جديد بقدوم أحمد أبو خليل القباني وفرقته المسرحية من دمشق إلى مصر عام 1884م. ذلك أن المسرح ظل إلى إن جاء القباني معتمداً في الغالب على المسرحيات الأجنبية، فلما جاء القباني اتجه نحو التراث العربي والإسلامي فكتب عدداً من المسرحيات، منها: عنترة، وهارون الرشيد، والشيخ وضاح. (السيوفي،1965)

وممن قدموا للمسرح خدمات جليلة، وكتبوا مسرحيات أدبية رفيعة المستوى توفيق الحكيم، ومن مسرحياته: أهل الكهف، وخاتم سليمان، وعلي بابا.ويعد مسرح رمسيس معلماً مسرحياً بارزاً، إذ افتتحه يوسف وهبي في القاهرة عام 1923م.

وأما عن المسرحية الشعرية فقد كانت المحاولة الأولى على يد خليل اليازجي في مسرحية المروءةالتي مثلت ببيروت عام 1888م. ويعد أحمد شوقي أشهر من كتب المسرحية الشعرية ومن مسرحياته: كيلوباتره، ومجنوب ليلي، وعنتره، وقمبيز، وعلي بك الكبير، ومن كتاب المسرحية الشعرية المشهورين: عزيز أباظة، ومحمود غنيم، وعدنان مردم. ويعد الشيخ سلامة حجازي من أشهر من اهتموا بالمسرح الغنائي، إذ كون عام 1905م فرقة غنائية ظل يديرها ويقدم بوساطتها المسرحيات الغنائية فيمصر شتاءً وفي سوريا ولبنان صيفاً إلى أن توفي عام 1917م. ومن الروايات الغنائية التي أخرجها: ابن الشعب، وعواطف البنين، والحرم الخفي. وقد مهد سلامة حجازي بجهده الجبار، لظهور عملاق المسرحية الغنائية الشيخ سيد درويش، ولكن المسرح الغنائي لم يكتب له البقاء فضلاً عن الازدهار والتقدم بعد هذين الرائدين حتى يومنا هذا عدا بعض (الفلتات)، مثل المسرح الغنائي الذي ثابرت فيه بعض الوقت السيدة منيرة المهدية. أما في سوريا فقد بدأ المسرح كما يقال على يد رفيق الصبان، وشريف خزندار، الذين قدما نماذج من المسرح العالمي، وقد أسس رفيق الصبان نواة لفرقة مسرحية وساعدته الدولة على ذلك وأصبحت فرقة قومية، ثم قدم هاني صنوبر، من أمريكا، وأصبح من مؤسسي المسرح السوري. (حجازي،1979)

المسرح في لبنان:

ظهرت حركة المسرح في لبنان من خلال المدارس وجمعيات الهواة، ولم يبدأ المسرح الحقيقي في لبنان إلا عام 1960م. ومن أسماء الفرق والمسرحيات اللبنانية:

- فرقة محترفي بيروت التي نشأت عام 1968م على يد نضال الأشقر، وقدمت مسرحيات المفتش والتفاحة.
- فرقة المسرح الاختياري وقد قدمت مسرحية (أنا ناخب).
- فرقة المسرح الوطني، ومن مسرحياتها حبل الكذب الطويل.
- الفرقة الشعبية اللبنانية التي صار اسمها فرقة الرحبانية، ومن مسرحياتها صح النوم، والمحطة، وبياع الخواتم. (أبو فصال،1984)

المسرح في العراق:

ظهر المسرح في العراق عام 1927م، عندما تألفت أول مسرحية وقد عرف العراق فن مسرح خيال الظل، والأراجوز، والدمى، كما عرفوا الأداء الدرامي الذي كان على شكل رواية سير شعبية، وكان يصاحب ذلك العزف على الربابة. ثم عرفت المسرحيات التاريخية والوطنية. وفي عام 1974م ظهر النشاط المسرحي لفرق الطلاب. وقد اهتمت الفرقة القومية للتمثيل اهتماماً خاصاً بالأطفال، وكانت تقدم مسرحية للأطفال في كل موسم. ومن مسرحيات الأطفال مسرحية طير السعد، والصبي الخشبي. (رشيد،1977)

المسرح في الأردن:

ظهرت بوادر المسرح الأردني في بعض المدارس والنوادي والجمعيات، حيث كانت تقدم التمثيليات ضمن برامج الحفلات العامة. وفي إربد قدمت مسرحية عام 1940م، وكان يقود المجموعة صلاح أبو زيد، إذ كان يؤلف ويخرج ويمثل في قاعة سينما الزهراء، وقدمت مسرحيات لمساعدة المجاهدين في فلسطين، وقدم روكس العزيزي عدداً من المسرحيات المكتوبة والمترجمة. وظهرت في الخمسينيات حركة مسرحية متعددة، وفي أوائل الستينيات بدأت مجموعة من الشباب بالتعاون مع المخرج هاني صنوبر بتقديم مسرحية (الفخ) البوليسية، وقد نجحت هذه المسرحية مما حدا بالمسئولين إلى تبني هذه المجموعة من الشباب وإلحاقها بوزارة الثقافة والإعلام، ثم

تأسست دار الثقافة والفنون في هذه الفترة، وبالاستطاعة القول إن هاني صنوبر هو الذي أرسي دعائم المسرح الأردني. ويمكن القول إن المسرح الأردني قد مر بمراحل هي:

- المرحلة الأولى: ترتبط هذه المرحلة بظهور أسرة المسرح الأردني في الستينيات، وخاصة المخرج هاني صنوبر الذي اتجه إلى المسرح الحديث المتطور، معتمداً التعامل مع عناصر العرض المسرحي من ديكور وا ٍضاءة، وموسيقى وغيرها. ومن أشهر عروضه المسرحية (الشحادين) عام 1977م.
- المرحلة الثانية: وهي فترة الثمانينيات، وقد تميزت بظهور المخرج خالد الطريفي، ومن عروضه المسرحية (لعبة دم دم تك) عام 1983م.

ومن الكتاب المسرح الأردنيين: نادر عمران، وعبد الرحيم عمر، وجبريل الشيخ، وجمال أبو حمدان الذي كتب مسرحية (الجراد)، وعادل عفانة الذي قدم مسرحة (يرحم هديك الأيام)، وغيرهم. (أبو فصال،1984)

أشكال المسرح: للمسرح أشكال متنوعة:

أولاً : شكل المسرح حسب الجمهور المشاهد وهو نوعان:

1. مسرح الكبار: وفي هذا المسرح يكون الجمهور من الكبار، وكذلك الممثلون.
2. مسرح الصغار، وهو نوعان:

أ. مسرح مشاهدوه من الصغار (غالباً)، والممثلون عناصر بشرية، قد يكونون من الصغار، أو من الصغار والكبار معاً. وقد سبق التمييز بين مسرح الكبار ومسرح الصغار.

ب. مسرح الدمى (العرائس)، وجمهوره من الصغار (عادة)، وقد يرافقهم المشرفون والمربون والمهتمون بشؤون الأطفال والعرائس أنواع منها:

- المارونيت: وهي العرائس ذات الخيوط المثبتة على قطعة خشبية، ويتراوح عدد الخيوط بين خيطين إلى عشرين خيطاً، ويتطلب ذلك تمريناً شاقاً على هذا النوع من العرائس، وهذا النوع من العرائس من الممكن تحريكه بالأيدي أو الأرجل، ومحرك العروسة يجب أن لا يظهر للجمهور المشاهد ، (حسين،2010).

- العرائس القفازية: وتسمى عروسة اليد، وهي من أكثر أنواع العرائس حيوية وبهجة، إذ أن محركها يستطيع أن يجعلها تقوم بأنواع مختلفة من الحركات. وسميت قفازية لأنها تلبس باليد مثل القفاز، كما أنها تحرك بوساطة اليد.
- عرائس العصي: تسمي العصا المثبتة عليها (العروسة) باليد، واليد الأخرى تمسك الأسلاك التي تحرك العروسة، ويجب أن تكون الأسلاك من الفولاذ غير اللامع حتى لا تعكس الضوء، كما يجب أن تكون الملابس من النوع الذي يخلع ويلبس بسرعة وسهولة. وفن تشكيل الدمى واستخدامها يحتاج إلىبرامج مسرحية تُعد إعداداً متقناً، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار عنصر البساطة والتأثير في المشاهدين ، (الجوهري،1986).

أهمية المسرح بالنسبة للطفل:

1. ترجمة حقيقية لسلوك الطفل وا إشباع لحاجاته الأساسية.
2. الطفل يولد مزوداً بأجهزة وعي يمكنها استقبال الفنون ويستجيب بشكل أكثر عمقاً لما يقع في دائرة اهتمامه.
3. وسيلة راقية ومؤثرة في الأطفال.
4. يعطي النموذج والمثل والقدرة بشكل أكثر تجسيداً مع احتفاظه بصفة العمق والتحليل معاً .
5. الطفل يتميز بطلاقة الخيال وبالقابلية للتشكيل بالاستعداد للاندماج وبالقدرة على المحاكاة وبالإحساس الجمالي وبالاستجابة النفسية والا بداعية لما يشاهده.

وخلاصة القول: ترجع أهمية مسرح العرائس إلى كونه "مؤثر" وهذا التأثير سببه أن المسرح يتلاحم مع الطفل:

- في الحوار والمضمون.
- في المكان والزمان.
- في الشكل (الديكور، الملابس، الألوان).
- في مستوى المتطلبات العمرية.(زينب،2007)

الفن وسلوك الطفل:

يعمل فن المسرح أيضاً على تعديل سلوك الطفل، حيث يساعد مسرح الدمى على تعديل سلوك الأطفال بطريقة إيجابية ويعمل على غرس القيم الحميدة والعادات.

وتعرف الباحثة مسرح العرائس بأنه أحد الوسائل الجاذبة المشوقة وخاصةً للصفوف الأولية وهو إحد الوسائل الرائعة لتوصيل أي فكرة أو مفهوم أو مهارة أو تعليم للتلاميذ بطريقة شيقة وجذابة، وتعد إحدى الطرق السحرية لتنفيذ عمليتي (التعليم والتعلم)، إن مسرح العرائس له أهمية لإكساب أطفال الروضة المهارات الا بداعية المختلفة في ظل برامج فنية مدروسة تحمل أفكاراً آمنة توجه للأطفال بصورة مبسطة تتوافق مع طبيعة أعمارهم. (كمال الدين، 1999)

مسرح العرائس:

كانت البداية الأولى لمسرح العرائس وهو (مسرح الظل) و(مسرح الدمى) بهدف الإرشاد الديني، حيث كان عبارة عن قماشة بيضاء يقف وراءها أشخاص ويسلط ضوء على هذه القماشة من الخلف فيظهر الظل ويعطى التعليمات، وكانت نظرة الأطفال لهذا الظل أن هناك أشخاصاً في العالم الآخر ينظرون إليهم على أنهم أقوياء ويجب إتباعهم وتنفيذ أوامرهم. (نايف،2005)

ويتضمن مسرح العرائس حواديت حركية للتسلية والترفيه، وهي زاخرة بالقصص الشعبية القديمة مثل أبو زيد الهلالي والحصان الطائر، ثم تطور إلى صندوق الدنيا ثم إلى الأراجوز وهو عبارة عن دمية (يد)ترتدي طرطوراً أحمراً ويتصف بالتهور والاندفاع ويشاركه شخصيات أخرى كشخصية عثمان الأسود اللون العاقل الذي ينصحه دائماً، ثم تطور إلى مسر ح العرائس ثم الماسكات.

ولمسرح العرائس أهمية كبيرة للطفل حيث يعتبر مترجماً حقيقياً لسلوك الطفل ووسيلة لإشباع حاجاته الأساسية ويعطي النموذج والمثل والقدوة بشكل أكثر تجسيداً مع احتفاظه بصفة العمق والتحليل معاً، كما يمد الطفل بطلاقة الخيال وبالقابلية للتشكيل و الاستعداد للاندماج، وبالقدرة على المحاكاة والإحساس الإجمالي وبالاستجابة النفسية والا بداعية لما يشاهده حيث أنه وسيلة راقية ومؤثرة في الطفل، وهذا التأثير سببه أن المسرح يتلاحم مع الطفل في الحوار والمضمون، وفي المكان والزمان، وكذلك في الشكل كالديكور والملابس والألوان.(كمال الدين،2002)

كما يعتبر مسرح العرائس أحد الوسائط التي تساعد على منح السعادة والفرح للأطفال. ويهدف مسرح العرائس إلى تنمية السلوك الا بداعي وغرس القيم الايجابية من خلال مضمون العمل، كما يعمل على إيجاد الشخصية البطولية التي يتخذها الطفل قدوة مثل شخصية صلاح الدين في صغره وكشخصية الداعية الصغير والشبل العالم، ويهدف أيضاً إلى تنمية قدرة الأطفال على حل المشكلات من خلال العمل المسرحي، وتنمية ثقتهم في أنفسهم من خلال تعويدهم على التفكير السليم في المواقف المختلفة وممارستهم التعبير بالحركة واللغة، كما يمتاز مسرح العرائس بمزجه للعديد من الفنون، حيث يجمع بين فن التأليف والإنشاد وفن الإرشادات كذلك فن الزخرفة والنحت. (عزت،2010)

ومسرح الدمى أو العرائس فن شعبي قديم جداً، يعود أصله إلى الثقافات الآسيوية القديمة، وقد ازدهر مسرح الدمى في البلاد العربية مباشرة بعد سقوط الأندلس في نهاية القرن الثالث عشر، وكان وسيلة لتسلية الناس بجانب خيال الظل حيث كان وسيلة جيدة لحكاية القصص ذات دلالات قيمية، إنسانية أو سياسية دون الاحتكاك مع الحكام. وكما هو حال قصص خيال الظل، كان مسرح الدمى يعبر عن الأوضاع الاجتماعية والسياسية. ومن أشهر فناني مسرح الدمى في العصر الحديث الفنان محمد شكوكو (1912-1985) من مصر.

في عروض مسرح الدمى يختبئ المخرج تحت طاولة ويحرك الدمى بخيوط ممدودة تحت الطاولة التي تحمل الدمى، وفي نسخة أحدث يختبئ المخرج خلف لوح خشبي ويُدخل يديه في الدمى ويحركها بأصابعه فوق لوح الخشب ويتكلم على لسانها بأصوات مختلفة حيث يضع في فمه جهازاً يغير الصوت وكما هي العادة في العالم كله فإن عروض مسرح الدمى تكون في الشوارع والميادين والحدائق.

تختلف دمى المسرح عن دمى الماريونيت التي يحركها الفنان من لفوق بخيوط متصلة بأعضائها المختلفة. كما تختلف عن دمى خيال الظل حيث أن أجسام الدمية تكون أسطوانية الشكل وليست على شكل رقائق. ويتم إلباس الدمى ملابس تليق بشخصيتها في القصة كما تملك وجهاً معبراً أو موديل رأس أو قبعة.

وعادة ما تكون عروض مسرح الدمى أقرب للتهريج الشعبي والكوميديا من فن خيال الظل، حيث يكون الحوار في الغالب مرتجلاً حسب ظروف الموقف. (محمود حسن، 1992)

مضمون مسرح العرائس:

كانت بداية مسرح العرائس عبارة عن حواديت حركية للترفيه والتسلية زاخرة بالقصص الشعبي القديم (أبو زيد الهلالي، الحصان الطائر) ثم تطور إلى صندوق الدنيا ثم الأراجوز ثم مسرح العرائس ثم الماسكات. والأراجوز عبارة عن دمية يد يرتدي طرطور أحمر يتصف بالتهور والاندفاع ويشاركه شخصيات أخرى كشخصية عثمان الأسود اللون العاقل الذي ينصحه دائماً . (كمال الدين، 2010)

أنواع مسارح الأطفال:

تتعدد أنواع مسارح العرائس لتشمل: مسرح الملاءة، المنضدة، الصندوق ومسرح فتحتي الباب، والنافذة، والمسرح الصغير، والمسرح الكبير، كما تتعدد أشكال العرائس وأنواعها فمنها عرائس العصا، وعرائس القفاز، عرائس خيال الظل، والإصبع، والعرائس غير المرئية وعرائس الأقنعة وعرائس الماريونيت ، (عطية ،2004).

لا شك أن المسرح يلعب دوراً هاماً في العملية التعليمية للطفل، ويشار إلى أن المسرح من الأساليب الحديثة في التعليم على مستوى العالم ويسمي التعليم التشاركي، أي أن الطالب يصبح مشاركاً في العملية التعليمية ولا يقتصر دوره على التلقي فقط، ويشار إلى أن التعليم لرياض الأطفال والطلاب ما قبل الابتدائية من خلال مسرح العرائس مستخدم في دول أوروبا، لأنه من الوسائل التعليمية التي تلخص المادة التعليمية بشكل صور حركية وكلام مبسط يوصل المعني.

إن الطالب يتعلم باستخدام الدمى مهارات التمثيل وطبقات الصوت وفن الإحساس، وهذا الأسلوب يعمل على معالجة كثير من الأمور المرتبطة بالعملية التعليمية باستخدام كثير من عناصر الفنون في توصيل المادة التعليمية. (العكل، 2010)

أهداف مسرح العرائس:

1. تنمية السلوك الا بداعي لدى الطفل.
2. غرس القيم الإيجابية من خلال مضمون العمل.
3. العمل على إيجاد الشخصية البطولية التي يتخذها الطفل قدوة (بدلاً من بكار وبوجي وطمطم و...) كشخصية مثل صلاح الدين في صغره وكشخصية الداعية الصغير والشبل العالم.

4. تنمية قدرة الأطفال على حل المشكلات من خلال العمل المسرحي.
5. تنمية ثقة الأطفال في ذاتهم من خلال تعويدهم على التفكير السليم في المواقف المختلفة وممارستهم التعبير بالحركة واللغة.
6. تنمية مهارات الأطفال اللغوية والعددية والفنية. (زينب،2007)

أسس اختيار مسرحية للأطفال:

1. يجب أن تكون من الطراز الذي يمنح العرائس حرية الحركة (مشي، جري، تحريك اليدين والساقين).
2. أن تكون مؤلفة من بضعة أسطر فقط ينطقها كل الممثلين فلا ينفرد أحد الممثلين بالكلام الطويل.
3. أن تتناسب المسرحية مع المرحلة العمرية من حيث المضمون والملابس والإضاءة والمثيرات الصوتية والمناظر وغيرها.
4. ألا تحتوي المسرحية على مشاهد عنف وقتل.
5. أن يقدم المضمون بصورة إيجابية، فيكون التركيز في سياق الأحداث على الإيجابيات دون السلبيات.
6. أن تراعي المسرحية متطلبات النمو عند الأطفال وأن يكون من ضمن فحواها علاج بوادر المشكلات السلوكية التي قد تظهر على الأطفال.
7. أن تراعي المسرحية اهتمامات الأطفال فتكون نماذج شخصيات أبطال المسرحية محببة وقريبة من نفوس الأطفال.
8. أن تتنوع المسرحيات حتى تثري البنيان العقلي للطفل فتكون منها اجتماعي، ديني، علمي.
9. أن تكون المفردات اللغوية بالمسرحية عديدة حتى تساعد في إثراء النمو اللغوي عند الأطفال. (عيسي،2004)

خطوات إخراج مسرحية للأطفال:

1. توافر النص وقراءته جيداً .
2. الاهتمام بالخصوصيات لا بالعموميات.

3. الاهتمام بالبواعث العاطفية والتحليل الإنسان (البعد الاجتماعي، البعد الجسمي من ملامح الوجه).
4. فهم النص.
5. استخلاص القيم والتركيز عليها.
6. تصوير أفكار النص (تجسيدها في شكل مشاهد).
7. تحليل المسرحية لمعرفة الموضوع والهدف ومعالم الشخصيات.
8. توظيف عناصر العرض (السمعية والبصرية).
9. مدة العرضللطفل تتراوح بين ساعة وأكثر قليلاً أو أقل.
10. فصول المسرحة فصل أو فصلين وكل فصل مكون من مشهدين ومدة كل فصل تتراوح ما بين 20-30 دقيقة.
11. ضرورة وجود فترات استراحة تتخلل العرض المسرحي.
12. تقديم الفكاهة من خلال مواقف ويقدم في صورة حركة أو حوار مع حركة.
13. عرض الشخصيات الشريرة بصورة منفرة.
14. العدد المفضل للأبطال في المسرحية هو بطل واحد إلى ثلاثة أبطال.
15. يجب على الممثل أن يكون متمكن من مرونة جسده، بحيث يستطيع أن يؤدي كل الحركات الصعبة، وكل ما يثير خيال الطفل، ويجعله مبهوراً .
16. أن تكون نهاية المسرحية عادلة، بحيث تدخل السماحة والطمأنينة في نفس الطفل،(عيسي، 2010).

إحدى طرق عمل العرائس:

1. تجسيم رأس العروسة بالصلصال.
2. كسوها بشرائح الورق والشاش.
3. تغطيتها بطبقة رقيقة من الاسبيداج والفراء.
4. تلوينها وتثبيت الشعر.
5. عمل المكياج.
6. صناعة الذراعين والملابس وتثبيتها ، (يوسف عزيز،2007).

من أهداف مسرح العرائس:

1. السعي نحو البساطة.
2. إبداع شخصيات ومواقف لا يستطيع تحقيقها الممثلون الآدميون.
3. التوعية القومية، والوطنية، والسياسية.

دور العرائس التربوي:

1. يوفر خبرات تعليمية ممتازة.
2. وسيلة للتسلية والترويح.
3. وسيلة للتعبير عن الأفكار والموضوعات المختلفة، لأن الدمية تظهر كأنها حقيقية بالنسبة للطفل، وصلته بها قوية، فهو يتقبل منها بطريق غير مباشر.
4. يساعد على تنمية خيال الطفل. (أحمد، 2010)

ثانياً : شكل المسرح حسب الحيز المكاني:

1. المسرح الاقتصادي: وهو المسرح الموجود حالياً، ويحتوي على كل ما يحتاجه المسرح الحديث: من خشبة مسرح، ومكان للجلوس، وغرف للملابس والممثلين والمكياج.
2. مسرح الصالة: وفيه تصمم خشبة المسرح في مكاناً فسيح في أحد الملاعب أو المقاهي بحيث يكون جزءاً من الصالة مسرحاً والآخر مكاناً للجلوس.
3. المسرح الدائري: وهو عبارة عن قرص خشبي على شكل دائرة. يحاط هذا القرص بكراسي المتفرجين، وهذا المسرح يحتاج لممثل متميز ومخرج متمرس.
4. المسرح المتنقل: والهدف منه نشر الوعي المسرحي في كل مكان وبأسهل الطرق، ومن أمثلة هذا النوع: مسرح السيارة، ومسرح الشاطئ، ومسرح البالون.

ثالثا: شكل المسرح (نوعه) حسب الإطار الفكري:

1. المسرح الواقعي: ويسمي أيضاً المسرح الطبيعي، وهو صورة من الواقع، ويتبع الأسلوب الحرفي التقليدي لما تجري من أحداث في الحياة، ويحاول الكاتب في هذا المسرح أن يقلد الواقع بكل أشكاله مع تعديلات بسيطة.
2. المسرح الرمزي: وهو المسرح الذي يصور جانباً من الواقع ليرمز به إلى شيء معين. كتقديم الشجرة،مثلاً، رمزاً للعطاء والخير.

3. المسرح التجريدي: (الفكري المعنوي): وهو المسرح الذي يقوم على الإيماء، ويفهمه المشاهد حسب نفسيته وخلفيته.

المسرح الملحي (اللا معقول):

لا يؤمن هذا المسرح بالمحاكاة والتوهم، وهدف هذا المسرح هو عرض مشاهد ولوحات تروي أحداثاً ما تعبر في مجموعها عن فكرة معينة أو موضوع معين، دون أن يجعل من يجعل من المواقف ما يثير انفعال المشاهد، أو يدفعه إلى توهم الحقيقة، أو الاندماج مع بعض الشخصيات، ويهدف كذلك إلى عرض القضية أو الفكرة على المشاهدين دون الاندماج في جوها العام.ويحتوي هذا اللون من المسرح على قصة طويلة تعرض في لوحات متعددة، وقد تكون كل لوحة بذاتها منفصلة ولكنها تتكامل في النهاية. (حسن،2010)

تاريخ العرائس في العالم وعند العرب:

عرفت معظم شعوب العالم يعرف العروسة كوسيلة للتسلية والترفيه والتعليم، فكل جماعة كان لها عروستها أو عرائسها، الماريونيت، خيال الظل، الأراجوز، كما كان معروفاً عند العرب في بلاد الشام والرافدين، فكانت العرائس تتناول المواضيع الاجتماعية والسياسية، كانت تقدم التسلية والترفيه على الحكام.

ولم يكن العرب هم الوحيدون في العالم الذين عرفوا العرائس واستمتعوا بها وتعلموا منها، فنشأة لعرائس ترجع إلى العصور والمجتمعات الأسطورية، حيث كانت العرائس والأقنعة تعملان كناقل للرسائل الشفهية بين الناس والآلهة أو لتجسيد الآلهة خلال الاحتفالات الدينية وارتبطت العرائس بخيال الإنسان منذ تاريخه الحضاري فهي نتاج خيال الإنسان الأول، عرفها قدماء المصريون والفينقيون وعرفتها الحضارة اليونانية قبل أن تعرف المسرح البشري نفسه. ويمكن القول أن تاريخ العرائس يتعمق في التاريخ الإنساني بعمق الحضارة البشرية نفسها. ومن الثابت تاريخياً أن العرائس كانت أسبق من الإنسان في التمثيل والتشخيص فقد سمح لفنان عرائس يدعي (يوثيوس) بأن يقدم عروضه العرائسية بالماريونيت في المسرح الكبير لديونيس في القرن الخامس ق.م. وقد ساهمت في معظم الحضارات القديمة على اختلافها في تطوير أنواع العرائس بما يتلاءم مع البيئة والمناخ الفني والثقافي لكل حضارة، فكانت هنالك عروس لكل حضارة مميزة لها. (السيوفي،1967)

اعتمدت الديانات الوثنية على العرائس في التأثير في نفوس الناس بتجسيد المعاني المراد إبلاغها إلى قلوب المتعبدين فصارت وسيلة أساسية في تهذيب الإنسان بالحكمة والهداية والمعرفة، كذلك قامت الكنيسة في أوائل العصر المسيحي باستغلال إمكانيات العرائس في التأثير على الناس فأمدتها بالكثير من التمثيليات والقصص الدينية بقصد تثبيت المواعظ والدعوة إلى المسيحية وخاصة عرائس الماريونيت (Marionette). والتي عرفها الناس بهذا الاسم في القرن الرابع عشر الميلادي عندما حلت تماثيل خشبية محل الفتيان الصغار في الاحتفالات الدينية المعروفة باسم (Easter) غير أن الكنيسة انقلبت بعد ذلك على العرائس عندما خرجت عن وقارها الديني فألقت بها على الطريق وحرمت على لاعبيها تقديم الشخصيات والتمثيليات الدينية، فبدأ لاعبوا العرائس في التجوال بها في الأسواق أثناء الأعياد.

ومن هنا بدأت العرائس في تقديم قصص البطولات الشعبية والأعمال الفلكلورية، ثم بدأت في تقديم النصوص الدرامية المكتوبة للمسرح الأدبي.وا ٍن كانت الكنيسة في ذات الوقت قد حمت عرائس الماريونيت واعتبرتها نموذج للعذراء مريم الصغيرة والتي اشتق أسمها (ماريونيت) من الاسم مريم العذراء.

وأصبحت العرائس واحدة من أشكال التعبير الإنساني وساعد في ذلك سهولة تنقلها وأدائها وتحريكها وحب الناس لها رغم ما بين العروسة والممثل البشري من فوارق كثيرة أهمها:

1. العروسة لا تقوم بتمثيل دور الملك أو الشيطان في المسرح بها هي الملك أو الشيطان، وهي مصنوعة لتكون للشخصية التي صممت من أجلها وهي تختلف عن الممثل البشري حيث يقوم الأخير بتمثيل دور ليس دوره في الحياة وشخصية تختلف عن شخصيته.
2. الممثل على المسرح يسيطر على حركاته وسكناته ويعبر بملامح وجهه عن كافة الانفعالات التي يتطلبها الموقف، وهذه الدمى التي تصنع في شكل رأس إنسان أو حيوان على عصا يحملها السلطان أو الملك، وقد تستخدم لغرض سحري أو عقائدي، أيضاً عرف السودانيون الدمى مثل عروسة (بت أم لعاب) وتسمي في الجنوب أوباسانجو التي تصنع من القماش المحشو بالقطن أو سعف النخيل أو عيدان القصب أو القش أو الطين أو الصلصال وذلك لهدهدة الطفل وتسليته. وتوجد بعض القبائل في جبال النوبة

بوضع عروسة مثل رأس حيوان على أبواب منازلهم أو على الجدار خوفاً من الحسد اعتقاداً منهم بأن الحاسد ينظر إلى العروسة ولا ينظر إلى البيت.

وللعروسة دور مهم في الحياة ففي بعض المناطق الرعوية يقوم الراعي أو مالك الماشية بصنع عروسة كبيرة من جلد العجل الصغير ويحشوها بالقش، ويضعها بجوار البقرة التي أبعد وليدها عنها أو مات، وذلك حتى تدر اللبن، وأيضاً هنالك عروسة خيال المآتة أو الهمبول والتي تصنع من المواد الخشب في شكل صليب وتكسي بملابس قديمة وتلف لها علامة في رأس الصليب وتوضع في الحقل ترهب الطيور وتبعدها عن الحبوب أو الثمار أو الخضروات.

وأخيراً كانت وما زالت (عروسة المولد) والتي أتت من مصر، وهي عروسة تصنع من الحلوى وتزين بثياب تصنع من مواد رقيقة براقة تزين بالورق المذهب والمفضض وتصنع من السكر الساخن الذي يصب في قوالب كبيرة بألوان الأبيض والأحمر. وهنالك أشكال مختلفة من العرائس كالحصان وراكبه وغيرها وهي تنتشر في الاحتفال بمولد الرسول (ص). (العكل،2010)

وفي السودان نجد في منهج بخت الرضا القديم الفانوس السحري وهو نموذج لعرائس خيال الظل ويستخدم كواحد من الوسائل التعليمية. وكانت في مناهج وزارة التربية والتعليم سابقاً ببخت الرضا أبواب لنصوص العرائس وتصنيع الدمى وكانت تصنع العرائس من أوراق الصحف والفراء الأبيض والأسمر، ومن كتاب النصوص الأستاذ عبد اللطيف عبد الرحمن الذي عمل ببرامج الأطفال في التلفزيون ثم عين وزيراً للتربية والتعليم بولاية نهر النيل فيما بعد ومن أشهر مؤلفاته (شاي سارة).

وفي المولد كانت تقدم العديد من الإسكتشات العرائسية بعرائس (القفاز) داخل المولد وأخيراً صارت تقدم خارج المولد في ما يسمي (سوق الزلعة). ثم بعد ذلك صارت تقدم في الحدائق العامة والمناسبات والأعياد وحدائق الشعب وساحة المقرن وحدائق النيل الأزرق. (بخيت، 2007)

أنواع العرائس وكيفية تصنيعها:

هنالك أنواع كثيرة من العرائس الشائعة الاستخدام وسنحاول تصنيفها حسب أسلوب التحكم بها إلى ثماني أنواع وهي الأكثر شيوعاً، وخلاف هذا التقسيم هنالك تصنيفات عدة للعرائس حيث يمكن تصنيفها حسب الموطن والنشأة أو بالنسبة لمكان التحريك، بمعني هل سيتم تحريكها من

أعلى أو من أسفل أو حسب الحجم، وهل هي مسطحة أو مجسمة حسب الرؤية، هل ترى العروسة ذاتها بشكل مباشرة أو نري فقط ظلها والأنواع السبعة هي:

1/ عرائس العصا:

وهي أبسط أنواع العرائس ويتم التحكم فيها عن طريق عصا واحدة يتم إدخالها داخل جسم العروسة أو تثبت بظهر العروسة بواسطة العصا يتم تحريك العروسة حول المسرح (مساحة التحريك) وتتميز هذه العروسة بمناسبتها لصغار الأطفال ما قبل المرحلة المدرسية ، (الجوهري،1986).

طريقة التصنيع:

يمكن تصنيعها بسهولة بتثبيت العصا بأي عروسة أو دمية مثل عرائس الحيوانات، الأشكال المرسومة، والصور المنزوعة من الجرائد والمجلات أو بثمار الفواكه والخضروات فهو أيضاً سهل الاستخدام بالنسبة للأطفال. كما يمكن تصنيع العصا من المساطر الخشبية أو فروع الأشجار أو فرش الألوان القديمة ومن أشكال هذه العرائس ما يلي:

أ. العرائس المصنوعة من الورق:

ويتم تصنيعها من الورق المقوي (الكرتون) أو الصور ويفضل أن يقوم الأطفال بتصنيعها لمناسبتها لهم ثم يتم لصقها على الورق المقوى (الكرتون) وتثبت بالشرائط اللاصقة الملونة في رسم ملامح الوجه، ثم تثبت العصا المناسبة خلفها.

ب. عرائس الأكياس الورقية:

نستخدم في صنعها الأكياس الورقية لتحل محل الوجه، وتتم بأن يحشو الطفل الكيس الورقي بأوراق الجرائد ثم تثبت العصا في فتحة الكيس، ونستخدم الخيوط أو الشرائط اللاصقة لربط الفتحة حول العصا، ويتم تشكيل ملامح الوجه وتفاصيله (الأنف، الأذنين، الشعر)، ويمكن عمل ثياب للعروسة من القماش أو الورق ويراعي تغطية اليدين بها.

ج. عرائس الملعقة:

تصنع من الملاعق الخشبية وتشكل لليد العصا التي تستخدم في التحكم، أما الجزء المحدب من المعلقة فيتم تشكيله ورسم الوجه عليه بالاستعانة بالورق والألوان والخيوط، ويمكن عمل شعر الرأس بمادة لاصقة، كما يمكن عمل ثياب للعروسة.

د. عرائس كرات الأسفنج:

تصنع من كرات الأسفنج أو أي شكل بيضاوي مصنوع من الأسفنج. ويتم تثبيت عصا داخل الكرة باستخدام الأزرار والقماش الملون يمكن أن نحدد ملامح الوجه وتثبيته بالدبابيس، كما يمكن عمل كر ات صغيرة لتحل محل الأذن والأنف ويمكن عمل ثياب للعروسة من القماش لتغطية العصا ويد اللاعب.

هـ. عرائس العصا المصنوعة من ثمار الفواكه:

وهو نوع سهل ويمكن صنعه من ثمار الجزر أو البطاطس أو البرتقال أو التفاح، ويمكن إدخال العصا داخل الثمار ثم عمل ملامح الوجه عن طريق الأزرار أو بعض بذور الثمار الأخرى، ويمكن عمل ثياب من القماش للعروسة.

و. عرائس العصا المصنوعة من أظرف الخطابات:

وهذه أسهل أنواع العرائس وأبسطها وتتم بوضع مسطرة في الجانب المفتوح من الظرف، ثم بعد ذلك نلصق هذا الجانب لتثبيت المسطرة ثم نرسم شكلاً لشخص أو حيوان بواسطة الألوان أو الورق الملون وباستخدام الورق أيضاً يمكن عمل ثياب تخفي العصا ويد اللاعب.

ز. العرائس المصنوعة من الأدوات المنزلية:

ونستخدم فيها أدوات المطبخ أو محتويات الزينة مثل مضرب البيض أو فرشاة المرحاض، أو مضرب الكرة أو الشاكوش وفرش الشعر وغيرها.. فهي تعتمد على الا بداع اللحظي، ثم نقوم بعمل الثوب المناسب لها.

ح. العرائس المصنوعة من المشاجب:

تصنع من المشاجب السلك بعد تشكيلها في هيئة رأس مستديرة أو أي شكل مناسب ثم نكسوها بجوارب نايلون وتجمع الجوارب أسفل الرأس ثم تثبت بسلك أو خيط وعلى الجوارب تصنع ملامح الوجه من الورق أو القماش وتثبت بالخيوط أو أي مادة لاصقة أما الشعر يمن عمله من الخيوط أو الفراء الصناعي أو شرائط الورق.

ط. عرائس الأسطوانات الورقية:

وتصنع من الأسطوانات الورقية من استخدام رأس أسفنجية تلصق بالأسطوانة ويمكن عمل ملامح الوجه بالأوراق الملونة أو الأوراق المائية أو الشرائط الورقية وتستخدم الألياف والخيوط لصناعة الشعر، ويمكن عمل ثياب مناسبة لها وتحريكها بواسطة الأصبع السبابة للرأس الوسطي والإبهام لليدين. (قاسم،2010)

2/ عرائس اليد:

وتعرف غالباً بعرائس القفاز (الجونتي) (Glove) وهي أكثر أنواع العرائس شعبية لدى الأطفال، وهناك أنواع عديدة منها ويمكن تقسيمها إلى نوعين أساسيين هما:

أ. العرائس ذات الفم المتحرك:

وهي التي يتم فيها إدخال أصابع اليد السبابة والوسطي والخنصر والبنصر في أعلى فك العروسة بينما يكون الإبهام في الفك الأسفل للعروسة.

ب. العرائس ذات الأيدي المتحركة:

وهي التي فيها إدخال أصابع اليد السبابة والوسطي والخنصر والبنصر في أعلى فك العروسة بينما يكون الإبهام في الفك الأسفل وتقدم اليد الأخرى بالإمساك بأيدي العروسة.

أما النوع الأول فهو عبارة عن قطعة قماش أو أي شيء يمكن أن يغطي اليد (كالجوارب أو الأكياس الورقية) ويسمح للأصابع التي تكون مغطاة بأن تفتح وتغلق فم العروسة.أما النوع الثاني فهو الذي يتكون من رأس وجسد به ذراعان يتم تحريكه بواسطة الأصابع التي توزع في فتحات خاصة بالرأس والذراعين. وهذا النوع يمكن أن يلتقط الأشياء ويحرك يديه وجسده. (شعبان،2008)

طريقة صنع عرائس اليد (القفاز):

أ. عرائس اليد المصنوعة من الجوارب:

أسرع شكل من هذه العرائس يتم عمله بحشو جورب ثم توضع زرايز مكان العينين أو لعمل شكل سريع آخر يتم سحب مقدمة الجوارب.

ب. عرائس اليد المصنوعة من الأسفنج أو كرات البلاستيك:

يتم صنع هذه العرائس بعمل فتحة في الكرة الأسفنجية أو البلاستيك يسمح بدخول السبابة ونحضر قطعة قماش نغطي بها السبابة واليد فيكون لدينا عروسة لها رأس أسفنجية أو بلاستيك وجسد مغطي بقطعة القماش ويعمل فتحتين في جانبي القماش لظهور الإبهام والوسطى يكون للعروسة ذراعين.

ج. عرائس اليد المصنوعة من رؤوس الدمى:

وهي أكثر أنواع العرائس بساطة ويعتمد في عملها على رؤوس الدمى القديمة المهملة، نقوم باختيار الرأس المناسبة للشخصية ثم نثبت قطعة قماش حول رقبة العروسة، مع وضع أسطوانات للذراعين أو عمل الذراعين بالبلاستيك المطاطي.

د. عرائس اليد المصنوعة من الورق المضغوط:

من أفضل الأنواع لأن مرونة الورق اللازمة لتشكيل ملامح رأس العروسة تساعد على عمل العروسة بشكل جيد. كما أن صلابة العرائس بعد أن يجف الورق يساعد على الاحتفاظ بها لمدة طويلة وبعد ذلك نقوم بعمل فتحة على الرأس لإدخال القضيب ثم يتم رسم ملامح الوجه وعمل الشعر والأيادي وبقية الجسم بعد كسوتها بالقماش المناسب. (عيسي،2008)

3/ عرائس الأصابع:

هنالك ثلاثة أشكال رئيسية وهي:

أ. العرائس التي تحل الأصابع بها محل الساقين حيث يحل عادة أصبعان هما الوسطي والسبابة مكان الساقين.

ب.العرائس التي تغطي قمة الإصابع وهي عرائس صغيرة تغطي كل عروسة منها أصبح واحد.

ج.العرائس التي ترسم على الأصابع من الداخل ويتم تصنيع هذه العرائس رسم عدد من الوجوه المختلفة على الأصابع من الداخل ويساعد هذا النوع من العرائس اللاعب على تقديم عرض به عدد كبير من العرائس في وقت واحد.

4/ العرائس غير المرئية:

وهي نوع من العرائس يمكن لأي فرد أن يصنعه دون أن يتكلف شيء، حيث لا تستخدم أي مواد في تصنيعها وكل ما تحتاجه هو خيال نشط حيث أن العروسة غير المرئية لا تحتاج إلا إلى خيال اللاعب المبدع.

5/ العروسة ذات الوجهين:

وهي عروسة لها متعة خاصة، حيث أن عروسة الفتاة الصغيرة يمكن أن تضحك وتبكي أو تكون سيدة عجوز، والوجه الآخر للفتاة صغيرة جميلة، كما يمكن أن تكون الشخصيتان مختلفان تماماً .وتصنع هذه العروس بواسطة كرات البنج بونج (Ping Bong) حيث تثبت بإحدى طرفي عصا ذات طول مناسب، وكل كرة فيها تمثل رأس لشخصية من الشخصيتين المطلوبتين، أما الجسم فيصنع من قطعتين من القماش تخيط من الجانبين معاً . (شعبان،2008)

6/ العرائس التي تتحدث من بطنها:

يعتمد الإبهار في هذا النوع من العرائس على أسلوب تحريكها، فهي تتحرك بواسطة اللاعب، وتغني وتتحدث دون أن يحرك اللاعب الشفاه، وتصنع شخصيات هذا النوع من العرائس بنفس طريقة صنع العر ائس الكبيرة التي تتحرك بالعصا.

7/ عرائس خيال الظل:

تصنع هذه العرائس من الورق المقوى أو الجلود السميكة، وهي من أقدم مظاهر الفرجة الشعبية التي عرفتها الجماعات الشعبية قديماً بمن فيهم عليه القوم أو الطبقات الدنيا، وقد عرف هذا النوع من العرائس في منطقة الهند وشرق آسيا عموماً وغالباً ما تكون النصوص عبارة عن حروبات.

8/ عرائس الماء:

وهذا النوع من العرائس يقوم داخل أحواض السباحة حيث يكون المحرك داخل الحوض بكامل معدات الغطس، ويمثل سطح الماء أرضية المسرح. (عيسي،2008)

9/ عرائس الكمبيوتر:

وهي عرائس تجهز بصورة أكثر تطوراً لأفلام الكرتون، حيث يقوم الكمبيوتر بتجهيز الشخصيات وبرمجة الموقع من ديكور ومشاهد مختلفة ومثال هذا النوع مسلسل (بلطية بنت النيل) للمخرج معتصم الجعيلي.

10/ عرائس الماريونيت:

تصنع عرائس الماريونيت من الخشب والخيوط، وكانت تقدم عروض سلوكية خاصة مثل المرأة التي لم تنجب، ويكون العرض في شكل المشكلة المطروحة ثم انتقل العرض إلى المسرح ليقدم برامج تربوية ترفيهية.

يعتمد على العرائس المسطحة المفصلية التي توضع مضغوطة على شاشة ورقية أو من قماش شفاف وخلفها مصدر ضوئي يعمل على إسقاط ظل العروسة على الشاشة فيراه المتلقون الجالسون من الجهة الأخرى للشاشة. وظل العروسة عبارة عن سلويت أسود أو ملون حسب المادة التي تصنع منها العروسة.

ومن أشهر من عملوا بعرائس خيال الظل بن دانيال الذي أتي إلى تركيا واستقر في مصر ومن أشهر أعماله (يعقوب وضوع) و(عجيب وغريب). ثم انتقل هذا النوع من العرائس إلى شرق آسيا. (يوسف عزيز،2009)

نشأة مسرح العرائس في السودان:

في عام 1976 زار معهد الموسيقى والمسرح آنذاك ثلاثة خبراء من جمهورية رومانيا الاشتراكية وذلك نتيجة تنشيط العلاقات الثقافية بين السودان وجمهورية رومانيا، وكان هذا من أجل تأسيس شعبية لمسرح العرائس في السودان والخبراء الرومان هم بترود دياكونوا وكان متخصصاً في السيناريو والإخراج، زيزي فرنتنو وكانت متخصصة في تصميم وتصنيع العرائس، ونيو كلاي دراجيا وكان متخصصاً في التمثيل والتحريك وتقليد الأصوات.

كان المعهد يتبع لوزارة الثقافة والإعلام وكان د.محمد عبد الحي، مدير مصلحة الثقافة، مهتماً بجانب الأطفال وكان من المفترض أن تكون الدراسة لمدة أربعة سنوات كما في كلياتهم برومانيا، وهي سنتين يدرس الطالب فيها دراسة عامة ثم يتخصص في السنتين الأخيرتين. وفي بداية العام 1976 ثم اختيار الطلاب من ثالثة إلى رابعة لأهم درسوا كثيراً في مجال تمثيل وا ٍخراج العرائس بالإضافة إلى المواد الدراسية التي تقلوها في المعهد.

كانت الدفعة تتكون من ثمانية أشخاص، منهم اثنين منتدبين من قبل وزارة التربية والتعليم وقد ضمت الدفعة كل من نور الدين سليمان علي، محمد المبارك، نادية عبد المجيد طلسم، آمال محمد الحسن، ولكن هؤلاء لم ينضموا لأن انتدابهم كان في تخصص التمثيل والإخراج، أما الأربعة الآخرون من طلبة المعهد فهم موسي عبد الرحمن الأمير، محمد السني دفع الله، الشفيع إبراهيم الضو، وعلي مهدي نوري.

كان من رأي الخبراء إضافة مجموعة من المتخصصين في مجال الأطفال لهذه الدفعة على أن يتخرجوا بدبلوم حتى تضم الفرقة العدد الكافي، وكان الاختيار من طلبة معهد الموسيقى وكلية الفنون الجميلة آنذاك، وبعض العاملين في المسرح القومي (خريجي المعهد أيضاً).

كان تنفيذ العمل أيضاً بالآلات الموسيقية الصينية، وقدم كعرض متكامل لتخريج الدفعة الأولى المؤسسة لفرقة العرائس وتم تقديم العمل بمسرح الفنون الشعبية بأم درمان وكانت مدة العرض ساعة. ثم تم تقديم العمل الثاني للفرقة بعنوان (الديك الشاطر) وكانت فكرة المسرحية رومانية تم تمت سودنتها، وتم تصنيع العرائس بواسطة سيفر فرنتيت زوج زيزي فرنتينو، وكان المخرج بترود دياكونوا ومساعد المخرج محمد رضا حسين، وفي هذا العرض تمت الاستعانة بالعديد من طلاب معهد الموسيقى والمسرح آنذاك في تحريك الديكور واستخدام الإكسسوارات وذلك لضخامة العرض، كما تمت الاستعانة ببعض الممثلين المحترفين في مجال التمثيل الصوتي وأيضاً تمت الاستعانة بالأستاذ يحيى شريف على في التحريك والديكور وأعمال الورشة، وكانت مدة العرض ساعة.

الرواد الأوائل المؤسسين لمسرح العرائس في السودان:

بعد ذهاب الرومان وتدريب الفرقة اتجهت الفرقة إلى مقرها الحالي في دار الفنون الشعبية بأم درمان، حيث أصبح المقر الأساسي لها حتى يومنا هذا.

ورواد مسرح العرائس هم:موسي عبد الرحمن الأمير، محمد السني دفع الله، الشفيع إبراهيم الضو، علي مهدي نوري، كمال حامد الشفيع، بديعة الحويرص، محمد رضا حسين، محمد شريف علي، ومحمد عثمان عز العرب. وتواصلت انطلاقة الفرقة في تقديم عروضها في مختلف ولايات السودان.

تطور العرائس في السودان (مسرحية ثلاث حكايات وحديقة الورد نموذجاً):

شهدت فرقة مسرح العرائس تطوراً ملحوظاً في أعمالها التي قدمتها بعد تدريب الفرقة من قبل الرومان وتحديداً الأعمال السودانية التي لا زالت تقدمها الفرقة حتى الآن ومنها:

1/ مسرحية ثلاث حكايات:من إعداد محمد رضا حسين.

العرائس:

العرائس التي استخدمت في هذا العرض هي عرائس القفاز (GlovePuppets) وكان ذلك لأول مرة منذ تدريب أعضاء الفرقة، إذ كانت عرائس الأعمال السابقة التي قدمتها الفرقة في مسرحياتها من عرائس العصا (Rod Puppet) مثال مسرحية (الثعلب المكار).

الديكور:

شهد الديكور كذلك تطوراً كبيراً على مستوى التصميم والتنفيذ.. فأصبح الديكور في هذه المسرحية يحتوي الأشكال والألوان الزاهية والجذابة، عكس الديكورات السابقة التي غالباً ما كانت تحتوي على لونين أو ثلاث على الأقل، وشكلها مسطح، ولكن شكل الديكور هنا اتخذ شكلاً أقرب إلى الواقعية.

الكتابة:

كانت الكتابة أيضاً على مستوى بسيط وسهل ومفهوم وغير معقد.

مسرحية حديقة الورد:

هذه المسرحية من تأليف وإخراج عبد المنعم أحمد عبد القادر، عرائس وديكور محمد حسين الإمام ومجدي السر. اشتملت هذه المسرحية على الكثير من التطورات نتعرض لها من خلال الآتي:

الديكور:

كان الديكور مختلفاً، إذ كان يملأ كل مساحة أو منطقة التمثيل، والخشبة بدت في تناسق جميل تجسد في الحديقة التي كانت أقرب إلى الحديقة الطبيعية في تصميمها، إذ كانت الديكورات في السابق قليلة ومتباعدة، وقد كان هنالك جهد وتطور واضح على مستوى السنغرافيا.

الكتابة:

تميزت الكتابة في هذه المسرحية باللغة العربية الفصحى، إذ أن كل النصوص التي قدمها مسرح العرائس منذ تأسيسه باللغة الدارجية أو العامية السودانية البسيطة. فكانت لغة النص

فصحى بسيطة وسهلة ومفهومة بعيداً عن الكلمات الغامضة أو الكبيرة أو التي تحتوي على أكثر من معني.

العرائس:

تم تصنيع وتنفيذ عرائس هذه المسرحية بعرائس القفاز (Glove Puppets) فكانت جميلة وجذابة ومعبرة عن شخصيات المسرحية. وكان مستوى تسجيل الصوت على درجة عالية من النقاء والوضوح، وهذا يعز ى أيضاً إلى التطور التقني الذي صاحب أجهزة التسجيل الصوتي. وفي أواسط السبعينيات تم تقديم العديد من أنواع العرائس التي تفتح فمها (Mupet sgow) وكان يقوم بالتحريك والصوت عبد المنعم أحمد عبد القادر، وكانت تقدم باللغة العربية الفصحى وذلك مجاراة لبرنامج (افتح يا سمسم) الذي ظهر في الخليج.

ظهرت بعد ذلك فرقة عرائس مسرحية كان يقودها الرائد شفيق شوقي، وهو من رموز الإعلام في تلك الفترة، وقد عمل مديراً لقاعة الصداقة، وقدم مسرحية (الحصان الطائر) وتم تقديم العرض بالمكتبة القبطية بأم درمان.

كانت الفكرة التي تلتها ظهور عرائس الماريونيت، وأول من قدم هذا النوع من العرائس والعروض لكنه لم يستمر هو الجيلي السنهوري المهندس ومدير الديكور بالتلفزيون آنذاك، وقدم من خلالها العديد من الفقرات في التلفزيون.

كانت تحضر إلى السودان من مصر بعض الفرق وتقدم عروضها بمدينة الملاهي (ميدان أبو جنزير حالياً) ومن الفنانين الذين شارك. فتحي البورسعيدي، والجيزاوي ومحمود شكوكو، وقد قدموا إسكتشات صغيرة بعرائس الماريونيت، وكانت العرائس توضع في مسارح على الشارع لجذب الجمهور.

طلب القائم بالأعمال في السفارة البريطانية من يحيى شريف تسجيل فلم وثائقي عن العرائس و وجودها في السودان، وتم تصوير الفلم وكرم من قبل المكتب البريطاني الذي كان وقتها في مقر مكتبة البشير الريح الحالي بأم درمان. وشارك في عمل معرض العرائس والدمى المتحركة في نادي الخريجين بأم درمان والذي قام بافتتاحه د.إسماعيل الحاج موسي وزير الثقافة والإعلام آنذاك، وتم تقديم جزء من المعرض في الولايات المتحدة الأمريكية وكان يحتوي المعرض على جانب كبير يخص الألعاب الشعبية. ثم قامت إدارة ثقافة الطفل بشراء ما تبقى من المعرض لنقله

إلى بقية أقاليم السودان، بعد مقابلته للدكتور محمد عبد الحي مدير مصلحة الثقافة حينها، أمر طلبة معهد الموسيقى سابقاً للدراسة في الكورس الذي يقدمه الخبراء الرومان من المجموعة المختارة من المسرح القومي بأم درمان، وأثناء الكورس تم إنتاج مسرحة (سالم الشجاع) وبدأ العمل في مسرحية (الديك الشاطر).

كان رأي الخبراء أن يحيى شريف لا يحتاج لتدريب كثير، حيث أنه يعرف جوانب كثيرة عن هذا الفن، وتم ترشيحه لينال شرف الدراسة برومانيا، ولكن فوجئ بشخص اسمه مطابق لاسم يحيى شريف ويعمل بوزارة الثقافة قد ذهب للدراسة بدلاً عنه، وعادة قبل مضي أربعة شهور هناك. بعد ذلك تم انضمامه إلى فرقة مسرح العرائس السوداني التي أنشئت بعد التدريب من قبل الخبراء الرومان كمؤلف ومخرج وممثل ومصنع عرائس. (بخيت،2007)

الفقرات التي كان يقدمها في برامج الأطفال بتلفزيون السودان بواسطة العرائس:

1. العم فرفوش: وهو صاحب مكتبة يلبس قناع كبير على رأسه وله زي خاص ويتفاعل مع الأطفال وشعاره (الكتاب خير جليس).
2. الثعلب وولده: وهي بالقناع الكامل واستمرت هذه الفقرة من السبعينيات حتى أواخر القرن الماضي.
3. دبدون: وكان الممثلون يلبسون أقنعة ويمثلون الحيوانات المختلفة.

المسرحيات العرائسية التي قدمت وسجلت بمكتبة تلفزيون السودان:

1. مسرحية مصباح ليلي، تأليف وإخراج يحيى شريف.
2. مسرحية أرنبون، تأليف وإخراج يحيى شريف.
3. مسرحية عيد ميلاد زرافة. (وكانت من نوع العرائس ذات الوجهين).
4. مسرحية شيبسي الفار، تأليف وإخراج يحيى شريف.
5. مسرحية شجرة السلام، تأليف وإخراج يحيى شريف.
6. مسرحية وادي الأرانب، تأليف وإخراج يحيى شريف.

المسرحيات التي قدمت في مسرح العرائس السوداني:

1. مسرحية ود الحطاب، تأليف يحيى شريف، إخراج محمد رضا حسين.
2. مسرحية جميل وجميلة، تأليف يحيى شريف، إخراج موسي الأمير.

3.مسرحية سويتا العفريتة، تأليف وا ٍخراج يحيى شريف علي.

وفي زياراته الخارجية قام يحيى شريف علي بتقديم الأعمال الآتية:

1. مسرحية طوب لما يتوب تأليف وا ٍخراج يحيى شريف على وكانت على مسرح (ليلة الطفل) بأبي ظبي.
2. مسرحية أبو الفصاد، تأليف عبد الله الأستاذ، إخراج يحيى شريف وقدمت على مسرح (غابات الأطفال) بأبي ظبي.

كما قام يحيى شريف على بصنع عرائس لمسرح أبو ظبي للطفل (والذي نال جائزة مسرح العرائس بالقاهرة)وقدم أيضاً بعض الإسكتشات العرائسية لمدة ربع ساعة بتلفزيون سلطنة عمان. (بخيت،2007)

جدول رقم (3)

الأعمال التي قدمتها فرقة مسرح العرائس بالسودان

في الفترة من 1976-2005

الرقم	اسم المسرحية	المؤلف	المخرج	التاريخ
1	سالم الشجاع	الورشة الرومانية	الورشة الرومانية	1976م
2	الديك الشاطر	الورشة الرومانية	بتراود ياكونوا م مخرج محمد رضا حسين	1976م
3	ود الحطاب	يحيى شريف علي	محمد رضا حسين	1977م
4	ود أم حجر	محمد البصيري	محمد شريف علي	1978م
5	ثعلوب المكار	حسين حسون	محمد شريف علي	1979م
6	فاطمة الهندل عود الصندل	محمد السني دفع الله	محمد رضا حسين	1980م
7	البطة قالت كاك	محمد رضا حسين	محمد رضا حسين	1980م
8	نانا الكسلانة	محمد رضا حسين	محمد رضا حسين	1980م
9	جميل وجميلة	يحيى شريف علي	يحيى شريف علي	1983م
10	كجول والمطر	موسى الأمير	موسى الأمير	1985م
11	كان يا ما كان	محمد رضا حسين	محمد رضا حسين	1986م

المبحث الثالث

مهارات التواصل الاجتماعي

مقدمة:

المهارات الاجتماعية لا تولد مع الإنسان، ولا تظهر بشكل سحري عند الحاجة، وا ٍنما تُكتسب وتعلم، لذا يتعين على الآباء والأمهات تعليم أبنائهم المهارات الاجتماعية، وتدريبهم عليها، وحثهم على ممارستها، وتحسينها باستمرار إلى أن تصل إلى درجة الإتقان والتلقائية.

تسعي الأنظمة التربوية في مختلف دول العالم إلى توفير فرص التعلم الأكاديمي المناسب للطلبة على اختلاف إمكاناتهم وقدراتهم؛ لتمكينهم من تحقيق أقصى درجات التكيف والإفادة في المجتمعات الإنسانية التي يعيشون فيها. وتعد المهارات الاجتماعية التي يمتلكها الطلبة عاملاً رئيسياً في تحسين الاستفادة من فرص التعلم تلك، سواء كانوا من الطلبة العاديين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ فكثيراً من خبرات التعلم قد تضيع على الطلبة ذوي الاحتياجات مقارنة مع أقرانهم من الطلبة العاديين، أو لطبيعة البيئات التربوية والاجتماعية المقيدة التي يتلقون تعليهم فيها.

ومنذ وثيقة سلامكنا (Salmanca Statement)الصادر ة عن اليونسكو UNESCOفي عام 1994م تحولت الحركة العامة لرعاية الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من الرغبة في تقديم الخدمات التربوية في بيئات تربوية خاصة إلى تقديم تلك الخدمات ضمن البيئة التربوية العادية، تجسيداً لمفهوم الدمج الشامل (Inclusion) الذي حل محل مفهوم الدمج الأكاديمي (Mainstreaming) الذي ظل مسيطراً لفترة الدمج وقد أدى هذا التحول إلى قيام الأنظمة التربوية عالمياً بمحاولة سن التشريعات وا ٍدخال الترتيبات الملائمة؛ لضمان تقديم خدمات التربية الخاصة ضمن البيئة المدرسية العادية (Daniels and porter,2007) ولكن يبدو أن السؤال ما يزال ماثلاً أمامنا: هل استطاعت المدرسة العادية تمكين الفئات المختلفة من الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من القيام بأداء وأدوارهم المتوقعة بوصفهم متعلمين ناجحين على الصعيدين الأكاديمي والاجتماعي؟ (MacBeath, Galton, and Steward, 2006)ومن هنا حاولت الدراسات الحالية الإسهام في الإجابة عن هذا السؤال من خلال استقصائها لمستوى المهارات

الاجتماعية لفئة الأفراد ذويصعوبات التعلم التي تمثل تقريباً نصف مجتمع الأفراد ذو ي الاحتياجات الخاصة (learner,2000) هذا بالإضافة إلى كون فئة ذو ي صعوبات التعلم (learning Disabilities) هي الأكثر وجوداً في بيئة المدارس العادية في كثير من البلدان؛ كونها الأقرب للطلبة العاديين من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة الأخرى. ففي الأردن يلتحق الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمدارس العادية لتلقي تعليمهم في الصفوف العادية لمعظم يومهم الدراسي، ويلتحق لبعض الوقت بغرف المصادر Rooms Resources إن وجدت في مدارسهم للحصول على خدمات التربية الخاصة. وينظر إلى المهارات الاجتماعية بوصفها من المتطلبات الأساسية التي يحتاجها الطلبة ذوو صعوبات التعلم في الصف العادى لضمان حصولهم على تعلم وتفاعل اجتماعي مناسبين في البيئة التعليمية الأقل تقييداً (The least restrictive Learning environment)ونجد أن نتيجة للقصور في المهارات الاجتماعية نجد أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم، غالباً ما يتعرضون للسخرية والرفض والتجاهل من أقرانهم العاديين وأن مثل تلك السلوكيات غير المرحب بها من الأفراد العاديين قد تزيد من إمكانية انخراط الأفراد ذوي صعوبات التعلم بسلوكيات منحرفة اجتماعياً في سن مبكرة وبين وجود مشكلات اجتماعية في أعمار لاحقة كالجنوح والتسيب من المدرسة واستعمال المواد المخدرة وغيرها من الممارسات ذات الآثار السلبية على الفرد والمجتمع (Furnham, 1986) (Bryan and lee, 1990) (lagreca and Vaughn,1992), (Monti, Abrams, Binkoff and Zwick, 1986).

فيما سبق نجد أن هناك عدة تفسيرات للعلاقة بين القصور في المهارات الاجتماعية وبين صعوبات التعلم، فبعضهم يقترح أن العلاقة التلازمية مردها إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويراها بعضهم الآخر علاقة ارتباطية غير تامة، مؤكدين أن الضعف في المهارات الاجتماعية ليس مقتصراً على ذوي صعوبات التعلم (Gresham, 1992) ليس ذلك فحسب،بل إن بعضهم ذهب لرفض فكرة أن القصور في المهارات الاجتماعية هو نتيجة لصعوبات التعلم ذاتها (San Miguel et al, 1996) إلا أن وجود أنواع معينة من صعوبات التعلم النمائية كاضطراب الإنتان والنشاط الزائد(AD/HD) Attention Deficit Hyperactivity Disorder وملازمتها لدرجات مرتفعة من القصور في المهارات الاجتماعية قد يسوغ وجهة نظر البعض في النظر إلى تلازمية صعوبات التعلم بالقصور في المهارات الاجتماعية، بل ويبدو أن هذا هو

سبب مناداة ميرسر Mercer (1997) بوجوب النظر للقصور في المهارات الاجتماعية كأحد محكاة التعرف إلى الأفراد ذوي صعوبات التعلم. من جهة أخرى يفيد الأدب السابق بأن نسبة انتشارها لدى الإناث (Learner,2000). إلا أن الآثار السلبية للقصور في المهارات الاجتماعية لدى الذكور قد يكون أقل منه لدى الإناث؛ ربما بسبب التوقعات الاجتماعية العالية والحساسية الانفعالية المرتفعة لدى الإناث (Swanson and Lyon, 1996 Malone, (1992)ومن هنا ربما تبرز أهمية الجنس بوصفه محدداً للقصور في المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم.

تزايد اهتمام الباحثين في ميدان صعوبات التعلم منذ بداية العقدين الأخريين من القرن الماضي بدراسة المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، اعتماداً على أساس نظري مفاده أن امتلاك الأفراد ذوي صعوبات التعلم لمستوى مناسب ومهارات تواصل إيجابية، والالتزام بتطبيق الأنظمة المتبعة في البيئة التعليمية سيسهم في تحسين فرص تعلهم ودمجهم وتفاعلهم الاجتماعي في البيئة الصفية والمدرسية، وفيرفع مستوى تكيفهم وا ٍنتاجهم في مجتمعهم الأكبر الذي يعيشون، (هارون، 2005)، (حسن، 2009) و (Lyon, 1990).

وقد أفادت مجموعةمن الأبحاث أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يواجهون ضعفاً في إدراك وفهم الموضوعات الاجتماعية غير اللفظية وتفسيرها، كنبرة الصوت وغيرها من أشكال التواصل المختلفة(Lyon, 1996)،(San Moguel, Forness and Kavale,1996)، (Rourke,1995)وأن هذا الضعف يلقي بآثاره السلبية على إمتلاكهم المهارات الاجتماعية اللازمة للنمو والتكيف مع محيطهم الاجتماعي والتعليمي وبالتالي يفاقم من صعوباتهم التعليمية.(الخطيب والبستنجي،2006).

وبالرغم من أن عدداً كبيراً من الأبحاث السابقة تشير إلى أن تلك الأبحاث لا توضح فيما إذا كان ذاك القصور يعد نتيجة الإصابة العصبية نفسها المسببة لصعوبات التعلم، أم أنه نتيجة لصعوبات التعلم الأكاديمية ذاتها(Gresham, San Miguel et, 1992) ،(Swanson and Malone,1992)،

لا يمكن بحال من الأحوال أن نعتبر المهارات الاجتماعية من نوافل البناء التربوي للأبناء؛ إذ هي من مفاتيح العلم والثراء والمنصب والصحة النفسية، فبعض الأمراض النفسية ناجم عن

عدم توافق الطفل مع أقرانه والقدرة على مجاراتهم مما يجعله دوماً مثاراً للسخرية والتندر، أو عدم القدرة على بناء صداقات ناجحة مما يجعله فريسة للعزلة والانطواء.

خيبة أمل حيث يفتقر بعض الآباء والأمهات إلى أبجديات المهارات الاجتماعية فضلاً عن تعليمها لغيرهم، والأسوأ من ذلك أن يتقلد أحد الآباء منصب (دعي) يمارس مهاراته الاجتماعية باحترافية متناهية مع كل الناس إلا مع زوجه وأبنائه، ومنتهي السوء حين يكون الأب (دعي مستكبر) على وزن (عائل مستكبر) لا هو علم أبناءه تلك المهارات، ولا هو عاملهم بها، ولا هم سلموا من توبيخه وا ٍهانته عند التقصير فيها أمام خاصته.

من أهم الخصائص التي تبدو واضحة لدى كثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم قصور المهارات الاجتماعية لديهم، حيث يخفقون في تكوين صداقات مع الغير وفي التعاون معهم وفي التفاعل الايجابي مع المحيطين، حيث يلاحظ على الكثير منهم سلوك الانسحاب وسوء التكيف والتوافق. (السيد،2010)

تعريف المهارة :

تعرف كلمة مهارة "Skill" بأنها تنفيذ لسلسلة من السلوكيات بهدف إنجاز مهمة ما (Herbert,1986) في حين يعرف لاد ومايز (Ladd and Mize,1983) المهارات الاجتماعية ب"قدرة الفرد على تنظيم الظروف والسلوكيات في مجموعة موحدة من الأفعال الموجهة نحو تحقيق أهداف مقبولة ثقافياً واجتماعياً" (Herbert,1986) ويفرق جريشام (Gresham,1992) بين المهارات الاجتماعية بوصفها سلوكيات محددة تظهر في مواقف محددة لتأدية مهمات اجتماعية بشكل مناسب، في حين تمثل الكفاية الاجتماعية تقييماً مفاده أن شخصاً ما قد قام بتأدية مهمة اجتماعية بكفاءة واقتدار. وبعبارة أخرى يبدو أن المهارات الاجتماعية تشير إلى ما يستطيع الفرد القيام به فعلاً، وليس كونها خاصية شخصية عامة يتصف بها.

ومن الأمثلة على المهارات الاجتماعية الضرورية في مجال التواصل – على سبيل المثال لا الحصر – إبقاء مسافة مكانية مقبولة من الآخرين في أثناء التحدث إليهم (Keeping personal space while talking to others joining a conversation) والمشاركة بالحديث الجماعي بطريقة مناسبة دون مقاطعة حديث الآخرين (joining a conversation

(without interrupting others Ending a conversation appropriately) فعلي الرغم من أن لدى معظم الناس عدداً كبيراً من تلك المهارات، إلا أنهم قد لا يستخدمونها بشكل مستمر ولكن قد يبدو مختلفاً لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، فأغلبيتهم قد لا يمتلكون مثل تلك المهارات الأساسية وحتى إن امتلكوها فربما لا يستطيعون استخدامها على نحو مستمر ومناسب (Gresham,1992).

وقد قسم كل من جريشام واليوت، (Gresham and Elliott, 1987) المظلة الكبرى للقصور في المهارات الاجتماعية إلى أربعة أنواع هي : القصور في المهارات (Skill Deficits) ويشير إلى عدم امتلاك المهارات الاجتماعية بشكل مناسب على الرغم من امتلاكها والقصور في مهارة الضبط الذاتي (Self-Control Skill Deficits) ويتمثل في فشل الفرد في تعلم ممارسة المهارات الاجتماعية بشكل مناسب، نتيجة لوجود عوامل دخيلة يصعب ضبطها واستبعاد أثرها فمثلاً قد يصعب على الشخص القلق نتيجة وجود عجز لديه، تعلم كيف يشارك مجموعة في نشاط ماء، لأنه دائم التفكير في رأي المحيطين به. والقصور في تأدية الضبط الذاتي (Self-Control Performance Deficits) ويتضح في عدم الثبات في استخدام المهارة الاجتماعية على الرغم من امتلاكها بسبب ظهور استجابات دخيلة، فمثلاً ظهور ردة فعل غير مرحبة من المحيطين بالشخص، قد تقوده لعدم استجابة بطريقة مرغوبة اجتماعياً (Gresham and Elliott,1987) ومما تجد الإشارة إليه، أنها على الرغم من وضوح تلك الأنواع للمهارات الاجتماعية إلا أنها ليست دائماً محددة الملامح لدى باحثين لمصطلح المهارات الاجتماعية (Social Skills) أو القصور في المهارات الاجتماعية (Social Skills Deficits) ليس واضحاً دائماً، (حسن،2009).

ويبدو مقبولاً أن الأفراد الذين لديهم مهارات اجتماعية إيجابية يمكنهم اختيار مهارات الإقناع والتفاوض وروح الدعابة المناسبة لموقف ما واستخدامها. في حين أن أولئك الذين لا يمتلكون مدى واسعاً من تلك المهارات، غالباً ما تتصف سلوكياتهم بالعصبية والعنف، والتى قد تزيد بالتالي من عزلتهم نتيجة لعدم رغبة أقرانهم بالتعامل معهم، (Furnham،1986) وقد تنسحب هذه الفكرة على فئة الأفراد ذوي صعوبات التعلم حيث إنهم يعانون من سلوكيات اندفاعية غير توافقية، قد تتصف بالحدية والعنف، (Lerner،2000).

وقد أظهرت الدراسات أن هناك علاقة ارتباطيه بين الوظيفة الاجتماعية (Social Functioning) في مرحلة الطفولة، وبين التكيف النفسي والاجتماعي في مراحل العمر اللاحقة. حيث يشير براين ولى، (Bryan and lee،1990) إلى أن التفاعل مع الأقران يسهم في تطوير التفكير الشخصي والأخلاقي والاجتماعي. وتبدو هذه الفكرة منطقية فالأطفال الذين لا يمتلكون مهارات اجتماعية إيجابية هم أكثر عرضة ليظهروا سلوكيات اجتماعية غير وظيفية (Dysfunctional Behaviors Social) في المستقبل التي قد ترتبط بضعف في أدائهم الأكاديمي، وصحتهم النفسية، وميلهم نحو الجنوح(Elliott, Malecki and Demara1986,، Hurnham،2001) فعلى سبيل المثال يؤكد بعض التربويين أن القصور في المهارات الاجتماعية لدى الراشدين والمتمثل في ضعف إقامة علاقات طيبة مع الأقران وبمصدر السلطة والمحافظة عليها غالباً ما تقلل من كم الفرص التعليمية ونوعها التي يمكنهم الاستفادة من المشاركة بها، (Furnham, 1986).

ويرى إليوت وآخرون (Elliott et al،2001)أن المهارات الاجتماعية تعد عاملاً مؤثراً في التكوين النفسي والعاطفي للفرد ولقيامة بالوظيفة الأكاديمية (Academic Functioning) تؤثر بشكل مباشر في التحصيل الأكاديمي وفى السلوكيات المطلوبة لنجاح التعلم الأكاديمي كفهم التعليمات وا ٍتباعها، والاستمرار في تأدية المهمة وطرح الأسئلة فامتلاك السلوكيات المتوافقة اجتماعياً يعد متطلبات أساسياً مساعداً في تهيئة الفرصة للتعلم الأكاديمي في حين أن عدم امتلاكها يضاعف من مشكلات الفرد التعليمية ويقوده للفشل نتيجة لقلة فرص التفاعل الاجتماعي مع الأقران ومع المعلمين، (Mercer, 1997).

وقد أشار كل من جريشام وا ٍليوت (Gresham and Elliott, 1987) إلى أن هناك طرقاً عديدة لقياس القصور في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين. وبالرغم من ذلك يبدو أن الأساليب السوسيومترية (Sociometric Techniques) هى الأكثر استخداماً لتحقيق هذا الغرض (walker Stieber and Eisert, 1991،French and Tyne, 1982) وباختصار، فإن هذه المقاييس تتطلب من أفراد مجموعة ما أن أساليب القياس هذه تبدو للوهلة الأولي مهددة بقر كبير من الذاتية، وضعف في موثقتها إلا أنها أظهرت وبشكل متكرر قدراً عالياً من المصداقية والثبات وذلك وفقاً لخصوصية المقياس المستخدم(French and

1982Tyne,) ومن الأمثلة على تلك الأساليب ما يعرف بترشيحات الأقران peer Nominations وتقديرات الأقران Peer Ratings وأحكام المعلم Teacher Judgments والملاحظ الطبيعية(La Greca and Vaughn, 1992) ومن الطرق المتبعة للتأكد من صدق هذه الأساليب هى مقارنة النتائج التي توفرها الأساليب الموجهة نحو المعلمين بتلك النتائج المتوفرة من الأساليب الموجهة نحو الطلبة.

ومن هنا يلاحظ أن لاستخدام أحكام المعلمين أو تقديراتهم في التعرف إلى مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذويصعوبات التعلم في الدراسة الحالية سنداً بحثياً واضحاً ربما كون المعلمين هم الأكثر دراية بطلبتهم والأعراف بتحديد مستويات مهاراتهم الاجتماعية من باحثين خارجيين إضافة لذلك يبدو أن هناك تنوعاً في قياس المهارات الاجتماعية؛ بسبب عدم وجود تعريف موحد لمفهوم المهارات الاجتماعية، ولتنوع اهتمامات الباحثين في دراسة التفاعلات الاجتماعية باعتبارها مؤشراً الاجتماعية في الغالب لأسلوب الملاحظة الطبيعية في حين يلجا الباحثون المهتمون بدراسة العنف في سلوك الأطفال، أو مستوى القصور في المهارات الاجتماعية لأساليب ترشيحات الأقران وتقديراتهم أو لأحكام المعلمين كما هو الحال في الدراسة الحالية.وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن دراسة الخطيب و البستنجي (2006) ودراسة حسن (2009) اللتين اعتمد فيهما أسلوب التقرير الذاتي من الطالب العادي والطالب ذي صعوبات التعلم الأمر الذي قد يتأثر بالمرغوبية الاجتماعية لدى أفراد العينة من الفئتين.

ثانياً : تعريف مهارات التواصل الاجتماعي:

مهارات التواصل الاجتماعي هي أي مهارة تمكن الإنسان من التفاعل والتواصل مع الآخرين، ومن خلالها تظهر الأعراف والعلاقات الاجتماعية بعدة صور لفظية وغير لفظية. والغرض من الاتصال هو توصيل رسالتك للآخرين بوضوح وخالية من أي غموض. والقيام بذلك ينطوي على بذل جهد من كل من مرسل الرسالة والمتلقي. في كثير من الأحيان يساء تفسير الرسائل من قبل المتلقي، عندما لا يتم الكشف عن هذا، فإنه يمكن أن يكون سبب في حدوث التباس كبير، وجهد ضائع وفرصة ضائعة.

ويعتبر الاتصال ناجح فقط عندما يكون كلا من المرسل والمتلقي قد فهموا نفس المعلومات نتيجة لعملية التواصل. عند فشل عملية التواصل ونقل الأفكار والآراء يتسبب ذلك في انهيار

الاتصالات وخلق الحواجز التي تقف في طريق أهدافك، سواء على المستوى الشخصي أو المهني.

وتسمى العملية التي يجري بها تلقي هذه المهارات بالتنشئة الاجتماعية. كما يوجد مصطلح المهارات الشخصية ويُشار إليه أيضاً بالمهارات البشرية أو بمهارات التواصل؛ تعرف بأنها المهارات التي يستخدمها أي شخص ويوظفها ليتفاعل ويتواصل مع الآخرين، وتشمل هذه المهارات مهارة الإقناع، والاستماع الفعال، ومهارة التفويض والقيادة والقدرة على حل المشكلات والتفكير الفعال. (الخطيب،2006)

ويستخدم مصطلح "المهارات الشخصية" غالباً في سياق النصوص الاقتصادية أو التي تعنى بإدارة الأعمال؛ بحيث تشير إلى مقياس قدرة الشخصي وأدائه من منظور تواصله الاجتماعي وتفاعله مع الآخرين في ظل المؤسسة التي يعمل بها، وهي بذلك تسلط الضوء على كيفية تواصل الأفراد مع بعضهم البعض.

وتعرف مهارات التواصل الاجتماعي Social Communication Skills بأنها مجموعة من السلوكيات اللفظية، وغير اللفظية المتعلمة، والتي تحقق قدراً من التفاعل الايجابي مع البيئة الاجتماعية، سواء في محيط الأسرة، أو المدرسة، أو الأقران، أو المجتمع.(عبد الفتاح، 2008)

أهمية التواصل:

يتحدد وجود الإنسان في كل زمان ومكان بمدى قدرته على التواصل مع نفسه ومع الآخرين والبيئة المحيطة وماضيه وحاضره واستشراف مستقبله، فلا إنسانية بدون تواصل، إذ أن الإنسان بما هو إنسان مرهون بمستوى التواصل الذي يتحقق بينه وبين عالمه المحيط، فمنذ وجوهد في الرحم تبدأ عملية تواصل آلية بينه وبين أمه وكم نشهد حولاً بين الأم وجنينها الذي ما زال في طور التكوين في رحمها وكأنها تتحدث مع كائن يحس ويسمع، ثم تنمو عناصر هذا التواصل مع الميلاد منذ أن يتحسس الطفل طريقه إلى الوجود من خلال فمه وتواصله النفسي والعضوي مع كيان الأم أثناء الرضاعة، فهو يرسل ويستقبل إشارات حسية ومشاعر جيدة بينه وبين أمه حيث تكون العناصر الأولية للاتصال مرتبطة بالشم والسمع، ثم تتطور وسائل الاتصال حين تبدأ الرؤية والسمع وتبدأ اللغة لتؤسس إنسانية الإنسان ورحلته في الحياة والارتقاء. (موسي، 2005)

فالإنسانية بكل عناصرها مرهونة بعملية التواصل، ونجاح الفرد على المستوى النفسي والاجتماعي مرتبط ارتباطاً مباشراً بنجاح عملية التواصل ومدى مهارته في استقبال المعلومات وا ٍرسال الرسائل لتحقيق عملية التفاعل الاجتماعي خاصة في الميدان المهني.(عبد الفتاح، 2008)

أنواع التواصل:

1/ تواصل غير لفظي:

يصف التواصل غير اللفظي عملية توصيل المعنى في شكل رسائل غير منطوقة. وتشمل بعض أشكال التواصل غير اللفظي مثل اللمس، الإيماءة، أو لغة الجسد، وتعبيرات الوجه والتواصل البصري، ويعتبر التواصل كائناً مثل الملابس وتسريحات الشعر، والهندسة المعمارية، والرموز، والرسوم البيانية، ونبرة الصوت.

كل سلوك يقوم به الإنسان هو عبارة عن تواصل: كلماته، لغة جسده، وكثيراً ما نشعر بالإحباط لعدم فهم الآخرين لنا، وفي العلاقة في بيئة العمل من الضروري أن يفهم العامل الحياة وما يحاول الطرف الآخر إيصاله. وفي بعض الأحيان قد يبدو السلوك غير اللفظي متناقضاً تماماً مع الكلمات التي يقولها، وأن المحتمل أن تكون الرسالة غير اللفظية هي الرسالة الحقيقية التي يريد إيصالها، ذلك أن سلوكه غير اللفظي قد يحمل أفكاراً ومشاعر غير حقيقية، وأما الكلمات المستخدمة فهي تعكس ما يريد الطرف الآخر أن يسمعه. في هذه الحالة، فإن التنبه لسلوكنا غير اللفظي يدلنا على مشاعرنا الحقيقية تجاه الموقف (كارلسون دبكمابر، 2067)، كما أن الأفراد يقضون نحو 60% من وقتهم في التواصل اللفظي وغير اللفظي مع بعضهم وأن نحو 40% من هذا الوقت يقضونه في عملية الاستماع كما أنهم يستمعون إلى نحو 55% مما يقال لهم ويتذكرون حوالي 45% مما يستمعون إليه. (Gottman, 1994)

ولكي يحدث هذا التواصل لابد أن يعلم الشخص بأفكار ومشاعر الطرف الآخر، وأن تتوافر الرغبة في التواصل والإفصاح عن المشاعر الكامنة، والإفصاح يحتاج إلى الصدق ويتطلب من الطرف الآخر الاهتمام وحسن الإنصات والاستجابة. أما ما يعرف باسم (رجع الصدى) فهي مهارات شخصية لا يجيدها جميع الناس بدرجة واحدة، فعندما نعيش في وحدة فهذا لا يعني

بالضرورة أننا نتواصل بفاعلية، ولكي نتعلم كيف نتواصل بطريقة أفضل ونفهم بوضوح ما يريد الطرف الآخر إيصاله، فإن ذلك يتطلب منا تطوير مهاراتنا.(منصور، 2005)

2/ التواصل اللفظي:

التواصل اللفظي أو المنطوق الفعال يعتمد على عدد من العوامل، ويجب أن يندمج مع غيره من المهارات الهامة الشخصية مثل التواصل غير اللفظي، ومهارات الاستماع والتوضيح. التواصل اللفظي المنطوق يشمل الخطب، والعروض، والمناقشات، وجوانب التواصل بين الأشخاص.

3/ التواصل الفعال:

في عصر المعلومات، علينا إرسال وتلقي ومعالجة أعداداً ضخمة من الرسائل يومياً . ولكن التواصل الفعال هو أكثر من مجرد تبادل للمعلومات، إنه فهم ما وراء هذه المعلومات من مشاعر وانفعالات، ومن خلال التواصل الفعال يمكن أن تتحسن العلاقات في المنزل أو العمل، وفي المواقف الاجتماعية من خلال تعميق روابطك مع الآخرين وتحسين العمل الجماعي، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات. والذي يمكنك من توصيل حتى الرسائل السلبية أو الصعبة دون خلق صراع أو تدمير للثقة. التواصل الفعال يجمع بين مجموعة من المهارات من بينها التواصل غير اللفظي، والاستماع الفعال، والقدرة على إدارة الضغوط في لحظات، والقدرة على إدراك وفهم مشاعرك الخاصة وأيضاً مشاعر الشخص الذي تتواصل معه.

أهم سبعة مهارات للتواصل الفعال:

اتفق خبراء التواصل على نموذج وأسموه 7 Cs فهو عبارة عن سبعة كلمات تختصر أهم سبعة مهارات للتواصل الفعال وهي كالآتي:

1. كن واضحاً Clear: عليك أن تكون واضحاً أثناء توصيل رسالتك وأن تكون بسيطة غير مبهمة ولا تحمل أكثر من معنى واحد.
2. اختصر Concise: لا تسهب في الكلام وحاول أن تختصر حتى لا تتسبب في الشعور بالملل أو الضجر من الحوار معك. وحاول ألا تشتت انتباه من تتواصل معهم في العديد من المواضيع بل كن دائماً حذراً، وأن يكون حوارك يدور حول نقطة واحدة تخدم هدفك الأساسي من الاتصال.

3. كن واقعياً Concrete: حاول أن تدعم رسائلك بالدلائل والإحصائيات والتي بدورها تثبت صحة كلامك وتبعث ثقة كبيرة في نفس من يتحاور معك ليكمل الحديث.
4. استخدم الألفاظ الصحيحة Correct: أثناء تواصلك مع الآخرين، سواء كتابةً أو وجهاً لوجه قد يقع العديد منا في أخطاء إملائية وأخطاء قواعد فانتبه لذلك، ولا تكثر من استخدام الكلمات العامية والمصطلحات غير المفهومة.
5. كن متماسكاً ومتناسقاً Coherent:كلماتك التي تستخدمها تكشف جزءً كبيراً من شخصيتك. فيجب أن تكون كلماتك مترابطة وداخل كيان متماسك.
6. رسالة كاملة Complete: يجب أن تكون رسالتك التي تريد توصيلها كاملة غير ناقصة وتحمل كل ما تريد من معان ومفاهيم.
7. لبق Courteous: لا مانع من أن ترسم ابتسامة لطيفة وطبيعية على وجهك تبعث في نفس من يتواصل معك الألفة، ودائماً انتقي ألفاظك التي تستخدمها في توصيل رسالتك.

في النهاية ستكون النتائج مذهلة إن اهتممت بتحقيق ال 7 Cs في عملية الاتصال مع الآخرين، وتكون قد تواصلت معهم بالطريقة التي ترغب في أن يتواصلوا بها معك.(مؤمن، 2001)

أسباب اضطراب مهارات التواصل:

1. الكحول:

يظهر جلياً أن مهارات التواصل الاجتماعية لا تحقق في الأشخاص الذين يعانون من إدمان على الكحول، وذلك ناجماً عما تسببه الكحول من التسمم العصبي في منطقة الدماغ، وخاصية الناصية "القشرة الأمامية للفص الجبهي" فالإفراط في الكحول يتسبب في ضعف العديد من المهارات الاجتماعية منها: العجز في استيعاب الملامح التعبيرية للوجه، واضطراب في تمييز الأصوات اللغوية، وقصور في نظرية العقل، بالإضافة إلى عدم القدرة على فهم التعابير الفكاهية واستيعاب مدلولاتها.

ويصيب القصور في مهارات التواصل الاجتماعية أيضاً الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات طيف الكحول الجنينية (FASD)، حيث تلازم الأعراض لتلك الاضطرابات فترة

حياة الأشخاص المصابين، وقد تسوء الحالة مع مرور الوقت لتؤثر في وظائف الدماغ أثناء مرحلة الشيخوخة.

2. قصور الحركة وفرط الانتباه (ADHD):

بالنظر إلى الأطفال المصابين بفرط الحركة فإننا نجد أن النصف منهم يعانون من تجنب قرنائهم في السن لهم بما يزيد عن غير المصابين بنسبة تتراوح بين 10- 15%. أما المراهقين المصابين بفرط الحركة وقصور الانتباه فيصعب عليهم كذلك تكوين صداقات قوية وعلاقات مع الآخرين، إلا أن ذلك قد لا يستمر وسرعان ما يزول عند نضوجهم وانتقالهم إلى مرحلة الشباب واختلاطهم ببيئات العمل المختلفة. وقد يواجه العديد من المصابين بقصور الانتباه وفرط الحركة في مرحلتي الثانوية والجامعية صعوبات في استمرار علاقاتهم العاطفية. ومن جانب آخر تساهم مهارات التواصل الاجتماعية والعلاج السلوكي إيجاباً في الحد من بعض مضاعفات فرط الحركة والتي من أهمها تكوين صداقات مع أشخاص أسوياء لا يعانون أي اضطرابات أو أعراض مرضية مشابهة لفرط الحركة ويساعدوهم في تجنب السلوكيات المنحرفة. وعادة ما يتسبب ضعف العلاقات والروابط مع أقرنائهم بالاكتئاب الحاد، وازدياد معدل الجرائم، وضعف في المستوى الدراسي والإدمان على المواد المخدرة. ويواجه المراهقين المصابين بقصور الانتباه وفرط الحركة صعوبات في الحفاظ على علاقاتهم وصداقاتهم بسبب تشتت الانتباه لديهم، والذي يتسبب في عجزهم عن التواصل اللفظي ولغة الجسد، وهما وسيلتان بالغتا الأهمية في وسائل التواصل الاجتماعي في مرحلة المراهقة، كما قد يشعر المصابين منهم بنظرات الشفقة من أقرنائهم ويشعرون بالضعف وعدم النضج. أما في جانب العلاقات العاطفية مع الجنس الآخر فالمصابين بهذه المتلازمة يواجهون صعوبات في مرحلة دراستهم الثانوية والجامعية بسبب قصر الانتباه لديهم وعجزهم عن استخدام لغة الجسد مثل إشارات الغزل، ونبرات الصوت والتي ربما يخطئ فيها ويسيء الشخص الآخر فهمها ويُتهم بالاندفاعية والتهور.

3. التوحد:

إن الأشخاص المصابين باضطرابات مرض التوحد مثل متلازمة اسبرجر يواجهون غالباً صعوبات في مهارات التواصل الاجتماعية، وهي نتيجة لقصور في نظرية العقل التي تعرف

بأنها قدرة الإنسان في إدراك المشاعر والتعبيرات العاطفية الصادرة من الآخرين. والكثير من المصابين بالتوحد يعانون من أعراض فرط الحساسية مثل الاهتمام المبالغ ببعض النشاطات والمجالات وعجز في إتمام المحادثات، بالإضافة إلى اضطرابات في التواصل غير اللفظي وعجز في تواصل لغة العيون ولغة الجسد.

4. العلاج السلوكي:

يعرف علماء النفس السلوكي مهارات التواصل الاجتماعي بأنها سلوكيات مكتسبة تحقق التكاتف الاجتماعي.ووفقاً لرأي كلاً من سشنيدر وبايرن (1985) اللذان أجريا تحاليل ما ورائية لخطوات التمرين على المهارات الاجتماعية (شملت 51 دراسة) فقد نتج أن خطوات الاشتراط الإجرائي للتدريب على المهارات الاجتماعية تتصدر قائمة حجم الأثر الأكبر، يليها التعلم بالملاحظة، ثم التمرين، ثم أساليب المعرفة الاجتماعية. ويفضل خبراء السلوك استخدام مصطلح "المهارات السلوكية" للإشارة إلى المهارات الاجتماعية، حيث لا تقتصر ممارسة المهارات السلوكية على تعزيز المهارات الاجتماعية فقط، بل وأيضاً مهارات أخرى مطلوبة أثناء التعامل مع مختلف المجتمعات بما في ذلك علاج الإدمان الجماعي كما في النهج العلمي لإصلاح المجتمع وتدريب الأسرة.وبالإضافة إلى ذلك يُنصح بالتمرس على المهارات السلوكية للأشخاص الذين يعانون من اضطرابات الشخصية الحدية، والاكتئاب، واضطرابات النمائية (التطورية). ويسعى علماء النفس السلوكي من المنظور النموذجي إلى تطوير ما يعرف بمهارات المرحلة الانتقالية، وهي المهارات الرئيسة التي تدفع الشخصية للتكيف والانفتاح على مختلف البيئات والظروف. ويشيرون إلى أن سبب اهتمامهم بهذا النوع من المهارات يعود إلى أحد الأساليب المتبعة في التعامل حيث يستطيع الإنسان أن يواجه مختلف المشاكل الاجتماعية ويقلل الضغوطات والصدمات مما يواجهه، كما يرفع فرص تصحيح هذه الأخطاء وتعديلها من خلال ما يملكه من المهارات السليمة.

وتقول ليديسما: "يمكن قياس المهارات الاجتماعية من خلال الطريقة التي تتعامل بها مع الآخرين وردات الفعل لتصرفاتهم المختلفة. فطريقة التعامل مع الأشخاص المحيطين بك يعد أمراً مهماً، لذا تتوفر العديد من الاختبارات التي سوف تساعدك على التعرف على الإحاطة بأنماط الشخصية التي ينبغي أن تتصف بها أمام هؤلاء الأشخاص.وإن كنت تظن أن هناك

خللاً في تصرفاتك فأعلم أنك بحاجة إلى إجراء هذا الاختبار. وبالرغم من أنه يساعدك جزئياً إلا أنه يعد دليلاً لك في تطوير شخصيتك وتوجيهها على نحو إيجابي أثناء مواجهتك لمختلف المواقف والأشخاص.

5. اختلافات علمية:

أثار مفهوم مهارات التواصل الاجتماعية جدلاً وتساؤلات لعدة أعوام، حيث كان الإشكال يدور حول مدى الحاجة لاستجابة الشخص، أو في مدى فعالية ردة فعل الشخص في موقف ما لتحقيق هدفاً محدداً. ومن ذلك صمم العالم رايموند رومانز Raymond Romanczy نموذجاً لقياس مستوى المهارات الاجتماعية المكتسبة عند لأطفال الذين يعانون من التوحد.

ويمثل تحقق مهارات التواصل الاجتماعي للفرد وعياً بذاته وبالآخرين من حوله، إذ يندمج الفرد في الحياة الاجتماعية، الأمر الذي يساعد على التأثير في المجتمع والتأثر به، حيث يتبادر الفرد من أفراد المجتمع الأفكار والمشاعر والاتجاهات بدرجة تؤدي إلى الفهم العميق المتبادل، بما ينعكس على شخصيته وصحته النفسية.

ولهذا السبب يحمل التواصل في ثناياه ما يتمتع به الفرد من إيجابية تجاه ذاته وتجاه الآخرين، وما يتمتع به من سوية بصفة عامة، وعندما يفتقد الشخص معظم تلك المهارات، يتعذر عليه أن يحيا نفسياً واجتماعياً بشكل سليم، إذ يصعب عليه التواصل مع أفراد مجتمعه، مما يؤدي إلى مشاكل نفسية متعددة وقد تكون خطيرة.وا ن كان الحال هكذا بالنسبة للإنسان العادي، فإنه سيكون أكثر سوء ً بالنسبة لمن لديه صعوبات في التعلم، حيث يلاحظ عند من لديهم صعوبات التعلم قصوراً واضحاً في التعبير عن أفكارهلفظيا ً وا شارة ً)، كما أنهم يفتقدون إلى مهارات الاستئذان والاعتذار والمبادأة ولا يلقون التحية، ويشعرون بالنبذ والرفض و الإهمال، ومن ثم فهم يفتقدون إلى مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي.

إن تعطل أو قصور مهارات التواصل الاجتماعي لدى الفرد نذير خطر على نموه النفسي والاجتماعي والتعليمي، وحيث يفتقد الطالب ذو صعوبة التعلم إلى واحدةٍ أو أكثر من مهارات التواصل، فإنه لا يستطيع على المستوى الاستقبالي أن يفهم الرسائل الواردة إليه، كما أنه لا يستطيع على المستوى التعبيري أن يعبر عن رسائله للآخرين.وتعد إعاقة اللغة والتواصل من أكثر أشكال الإعاقة انتشاراً بين الأطفال عامة، وذوي صعوبات التعلم خاصة، ويتسبب

القصور في مهارات التواصل الاجتماعي بالعديد من المعوقات لدى ذوي صعوبات التعلم، إذ يعوقهم ذلك القصور عن القيام بمهام الحياة اليومية، وعن إقامة علاقات تفاعل اجتماعي مع الآخرين. فيميلون إلى التجنب، ويشعرون بالرفض والنبذ من الآخرين، ويتعرضون للسخرية. (Gottman, 1998)

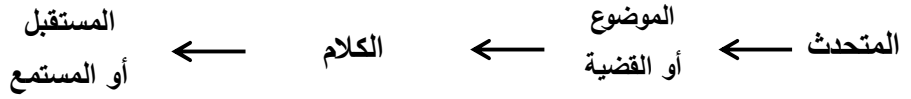
النظريات المفسرة للتواصل:

تعود نظريات التواصل الأولى إلى الفيلسوف الإغريقي أرسطو الذي وصف عملية التواصل بتلك العملية التي تحدث بين الفرد المتحدث الذي تكون له حجة أو قضية يقدمها في شكل قول للسامعين، ويكون هدف هذا المتحدث هو الحصول على صورة إيجابية عن نفسه وأن يشجع أفراد الجمهور على استقبال ما يقدمه.

ولهذا فإن التواصل عند أرسطو مجرد نشاط شفاهي يحاول فيه المتكلم أن يتواصل مع غيره وأن يحقق هدفه مع المستمع عن طريق صياغة لغوية ماهرة للحجج التي يقدمها وعلى هذا النحو فإن عناصر عملية التواصل عند أرسطو هي:

الشكل رقم (2)

عناصر عملية التواصل عند أرسطو



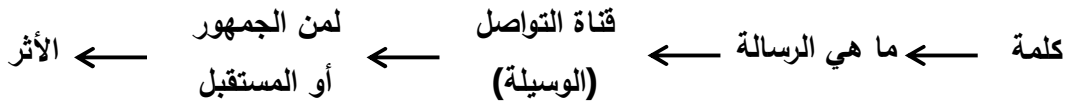
وهكذا انحسر موضوع التواصل في القدرة الخطابية والبلاغية التي ظلت سائدة لفترات طويلة حتى تطورت الصحافة وتطورت نظريات التواصل. (عبد الفتاح،2008).

نظرية لاسويل Lassweel عن التواصل:

قدم لاسويل منظوراً عاماً للتواصل تجاوز حدود العلوم السياسية حيث قال أن عملية التواصل يمكن أن تتضح في العبارة التالية. "من يقول ماذا ولمن وبأي وسيلة وبأي أثر".ركز لاسويل على الرسالة اللفظية فقط واهتم بعناصر التواصل التي كانت عند أرسطو وهي المتحدث والرسالة والمستقبل، غير أنه استخدم مصطلحات أخرى كما يبدو في الشكل التالي:

الشكل رقم (3)

مصطلحات مهارات التواصل عند لاسويل



كما قدم لاسويل تعريفاً أشمل لقناة التواصل فشملت الوسائل الجماهيرية بالإضافة إلى الحديث اللفظي بوصفه جزءً من عملية التواصل، والذي يمكن أن يحقق الإعلام والتسلية والإثارة والإقناع.

تعددت النماذج والنظريات التي تفسر عملية التواصل ولكنها لم تخرج من النموذج التقليدي لعناصر عملية التواصل. وكل هذه النماذج كانت تركز على المرسل وكيفية توصيل الرسالة إلى المستقبل. (Berhm, etal, 2002)

روجرز وكنكيد Rogers and Kindcaid:

يعد روجرز وكنكيد من أحدث من كتب في عملية التواصل، ويطلقان عليه نموذج التواصل، وقد ركزا على أهمية المعلومات والطريقة التي يرتبط فيها الأفراد في شبكات اجتماعية، كما وصفا التواصل بأنه العملية التي يخلق فيها الأفراد معلومات متبادلة ليصلوا بذلك إلى فهم مشترك، وهذه العملية الدائرية تستدعي إعطاء معان للمعلومات المتداولة بين اثنين أو أكثر من الأفراد أثناء تحركهم نحو التلاقي. روجرز وكينكايد (Rogers & Kincais, 1981).

وفي شرحهما للطريقة التي تعمل بها عملية التلاقي أشارا إلى أن التواصل دائماً ما يبدأ ب "وبعد ذلك..." ليذكر بأن شيئاً ما قد حدث قبل أن يبدأ بملاحظة العملية. فالمشارك في عملية التواصل (أ) قد يفكر وقد لا يفكر في الماضي قبل أن يبدأ في المشاركة في المعلومات (م 1) مع المشارك (ب) إذ عليه أن يدرك المعلومات التي قدمها (أ) ليعبر عن أفكاره قبل أن يتجاوب بأن يتقاسم المعلومات (م 2) مع (أ). وبعد هذا فإن (أ) يفسر معلومته الجديدة، وقد يعبر عن نفسه بمعلومات إضافية (م 3) عن الموضوع نفسه، ويفسر (ب) هذه المعلومات ويستمران على هذه الحالة (م 1- م 4) إلى أن يقتنع احديهما أو يقتنعا سوياً بأنهما قد وصلا إلى فهم مشترك ومقبول لموضوع التواصل. ومن الملاحظ على هذا النموذج التفاعلي أنه يلغي سلبية المستقبل

ويحقق إيجابية المشاركة بين المرسل والمستقبل بحيث يكون المرسل مستقبلاً والمستقبل مرسلاً للوصول إلى الفهم المشترك من خلال نظم المعلومات المتبادلة، وبهذا تصبح عملية التواصل عملية متتابعة وليست حدثاً واحداً . (عبد الفتاح، 2008)

وهناك كثير من النظريات التي تحدثت عن التواصل، وقد تطرق إليها، (منصور،1980) وهي:

النموذج السلوكي:

قام بوضعه المحلل النفسي الأمريكي لازويل (Lassweel, 1948) يتضمن هذا النموذج ما يلي:هو؟ (المرسل)، ماذا يقول؟ (الرسالة)، بأي وسيلة؟ (وسيط)، لمن؟ (المتلقي)، ولأي تأثير؟ (أثر). ويرتكز هذا النموذج على خمسة عناصر هي: المرسل والرسالة والقناة والمتلقي والأثر. ويمكن إدراج هذا النموذج ضمن المنظور السلوكي الذي انتشر في الولايات المتحدة الأمريكية، ويقوم على ثنائية التأثير والاستجابة، ويظهر هذا المنظور بجلاء عندما يركز لازويل على الأثر، أي على المرسل إليه من أجل تغيير سلوكه إيجاباً أو سلباً .

النموذج الاجتماعي:

وهو نموذج ريلي بيلي (Riley Piley) الذي يعتمد على فهم طريقة انتماء الأفراد والجماعات، والمرسل هو المعتمد، والمستقبلون هم الذين يدعون في الجماعات مثل العائلات والتجمعات والجماعات الصغيرة. وهؤلاء الأفراد يتأثرون ويفكرون ويحملون ويرون الأشياء بمنظار الجماعات التي ينتمون إليها، والتي بدورها تتطور في حضن السياق الاجتماعي الذي أفرزها. ويلاحظ أن هذا النموذج ينتمي إلى علم الاجتماع ولا سيما علم النفس الاجتماعي، حيث يرصد مختلف العلاقات النفسية والاجتماعية بين المتواصلين داخل السياق الاجتماعي. وهذا ما يجعل هذا النظام يساهم في تأسيس علم تواصل الجماعة، ومن المفاهيم التواصلية المهمة داخل هذا النظام هناك مفهوم السياق الاجتماعي والانتماء إلى الجماعة.

النموذج الرياضي:

وضع هذا النموذج في سنة 1949م من قبل المهندس كلود شانون (Claud Shannon) والفيلسوف وايين وايفر (Waren Weaver)ويركز هذا التصور الرياضي على المرسل والترميز والرسالة وفك الترميز والتلقي. ويعتمد النظام التواصلي على عملية الترميز أو التشفير، فالمرسل

يرسل رسالة مسننة بلغة وقواعد ذات معايير قياسية أو سماعية يتفق عليها المرسل والمرسل إليه، فالمرسل يرسل رسالة عبر قناة لغوية أو شبه لغوية أو غير لغوية نحو المرسل إليه الذي يتلقى الرسالة، ثم يفك شفرتها ليفهم رموزها عن طريق تأويلها واستظهار قواعدها. ويهدف هذا النموذج إلى فهم الإرسال التلغرافي، ويتلخص مبدأ هذا النظام في "يرسل المرسل شفرته المسننة إلى متلق يفك تلك الشفرة".

النموذج اللساني:

وضع هذا النموذج اللساني الوظيفي رومان جاكيسون (Roman Jackbson, 1966)، حينما انطلق من مسلمة جوهرية مفادها أن التواصل هو الوظيفة الأساسية للغة، وللغة ستة عناصر هي: المرسل، الرسالة، المرسل إليه، القناة، المرجع واللغة، ولكل عنصر وظيفة خاصة: فالمرسل وظيفته انفعالية تعبيرية، والرسالة وظيفتها جمالية من خلال إسقاط محور الاستبدال على محور التركيب، والمرسل إليه وظيفته تأثيرية وانتباهية، والقناة وظيفتها حفاظية، والمرجع وظيفته مرجعية أو موضوعية واللغة أو السنن وظيفتها لغوية أو وصفية.

نظام التواصل في مواقف التفاعل الاجتماعي:

يمكن الحكم على نجاح عملية التواصل من خلال نجاح ما يسمي بالتفاعل الاجتماعي، لأن التواصل من خلال وسائط الاتصال الآلية لا يحقق نفس القدر من التفاعل الاجتماعي وا ٍنما يجعل المستقبل هو المتفاعل مع موضوع الرسالة، ما يعني هنا في موضوع التواصل الاجتماعي هو كون الرسالة التي تصدر بين فردين يتبادلان الحديث ليست مجرد كلمات منطوقة، فهي في الغالب ما تكون مصحوبة بنبرات صوت معينة وا ٍشارات بدنية باليد مثلاً وبوقفة معينة وبتعبيرات في الوجه، فكل هذه العناصر تدخل في مضمون الرسالة وتحمل معان لمستقبل الرسالة بكل رموزها وشفراتها المختلفة بحيث يحدث في النهاية ما يسمي بالتفاعل الاجتماعي الذي يمثل صفقة بين الأطراف المعينة، ويرى سعد جلال (1972) أن الاتصال لا يتم إلا إذا اندمج فيه المشتركون، فالانتباه والإنصات والملاحظة ومحاولة الفهم من الأمثلة على مثل هذا الاندماج، ولن يكون هناك اتصال إلا إذا اعتقد كل فرد من الأطراف المتواصلين بأن له فائدة من ورائها. (عبد الفتاح، 2008)

وعلى هذا النحو يمكن تلخيص خصائص التواصل الاجتماعي فيما يلي:

1. يعني التواصل نوعاً من التفاهم وتبادل الرسائل بين طرفين يشتركان في علاقة اجتماعية، وقد تكون هذه العلاقة مجرد علاقة مؤقتة أو دائمة. ففي ميدان الإرشاد تكون معظم العلاقات علاقات مؤقتة قد تتحول إلى علاقات دائمة إذا حدثت تنشأ العديد من الصداقات التي تساعد في الترويج السياحي والمنفعة المتبادلة.
2. إن قدرة فردين على التواصل تعني أنهما يشتركان في نظام اجتماعي واحد ويستخدمان لغة مشتركة وبينهما مدركات مشتركة، وأن الاتصال بينهما يجعل منهما جماعة سواء كانا فردين أو أكثر حتى وإن كانت فترة التواصل عارضة، ويحدث هذا في الميدان السياحي حيث تكون الأرضية المشتركة هي العيش في آفاق العلم بين المرشد وجماعته ويتحدثون لغة مشتركة.
3. لكل رسالة مظاهرها الصريحة ومظاهرها الضمنية، فقد تحمل عملية التواصل عدداً من المعاني بالإضافة إلى ما يقصده المصدر، وهذا من شأنه أن يقوي من محتوى الرسالة أو ينفيه.
4. من خصائص شبكات الاتصال أنها مقيدة ومحددة بمعني أن المعلومات التي تسري من وحدة إلى أخرى من وحدات نظام الاتصال المستخدم يكون لها اتجاه وتسير في قناة كي تكون نقية وخالية من التشويش الذي قد يعيق انتقال الرسالة.
5. وتكمن أهمية التواصل الاجتماعي في قدرته على تحديد هوية الآخرين الذين نتواصل معهم، فالفرد في وسط جماعة لا يعرف أفرادها أو بعضهم يبدأ في التواصل من خلال النقاش بين المجتمعين ومن خلال الحوار يحاول كل فرد أن يكشف عن هويته عبر وسائله نستشف من المعلومات التي يسوقها المعلومات النوعية التي تكشف عن هوية ووظيفته ومركزه الاجتماعي وميوله واهتماماته وما إلى ذلك.
6. تعتبر اللغة من أهم أشكال التفاعل الاجتماعي لاستمرار الهوية الثقافية، فاللغة القومية التي تتحدث بها الشعوب هي التي تقيم التواصل الفعال وتحقق التفاعل الاجتماعي الذي يكشف معالمها ويحميها من التشويش بثقافات أخرى مما يخلق نوعاً من الوحدة الاجتماعية بين أصحاب اللغة الواحدة مهما اختلفت الجغرافيا.

7. يمكن تمييز المستوى التعليمي والطبقة الاجتماعية للفرد والمنطقة التي ينحدر منها والثقافة التي ينتمي إليها من خلال أسلوبه في التعبير ومن لجهته أثناء التواصل، وهناك أنماط من السلوك تصاحب السلوك اللغوي تحد نظرة المتحدث (مصدر الرسالة) إلى نفسه ونظرته للآخرين، وقد نقول أحياناً عن الشخص المتعالي إنه يتكلم وأنه في السماء، أو أنه ينظر إلينا نظرة فوقية.
8. كما أن المسافة المترتبة التي يحتفظ بها الناس في الحديث وجها إلى وجه تؤدي دوراً في نجاح التواصل والتفاعل الاجتماعي، فكلما كانت هناك ألفة بين المتواصلين قلت المسافة، وكذلك تكون المسافة التي تفصل بين اثنين من الغرباء أطول من المسافة التي تفصل بين صديقين.
9. تمثل المعلومات المشتركة محور التواصل القائم على أساس التبادل، فالشخص يميل إلى الذين يتوقع إقامة تفاعل معهم في المستقبل أكثر من أولئك الذين لا يتوقع معهم مثل هذه العلاقة مع تطابق خصائص الصنفين من الناس، فالمهتمون بقضايا السياحة أو الرياضة أو الفنون وما إلى ذلك غالباً ما يجدون أرضية مشتركة للتواصل وتطوير شبكة التفاعل بينهم. (عبد الفتاح،2008)

تعليم الأطفال مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي:

يعاني بعض الأطفال من عدم القدرة على التواصل الاجتماعي أو الاتصال مع الآخرين حتى وا ن كان أقرانهم أو أصدقائهم وفي نفس المرحلة العمرية معهم وهذا ناتج إما عن افتقار الطفل للثقة بالنفس أو الخجل والانطوائية ولكن تنمية مهارات الأطفال جزء لا يتجزأ من تربية الأطفال تربية صحيحة حيث أن تعليم الأطفال مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي سوف تساعدهم كثيراً على النجاح في حياتهم العملية والاجتماعية وتجعل منهم شخصيات سوية في المستقبل ويتم تعليم الأطفال مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي عبر:

1. تعزيز الثقة بالنفس لدى الأطفال وهو الخطوة الأولى لتنمية مهارات الأطفال ويساعد بشدة على تعليم الأطفال مهارات جديدة خاصة مهارات التواصل الاجتماعي والاتصال مع الآخرين ولذلك من المهم عدم تحقير الطفل أو عقابه بقسوة وكذلك يجب الأخذ بآراء الطفل ومحاولة الاستماع لما يقول واتخاذ رأيه في الأشياء التي تخصه فكل هذا سوف

يساعد على تعزيز الثقة بالنفس لدى الطفل وفي نفس الوقت فتح قنوات من الاتصال والتواصل بينه وبين والديه وهذا يسوف يساعد كثيراً على تعليم الطفل مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي.

2. تعليم الطفل مهارات الاستماع حتى يمكنهم الانخراط في الحياة الاجتماعية بشكل صحيح وسوي، وتعليم الأطفال مهارات الاستماع هي أول الطريق لتعلم مهارات الاتصال وكذلك لتنمية مهارات الأطفال، وهنا يمكن تنمية مهارات الاستماع لدى الطفل عن طريق القراءة له يومياً ومحاولة طرح الأسئلة على الطفل فيما تم قراءته فكل هذا سوف يحسن مهارات الاستماع لدى الطفل وسوف ينشأ حوار مشترك بينه وبين الأب أو الأم سوف يساعده على تخطي حواجز الخوف من الحوار أو التحدث وبالتالي سوف يمكن للطفل وقتها تعلم مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي.
3. استغلال طاقة الطفل الا بداعية وخياله الخصب لكي يتعلم مهارات جديدة ومختلفة ولذلك من المهم إعطاء الطفل مساحة من الحرية للتعبير عن نفسه أمام الآخرين كما يمكن أن يقوم الأب أو الأم بمشاركة الطفل في بعض الأعمال وخلال ذلك يحاولون فتح حوار مشترك بينهم وبين الطفل يتم خلاله طرح أسئلة على الطفل وا ٍعطائه الفرصة لكي يعبر عن نفسه دون خوف كل هذا سوف يساعد على تنمية مهارات الطفل المختلفة كما أنه سوف يعمل على تعليم الأطفال مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي.
4. دمج الطفل في الأنشطة الاجتماعية والأعمال التطوعية وكذلك الرياضيات المشتركة هي أكثر الطرق فاعلية لتعليم الأطفال مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي، وهذه تعتبر بمثابة ألعاب تنمية مهارات الطفل تساعد على تعليم الطفل مهارات المشاركة والاستماع والقيادة وكذلك الذكاء الاجتماعي وآداب الحوار وكل هذا سوف يساعد على تنمية مهارات التواصل والاتصال لدى الطفل. (الخطيب،2006)

المهارات الاجتماعية التي يجب أن يتعلمها الأبناء:

- مهارات القيادة، والقدرة على اتخاذ القرار.
- فنون التواصل كحسن الاستقبال والتوديع، وفن الاستماع، والقدرة على الحوار بطريقة هادئة.

- القدرة على بناء الثقة والحفاظ عليها.
- القدرة على التعبير عن المشاعر والتعرف على ميول الآخرين وطرق تفكيرهم وما يحبون وما يكرهون.
- استخدام أسلوب التلميح لا التصريح حين يسوء تصرف الآخرين.
- استخدام الاتكيت في التعامل مع الآخرين.
- في التربية من الأفضل أن يتم التركيز على بناء المهارات الاجتماعية لطفل منذ الولادة وحتى سن السابعة والاعتناء بتقوية شخصيته وثقته بنفسه واعتزازه بذاته، أكثر من التركيز على زرع القيم، وبعد سن السابعة يتم التأكيد على مبدأ القيم وترسيخها في ذات الطفل.
- إن زرع قيمة التواضع في نفس واثقة أفضل من زرعها في نفس مهزوزة ومضطربة.
- وزرع الكرم في شخصية شجاعة وقوية أفضل من زرعه في شخصية جبانة وخائفة.
- وزرع العفة والانصراف عما في أيدي الناس في نفس أبية عزيزة كريمة، أفضل من زرعها في نفس دنيئة منحطة منكسرة ولاشك.
- إن تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطفل تكسبه السلوك الاجتماعي المرغوب مثل:
  - نمو الوعي بحقوق الآخرين.
  - نمو وتحسين التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي.
  - إتباع سلوك إيجابي مقنع للآخرين.
  - تحسين وتطوير احترام الذات.
  - تساعده على حسن اختيار الصديق. (السيد محمد،2004)

تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطفل:

- جذب انتباهه إلى ما حوله وتدريبه على اللعب والمحاكاة منذ الولادة، والتفاعل مع ابتساماته وا يماءاته.
- تعريضه للآخرين لكي يرى عدة وجوه منذ صغره، ويتفاعل معها.
- توسيع دائرة علاقاته باصطحابه عند زيارة الأقارب والأصدقاء وحضور المناسبات.

- إشراكه في الأنشطة والمهرجانات التي تقام للطفل وحثه على المشاركة واللعب، والسماح له بالتعامل مع أطفال أقاربه وجيرانه.
- غرس فن التعاطف والتراحم في نفسه، وذلك باصطحابه مثلاً عند زيارة المرضي، وأثناء توزيع الصدقات و الهدايا للفقراء والمحتاجين، وأن يكون له دور فاعل في ذلك.

اضطرابات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال:

إن اضطرابات التواصل من أكثر المشاكل في مرحلة الطفولة انتشاراً، والطفل لكي يتواصل بصورة جيدة فلا بد وأن تتوافر لديه مهارات عديدة مثل:

1. اللغة.
2. القدرة على الفهم والتعبير عن الأفكار.
3. القدرة على استخدام الكلمات في مواضعها.

ولذلك فإن حدوث أي اضطراب في إحدى هذه المهارات يؤدي إلى اضطراب في التواصل، فمثلاً اضطراب اللغة يشمل اضطراب مختلط للتعبير والاستقبال- اضطراب التعبير بالكلام أو اضطراب التعبير بالأفكار أو الجمل بمعدل معقد بالنسبة للأداء المتوقع لمعدل النمو أو المرحلة العمرية.

وتوصف هذه المواقف التي لا يستطيع الطفل التواصل مع الآخرين بالتعبير اللغوي أو الكلام فيها: مواقف طفولية، غير منظمة، مضطربة.

بالنسبة للاضطراب اللغوي وفقاً لجمعية الطب النفسي فإن اللغة تتكون من أربعة محاور:

1. علم الصوت: يشير إلى قدرة الشخص على استخدام الصوت لإخراج الكلمات ومهارات للتفرقة والتمييز بين كل حرف وكل كلمة.

   والطفل لا بد أن يتوافر عنده القدرة على استخدام الصوت للتعبير عن الكلمات.
2. القواعد اللغوية: يتم وضع الكلمات في مواضعها والتي تؤتي بجمل مفيد لها معنى.
3. علم دلالات الألفاظ: فهو يشير إلى دلالة اللفظ وتجميع الكلمات مع بعضها لتكوين جمل.
4. يستطيع الطفل استخدام القائمة العقلية المختزنة من الكلمات لاستخدامها في التعبير والطفل الذي لديه ما يعوق علم دلالات الألفاظ غير قادر على اكتساب أي كلمات

جديدة ولا تخز ين ولا استرجاع كلمات مختزنة و لا بد أن يتم اختبار مهارات الطفل وذلك لتقييم نقاط التقوية التي يحتاجها بصورة دقيقة.

5. الواقعية أو العملية: القدرة على استخدام اللغة في المحادثات وتشمل القدرة على الإجابة على الأسئلة ومعرفة متى يغير الموضوع الذي تدور حوله المحادثة. والطفل عند سن سنتان يعرف حوالي 200 كلمة وعند سن ثلاث سنوات معظم الأطفال يعرفون الخطوط الأساسية أو القواعد التي تساعد على المحادثة بصورة جيدة.

اضطراب التعبير اللغوي:

يتم تشخيص اضطراب التعبير اللغوي في حالة إيجاد نقص، خصوصاً في التعبير اللغوي النمائى مما يؤثر على مهارات اللغة المكتسبة والذكاء غير اللفظي. والطفل ذو اضطراب التعبير اللغوي يتم التعرف عليه من خلال استخدام ذكاء ويكسلر للأطفال. والطفل ذو اضطراب التعبير اللغوي لديه أداء أقل من المتوقع بالنسبة للوظائف الآتية:

أ. استخدام الزمن الصحيح.

ب. تكوين وبناء الجمل.

ج. استرجاع الكلمات.

والطفل ذو اضطراب التعبير اللغوي أداءه اللفظي أقل من المتوقع بالنسبة لعمره. والإعاقة اللغوية يمكن أن تحدث خلال أي وقت في مرحلة الطفولة كنتيجة للتعرض لأي إصابة أو اضطراب عصبي.

والإعاقة اللغوية يمكن أن تكون:

1. وراثية.
2. مكتسبة لاضطراب النمو.

والطفل ذو اضطراب التعبير اللغوي يختلف في مساره ونتائجه عن الطفل ذو اضطراب مختلط للتعبير اللغوي أو اضطراب الاستقبال.

النقاط التشخيصية لاضطراب التعبير اللغوي وفقاً لجمعية الطلب النفسي:

1. تكون العلامات أو النقاط المحرزة من القياسات المعيارية الفردية في نماء اللغة التعبيرية وبصورة صريحة دون تلك المحرزة من القياسات المعيارية لكل من المقدرة العقلية غير

اللفظية ونماء اللغة الاستقبالي. قد يتجلي الاضطراب سريرياً (عملياً) بأعراض تتضمن محدودية واضحة للحصيلة اللغوية أو أخطاء في أزمنة الفعل أو صعوبة تذكر كلمات أو إنشاء جمل ذات طول وتعقيد مناسبين تطورياً .

2. تؤثر الصعوبات في اللغة التعبيرية على التحصيل الأكاديمي أو المهني أو على التواصل الاجتماعي.
3. لا تتحقق معايير الاضطراب اللغوي الاستقبالي التعبيري أو معايير اضطراب نمائي شامل.
4. إذا وجد تخلف عقلي أو عجز حسي أو نطقي حركي أو حرمان بيئي تكون الصعوبات اللغوية زائدة عما يصاحب هذه المشكلات في العادة،(خضر،2009).

ما مدى انتشار هذا الاضطراب:

- إن معدل انتشار اضطراب التعبير اللغوي حوالي 6% في الأطفالالذين تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات و11 سنة. وحوالي 15% من الأطفال ما تحت سن 3 سنوات وتقل نسبة الانتشار في الأطفال أعمارهم فوق 11 سنة.
- معدل حدوث الاضطراب في الأولاد أكثر من البنات 2:3.
- يزداد معدل حدوثه في الأطفال لعائلات تعاني من مشاكل أو اضطراب في التواصل أو اضطراب الصوت، (زهران، 2005).

الاضطرابات المصاحبة:

إن الأطفال الذين يعانون من اضطراب التعبير اللغوي النمائي أو اضطرابات اللغة العديد منهم يصاحبه اضطرابات عقلية ونفسية أخرى. وقد تم إجراء دراسة كبيرة للأطفال الذين يعانون من اضطراب الكلام واللغة بواسطة مجموعة من العلماء وأوضحت الدراسة أن من أكثر الاضطرابات المصاحبة لاضطراب اللغة والكلام هو الآتي:

1. النشاط الزائد وقلة الانتباه (ADHD) ويمثل 19%.
2. القلق 10%.
3. اضطراب التحدي المعارض Oppositional defiant disorder، اضطراب المسلك Conduct disorder 7%.

وقد لوحظ أن الطفل ذو اضطراب التعبير اللغوي أكثر عرضة لاضطراب الكلام وصعوبات الاستقبال للكلام ومشاكل التعلممثل اضطراب القراءة، اضطراب التناسق النمائي واضطراب التواصل.

خصائص السلوك الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم:

يتميز ذوو صعوبات التعلم بأنماط سلوكية تميزهم عن أقرانهم ممن هم في نفس سنهم بحيث تميل هذه السلوكيات لأن تنحرف عن المعايير السوية للسلوك لدى العاديين، وتختلف حدة هذه الاضطرابات السلوكية من تلميذ لآخر تبعا لدرجة و نوع الصعوبة لديه، ومن المؤشرات السلوكية التي اتفق الباحثون على ملاحظتها لدى فئة ذوي صعوبات التعلم نجد: سلوك النشاط الزائد، سلوك الانسحاب الاجتماعي، انخفاض الأداء الأكاديمي، السلوك العدواني، تقلب المزاج، ضعف التآزر الحركي، اضطرابات التواصل اللفظي، نقص الدافعية للتعلم وضعف في مستويات النشاط الاجتماعي. (العنيزات، 2009)

ويضيف فتحي الزيات (1998) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يظهرون مستويات منخفضة في درجات تقدير الذات مع ارتفاع مستوى الخوف والقلق والاضطر اب النفسي، وكذا صعوبة في التفاعل الاجتماعي وضعف الثقة بالنفس، إضافة للصعوبات في العمليات النفسية الأساسية.

ويشير كل من هالاهان وكوفمان (Hallahen & Kaufman,1987) إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى عدم الاستقرار العاطفي وتغير المزاج كسمة سائدة مما يؤدي إلى عدم تكيفهم الاجتماعي، كذلك ينخفض لديهم مستوى مفهوم الذات والثقة بالنفس والإحساس بالسعادة، من جهة أخرى تؤكد الملاحظات السلوكية داخل حجرات الدراسة أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم معزولون اجتماعيا ومرفوضون من طرف أقرانهم، كما أنهم يبدون تعليقات سيئة و ردود أفعال سلبية في المواقف الاجتماعية التي تحتاج إلى التعاون< (السعايدة، 2009)

أسباب القصور في المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم:

تزايد الاهتمام مؤخراً بتضمين المشكلات الاجتماعية ضمن تعريف صعوبات التعلم باعتبار أهمية دراسة اضطراب أو صعوبات المهارات الاجتماعية كعائق في حياة الفرد، ويذكر فتحي

الزيات (1998) أن أسباب الصعوبات الاجتماعية ترجع إلى عدم الاستخدام المناسب للمعايير والدلالات الاجتماعية، وتنقسم أسباب الصعوبات الاجتماعية إلى أسباب أولية وأخرى ثانوية:

- الأسباب الأولية: وهنا تشير اللجنة المحلية الاستشارية لصعوبات التعلم (ICLD) أن اضطرابات المهارات الاجتماعية تحدث نتيجة لاضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، والتي تتداخل مع العوامل الوراثية منتجة هذه الصعوبات.
- الأسباب الثانوية: حيث تكون الصعوبات الاجتماعية نتاج للصعوبات الأكاديمية التي تعاني منها هذه الفئة، حيث تؤدي هذه الصعوبات إلى تكرار خبرات الفشل الأكاديمي والذي يجعلهم محط أنظار المحيطين بنظرة دونية تؤثر على الوضع الاجتماعي لهؤلاء المتعلمين.

ويشير الصمادي (1997) إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات اجتماعية، ومن مشاعر الإحباط نتيجة تجارب الفشل المتكررة في الأداء المدرسي وانعكاسات ذلك الفشل في المنزل والمحيطين بهم، وكنتيجة لذلك يفضلون الانسحاب من المواقف التنافسية بالمدرسة والتي تجعلهم في وضع اجتماعي غير مريح.

ويذكر جريشام وناجل (Gresham &Nagle,1989) أن الصعوبات الاجتماعية مصدرها ندرة تعلم المهارة الاجتماعية بحد ذاتها أو ندرة الفرص لتعلم النماذج المقبولة من السلوك الاجتماعي.

ويذكر صالح هارون (2004) أن الصعوبات الاجتماعية التي يظهرها المتعلمون ذوو صعوبات التعلم ترجع إلى عدد من العوامل وهي: العجز في عمليات التواصل اللفظي، تراكمات الفشل، العجز في عمليات التواصل غير اللفظي، العجز في التعبير عن المشاعر المختلفة بأساليب غير لفظية، اضطراب على مستوى نسق العلاقات داخل الأسرة و التمييز في المعاملة ما بين المتعلم ذو صعوبة التعلم والمتعلم العادي من أقرانه.

مما سبق تظهر علاقة التأثر والتأثير بين الصعوبات الأكاديمية والمهارات الاجتماعية حيث أن العمل على تنمية وتحسين المهارات الاجتماعية سيؤدي لإحداث تغيير إيجابي على مستوى علاج صعوبات التعلم الأكاديمية. (Gresham,1992)

العلاقة بين المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم:

يشير كثير من الباحثين إلى أن هنالك علاقة بين القصور في المهارات الاجتماعية وبين صعوبات التعلم في كثير من الأوجه (Florian, 2007; Kavale,2007) فبعضهم يطرح الفكرة القائلة بأن علاقتها تلازمية الوجود (Concomitantly Associated central) وتعود للخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي Central Nervous System Dysfunction(CNSD) في حين يرى آخرون أن العلاقة بين القصور في المهارات الاجتماعية وبين صعوبات التعلم هى علاقة ارتباطيه لكنها ليست علاقة تامة ؛ بمعني أنه لا يقتصر وجود القصور في المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، ويؤكد جريشام قلة البحوث التي تدعم وجود علاقة سببية بين القصور في المهارات الاجتماعية وبين صعوبات التعلم، من حيث تلازمها مع الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي بل ويرفض فكرة أن القصور في المهارات الاجتماعية يعود سببه لصعوبات التعلم الأكاديمية (Gresham,1992). وقد أيد كثيرون أفكار جريشام التي مفادها أن هناك علاقة ارتباطيه بين صعوبات التعلم وبين القصور في المهارات الاجتماعية وأن هذه العلاقة قد تكون مرتفعة لكنها سببية(Bryan and lee,1990;la Creca and Vaughn, 1992; San Miguel et al.,1996;Swanson and Malone,1992).

ومن الفرضيات المفسرة لوجود علاقة بين صعوبات التعلم وبين القصور في المهارات الاجتماعية هو ملاحظة تلازمية وجود صعوبات التعلم مع غيرها من الاضطرابات كالاكتئاب Attenntion Deficit/Depression أو عجز الإنتباه واضطراب النشاط الزائد Hyperactivity Disorder (AD/HD). حيث تتعدد الفرضيات التي تفسر هذه العلاقة ويمكن تلخيصها في احتمالية أن صعوبات التعلم تقود لتدنى في مفهوم الذات Low Self-Concept ولرفض من الأقران Peer Rejection أو في احتمالية أن ضعف العلاقات الاجتماعية يقود لتدنى التحصيل ولمزيد من صعوبات التعلم أو في احتمالية أن صعوبات التعلم والقصور في المهارات الاجتماعية تنشأ من المصدر العصبي نفسه أو في احتمالية أن صعوبات التعلم تجعل الأفراد عرضة للإصابة بمختلف الأمراض النفسية (Mercer,1997;Lerner,2000) ومن هذا يمكن رؤية مقدار التحدي الواضح في دراسة هذه العلاقة بين صعوبات التعلم ووجود اضطرابات نفسية

مختلفة وبين القصور في المهارات الاجتماعية، بسبب التداخل بين السبب والنتيجة؛ وربما بسبب عدم وجود تعريفات واضحة وموحدة بين الباحثين في الميدان.

وقد وجدت هيلى (Healy,1987) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون صعوبات في الترميز وفى الذاكرة غالباً ما يواجهون صعوبات أكاديمية وقد يعانون ضعفاً في وظائفهم الاجتماعية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمهارات حل المشكلة البين شخصية (intrapersonal problem solving) وقد عدت هذه النتيجة منطلقاً لعدد من برامج التدريب على تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.(Forness and Kavale,1996)

كما أظهرت الدراسات السابقة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون قصوراً في أنواع مختلفة من المهارات الاجتماعية كفهم الموضوعات غير اللفظية والاستجابة للآخرين في مواقف اجتماعية جديدة، والقيام بتفاعلات اجتماعية أساسية بطريقة مقبولة (Bryan and lee, 1990;San Miguel et.,1996; Swanson and Malone,1992) فقد أجرى سوانسون ومالوني (Swanson and Malone,1992) دراسة تحليلية لنتائج (39) بحثاً تناولت المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم. أفادت النتائج وجود ثلاثة عوامل شائعة ارتبطت بالقصور في المهارات الاجتماعية وهي: الاستجابة للآخرين والمهارات المعرفية وضعف التكيف الاجتماعي. كما أفادت النتائج أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم قد اختلفوا عن أقرانهم العاديين في جوانب القبول الاجتماعي والرفض الاجتماعي والحالة المدركة والعنف وعدم النضج وأداء المهمات وحل المشكلات الاجتماعية وهكذا فإنه وبالرغم من أنها من غير الواضح كيف أن القصور في المهارات الاجتماعية ارتبط بصعوبات التعلم فإنه يبدو واضحاً أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم هم أكثر عرضة من غيرهم لأن يطوروا قصوراً في المهارات الاجتماعية.

وأكد هارون (2004) في دراسته لسلوك التقليل الاجتماعي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون ضعفاً في المهارات الاجتماعية في الصفوف العادية، وأن هذا الضعف يأتى نتيجة لعدم قدرة أولئك الأطفال على القيام بالعمليات السلوكية واللغوية بشكل مناسب، حيث أن ضعف امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات الاجتماعية يؤدى إلى محدودية فرصهم بإقامة

تفاعلات مناسبة مع زملائهم ومعلميهم وبالتالى يقود لعزتهم ويحد من إمكانية قيامهم بالمهام الأكاديمية بكفاءة واقتدار.

وقام حسن (2009) بدراسة هدفت مقارنة المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمثيلاتهما لدى الطلبة الأسوياء في المرحلة الابتدائية في مدينة مسقط العمانية وقد شملت عينة الدراسة (120) طالباً موزعين بالتساوى على الفئتين السابقتين طبق الباحث الصورة المعدلة من نظام تقدير المهارات الاجتماعية المطور سابقاً من جريشام وا إليوت (Gresham and Elliott,1987) على عينة الدراسة توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة الأسوياء في أبعاد نظام التقدير الثلاثة ومقاييسها الفرعية ولصالح الأسوياء في أبعدى المهارات الاجتماعية والكفاية الاجتماعية ولصالح ذوي صعوبات التعلم في بعد السلوك المشكل.

وعلى صعيد متصل يمكن القول إن القصور في القيام بتلك المهارات الاجتماعية ليس مقتصراً على الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم فغالباً ما نلاحظ أنواع القصور تلك واضحة في سلوكيات المضطربين سلوكياً وحتى لدى مجموعات من الأطفال العاديين (Gresham,1992) كما أكد بعض الباحثين أن درجة القصور في المهارات الاجتماعية تختلف باختلاف نوع الصعوبة التعليمة التي يواجهها الأطفال ذو صعوبات التعلم(الخطيب و البستنجي،2006)(Rourk,1995) فعلى سبيل المثال أشار رورك (Rourk,1995) إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الحساب يكونون أكثر ضعفاً في اللغة غير اللفظية فقد وجد مجموعة من الصعوبات لدى أولئك الفراد تمثلت في صعوبات: الحساب وحل المشكلات والوعي الاجتماعى ومهارات التفاعل الاجتماعى والتأثر الحركى – اللمسي والتواصل حيث كان لتحديد هذه المجموعة المتجانسة من الصعوبات أهمية بالغة في تطوير أدوات تشخيص دقيقة لصعوبات التعلم.

وقام كل من الخطيب والبستنجي (2006) بدراسة مستوى التفاعل الاجتماعى لدى (284) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في مجموعة المدارس العادية في مدينة عمان تبعاً لمتغيرات الجنس، وطبيعة المدرسة والمستوى الصفى ونوع صعوبة التعلم وعدد تطبيق مقياس التفاعل الاجتماعى الذي أعد خصيصاً لتلك الدراسة أشارت النتائج إلى أن التفاعل

الاجتماعى بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين كان إيجابياً بدرجة متوسطة كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في مهارات التفاعل الاجتماعى تعزى لمتغيرات المستوى الصفي لصالح المستوى الأعلى ولنوع صعوبة التعلم لصالح ذوي صعوبات القراءة في حين لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين تبعاً لمتغيرات الجنس وطبيعة المدرسة وعدد سنوات التحاق الطالب ذى صعوبات التعلم بغرفة المصادر وقد أوصى الباحثان بضرورة إجراء مزيد من الدراسات لاستقصاء المهارات الاجتماعية لدى مجموعات أخرى من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مناطق مختلفة من الأردن.

ويمثل متغير الجنس تحدياً آخر لدراسة القصور في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فبالرغم من كون الذكور معرضين لخطر المعاناة من صعوبات التعلم النمائية أكثر من الإناث إلا أن الشائع هو أن الإناث من ذوي صعوبات التعلم يظهرون قدراً أكبر من القصور في المهارات الاجتماعية منه لدى الذكور (Lyon,1996) حيث يبدو أن آثار ذلك القصور في المهارات الاجتماعية أقسى على الإناث؛ ربما بسبب المعايير والتوقعات الاجتماعية (Swanson and Malone,1992) ومما يدل على ذلك ما ذهبت إليه بعض الدراسات التي وجدت أن الإناث من ذوي صعوبات التعلم هن أقل استجابة وتحسناً للبرامج المختلفة التي تدرب على تنمية المهارات الاجتماعية من زملائهم الذكور (La Creca and Vaughn,1992)، وجد كولمان ومنيت (Colman&Minnet,1992) أن هناك عدة مؤشرات تدل على ارتباط صعوبات التعلم بقصور المهارات الاجتماعية، ولتوضيح العلاقة القائمة بخصوص العجز في المهارات الاجتماعية واضطرابات التعلم، ذكر جريشام (Gresham,1992) ثلاثة اقتراحات توضح العلاقة وهي كالتالي:

1. علاقة سببية: حيث يفترض أن قصور المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم سببه ضعف الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي.
2. علاقة تلازمية: حيث يفترض أن العجز في المهارات الاجتماعية ملازم لصعوبات التعلم.

3. علاقة ترابطية: حيث يرى أصحاب هذا الافتراض أن العلاقة بين صعوبات التعلم والمهارات الاجتماعية علاقة ترابط وليست علاقة أسباب ومسببات، (السعايدة، 2009).

وقد أشارت عدة دراسات إلى وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم، فقد أكد بيرسش وايشر(Bursuch& Asher,1987) أن الفرق في أداء المهارات الاجتماعية بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم فرق ملحوظ جدا.

ويذكر حافظ السيد (2000) أن اللجنة الاستشارية الأمريكية لصعوبات التعلم اقترحت عام (1986) أن القصور بالمهارات الاجتماعية يعتبر أحد مظاهر الصعوبات الخاصة بالتعلم، وأضاف حافظ (2000) أن هناك العديد من الباحثين يرون أن العجز في اكتساب السلوك الاجتماعي قد يكون سببا لصعوبات التعلم و قد يكون نتيجة لها.

ويشير ميرسر (Mercer,1997) أنه يوجد اتفاق بين المعلمين أن ذوي صعوبات التعلم أكثر اتجاهاً نحو تطوير مشاكل سلوكية والتي تتداخل وتؤثر على أدائهم الأكاديمي وعلاقاتهم الاجتماعية منتجة بذلك نقصاً فادحاً في الكفاءة الاجتماعية، وأوضح كل من شرين وريتشارد(Shireen & Riichard, 2000)أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من تأخر في النمو الاجتماعي يوازي تأخرهم في التحصيل الدراسي.

إكساب وتنمية المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم:

لا تعتبر صعوبات التعلم مشكلة تربوية فحسب، بل مشكلة نفسية تكيفية تؤثر على الطفل والوالدين والأسرة عامة مما يتطلب برامج للتكفل والعلاج والإرشاد حسب الحالة، ويشير فوفن وسيناجوب (Voughn & Sinagub,1998) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بالاستعداد لتعديل سلوكياتهم الاجتماعية إذا ما خضعوا لبرامج مناسبة.

وقد أوضح سيجل وجولد(Siegel & Gold,1982) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في حاجة للتدخل العلاجي خاصة على مستوى التواصل الاجتماعي والتفاعل الوجداني بين هؤلاء المتعلمين وأسرهم ومن هذه الأساليب:استخدام العرائس والدمى، تسجيل قصة معينة وا عادة استماعها في البيت مثلاً|، مثل هذه الأساليب تسمح للمتعلمين بالتنفيس الانفعالي وبالتوحد مع أشخاص القصة فيعيد الطفل النظر في حياته مع الآخرين.

وقد قامت سعدة أبو شقة (1994) باستخدام فنيات النمذجة ولعب الدور والتعزيز لتعديل السلوك لدى فئة ذوي صعوبات التعلم، وأشارت الباحثة إلى أنها كانت فعالة في تعليمهم السلوك الاجتماعي الايجابي وسلوك التقبل وزيادة كفاءة التفاعل والتأثير الاجتماعيين.

ويشير عبد الباسط خضر (2005) إلى مجموعة من الأساليب التي يمكن استخدامها مع المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم تتمثل فيما يلي:

- إعادة الدمج في جماعة: بمعنى أن ينضم الطفل لجماعة أقل رفضاً له وأكثر تقبلاً من غيرها حتى يتسنى له أن يتقبل ويتعلم المهارات التواصلية.
- الكشف عن مهام جماعية لتنمية روح التعاون لدى أفراد هذه الفئة.
- الحث على الاندماج التدريجي بحيث يعمل الطفل في جماعة صغيرة حتى يشعر تدريجيا بالارتياح.
- البحث في القدرات الخاصة: حيث يمتلك أكثر الأطفال قدرات يجب اكتشافها حتى ينمي الطفل ثقته بنفسه وقدراته ومكانته بين زملائه.
- التدريب على المهارات: مثل التدريب على أداء الأدوار من خلال التمثيل والأنشطة الجماعية والألعاب المتنوعة أو من خلال الرياضة وغيرها.
- المناقشة: حيث تمكن المناقشة الوصول بالطفل إلى الاستبصار بالصفات الحسنة لديه والمقبولة اجتماعيا من خلال عملية تغيير العادات السيئة في السلوك وتعديلها إلى عادات حسنة، (العنيزات، 2009)

من جانب آخر يلعب الأهل دوراً مهماً في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفالهم ذوي صعوبات التعلم، وفي هذا الشأن يمكن للأهل القيام بما يلي:

- تشجيع الطفل على إقامة صداقات مع الأطفال الآخرين منذ المراحل المبكرة من عمره.
- تعزيز وتدعيم التفاعلات والسلوكيات الاجتماعية الايجابية للطفل.
- مراقبة الطفل أثناء اللعب بهدف الوقوف على السلوكيات المرغوبة وتلك التي يفتقر إليها للعمل على إكسابها لاحقاً .
- القيام بالتدريب والنمذجة ولعب الأدوار فيما يتعلق بالسلوكيات الهامة بشكل مباشر.

يتضح مما سبق أهمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم سواء من حيث تأثيرها القوي في التوافق والصحة النفسية أو من حيث التحصيل الأكاديمي، لذلك من الأهمية تنمية هذه المهارات لزيادة الكفاءة الاجتماعية لهذه الفئة وتعزيز النمو الاجتماعي مع الآخرين ومن ثم اكتساب التقبل الاجتماعي وبالتالي النجاح في نواحي الحياة المختلفة، وتعتبر البرامج الإرشادية من أهم الوسائل الممكن توظيفها بشكل منظم داخل المؤسسات التربوية، إضافة للإرشاد الأسري الذي يهييء الوالدين ومحيط الأسرة لمتابعة تطورات وتشجيع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في تنمية قدراتهم على التعامل ولعب الأدوار المختلفة في جو من المساندة والتعاون وتعزيز السلوكيات الاجتماعية بشكل يحقق الأهداف المنشودة في دمج الطفل اجتماعيا داخل محيطه الأسري والمدرسي والمحيط العام. (حافظ السيد 2000)

المبحث الرابع
الدراسات السابقة

لم تعثر الباحثة على دراسات سابقة خاصة بمجال بحثها تحديداً، لذا فإن دراستها تعد أول دراسة، حسب علم الباحثة، تتناول دور مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم في السودان.

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات خاصة بصعوبات التعلم:

1/ دراسة:فيصل الزراد (1991):

عنوان الدراسة:التعرف على صعوبات التعليم النمائية والأكاديمية في المرحلة الإبتدائية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات التعليم النمائية والأكاديمية من حيث الحجم والنوع حسب المستويات والسن واستخدامها في تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على (109)طفالً (65 من الذكور و64 من الإناث) من الصفوف الدراسية الرابع والخامس والسادس بالمدرسة الإبتدائية).

61 تلميذاً وتلميذة، المجموعة الثالثة منخفضة التحصيل معاً ويبلغ عدد أفرادها 52 تلميذاً وتلميذة، المجموعة الرابعة (مجموعة المقارنة، الأسوياء تحصيلاً) ويبلغ عدد أفرادها 38 تلميذاً وتلميذة.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة في دليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم والإستفادة من كشف درجات التلاميذ في اللغة العربية والحساب والبطاقة المدرسية والسجل الصحي ثم طبق اختبارين مصورين للذكاء العام.

نتائج الدراسة: كشفت نتائج الدراسة أن صعوبات التعليم النمائية المنتشرة بين أطفال المرحلة الإبتدائية هي حسب الترتيب من حيث الأهمية صعوبات اللغة والكلام، وصعوبات إدراكية هي صعوبات الإنتباه والتركيز وصعوبات الذاكرة والإنتباه وصعوبات المعرفة والتفكير، ولا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بيت ترتيب هذه الصعوبات حسب أهميتها وفي الدراسية

المختلفة داخل الحسب الواحد، وا ن صعوبات التعليم الأكاديمية المنتشرة بين الأطفال في مجتمع الدراسة هي حسب الترتيب من حيث الأهمية صعوبات الحساب، صعوبات التعبير، صعوبات الكتابة، صعوبات القراءة، وتوجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين تلميذات المستويات الدراسية المختلفة من حيث حجم الصعوبات الأكاديمية وترتيبها حسب الأهمية.

2/ دراسة: جلاء أحمد دياب (2007):

عنوان الدراسة: الكشف عن مدى انتشار صعوبات التعلم وسط ضعاف التحصيل الدراسي من تلاميذ الحلقة الثانية بمدارس الأساس الحكومية مرحلة الأساس بولاية الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى انتشار صعوبات التعلم وسط ضعاف التحصيل الدراسي من تلاميذ الحلقة الثانية بمدارس الأساس الحكومية مرحلة الأساس بولاية الخرطوم ثم التعرف على أكثر وأنواع ومجالات صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل العمر والنوع.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (632) تلميذاً وتلميذة بمرحلة الأساس بولاية الخرطوم، ثم تشخيص (228) حالة صعوبات تعلم بينهم.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة في اختبار رسم الرجل لجوانق، محك الاستبعاد، مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم.

نتائج الدراسة: كشفت نتائج الدراسة أن من ضمن أنماط صعوبات التعلم السائدة هو نمو نقص الانتباه أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عدد من الأنماط ومن أهما نمو نقص الانتباه، وعدم وجود فروق في العمر وسط ضعاف التحصيل.

3/ دراسة: سوسن عوض أحمد (2009):

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في مستوى القراءة والكتابة والحساب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج، التعرف على الفروق في مستوى القراءة

والكتابة والحساب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي تعزى لمتغير النوع، التعرف على الفروق في مستوى القراءة والكتابة والحساب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي تعزى لمتغير الصف الدراسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (283) تلميذاً وتلميذة، (180) تلميذاً (103) تلميذة.

منهج الدراسة: تمثل منهج الدراسة في المنهج شبه التجريبي.

أدوات الدراسة: تمثلت في مقياس تشخيص صعوبات التعلم الذي قام بتصميمه كل من الباحثات دونالد ود.هاميل ووبربان وربريانت (1989) وتم تقنينه من البيئة السودانية بواسطة د.رقية السيد، جامعة الخرطوم (2008) مقياس جودانف، هاريس للرسم الرجل، برنامج تعليمي مقترح.

نتائج الدراسة: كشفت نتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي بين المجموعتين لصالح القياس البعدي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدى الأطفال لدى ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع، توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج بين مجموعتين لصالح القياس البعدي.

4/ دراسة: فاطمة عبد الحي محمد (2012):

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتحسين مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية أم درمان.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تحسين مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، التحقق من مدى فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تحسين مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (48) تلميذاً (25 من الذكور و23 من الإناث).

منهج الدراسة: تمثل منهج الدراسة في المنهج التجريبي.

أدوات الدراسة: تمثلت في مقياس تشخيص صعوبات التعلم الذي قام بتصميمه كل من الباحثات دونالد ود.هاميل ووبربان ور.بريانت (1989) وتم تقنينه من البيئة السودانية بواسطة د.رقية السيد، جامعة الخرطوم (2008) برنامج تعليمي مقترح.

نتائج الدراسة: كشفت نتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي والمقترح لصالح القياس البعدي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع وذلك لصالح الإناث، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

ثانياً : دراسات خاصة بصعوبات التعلم وأثرها على التواصل الاجتماعي:

1/ دراسة: توربرت ماراينTorbet (2005):

عنوان الدراسة: الدور الذي يقوم به اللعب في تدريب الطفل على المهارات الحياتية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة للكشف عن الدور الذي يقوم به اللعب والأنشطة كونه أكثر من مجرد ترفيه ولهو، فهي تساعد الأطفال على تطوير المهارات الحياتية الأساسية، التي تؤثر على التنمية والإسهام في الاستعداد للمدرسة وأشارت النتائج إلى أن الأنشطة واللعب تسمح للأطفال باكتساب مهارات الاستماع وكذلك المهارات الاجتماعية والتعاونية، والقدرة على ضبط النفس والتركيز ، والتشجيع على الإلمام بالقراءة والكتابة.

2/ دراسة: هانلي جريجوري وآخرون Hanley (2007):

عنوان الدراسة: برنامج لتعزيز المهارات الحياتية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الوصول إلى برنامج بهدف إلى التغلب على عدد من المشكلات منها (العدوان والسلوك المشكل)، ومن المهارات (الاتصال، التسامح، والصداقة) وقد تم تقديم هذه المهارات عن طريق الأنشطة (دائرة الحوار، اللعب الحر، لعب الدور، النموذج). وقد أشارت الدراسة إلى أن برنامج المهارات الحياتية أدى إلى إنخفاض السلوك المشكل لدى الأطفال بنسبة 74%.

3/ دراسة: داريل غريفيس وتولالكور (2008):

عنوان الدراسة: أثر برامج التكيف والتأقلم للطلاب المراهقين من ذوي صعوبات التعلم في مواجهة الصعوبات في المدارس الابتدائية والثانوية بأستراليا.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى استكشاف أثر برنامج التكيف والتأقلم للطلاب المراهقين من ذوي صعوبات التعلم في مواجهة الصعوبات في المدارس الابتدائية والثانوية بأستراليا.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (98) طالباً من مدارس ابتدائية وثانوية بأستراليا من أربعة مدارس مختلفة، تتراوح أعمارهم بين (12- 16 سنة) (56 ذكور و42 إناث) وقسمت إلى أربعة مجموعات هي: مجموعة مدارس عالية الوضع الاجتماعي والاقتصادي، مجموعة مدارس متوسطة الوضع الاجتماعي والاقتصادي، مجموعة مدارس متوسطة الوضع الاجتماعي والاقتصادي في الريف، مجموعة مدارس منخفضة الوضع الاجتماعي والاقتصادي.

نتائج الدراسة: كشفت نتائج الدراسة أن التباين في الاختبار بين المجموعات الأربعة لم يكن كبير من الناحية الإحصائية، و(84) = 4، 1.28 = 28.0 وأظهرت وجود اتجاه في زيادة السيطرة = 6.0 بالمقارنة مع المعدل من 16.80، ولكن الاختبار الشامل للمجموعات الأربع ذات دلالة إحصائية، توجد فروق مستوى (78.3) = (2.99)، 4 =4.0 لمواجهة ردود فعل المعلمين، و(5.27) (4=13.0) لمجموعة الفعل والتعامل، ولا توجد فروق كبيرة في العثور على وسيلة لمواجهة الذات والتحكم بها.

4/ دراسة: فائزة أحمد عبد الرزاق (2008):

عنوان الدراسة: تنمية بعض الجوانب الاجتماعية والأخلاقية للتربية البيئية لدى طفل الروضة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تنمية بعض الجوانب الاجتماعية والأخلاقية للتربية البيئية لدى طفل الروضة.

منهج الدراسة: اتبعت الباحثة المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: حيث تكونت عينة الدراسة من (60)طفلاً تتراوح أعمارهم (5-6) سنوات من الذكور والإناث.

أدوات الدراسة: اشتملت أدوات الدراسة على اختبار مصور للجوانب الاجتماعية والأخلاقية للتربية البيئية لدى طفل الروضة واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، والاجتماعي المعدل لعبد العزيز الشخصي.

نتائج الدراسة:توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك دوراً فعالاً لمسرح العرائس في تنمية بعض الجوانب الاجتماعية والأخلاقية للتربية البيئة للأطفال من (5- 6) سنوات.

ثالثاً : دراسات خاصة بمسرح العرائس:

1/ دراسة: عبيد صديق أمين (2001):

عنوان الدراسة: تنمية خيال الطفل باستخدام أساليب عرض القصة في جمهورية مصر العربية، وهي (الرواية الشفهية، مسرح العرائس، القصة الحركية.

هدف الدراسة:هدفت الدراسة إلى تنمية خيال الطفل باستخدام أساليب عرض القصة في جمهورية مصر العربية، وهي (الرواية الشفهية، مسرح العرائس، القصة الحركية) وتحديد أي هذه الأساليب أكثر فعالية.

منهج الدراسة: اتبعت الباحثة المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: حيث تكونت عينة الدراسة من (120)طفلاً تتراوح أعمارهم من (4-6) سنوات من الذكور والإناث.

أدوات الدراسة: اشتملت أدوات الدراسة على اختبار رسم الرجل (لجودانف هاريس) واختبار تورانس للتفكير الابتكاري (إعداد محمد ثابت) وبرنامج القصص المقترح من (إعداد الباحثة).

نتائج الدراسة: وتوصلت نتائج للدراسة إلى أن هناك دوراً فعالاً لأساليب عرض القصة المختلفة (الرواية الشفهية، مسرح العرائس، القصة الحركية) في تنمية خيال الطفل من (5-6) سنوات.

2/ دراسة: أمل حسن إبراهيم الغزالي (2004):

عنوان الدراسة: القيم التربوية السائدة في نصوص مسرح العرائس، رسالة دكتوراه قدمت إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، العراق، تخصص الإعلام والعلاقات العامة.

هدف الدراسة: هي رؤية في أثر مسرح الدمى على الأطفال، تقول الباحثة أن الكثير من المؤسسات التربوية أولت اهتماماً بالطفل عبر وسائل متعددة، مستندة إلى دراسات علمية سايكولوجية، هدفها تقويم الطفل وسلوكه وبناء شخصيته ليكون فرداً فاعلاً في تقدم المجتمع، من حيث أن مسرح الدمى هو جزء لا يتجزأ من مسرح الأطفال، فهو مؤسسة تربوية ذات مساس مباشر بالطفل، لذلك فهو يسهم بطريقة فاعلة في بناء شخصيته من خلال توجيه وبث القيم التربوية من أفكار وروابط اجتماعية وثقافية وأخلاقية، إلى جانب الترويح والتسلية إذ يقدم السلوك السليم للطفل إزاء الكثير من التجارب التي يمر بها في بداية حياته.

مجتمع الدراسة: شمل مجتمع البحث نصوص مسرح دمى مختلفة النشأة بلغ عددها (15) نصاً ، وبلغ عدد النصوص التي أخضعت للتحليل ثلاث نصوص مسرحية عرائسية.

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة منهج تحليل المحتوى منهجية لبحثها.

أدوات الدراسة: قامت ببناء أداة خاصة ببحثها على ضوء اطلاعها على المراجع والأدبيات المتعلقة بالقيم. ومن خلال تحليل نص مسرحي كعينة استطلاعية، ولغرض تحقيق منهجي لبحثها فقد وضعت الباحثة قواعد وخطوات خاصة لتسهيل وتنظيم عملية التحليل ورفع درجة الثبات بين محللين، اعتمدت الباحثة الفكرة وحدة التحليل وتسميتها وتصنيفها ومن ثم الخروج وبتكرارات كوحدة للتعداد ولتحقيق الموضوعية، وقد تم استخراج الثبات للأداة عن طريق قيام الباحثة بتدريب محللين خارجيين حول استخدام أداة تحليلية وتم الخروج بنتائج متقاربة مع النتائج.

نتائج الدراسة: خرجت الباحثة بعدة نتائج تمت مناقشتها في الفصل الرابع منها: أن نصوص الدمى تحتوي في مضمونها على قيم اجتماعية بنسبة 91,27% وشخصية 27,18% وقيم أخلاقية بنسبة 87,24% وثقافية بنسبة 73,15% وترويحية 67,11% وجسدية 52,1%. وان مسرح الدمى يمتلك الكثير من التأثير على سلوك الطفل. كما خرجت الباحثة بعدة إستنتاجات كان منها: اهتمت نصوص مسرح الدمى القفازية بالبناء الاجتماعية للطفل أكثر من غيرها من أنواع المسارح الأخرى. وتعتبر نصوص مسرح خيال الظل الرائدة في اهتمامها ببناء الطفل أخلاقياً . وامتازت نصوص عرائس الماريونيت بتقديمها الطريقة المشوقة القريبة من ذهن الطفل في تعلم المناهج الدراسة، قدمت الباحثة عدة توصيات منها اهمية رفد المكتبات بالمصادر والمراجع العربية والأجنبية التي تتناول البحث في هذا النوع من المسارح لندرة مصادرها، وضرورة دعم الدولة للفرق العرائسية العامة من خلال إنشاء مسارح خاصة للدمى في الحدائق العامة. وا إنشاء مؤسسات إنتاجية خاصة بالمسرح العرائسي. ودراسة تقنية الأزياء في مسرح العرائس، وتوظيف الإضاءة في عروض مسرح الظل. كما اقترحت معالجة مشكلة تلوين الصوت لدى لاعبي مسرح الدمى وتأثيرها على المتلقي. وتؤكد الباحثة أن مسرح الدمى ساهم في تكوين مجموعة من البنى التربوية التي لها الأثر الايجابي في بناء الطفل من كافة النواحي.

3/ دراسة: أمل عبد الكريم يونس (2005):

عنوان الدراسة: استخدام مسرح العرائس في إكساب أطفال ما قبل المدرسة من (4- 5) سنوات بعض السلوكيات الاجتماعية الايجابية في جهورية مصر العربية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى محاولة وضع مقياس مصور للسلوكيات الاجتماعية الإيجابية.

منهج الدراسة: وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لتطبيق الدراسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (62) طفلاً مقسمة إلى (32) طفلاً في المجموعة التجريبية، و(30) طفلاً في المجموعة الضابطة، وكانت أدوات الدراسة كالتالي: استمارة بيانات أولية للطفل من إعداد الباحثة، اختبار رسم الرجل (جود أنف هاريس) تقنين فاطمة حنفي (1983)، مقياس السلوكيات الاجتماعية من إعداد الباحثة، البرنامج المسرحي لإكساب الطفل بعض السلوكيات الاجتماعية الإيجابية من إعداد الباحثة).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها فاعلية مسرح العرائس في إكتساب الأطفال السلوكيات الاجتماعية الإيجابية. ومن التوصيات التي خرجت بها الدراسة أهمية وجود أنواع متعددة من مسارح الأطفال (مسرح العرائس، مسرح خيال الظل، المسرح الدائري، المسرح البشري) للاستفادة منها في إكساب الطفل سلوكيات اجتماعية بطريقة محببة، لأن للمسرح تأثيره على الأطفال.

4/ دراسة: أودري Audrey (2006):

عنوان الدراسة: تعلم مفردات تشكيل الأرض من خلال الأساليب المختلفة والكائنات المربعة والرمل والصلصال وألعاب العرائس.

هدف الدراسة: تهدف إلى تعلم مفردات تشكيل الأرض من خلال الأساليب المختلفة والكائنات المربعة والرمل والصلصال وألعاب العرائس.

منهج الدراسة: استخدم المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: طلاب المرحلة الثانية والثالثة والرابعة وعددهم (53) طفلاً، وأوضحت النتائج أن أسلوب اللعب بالعرائس يساعد على الاحتفاظ على المدى الطويل بالمعلومة.

5/ دراسة: سيمون ونايلور Simon, Naylor (2008):

عنوان الدراسة: تشجيع مشاركة العرائس في التعلم وحث الأطفال على التحدث والاستغراق في العلم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60)معلماً لأطفال تتراوح أعمارهم بين (7- 11) سنة من مدارس لندن ومانشستر بالمملكة المتحدة. من خلال التوافق المزجي من مناهج البحث، مضمناً في ذلك ملاحظة الفصول وا ٍجراء المقابلات مع الأطفال والمدرسين

نتائج الدراسة:أظهرت مقابلة البيانات الايجابية للعرائس على دافعية الأطفال ومشاركتهم في المجال العلمي، وقد أدت النتائج إلى مزيد من التمويل الرسمي لتنمية المهنية في استخدام العرائس في بر يطانيا.

6/ دراسة: إيمان خضر (2009):

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج مسرحي مقترح لتنمية الهوية العربية لدى طفل الروضة بمدارس طلائع المبدعين بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة: تتمثل في أطفال الروضة بمدارس طلائع المبدعين المجموعة التجريبية للدراسة، وعددهم (40) طفلاً، ويمثل أطفال روضة ومدارس الجيل بمدينة الطائف المجموعة الضابطة، وعدد أطفالها (40)طفلاً في الفئة العمرية بين (5- 6) سنوات،

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج شبه **ل**تجريبي في تطبيق الدراسة، وأعدت استبياناً لتحديد سلوكيات الهوية العربية التي ينبغي أن يمارسها طفل الروضة، وكذلك أعدت مقياساً لسلوكيات الهوية العربية، بالإضافة إلى برنامج مسرحي مقترح لتنمبة الهوية العربية.

نتائج الدراسة: توصلت الباحثة في نتائج الدراسة بوجه عام إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين أطفال المجموعتين في الأداء البعدي لأطفال الروضة على الأبعاد المقاسة (الإهتمام باللغة العربية، الإلتزام بالقيم العربية، الإعتزاز بالمناسبات الدينية، التكافل الاجتماعي، الوعي بانتصارات الأمة، تقدير رموز الأمة) وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

7/ دراسة: أحمد حسين (2010):

عنوان الدراسة: فاعلية عروض مسرحية عرائسية في اكتساب أطفال الروضة بعض السلوكيات نحو البيئة في جمهورية مصر العربية.

عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة من (30) طفلاً من أطفال المستوى الثاني.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة، كما أعد الباحث بطاقة ملاحظة للآباء والأمهات والمعلمات لملاحظة سلوكيات الأطفال نحو البيئة، بالإضافة إلى معالجة النصوص الدرامية والعروض المسرحية.

نتائج الدراسة: من أهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن هنالك فعالية للعروض المسرحية العرائسية لكل بعد من أبعاد ملاحظة الآباء والأمهات والمعلمات لملاحظة سلوكيات الأطفال نحو البيئه

8/ دراسة: زهراء جاسم: أحمد محمد نوري محمود (2011):

عنوان الدراسة: أثر استخدام مسرح الدمى في النمو الاجتماعي والمحصول اللفظي لدى الأطفال. رسالة ماجستير قدمت إلى كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، العراق، تخصص رياض الأطفال.

هدف الدراسة: يهدف البحث التعرف على أثر استخدام مسرح الدمى في النمو الاجتماعي والمحصول اللفظي لدى أطفال الرياض، ولتحقيق هدف البحث وضع الباحثان أربع فرضيات، وقد استعمل الباحثان التصميم التجريبي ذات الاختبارين القبلي والبعدي مع وجود مجموعة ضابطة، إذ درست المجموعة التجريبية على وفق مسرح الدمى، ودرست المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية.

عينة الدراسة: بلغت عينة البحث (50)طفلاً وطفلة موزعين بواقع (25) طفلاً وطفلة في المجموعة التجريبية، و(25)طفلاً وطفلة في المجموعة الضابطة. وأعد الباحثان الخطط التعليمية اللازمة لكلتا المجموعتين وعددها (10) خطط لكل مجموعة، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما. واعد الباحثان أداتين الأولى: لقياس النمو الاجتماعي مكونة من (42) فقرة، والثانية: لقياس المحصول اللفظي مكونة من (16) صورة و(60)سؤالاً موزعة على ثمانية مجالات، وبعد التحقق من صدق وثبات أداتي البحث تم تطبيقهما على مجموعتي البحث قبل بدء التجربة وبعد انتهائها للتعرف على أثر مسرح الدمى في النمو الاجتماعي والمحصول اللفظي لدى أفراد العينة.

نتائج الدراسة: بعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج ما يأتي:

1. يوجد فرق ذو دلالة معنوية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية بين الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس النمو الاجتماعي لمصلحة الاختبار البعدي.
2. يوجد فرق ذو دلالة معنوية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس النمو الاجتماعي في الاختبار البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية.
3. يوجد فرق ذو دلالة معنوية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية بين الاختبارين القبلي والبعدي على أداة المحصول اللفظي لمصلحة الاختبار البعدي.
4. لا يوجد فرق ذو دلالة معنوية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أداة المحصول اللفظي في الاختبار البعدي.

و على ضوء النتائج التي توصل إليها البحث تقدم الباحثان بعدد من التوصيات والمقترحات أهمها فتح دورات بالتنسيق مع مديرية التربية وجامعة الموصل لتدريب المعلمات على كيفية استخدام الدمى في تعليم الأطفال، واقترحت إجراء دراسة مقارنة بين مسرح الدمى وطريقة لعب الدور في النمو الاجتماعي واللغوي لدى أطفال الرياض.

9/ دراسة: سليمان رجب سيد أحمد محمد: (نوفمبر، 2012):

عنوان الدراسة: السيكودراما وتنمية التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

عينة الدراسة : تكونت من(20) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية من ذوي صعوبات العلم ومن ذوي القصور فى مهارات التواصل الاجتماعي تراوحت أعمارهم من بين (9-12) سنة من تلاميذ الصف الخامس بمدرسة منها.

أدوات الدراسة: تضمنت الدراسة بالنسبة للأدوات تشخيص صعوبات التعلم فى مادة اللغة العربية والحساب لتلاميذ الصف الرابع ، مقياس المستوى الاجتماعى والاقتصادى ، مقياس مهارات التواصل الاجتماعى لذوى صعوبات التعلم وبرنامج السايكودراما.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (5.51) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فيه مهارات التواصل الاجتماعى وذلك فى اتجاه القياس البعدي مما يشير إلى تحقق الغرض الثاني والثالث من فروض الدراسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

1. يتضح مما سبق أن الدراسات السابقة تراوح عدد العينات من20 إلى 632 مفحوصاً .
2. يتضح مما سبق أن الدراسات السابقة أستخدمت كثير من المناهج (المنهج التجريبي، شبه التجريبي،الوصفي التحليلي،تحليل المحتوي، الوصفي التاريخي).
3. يتضح مما سبق أن الدراسات السابقة أستخدمت كثيرمن الأدوات (مقياس تشخيص صعوبات التعلم، مقياس مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم، دليل المعلم،كشوفات درجات التلاميذ،الاختبارات التحصيلية،اختبار رسم الرجل،استمارة البيانات الأولية، استمارة الوضع الاقتصادي، برامج النصوص المسرحية، مسرح العرائس والسايكودراما).
4. يتضح مما سبق أن الدراسات السابقة تنوعت في موضوعاتها وأهدافها في تناول دور مسرح العرائس في تنمية كثير من جوانب المهارات (القراءة والكتابة، المهارات الحياتية، المهارات السلوكية).
5. يتضح من الدراسات السابقة أنه وعلى حد علم الباحثة لا توجد دراسة تجمع بين دور مسرح العرائس والتواصل الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم في عمر (8- 12) سنة تحديداً، ففي معظم الدراسات تم توظيف مسرح العرائس لتعليم القراءة والكتابة، ولإكساب الطفل مهارات اجتماعية وقيم، ولتنمية سلوكيات ايجابية وتنمية خيال الطفل ومهارات حل المشكلات وتنمية الهوية.
6. يتضح مما سبق أن معظم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة أكدت نجاح توظيف مسرح العرائس كوسيط تربوي مهم لتنمية العديد من جوانب النمو لدى الأطفال في عمر من (5- 11)سنة، وبالتالي استنتجت الباحثة أن مسرح العرائس يعتبر وسيطاً ناجحاً لتنمية مفاهيم حياتية واجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم.
7. من العرض السابق لمجموعة من الدراسات التى تناولت المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم يمكن استخلاص أن هناك علاقة ارتباطيه بين صعوبات التعلم وبين القصور فى المهارات الاجتماعية، كما أن القصور فى المهارات الاجتماعية يحد من تفاعلهم مع زملائهم ومعلميهم ويضيع عليهم فرصاً كبيرة للتعلم. كما أكدت الدراسات أن

حدة القصور فى المهارات الاجتماعية يرتبط بأنواع دون غيرها من صعوبات التعلم مثل اضطراب النشاط الزائد، وصعوبات الحساب والصعوبات التعليمية المختلفة، وأخيراً بينت الدراسات أنها على الرغم من أن الذكور أكثر إصابة بصعوبات التعلم من الإناث ربما بسبب التوقعات والمتطلبات الاجتماعية ومن هنا يمكن النظر للدراسة الحالية بوصفها محاولة من المحاولات البحثية التى تسعى إلى التعرف إلى مدى تلازمية القصور فى المهارات الاجتماعية بصعوبات التعلم وكذلك النظر فى مدى إمكانية تضمين القصور فى المهارات الاجتماعية باعتبارها واحد من محكات التعرف علي الأفراد ذوي صعوبات التعلم فى السودان.

علاقة البحث الحالي بالدراسات السابقة:

1. استفادت الباحثة في البحث الحالي من الدراسات السابقة في تحديد هدفها وهو توظيف مسرح العرائس لتنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم.
2. تميز البحث الحالي على البحوث الأخرى بأنها تناولت فاعلية مسرح العرائس في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مما يعطي خصوصية للبحث.
3. اتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في إتباع المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة.
4. اتفقت نتائج البحث الحالي مع كافة الدراسات السابقة علىأن لمسرح العرائس دوراً كبيراً وفعالاً في تنمية جوانب نمو الطفل المختلفة، وبخاصة مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

الفصل الثالث

- **منهج البحث وا إجراءاته**

الفصل الثالث

منهج البحث وا ٍجراءاته

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضاً لإجراءات البحث التي قامت بها الباحثة، حيث يتم وصف منهج البحث العلمي الذي اتبعته الباحثة ومجتمع البحث وعينة البحث، ووصفاً لأدوات البحث التي استخدمتها الباحثة في جمع البيانات، وتوضيح سير الجلسات التعليمية ونوع التصميم للبرنامج التجريبي المتبع وكذلك شرحاً لمتغيرات التجربة والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة الفروض للتوصل إلى نتائج البحث.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة في هذا البحث المنهج شبه التجريبي ويعرف بأنه المنهج الذي يستخدم لمعرفة الأثر الذي يحدثه متغير تابع علي متغير مستقل بهدف التنبوء بالمستقبل حول أي تغير إصلاحي يجب إجراؤه علي الظاهرة المدروسة، فنجده يقوم في الأساس علي دراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير (أبو علام، 2010) كما أن الغرض من التجريب دراسة الارتباطات السببية فيما لو تم تغيير في المتغير المستقل، ومدى التغيير الذي يمكن أن يحدثه في المتغير التابع. ويتضمن التجريب إدخال تعديل على المتغير المستقل لملاحظة التغير في المتغير التابع.

والتصميم شبه التجريبي الذي تم اختباره في هذا البحث هو تصميم المجموعة الواحدة الذي يتم فيه قياس قبلي وبعدي على مجموعة واحدة من الأفراد، فهو يسهل الاستخدام في البحوث التربوية التي تجري على التلاميذ داخل الفصول حيث لا يتطلب هذا التصميم إعادة تنظيم التلاميذ، وتلخص الباحثة هذا التصميم في الخطوات الإجرائية التالية:

1. يجري اختبار قبلي على المجوعة التجريبية وذلك قبل إدخال المتغير المستقل في التجربة.
2. يستخدم المتغير المستقل في التجربة بالطريقة التي تحددها الباحثة بحيث يهدف هذا الاستخدام إلى إجراء تغييرات معينة يمكن ملاحظتها وقياسها.

3. يجري اختبار بعدي لقياس أثر المتغير المستقل في المتغير التابع.
4. يحسب الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي ثم تختبر دلالة هذا الفرق إحصائياً . (عويس،2004)

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث في هذه الدراسة من التلاميذ المدمجين بمرحلة الأساس بالصفوف من الثاني إلى السابع في العام الدراسي 2014-2015، بمحلية بحري ولاية الخرطوم، وكان العدد الكلي للتلاميذ (30) تلميذاً وتلميذة.

عينة البحث:

عينة كلية مكونة من (30) طالباً وطالبة يمثلون مجتمع البحث من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأصبحوا يمثلون عينة البحث، وفيما يلي توصيف العينة: من حيث النوع فإن أفراد عينة البحث (15) من الذكور و(15) من الإناث تتراوح أعمارهم بين(8- 12) سنة.

جدول رقم (4)

أعمار عينة البحث

العمر	التكرار
8	10
8- 10	10
10- 12	10

أدوات البحث:

اولاً : مقياس مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم:

استخدمت الباحثة هذا المقياس بعدالإطلاع على مقياس المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذي طوره هارون (2005) وهو مكون من(50) فقرة وقامت بتعديله ليناسب مشكلة البحث الحالي واحتوت النسخة الأولية على ثلاثة محاور هي: الثقة بالنفس، التفاعل الجيد مع الآخرين، قبول النقد والتوجيه. و(30)عبارة في كل محور (10) عبارات (انظر ملحق رقم2).

الصدق الظاهري للبرنامج:

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على عدد (9) من المختصين والمحكمين من أساتذة الجامعات السودانية و الخبراء المسرحيين، وذلك للحكم عليه من حيث مناسبة محتواه وصدقه في تحقيق الهدف الذي وضع من أجله، وتزويد الباحثة بالملاحظات والمقترحات التي تساعد على تنفيذه.

جدول رقم (5)

أسماء المحكمين والجهات التي ينتمون إليها

رقم	الاسم	الجهة
1	أ.د.علي فرح	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
2	د. بخيتة محمد زين علي	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
3	د. سلوي عبد الهادي	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
4	د.فيصل أحمد سعد	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
5	د.هويدا الشيخ يوسف	جامعة الزعيم الأزهري
6	د.أمينة أحمد شريف	جامعة الزعيم الأزهري
7	د.ابتسام محمد	جامعة بحري
8	د. أسماء مصطفي	جامعة بحري
9	أ.موسي عبد الرحمن الأمير	مسرح العرائس والطفل - وزارة الثقافة والإعلام

وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات والمقترحات حول المقياس والبرنامج المقترح وكانت كالآتي:

1. حذف وا ٍضافة بعض العبارات.
2. دمج بعض العبارات في عبارة واحدة.
3. تعديل في شخصيات القصص وأسمائها(محمد، مجيد) وايضا تسمية التلاميذ باسمائهم الحقيقية.
4. تعديل زمن العرض المسرحي إلى 15 دقيقة.

5. تكرار العرض المسرحي أكثر من مرة.
6. اقتراح جلسة المتابعة (للحوار والنقاش حول موضوع العرض المسرحي).
7. دارالكثير من الحوار حول درجات الأبعاد الثلاث والدرجة الكلية للمقياس، وقد وضعت الباحثة درجات لكل محور ودرجة كلية للاختبار، ويشتمل المحور الأول على (10) فقرات والمحور الثاني على (10) فقرات والمحور الثالث على (10) فقرات على أن تكون الدرجة الكلية للاختبار (30) درجة.

جدول رقم(6)

درجات المحاور الثلاث والدرجة الكلية للمقياس

درجة محور الثقة بالنفس	درجة محور التفاعل الجيد مع الآخرين	درجة محور قبول النقد والتوجيه	الدرجة الكلية
10 درجات	10 درجات	10 درجات	30 درجة

جدول رقم (7)

العبارات قبل وبعد التعديل

رقم	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
1	يتقبل تصويب المعلم لأعماله المدرسية	تم حذف الأعمال المدرسية
3	ينجز الأعمال وهو فى غاية الإنسجام مع ذاته ومع الآخرين	تم فصلها إلى عبارتين
7	لا يميل إلى الإنخراط فى أعمال روتينية	تم حذفها
11	يعي تأثيرات سلوكه على الآخرين	تم حذفها
14	يظهر عادات مقبولة كالمحافظة على نظافة مظهره	تم حذف كلمة نظافة
15	يعمل بطريقة مناسبة مع الآخرين فى سبيل إنجاز العمل المطلوب	تم حذف (مع الآخرين في سبيل)
17	يقيم علاقات جيدة مع الكبار	تمت صياغتها إلى: يحترم الكبار ويلتزم أوامرهم
18	ياخذ دورة فى الأنشطة والألعاب	تم حذف عبارة الالعاب
20	يقيم صداقات مع التلاميذ الآخرين	تمت صياغتها إلى: يقيم صداقات مع الآخرين
21	يطلب المساعدة من الآخرين عندما يكون هناك حاجة	تمت صياغتها إلى:يطلب المساعدة من الآخرين عند الحاجة
22	يستعمل تعبيرات تدل على اللياقة الاجتماعية مثل من فضلك وشكراً عندما يطلب شئ ما	تمت صياغتها إلى: يشارك فى الصف بطريقة مهذبة
23	يتعاون مع الآخرين فى تبادل الممتلكات كالآدوات التعليمية (كتب - أقلام)	تم دمجها مع العبارة السابقة (يشارك فى الصف بطريقة مهذبة)
24	يبدى روح من الدعابة والفكاه والمرح فى	تمت صياغتها إلى:يبدو روح المرح مع

	التعامل مع الآخرين	الآخرين
27	يلتزم بتعليمات وقوانين الصف	تمت صياغتها إلى:لا يعصي الأوامر والتوجيهات
28	لا يتغيب أو يتأخر على أماكن النشاط المتفق عليها ولا يقادر دون استئذان	تم فصلها إلى: لا يتغيب على النشاط والالعاب لا يغادر مكان النشاط دون اسئذان
30	لا يشتم الآخرين ويسبهم	تم حذف كلمة (يسبهم)
33	لا يقوم بمضايقة الآخرين	تم حذفها

بعد الدمج والحذف فيما سبق تم قسيم المقياس إلى ثلاث محاور وهذا من ضمن آراء المحكمين والمحاورين هي:

المحور الأول: تعزيز الثقة بالنفس.

المحور الثاني: التفاعل الجيد مع الآخرين.

المحور الثالث: قبول النقد والتوجيه.

ومن ثم تنسيق وترتيب العبارات المناسبة لكل محور بمعدل 10 عبارات لكل واحد (أصبح المقياس يتكون من 30 عبارة)

كذلك تمت إضاقة العبارات التالية:

- يتحدث بصوت واضح.
- يتخذ قراراته بنفسه.
- يعبر فى أرائه بوضوح.

تم الاتفاق على أن الخيارات على أن تكون ثلاثية (دائماً – أحياناً - أبداً) بدلاً من (دائماً – كثيراً –أحياناً –نادراً - أبداً).

الخصائص السايكومترية للمقياس:

لمعرفة الخصائص القياسية للفقرات بالمقياس بمجتمع البحث الحالي قامت الباحثة بتطبيق صورة المقياس المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (30) فقرة على عينة أولية حجمها

(30) مفحوصاً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث الحالي، وبعد تصحيح الاستجابات قامت الباحثة برصد الدرجات وا ٍدخالها في الحاسب الألى، ومن ثم تم الآتي:

صدق الاتساق الداخلي للفقرات:

لمعرفة صدق اتساق الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس بمجتمع البحث الحالي تم حساب معامل إرتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تقع تحته الفقرة المعنية، والجدول يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول رقم (8)

معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية بالمقياس بمجتمع البحث الحالي (ن =30)

التواصل الاجتماعي					
قبول النقد		تعزيز الثقة		التفاعل الجيد	
البند	الإرتباط	البند	الإرتباط	البند	الإرتباط
1	.691	1	.553	1	.360
2	.721	2	.543	2	.478
3	.514	3	.673	3	.315
4	.546	4	.627	4	.580
5	.520	5	.422	5	.167
6	.741	6	.614	6	.291
7	.665	7	.364	7	.339
8	.736	8	.633	8	.103
9	.342	9	.523	9	.696
10	.517	10	.526	10	.573

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباطات جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) و أن جميع الفقرات تتمتع بصدق إتساق داخلي قوي وبالتالي لم تحذف أية عبارة من عبارات المقياس.

معاملات الثبات للمقياس:

لمعرفة الثبات للدرجة الكلية للمقياس في صورته النهائية المكونة من (30) فقرة في مجتمع البحث الحالي، قامت الباحثة بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ على بيانات العينة الأولية، فبيّنت نتائج هذا الإجراء النتائج المعروضة بالجدول التالي:

جدول رقم (9)

نتائج معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بمقياس بمجتمع البحث الحالي

المقاييس الفرعية	عدد الفقرات	الخصائص السايكومترية	
		(ألفا كرونباخ)	الصدق الذاتي
قبول النقد	10	.870	.932
تعزيز الثقة	10	.879	.937
التفاعل الجيد	10	.750	.866
التواصل الاجتماعي	30	.886	.941

ثانياً : البرنامج التدريبي التعليمي المقترح للبحث:

يحتوي البرنامج المنفذ بشكل عام إلى تقديم خدمات تربوية خاصةبالتلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم بعد اكتشافهم وتشخيص حالاتهم، وا إلى زيادة فاعلية التعليم المقدم إليهم.

ملحوظة:تتضح هذه الأهداف عن عرض جلسات البرنامج وتفصيل أهداف كل جلسة.

تعريف البرنامج:

يعرف البرنامج إجرائياً بأنه مجموعة من الإجراءات التي يتم القيام بها لمواجهة صعوبة ما في التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم بهدف تنميتهم اجتماعياً من خلال الجلسات المقدمة لهم بحيث أن لكل جلسة أهداف تعليمية وزمن محدد، ولها الوسيلة التعليمية والأنشطة، كما أن لها مدخلات ومخرجات ومن ثم التقويم.

وتعرف الباحثة البرنامج المستخدم في البحث الحالي من خلال المحاور الآتية:

1. اسم البرنامج.
2. الفئة العمرية.

3. الأسس النظرية للبرنامج.
4. أهمية البرنامج.
5. أهداف البرنامج.
6. محتوي البرنامج.
7. طريقة تطبيق البرنامج.
8. وسائل البرنامج.
9. جلسات البرنامج.
10. التقويم.

تعريف البرنامج التعليمي المقترح:

هو عبارة عن برنامج تدريبي تعليمي صمم من قبل الباحثة بالتعاون مع مجموعة (فرقة التام المسرحية) لتنمية التواصل الاجتماعي للتلاميذ لذوي صعوبات التعلم بمركز الامتياز بمحلية بحري، ولغرض تصميم هذا البرنامج أطلعت الباحثة بالإضافة إلى رصيدها الأكاديمي وخبراتها العملية على العديد من المراجع والدراسات والبحوث ونماذج التدخل أو المعالجة المستخدمة في التعليم في مجال التربية الخاصة ومستويات التدخل الخاصة به، بالإضافة إلى الإطلاع على دور مسرح العرائس وأهميته في تنمية الطفل.

الأسس النظرية لإعداد البرنامج:

تم إعداد هذا البرنامج على ضوء العديد من طرق إعداد البرامج التعليمية الخاصة المتبعة في مجال التربية الخاصة والتي قد أثبتت فعاليتها، وبعد اطلاع الباحثة على العديد من البرامج التعليمية والتدريبية المقدمة لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة ومدى تأثيرها عليهم، والوقوف على مدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية الأطفال والتأثير على سلوكهم. تم تصميم هذا البرنامج التدريبي التعليمي الذي يتضمن طرق وأنشطة تعليمية خاصة لقياس مدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عبر أنشطة تتم متابعتها وتقييمها أثناء البرنامج بشكل مستمر، وتكون هذه المتابعة من خلال وضع أهداف عامة لجميع التلاميذ في البرنامج، ويتم ملاحظة تقدمهم بشكل عام، مع الاهتمام بملاحظة تقدم كل تلميذ على أساس مدى تحقيق تلك الأهداف.

راعت الباحثة في تصميم هذا البرنامج أسس الاحتياجات الخاصة للفئة المستهدفة، ويقوم هذا البرنامج على إستراتيجية تقييم التدخلات التربوية التعليمية ومعرفة مدى فاعليتها من خلال المتابعة المستمرة تحت إشراف الباحثة وبالاستفادة من خبرة المجموعة المشاركة في تنفيذ البرنامج من مسرح عرائس الأطفال في السودان،(مجموعة التام المسرحية).

إن التدخل الموجه الذي تم على أساسه تصميم هذا البرنامج يعمل على مساعدة البرنامج التعليمي القائم أصلاً للفئة المستهدفة، وليس تعويضاً أو إحلالاً له، بمعنى أن التلميذ يستمر في تعليمه العادي مع تقديم التدخلات الموجهة له من خلال هذا البرنامج، ومن ثم يتم متابعة تطور أداء التلميذ للتأكد من مدى تحقيق البرنامج لأهدافه التربوية. ويهتم البرنامج الحالي بالتركيز على تنمية التواصل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعليم وذلك لأهمية تفعيل مسرح العرائس في تنمية تواصلهم الاجتماعي الذي يمثل الهدف الأساسي للبرنامج.

أهداف البرنامج:

الهدف العام:

يهدف هذا البرنامج المقترح بشكل عام إلى تقديم خدمات تربوية خاصةبالتلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم بالمدرسة، وا لى زيادة فاعلية البرنامج المقدم إليهم عن طريق:

1. تنمية قدرات التواصل الاجتماعي لدى بالتلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم.
2. تنمية القدرات الشخصية في الاعتزاز والثقة بالنفس.
3. تنمية القدرة على العمل الجماعي والتعاوني.
4. تطبيق مبادئ العلاقات الإنسانية مع الآخرين.
5. التزام التلاميذ بعمل المهام في الوقت المحدد.
6. احترام التلاميذ للأنظمة والقوانين الصفية.

الهدف الخاص:

يهدف هذا البرنامج بشكل خاص إلى قياس مدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طريق تحقيق الأهداف الخاصة الآتية:

1. أن يتحدث الطفل بصوت عال.
2. أن يستطيع التعبير عن الرأي وبثقة.

3. أن يستخدم عبارات لطيفة مع الآخرين.
4. أن يستطيع مساعدة الآخرين.
5. أن يلتزم بتوجهات الأكبر سناً .
6. أن يتقبل الرأي الآخر.
7. أن يتقبل النقد.
8. أن يتقيد الطلاب بضوابط العمل ضمن مجموعات.

ملحوظة:تتضح هذه الأهداف عن عرض جلسات البرنامج وتفصيل أهداف كل جلسة.

الفئة العمرية المستهدفة:

إنحصرت الفئة العمرية لعينة هذا البرنامج بين (8- 12) سنة.

الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج:

استخدمت الباحثة في هذا البرنامج:

1.العرض المسرحي، مسرح مـُعد ثابت.
2. استخدام العرائس حسب موضوع الجلسة.
3. استخدام لوحة النجوم (للتحفيز، مرفق بالملاحق).
4. استخدام المجسمات.
5. البوستر والألوان.
6. الصور والقناعات.
7. الأزياء التنكرية.
8. الأوراق والأقلام.
9. جلسات النقاش والحوار للتقويم.

محتوى البرنامج:

قامت الباحثة بجمع موضوعات البرنامج من كتب ومجلات قصص الأطفال بمساعدة (فرقة التام المسرحية) ومن ثم تم عرضها على مجموعة من المختصين بالمسرح والدراما الذين نفذت الباحثة ملاحظاتهم حول المحتوى من حيث الحذف و الإضافة، وتمت صياغة المحتوى بعد التعديل في صورته النهائية.

وقد راعت الباحثة في محتوى البرنامج أن يكون متنوعاً وأن يحقق الأهداف التي وضع من أجلها وبما يتناسب مع طرق العرض والوسائل المتاحة بما يساعد في تحقيق الهدف منه:

1. يحتوي البرنامج على عناصر العرض المسرحي.
2. يحتوي البرنامج على عناصر التشويق والجاذبية.
3. يحتوي البرنامج على أهمية التحدث بصوت مسموع وبثقة.
4. يحتوي البرنامج على أهمية التفاعل الجيد مع الزملاء.
5. يحتوي البرنامج على أهمية تفعيل توجيهات الأكبر سناً .
6. يحتوي البرنامج على أهمية النظام في حياتنا.
7. يحتوي البرنامج على فكرة التعاون ومساعدة الآخرين.
8. يحتوي البرنامج على كيفية استخدام العبارات اللطيفة.
9. يحتوي البرنامج على عناصر من السلوكيات الإيحابية.
10. يحتوي البرنامج على العديد من التدريبات والأنشطة الجماعية.
11. يحتوي البرنامج على الأسئلة والإستنتاجات بهدف التقويم.

طريقة تطبيق البرنامج التعليمي المقترح:

الطريقة المتبعة في تطبيق البرنامج هي العرض المسرحي الجماعي وقد تم تطبيق الجلسات عن طريق العرض المسرحي بواسطة أعضاء الفرقة المسرحية وذلك بأن يتم العرض المسرحي لمدة 15 دقيقة تليها جلسة متابعة تقدمها الباحثة تحتوي على الحوار والنقاش حول العرض المسرحي وما دار فيه والإستنتاجات حوله وا لى أي مدى حقق الهدف من كل عرض مسرحي ومن كل جلسة متابعة.

التقويم:

تضمنت إجراءات تقويم البرنامج الحالي إتباع الخطوات الآتية:

1. إجراء قياس قبلي للمهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم.
2. التقويم أثناء تطبيق البرنامج حيث يتم التقويم بصورة فردية وجماعية مستمرة وتقويم أداء الأطفال أثناء العرض المسرحي وبعد الانتهاء منه من خلال جلسات المتابعة والنقاش.

3. التقويم النهائي للوقوف على أثر البرنامج وذلك من خلال إعادة التطبيق القياس البعدي لمهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم لرصد التغير في الأداء نتيجة لتطبيق البرنامج.

جلسات البرنامج المقترح:

يتكون البرنامج المقترح من الجلسات الآتية:

الجلسة الأولى:

عنوان الجلسة: جلسة تعارف.

زمن الجلسة: ساعة.

أهداف الجلسة:

1. التعرف على التلاميذ وتعريفهم بالفرقة المسرحية والباحثة.
2. إعطاء فكرة وتعريف بالبرنامج وطريقة العرض المسرحي.
3. توضيح أهمية البرنامج.
4. الحث على الالتزام والجدية.
5. الحث على الانضباط في الحضور في الزمن المحدد.
6. توضيح جلسات الحوار والنقاش بمعدل جلسة متابعة بعد كل عرض مسرحي.

الجلسات من الثانية حتى الثلاثون (عبارة عن عروض مسرحية وجلسات الحوار والنقاش(المتابعة):

هي عبارة عن العروض المسرحية للنصوص الدرامية بواسطة مسرح العرائس لتنمية الثقة بالنفس ،التفاعل الجيد مع الأخرين، تقبل النقد والتوجيه، وهي تمثل المحاور الثلاث للمقياس مجتمعة تتضح كالآتي:

أولاً : النص الأول: (قصة نحن نحب النظام: التفاعل الجيد مع الأخرين)

أغنية مقدمة:

مجيد: نحن لازم ننظم اللعب بطريقة حلوة ومبتكرة.

محمد: هو نحن متين بدينا، خلاص عايزين تعملوا لينا شروط.

مجيد: أيوا نعمل شروط وقوانين وصفوف.

محمد: شروط وقوانين وصفوف دى لعب لعب عارفين يعني شنو اللعب... ما حل مشكلة.

أسعد: بس كفاية مناقشة.. يا جماعة.. المفروض نكسب الوقت نكسب الزمن ونستفيد منه.

باسم: كدا تمام ويلا نلعب لعبة الأركان.

محمد: أحسن حاجة نلعب لعبة الاكتشاف.

أسعد: أهي. رايكم في لعبة حلوة شديد وكمان فيها فرصة كبيرة للأولاد والبنات.

مجيد: وعيشوا في ثبات ونبات... عرفناها يااا.. لعبة من الملك ومن الملكة...

باسم: وين وين الحارس وين وين الجيوش (مكرر)

محمد: في الأول الملك والملكة.

مجيد: (فوضي أنا إلي...) (أنا أنا... أنا أنا).

أسعد: لا لا لا بس كفاية إزعاج وفوضي، النظام مش قلنا النظام مهم.

(صوت الصفارة)

محمد: يا قبعة القرعة تعالي بسرعة.

أسعد: طبعاً الورق مطبق بطريقة واحدة وفي ورقة واحدة بس مكتوب فيها الملك ورقة واحدة بس مكتوب فيها الملكة...

(حركة أخذ الورق من داخل القبعة)

محمد: يااااه... أسيل فازت بدور الملكة وبقت الملكة ونبيل فاز بدور الملك.

أسيل:" أنا الملكة أسيل، لازم نساعد بعض ح أعمل ليكم مزارع وبساتين ومشاتل ومنابت.

نبيل: أما أنا الملك نبيل... المساكن – الطرق – المدارس- المصانع.

مجيد: ونحن نقراء نكتب ونتعلم نبني ونصنع ونعمر.

معاً : ويتحول كوم اللعب إلى مملكة اللعب الكبيرة

(أغنية الختام)

ملحوظة:

- قام التلاميذ بتمثيل هذا النص في جلسة المتابعة والنقاش، كل بإسمه، وقد تميز العرض بالتفاعل والإنسجام مع الدور.
- تمت إعادة هذا النص أكثر من مرة بمشاركة التلاميذ في العرض المسرحي وا ٍعطاءهم فرصة للمشاركة وتعزيز الثقة بالنفس.

النص الثاني: مهارة الاستماع (بستان الحكايات: التفاعل الجيد مع الأخرين):

موسيقى: عدد من العرائس داخل البستان على المسرح مع ديكور خارجي بسيط وموسيقي.

دخول القاص: الحكواتي.

القاص: بستان الحكايات للأولاد والبنات للآباء والأمهات، للشباب والشابات، للرجال والأمهات. هي نسيت الطيور والحشرات والحيوانات: الحصان والحمار والغزال والغزالة إتلاقوا في المشفى البيطري وقف الحمار بجوار الحصان – عندك شنو يا حصان بتشتكي من شنو، صهيل أنا جيت هنا للتطعيم والتحصين وأخذ إرشادات وقائية.. صهيل.. وأنت مالك أنا الحاصل لي دا سببوا أنا صهيل...

الحصان: كيف يا حمار: أنا شغال مع رجل يبيع قش سنين طويلة أنا معاه بس أنا فكرته في فكرة غبية فكرة سيئة قلتا أحسن حاجة أعملها عشان أكون غنيان اشتغل براي أني أغش وأخش سوق القش براي وفعلا مشيت المزرعة فرحان وسريع سريع حملت القش وجريت بعد شوية حسيت بالألم.

الحصان: وألم من شنو؟ الحمار: بعد ما طردونا ناس السوق وقالوا القش دا فيه شوك و مفروض يحرقوا جريت أجري.. أجري لحدى ما نزلت القش من ظهري.. الشوك جرحني أهو جيت هنا للعلاج.

الحصان والحمار في المستشفى معاً أنت منو؟ أنا الغزالة: تعبت وزهجت من الصيادين كل مرة جروح في صدري ورجلي هسا أنا بعد العلاج طوالي حافتح بلاغ.

يسمع صوت: أيوا تفتحي بلاغ طوالي في شرطة حرس الحياة البرية.

معاً : دا صوت من؟.

نعم... نعم... (صوت الداخل) دا أنا صديقكم الغزال –معاً : الغزالة الجابك هنا شنو؟

الغزال: لأني ما سمعته القصة.

القصة: أيوا كان جدي بقص لينا في قصة مهمة جداً عن كيف نستمع وقال الاستماع دا فن ومهارة دي آخر جملة سمعتها من جدي بس لقيت نفسي هنا

لماذا؟ لأني كنت ببعد من المجموعة وطوالي قبضوني وجابوني هنا مع بعض الحصان والغزال والغزالة: جابوك لشنو– الغزال رد عليهم: جابوني للتجارب العلمية.

معاً : رب ضارة نافعة.

النص الثالث (مهارة قبول النقد والتوجيه) :

(1)السلام عليكم: ليه بتقول لي انت ما بتفهم وأصلك ما ح تفهم؟.

(2) وعليكم السلام: عندي ليك فكرة حلوة يا ربي.

(1) فكرة حلوة؟

(2) وافي: أي فكرة حلوة شديد بمعني جديد.

(1) فكرة بمعني جديد؟!

(2) أيو بمعني جديد لكلمة (بجم).

(1) كيف يعني الكلمة دي أنا ما بحبها كلمة سيئة.

(2) أصبر... وأنا حأشرح ليك.

(1)سمعاً وطاعاً يا وافي.

(2) وافي (يصفق): يا سلام يا رابي أهو أنت كدا ح تسمعني صح.

(1) شوقتني ياخ قول.. قول يا وافي.

(2) بسم الله، يلا نسمع - ب: بسمة - ج: جمال - م: محبة.

(1) الأستاذ ح يعرف كيف؟.

(2) فكرة... فكرة..... نعمل تمثيلية ونسميها (بجم)وتحويلها إلى عمل، ونقول العبارات الحلوة وأهم موضوع لازم نحترم المعلم ونسمع كلامه.

(1) تمام... تمام.

(2) لانه عايزين نكون شاكرين وناجحين.

(1) يلا يلا نبدأ، ونتعلم كل فنون الاتكيت والتعامل الراقي ونقول معاً: ونقول شكراً جزيلاً .عذراً ..عفواً كثيراً .

آداب الاستئذان: المحافظة على أشياء الآخرين ونقول عبارات الثناء والكلمات الجميلة المحبوبة للآخرين، ونغني أغنية: متشكرين ومقدرين ي معلمات ي معلمين... الخ.

الحوار:

أسئلة بعد الحكاية يجب أن يكون هناك حوار مع الأطفال كالآتي:

- لو عاوز تشيل قلم من زميلك بتقول ليه شنو؟ عملياً؟.
- لو عاوز تتكلم مع الأستاذ بتقول ليه شنو؟.
- لو عاوز تمشي الحمام بتقول شنو؟.
- لو صديقك أهداك عصير بتقول شنو ؟.

النص الرابع (الصدق والنظام: التفاعل الجيد مع الأخرين):

دخول مجموعة أفراد..... كل يتحدث مع الآخر: أنت شلتا.. انت شلتا وكل يقول: أنا ما شلتا.

دخول القاص الحكواتي: الفوضي شنو العاملينها... تعالوا الموضوع شنو... أصل الموضوع شنو؟.

ماجد: أصل الموضوع الكورة.

الحكواتي: طبيعة الموضوع شنو.

ماجد: طبيعة الموضوع الكورة.

الحكواتي: ما معقول الموضوع الكورة وطبيعة الموضوع الكورة.

ماجد: أيوة فتشناها ما لقيناها.

الحكواتي: أي رايكم شنو أنا حا حكي ليكم حكاية.

ماجد: تحكي لينا حكاية؟

الحكواتي: بحكي ليكم عن قصة القردة الشالت نبقة وأكلت نبقة ودست نبقة ونكرت وقالت لا.....لا

القردة (تنطط مسرعة ومرددة أنا ما شلتا أنا ما شلتا)

يلا يا جماعة... منو فيكم الشال الكورة ودساها.. لو ما ورانا الكورة حتتنفخ تتفنخ من الزعل وتطرشق وتورينا وحنعرف مكانها وتورينا منوا الدساها.

واحد من المجموعة: معليش معليش غطي أضانك بالطنيش... دا أنا

الحكواتي: ليه عملت كدا؟

واحد من المجموعة: عشان منعوني ألعب معاهم.

الحكواتي: في كم طريقة ممكن تعبر بيها عن زعلك وكمان لازم تنتظر دورك.

المجموعة: النظام...النظام.....الصدق....الصدق.

النص الخامس: (الإعتزار: قبول النقد والتوجيه):

1/ تعالوا نمثل ونحكي:

أحمد: (ممسك بيده الموبايل يتحدث مع صديقه): كيف الحال والأحوال كلو تمام.

بدر: تمام التمام وكلو على ما يرام.

أحمد: أنت وين هسي.

بدر: أنا في السوق.

أحمد: في السوق؟ عايز تشترى شنو من السوق؟.

بدر: مش أنا قلتا ليك تجي تلعب معاي (بلي استيشن)

أحمد: أي.. أي.. قلت لي، ودا علاقته شنو بالسوق؟.

بدر: هسي أنا بشترى في البلسيتيشن الجديد!! عشان تجي تلعب معاي.

أحمد: جد.. يااااه دا ح يكون أجمل يوم وأنا جاي عليك.

بدر: متلعثما.. أنا برجع ليك بضرب ليك.. بقوليك... أي أي أي

(بدر: مفكرا محتار هسه أنا أعمل شنو.. دي ورطة دي)

هدى: انت عارف نفسك أنك كذبت والكذب دا عقابه شنو!!

بدر: انتي مالك ومالي.. دا صحبي أنا وبعرف أتخارج منه.

هدى: أرجوك اسمع كلامي أنا أختك وعايزة مصلحتك ومصلحة صاحبك.. الكذب والغش نتيجته سيئه... أنت ما سمعته قول الرسول صلي الله عليه وسلم قال (من غشنا ليس منا).

بدر: دا كلام صاح.. فعلا الكذب والغش طريقة قصير.. إذن أنا أوعدك وأعتذر لصديقي وتاني للا بد ما حاكرر الكلام دا... (موسيقى النهاية).

النص السادس: (الإستئذان :التفاعل الجيد مع الأخرين)

شربك يدخل المسرح بسرعة: أنا شربك المدربك المبربرك أربك أربك وأشربك.

الحكواتي: بس بس دقيقة دقيقة لا تشربك ولا تربك.

شربك: أنا لازم أأكد نفسي وأعمل أي حاجة في نفسي

الحكواتي: في نفسك في شنو.

شربك: في نفسي أكل وأشرب برااااي واستمتع.

المجموعة: دا كلام غريب يا حكواتي.. شفت شربك دا كيف.

شربك: وهسي انتو زكرتوني مع الحكواتي الحكواتي النبق ياالله! القردة دي ليها حق تأكل وتدس أيوه قردة ذكية.

الحكواتي: دي ما بتسمع الكلام ولا بتحفظ النظام تقول عجبتك.

شربك: أيوه طريقتها هي الصح.

المجموعة: يا شربك طريقتها ما صح وطريقتك انت ذاتك ما صح.

شربك: كيف ما صح... أنا الصح وبعمل الصح.

الحكواتي:الصاح تسمع الكلام الموجه ليك وتشاور المجموعة المعاك وا ٍطلاقاً ما تشيل أي شيء بدون استئذان حتى لو كان أدوك حاجة بسيطة لا بد أن تقسمها على المجموعة المعاك.

شربك: حتى لو كانت بلحة واحدة أو تمرة.

المجموعة: أيوة يا شربك تصدق ولو بشق تمرة.

الحكواتي: دا الصاح دا الكلام الصاح ونقتدي بالقدوة الحسنة... قدوتنا سيدنا محمد صلي الله عليه وسلم، أنشودة البطاقة المحمدية.

النص السابع : (الاستقبال والوداع: التفاعل الجيد مع الأخرين):

يدخل الحكواتي: صوت من الخارج: إنهاء مكالمة هاتفية.

حاضر: الآن وصلوا الضيوف ولازم استقبالهم استقبال طيب واحترامهم لأنهم جايين زيارة تعارف.

باب دخول: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته أهلا بيكم يا أصحاب أهلا بيكم يا أحباب شرفتونا يا أحباب.

المجموعة: ترد التحية (تفاعل مع المجموعة) والآن نشاهد صدوق المحبوب.

(1) استقبل ضيفي بكل ترحاب... اسلم عليه يا أحباب.. بود واحترام... وعبارات السلام... ودعوات الإسلام...

في حركة تنظيم وضع الزهور.

طرق على الباب: صدوق.. مين مين في الباب

(2) صديقك حكمان

(1) صدوق: حكمان.

(2)حكمان : نعم حكمان.

استقبال: أهلا وسهلاً بصديقي حكمان الفنان.

السلام عليكم يا صدوق كيف الأحوال.

صدوق: وعليكم السلام..أنا بخير وصحة جيدة.

حكمان: إن شاء الله دائماً تكون بصحة جيدة وبخير وعافية.

صدوق: أمين يا رب.

موسيقي: يحضر الضيافة العصير والماء: تفضل يا حكمان يا صديقي الفنان

حكمان:شكراً ياخي وصديقي وصدوق.

صدوق: تفضل.

حكمان: (يمسك بالكوب.. بسم الله)

صدوق: أنا سعيد جداً بزيارتك يا حكمان.

حكمان: وأنا أكثر سعادة بلقائك يا صدوق.

صدوق: حكمان – حكمان: نعم

صدوق: عندي لك مفاجأة سارة.

حكمان: مفاجأة سارة أكيد لوحة بالألوان.

صدوق: بالضبط كدا- خروج صدوق.

يحضر اللوحة (حكمان يضع الكوب الحمد لله)

صدوق: هنياً لمن حمدالله.

حكمان: هذه لوحة رائعة جميلة يا صدوق.

صدوق: أيوة هذه عن الاستقبال

حكمان: منتهي الروعة والجمال.

صدوق يقلب اللوحة – وهذه عن الوداع.

حكمان: رائع يا صدوق- استقبل أرحب ووداع أسعد.

هذا يذكرنا أغنية الزيارة استقبالك يريح بالك ** ويسعد حالك ** يحقق أمالك** وكل الدنيا تبقي أمامك.

الوداع.....الوداع ومد الشراع.....

المدى الزمني لتطبيق البرنامج:

بدأ تطبيق البرنامج في الفترة من (2015- 2016) (4 أشهر) وذلك عدد (32) جلسة بمعدل جلستين كل أسبوع، الأولى لمدة 15 دقيقة(العرض المسرحي) والثانية لمدة 30 دقيقة(حصة الحوار والمتابعة).

خطوات تطبيق البرنامج التجريبي:

بعد قيام الباحثة باختبار عينة الدراسة وفق التصنيف الموجود بالمركز، ووفق مقياس صعوبات التعلم وهي تعتبر الخطوة الأولى للتطبيق ومن ثم تأتي الخطوات التالية:

1. قامت الباحثة أولاً وكخطوة تمهيدية بتحرير عدد من الخطابات الصادرة من كلية الدراسات العليا بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، إلى وزار ة التربية والتعليم، إدارة التربية الخاصة، ثم إلى مجتمع الدراسة المتمثل في مدرسة الامتياز بمحلية بحري.

2. قامت الباحثة بتطبيق مقياس مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال ذوي صعوبات التعلم القبلي على العينة.
3. قامت الباحثة بتطبيق البرنامج التدريبي المقترح على العينة.
4. قامت الباحثة بتطبيق القياس البعدي.
5. قامت الباحثة برصد درجات المقياس.
6. قامت الباحثة بمعالجة البيانات إحصائياً .

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات وبتطبيق المعدلات الإحصائية الآتية: الوسط الحسابي والإنحراف المعياري ومعادلة مربع كاي.

1. اختبار (ت).
2. معامل ارتباط بيرسون.
3. معامل ارتباط سيبرمان.
4. اختبار الفاكرونباخ لحساب صدق وثبات المقياس.

ملخص البرنامج:

يتكون المسرح التفاعلي من خمسة وحدات، تضم في داخلها أثناء عشر حزمة توضح الاحتياجات النصية في المعالجة والتعزيز الايجابي للأطفال ذوي صعوبات التعلم من عمر (8-12) سنة، تتضمن الأبعاد الثلاث الثقة بالنفس والتفاعل الجيد مع الآخرين، قبول النقد والتوجيه، مفصل كالآتي:

1. الثقة بالنفس:

أ. تعزيز النفس: التحدث أمام الآخرين بثقة وبطريقة سليمة.
ب. القدرة على التحدث بطريقة هادفة وهادئة وبصوت واضح.
ج. التعامل مع الأقران بطريقة لطيفة.
د. المبادرة والرغبة في التعامل الجيد والتعلم.

2. الاستقبال والوداع:

المعالجة للعرائس ومصاحبة الحكواتي كمقدم للبرنامج ويتم الحوار بين شخصيتين (حكمان وصدوق).

3. الألعاب الجماعية وتنظيم الأدوار واحترام القوانين:

داخلها حزمة متكاملة مترابطة مع بعضها البعض في (كوم اللعب) يتم فيه نداءات للمشاركة في اللعب، وحوار النص يعزز احترام القوانين والنظام وتوزيع وحفظ الأدوار.

4. مهارة الاستماع والأوتكيت وفن التعامل:

تتم المعالجة داخل لوحة بستان الحكايات يقدمه الحكواتي (الحكواتي) مع استعراض الأصوات واللوحات وتمثيلية مقرونة بتمثيلية مسرحية الاتكيت بين عروستين (راضي ووافي) في حوار سلس جاذب مصحوب بالموسيقى يختم بأنشودة متشكرين ومقدرين يا معلمات ومعلمين.

5. تعالوا نلعب ونمثل:

بداخلها أربعة حزم تشكل المواقف:

أ. قبول النقد والتوجيه وتصحيح الخطأ والتغيير بواسطة مسرح العرائس المكون من شخصيتين (عرائس) حوار درامي مصحوب بالموسيقى والأسلوب السلس.

ب. التوعية والإرشاد وتوجيه: بين العروستين.

ج. اتخاذ القرار: حوار درامي عرائسي.

د. التعبير عن الرأي: يتحاور بين مجموعة من العرائس.

تقبل الرأي الآخر: مجموعة من العرائس.

6. الجلسات الختامية (30- 32):

عبارة عن جلسات ختام للبرنامج: إحتوت علي كلمات شكر وترفية، هدايا ووداع).

تعقيب على البرنامج: تلخيص ما تم في جلسات البرنامج بالمدرسة في النقاط التالية:

1. جلسات التعارف مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (مجتمع البحث).
2. معرفة أسمائهم وأعمارهم ومستوى الصف.
3. التعريف بالبرنامج والهدف منه (تعديل سلوك وتنميه).

4. تم العرض المسرحي بواسطة مجموعة تام للفنون تخصص مسرح العرائس.
5. استخدام العرائس في النصوص الدرامية بصورة كاملة.
6. استخدم الموسيقى وتقليد الأصوات في العروض المسرحية.
7. الانضباط والالتزام بالمواعيد والزمن.
8. استخدام الحافز المعنوي (تصفيق، عبارات: شاطر، ممتاز، رائع.. إلخ).
9. استخدام الحافز المادي (حلوى، أقلام، كراسات ،الوان... الخ).
10. استخدام لوحة النجوم في التعزيز وكانت نتائجها واضحة ومفيدة(الملاحق).
11. تفعيل أي سلوك تم عرضه وذكره في العروض المسرحية في الجلسات التالية له (ستخدام العبارات اللطيفة بين الأقران، حفظ الدور، التعبير عن الرأي... إلخ).
12. قام التلاميذ بتقديم العروض المسرحية في النشاط المدرسي.
13. الجلسات الختامية للبرنامج.
14. يتضح ماذكر في السابق بالنظر للملاحق(جداول الجلسات لكل محور، جلسات المتابعة).

الفصل الرابع

- **عرض ومناقشة النتائج**

الفصل الرابع

عرض ومناقشة النتائج

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض وتحليل النتائج التي حصلت عليها الباحثة واختيار الفروض التي قامت عليها البحث إحصائياً ومناقشته وتفسير النتائج على ضوء الفروض.

عر ضومناقشة النتائج:

الفرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح درجات الاختبار البعدي.

جدولرقم (10)

إختبار (ت) لعينتين مرتبطين لمعرفة الفروق في تنمية

مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم فى القياسين القبلي و البعدي

المتغير	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الإحتمالية	الإستنتاج
قبول النقد	قياس قبلي	30	14.9545	2.95163	-10.392	21	0.000	لا توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي
	قياس بعدي	30	23.5455	2.10955				
تعزيز الثقة	قياس قبلي	30	13.4545	2.59537	-18.126	21	0.000	لا توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي
	قياس بعدي	30	24.0909	2.22345				
التفاعل الجيد	قياس قبلي	30	12.8182	2.34290	-14.787	21	0.000	لا توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي
	قياس بعدي	30	23.6364	2.55502				
التواصل الاجتماعي	قياس قبلي	30	41.2273	3.72804	-26.42	21	0.000	لا توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي
	قياس بعدي	30	71.2727	5.22057				

عرض نتيجة الفرض الأول:

وللتحقق من دلالة هذه الفروق استخدمت الباحثة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق جدول رقم (10) حيث بلغت قيمة الإنحراف المعياري (3,72804) والقيمة الاحتمالية (0,000) وهي قيمة إحتمالية أقل من (0,05) القيمة الإحتمالية المحددة للدراسة مما يعني رفض الفرضية الصفرية، أي بمعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي،ولقياس حجم الأثر استخدمت الباحثة اختبار (ت) جدول حيث بلغ الوسط الحسابي بين المجموعتين (71,27) والإنحراف المعياري (5,22) وقيمة (ت) للمجموعتين (26,0) والقيمة الاحتمالية (0,00) مما يشير إلى أن تأثير البرنامج قوى في تنمية التواصل الاجتماعي وهذه تحقق الفرضية.

جدولرقم (11)

يوضح إختبار (ت) لمجتمع واحد لمعرفة السمة المميزة لتنمية

مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج

المتغيرات	مصدر التباين	المتوسط المحكي	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الإستنتاج
قبول النقد	30	20	14.9545	2.95163	-8.018-	21	.000	دالة إحصائياً ومنخفضة
تعزيز الثقة	30	20	13.4545	2.59537	-11.829-	21	.000	دالة إحصائياً ومنخفضة
التفاعل الجيد	30	20	12.8182	2.34290	-14.378-	21	.000	دالة إحصائياً ومنخفضة
التواصل الاجتماعي	30	60	41.2273	3.72804	-23.619-	21	.000	دالة إحصائياً ومنخفضة

مناقشة نتيجة الفرض الأول:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لفاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم لصالح درجات القياس البعدي.

يتضح من النتيجة أن البرنامج التربوي الذي صممته الباحثة قد أثبت أثره في تحسين وتنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة في فاعلية مسرح العرائس في تنمية المهارات التربوية والبيئية والسلوكية والاجتماعية للأطفال من سن الروضة وحتى عمر 6 سنوات كدراسة (عبيد صديق،2001) التي أثبتت الدور الفعال لأساليب عرض القصة المختلفة (الرواية الشفهية، مسرح العرائس، القصة الحركية) في تنمية خيال الطفل (5-6) سنوات، ودراسة (فائزة أحمد، 2008) التي أثبتت فاعلية مسرح العرائس في تنمية الجوانب الاجتماعية والأخلاقية للتربية البيئية للأطفال من (5-6) سنوات.الجدير بالذكر أن معظم هذه الدراسات أجريت على الأطفال العاديين وليس ذوي صعوبات التعلم لكنها تعتبر دراسات معينة لكنها غير مباشرة لهذا البحث.

إن للمؤسسات التربوية دور مهم في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم وتطويره من خلال مسرح العرائس وترى الباحثة أن هذا البحث أثبت ذلك.

وتر ى الباحثة أن هذه النتيجة يمكن أن تفسر استناداً على النظرية السلوكية بأن السلوك يتعلم وكذلك يتغير، وهذا في نفس الوقت اهتمام رئيسي في علمية التعلم التي تتضمن عملية تعلم ومحو تعليم وا ٍعادة تعلم، والتعلم هو محور العلم.(زهران، 1998)

هذا بالإضافة إلى الأساليب المتنوعة التي اتبعتها الباحثة في البرنامج التربوي مثل:

- **القصة:** فإثناء سرد الباحثة للقصة ومن ثم العرض المسرحي يلاحظ أن الأطفال يلتزمون الهدوء ويظهرون الاهتمام بالعرض، كما كانوا يتسابقون للمشاركة في إعادة تقليد العرائس بأصواتهم وأسلوبهم وتتغيرتعبيرات الوجه تعبيراً عن شخصيات العرائس.
- **الألعاب التنشيطية:**أظهر الأطفال شعوراً بالسعادة والمتعة والعيش في أجواء مليئة بالمرح والمشاركة فهذه الألعاب جميعها كانت موجهة وهادفة تساعد على تنمية الحواس الإدراك من المحاكاة والتمثيل والتنفيس الانفعالي حيث يري (رجب، 1998) أن الطفل عن

طريق اللعب تتضح اتجاهاته ومشاعره المكبوتة والمتراكمة والتي قد تعبر عن الإحباط ونقص الثقة والخوف، وبذلك يستطيع أن يواجهها أو يسيطر عليها أو أن يتخلى عنها.

- **أسلوب المناقشة الجماعية (جلسة المتابعة):**حيث أبدى الأطفال مشاركة فاعلة في النقاشات الجماعية التي تدور حول العرض المسرحي والأدوار التي قاموا بتقليدها، وعن شعورهم أثناء تأديتهم لها. وهذا ما أكد عليه كلا من (زهران، 1998) و(حسين، 1998) و(شحاته، 1999) حيث اعتبروا أن المناقشات الجماعية تهدف أساساً إلى تغيير الاتجاهات ومدى تفهم الموضوع.

وتر ى الباحثة أن الأساليب المتنوعة التي احتو ى عليها البرنامج (أسلوب العرض، التمثيل،التعبير) التي اتبعتها ساهمت بقدر كبير في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم من خلال مسرح العرائس.

الفرض الثاني:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير العمر.

عرض نتيجة الفرض الثاني:

للتحقق من نتيجة الفرض قامت الباحثة باختيار تحليل التباين أحادي لحساب دلالة الفروق جدول رقم(11) حيث بلغت قيمة (ف) (0,977) والقيمة الاحتمالية (0,394) وهي قيمة أكبر من القيمة الصفرية مما يعني قبول الفرضية الصفرية أي بمعني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق القياس البعدي ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير العمر.

جدول رقم (12)

يوضح إختبار (ت) لعينتين مرتبطين لمعرفة الفروق في لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم فى القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير العمر

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القية الاحتمالية	النتيجة
قبول النقد	بين المربعات	.232	11	.116	.024	.977	لاتوجد فروق في متغير العمر
	داخل المربعات	93.222	19	4.906			
	المجموع	93.455	30				
تعزيز الثقة	بين المربعات	4.374	11	2.187	.418	.664	لاتوجد فروق في متغير العمر
	داخل المربعات	99.444	19	5.234			
	المجموع	103.818	30				
التفاعل الجيد	بين المربعات	25.230	11	12.615	.134	.145	لاتوجد فروق في متغير العمر
	داخل المربعات	137.091	19	5.887			
	المجموع		30				
التواصل الاجتماعي	بين المربعات	53.391	11	26.696	.779	.493	لاتوجد فروق في متغير العمر
	داخل المربعات	518.972	19	37314			
	المجموع		30				

مناقشة نتيجة الفرض الثاني:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير العمر.

ساد اهتمام في مجال صعوبات التعلم منذ نهاية الثمانينات وبداية التسعينيات من هذا القرن يميل إلى التركيز على تلاميذ مرحلة الأساس أو من هم في أعمارهم، وقد حدث تحول في السنوات الأخيرة مؤاده إتجاه المتخصصين في المجال إلى الإهتمام بكل من المرحلة الأصغر (من الميلاد حتى5 سنوات) من ناحية، والمرحلة الأكبر (من المراهقة حتى البلوغ)، من ناحية أخرى ومن ثم فإن الإتجاه المعاصر لصعوبات التعلم يشتمل الأفراد ذوي صعوبات التعلم، ويلاحظ إحلال كلمة أفراد بدلاً عن كلمة أطفال في الاستخدام وفي التشريعات التي صدرت حديثاً في هذا المجال، وبذلك اتسع مفهوم صعوبات التعلم ليشمل كل الأعمار. (ضحي مصطفي، 1998).

ونجد أن نتيجة للقصور فى المهارات الاجتماعية أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يتعرضون للسخرية والرفض والتجاهل من أقرانهم العاديين، وأن مثل تلك السلوكيات غير المرحب بها من الأفراد العاديين قد تزيد من إمكانية انخراط الأفراد ذوي صعوبات التعلم بسلوكيات منحرفة اجتماعياً فى سن مبكرة وبين وجود مشكلات اجتماعية فى أعمار لاحقة كالجنوح والتسيب من المدرسة واستعمال المواد المخدرة وغيرها من الممارسات ذات الآثار السلبية على الفرد والمجتمع(Bryan and lee, 1990; Furnham, 1986;laGreca and Vaughn, 1992;Monti,Abrams,Binkoff,and Zwick,1986).

وتشير الباحثة استناداً على ما تم في الجلسات التي قدمت عن طريق مسرح العرائس أن تفاعل الأطفال كان متقارباً حتى على مستوى طريقة عرضهم للقصة والنقاش حولها، وذلك يعود إلى أن إقرار عينة البحث ومدى متابعتهم منخلال الخصائص و السمات العامة لذوي صعوبات التعلم والمرحلة العمرية.

الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير النوع.

عرض نتيجة الفرض الثالث:

للتحقق من نتيجة الفرض قامت الباحثة باختبار (ت) لحساب دلالة الفروض جدول رقم (12) حيث بلغت قيمة (ت) (-1,133) والقيمة الاحتمالية (0,27) وهي قيمة أكبر من القيمة الاحتمالية، مما يعني قبول الفرضية الصفرية أي بمعني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق القياس البعدي.

جدول رقم (13)

اختبار (ت) لحساب دلالة الفروض

المتغير	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الإستنتاج
قبول النقد	ذكور	15	23.8000	2.25093	.507	20	.617	لا توجد فروق في متغير النوع
	إناث	15	23.3333	2.05971				
تعزيز الثقة	ذكور	15	23.8000	1.54919	-.551-	20	.588	لا توجد فروق في متغير النوع
	إناث	15	24.3333	2.70801				
التفاعل الجيد	ذكور	15	22.3000	2.45176	-2.505-	20	.021	توجد فروق في متغير النوع لصالح الإناث
	إناث	15	24.7500	2.13733				
التواصل الاجتماعي	ذكور	15	69.9000	4.35762	-1.133-	20	.270	لا توجد فروق في متغير النوع
	إناث	15	72.4167	5.77547				

مناقشة نتيجة الفرض الثالث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية القياس البعدي لمدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع.

يتضح من النتيجة أعلاه أن ليس هناك فروقاً في الذكور والإناث في مدى فاعلية المسرح في تنمية التواصل الاجتماعي. وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أن مسرح العرائس أجود الوسائل التربوية التي نجحت في ترسيخ بعض القيم الأخلاقية والاجتماعية والدينية لأطفال الصغار الذين يعتبرون الدمى والعرائس رفيق لهم في سن مبكرة و أن أحاسيسهم بها قوية جداً ، كما أن الطفل يتعامل معها إنسانياً لاسيما الذكور والإناث.

وترى الباحثة أن الإنتشار الكبير والهائل لمختلف وسائل الإعلام ومن بينها مسرح العرائس يسهم في الارتقاء بشخصية الأطفال ذكور وإناث وهذا يمثل مدخلاً تربوياً يتناسب مع تنمية مسرح العرائس لغرضه التربوي في التعبير عن التواصل الاجتماعي مصحوباً بالخيال والحركة واللون.

وترى الباحثة أن الخجل والانطواء ونقص الثقة بالنفس، احترام مشاعر الآخرين و المشاركة الوجدانية تعتبر من أهم المشكلات الاجتماعية لدى لأطفال ذوي صعوبات التعلم التي يمكن تنميتها وغرسها عن طريق القصة، مسرح العرائس، ويزداد عندهم الود والثقة والتعامل الجيد مع الآخرين، (حجازي، 2000) وقد قامت الباحثة بتدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية سابقة الذكر عن طريق مسرح العرائس وحصص المتابعة.

وتشير الباحثة استناداً على ما تم في الجلسات التي قدمت عن طريق مسرح العرائس أن تفاعل الأطفال ذكور وإناث كان متقارباً حتى على مستوى طريقة عرضهم للقصة والنقاش حولها، وذلك يعود إلى أن إقرار عينة البحث ومدى تنتابهم من خلال الخصائص و السمات العامة لذوي صعوبات التعلم منذكور وإناث ، كما قامت الباحثة بتشجيع الأطفال على الثقة بالنفس والمشاركات الاجتماعية والمشاركة في الأنشطة والطابور مع التحفيز المعنوي و الهدايا، مما أظهر نتائج ايجابية واضحة عكسها الأساتذة بالمدرسةوأولياء الأمور (من خلال مواقف).

الفرض الرابع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى مستوى تعليم الأم.

عرض نتيجة الفرض الرابع:

للتحقق من نتيجة الفرض قامت الباحثة باختبار (ت) للمجموعتين لحساب دلالة الفروق جدول رقم (13) حيث بلغت قيمة (ت) (-0,707) وهي قيمة أكبر من القيمة الصفرية مما يسير إلى قبول الفرضية الصفرية أي بمعني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق الاختبار البعدي.

جدول رقم (14)

اختبار (ت) لعينتين مرتبتطين لمعرفة الفروق في لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير تعليم الأم

المتغير	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الإستنتاج
قبول النقد	ثانوي	15	23.7000	1.82878	.307	20	.762	لا توجد فروق في القياس البعدي تبعاً لمتغير تعليم الأم
	جامعي	15	23.4167	2.39159				
تعزيز الثقة	ثانوي	15	23.8000	2.25093	-.551-	20	.588	لا توجد فروق في القياس البعدي تبعاً لمتغير تعليم الأم
	جامعي	15	24.3333	2.26969				
التفاعل الجيد	ثانوي	15	22.9000	2.76687	-1.250-	20	.226	لا توجد فروق في القياس البعدي تبعاً لمتغير تعليم الأم
	جامعي	15	24.2500	2.30119				
التواصل الاجتماعي	ثانوي	15	70.4000	4.57530	-.707-	20	.488	لا توجد فروق في القياس البعدي تبعاً لمتغير تعليم الأم
	جامعي	15	72.0000	5.79969				

مناقشة نتيجة الفرض الرابع:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعز ى لمتغير مستوى تعلم الأم. ، تشير الباحثة إلى أن عدداً من المؤسسات التربوية حاولت الاهتمام بالفعل بوسائل عديدة مستندة إلى

دراسات علمية سايكولوجية، هدفها تقويم الطفل وسلوكه وبناء شخصيته،ليكون فرداً فاعلاً في تقديم المجتمع، بالاستناد إلى أن مسرح العرائس هو جزء لا يتجزأ من الوسائل الاجتماعية لهذه المؤسسات، فهو مؤسسة تربوية ذات مساس مباشر بالطفل، لذلك فهو يسهم بصورة فاعلة في بناء شخصية من خلال توجيهه وبث القيم التربوية من أفكار وروابط اجتماعية وثقافية وأخلاقية إلى جانب الترويج والتسلية الذي يقدم السلوك السليم للطفل.

وترى الباحثة أن قضاء الأطفال من ذوي صعوبات التعلم عدد من الساعات في أي من المؤسسات التعليمية والتربوية (مركز، مدرسة) يعزز الجانب الاجتماعي لديهم من خلال بناء صداقات وحراك اجتماعي مع الأقران وكل من له صلة بالمدرسة أو المركز.

الفرض الخامس:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير مستوى تعليم الأب.

عرض نتيجة الفرض الخامس:

للتحقق من نتيجة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق جدول رقم (14) حيث بلغت قيمة (ت) (-0,949) وهي قيمة أكبر من القيمة الصفرية مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية أي بمعني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق القياس البعدي.

جدول رقم (15)

اختبار (ت) لعينتين مرتبطين لمعرفة الفروق في لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغيرتعليم الأب

المتغير	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الإستنتاج
قبول النقد	ثانوي	17	23.7778	2.22361	.421	20	.678	لا توجد فروق في القياس البعدي تبعاً لمتغير تعليم الأب
	جامعي	13	23.3846	2.10311				
تعزيز الثقة	ثانوي	17	23.0000	1.58114	-2.057	20	.053	توجد فروق في القياس البعدي تبعاً لمتغير تعليم الأب لصالح جامعي
	جامعي	13	24.8462	2.33973				
التفاعل الجيد	ثانوي	17	23.2222	2.99073	-.623-	20	.540	لا توجد فروق في القياس البعدي تبعاً لمتغير تعليم الأب
	جامعي	13	23.9231	2.28989				
التواصل الاجتماعي	ثانوي	17	70.0000	5.63471	-.949-	20	.354	لا توجد فروق في القياس البعدي تبعاً لمتغير تعليم الأب
	جامعي	13	72.1538	4.94716				

مناقشة نتيجة الفرض الخامس:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب.

تعزي الباحثة ذلك إلى أن مجتمعنا بمختلف نواحيه الثقافية والاجتماعية يؤمنبأن الأسرة هي المؤسسة التربوية والاجتماعية الأولى التي تقوم ببناء شخصية الطفل في جميع النواحيو السلوك و القيم الثقافية وغيرها، ومهما اختلف المستوى التعليمي للأبوين أساس، ثانوي، جامعي يبقي دورهم في اكتساب الطفل المهارات الاجتماعية متقارب وكل بأسلوبه وطريقة توجيهه وتنشئته.

الفرض السادس:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير مهنة الأم.

عرض نتيجة الفرض السادس:

للتحقق من نتيجة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لحساب الفروق ذات الدلالة الإحصائية جدول رقم (15) حيث بلغت قيمة (ت) (-1,222) وهي قيمة أكبر من القيمة الاحتمالية مما يعني قبول الفرضية الصفرية أي بمعني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق القياس البعدي. ما عدا هناك فروق دالة إحصائياً لصالح مهنة ربة المنزل.

جدول رقم (16)

اختبار (ت) لعينتين مرتبطين لمعرفة الفروق في لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير مهنة الأم

المتغير	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الإستنتاج
قبول النقد	موظفة	17	22.8462	1.90815	-1.997-	20	.045	توجد فروق في القياس البعدي تبعاً لمتغير مهنة الأملصالح ربة منزل
	ربة منزل	13	24.5556	2.06828				
تعزيز الثقة	موظفة	17	23.6923	2.21302	-1.011-	20	.324	لا توجد فروق في القياس البعدي تبعاً لمتغير مهنة الأم
	ربة منزل	13	24.6667	2.23607				
التفاعل الجيد	موظفة	17	23.6154	2.72453	-.045-	20	.964	لا توجد فروق في القياس البعدي تبعاً لمتغير مهنة الأم
	ربة منزل	13	23.6667	2.44949				
التواصل الاجتماعي	موظفة	17	70.1538	5.65459	-1.222-	20	.236	لا توجد فروق في القياس البعدي تبعاً لمتغير مهنة الأم
	ربة منزل	13	72.8889	4.31406				

مناقشة نتيجة الفرض السادس:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير مهنة الأم.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أن غالبية الأمهات لأفراد العينة يندرجن تحت مهنة ربة منزل، لذلك أصبحت العينة متقاربة في الخصائص السلوكية الاجتماعية لذلك لم تظهر فروق واضحة.

وترى الباحثة أن دور الأم في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم يتأثر بشخصيتها وأسلوبها في التنشئة الاجتماعية وليس بمهنتها.

الفرض السابع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلمتعزى إلى متغير مهنة الأب.

عرض نتيجة الفرض السابع:

للتحقق من نتيجة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لحساب الفروق ذات الدلالة الإحصائية جدول رقم (16) حيث بلغت قيمة (ت) (1,312) وهي قيمة أكبر من القيمة الاحتمالية مما يعني قبول الفرضية الصفرية أي بمعني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق القياس البعدي.

جدول رقم (17)

اختبار (ت) لعينتين مرتبطين لمعرفة الفروق في لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير مهنة الأب

المتغير	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الإستنتاج
قبول النقد	موظف	16	23.6667	2.14617	.289	20	.776	لا توجد فروق في القياس البعدي تبعاً لمتغير مهنة الأب
	أعمال حرة	14	23.4000	2.17051				
تعزيز الثقة	موظف	16	24.4167	2.06522	.745	20	.465	لا توجد فروق في القياس البعدي تبعاً لمتغير مهنة الأب
	أعمال حرة	14	23.7000	2.45176				
التفاعل الجيد	موظف	16	24.5000	2.43086	1.832	20	.082	لا توجد فروق في القياس البعدي تبعاً لمتغير مهنة الأب
	أعمال حرة	14	22.6000	2.41293				
التواصل الاجتماعي	موظف	16	72.5833	5.01739	1.312	20	.204	لا توجد فروق في القياس البعدي تبعاً لمتغير مهنة الأب
	أعمال حرة	14	69.7000	5.27152				

مناقشة نتيجة الفرض السابع:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير مهنة الأب.

تعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أن الدور الاجتماعي الذي يقوم به الأب في الأسرة في تحقيقالتواصل الاجتماعي والتوجيه والطريقة المتميزة في التعامل مع الآخرين وقبول النقد وغيرها، مع الاختلاف في الأسلوب عند كل أب، لكنه في الأخير يعمل على تنمية وتطوير الجانب الاجتماعي في شخصية الطفل مع عدم تأثره بالمهنة.

الفرض الثامن:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلمتعزى إلى المستوى الاقتصادي.

عرض نتيجة الفرض الثامن:

للتحقق من نتيجة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (أنوفا) تحليل التباين الأحادي لمعرفة مدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم جدول رقم (17) حيث بلغت قيمة (ف) (0,793) والاحتمالية (0,467) أي أنه يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق القياس البعدي.

جدول رقم (18)

اختبار (أنوفا) لتحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الاحتمالية	النتيجة
قبول النقد	بين المربعات	16.788	11	8.394	2.080	.152	لا توجد فروق في متغير الوضع الاقتصادي
	داخل المربعات	76.667	19	4.035			
	المجموع	93.455	30				
تعزيز الثقة	بين المربعات	5.085	11	2.542	.489	.621	لا توجد فروق في متغير الوضع الاقتصادي
	داخل المربعات	98.733	19	5.196			
	المجموع	103.818	30				
التفاعل الجيد	بين المربعات	5.358	11	2.679	.386	.685	لا توجد فروق في متغير الوضع الاقتصادي
	داخل المربعات	131.733	19	6.933			
	المجموع	137.091	30				
التواصل الاجتماعي	بين المربعات	44.097	11	22.048	.793	.467	لا توجد فروق في متغير الوضع الاقتصادي
	داخل المربعات	528.267	19	27.804			
	المجموع	572.364	30				

مناقشة نتيجة الفرض الثامن:

لا توجد فروض دالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى للمستوى الاقتصادي.

تعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطفل يعد اللبنة الأساسية لبناء الأسرة وبناء المجتمع، لذا تسعى المجتمعات إلى الاهتمام بالأسرة والطفل مع اختلاف مستوياتهم الاقتصادية، ولذلك فإن بناء المجتمع السليم يتم من خلال بناء الطفل والأسرة وتقديم كل مامن شأنه أن يُسهم في بناء مجتمع متقدم من خلال غرس المفاهيم والقيم.

وتشير الباحثة أيضاً إلى أن مخاطبة حواس الطفل وعقله تساهم كثيراً في غرس المفاهيم والقيم بشكل أسرع مما لو تم ذلك عن طريق الوعظ والإرشاد والمناهج الدراسية. فمسرح العرائس يمتلك خاصية فردية هي مخاطبة العقل والوجدان، وهو يقومببث الأفكار والقيم والمفاهيم عن طريق الصور الجميلة والمعبرة التي يشاهدها الطفل أمامه، ويظهر تأثيره أكثر خاصة على الأطفال الذين لديهم صعوبات (تعلم، كلام، إعاقة) من خلال تجسيد الحزن على لسان الدمى في خبرات سارة مفرحة وفي ذات الوقت فإنهم يتعلمون ويستمتعون.

الفرض التاسع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير الصف الدراسي.

عرض نتيجة الفرض التاسع:

للتحقق من نتيجة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (أنوفا) لتحليل التباين الأحادي لمعرفة مدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم حسبالجدول رقم (18) حيث بلغت قيمة (ف) (0,601) والاحتمالية (0,667) أي أنه يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق القياس البعدي.

جدول رقم (19)

اختبار (أنوفا) لتحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم فى القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير الصف الدراسي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الاحتمالية	النتيجة
قبول النقد	بين المربعات	9.943	8	2.486	.506	.732	لا توجد فروق في متغير الصف
	داخل المربعات	83.512	22	4.912			
	المجموع	93.455	30				
تعزيز الثقة	بين المربعات	3.411	8	.853	.144	.963	لا توجد فروق في متغير الصف
	داخل المربعات	100.407	22	5.906			
	المجموع	103.818	30				
التفاعل الجيد	بين المربعات	34.017	8	8.504	1.403	.275	لا توجد فروق في متغير الصف
	داخل المربعات	103.074	22	6.063			
	المجموع	137.091	30				
التواصل الاجتماعي	بين المربعات	70.947	8	17.737	.601	.667	لا توجد فروق في متغير الصف
	داخل المربعات	501.417	22	29.495			
	المجموع	572.364	30				

مناقشة نتيجة الفرض التاسع:

لا توجد فروض دالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الصف الدراسي.

تتفق الباحثة مع كل من كل من الخطيب و البستنجي (2006) بدراسة مستوى التفاعل الاجتماعى لدى (284) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين فى مجموعة المدارس العادية فى مدينة عمان تبعاً لمتغيرات الجنس ، وطبيعة المدرسة والمستوى الصفى ونوع صعوبة التعلم وعدد تطبيق مقياس التفاعل الاجتماعى الذي أعد خصيصاً لتلك الدراسة أشارت النتائج إلى أن التفاعل الاجتماعى بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين كان إيجابياً بدرجة متوسطة كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية فى مهارات التفاعل الاجتماعى تعزى لمتغيرات المستوى الصفى لصالح المستوى الأعلى ولنوع صعوبة التعلم لصالح ذوي صعوبات القراءة فى حين لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين تبعاً لمتغيرات الجنس وطبيعة المدرسة وعدد سنوات التحاق الطالب ذى صعوبات التعلم بغرفة المصادر وقد أوصي الباحثان بضرورة إجراء مزيد من الدراسات لاستقصاء المهارات الاجتماعية لدى مجموعات أخرى من الطلبة ذوي صعوبات التعلم فى مناطق مختلفة من الأردن.

تعزي الباحثة هذه النتيجة من خلال البرنامج الذي قدمتهأن أن لمسرح العرائس دوراً كبيراً وفعالاً في تنمية جوانب نمو الطفل المختلفة، وبخاصة مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، عن طريق توظيف ما يطرحه مسرح العرائس من معان وأناشيد وأغاني ومن كلمات النص المسرحي في إكساب الطفل مهارات التواصل الاجتماعي مع الاختلاف في العمر والمرحلة الدراسية، باعتبار أنالأسلوب جاذب ومشوق ويساعد على توصيل ونقل الفكر ة إلى أذهان الأطفال ذوي صعوبات التعلممما يؤدي إلى بقاء أثر التعلم وينمي مهارات التواصل الاجتماعي لديهم.

الفصل الخامس

- **الخاتمة**
- **المصادر والمراجع**
- **الملاحق**

الفصل الخامس

الخاتمة والتوصيات والمقترحات

تمهيد:

في هذا الفصل تقدم الباحثة ملخص للنتائج التي توصلت لها وبعض التوصيات والمقترحات لدراسات في المستقبل.

نتائج البحث:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح درجات الاختبار البعدي.
2. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير العمر.
3. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير النوع.
4. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير مستوي تعليم الأم.
5. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير مستوي تعليم الأب.
6. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير مهنة الأم.
7. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمدى فاعلية مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير مهنة الأب.
8. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي.

9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي لمقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير الصف الدراسي.

التوصيات:

على ضوء النتائج التي توصلت لها الباحثة في الدراسة الحالية توصي بالآتي:

1. الاهتمام بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة وبصورة خاصة ذوي صعوبات التعلم.
2. تطبيق سياسة دمج ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية مع تفعيل غرفة المصادر (عينة البحث مدمجة).
3. أهمية دور المرشد المدرسي بالمدارس وما يقوم به من تدخل مبكر.
4. تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع ذوي صعوبات التعلم وتعريفهم بخصائصهم وسياسية دمجهم.
5. تدريب الأسر على كيفية التعامل مع صعوبات التعلم وكيفية مساعدتهم اجتماعياً .
6. إبراز دور المسرح بصفة عامة ومسرح العرائس بصفة عامة في تعديل وتنمية السلوك العاديين وذوي صعوبات التعلم.
7. تدريب المعلمين على مسرح العرائس وأهميته في المنهج وتعديل السلوك.
8. إلقاء الضوء على أهمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم وضرورة تنميته مما يسهم في توافهم النفسي والاجتماعي.
9. ضرورة استخدام أسلوب التحفيز والدعم في العملية التربوية ككل (لوحة التحفيز).
10. ضرورة حث التلاميذ على ممارسة الأنشطة الاجتماعية والمشاركة فيها.

المقترحات:

يمثل هذا البحث إضافة إلى العديد من البحوث والدراسات الخاصة بمجال صعوبات التعلم ومسرح العرائس وغيرها من المجالات المرتبطة به، وذلك للوصول إلى حقائق دقيقة ذات صلة بموضوع البحث الحالي، ومن خلال ما توصلت إليه الباحثة من نتائج فهي تقترح إجراء الدراسات الآتية:

1. إجراء دراسة حول فاعلية التدخل المبكرة لآباء الأطفال ذوي صعوبات التعلم بهدف مساعدتهم على التوافق الاجتماعي والنفسي.

2. تصميم برامج إرشادية لأسر ذوي صعوبات التعلم في نطاق ولاية الخرطوم بهدف تعميمها على ولايات السودان.
3. تصميم برامج تربوية لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم.
4. إجراء دراسات حول مدى فاعلية مسرح العرائس في تعديل السلوك الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم.
5. تصميم برامج تقدم مسرح العرائس على أنه وسيلة داعمة للعملية التربوية بصورة عامة ولي ذوي الاحتياجات الخاصة بصورة خاصة.

المصادر والمراجع

المصادر:

- **القرآن الكريم**
- **الاحاديث النبوية**

المراجع العربية:

1. إبراهيم، سعد، أبو تيان، صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض (2000).
2. أسامة، محمد، البطانية ومالك أحمد الرشدان وعبيد عبد الكريم وعبد الحميد محمد، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، دار الميسرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان (2005).
3. السيد، عبد الحميد، سليمان، صعوبات التعلم – تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة (2003).
4. السيد، محمد، أبو هاشم، سايكولوجية المهارات، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة (2004).
5. إيمان،العكل، مسرح الطفل، مكتبة الجيل الجديد،الطبعة الثالثة، مكتبة الجيل الجديد، القاهرة، (2010).
6. النقيب، ايمان، العربي، القيم التربوية في مسرح الطفل، دار المعرفة الجامعية، القاهرة (2003).
7. بطرس،حافظ، بطرس، صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض (2008).
8. حنان،الكنعاني، الدراما والمسرح فى تربية الطفل، دار الفكر، عمان (2007).
9. حامد، عبد السلام، زهران، الصحة النفسية والعلاج النفسي، الدار الدولية للطباعة والنشر، عالم الكتب، القاهرة، (2005).
10. خديجة، أحمد،السباعي، صعوبات التعلم أسسها ونظرياتها وتطبيقاتها، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، (2004).

11. جمال، مثقال، القاسم، علم النفس التربوي، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان (2000).
12. داليا،مؤمن، محمد، بطارية الاختبار ات الزوجية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة(2004).
13. رجاء،محمود، أبو علام، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات المصرية، القاهرة (2010).
14. رشا،عبد الفاتح،الديري، علم النفس في الميزان، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة (2008).
15. رياض،بدري، مصطفي، صعوبات التعلم، دار الصفا للنشر، عمان (2005).
16. زينب،عبد المنعم،محمد، مسرح ودراما الطفل، عالم الكتب، القاهرة (2007).
17. سليمان، نايف، تعليم الأطفال الدراما والمسرح، الفنون التشكيلية، الموسيقي، دار الصفاء،عمان(2005).
18. سعدية،على، بهادر، المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، دار الصدر للطباعة والنشر،عمان (1994).
19. سمير، عبد الملك، كيف يكون طفلك اجتماعياً، مكتبة المحبة، القاهرة (2001).
20. صباح، العنيزات، نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم، برنامج تعليمي لتعليم مهارات القراءة والكتابة، دار الفكر، عمان(2009).
21. صفاء، إسماعيل، موسي، الأسرة والعلاج الأسري، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة(2005).
22. طلعت طلعت، منصور، سيكلوجبة الاتصال، دار عالم الفكر، الكويت(1980).
23. عبد الباسط،حسن، أصول البحث الاجتماعي، مكتبة وهبة، مصر (2001).
24. عبد المطلب، أمين،القربطي، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الرابعة، دار الفكر العربي، القاهرة (2005).
25. عبد الناصر أنيس، عبد الوهاب، الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية (2003).
26. عويس، خير الدين،علي، دليل البحث العلمي، دار الفكر العربي، القاهرة (2004).

27. عويس، خير الدين، علي، دليل البحث العلمي، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة (2004).
28. عبدالمعطي، نمر، موسي، عماد توفيق السعدي، الدراما والمسرح في تعليم الطفل(منهج وتطبيق)، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن (1992).
29. عبدالله،العطاس، المسرح المدرسي في المملكة العربية السعودية، وزارة الإعلام بمكة المكرمة، مطابع دار الصفاء، مكة المكرمة (1992).
30. عيسي، فوزي، مسرح الطفل الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (2008).
31. عطية، طارق حلاوة، مدخل إلى مسرح الطفل، مؤسسة طيبة، القاهرة (2004).
32. عزيز، يوسف، المرشد العلمى فى تصميم عرائس المسرح، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية (2007).
33. عبد الفتاح أبو فصال، فن مسرح الأطفال، دار الشروق، الأردن (1984).
34. فاتن، صلاح،عبد الصادق، القدرات العقلية والمعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان (2003).
35. فاروق، الروسان، دراسات وبحوث في التربية الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان (2000).
36. فاروق، الروسان، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي، عمان (1998).
37. فتحي، مصطفي، الزيات، المتفوقون عقلياً ذوي صعوبات التعلم، دار الفكر العربي، القاهرة (2002).
38. فتحي، مصطفي، الزيات، صعوبات التعلم، الاستراتيجيات التدريبية والمداخل العلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة (2008).
39. فتحي، مصطفي، الزيات، صعوبات التعلم – الأسس النظرية والتشخصية والعلاجية، سلسلة علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة (1998).
40. قحطان، أحمد، الظاهر، علم النفس بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة (2005).

41. كمال، عبد الحميد، زيتون، التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة (2003).
42. كمال الدين، حسين، عرائس الأطفال فن – لعب- تربية، جامعة القاهرة، كلية رياض الأطفال، القاهرة (2002).
43. كمال الدين،حسين، مقدمة فى مسرح ودراما الطفل، كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة، القاهرة (2003).
44. محمد، عبد الرحمن، الشقيرات، مقدمة في علم النفس العصبي، دار الشروق للنشر، عمان (2005).
45. محمد،عبد الرحيم، عدس، صعوبات التعلم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان (1998).
46. محمد،عبد الرحيم، عدس، صعوبات التعلم، الطبعة الثانية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان (2000).
47. محمد،عبد الظاهر، مشكلات الأبناء وعلاجها من الجنين إلى المراهقة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (1994).
48. محمدعلى، كامل، سيكولوجية الفئات الخاصة، دار مكتبة النهضة المصرية، مصر (1996).
49. محمدعلى، كامل، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية (2005).
50. محمد على كامل، علم النفس المدرسي- الأخصائي المدرسي ودوره في تقديم الخدمات النفسية، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، القاهرة (2003).
51. محمد، شاهين، الجوهرى، الأطفال والمسرح، المكتبة المصرية العامة للكتاب، القاهرة (1986).
52. ناجي، منور، السعايدة، تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان (2009).

53. ناجي، منور، السعايدة، تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم،(ط2)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان(2010).
54. نبيل،عبد الفتاح، حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشروق، القاهر ة (2000).
55. نبيل،عبد الفتاح، حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، الطبعة الثالثة، مكتبة زهراء الشروق، القاهرة (2006).
56. نبيل،عبد الهادي،عمر نصر الله وسمير شقير، بطء التعلم وصعوباته، دار وائل للنشر، عمان (2000).
57. المكتب الفني، وزارة التربية والتعليم، محلية بحري، الخرطوم (2010).
58. وليد، كمال عفيفي، القفاص، صعوبات التعلم وعلم النفس المعرفي، المكتبة المصرية، القاهرة (2005).

الرسائل الجامعية:

1. أمل،عبد الكريم، قاسم، استخدام مسرح العرائس فى إكساب أطفال ما قبل المدرسة بعد السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، مجلة دراسات الطفولة، مصر (2010).
2. الخطيب، جمال، البستنجي، مراد، مستوى التفاعل الاجتماعى للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع العاديين فى المدارس العادية فى ضوء بعض المتغيرات، دراسات العلوم التربوية، الأردن (2006).
3. السيد محمد، عزت، فاعلية إستخدام مسرح العرائس إكساب الطلاب المعاقين ذهنياً بعض المهارات الإجتماعية، قدم إلى المؤتمر الدولي السنو ي التاسع، كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة) (رياض الأطفال فى ضوء ثقافة الجودة)، القاهرة (2010).
4. جلاء،أحمد، دياب، الكشف عن مدى انتشار صعوبات التعلم بتلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الآداب، جامعة الخرطوم (2007).

5. حسن، أحمد، فاعلية عروض مسريحة عرائيسة فى إكساب أطفال الروضة بعض السلوكيات، قدم إلى المؤتمر الدولى الثانى (السنوى التاسع كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة) (رياض الأطفال فى ضوء ثقافة الجودة)، القاهرة (2010).
6. رضية، عبد المطلب، بعض الخصائص السيكولوجية لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب التنشئة الأسرية، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الآداب، جامعة النيلين(2009).
7. سوسن،عوض، أحمد، فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الأساس بمحلية الخرطوم، رسالة ماجستير منشورة، كلية الآداب، جامعة الخرطوم (2009).
8. عبد العظيم، سليمان، دراسة لبعض المتغيرات المعرفية والانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة النيلين(2000).
9. فاطمة،عبد الحي، محمد، فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية أم درمان رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة السودان (2012).
10. فاطمة، يوسف، دراما الطفل (أطفالنا والدراما المسرحية)، دراسة تحليلية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية (2007).

المؤتمرات والورش والدورات التدريبية:

1. أحمد، عبد العزيز، دور أخصائي التخاطب في برنامج صعوبات التعلم، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول لقضايا صعوبات التعلم، تحت شعار (بحوث وتجارب واقعية) في الفترة من 14-15 أغسطس، الكويت (2009).
2. رقية، السيد الطيب، انتشار صعوبات التعلم في السودان، ورقة علمية مقدمة للمؤتمر الأول لقضايا صعوبات التعلم، تحت شعار (بحوث وتجارب واقعية)، في الفترة من 14-15 أغسطس،السودان (2009).

3. عبد العزيز، السرطاوي،عوشة أحمد، صعوبات التعلم في المراحل الدراسية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول لقضايا صعوبات التعلم، تحت شعار (بحوث وتجارب واقعية) الإمارات العربية المتحدة، في الفترة من 14-15 أغسطس، الإمارات (2009).
4. محمد، النحاس، ورقة عمل مقدمة لملتقي دبي الدولي لإعادة التأهيل (Rehab Dubai) في الفترة من 15-17 مارس، الإمارات العربية المتحدة،دبي (2010).

الدوريات والمجلات العلمية:

1. حسين، حجازى، مسرح خيال الظل وتحولاته، مجلة الحياة المسرحية، وزارة الثقافة والإرشاد القومي العدد التاسع، سوريا (1979).
2. حسن، عبد الحميد، دراسة مقارنة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأسوياء فى المهارات الاجتماعية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مكة المكرمة (2009).
3. سلسلة تشخيص الاضطرابات النفسية، المجلد الأول، مكتبة الإنماء الاجتماعي، القاهرة (2000).
4. صالح،عبد الله، هارون، سلوك التقبل الاجتماعي لدى التلاميذ لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وا ٍستراتيجية تحسينه، مجلة أكاديمية التربية الخاصة، العدد الرابع، فبراير (2004).
5. صالح، عبدالله،هارون، سلوك التقبل الاجتماعى لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم واستراتيجية تحسينه، مجلة أكاديمية التربية الخاصة، القاهرة (2005).
6. صبحى،أنور، رشيد، متحف الظل، نشرة المتحف، العدد الثانى، بغداد (1966)
7. فاضل، خليل، تاريخ تطور الدمى فى العراق، العراق (غير منشورة).
8. مختار، السيوفى، خيال الظل والعرائس فى العالم، مجلة المسرح، العدد 21 القاهر ة (1965).
9. مختار،السيوفى، العرائس الهندية، مجلة المسرح،العدد 35،القاهرة (1966).
10. مختار،السيوفى، خيال الظل والعرائس فى العالم،الكتاب العربى،القاهرة (1967).

11. مكتبة سمير الطفل، للأطفال من 7-11 سنة، يخرجها إبراهيم عزوز، تصدرها مكتبة مصر، 3 شارع كامل صدقي، دار مصر للطباعة.

الكتب المترجمة:

1. لندا هارجروف، جيمس بوتيت، التقييم في التربية الخاصة، ترجمة عبد العزيز السرطاوى، زيدان السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية،الرياض(1987).
2. كيرك، كالفت، صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض(1988).

مراجع اللغة الانجليزية:

1. Baing A.M, Bailet, L.L. Moasts L.C, Written Language Disowders theory in Practic Library of Congress Cataloging in Publication(1991).
2. Bateman, learning Disabilities – yesterday today – tomorrow Exceptional children (1994).
3. Bran, T.H & Bryan, T.H, Understanding Learning Disabilities Mayfied(1986).
4. Bryan, T., and J. Social Skills training with learning disabled children and adolescents : the state of art. In T. E Scruggs and B.y.L. wong (Eds), Intervention Research in learning – Verlag(1990).
5. Chohen, L., Maninon, L., and Morrison, K. Research methods in education.(6th Ed.) New York : Routledge Publications.(2007).
6. Daniels, H., and porter, J. Learning Needs and Difficulties Among Children of Primary School Age: Definition, identification, provision and issues (primary Review Research Survey 5/2) Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.(2007).
7. Elliott,S.N., Malecki, K., and Demaray , M.K. New directions in social skills Assessment and intervention for elementary and middle School students. Exceptionality, 9(1)19-32(2001)..
8. florian, l.(Ed.)(2007)The SAGE handbook of Special elucation London: Sage publications..

9. 10\ Forness, S.R., and Kavale, K.A. (1996). Treating social skill deficits in children with learning disabilities : A meta – analysis with learning Disability Quarterly, 13,2-13.
10. French, D. C., and tyne, T.F. (1982). The identification and treatment of children with peer – relationship difficulties. In J.P. Curran and P.M. Monti (Eds.) , Social Skills Training: A Practical Handbook for Assessment Press.
11. Gresham, F.M.(1992) Social skills and learning Disabilities: Causal, concomitant, or correlation, School psychology Review, 21,348-360.
12. Gerber, P.J (1996): RE Framing the learning Disabilities Experience Journal of learning disabilities.
13. Graham, S, Schwatz, S, Macathur, C (1995): Effects of goal setting and procedural on the revising behavior and writing per formance of students with writing and learning disabilities, Journal of educational psychology.
14. Healy ,K.L.(1987) The price of social ineptitude in learning – disabled children: the challenge ahead. Reading , writing and Learning Disabilities, 3, 149-160.
15. Heath, N. L., and wiener, J. (1996). Depression and nonacademic self- perception in children with and learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 19,34-44.
16. Herbert, M.(1986). Social skills training wth children In C.R. Hollin, and P. Tower ,(Eds.), Handbook of Span. (volum 1) Oxford: pergamon press.
17. Hallahan, D. P & Kauffman, J.M. (1976): Exceptional children introduction to special Education, 4th edition, London, Prentice – Hall international Inc.
18. Hoy, C & Greeg N. (1994): Assessment: The special educator's role. Brooks/ Cole publishing company pacific Grove, California.
19. Kavale, K.(2007) Quantitative research synthesis: meta – analysis of research on meeting special educational needs. In L.Florian (Ed.) The SAGE handbook of special education. (pp.207-221). London: Sage publications.
20. Ladd, G W., Mize, J. (1983) A cognitive-Social learing model of social – skill training. psychological Review, 90 (2), 127-157.

21. La Greca, A. M., and Vaughn. S. (1992) Social functioning of individuals with learning disabilities. School Psychology Review, 21(3), 340-347.
22. learner, J. (2000) Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies. (8th Ed) Boston: Houghton Mifflin Company.
23. Lyon, G.R(1996).Learning Disabilities. In E.J. Mash and R.A.Bakley (Eds) Child psychopathology, pp.390-435.New York: The Guilford press.
24. Lerner, J.W (1997): learning Disabilities theories siagnosis and teaching strategies, Honghton Mifflin.
25. MacBeath, J., Galton, M., Steward, S., MacBeath, A and page, C. (2006) the Costs of inclusion. London: National Union of Teachers..
26. Mercer, M.(1997). Students with learing disabilities. (5th Ed.) Columbus, ohoi: prentice – Hall Inc.
27. Monti,P.M., Abrams, D.B., Binkoff, J. A., and Zwick, W.R. (1986). Social skills training and substance abuse. In C. R. Hoolling, and P. Tower , (Eds.), Handbook of and New Directions (Volume2). Oxford: Perganon Press.
28. Mepike, E (1995): Learning to read Schooling first mission American education 19 (2) (306).
29. Messes, R.I (1995): Teaching learners with mild disabilities, Brooks/ Cole publishing company pacific Grove, California.
30. Rourke, B.P.(Ed.)(1995). Syndrome of Nonverbal Learning Disabilities : Neuro developmental Manifestation. New York : The Guilford press.
31. Stevens, GD, and Brich (1997): A proposal for clarification of the terminology used to describe brain and, learning Disabilities, Experience children, BP (128).
32. Walber, H. J (1999): Students with learning Disabilities, Prentice Hall Inc PP (46).

مواقع الشبكة:

1. http://www.alfusha.net, 2011: ماهر شعبان عبد الباري، المحكات المستخدمة في تشخيص صعوبات التعلم،(2009).

2. https://www.nimh.nih.gov/index.shtml: آثار صعوبات التعلم على الطفل والعائلة والمدرسة، المعهد الوطني للصحة النفسية(2009).
3. www.nrcld.orglress: Hallahan, D.P & Merecer, C (2010): Learning Disabilities – Historical perspectives.

ملحق رقم (1)

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية – قسم علم النفس

خطاب المحكمين

الأستاذ/الأستاذة/.....**المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ؛؛؛

وبعد ؛؛؛

أضع بين يديكم استبيان المعلومات الأولية والبرنامج المقترح لتنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم (تعزيز الثقة بالنفس، قبول النقد والتوجيه، التفاعل الاجتماعي الجيد مع الآخرين) الذي أرغب في تطبيقه في رسالة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس راجية منكم بما لديكم من خبرة ودراية في هذا المجال التكرم بالاطلاع وا ٍجراء التعديل اللازم.

مع الشكر والتقدير ؛؛ ودمتم ذخراً للعلم

ملحق رقم (2)

الصورة المبدئية للمقياس

مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (هارون صالح،2005)

رقم	سلوك الطالب	دائماً	كثيراً	حياناً	نادراً	بداً
1	يواظب على حضور دروسه بشكل منتظم					
2	يتبع تعليمات المعلم وتوجيهاته الشفهية والمكتوبة					
3	يحاول الاستمرار في أداء المهام دون توقف					
4	يطلب المساعدة من المعلم والزملاء في الوقت المناسب					
5	يواظب على أداء الواجبات المدرسية في المنزل					
6	يستطيع تركيز انتباهه على المهمة لفترة كافية					
7	يتذكر أكثر من توجيه لفظي في وقت واحد					
8	يحضر الواجبات التي يحتاجها في المدرسة					
9	يبدأ بأداء الواجب المدرسي بعد انتهاء المعلم من شرحه					
10	يستفيد من وقت الفراغ بالمدرسة في أشياء مفيدة					
11	لا يتشتت انتباهه بسهولة					
12	يكمل الواجب المدرسي في الوقت المحدد له					
13	يتقبل تصويب المعلم لأعماله المدرسية					
14	يعرف جيداً مواطن قوته وضعفه					
15	يستمر في أداء الواجبات المدرسية لمدة لا تقل عن نصف ساعة دون الاعتماد على أحد					
16	ينجز الأعمال وهو في غاية الانسجام مع ذاته ومع الآخرين					
17	يشارك في المناقشة الصفية بصورة مهذبة					
18	يبدو واثقاً من نفسه					

19	لا يستخدم ممتلكات الآخرين دون أذنهم					
20	لا يميل إلى الانخراط في أعمال روتينية متكررة					
21	يحترم ممتلكات الآخرين كأن يعيد الأشياء التي يستعيرها					
22	يحترم الكبار ويلتزم أوامرهم					
23	لا يتحدث أثناء حديث الآخرين					
24	يعي تأثيرات سلوكه على الآخرين					
25	يتحدث بصدق					
26	يحترم مشاعر الآخرين					
27	يظهر عادات صحية مقبولة كالمحافظة على نظافة مظهره					
28	يعمل بطريقة مناسبة مع الآخرين في سبيل انجاز العمل المطلوب					
29	يتعامل اجتماعياً مع الأقران بشكل مناسب					
30	يقيم علاقات جيدة مع الكبار					
31	يأخذ دوره في الأنشطة والألعاب					
32	يشارك في الأنشطة الاجتماعية					
33	يقيم صداقات مع التلاميذ الآخرين					
34	يطلب المساعدة من الآخرين عندما يكون هناك حاجة					
35	يستعمل تعبيرات تدل على اللياقة الاجتماعية مثل: "من فضلك –وشكراً" عندما يطلب شيء ما					
36	يتعاون مع الآخرين في تبادل الممتلكات كالأدوات التعليمية (كتب، أقلام)					
37	يبدي روحاً من الدعابة والفكاهة والمرح في التعامل مع الآخرين					
38	يتبع وينفذ خطط وقرارات الآخرين					
39	يعرض استعداده لمساعدة أقرانه بالصف					

40	يلتزم بتعليمات وقوانين الصف					
41	لا يتغيب أو يتأخر على أماكن النشاط المتفق عليها ولا يصل متأخراً ولا يغادر دون استئذان					
42	يمتنع عن الغش في الامتحانات					
43	لا يشتم الآخرين ولا يسبهم					
44	يطلب الإذن من المعلم قبل التحدث					
45	يطلب الإذن قبل التحقق من معقده					
46	لا يقوم بمضايقة الآخرين					
47	ينتقل من وضع تعليمي لآخر من الصف إلى غرفة المصادر					
48	لا يقوم بإطلاق التعليقات البذيئة حول أي سلوك غير مقبول صادر من أحد زملائه					
49	يلتزم بمراعاة السلوكيات المرغوبة عندما يكون في مجموعة كبير كان لا يقاطع المجموعة بكلام لا يرتبط بموضوع النقاش					
50	لا يقوم بالتجول في غرفة الصف أثناء الدراسة					

ملحق رقم (3)

قائمة بأسماء المحكمين

رقم	الاسم	الجهة	الدرجة العلمية
1	د.بخيتة محمد زين علي	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا - كلية التربية	أستاذ مساعد، قسم علم النفس
2	د.أمينة أحمد الشريف	جامعة الزعيم الأزهري - كلية التربية	أستاذ مشارك
3	د.علي فرح	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا	أستاذ مشارك
4	هويدا الشيخ يوسف	الزعيم الأزهري	أستاذ مساعد
5	سلوى عبد الهادي	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا	أستاذ مساعد
6	موسي عبد الرحمن الأمير	مسرح العرائس والطفل، وزارة الثقافة والإعلام	خبير مسرحي، المسرح القومي
7	د.فيصل أحمد سعد	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا والإعلام	أستاذ مساعد
8	أسماء مصطفي	جامعة بحري	أستاذ مساعد
9	إبتسام محمد	جامعة بحري	أستاذ مساعد

ملحق رقم (4)

استمارة البيانات الأولية

رقم الطفل:.....

اسم الطفل:.....

نوع الطفل: ذكر ( ) أنثي ( )

عمر الطفل:.....

المستوي الاقتصادي للأسرة. جيدة ( ) متوسط ( ) ضعيف ( ).

مستوي تعليم الأم: ابتدائي()ثانوي ( ) جامعي ( ) فوق جامعي ().

مستوي تعليم الأب: ابتدائي( ) ثانوي ( ) جامعي () فوق جامعي ( ).

مهنة الأب:.....

مهنة الأم:.....

الصف الدراسي:.....

ملحق رقم (5)

الصورة النهائية للمقياس

النسخة المطورة من قبل الباحثة

مقياس التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم

(القياس القبلي والبعدي)

رقم	سلوك الطالب	الخيارات		
	البعد الأول (تعزيز الثقة بالنفس)	.ائماً	حياناً	بداً
1	يبدو واثقاً من نفسه.			
2	يعرف جيداً مواطن قوته وضعفه.			
3	يتحدث بصدق ويمتنع عن الغش.			
4	يتحدث بصوت واضح.			
5	يعبر عن آرائه بوضوح.			
6	يتخذ قراراته بنفسه.			
7	يتصرف بطريقة مناسبة في الأنشطة.			
8	يشارك في الأنشطة الاجتماعية ويحفظ الدور.			
9	يقيم صداقات مع أقرانه.			
10	يحب النظام في الألعاب.			
	البعد الثاني: (التفاعل الجيد مع الآخرين)			
11	يشارك في الصف بطريقة مهذبة.			
12	ينجز الأعمال في غاية الانسجام مع الآخرين.			
13	لا يتحدث أثناء حديث الآخرين.			
14	يحترم مشاعر الآخرين.			
15	يبدو روح المرح مع الآخرين.			

16	لا يشتم الآخرين.			
17	يعرض استعداده لمساعدة أقرانه.			
18	متعاون مع الأقران و يطلب مايحتاجه.			
19	يطلب المساعدة مع الآخرين عند الحاجة			
20	يظهر عادات مقبولة في استقباله (التحية والوداع).			
البعد الثالث: (قبول النقد والتوجيه)				
21	يتقبل النصح والتوجيه.			
22	يحترم الكبار ويلتزم أوامرهم			
23	يأخذ دوره في الأنشطة ويلتزم باللوائح.			
24	يتبع وينفذ خطط وقرارات الآخرين.			
25	يطلب الإذن من المعلم قبل التحدث.			
26	يطلب الإذن قبل التحرك من مقعده			
27	لا يعصي الأوامر والتوجيهات.			
28	يعمل بطريقة مناسبة في انجاز العمل المطلوب			
29	لا يتغيب أو يتأخر عن النشاط والألعاب.			
30	لا يغادر مكان النشاط دون استئذان.			

ملحق رقم (6)

جلسات البعد الأول (تعزيز الثقة بالنفس)

عنوان الجلسة	الأهداف	الوسيلة	الأسلوب	الأنشطة	الزمن	المدخلات	المخرجات	التقويم
النص الدرامي لعبة الملك والملكة	أن يتقمص التلاميذ الدور. أن يكتسب القدرة على التعبير عن الرأي. أن يكتسب المقدرة عن التحدث عن النفس وبثقة من خلال التمثيل والمشاركة. أن يكتسب التلميذ سلامة اللغة.	مسرح العرائس. العرائس عبر الأشخاص	تشويق. تفاعل. حوار. افتتاح وختام مصحو باً بموسيقى	نشاط درامي عرائسي يرتب وفق الموقف والقصة	25 دقيقة يكرر العرض أكثر من مرة حسب الاستيعاب	نصوص درامية. موسيقى. ديكور. أزياء. اكسسوار	عرض أدائي حركي متكامل للعرائس والديكور والإكسسوارات والحوار الخارجي لتنمية الثقة بالنفس للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	بالملاحظة مشاركة التلاميذ وتفاعلهم. الأسئلة. جلسات المتابعة.

ملحوظة: هذه الجلسات قدمت عبر فرقة التام للفنون.

ملحق رقم (7)

جلسات البعد الثاني (التفاعل الجيد مع الآخرين)

عنوان الجلسة	الأهداف	الوسيلة	الأسلوب	الأنشطة	الزمن	المدخلات	المخرجات	التقويم
بستان الحكايات	أن يتعرف التلميذ على أهمية التعامل الجيد مع الآخرين (الأخوة- الأقران.. الخ) أن يكتسب مهارة لتنمية التعامل مع الآخرين من خلال سرد القصص والعرض المسرحي كيفية الاستقبال والوداع والاستماع	العرض المسرحي التمثيل الحوار سرد القصة طرح الأسئلة الإجابة عليها	التمثيل التشويق النقاش والحوار	تمثيل الدور القصص الإجابة على أسئلة الباحثة نشاط درامي عرائسي حسب الموقف	15 دقيقة مع تكرار العرض	طرح الأسئلة للإجابة عليها عرض النصوص الدرامية موسيقي ديكور أزياء اكسسوار تحدث عن أصدقائك	مقدرة التلميذ على التصرف بشكل راقي ولطيف مع من حوله. التفاعل الجيد مع الآخرين واستخدام عبارات لطيفة عن طريق العرض المسرحي	الملاحظة للمواقف الجماعية ملاحظات التلاميذ ومعلمين ومعلمات مقياس البحث -ملاحظة الباحثة

ملحوظة: قدمت هذه الجلسة عبر فرقة تام للفنون.

ملحق رقم (8)

جلسات البعد الثالث (قبول النقد والتوجيه)

عنوان الجلسة	الأهداف	الوسيلة	الأسلوب	الأنشطة	الزمن	المدخلات	المخرجات	التقويم
النص الدرامي تعالوا نلعب	أن يتعرف التلميذ على أهمية قبول النقد والاستفادة منه. أن يكسب النظام وحفظ الدور.	مسرح العرائس والدمى المتحركة	تشويق تفاعل حوار موسيقى في الافتتاح والختام	نشاط درامي عرائسي يرتب وفق الموقف والقصة	15 دقيقة يكرر العرض أكثر من مرة حسب الاستيعاب	نصوص درامية موسيقى ديكور أزياء أكسسوار عرائس	مقدرة التلميذة على تنمية قبول النقد والتوجيه من خلال عرض أدائي حركي متكامل للعراس والديكور	الملاحظة مشاركة التلاميذ وأسئلتهم جلسات المتابعة وما يدور فيها

ملحوظة: هذه الجلسات قدمت عبر فرقة تام للفنون.

ملحق رقم (12)

جلسات متابعة البعد الأول (تعزيز الثقة بالنفس)

عنوان الجلسة	الأهداف	الوسيلة	الأسلوب	الأنشطة	الزمن	المدخلات	المخرجات	التقويم
متابعة	أن يدرك التلميذ أهمية الثقة بالنفس والتحدث بصوت واضح ومسموع. التعبير عن الرأي بوضوح. أن يستخلص أهمية الثقة بالنفس من خلال العرض المسرحي ومدى الاستفادة منه	الحوار النفاش التمثيل سرد قصة طرح أسئلة عن طريق عصف الدماغ. *كل ما سبق لابد أن يكون الحوار حول ما تم عرضه بمسرح العرائس ومتضمناً الموضوع	الحوار والنفاش. التشويق. تقمص الشخصيات بالعرض.	تمثيل سرد قصة. الإجابة على أسئلة الباحثة	30 دقيقة	طرح أسئلة للإجابة عليها عرف نفسك؟ تحدث عن نفسك... الخ	مقدرة التلميذ على التحدث عن النفس بصورة واضحة ووافية	الملاحظة الأسئلة المطروحة ملاحظة معلمة الصف وبقية المعلمين ملاحظة الباحثة مقياس البحث

ملحوظة: تمت هذه الجلسات مع الباحثة والتلاميذ بمفردهم مما جعلها أكثر ايجابية وفائدة.استخدمت الباحثة أسلوب التعزيز للاستجابات المفيدة من التلاميذ (لوحة التعزيز) مرفق بالملاحق.

ملحق رقم (13)

جلسات متابعة البعد الثاني (التفاعل الجيد مع الآخرين)

عنوان الجلسة	الأهداف	الوسيلة	الأسلوب	الأنشطة	الزمن	المدخلات	المخرجات	التقويم
متابعة	أن يتعرف التلميذ على أهمية التعامل الجيد مع الآخرين. أن يتفهم ضرورة التعامل مع الآخرين وأهميته من خلال العرض المسرحي ومدى الاستفادة منه	النفاش والحوار التمثيل تقمص الشخصية. سرد القصة طرح الأسئلة عن طريق عصف الدماغ. كل ما سبق لابد أن يكون الحوار حول التفاعل الجيد مع الآخرين	النقاش مسرح العرائس التشويق الإجابة على أسئلة الباحثة	تمثيل مسرح عرائس طرح أسئلة سرد قصص ومواقف	30 دقيقة	طرح أسئلة للإجابة عليها هل لديك أصحاب؟ أذكر موقف كنت فيه راقي في تعاملك مع من حولك	مقدرة التلميذ على إدراك أهمية التفاعل الاجتماعي وأهمية التعامل بصورة جيدة مع الآخرين	ملاحظة الباحثة ملاحظة العاملين بالمركز الإجابة على الأسئلة المطروحة مقياس البحث

ملحوظات:

- تمت هذه الجلسات مع الباحثة والتلاميذ بمفردهم مما جعلها أكثر فائدة.
- استخدمت الباحثة لوحة النجوم للتعزيز. (مرفق)

ملحق رقم (14)

جلسات متابعة البعد الثالث(قبول النقد والتوجيه)

عنوان الجلسة	الأهداف	الوسيلة	الأسلوب	الأنشطة	الزمن	المدخلات	المخرجات	التقويم
متابعة	أن يكسب التلميذ مهارة قبول النقد والاستفادة منه أن يتعرف على أهمية قبول الرأي الآخر	الحوار والنقاش طرح الأسئلة سرد قصص وحكاية مواقف *ملحوظة: كل ما ذكر لا بد أن يكون الحوار حول ما تم عرضة بمسرح العرائس	الحوار الأسئلة حكاية قصص التعبير عن الرأي تمثيل وتعمص شخصيات العرض	تمثيل سرد قصة طرح أسئلة الإجابة على أسئلة الباحثة	30 دقيقة	طرح الأسئلة للإجابة عليها هل تحترم رأي الآخر؟ هل تقبل التوجيه وتستفيد منه؟	مقدرة التلميذ على التعرف على ثقافة النقد وقبولها والاستفادة منها	الملاحظة الأسئلة ملاحظات المعلمين ملاحظة الباحثة مقياس البحث

ملحوظة: تمت هذه الجلسات مع الباحثة.