البحث السادس:

تقييم الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد :

د/ منصور عبد الله صيّاح

أستاذ صعوبات التعلم المساعد

جامعة الخليج العربي

تقييم الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية

د/ منصور عبد الله صيّاح

• **الملخص**:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من (١٥٧) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، بواقع (٥٦ من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات) و(٥٠ من ذوي التفريط التحصيلي في القراءة والرياضيات) و(٥١ من العاديين في القراءة والرياضيات). استُخدم المنهج الوصفي المقارن في الدراسة، واستخدم الباحث الأدوات التالية: اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة (تعريب عوض، ١٩٩٩)، وبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات القراءة والرياضيات (إعداد الزيات، ٢٠٠٧)، بالإضافة إلى مقياس المهارات الاجتماعية لجريشام وإليوت(Gresham & Elliot (2005. (ترجمة وتعريب الباحث)، وقد كشفت نتائج الدراسة عما يلي: توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي في أبعاد المهارات الاجتماعية (التعاون، التعاطف، وضبط النفس)، وذلك لصالح العاديين، إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين المجموعات الثلاث في البعد الخاص بالسلوك التوكيدي.لا توجد فروق دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي في جميع الأبعاد.لا توجد فروق دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات القراءة وذوي صعوبات الرياضيات في أبعاد المهارات الاجتماعية. كما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين ذوي التفريط التحصيلي في القراءة وذوي التفريط التحصيلي في الرياضيات في أبعاد المهارات الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: المهارات الاجتماعية. صعوبات التعلم. التفريط التحصيلي. العاديين

Assessing Differences in social skills among learning Disabilities, Underachieving and ordinary Achieving primary school Students

Dr. Mansour Abdullah Sayah

Abstract

This study aimed to Assessing differences in social skills among people with learning Disabilities and those with Underachieving and Normal Achieving grades of primary school students. The study sample consisted of (157) pupils of the fifth grade of primary education, by (56 with learning Disabilities in reading and math) and (50 with Underachieving in reading and math) and (51 of the Normal Achieving in reading and math).Descriptive and comparative approach, The following tools were used: Test matrices successive (by: Raven, standardized by: Awad, 1999), and the diagnostic measure of appreciation for reading and math disability (Prepared by: Al-Zayat, 2007). as well as social skills measure of Gresham & Elliot (2005). Results of the study revealed:1-There were significant differences between the Normal Achieving pupils and each of people

with learning Disabilities and Underachieving, in the dimensions of social skills (cooperation, empathy, and self-restraint) in favour of the normal pupils. And There are no statistically significant differences among the three groups in the private dimension of behavior affirmative.2-There are no statistically significant differences between the two groups of people with learning Disabilities and Underachieving in all dimensions.3-There are no statistically significant differences between those with reading Disabilities and those with mathematics Disabilities in the dimensions of social skills. And There are no statistically significant differences between those with Underachieving in reading and those with Underachieving in mathematics in the dimensions of social skills.

Keywords: Social skills – learning disabilities - undercheavers – ordinary

• **مقدمة**:

احتل موضوع المهارات الاجتماعية عند الأطفال اهتمام عدد كبير من المتخصصين في المجال التربوي والتعليمي عامة، ومجال التربية الخاصة على وجه الخصوص، بغية مساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، على المستويين الأكاديمي والاجتماعي. وتستمد الصعوبات الاجتماعية والانفعالية أهميتها من تأثيرها المتعاظم على مجمل حياة الفرد، فبينما تؤثر الصعوبات الأكاديمية على مركز الفرد في المجالات الأكاديمية، فإن الصعوبات الاجتماعية ذات تأثيرات متباينة ومتعددة على مختلف جوانب شخصية الفرد، من حيث توافقه الشخصي والاجتماعي والانفعالي داخل البيت والمدرسة وخارجهما.

فتطور المهارات والقدرات السلوكية الاجتماعية، ترتبط بشكل مباشر باكتساب المهارات الأكاديمية المختلفة والنجاح بالمدرسة، وقد وُجد أن الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون نتيجة لفشلهم الأكاديمي من مشكلات اجتماعية وانفعالية، ويطورون مشاعر سلبية نحو قدراتهم الذاتية، مما يجعل انفعالاتهم تتطور تطوراً مختلفاً عن تطور انفعالات الأسوياء، وتدعو للنظر إلى هذه المشكلات كمحكات يُعتد بها عند تشخيص صعوبات التعلم، حتى أن تعريف صعوبات التعلم الذي قدمته الجمعية الأمريكية، يشير إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من نقصٍ في المهارات الاجتماعية كصعوبة رئيسة (Burbidge, 2008). وأنتج ذلك جدلاً واسعاً حول ما إذا كان نقص المهارات الاجتماعية يُحسب صعوبة رئيسة أم ثانوية، ومهما يكن الأمر فالاتجاه السائد في معالجة صعوبات التعلم يتجه نحو توجيه الجهود لمعالجة الضعف في المهارات الاجتماعية (الوقفي، ٢٠٠٩).

• **مشكلة الدراسة**:

منذ أن استخدم مفهوم صعوبات التعلم Learning Disabilities لأول مرة بعد كتابات صومائيل كيرك Samuel Kirk (1963) تباينت تعريفات صعوبات التعلم من حيث تضمينها صعوبات السلوك الاجتماعي. ففي الوقت الذي خلت بعض التعريفات من الإشارة إلى ذلك، كتعريف القانون الفدرالي الأمريكي ٩٤_١٤٢ لسنة ١٩٧٧، وتعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية - في القانون (١٠١ -٤٧٦) سنة ١٩٩٠م، أشارت بعض تعريفات صعوبات التعلم الأخرى، وخاصة تعريف الجمعية الأمريكية، أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية كصعوبة رئيسة، وتبنت اللجنة الاستشارية المحلية لصعوبات التعلم Interagency Committee of LD, 1988) ضرورة تضمين تعريف صعوبات التعلم صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، كما تضمن تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم National Joint (NJCLD) Committee on Learning Disabilities في سنة (١٩٩٤) العبارة التالية: أن صعوبات التعلم يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات التفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات تعلم (Bryan & Bryan, 2002). وأنتج ذلك جدلاً واسعاً حول ما إذا كان نقص المهارات الاجتماعية يُحسب صعوبة رئيسة أم ثانوية.

ويرى العديد من الباحثين والمربين أنه لا يكفى أن نتعامل مع الصعوبات الاجتماعية والانفعالية بمعزل عن الصعوبات النمائية والأكاديمية، باعتبار أن صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي هي إفرازات لاستمرار صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية دون علاج، ومن ثم فهي ليست أنماطاً نوعية قائمة بذاتها، مستقلة عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (الزيات، ٢٠٠٧). إذ يشير كافالي وفورنس Kavale & Fornesss (1997)، وهالاهان وآخرون (٢٠٠٨)، وكافالي وموسترت Kavale, & Mostert (2004)، وليرنر Lerner (2003) إلى ضعف المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما أشارت نتائج دراسة كل من: البالول (٢٠١٤)، والمقداد، وبطاينة والجراح (٢٠١١)، وخزاعنة والخطيب (٢٠١١)، وبامنجر Bauminger (2005)، ومارتينز Martinez (2004)، وبريان وسفراي Bryan, Cevriye (2004) إلى قصور في المهارات الاجماعية لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين.

وفي الحقيقة أثارت تلك القضية قضية جدلية أخرى تمثلت في: التساؤل التالي: هل صعوبات السلوك الاجتماعي هي سبب لنتيجة، أم نتيجة لسبب في ضوء علاقتها بصعوبات التعلم؟ ولكون الأمر لم يعد محسوما في تلك القضية، فهناك نوع من الاختلاف حول اعتبارها أحد المحكات التي يمكن في ضوئها تحديد ذوي صعوبات التعلم (Maag, 2005). بمعنى آخر؛ إن كانت علاقتها

سببية بصعوبات التعلم الأكاديمية، فذلك يعني بالضرورة وجودها بوجود الصعوبات الأكاديمية، وإن كانت نتيجة لسبب فسبب وجودها ليس مقتصرا على حالات صعوبات التعلم فقط، لاعتبار أن خاصية انخفاض التحصيل الدراسي خاصية مشتركة بين الكثير من الفئات التشخيصية الأخرى.

وفي ضوء ذلك يحق لنا أن نتساءل: ماذا عن نتائج الدراسات التي أشارت إلى أن البروفيل الاجتماعي للطلاب ذوى صعوبات التعلم يكاد يكون مشابها تقريبا للتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض، كدراسة ماك كوش (2003) McCoach، وكريم (2002) Karim، وبيترسون (2001) Peterson، وهاجر وفوجان (1995) Haager & Vaughn، وفالاس (1999) Valas، وميريل (Merrell 1990)، وهذا ما أشار له أيضا فوجان (2001) Voughn. وربما يرجع ذلك لارتباطه بمستوى التحصيل الأكاديمي المنخفض، وأن نمط أو ظاهرة الصعوبة الاجتماعية الملاحظ في الجماعات من ذوي صعوبات التعلم يمكن أن تكون جزءا من ظاهرة عامة، وليست سمة خاصة بهم، ومن ثم يمكن أن تشاهد بين جماعات التلاميذ ذوى التحصيل المنخفض. وفي ضوء ما سبق تفرض الأسئلة التالية نفسها: هل بالضرورة أن يعاني جميع ذوي صعوبات التعلم من صعوبات اجتماعية؟ وهل يمكن أن تظهر صعوبات اجتماعية بين التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض من غير ذوي صعوبات التعلم؟ وهل يمكن أن تظهر صعوبات في المهارات الاجتماعية لدى العاديين؟ بمعنى آخر؛ هل تعمل الصعوبات الاجتماعية بصورة أساسية ومستقلة عن الصعوبات الأكاديمية؟ وللإجابة عن تلك التساؤلات جاءت هذه الدراسة. وفي ضوء ما سبق، تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤلات التالية:

- هل تختلف أبعاد المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باختلاف المجموعات التشخيصية التالية: (صعوبات تعلم، تفريط تحصيلي، عاديون)؟
- هل تختلف أبعاد المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف نمط الصعوبة (قراءة، رياضيات)؟
- هل تختلف أبعاد المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي باختلاف نمط التفريط (قراءة، رياضيات)؟

- **أهداف الدراسة**:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن مدى دلالة الفروق في أبعاد المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين.
- تعرف مدى الاختلاف في أبعاد المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم باختلاف نمط الصعوبة (القراءة – الرياضيات).

- تعرف مدى الاختلاف في أبعاد المهارات الاجتماعية لدى ذوي التفريط التحصيلي باختلاف نمط التفريط (القراءة – الرياضيات).

• **أهمية الدراسة**:

تمثلت أهمية هذه الدراسة في أنها:

- تلقي الضوء على طبيعة الفروق في أبعاد المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بنظرائهم ذوي التفريط التحصيلي والعاديين. ومن ثم قد تكشف لنا عن طبيعة العلاقة بين صعوبات التعلم وصعوبات السلوك الاجتماعي.
- تعرف العلاقة بين الصعوبات في المهارات الاجتماعية وانخفاض التحصيل بشكل عام بغض النظر عن الحالة التشخيصية.
- قد تسهم نتائج الدراسة في مساعدة المختصين في إعداد البرامج العلاجية الأخذ بالاعتبار المهارات الاجتماعية، التي ينبغي التأكيد عليها في المواقف الصفية لذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين.

• **مصطلحات الدراسة**:

• **المهارة الاجتماعية**:

تُعرف المهارة الاجتماعية بأنها القدرة أو التدعيم الإيجابي للعلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وترسيخ القبول الإيجابي للأقران، والتوافق المدرسي الجيد، والتعامل بنجاح وفعَّالية لأي شيء متعلق بالبيئة الاجتماعية (kavale, 1999)، وتُعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم في هذه الدراسة، حيث تشير الدرجة (الأعلى) وجود المهارة الاجتماعية لدى التلميذ، بينما تمثل الدرجة (الأقل) قصورا في المهارة الاجتماعية.

• **صعوبات القراءة**:

تُعرَّف بالقصور الواضح والمستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة، بحيث يحول بطء تقدم الطفل في منطقتي الصوتيات والطلاقة دون دخول ووصول الطفل إلى منطقة فهم المعنى (Reason & Boot, 1994) .

التعريف الإجرائي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة: هم التلاميذ الحاصلون على معدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط في اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، تعريب عوض (١٩٩٩)، وعلى درجة في القراءة أقل من متوسط العينة بمقدار نصف انحراف معياري في اختبار نهاية الفصل الدراسي الأول ٢٠١٣/ ٢٠١٤، ولا يعانون من أي إعاقة عقلية، أو بصرية، أو سمعية، أو جسدية، أو سوء في الظروف التعليمية والبيئية، مع انطباق الخصائص السلوكية لذوي

صعوبات التعلم على هؤلاء التلاميذ، وفقا لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة المستخدم في الدراسة الحالية.

• **صعوبات الرياضيات**:

هي مصطلح يعبر عن عسر أو صعوبات في: استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية، الفهم الحسابي والاستدلال العادي والرياضيات، وإجراء ومعالجة العمليات الحسابية والرياضية. وهذه تعبر عن نفسها من خلال صعوبات استيعاب المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية. (الزيات، ٢٠٠٧).

التعريف الإجرائي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات: هم التلاميذ الحاصلون على معدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط في اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن، تعريب عوض (١٩٩٩)، وعلى درجة في الرياضيات أقل من متوسط العينة بمقدار نصف انحراف معياري في اختبار نهاية الفصل الدراسي الأول ٢٠١٣/ ٢٠١٤، ولا يعانون من أي إعاقة عقلية، أو بصرية، أو سمعية، أو جسدية، أو سوء في الظروف التعليمية والبيئية، مع انطباق الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم على هؤلاء التلاميذ، وفقا لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات المستخدم في الدراسة الحالية.

• **التفريط التحصيلي**:

الفشل في استخدام أو توظيف الطاقات أو الإمكانات أو القدرات العقلية للفرد في الوصول إلى المستوى التحصيلي أو الأكاديمي الملائم لمستوى ذكائه أو قدراته، أو الانخفاض الدال في الأداء الأكاديمي أو التحصيلي الفعلي عن الأداء الأكاديمي أو التحصيلي المتوقع (الزيات، ٢٠٠٢).

التعريف الإجرائي لذوي التفريط التحصيلي: هم التلاميذ الذين يكون ذكاؤهم متوسطا أو فوق المتوسط بنصف انحراف معياري، ولديهم انخفاض في التحصيل الدراسي بنصف انحراف معياري دون المتوسط، ولا يعانون من إعاقات عقلية أو حسية أو انفعالية، ولا تنطبق عليهم الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم وفقا لمقياسي التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم في القراءة والرياضيات، والمستخدمان في الدراسة الحالية.

• **حدود الدراسة**:

- **الحدود البشرية:** طبقت هذه الدراسة على (١٥٧) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، بدولة الكويت، بواقع (٥٦ من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات) و(٥٠ من ذوي التفريط التحصيلي في القراءة والرياضيات) و(٥١ من العاديين في القراءة والرياضيات).
- **الحدود الزمنية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي: ٢٠١٣ -٢٠١٤م. **الحدود الجغرافية:** تم إجراء هذه الدراسة على طلبة مدارس المرحلة الابتدائية التابعة لمنطقة العاصمة التعليمية.

• **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع أن يعيش بمعزل عن الآخرين، كما أنه ومنذ نشأتة الأولى تكون له حاجاته ومتطلباته التي قد تتفق أو تتعارض مع الآخرين، ولكي لا يخلق الفرد مشكلات، فإنه يعمد إلى التوافق وذلك من خلال إشباع حاجاته بما يتاح له من إمكانات أو بدائل مناسبة، وذلك في علاقاته مع ذاته، أو في تعامله مع المجتمع الذي يعيش فيه.

ولا ريب أن الفرد الذي يتسم بدرجة مرتفعة من الصحة النفسية لديه قدرة أفضل على المواجهة الناجحة للمشكلات، واستفادة أكبر مما سبق من خبرات، ومرونة أكثر في سلوكه، وقدرة على تنويع استجاباته حتى تلائم المواقف الجديدة، مما يتيح له المواجهة الموفقة لمدى واسع من المشكلات، فيكون النجاح حليفه، والصحة النفسية من نصيبه (العيسوي، ٢٠٠١).

وتتحدد العلاقة بين الفرد وبيئته منذ السنوات الأولى من حياة الطفل، وتعد عاملاً مهماً في تشكيل شخصيته وتكوين اتجاهاته وميوله ونظرته للحياة، أو بمعنى آخر تكوين أسلوبه في التوافق مع نفسه ومجتمعه، حيث إن المجال الذي ينشأ فيه الطفل يؤثر تأثيراً كبيراً في نموه، فإذا ساعد هذا المجال على إشباع حاجات الطفل البيولوجية والنفسية، أثّر ذلك تأثيراً بارزاً في سلوكه وأساليب توافقه، أما إذا تعددت مواقف الحرمان وزادت حدتها، فإن شخصيته ستعاني من الاضطراب والصراع، الذي قد يبقى مصاحباً لشخصيته عند الكبر ومنعكساً على مظاهر سلوكه (الديب، ١٩٩٠).

ومن ثم فإن البيئة المحيطة بالطفل، بما في ذلك متغيرات البيئة الاجتماعية تعد عاملاً مهماً في تشكيل شخصيته، وتكوين اتجاهاته وميوله ونظرته للحياة، ولهذا يجب على المربين تفهم أحسن السبل للتعامل مع الطفل في مراحل نموه الأولى، لكي نضمن له نمواً سليماً يحقق له حاجاته العضوية والنفسية والاجتماعية.

• **المحور الأول**: **صعوبات التعلم والتفريط التحصيلي**:

• **صعوبات التعلم**:

أدى التطور التاريخي الذي مر به مفهوم صعوبات التعلم، إلى ظهور تعريفات متنوعة ومختلفة، تناولت عدم قدرة التلاميذ على التعلم بشكل طبيعي على الرغم من توفر القدرات العقلية اللازمة للتعلم، وسلامة قنوات الإحساس كالبصر، والسمع، وتوفر فرص التعليم الملائمة. بالإضافة إلى التوازن العاطفي وعدم وجود عوائق اقتصادية أو مشكلات اجتماعية.

وعرفت اللجنة القومية المشتركة صعوبات التعلم في سنة ١٩٩٤ على أنها: صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات،

والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات ذاتية / داخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد. كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، ولكن هذه المشكلات لا تُكوِّن أو تنشئ بذاتها صعوبات تعلم. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (مثل: قصور حاسي، أو تأخر عقلي، أو اضطراب انفعالي جوهري)، أو مع مؤثرات خارجية (مثل: فروق ثقافية أو تعليم غير كافٍ، أو غير ملائم)، إلا أنها – أي صعوبات التعلم – ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات (Elison, 2001) .

• **صعوبات القراءة**:

تشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين المتخصصين في صعوبات التعلم أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيس للفشل المدرسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى الطالب وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، وأكثر من هذا فإن صعوبات القراءة يمكن أن تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللا توافقي، والقلق، والافتقار إلى الدافعية، وانحسار احترام الذات واحترام الآخرين لها (الزيات، ١٩٩٨).

فالقراءة ليست مجرد اكتساب للمعرفة والاتصال بالآخرين فحسب، بل هي عملية عقلية انفعالية، وفن لغوي. وأحد أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات تقوم من خلال تعرف الرموز المطبوعة ونطقها نطقا صحيحا. فهي بذلك عملية معقدة لأنها تعتمد على تفسيرها للرموز المكتوبة، ثم الربط بين هذه الرموز ومدلولاتها، والتي تحتم على القارئ القيام بعمليات متداخلة حتى يصل من خلالها إلى المعنى المراد والاستفادة منها. حيث تشكل القراءة أحد الجوانب الأساسية المهمة في صعوبات التعلم الأكاديمية، كونها تُعد من أهم وسائل كسب المعرفة والحصول على المعلومات، ووسيلة من وسائل الاتصال المباشر بالمعارف والعلوم الإنسانية، مما يستدعي الاهتمام بها، خاصة عند الأطفال، حيث تمثل القراءة أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا بين الأطفال (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤).

كما أن القراءة ليست مجرد مهارة، بل هي نظام رمزي، ووسيلة يتمكن منها الفرد من دمج وتنظيم الخبرة، وهي مرتبطة بالنظام الرمزي الأساسي الآخر الذي يستخدمه، وهو الكلام المنطوق. إن هذين النظامين اللفظيين القراءة والكلام يؤلفان لغة الإنسان، وإن كلا منهما يمكن فهمه بارتباطه بالآخر. وتُعد صعوبات القراءة صعوبات تعلم نمائية أكاديمية developmental academic

disorder ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في: صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، مع توافر قدر ملائم من الذكاء وظروف التعليم العام، والسياق الثقافي والاجتماعي (الزيات، ٢٠٠٢). ويمكن تعريف صعوبات القراءة على أنها عجز جزئي في القدره على قراءة أو فهم ما يقوم التلميذ بقراءته قراءة صامتة أو جهرية، وأن يكون هذا العجز مستمرا، ولا يتناسب مع مستوى القدرة العقلية والصف الدراسي للتلميذ (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤).

كما تُعرَّف بالقصور الواضح والمستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة، بحيث يحول بطء تقدم الطفل في منطقتي الصوتيات والطلاقة دون دخول ووصول الطفل إلى منطقة فهم المعنى (Reason & Boot, 1994).

ويمكن تقسيم مهارات القراءة إلى مكونين رئيسين هما: تعرف الكلمة word recognition، والفهم القرائي reading comprehension. وتُشير مهارة تعرف الكلمة إلى قدرة الفرد على تعرف الكلمات، وتعلم أساليب من خلالها تصبح الكلمات المبهمة أو غير المعروفة لدى الطالب معروفة ومقروءة عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة، وتزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات. هذا ويشر الفهم القرائي إلى فهم معنى ما يُقرأ. وكلا المكونين (تعرف الكلمة والفهم القرائي) متكاملان، وبينما يتم التركيز على تعرف الكلمة في المراحل الأولى لتعليم القراءة، يتم التركيز على الفهم القرائي ومعاني النصوص في المراحل اللاحقة (الزيات، ١٩٩٨).

- **صعوبات الرياضيات**:

تمثل صعوبات تعلم الرياضيات إحدى الأنماط الرئيسة لصعوبات التعلم الأكاديمية، وتشيع لدى نسبة تتراوح بين ٥ -١٢٪ من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتستمر هذه الصعوبات حتى المرحلة الجامعية، ويؤثر استمرارها في القرارات المستقبلية والمهنية للعديد من طلاب ما بعد المرحلة الثانوية (الزيات، ٢٠٠٨). ويعرفها بريان (Bryan & Bryan, 2002) بأنها صعوبة أو اضطراب نوعي يتعلق بالعمليات الرياضية في تعلم مفاهيم الرياضيات، والعمليات الحسابية، وترتبط هذه الصعوبة غالبا باضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي.

وترى رفيرا Rivera (1997) أن صعوبات تعلم الرياضيات تظهر في عدم قدرة بعض التلاميذ على اكتساب المفاهيم أو تطبيق المهارات الرياضية وكذلك حل المشكلات، مما يترتب عليه انخفاض تحصيل هؤلاء التلاميذ في مادة الرياضيات. وتشير ليرنر (Lerner, 2003) إلى أن صعوبات تعلم الرياضيات تتضمن صعوبة في إجراء العمليات الحسابية، أو مهارات القياس، والتفكير الكمي، أو في تعلم الحقائق الرياضية.

ويذكر كل من ميلر وميرسر (Miller & Mercer,1997) أن صعوبات تعلم الرياضيات عادة ما تبدأ في سن المدرسة الابتدائية، وتستمر في المرحلة الثانوية وتصل إلى المرحلة الجامعية، وأن ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يتقدمون بمعدل عام واحد لكل عامين دراسيين. ويشير جيري (Geary, 2004) إلى أن ما بين ٥٪ إلى ٨٪ من تلاميذ المرحلة الابتدائية لديهم صعوبات في الذاكرة أو صعوبات في الإدراك، والتي تؤدي بدورها إلى صعوبات تعلم في الرياضيات، وتتمثل بعدم قدرة التلميذ على تعلم المفاهيم أو الإجراءات الرياضية في مجال واحد أو أكثر من مجالات الرياضيات.

كما يعرف التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم في الرياضيات بأنه التلميذ الذي تقع نسبة ذكائه في المدى المتوسط وفوق المتوسط، ومستوى تحصيله في الرياضيات يقع في الإرباعي الأدنى، وهو التلميذ الذي ينجز إنجازا ضعيفا، لأنه يتعلم ببطئ خلاف معظم زملائه في الفصل، وهو التلميذ غير القادر على تعلم الرياضيات بالسرعة التي يقدمها المعلم لجميع التلاميذ (Geary, 2004).

وقد يتم تصنيف الطفل باعتباره من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات إذا كانت وظائفه العقلية أو مستوى نشاطه العقلي يضعه ضمن ذوي الذكاء العادي أو العالي، مع وجود انحراف أو تباعد دال يصل عادة إلى سنتين أو أكثر، بين عمره أو مستواه العقلي، ومهارات استخدامه ومعالجته للرياضيات (الزيات، ٢٠٠٢).

- **التفريط التحصيلي**:

هناك مجموعة من التلاميذ الذين لا يصل مستوى تحصيلهم إلى مستوى استعدادهم، ويقاس التحصيل عادة باختبارات التحصيل المقننة كما يقاس الاستعداد بالاختبارات المقننة للذكاء، ويطلق على هذه الفئة باللغة الانجليزية Underachievers ويقابلها في اللغة العربية عدة مصطلحات مثل التأخر التحصيلي أو التأخر الدراسي أو ذوي تدني التحصيل الدراسي.

ويعرف التفريط التحصيلي أيضا بأنه "الفشل في استخدام أو توظيف الطاقات أو الإمكانات أو القدرات العقلية للفرد في الوصول إلى المستوى التحصيلي أو الأكاديمي الملائم لمستوى ذكائه أو قدراته، أو الانخفاض الدال بين الأداء الأكاديمي والتحصيل الفعلي عن الأداء الأكاديمي أو التحصيل المتوقع (الزيات، ٢٠٠٢).

ويعرف أيضاً بالفرق الكبير بين ما يستطيع التلميذ الوصول إليه من إنجاز للفعاليات والمهام التعليمية التي تؤهله قدراته العقلية ومواهبه الفطرية له، وبين المستوى الذي وصل إليه من إنجاز فعلي وحقيقي خلال تواجده في الأطر التعليمية المختلفة (نصر الله، ٢٠٠٤).

ويعرفه (1990) Delise بأنه التباعد بين القدرة الحقيقية الكامنة والمعبر عنها بالذكاء من خلال مقاييس الذكاء وبين التحصيل الأكاديمي المعبر عنها باختبارات التحصيل الدراسي والسجلات الدراسية. كما يعرفه Frey (2003) على أنه يشير إلى الطلاب الذين يظهرون تباعداً واضحاً بين القدرات المعرفية وبين الأداء الملموس في التحصيل الأكاديمي.

- **تصنيف التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي**:

التلاميذ ذوو التفريط التحصيلي هم مجموعة غير متجانسة، وهناك عدد لا يحصر من التلاميذ الذين تظهر لديهم خصائص مختلفة تعبر عن وجود التفريط التحصيلي، وفيما يلي أنواع من التفريط التحصيلي على سبيل الذكر لا الحصر.

- **التلميذ المتجنب:** وأهم خصائص هذه الحالة: يتجنب ويتناسى المسئوليات والواجبات، يعطي أعذاراً واهية لسوء أدائه الدراسي، يتشتت انتباهه بسهولة ويتخلى بسرعة عن تحدياته ومسئولياته، الدافع للإنجاز لديه منخفض، لطيف ولديه عدد كبير من الأصدقاء.
- **التلميذ المتحير:** والخصائص التي تظهر لدى التلميذ المتحير: تظهر لديه الحيرة والارتباك، يتخيل الصعوبة في كل أمر يواجهه، يستهين بقدراته ومواهبه، يعتمد على الآخرين لحل مشاكله.
- **التلميذ فاقد الهوية:** والخصائص التي تظهر لدى التلميذ فاقد الهوية: يكون حزيناً أحياناً ومتعصباً أحياناً أخرى، يدخل في ناقشات طويلة من دون أن يكون لديه فهما حقيقيا لما يريده، يعرف تماماً أنه مقصر في دراسته ولكن دون اهتمام.
- **التلميذ المشاغب:** والخصائص التي تظهر لدى التلميذ المشاغب: يتعدى على حقوق الآخرين، تظهر لديه الرغبة في السيطرة على من حوله، اندفاعي يرتكب الكثير من الأخطاء، يشعر بالإحباط بسهولة، يلوم الآخرين على أخطائه، وعادة يأتي من أسرة تسيء إليه.
- **التلميذ المعاند:** والخصائص التي تظهر لدى التلميذ المعاند: يعاند ويظهر سلبية نحو كل شيء، يرفض التعاون مع المعلم ومع إدارة المدرسة، يرفض تأدية المسئوليات الموجهة إليه من قبل سلطة معينة كالوالدين أو المعلم، لديه تاريخ من حالة الهيجان العصبي، عدم إكمال المهمة أو الواجب، غير قادر على الترتيب(*Frey,* ٢٠٠٣) . ويظهر التلاميذ ذوو التفريط التحصيلي بشكل عام دافعا منخفضا للإنجاز مقارنة مع زملائهم العاديين والمتفوقين.

- **المحور الثاني**: **المهارات الاجتماعية**:

تُمثل المهارات والكفايات الاجتماعية إحدى الأسس المهمة للتفاعل الاجتماعي، والنجاح اليومي في الحياة الواقعية مع الأقران والمدرسين، وكافة

الأشخاص الآخرين المتعاملين بطبيعة أدوارهم مع الفرد، كما تسهم هذه المهارات في حل الكثير من المشكلات الاجتماعية بصورة يقرها ويقبلها المجتمع على ضوء الأعراف الاجتماعية، والمناخ النفسي السائد. وتشمل المهارات الاجتماعية على العديد من المهارات منها: العلاقة الإيجابية مع الآخرين، المعرفة الدقيقة بأصول السلوك الاجتماعي، غياب السلوك اللاتوافقي، والسلوكات الاجتماعية الفعالة.

وتُعرف المهارة الاجتماعية بأنها القدرة أو التدعيم الإيجابي للعلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وترسيخ القبول الإيجابي للأقران، والتوافق المدرسي الجيد، والتعامل بنجاح وفعَّالية لأي شيء متعلق بالبيئة الاجتماعية (kavale&Forness,1997). وأوضحت شاش (٢٠٠٢) أن المهارات الاجتماعية هي قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي مع أقرانه، والاستقلال، والتعاون مع الآخرين، والقدرة على ضبط الذات، إلى جانب توافر المهارات الشخصية في إقامة علاقات إيجابية بناءة، وتدبير الأمور والتصرفات، والقدرة على التحكم في المهارات المدرسية.

ويُعرف حافظ (٢٠٠٤) السلوك الاجتماعي أنه قدرة الفرد على اكتساب معايير وأساليب السلوك المقبول في مجتمعه الصغير (الأسرة، المدرسة، جماعة الأقران)، وفي المجتمع الأكبر (الحي، القرية، المدينة) فضلاً عن القدرة على تكوين علاقات متبادلة مع الآخرين، قائمة على المودة والاحترام، ويتم هذا في ثنايا عملية التنشئة الاجتماعية، ومن ثم فإن عملية التعلم لا تقتصر فقط على الجوانب العقلية والمعرفية في الشخصية، وإنما تمتد أيضاً إلى الجوانب الاجتماعية، باعتبار الفرد منذ أن يولد كائناً اجتماعياً.

كما تُعرف على أنها مجموعة من الاستجابات، والأنماط السلوكية الهادفة والقابلة للنمو من خلال التدريب والممارسة، والتي تتضمن قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي الناجح مع الآخرين والتعاون معهم، ومشاركتهم في مختلف الأنشطة، وقدرته على تكوين علاقات وثيقة، وصداقات، واتباع القواعد والتعليمات. بالإضافة إلى قدرته على التعبير من انفعالاته واتجاهاته، وإتقان المهارات المدرسية، إلى جانب قدرته على حل المشكلات الاجتماعية (زيد، ٢٠٠٣).

ويرى الزيات (١٩٩٨) أن المهارات أو الكفايات الاجتماعية تمثل إحدى الأسس المهمة للتفاعل الاجتماعي، والنجاح في الحياة الواقعية مع الرفاق والمدرسين وكافة الأشخاص المتعاملين بطبيعة أدوارهم مع الفرد، ويعكس حسن التعامل مع الآخرين درجة ملائمة من الحساسية الاجتماعية والانفعالية بالإيقاعات والرموز الاجتماعية التي يقرها المجتمع، كما تسهم هذه المهارات أو الكفايات

الاجتماعية في حل كثير من المشكلات الاجتماعية بصورة يقرها ويقبلها المجتمع على ضوء الأعراف الاجتماعية، والمناخ النفسي الاجتماعي السائد.

• **الحاجات الأساسية لتحقيق التوافق الاجتماعي**:

يرى برنس (1998) Bernice أن الكفاءة الاجتماعية تشير إلى تقييم ما قد أنجز الفرد واجباً ما بشكل دقيق، وأن السلوك يكون كافياً اجتماعياً، إذا ما أدى إلى نتائج اجتماعية إيجابية للناس، وأن المهارات الاجتماعية هي السلوكات المطلوبة، لإنتاج محصلات إيجابية من التفاعلات مع الآخرين، وأحكاماً إيجابياً للكفاية الاجتماعية.

ويتمثل السلوك الاجتماعي المقبول في قدرة الطالب على القيام بالمهارات أو الكفايات الاجتماعية التالية:

- القدرة على تكوين علاقة إيجابية مع الزملاء والأقران والوالدين والمعلمين في المواقف الاجتماعية في المنزل والمدرسة والحي والنادي وغيرها.
- الإلمام بقواعد السلوك الاجتماعي المرعية في جماعات الأسرة والفصل والأقران، وهي قواعد قائمة على الأخذ والعطاء دون تجاوز أو خطأ أو عدوان.
- الإتيان بسلوك توافقي قائم على تقبل الذات (توافق شخصي)، وتقبل الآخرين، والتعاون معهم لتحقيق الهدف المشترك (توافق اجتماعي).
- اكتساب المهارات الاجتماعية الفعالة أو الإيجابية التي تتمثل في الكفاية في الاتصال بالآخرين والتعاون البناء معهم والتكاتف في تحقيق الهدف المنشود (حافظ، ٢٠٠٤).

وبناء على ذلك، فإن نجاح الطفل في اكتساب وتنمية مهاراته الاجتماعية يساعد على تزايد قدراته على إقامة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية الناجحة والسليمة، والاندماج مع جماعات الأقران، والاقتراب من جماعات الكبار في طمأنينة وألفة، مما يؤدي إلى المزيد من التقدم في اكتساب الخبرات الاجتماعية، وتحقيق النمو الاجتماعي بصورة سليمة وصحية.

• **المحور الثالث**: **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**:

إن الأداء المعرفي والتحصيل الدراسي والمستوى الأكاديمي، كلها أو بعضها، هي المحدد لمركز التلميذ في كل من الأسرة والمدرسة وبين جماعة الأقران، وعليه تتحدد جميع التفاعلات والعلاقات الاجتماعية. وهذه التفاعلات تتباين تأثيراتها وفقا لتباين المستوى التحصيلي أو الأكاديمي للطالب، فتدعم تقدير الطالب لذاته ويشعر بالفخر والزهو والاعتزاز إذا كان متفوقاً ويشعر بالخزي، والخجل، والدونية، وتجنب مواجهة الآخرين، إذا كان مستواه الأكاديمي منخفضاً (الزيات، ٢٠٠٢). وتشير معظم الدراسات والبحوث إلى وجود علاقة وثيقة بين اضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي والتحصيل الأكاديمي وكل منهم يؤثر في الآخر (الظاهر، ٢٠٠٥).

وتـؤدي خـبرات الفشـل في الدراسـة والمجـالات الاجتماعيـة إلى الإحسـاس بـالنقص، فضلا عـن استجابات سـوء التقـدير والتـوبيخ مـن جانـب الكبـار سـواء الآباء أو المعلمين، والاستهزاء من الأقران، إلى تعميق مثل هذا الإحساس. ولكي يحقق الطالب أهدافه ينزع إلى طلب العون من الآخرين باستمرار، مما يعوق نمو شخصيته المستقلة (حافظ، ٢٠٠٤).

- **صعوبات السلوك الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم**:

إن الاهتمام بالتوافق الاجتماعي والانفعالي للأفراد ذوي صعوبات التعلم لا يقل أهمية عن الاهتمام بالجانب الأكاديمي، لأن النجاح في الحياة له أبعاد أكثر من حيث التعامل مع الناس، وكيفية الشعور تجاه الآخرين والقبول منهم. وترى ليرنر Lerner (2003) أن المشكلات الاجتماعية والانفعالية هي الأكثر انتشارا بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم من الأطفال العاديين.

وعُرفت صعوبات التعلم بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات أكاديمية، إلا أن العديد من المختصين في المجال التربوي يرون أن صعوبات التعلم لها آثار تتجاوز المجالات الأكاديمية التي تتداعى حول مشكلات وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وبذلك يرى العديد من المربين أنه لا يكفي أن نتعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الآثار الاجتماعية والانفعالية المترتبة على هذه الصعوبات.

واستقطبت هذه المشكلات أو الصعوبات اهتمام الكثير من المنظمات على اختلاف مستوياتها وتوجهاتها. فكان من الإجماع من المنظمات المختلفة أن يتضمن صعوبات التعلم، بحيث يشمل اضطرابات أو صعوبات المهارات الاجتماعية كمجال نوعي من مجالات صعوبات التعلم. ومن خلال تعريف صعوبات التعلم للعام ١٩٩٤ يتم إمكانية تلازم صعوبات التعلم ومشكلات السلوك الاجتماعي والانفعالي، وبصورة عامة فإن المشكلات الأخرى المترتبة تتمثل في: سوء التوافق الشخصي الاجتماعي، صورة سالبة، ضعف الثقة بالنفس، الافتقار إلى النجاح، ضعف النضج الاجتماعي، الانسحاب، الاكتئاب، الانطواء، الشعور بالإحباط، أشكال متكررة من السلوك غير التكيفي، ارتفاع مستوى القلق، انخفاض الدافعية، الإفراط المرضي بالنشاط غير الهادف (الزيات، ١٩٩٨).

وتُوجد مجموعة من أشكال السلوك الاجتماعي والانفعالي كانت ولا تزال إلى حد ما_ شائعة عند مناقشة مشكلات الأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلم. ترجع أهمية مثل هذه الأشكال من السلوك إلى أنها غالبا ما تنعكس على عملية التعلم، مما يزيدها صعوبة، علاوة على ذلك فإن هذه الأشكال السلوكية يُنظر إليها عادة على أنها تمثل انحرافات عن المعايير العادية لسلوك الأطفال بكل ما يترتب على ذلك من آثار اجتماعية وانفعالية سلبية.

• **العوامل الاجتماعية والتفريط التحصيلي**:

يسير نمو واكتساب مهارات الإدراك الاجتماعي جنباً إلى جنب مع نمو واكتساب المهارات الأكاديمية، كالقراءة واللغة والرياضيات حيث يكتسب الطالب خلال مراحل نموه مهارات التقدير والحكم من خلال مقارنة النتائج الفعلية المترتبة على السلوك الاجتماعي أو على الفعل بالنتائج المتوقعة، اعتمادا على التغذية المرتدة وتعديل الأنماط السلوكية بما يتوافق مع ردود هذه الأفعال، فالأفراد الذين يعانون من مشكلات وصعوبات الإدراك الاجتماعي يغلب أن يكون لديهم صعوبات في التعامل مع ردود هذه الأفعال، ويكونون غير قادرين على استقراء الدلالات والمؤشرات والرموز والمواقف الاجتماعية، ومدى ارتباطها بالموقف. كما أنهم يكونون غير قادرين على تكييف مواقفهم وسلوكاتهم بما يتماشى مع نتائج مقارنات النتائج الفعلية المترتبة على السلوك بالنتائج المتوقعة (Lerner, 2003).

إن الأداء المعرفي والتحصيل والمستوى الأكاديمي كلها أو بعضها هي المحدد لمركز الطالب في كل المدرسة، وجماعة الأقران، وعليه تتحدد كافة التفاعلات والعلاقات الاجتماعية، وهذه التفاعلات تتباين تأثيراتها وفقاً لتباين المستوى التحصيلي أو الأكاديمي للطالب، ومن ثم تدعم تقدير الطالب لذاته، وتشعره بالفخر والاعتزاز إذا كان متفوقا، ويشعر بالخجل والدونية، وتجنب مواجهة الآخرين، إذا كان مستواه الأكاديمي منخفضاً (الزيات، ٢٠٠٢).

وتؤكد الدراسات والبحوث التي أجريت على ذوي التفريط التحصيلي إلى أن انخفاض كل من مفهومي الذات الأكاديمي والاجتماعي ترتبط على نحو موجب بانخفاض التحصيل الأكاديمي للطالب.

ويرى Burbidge (2008) أن الشعور بالكفاءة الذاتية يجب أن يكون محل اعتبار وتقدير عند تقويم هؤلاء الطلاب والحكم عليهم، وأن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يحملون شعورا متواصلا بضعف كفاءتهم الذاتية يستجيبون للضغوط السلبية لجماعة الأقران، وربما يرون أن التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي بوجه عام يؤثر في علاقاتهم الاجتماعية أو شعورهم بالانتماء لجماعات الأقران ومن ثم يقل جهودهم وإقبالهم على المهام الأكاديمية فينخفض تحصيلهم.

• **الدراسات السابقة**:

أولا: دراسات تناوت الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين، أو العلاقة بين المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم أو التحصيل الدراسي، فقد هدفت دراسة البالول (٢٠١٤) إلى الكشف عن العلاقة بين الصعوبات الأكاديمية ومهارات السلوك الاجتماعي والانفعالي، وما إذا كانت

مهارات السلوك الاجتماعي والانفعالي تختلف باختلاف الصعوبات الأكاديمية، والنوع، والصف الدراسي. تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصفين الرابع الابتدائي، والسادس المتوسط، في دولة الكويت. تكونت عينة الدراسة النهائية من (١١٥) تلميذا وتلميذة، بواقع (٤٩٩) تلميذا وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي، و(٥٠١) تلميذ وتلميذة بالسادس المتوسط. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الفئات التشخيصية الثلاث (صعوبات تعلم الرياضيات، صعوبات تعلم القراءة، صعوبات تعلم الكتابة) في أبعاد السلوك الاجتماعي والانفعالي.

واستهدفت دراسة اليوسف (٢٠١٣) تحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة باختلاف مستوياتهم في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء الجنس والمستوى الدراسي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. تكونت عينة الدراسة (٢٩٠) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى أفراد عينة الدراسة.

كما هدفت دراسة المقداد، بطاينة والجراح (٢٠١١) إلى تعرف مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وفيما إذا كان ذلك المستوى يختلف باختلاف النوع، أو الفئة العمرية، أو التفاعل فيما بينهما. تكونت عينة الدراسة من (٢٧٨) طالبا وطالبة، منهم (١٨١) طالبا وطالبة من الطلبة العاديين، و(٩٨) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، واستخدم مقياس المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم، تطوير هارون (٢٠٠٥). توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم لصالح الطلبة العاديين.

وقيَّمت دراسة خزاعنة والخطيب (٢٠١١) المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (٢٢٨) طالبا من ذوي صعوبات التعلم، و(٢٤٧) من الطلبة العاديين. تم تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية والانفعالية ذات دلالات ثبات وصدق عاليين. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم لصالح الطلبة العاديين (في: اليوسف، ٢٠١٣).

أما دراسة المطيري (٢٠٠٧) فقد هدفت إلى تعرف طبيعة الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الثالث

الابتدائي من ذوي صعوبات القراءة والعاديين. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين في المهارات الاجتماعية، وأبعادها الفرعية لصالح التلاميذ العاديين.

كما استهدفت دراسة بامنجر (2005) Bauminger تعرف عملية الإدراك الاجتماعي والانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وذلك بالتركيز على عملية تكوين السلوك الاجتماعي والمفهوم الانفعالي المعقد. تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم و(٢٠) طفلاً من العاديين معدل أعمارهم يتراوح ما بين (٩.٤ – ١٢.٧)، وتحتوي كل مجموعة على (٣٥ ذكورا، ١٥ إناثا)، استخدمت الدراسة نموذج تحليل الصور الاجتماعية، والإدراك الانفعالي. توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات في عملية تكوين السلوك الاجتماعي.(in:Burbidge, 2008)

كما تناولت دراسة مارتينز (2004) Martinez الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في الوظائف الاجتماعية. بلغت عينة الدراسة (١٢٠) تلميذاً وتلميذة (٦٠ تلميذا، ٦٠ تلميذة)، وقد قسمت إلى أربع مجموعات، وقد ضمت المجموعة الأولى: ذوي صعوبات التعلم العامة (القراءة والرياضيات)، والمجموعة الثانية: ذوي صعوبات تعلم القراءة فقط، والمجموعة الثالثة: ذوي صعوبات تعلم الرياضيات فقط، والمجموعة الرابعة: التلاميذ العاديين. وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق بين مجموعات صعوبات التعلم الثلاث وبين مجموعة التلاميذ العاديين، في الشعور بعدم الكفاءة الذاتية والاجتماعية، باتجاه المجموعات الثلاث، وأنهم أقل نضجا اجتماعيا من التلاميذ العاديين.

وقارن كل من بريان وسفراي (2004) Bryan, Cevriye بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في النواحي الاجتماعية والانفعالية، وذلك من خلال المقارنة بينهما في الأبعاد التالية: المشاعر السلبية، والذات الأكاديمي، والضغوط الاجتماعية، الاندفاعية، وانخفاض مفهوم الذات، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون مشاعر سلبية أكثر من العاديين، ويشعرون بانخفاض مفهوم الذات بصورة أكبر من التلاميذ العاديين، كما أنهم يعانون من ضغوط اجتماعية، وانخفاض في الذات الأكاديمي أكثر من زملائهم العاديين.

وقام الدويخ (٢٠٠٢) بدراسة لتعرف الفروق في المهارات الاجتماعية والمكانة الاجتماعية بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم والعاديات. تكونت عينة الدراسة من ٦٠ تلميذة، (١٦ تلميذة من ذوات صعوبات التعلم، و١٦ تلميذة من العاديات من الصف الخامس الابتدائي، و(١٤ تلميذة من ذوات صعوبات التعلم، و١٤ تلميذة من العاديات) من الصف السادس الابتدائي. وقد توصلت الدراسة إلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية والأبعاد المكونة لها بين التلميذات العاديات وذوات صعوبات التعلم، وذلك لصالح العاديات.

ثانيا: أما بخصوص الدراسات التي تناولت الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي، أو بين ذوي التفريط التحصيلي والعاديين، أو الخصائص الاجتماعية لذوي التفريط التحصيلي، فقد هدفت دراسة دراسة ماك كوش McCoach (2003) للكشف عن الخصائص التي تميز التلاميذ الفائقين عقليا ذوي التفريط التحصيلي عن التلاميذ الفائقين عقليا ذوي التحصيل الأكاديمي العالي. بلغ عدد العينة ٥٦ تلميذاً من الفائقين عقليا ذوي التفريط التحصيلي و١٢٢ تلميذاً من الفائقين عقليا ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع من المرحلة الابتدائية في ٢٨ مدرسة مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى: أن التلاميذ الفائقين ذوي التفريط التحصيلي يظهرون قدرا أقل من تحمل المسؤولية، والمشاركة الاجتماعية مقارنة بأقرانهم من الفائقين ذوي التحصيل الأكاديمي العالي.

كما استهدفت دراسة كريم (٢٠٠٢) Karim معرفة الخصائص الاجتماعية والنفسية للتلاميذ ذوي التفريط التحصيلي. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج الإحصائية للدراسة أن التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي لا يتحملون المسئولية، ويميلون إلى إلقاء اللوم على الآخرين، ويعانون من مفهوم سلبي للذات، ولديهم انخفاض في مستوى الدافع للإنجاز، كما لديهم عزو خارجي (وجهة ضبط خارجي) للأسباب المرتبطة بفشلهم الدراسي.

أما دراسة بيترسون (2001) Peterson فقد هدفت إلى الكشف عن الخصائص والعوامل المرتبطة بالتفريط التحصيلي. تكونت عينة الدراسة من ٣١ طالبا من ذوي التفريط التحصيلي من خمس ولايات من الولايات المتحدة الأمريكية. استخدمت الدراسة استبيانا مكونا من ٥٠ فقرة من إعداد الباحث. وتوصلت الدراسة إلى بروفايل عام لذوي تفريط التحصيلي وهو: أن الطلاب ذوي التفريط التحصيلي ينتمون إلى عائلات مفككة لا تهتم بالتحصيل الأكاديمي ولا تشجع الحصول على شهادة دراسية، وأنهم يفتقرون للمهارات الاجتماعية، ولديهم اتجاهات سلبية نحو المعلم والمدرسة بسبب الفشل الأكاديمي المتكرر، وتعرضهم للضغط النفسي من قبل الطلاب الآخرين.

كما استهدفت دراسة حسيب (٢٠٠١) العلاقة بين المهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية، وكذلك الفروق بين المتفوقين تحصيليا والعاديين وذوي التفريط التحصيلي في المهارات الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (١٨٨)

طالبا وطالبة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين بعض المهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية، كما أشارت إلى وجود فروق بين الفائقين تحصيليا والعاديين والمتأخرين دراسيا في المهارات الاجتماعية لصالح الفائقين تحصيليا.

وحاولت دراسة فالاس (1999) Valas معرفة الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين ومنحفضي التحصيل الدراسي في التقبل الاجتماعي وتقدير الذات. تكونت عينة الدراسة من (١٤٣٤) من طلاب الصف الرابع والسابع والتاسع من فصول مدرستين عاديتين. أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي التحصيل الدراسي المنخفض كانوا أقل قبولاً اجتماعيا من قبل زملائهم، وكان تقدير الذات لديهم ضعيفا، وكانوا أكثر اكتئابا وإحساسا بالوحدة مقارنة بأقرانهم العاديين.

وسعت دراسة هاجر وفوجان (1995) Haager & Vaughn إلى معرفة الفروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصلي وذوي التحصيل المرتفع في المهارات الاجتماعية، من وجهة نظر (الوالدين والمعلمين والأقران والذات). بلغ عدد أفراد العينة (١٤١) طالبا (من الصف الثالث إلى الصف السادس الابتدائي)، وقد وزعت على ثلاث مجموعات، (٤٤) طالبا من ذوي صعوبات التعلم، و(٤٤) طالبا من ذوي التفريط التحصيلي، و(٥٣) طالبا من ذوي التحصيل المرتفع. اشتملت الدراسة على مقاييس المهارات الاجتماعية ومشكلات السلوك، بالإضافة إلى تقديرات الذات والوالدين والمعلمين والأقران. وقد أكدت الدراسة أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي ليسوا أكفاء اجتماعيا مثل ذوي التحصيل المرتفع.

وقد قام ميريل (1990) Merrell بتقييم الأداء الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي، والعاديين. اشتملت العينة على (١٢٠) تلميذا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية، موزعة على ثلاث مجموعات (ذوو صعوبات التعلم، ذوو التفريط التحصيلي، عاديون). واستخدمت الدراسة مقياس للكفاءة الاجتماعية، مقياس التوافق الاجتماعي، ومقياس المعلمين لتقدير المهارات الاجتماعية. وأسفرت نتائج الدراسة عما يلي: أن ذوي صعوبات التعلم قليلو الكفاءة الاجتماعية، ولديهم ضعفا في التوافق السلوكي مقارنة بأقرانهم العاديين، كما تبين عدم وجود اختلافات جوهرية بين مجموعتي ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي فيما يتعلق بالسلوك الاجتماعي.

يتضح من نتائج الدراسات السابقة ما يلي:

- اتفقت معظم الدراسات التي قارنت بين فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين على وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في المهارات الاجتماعية، وذلك لصالح التلاميذ العاديين.

- كما اتفقت معظم الدراسات التي قارنت بين فئة التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي والتلاميذ العاديين على وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في المهارات الاجتماعية، وذلك لصالح التلاميذ العاديين.
- أظهرت بعض الدراسات التي قارنت بين مجموعة ذوي صعوبات التعلم وذوي التحصيل المنخفض أن البروفايل الاجتماعي لهما يكاد يكون متشابها. وهذا ما يتوافق وإحدى منطلقات مشكلة الدراسة الحالية.

- **منهج الدراسة**:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن للإجابة عن تساؤلات الدراسة، باعتبار أن المنهج الوصفي المقارن يعتمد على دراسة العلاقات والفروق، ومن خلاله يمكن التحقق من مدى وجود فروق بين مجموعات الدراسة في متغير واحد أو أكثر.

- **مجتمع الدراسة**:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي بالمدارس الحكومية لمنطقة العاصمة التعليمية بدولة الكويت، للعام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤م.

- **عينة الدراسة**:

طبقت هذه الدراسة على (١٥٧) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، بدولة الكويت، بواقع (٥٦ من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات) و(٥٠ من ذوي التفريط التحصيلي في القراءة والرياضيات) و(٥١ من العاديين في القراءة والرياضيات)، لمنطقة العاصمة التعليمية بدولة الكويت، للعام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤م.

- **خطوات فرز عينة الدراسة**:

- تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن على جميع أفراد العينة الأولية المكونة من (٤٥٠) تلميذًا وتلميذة، وتم أخذ متوسط الذكاء فأكثر، وذلك لأن منحنى التوزيع الطبيعي كان اعتداليا.
- استخراج متوسط درجة التحصيل المدرسي في القراءة والرياضيات للصف الخامس الابتدائي، لجميع أفراد العينة الأولية، وكان متوسط درجة التحصيل في القراءة (٦٥) درجة، ومتوسط درجة التحصيل في الرياضيات (٥٥)، وتم أخذ من كان درجته متوسطة فما دون في القراءة والرياضيات. وبذلك أصبح من ينطبق عليهم محك التباعد (١٧٠) تلميذا وتلميذة، (٩٥ ذكورا، ٧٥ إناثا)، وبذلك تم استبعاد من لا ينطبق عليهم محك التباعد، وعددهم (٢٦٠) تلميذا وتلميذة.
- تم تطبيق محك الاستبعاد على ما تبقى من عينة الدراسة (١٧٠) تلميذا وتلميذة، وقد تم استبعاد التلاميذ الذين يعانون من حالات الإعاقة، كالإعاقة السمعية، أو البصرية، أو الحركية، أو التأخر العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو العوامل البيئية، وعددهم (١٣) تلميذا وتلميذة.

- تم تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة والرياضيات (إعداد الزيات، ٢٠٠٧) على العينة المتبقية وهي (١٥٧) تلميذا وتلميذة، من قبل معلمي ومعلمات اللغة العربية والرياضيات من أجل تعرف التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والرياضيات، وفي ضوء ذلك تم تحديد التلاميذ الذين لا تنطبق عليهم الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، أي؛ ذوي التفريط التحصيلي، وقد بلغ عددهم (٥٠) تلميذا وتلميذة، على اعتبار أن كل تلميذ أو تلميذة تقل درجته عن (٢٠) درجة في مقياس تقدير الخصائص السلوكية، لصعوبات تعلم القراءة أو الرياضيات يُعد من ذوي التفريط التحصيلي، وبالتالي تصبح العينة النهائية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات القراءة والرياضيات (٥٦) تلميذا وتلميذة.
- تم اختيار (٥١) تلميذا وتلميذة من التلاميذ العاديين في القراءة والرياضيات، مما تبقى من العينة الأولية، ممن لا ينطبق عليهم محكا التباعد والاستبعاد، بشكل عشوائي. وبذلك أصبحت العينة النهائية للدراسة على النحو التالي: (٥٦) من ذوي صعوبات القراءة والرياضيات، و(٥٠ تلميذا وتلميذة من ذوي التفريط التحصيلي في القراءة والرياضيات)، و(٥١) من التلاميذ العاديين في القراءة والرياضيات).

- **أدوات الدراسة**:

استخدم الباحث الأدوات التالية:

- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (تعريب عوض، ١٩٩٩).
- بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (الزيات، ٢٠٠٧).
- مقياس المهارات الاجتماعية (*SSRS*): لجريشام وإليوت *Gresham & Elliot,* (٢٠٠٥)، (*Gresham & Elliot, Min:* ٢٠٠٨):

- **أولا: اختبار المصفوفات المتتابعة (إعداد رافن، تعريب وتقنين عوض، ١٩٩٩).**
- **وصف الاختبار**:

يهدف اختبار رافن للذكاء إلى تحديد المستوى العقلي العام للمفحوص، ويُعد هذا الاختبار ملائم للتطبيق في المراحل الدراسية الثلاث (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) من سن (٦ -١٨) سنة. ويعتمد اختبار رافن للمصفوفات على الأداء العملي في قياس الذكاء، حيث تتكون المصفوفة من شكل كبير حذف جزء منه، وعلى المفحوص أن يحدد الجزء الناقص من بين (٦) أو (٨) أشكال معروضة، ويتكون الاختبار من ٦٠ مصفوفة مقسمة إلى خمس مجموعات، كل مجموعة تحتوي على ١٢ مصفوفة متدرجة في الصعوبة من دقة الملاحظة حتى الوصول إلى قياس إدراك العلاقات العامة التي تتصل بالجوانب العقلية المجردة.

- **تطبيق الاختبار وتصحيحه**:

يمكن تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن بطريقه فردية أو جماعية، ولا يختلف التطبيق الفردي عن التطبيق الجماعي، لأن الفاحص في الحالتين يقوم بشرح التعليمات، ومساعدة التلاميذ في حل الأمثلة التدريبية.

يتكون الاختبار من كراسه للأسئلة وورقة للإجابة، يتم تصحيحها بسرعة ودقة باستخدام مفتاح التصحيح، بحيث تُحسب للمفحوص درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة، والدرجة الخام للفرد هي مجموع عدد إجاباته الصحيحة عن أسئلة الاختبار.

- **صدق وثبات المقياس**:

طبقت عوض (١٩٩٩) اختبار المصفوفات على عينة بلغ عددها (٣٠٥٤) تلميذاً وتلميذة، تتراوح أعمارهم ما بين (٦) سنوات و(١٨) سنة في مختلف مناطق دولة الكويت، وقد تم حساب صدق الاختبار بطريقة الصدق التنبؤي، حيث تم حساب معامل الارتباط بين اختبار المصفوفات المتتابعة ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وقد بينت النتائج أنه يوجد ارتباط إيجابي عند مستوى (٠.٦١)، حيث تبين أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

أما ثبات الاختبار فقد قامت عوض (١٩٩٩) بحسابه بعدة طرق وهي: طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٧). طريقة التجزئة النصفية، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٩٠). طريقة الاتساق الداخلي، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٩). ويتبين مما سبق، أن الاختبار يتمتع بقدر عال من الثبات. ونظرا لما يتمتع به هذا الاختبار من صدق وثبات في البيئة الكويتية، فقد تم استخدامه كأداة من أدوات الدراسة الحالية.

- **ثانيا: مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة والرياضيات من إعداد الزيات (٢٠٠٧).**
- **الهدف من المقياس**:

يهدف هذا المقياس إلى الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- **وصف بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم**:

تم إعداد بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم للاستخدام في الكشف والتشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم من الطلاب، بدءا من الصف الثالث حتى الصف التاسع (الثالث الإعدادي أو المتوسط)، وهي مقاييس تقدير ثابتة وصادقة من النوع محكي المرجع، وتتكون من ستة عشر مقياسا مستقلة، منها خمسة مقاييس تتناول صعوبات التعلم النمائية، المتمثلة في: الانتباه، الإدراك السمعي، الإدراك البصري، الإدراك الحركي، والذاكرة، وثلاثة أخرى تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية: القراءة، الكتابة، والرياضيات، والمقياس التاسع يشمل ثمانية مقاييس فرعية تتناول صعوبات السلوك الانفعالي والاجتماعي.

وكل مقياس تقدير منها تتكون من ٢٠ بندا (فقرة) تصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم في المجال النوعي موضوع التقدير، وعلى القائم

بالتقدير قراءة كل بند، واختيار البديل الذي يصف على أفضل نحو ممكن مدى انطباق السلوك الذي يصفه البند على التلميذ موضوع التقدير ما بين: دائما، وغالبا، وأحيانا، ونادرا، ولا ينطبق.

• **ثبات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم**:

تم التحقق من ثبات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم من قبل مُعدِّه باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وقد وجد أن معاملات الثبات بالنسبة لمقياس القراءة تتراوح بين (٠,٩٤١ - ٠,٩٨٢) وبين (٠,٩٢٥ - ٠,٩٥٥) لمقياس الرياضيات. كما تم التحقق من ذلك باستخدام معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية، فقد تراوحت بين (٠,٩٢٢ - ٠,٩٧٦) لمقياس القراءة، وبين (٠,٩٢٠ - ٠,٩٤٦) لمقياس الرياضيات، وهذه المعاملات مرتفعة، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١).

• **صدق مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم**:

كما تم التحقق من صدق مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم من قبل مُعدِّه بالطرق التالية: صدق المحتوى، حيث كانت جميع معاملات الارتباط تزيد على (٠,٦٥). كما أشارت نتائج الصدق المحكي إلى ارتفاع معاملات الارتباط السالبة بين الأبعاد الفرعية لمقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم ودرجات كل من مادتي اللغة العربية والرياضيات، حيث تراوحت هذه المعاملات بين (-٠,٤٥٥، - ٠,٦٤٢) بالنسبة للغة العربية، وبين (-٠,٤٧١، - ٠,٦٥١) بالنسبة لدرجات مادة الرياضيات، وجميع هذه المعاملات سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١). أما بخصوص الصدق العاملى، فقد اتضح أن جميع المقاييس تتشبع بعامل أحادي، وفيما يتعلق بالقراءة والرياضيات فقد كانت على النحو التالي: القراءة (٠.٨٨٥)، والرياضيات (٠.٨٦٩).

• **تصحيح المقياس**:

يتم تصحيح المقياس، وتُوضع الدرجة وفقاً للاختيارات التالية: (لا تنطبق صفر، نادرا درجة واحدة، أحيانا درجتان، غالبا ثلاث درجات، ودائما أربع درجات).

• **ثالثا: مقياس المهارات الاجتماعية** (SSRS):

الخصائص المميزة لنظام تحديد المهارات الاجتماعية لجريشام وإليوت (Gresham & Elliot, 2005).(ترجمة وتعريب الباحث).

• **الهدف من المقياس**:

يهدف هذا المقياس لتحديد مستوى المهارات الاجتماعية، كما يقيس السلوكات المستخدمة لحل المشكلات، بالإضافة إلى فحص الكفاءة الأكاديمية، لأن الأداء الأكاديمي الضعيف ومشكلات السلوك الاجتماعي عادة ما تتكرر مع بعضها البعض.

• **وصف محتوى المقياس**:

يعتبر هذا النظام (المقياس) أول نظام مختص بالسلوكات الاجتماعية، ويتكون من نماذج ثلاثة، أنموذج (المعلم، الطالب، وولي الأمر)، كما يتضمن نظاما للتقدير الجماعي وتخطيطا للتدخل. توجد النماذج المخصصة للمعلم ولولي الأمر بثلاثة مستويات مختلفة، مستوى مرحلة ما قبل المدرسة، والمرحلة الابتدائية، والمرحلة من الصف السابع حتى الصف الثاني عشر، بينما يوجد أنموذج التقييم الذاتي للطالب في مستويين فقط: المرحلة من الصف الثالث حتى الصف السادس، والمرحلة من الصف السابع حتى الصف الثاني عشر. ويعطي هذا المقياس الفاحص المعلومات المطلوبة لتطبيق التدخلات على المفحوص.

• **مقياس المهارات الاجتماعية- صورة التلميذ (المستخدم في الدراسة الحالية)**:

يُعد مقياس المهارات الاجتماعية مقياس ذاتي يقوم التلميذ بالحكم على مهاراته الاجتماعية بنفسه، ويحوي المقياس أربعة أبعاد تقيس أربع من مجموعات المهارات الاجتماعية، (التعاون، السلوك التوكيدي، التعاطف، وضبط الذات)، ويُعد هذا المقياس من أكثر المقاييس شيوعا في الدراسات الأجنبية التي تقيس المهارات الاجتماعية عند ذوي صعوبات التعلم، وهو من أكثر المقاييس صدقا وثباتا.

• **الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الاجتماعية (صورة التلميذ)**:

• **الصدق**:

تم التأكد من صدق مقياس المهارات الاجتماعية باستخدام طريقة المقارنات الطرفية من خلال إيجاد الإرباعي الأعلى، والإرباعي الأدنى لدرجة استجابة التلاميذ مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية على المقياس، ثم بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين، وتم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين العينات المستقلة لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجة استجابة أفراد المجموعتين، وتبين من تلك النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجة استجابة المجموعتين، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة صدق مقبولة، حيث يتمتع بالقدرة على التمييز بين المستويين المرتفع والمنخفض.

• **الثبات**:

تم تأكد من ثبات مقياس المهارات الاجتماعية صورة التلميذ بمفهوم الاتساق الداخلي من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ، وذلك بعد تطبيقه على عينة بلغ عددها (٦٤) تلميذة، وتبين أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس تتراوح بين (٠.٣٢ – ٠.٦٦)، وللمجموع الكلي للأبعاد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٥)، كما أشارت هذه النتائج بأن قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية تراوحت ما بين (٠.٤٧ - ٠.٧٢)، وللمجموع الكلي بلغت قيمة معامل

الثبات (٨١)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

- **طريقة تصحيح الاختبار**:

تعطى درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختبار، والنتيجة الكلية توضح مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلميذ.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها**:

السؤال الأول: هل تختلف أبعاد المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باختلاف المجموعات التشخيصية (صعوبات تعلم، تفريط تحصيلي، عاديون)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة (ذوو صعوبات التعلم، ذوو التفريط التحصيلي، العاديون) في أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين مجموعات الدراسة. والجدول رقم (١) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة.

جدول (١) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين مجموعات الدراسة في أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية

الأبعاد	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التعاون	بين المجموعات	٨٥٨.٧١٢	٢	٤٢٩.٣٥٦	٨٩.٢٩٧	٠.٠٠٠١
	داخل المجموعات	٧٤٠.٤٦٠	١٥٤	٤.٨٠٨		
	المجموع	١٥٩٩.١٧٢	١٥٦			
التعاطف	بين المجموعات	٨٨٣.٢٠٤	٢	٤٤١.٦٠٢	٧٩.٦٢٤	٠.٠٠٠١
	داخل المجموعات	٨٥٤.٠٩٦	١٥٤	٥.٥٤٦		
	المجموع	١٧٣٧.٢٩٩	١٥٦			
ضبط النفس	بين المجموعات	١٠٣٤.٠٩٥	٢	٥١٧.٠٤٧	٩٤.٤٩٣	٠.٠٠٠١
	داخل المجموعات	٨٤٢.٦٥٧	١٥٤	٥.٤٧٢		
	المجموع	١٨٧٦.٧٥٢	١٥٦			
السلوك التوكيدي	بين المجموعات	٢٥.٤٤٩	٢	١٢.٧٢٥	٠.٣٣٠	٠.٧٢٠
	داخل المجموعات	٥٩٤٣.٤٩٤	١٥٤	٣٨.٥٩٤		
	المجموع	٥٩٦٨.٩٤٣	١٥٦			

يتضح من الجدول (١) ما يلي: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين مجموعة العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي في أبعاد المهارات الاجتماعية (التعاون، التعاطف، وضبط النفس)، وذلك لصالح العاديين، إلا أنه لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين المجموعات الثلاث في البعد الخاص بالسلوك التوكيدي. كما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي في جميع الأبعاد.

السؤال الثاني: هل تختلف أبعاد المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف نمط الصعوبة (قراءة، رياضيات)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم (القراءة، الرياضيات) على جميع أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية. ولفحص تلك الفروق بين متوسطات مجموعتي التلاميذ ذوي الصعوبات، تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample T test) والجدول (2) يبين النتائج.

جدول (٢): نتائج اختبار (ت) للفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (القراءة -الرياضيات) على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية

الأبعاد	نمط الصعوبة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
التعاون	قراءة	٢٩	١٦.٠٢٤	١.٧٥٠	.٧٨٥	٠.٤٣٦
	رياضيات	٢٧	١٥.٣٣٣	١.٩٦١		
التعاطف	قراءة	٢٩	١٧.٠٧٦	١.٩٩٨	.٣٢٢	٠٠.٧٤٨
	رياضيات	٢٧	١٦.١١١	١.٨٢٥		
ضبط النفس	قراءة	٢٩	١٥.٨٦٢	٢.٠٦٥	-١.٣٠٩	٠.١٩٦
	رياضيات	٢٧	١٦.٦٦٦	٢.٤٩٦		
السلوك التوكيدي	قراءة	٢٩	٢٠.٠٦٩	٢.٢٠٢	٢.٠٨٠	٠.١٤٢
	رياضيات	٢٧	١٨.٩٦٣	١.٧٦٤		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات القراءة وذوي صعوبات الرياضيات في أبعاد المهارات الاجتماعية.

السؤال الثالث: هل تختلف أبعاد المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي باختلاف نمط التفريط (قراءة، رياضيات)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي (القراءة، الرياضيات) على جميع أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية. ولفحص تلك الفروق بين متوسطات مجموعتي التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي، تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample T test) والجدول (٣) يبين النتائج.

جدول (٣): نتائج اختبار (ت) للفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي (القراءة -الرياضيات) على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية

الأبعاد	نمط التفريط	عدد العينة	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
التعاون	قراءة	٢٧	١٦.٧٠٣	١.٩٧٧	١.٤٠١	.١٧٠
	رياضيات	٢٣	١٥.٠٩٦	٢.٩٣٠		
التعاطف	قراءة	٢٧	١٤.٠٧٤	٢.٨٤٠	-.٥٨٨	.٥٥٩
	رياضيات	٢٣	١٥.٥٢١	٢.٥٣٨		
ضبط النفس	قراءة	٢٧	١٥.٧٠٣	٢.٧٠٠	-.٨٢٠	.٤١٦
	رياضيات	٢٣	١٧.٣٤٧	٢.٨٢٢		
السلوك التوكيدي	قراءة	٢٧	١٨.٥١٨	٢.٠٨٢	-.٩٦٤	.٣٤٥
	رياضيات	٢٣	٢١.٦٠٨	١٥.٢٤٥		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين ذوي التفريط التحصيلي في القراءة وذوي التفريط التحصيلي في الرياضيات في أبعاد المهارات الاجتماعية.

- **مناقشة نتائج السؤال الأول**:

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي في جميع أبعاد المهارات الاجتماعية، باستثناء البعد الخاص بالسلوك التوكيدي، وجاءت هذه الفروق لصالح التلاميذ العاديين، وهذا يعني أن التوافق الاجتماعي لدى التلاميذ العاديين أعلى منه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي.

وتتفق هذه النتيجة ودراسة كل من: والمقداد وبطاينة والجراح (٢٠١١)، وخزاعنة والخطيب (٢٠١١)، وجدعان والظفيري (٢٠٠٩)، والمطيري (٢٠٠٧)، وبامنجر (2005) Bauminger، ومارتينز (2004) Martinez، وبريان وسفراي (2004) Bryan, Cevriye، ومالك كوش (2003) McCoach, D.B.، والدويخ (٢٠٠٢)، وحسيب (٢٠٠١)، وهاجر وفوجان (1995) Haager & Vaughn:

كما أشارت نتائج السؤال الأول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي في جميع الأبعاد، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة فالاس 1999) Valas، وهاجر وفوجان (Haager & Vaughn 1995)، وميرل (1990) Merrell.

ويعزو الباحث تدني المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي نتيجة تكرار تعرض هؤلاء التلاميذ لخبرات من الفشل الدراسي، نتيجة عدم تحقيقهم لمستوى مُرضٍ من التعلم، وافتقارهم للنجاح، مما ينتابهم شعور بسوء التوافق، وضعف مفهوم الذات لديهم، والذي بدوره يؤثر سلباً في نمو شخصياتهم وسلوكاتهم، وتعرضهم بالتالي للعديد من أشكال الإحباط والتوتر، مما يترك ذلك أثراً على نمو شخصياتهم، كما أن خبرات الفشل التي يعيشها هؤلاء التلاميذ تؤثر في قوام وسلامة صحتهم النفسية، ومن ثم يشوبهم التوتر والقلق والاضطراب في أغلب المواقف الحياتية التي يعيشونها، ومن ثم يعممون تلك المواقف والخبرات الفاشلة على جميع المواقف الحالية أو المستقبلية، مما تجعلهم يشعرون بانخفاض قيمة الذات لديهم، ما يؤدي بهم هذا إلى سوء توافقهم الاجتماعي.

ويرى الزيات (١٩٩٨) أن الصعوبة التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تستنفد جزءاً كبيراً من طاقاتهم نتيجة لتمركز تفكيرهم حولها، فينخفض مستوى أدائهم المدرسي، ويترتب على ذلك تحول الآخرين عنهم

وخاصة مدرسيهم، فيتقلص لديهم الدافع للإنجاز، ويتعرضون لمواقف الإحباط نتيجة لتكرار خبرات الفشل التي يواجهونها، فتنمو لديهم خاصية التخلي عن محاولات تحقيق الإنجاز، ويترتب على ذلك عدم تقدير الأسر لجهودهم، وبالتالي تتكون لديهم صورة سالبة للذات مما يعود ذلك سلباً على توافقهم الاجتماعي. وكذلك الحال بالنسبة لذوي التفريط التحصيلي الذين يتعرضون لخبرات الفشل أيضا لانخفاض التحصيل الدراسي لديهم، ومن ينطبق عليهم ما ينطبق على ذوي صعوبات التعلم. وهذه النتيجة من وجهة نظر الباحث ترجح ارتباط القصور في المهارات الاجتماعية بانخفاض التحصيل الدراسي، وهو القاسم المشترك بين الفئتين، أكثر من ارتباطها بالصعوبة في ذاتها.

ويرى عبد الرحيم (١٩٩٨)، أن المواقف الانفعالية المتكررة والبالغة الشدة تعد محددات للتوافق الاجتماعي للطفل، فالطفل سيئ التوافق شخصياً واجتماعياً يبدو أنه يمر بخبرات عدم الشعور بالسعادة، والشعور بعدم الكفاية والنقص، وكل هذه المشاعر تعمل على تقوية التوترات الانفعالية القائمة بالفعل، وقد وجد أيضا أن مثل هذه المشاعر تحمل آثاراً محطمة لمفهوم الطفل عن ذاته، ومن ثم تترك آثاراً لا تزول عن شخصية الفرد النامية، ونتيجة لذلك فإن مدى النجاح أو الفشل الذي يحققه الطفل في التوافق مع الحياة يتأثر إلى حد كبير بالخبرات التي مر بها في طفولته.

كما يتوقف تكوين شخصية الطفل ذي الصعوبة في التعلم على ردود أفعال الآخرين تجاهه، والتي غالباً ما تكون سلبية، مما يولد لديه صورة سلبية عن ذاته وقلقاً نفسياً متراكماً، كما أن عدم ثقة الآخرين بقدراته، وصعوبة أدائه لأي مهمة قد توكل إليه يشعره بعدم قدرته على تحمل أي مسؤولية، وبأنه غير مؤهل وغير كفء لأي عمل، ونظراً للتوجيه الدائم من قبل والديه أو المقربين منه، مما يحرمه فرصة الاختيار، أو توجيه سلوكه بنفسه مما يجعله مسلوب الحرية، ومن ثم يتولد لديه مستقبلاً التردد والخوف في الإقدام على أي عمل كان دون استشارة الآخرين في ذلك.

ومن ثم فإن الطفل ذي الصعوبة في التعلم أو ذوي التفريط التحصيلي غالباً ما ينفرد بنفسه حتى لا يخالط الآخرين، ولكي لا يدخل في منافسة مع غيره ينتج عنها فشله فيها، فتتأكد نظرة من حوله بفشله الدائم، وتتأكد نظرته عن الصورة المعروفة عن ذاته تلك النظرة السلبية، فهو يحمي نفسه من تلك المواقف، وغالباً ما يولد ذلك ما يسمى بالانحراف النفسي، ويظهر ذلك في صورة قلق أثناء النوم بسبب الأحلام المزعجة أو الشعور بالتعب أو البكاء الكثير.

ويذكر الديب (٢٠٠٣) أن صعوبات التعلم تمثل منطقة ضعف وتوتر في المجال النفسي لدى المتعلم، وتتراكم حولها ضغوط انفعالية ومشاعر سالبة، وإذا لم تعالج قد تمتد إلى شخصية المتعلم. ويشير Burbidge (2008) أن عمليةٍ تطويرٍ كفاءة اجتماعية مناسبة وملائمة أثناء مرحلة الطفولة؛ تعتبر عاملاً حاسماً في نجاح الفرد في مرحلة طفولته، وفي المراحل اللاحقة من حياته. ويعتقد الباحثون أن الكثير من المشكلات التعلمية التي يعاني منها الطلاب ترتبط باكتسابهم للمهارات الاجتماعية السلوكية، وأشارٍ داود (١٩٩٩) أن بعض الدراسات قد أظهرت أن الأطفال الذين يظهرون سلوكا اجتماعياً منخفضا غالباً ما يعانون من تدني التحصيل المدرسي، من سن المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية، كما قد يعانون من صعوبة قرائية وتأخر لغوي ومشكلات في الانتباه، وهذا بدوره يزيد من احتمال تدني تقدير الذات عند هؤلاء الأطفال.

- **مناقشة نتائج السؤالين الثاني والثالث**:

أشارت نتائج السؤالين الثاني والثالث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد المهارات الاجتماعية بين متوسطات ذوي صعوبات القراءة وذوي صعوبات الرياضيات من جهة، وبين ذوي التفريط التحصيلي في القراءة وذوي التفريط التحصلي في الرياضيات من جهة أخرى. وتتفق هذه النتيجة وما توصلت له دراسة البالول (٢٠١٤)، ومارتينز Martinez (2004) إلى أن المهارات الاجتماعية لا تختلف باختلاف نمط صعوبة التعلم الأكاديمية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلي:

أن ذوي صعوبات التعلم، وذوي التفريط التحصيلي يشتركون في خاصية انخفاض التحصيل الدراسي، ومن ثم يطورون مشاعر سلبية نحو قدراتهم الذاتية، مما يجعل انفعالاتهم تتطور تطوراً مختلفاً عن تطور انفعالات العاديين، حيث يشير الخطيب والحديدي (٢٠٠٥) أن نتائج الدراسات قد أوضحت وجود علاقة ارتباطية بين المشكلات الأكاديمية والمشكلات الاجتماعية، والانفعالية؛ فالمشكلات الأكاديمية ينتج عنها مشكلات اجتماعية وانفعالية، والعكس صحيح.

وقد أشار كل من كافالي وفورنيس (1997) kavale & Forness أنه على الرغم من أننا قد نجد فروقاً فردية واضحة بين التلاميذ في علاقاتهم الاجتماعية، لكن هل يرجع هذا الاختلاف إلى مستوى التحصيل المنخفض، أو إلى صعوبة التعلم، أو إلى مشكلات اجتماعية أخرى، حيث يؤكدان على وجود علاقة تبادلية بين المشكلات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية وبين التحصيل الدراسي، فالفشل الأكاديمي على سبيل المثال يُسهم في حدوث المشكلات الاجتماعية أو الانفعالية أو السلوكية، وهي المشكلات التي من شأنها عادة، أن تجعل من الفشل الأكاديمي أمراً أكثر احتمالاً، حيث تزيد من احتمالات

حدوثه، أي أن كلاً منهما قد يسهم في الواقع في حدوث الآخر، وقد يؤدي إليه بدرجة كبيرة.

ويؤكد الزيات (١٩٩٨) أن التحصيل الدراسي والمستوى الأكاديمي يُعد المحدد لمركز التلميذ في كل من الأسرة والمدرسة وبين جماعة الأقران، وعليه وفي ضوئه تحدد جميع التفاعلات والعلاقات الاجتماعية، وهذه التفاعلات تتباين تأثيراتها وفقاً لتباين المستوى التحصيلي أو الأكاديمي للتلميذ، فتدعم تقدير التلميذ لذاته ويشعر بالفخر والإعتزاز إذا كان متفوقاً، وتؤثر تأثيراً سالباً في التلميذ فينخفض تقديره لذاته ويشعر بالخجل، وتجنب مواجهة الآخرين إذا كان مستواه الدراسي والأكاديمي منخفضاً.

فالفشل الدراسي غالباً ما يحفز السلوك غير المرغوب به، وأن العديد منهم يفتقرون إلى السمات الاجتماعية الإيجابية مما يؤثر على سلوكهم، ويخلق لديهم مشكلات في المدرسة تعيق تكيفهم الاجتماعي وفرص التوظيف خلال الحياة مثل الخجل الشديد، وضبط الذات الضعيف، وهم يظهرون سلوكات غير تكيفية كالعدوانية والانسحاب الاجتماعي وعدم النضج والتخريب وعدم التقبل (القضاة، ٢٠٠٧).

كما يرى الوقفي (٢٠٠٩) أن الدراسات وكذلك الملاحظات العامة تشير إلى أن مشاعر تقدير الذات ترتبط على نحوٍ ثابت ومستمر بالتحصيل الدراسي العام، وأن مفهوم الذات أيضاً يرتبط ارتباطاً مباشراً بالتحصيل.

ويستنتج الباحث من ذلك؛ أن نمط الصعوبة أو التفريط التحصيلي لاتلعب دوراً أساسياً في تلك الفروق بين ذوي صعوبات التعلم أو ذوي التفريط التحصيلي في المهارات الاجتماعية، وإنما تعود لخصائص كل منهما. فكلاهما يشتركان في بعض الخصائص الأكاديمية، والتي يظهر تأثيرها واضحاً على مستوى التقدم للطفل في المدرسة وعدم قابليته للتعلم، بل وتؤثر أيضاً في شخصية كل منهما، وقدرتهما على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في المدرسة أم خارجها.

- **توصيات الدراسة**:

- ضرورة توعية القائمين على العملية التعليمية بالاهتمام بالبرامج التدريبية للمهارات الاجتماعية، وجعلها ضمن النشاطات المدرسية، لأهمية ودور المهارات الاجتماعية المختلفة في العملية التربوية، وأهمية هذه المهارات لتقليل المشكلات السلوكية في المدارس، ودورها الفعال في تنمية تقدير الذات ورفع التحصيل الدراسي للتلاميذ.
- توجيه اهتمام المعنيين في النظام التعليمي إلى أخذ التدابير الملائمة لإعداد برامج لتنمية السلوك الصفي الاجتماعي الإيجابي لدى التلاميذ ذوي

صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي، خاصة في المراحل الأولى من التعليم، وذلك من خلال عمل دورات أو ورشات عمل يشارك فيها المعلمون وأولياء الأمور.

- الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي على وجه الخصوص، وذلك من خلال تدريب هؤلاء التلاميذ على مواجهة المواقف المختلفة في الحياة التي تكسبهم الإحساس بالمسؤولية، والثقة بالنفس، وأيضاً التدريب على التوافق والثبات الاجتماعي من خلال التأكيد على تحقيق النجاح.
- إعداد برامج تدريبية لتنمية المهارات الاجتماعية المقبولة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي، وذلك باستخدام النمذجة ولعب الأدوار والتغذية الراجعة والتعزيز.

- **البحوث المقترحة** :

- الفروق في مهارات السلوك الاجتماعي والانفعالي بين ذوي صعوبات التعلم والفائقين عقليا ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- فعَّالية بعض البرامج التدريبية في التغلب على صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمفرطين تحصيليا بالمرحلة الابتدائية.
- التوافق الاجتماعي وعلاقته بالتوافق الشخصي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

- **المراجع العربية** :

- البالول، سبيكة إبراهيم (٢٠١٤). العلاقة بين الصعوبات الأكاديمية ومهارات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى تلاميذ الصفين الرابع الابتدائي والسادس المتوسط بدولة الكويت. (رسالة ماجستير غير منشورة). البحرين: كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.
- حافظ، نبيل (٢٠٠٤). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- حسيب، عبد المنعم عبد الله (٢٠٠١) . المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا. مجلة علم النفس، يوليو، أغسطس، العدد(٥٩) السنة ١٥.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٥). استراتيجية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. الجامعة الأردنية.
- داود، نسيمة (١٩٩٩). علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللااجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة صفوف السادس، السابع، الثامن، مجلة الدراسات، العلوم التربوية، ٤ (١)، ٣٣٠٤٨
- الدويخ، سعاد صالح. (٢٠٠٢). الفروق في المهارات الاجتماعية والمكانة الاجتماعية بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم والعاديات بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين.(رسالة ماجستير غير منشورة). مملكة البحرين: كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

- الديب، أميرة عبد العزيز (١٩٩٠). سيكولوجية التوافق النفسي في الطفولة المبكرة. الكويت: مكتبة دار الفلاح.
- الديب، محمد (٢٠٠٣). الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة. القاهرة: عالم الكتب.
- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٨). صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. الطبعة الأولى، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٧). دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم. سلسلة علم النفس المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٢). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم - قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. سلسلة علم النفس المعرفي (٤). القاهرة: دار النشر للجامعات.
- زيد، العربي محمد علي (٢٠٠٣). فاعلية التدريب على استخدام جداول النشاط المصورة في تنمية المهارات الاجتماعية وأثرها في خفض السلوك الانسحابي لدى الأطفال المتخلفين عقليا (رسالة ماجستير كلية التربية). مصر: جامعة الزقازيق.
- شاش، سهير محمد سلامة (٢٠٠٢). التربية الخاصة للمعاقين عقلياً بين العزل والدمج. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الظاهر، قحطان أحمد (٢٠٠٥). مدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار وائل للنشر.
- القضاة، محمد أمين (٢٠٠٧). درجة تكيف الطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالتحصيل وبعض المتغيرات الأخرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٨(١)، ١١٢ -١٤٢.
- عبد الرحيم، فتحي السيد (١٩٩٨). سيكولوجية التلاميذ غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة. الجزء الثاني. الكويت: دار القلم.
- عوض، فتحية عبد الرؤوف (١٩٩٩). اختبار المصفوفات المتتابعة. الكويت: مطبعة الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.
- العيسوي، عبد الرحمن (٢٠٠١). الجديد في الصحة النفسية. الاسكندرية: منشأة المعارف.
- كيرك، صموئيل وكالفنت، جيمس (١٩٨٤). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. (ترجمة: زيدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي، ١٩٨٨). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- المطيري، عبد العزيز (٢٠٠٧). الفروق في وجهة الضبط والسلوك الاجتماعي والانفعالي لذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- المقداد، قيس وبطاينة، أسامة والجراح، عبد الناصر (٢٠١١). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧(٣)، ٢٥٣ - ٢٧٠.

- الوقفي، راضي (٢٠٠٩). صعوبات التعلم (النظري والتطبيقي). عمّان: دار المسيرة.
- نصر الله، عمر (٢٠٠٤). تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه. الأردن: دار وائل للنشر.
- هلاهان، دانيال، وكوفمان، جيمس، ولويد، جون، ويس، مارجريت، ومارتينز، إليزابيث (٢٠٠٨). صعوبات التعلم مفهومها – طبيعتها – التعلم العلاجي. ترجمة عادل عبد الله محمد. الأردن، دار الفكر.
- اليوسف، رامي محمد (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، ص ص٣٢٧ - ٣٦٥ يناير ٢٠١٣

• المراجع الأجنبية:

–Bernice, Y. L. (1998). **About Learning Disabilities**. (2nd ed). Canada: Simon Fraser University. Faculty of Education.

–Bryan, K. B. & Cevriye, E. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. A Science-based presentation of the state of the art, "The world's knowledge' www.bl.uk.

–Bryan,T.H.&Bryan,J.H.(2002).**Understanding Learning Disabilities**. (3rd ed). Palo Alto, California. May. Field.

–Burbidge, J, G. (2008). Social interaction and participation in activities for students with and without intellectual disabilities. Master of Science. Queen's University.

–Delise,J.R.(1990).Underachieving Gifted Students. www. kidssouree. com\kidssource\ content\ underachievergifted.

–Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2008). Social Skills Improvement System-Intervention Guide**.** Bloomington, MN: Pearson Assessments.

–Elison, M. (2001). Behavioral Variables in two learning disabilities Subtypes. Journal of learning disabilities, 28,35. Ford, D. Y. (1995). A Study of Achievement and Underachievement Among Potentially Gifted and Average African American Students. Connecticut: the national research center on the gifted talented university of Connecticut.

–Frey,C. (2003).Dealing with the needs of underachieving gifted students in a suburban school district: what works. www. sp. uconn. deu/nrcgt/ news/ spring02/ spring 023/htm.

- Geary, D. (2004). Mathematics and Learning Disabilities**.** Journal of Learning Disabilities. 37**(**10), 145-151.
- Hagger,D.&Vaughn,S.(1995).Parent ,Teacher, Peer ,Self-reports of the Social Competence of Student With Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities,28(4),205-251.
- Karim, N. (2002). Psychological Factors Affeting Underachieving Express Stteam Pupil in a Top Neighborhood Secondary School. Unpublished master's thesis, national institute of education.
- Kavale, Kenneth A, Furness, Steven R.(1997). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. **Journal of Learning Disabilities;** May96, Vol. 29 Issue 3, pp. 226-237 12p, 5 charts.
- Kavale, K. A. & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. **File:// C:\ DOCUNE~ 1\ Amr\ LOCALS~ 1\ Temp\ FOGYZ85E. htm**.
- Kavale, K. (1999). **Efficacy of Special Education and Related Service.** Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Lerner, J. W. (2003). Learning Disabilities Theories, Diagnosis and Teaching Strategies. Boston. Houghton Mifflen Company.
- Reason, R. & R. Boote. (1994). **Helping Children With reading and Spelling .** London. Routledge.
- Rivera, D. (1997). Mathematics Education and Students with Learning Disabilities. Introduction to the Special Series. **Journal of Learning Disabilities**, 30 (l), 2-19.
- Maag, J.W. (2005). Social skills Training for youth with emotional and behavioral disorders and learning disabilities: problems, coclusions, and suggestions. **http://www.leaonline.com/doi/abs/10.1207/s15327035ex1303_2**
- Martinez, R. S. (2004). Emotional Adjustment and School Functioning of Young Adolescents With Multiple Versus Single Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities**,** 37 (5) , 411-420.
- McCoach, D. B.(2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high achieving gifted students. **Gifted Child Quarterly.** 47(2), 244-254.
- Merrell, K. (1990).Teacher Ratings of Social Competence and Behavioral Adjustment: Differences Between Learning Disabilities,

low-Achieving and Typical Students**.** Journal of School Psychology, 9(2),207-215.

- Miller, S. & Mercer, C. (1997). Educational aspects of mathematics disabilities.
- Peterson, J.S. (2001). Successful adults who were once adolescent underachievers. **Gifted child Quarterly.** 25, p.p. 236-250.
- Valas, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students:Peer acceptance, loneliness self-esteem, and depression**. http:// www. springerlink. com/content/ j3220741412k96t7/.**
- Vaughn, S. (2001). Way Teach Social Skills to Learning Disabled Students**. Journal of Learning Disabilities.** Vol. 18, No. 10, p. 591.

*****