العمليات المعرفية بنموذج PASS والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية

Cognitive processes in PASS model and social-emotional competence among Pupils with verbal, non-verbal learning difficulties and normal in the primary stage

إعداد

أ.د/ حسني زكريا السيد النجار
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة كفر الشيخ

أ.م.د/ محمد مصطفى طه محمد
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة بني سويف

مجلة الدراسات التربوية والانسانية - كلية التربية - جامعة دمنهور
المجلد الخامس عشر- العدد الأول- لسنة ٢٠٢٣.

العمليات المعرفية بنموذج PASS والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية

أ.د/ حسني زكريا السيد النجار
أ.م.د/ محمد مصطفى طه محمد

الملخص

هـدف البحـث إلـى الكشـف عـن الفـروق وتفسـيرها فـي العمليـات المعرفيـة بنمـوذج PASS(التخطيط–الانتباه–التجهيز المتتالي–التجهيز المتآني) والكفاءة الاجتماعية الانفعالية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية وكذلك الكشف عن العلاقة الارتباطية بين العمليات المعرفية والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى عينة البحث ومدى إمكانية التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال العمليات المعرفية، تكونت عينة البحث من (٩٦) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي تراوحت أعمارهم الزمنية بين١٠.٢٢ – ١٠.٩٨ سنة بمتوسط عمر يقدره ١٠.٤٨ سنة وانحراف معياري قدره ±٠.٣٤ سنة، (٣٤) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم اللفظية، (٢٢) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، (٤٠) تلميذاً وتلميذة من العاديين، اشتملت أدوات البحث على اختبار القدرة العقلية العامة (٩ – ١١ سنة) إعداد/ فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٢)، بطارية اختبارات تشخيص صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية إعداد/حسني النجار ومحمد مصطفى (٢٠١٨)، مقياس منظومة التقييم المعرفي CAS تأليف/ ناجليري وداس (١٩٩٧) إعداد/أيمن الديب (٢٠٠٦)، ومقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ترجمة/ عادل البنا وحسني النجار (٢٠٢٠)، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات اللفظية وغير اللفظية والعاديين في العمليات المعرفية بنموذج PASS (التخطيط–الانتباه– التجهيز المتتالي– التجهيز المتآني) والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لصالح العاديين، وبين ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية في عملية التجهيز المتآني والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لصالح ذوي صعوبات التعلم اللفظية، ولصالح ذوي

صعوبات التعلم غير اللفظية في عملية التجهيز المتتابع، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العمليات المعرفية الأربعة والكفاءة الاجتماعية الانفعالية وتتنبأ بها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين.

الكلمات المفتاحية:

العمليات المعرفية، الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية.

Cognitive processes in PASS model and social-emotional competence among Pupils with verbal, non-verbal learning difficulties and normal in the primary stage

Prof. Hosny Zakaria Elsayed Elnagar
Professor of Educational Psychology
Faculty of Education
Kafr El-Sheikh University

Dr. Mohammed Mostafa Taha
Associate prof. of Mental Hygiene
Faculty of Education
Beni Swif University

Abstract:

The aim of the research is to reveal and explain the differences in cognitive processes using the PASS model (planning- attention-successive processing- careful processing) and social-emotional competence among students with verbal, non-verbal and normal learning difficulties in the primary stage, as well as revealing the correlation between cognitive processes and social-emotional competence in a sample Research and predictability of social-emotional efficiency through cognitive processes.

The research sample consisted of (96) male and female students of the fifth grade of primary school, their ages ranged between 10.22-10.98 years, with an average age of 10.48 years and a standard deviation of ±0.34 years, (34) male and female students with verbal learning difficulties, (22) male and female students With non-verbal learning difficulties, (40) ordinary male and female students.

The research tools included a general mental ability test (9-11 years) prepared by Musa (2002), a battery of tests for diagnosing verbal and nonverbal learning difficulties, prepared by Al-Nagar and Taha (2018), the CAS Cognitive Assessment System Scale, authored by Naglieri & Das (1997) prepared Al-Deeb (2006), and the Emotional Social

Efficiency Scale, translated by Al-Banna and Al-Nagar (2020), and the research relied on the descriptive methodology.

The results of the research indicated that there were statistically significant differences between students with verbal, non-verbal and normal difficulties in cognitive processes using the PASS model (planning - attention - successive preparation - careful preparation) and social-emotional competence in favor of the ordinary, and between those with verbal and non-verbal learning difficulties in the process of careful processing and efficiency. Social-emotional in favor of those with verbal learning difficulties, and in favor of those with non-verbal learning difficulties in the process of sequential processing.

Keywords: cognitive processes - social-emotional competence- verbal, non-verbal learning difficulties

المقـدمة

بدأ الاهتمام بذوي صعوبات التعلم بدرجة كبيرة منذ فترة حتى أصبح معظم العاملون في ميدان التربية على وعي بأن هناك مجموعة من الأطفال يمتلكون قدرات متميزة ولكنهم في ذات الوقت لا يؤدون بصورة جيدة في المدرسة حيث يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى عدم القدرة على تعلم المواد الدراسية وإنجاز العمل بما يتناسب مع قدرات الطفل ونسبة ذكائه .

ويعتبر مجال صعوبات التعلم من الميادين المهمة في التربية الخاصة التي ينبغي الاهتمام بها على المستويين النظري والتطبيقي لتزايد نسب انتشار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخاصة في مراحل الدراسة الاساسية، ولما تعكسه هذه الظاهرة من آثار سلبية على التلاميذ والمعلمين والاسرة والمجتمع.

وتعتبر صعوبات التعلم من المواضيع المهمة التي يبحث فيها العلماء بمختلف تخصصاتهم التربوية والمعرفية والعصبية كما تناول هذه الصعوبات أطباء الأعصاب كونها ذات علاقة بوظائف الدماغ، واستعمل الباحثون لذلك مختلف الاختبارات والتجهيزات الطبية المتطورة خاصة أجهزة التصوير الدماغي، وقد اتجهت أنظار الكثير من الدارسين إلى البحث في مجال صعوبات التعلم بعد أن أثبتت الدراسات وجود فئة من الطلاب ممن يمتلكون قدرات عقلية تؤهلهم ليكونوا من ذوي التحصيل المرتفع إلا أن واقع تحصيلهم يبدوا أقل من المستوى المتوقع اطلق عليهم مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilities، ومن هنا انطلق الدارسون في هذا المجال البحث في أسباب تفسر هذه الظاهرة وتعللها (Halahan & Kauffman, 2003، ياسر عبد الحميد، ٢٠٢٠).

ويعتبر (Kirk,1962) أول من حاول وضع تعريف لصعوبات التعلم وعرفها على أنها "مفهوم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الخاصة بالكلام، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو أي مواد دراسية أخرى؛ وذلك نتيجة لإمكانية وجود خلل وظيفي بسيط في المخ، ولا يرجع هذا التأخر إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية" (في: نصرة عبد المجيد جلجل وحسني زكريا النجار،٢٠١٤، ١٧).

ويشير حسني زكريا النجار (٢٠١١، ١٣) إلى أن مجال صعوبات التعلم من المجالات المهمة والحديثة في الوقت الحاضر، حيث بدأ الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم منذ ستينات القرن الماضي، وذلك بهدف تقديم الخدمات التربوية والبرامج التدريبية والعلاجية لهذه الفئة من التلاميذ، وقد اهتم بهذا المجال الكثير من العلماء والباحثين والآباء والمربين والمتخصصين في مجالات مختلفة مثل: علم الأعصاب، وعلم الطب النفسي، وعلم اللغة؛ وذلك بهدف تشخيص تلك الصعوبات لانتقاء أنسب الاستراتيجيات للتخفيف من حدة تلك الصعوبات قدر الإمكان.

ويعد مجال البحث فى صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية حديث نسبيا بالنسبة لباقى أنواع صعوبات التعلم المعروفة، حتى أننا لا نجد أعراضها مدرجة ضمن كتب التشخيص العالمية، وقد يرجع ذلك إلى التشابه في بعض خصائص مع الإضطرابات النمائية الشاملة وخاصة اضطراب أسبرجر والذي يتميز بالنمو اللفظي الجيد مع قصور كبير في الناحية الاجتماعية والتواصل مع الآخرين بالتالي فإنه لا يمكن تعريف صعوبات التعلم غير اللفظي إلا من خلال وصف أعراضها وخصائصها المميزة .

ويوجه علم النفس المعرفي اهتمامًا خاصًا بالعمليات العقلية المعرفية المهمة للتعلم من خلال نظرية تجهيز المعلومات (فتحي الزيات، ٢٠٠٦، ٣١٥) وتعتبر العمليات المعرفية مكونًا مهمًا من مكونات النموذج المعرفى لتجهيز ومعالجة المعلومات وتؤثر تأثيرًا حيويًا على الإدراك واتخاذ القرار وحل المشكلات والتفكير والتعلم وابتكار معلومات جديدة (Wong, 1998, 177).

ويرى (Scruggs & Mastropieri, 1993) أن سبب المشكلات الأكاديمية التى يعانيها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعود إلى أن العمليات المعرفية لدى هؤلاء التلاميذ تعمل من الناحية العضوية بشكل جيد، ولكن الخلل يكمن فى عدم مقدرتهم على التوظيف الفعال لهذه العمليات . كما أن صعوبات التعلم تتمثل فى عدم استفادة التلميذ من إمكاناته العقلية الكامنة بصورة كاملة لقصور المخ فى عملية معالجة المعلومات .ويوضح (فتحي الزيات ،٢٠٠١) أن سرعة وفعالية التعلم تعتمد على قدرة المتعلم على اشتقاق أو استخلاص علاقات أو ترابطات بين

المعلومات السابق اكتسابها والمعلومات الجديدة، وقدرته على هضم وتمثيل المعلومات الجديدة، وتوظيفها، وتحويلها، واستخدامها، وتسكينها كجزء دائم من بنائه المعرفي.

وتعد نظرية PASS (التخطيط Planning والإنتباه Attention والتآني Simultaneous والتتابع Successive) نظرية جديدة في مجال الذكاء وبديلة للمداخل التقليدية، وهى نظرية قامت على إعادة صياغة مفاهيم الذكاء انطلاقًا من فكرة رئيسة وهى أن الذكاء مكون من العمليات المعرفية، وبعد إرساء هذا التصور تم تصميم وصياغة أدوات لقياس الذكاء تقوم على أساس نظرى صالحة للتطبيق الإجرائي، وتميز لوريا بربط السلوك الظاهر بالإختلالات النيرولوجية، وكتب عن التنظيم الوظيفي للمخ، وعلاقته بالأنشطة الفكرية والعقلية، وقدم تصور للعمليات المعرفية البشرية كتنظيم للأداء الوظيفي المعرفي، كما قام لوريا بدمج النظرية الاجتماعية للعمليات المعرفية لفيوجتسكى والتنظيمات الفسيولوجية العصبية .

وتشكل الكفاءة الاجتماعية الانفعالية أحد الجوانب الرئيسية التي تحدد طبيعة العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد من حيث مدى اتصافها بالدفء والعلاقات الودية، كما يمكن اعتبارها مؤشرا جيدًا للصحة النفسية نستطيع الحكم من خلاله على مدى التوافق الشخصي والاجتماعي، كما نجد أن تنوع أبعادها يكسبها أهمية خاصة حيث تساعد على التقبل الاجتماعي، والتفاعل والتعاون الايجابي وذلك من منطق حاجة الفرد إلى غيره لإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية سعيًا نحو تدعيم العلاقات الاجتماعية وضمان استمراريتها (نجلاء عبدالله الكلية، ٢٠١٥، ٣٩٣).

ويوضح (Durlak, et al., 2011, 405) أن العديد من الطلاب لديهم نقص وقصور واضح في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، مما يجعلهم أقل قدرة على الاتصال والتواصل والارتباط بالآخرين خاصة عندما يتنقلون من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الإعدادية إلى المدرسة الثانوية، وهذا النقص والقصور قد يؤدي إلى تأثيرات سلبية على أدائهم الأكاديمي والسلوك والصحة لديهم.

وتشير (نصرة عبد المجيد جلجل،٢٠٠١، ٧٦) إلى أن البعد الاجتماعي والانفعالي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمثل جانبًا مهمًا تتم دراسته بصورة جيدة داخل مجال صعوبات التعلم، فمع

بداية السبعينيات أوضح عدد كبير من الباحثين أن العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات انفعالية بالإضافة إلى مشكلاتهم الاجتماعية، وبالرغم من أن المفهوم الأساسي لذوي صعوبات التعلم بتركيزه على صعوبات التحصيل لا تشتمل على احتمالية ارتباطات اجتماعية وانفعالية.

وتشكل الكفاءة الاجتماعية الانفعالية أحد الجوانب الرئيسية التي تحدد طبيعة العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد من حيث مدى اتصافها بالدفء والعلاقات الودية، كما يمكن اعتبارها مؤشرا جيدًا للصحة النفسية نستطيع الحكم من خلاله على مدى التوافق الشخصي والاجتماعي، كما نجد أن تنوع أبعادها يكسبها أهمية خاصة حيث تساعد على التقبل الاجتماعي، والتفاعل والتعاون الايجابي وذلك من منطق حاجة الفرد إلى غيره لإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية سعيًا نحو تدعيم العلاقات الاجتماعية وضمان استمراريتها (نجلاء عبدالله الكلية، ٢٠١٥، ٣٩٣).

ويوضح (Durlak, et al., 2011, 405) أن العديد من الطلاب لديهم نقص وقصور واضح في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، مما يجعلهم أقل قدرة على الاتصال والتواصل والارتباط بالآخرين خاصة عندما يتنقلون من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الإعدادية إلى المدرسة الثانوية، وهذا النقص والقصور قد يؤدي إلى تأثيرات سلبية على أدائهم الأكاديمي والسلوك والصحة لديهم.

مشكلة البحث:

تعد عملية التعلم عملية جوهرية تحقق النمو الشامل لشخصية المتعلم في كافة جوانب حياته، خاصة في المرحلة الابتدائية؛ لكونها حجر الأساس لجميع المراحل التعليمية المختلفة، ويتوقف حدوث التعلم على المتعلم نفسه، واستعداده، وقابليته للتعلم. وتعتبر مشكلة صعوبات التعلم من المشكلات التربوية الأساسية في التعليم الابتدائي التي يجب الاهتمام بها؛ نظراً لتزايد أعداد التلاميذ الذين يعانون منها، حيث يجدون صعوبة في التعلم بالأساليب المعتادة على الرغم من تمتعهم بدرجة ذكاء متوسطة أو أعلي من المتوسط، كما تمثل صعوبات التعلم منطقة قلق في الحيز النفسي للمتعلم تتراكم حولها المشكلات الاجتماعية والانفعالية.

وتعد صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية من الصعوبات التي لم تلق اهتماماً بحثياً في الوطن العربي على الرغم من الاهتمام الذي حظيت به في الدول الأجنبية، ولا سيما أن هذا النمط يكتنفه كثير من الغموض والخلط وتداخل المصطلحات، حيث تحتاج كثير من القضايا المتعلقة بهذه الصعوبات إلى مزيد من البحث والدراسة مثل تمييز صعوبات التعلم غير اللفظية عن بعض الصعوبات الأخرى حيث قد تتشابه أعراض هذه الصعوبات مع أعراض صعوبات التعلم اللفظية، مما يجعلنا في أمس الحاجة إلى نوع من التشخيص الفارق.

ويعتبر ضعف المهارات الحركية والتآزر الحركي من أهم أعراض صعوبات التعلم غير اللفظية، إضافة إلى أن الطفل تظهر علية مجموعة من الأعراض مثل الانتباه إلى التفاصيل لكنه يفتقد الصورة الإجمالية، لديه صراعات مع الفهم القرائي، لديه صعوبات في الرياضيات خاصة الكلمة اللفظية، صعوبة في توظيف حركات الجسد وتنسيقها، اضطراب في الكتابة، لديه مشكلة في استخدام التلميحات والإشارات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية مما يجعله غير مرغوب في العلاقات الاجتماعية مع الأقران، يعتمد بشكل كبير على الآباء، يخشى الأوضاع الجديدة ولديه مشكلة في التكيف مع التغيرات(Forrest, 2004).

ومن خلال التعرف على سلوكيات بعض الأطفال في المدارس الابتدائية من المعلمين والأخصائيين، تبين أنهم يعانون من توافر السلوكيات الدالة على صعوبات التعلم غير اللفظية وغير المتناسبة مع السياقات الاجتماعية بصورة واضحة، كما أنها تظهر بوضوح على مدار نشاطاتهم اليومية المتنوعة داخل المدرسة، مما يضعف قدرتهم على التعلم واكتساب المفاهيم المعرفية والمهارات والاندماج الاجتماعي مع الآخرين.

ومن خلال اطلاع الباحثان على العديد من الدراسات السابقة والأطر النظرية، والتعرف على مدى علاقتها بالفئة محل البحث، توصلا إلى أنه لم تتطرق أي دراسة – في حدود اطلاعهما – لمعرفة الفروق في العمليات المعرفية والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية مقارنة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية رغم أهميتها، **وبالتالي تتحدد مشكلة البحث في الاجابة عن الأسئلة التالية:**

١.هل توجد فروق دالة إحصائياً في العمليات المعرفية بنموذج PASS بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية؟

٢.هل توجد فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية؟

٣.هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العمليات المعرفية بنموذج PASS الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية؟

٤.هل يمكن التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال العمليات المعرفية بنموذج PASS لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية؟

أهداف البحث:

يتحدد الهدف من البحث الحالي فيما يلي:

١.الكشف عن الفروق في أداء تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين على مقياس العمليات المعرفية بنموذج PASS.

٢.الكشف عن الفروق في أداء تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين على مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية.

٣.فهم وتفسير نوع وقوة العلاقة الارتباطية بين العمليات المعرفية بنموذج PASS والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لتلاميذ الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين.

٤.التعرف على إمكانية التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال العمليات المعرفية بنموذج PASS لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية.

أهمية البحث:

يمكن تقسيم أهمية البحث الحالي على المستويين النظري والتطبيقي على النحو التالي:

أ- الأهمية النظرية:

١-الكشف عن مستوى العمليات المعرفية بنموذج PASS والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى عينة البحث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالصف الخامس الابتدائي.

٢-تنبع أهمية البحث الحالي في كونه من الدراسات القليلة– في حدود اطلاع الباحثان – التي تناولت العلاقة بين العمليات المعرفية والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين في المرحلة الابتدائية مما يمهد الطريق لإجراء المزيد من الدراسات التجريبية ودراسات التدخل لدى هذه الفئات من التلاميذ.

٣-يهتم البحث بتلاميذ المرحلة الابتدائية والتي تمثل مرحلة مهمة في حياة التلاميذ، فمن خلالها يتحدد مصير التلميذ في مراحل التعليم المختلفة وما بعدها، كما يلقي البحث الضوء على أهم فئات وتصنيف صعوبات التعلم في ضوء الاتجاهات الحديثة والتوجهات المعاصرة وهي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية.

٤-يتناول هذا البحث متغيري العمليات المعرفية بنموذج PASS والكفاءة الاجتماعية الانفعالية والتي ترتبط بالعملية التعليمية لما لها من تأثير على المتعلم والمعلم والأداء الأكاديمي والتربوي والعملية التعليمية.

ب- الأهمية التطبيقية:

١-يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الكشف عن مستوى العمليات المعرفية بنموذج PASS والكفاءة الاجتماعية الانفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية وذلك للإسهام في إمكانية تصميم برامج تدريبية علاجية لهم على أسس علمية وإمكانية التدخل المبكر في إطار الاتجاه المعرفي الانفعالي من أجل تحسين أدائهم الأكاديمي.

٢-يمكن أن تسهم ما يسفر عنه نتائج هذا البحث في تخطيط مواقف تعليمية تساعد في تعليم ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية وفقاً لخصائصهم وسماتهم الانفعالية من أجل

التغلب على مشكلاتهم الأكاديمية والانفعالية ورفع مستوى العمليات المعرفية والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لديهم.

٣-إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية عند إجراءات تشخيص وإعداد وتنفيذ البرامج التربوية المقدمة لذوي صعوبات التعلم.

التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:

نموذج PASS للعمليات المعرفية PASS Model of cognitive processing:

وهو أحد النماذج المعرفية الحديثة في معالجة وتجهيز المعلومات وهو اختصار لأربع عمليات معرفية هي (التخطيط Planning والانتباه Attention والتآني Simultaneous والتتابع Successive).

التخطيط Planning:

يرى (Luria, 1973) أنه القدرة على التحكم والوعى بضبط الاندفاع والاختيار واتخاذ القرارات وحل المشكلات من خلال وضع خطة ينظم فيها الفرد أفكاره (في: حنان فتحي الشيخ، ٢٠٠٤، ٧٣)

الإنتباه Attention:

عملية الانتباه تمثل أحد المكونات الرئيسية لمفهوم الذكاء ويتضمن عدد من العمليات العقلية التي تشير إلى تركيز وعي الفرد واهتمامه على مثيرات محددة(Naglieri & Das,2006,18).

التآني Simultaneous

هي عملية معرفية لدمج المثيرات في مجموعات في شكل كلى (Naglieri, 2005,149).

التتابع Successive

هي قدرة الفرد على دمج المثير داخل سلسلة مرتبة وهذا التسلسل يكون متعاقب أو متتالي (Naglieri & Das, .2006,18)

- **الكفاءة الاجتماعية الانفعالية Social Emotional Competence**

يعرف البنا والنجار(٢٠٢٠) الكفاءة الاجتماعية الانفعالية بأنها مجموعة من المهارات تتضمن إدراك وإدارة انفعالاتنا والاهتمام بمشاعر الآخرين، ومواجهة المواقف المختلفة بطريقة بناءة

وأخلاقية.

أبعاد الكفاءة الاجتماعية الانفعالية:

أ. الوعي بالذات: يتضمن مهارات تعرف الفرد على نقاط قوته الشخصية وضعفه ومشاعره وانفعالاته، وفهمه لكيفية تأثيرهم على أدائه الشخصي.

ب. الوعي الاجتماعي: القدرة على فهم وتقدير مشاعر وانفعالات الأخرين، والتعاطف مع مشاعرهم.

ج. إدارة الذات: يرتبط بالقدرة على إدارة الشخص لانفعالاته، وهو مهم لتحسين العلاقات الشخصية والنجاح بالعمل والحفاظ على الصحة الجسدية.

د. إدارة العلاقات: يرتبط بقدرة الفرد على إدارة علاقاته الاجتماعية، بحيث تتحسن ويستطيع الوصول بها للنجاح.

هـ. صناعة القرارات المسئولة: ترتبط بالقدرة على استيعاب الجانب الأخلاقي والأمن الاجتماعي لاتخاذ القرارات، بحيث يستطيع الفرد التعامل بمسئولية مع المواقف الأكاديمية والاجتماعية.

صعوبات التعلم اللفظية Verbal Learning Disabilities

هي عبارة عن قصور في أداء بعض مهام وأنشطة ووظائف التعلم المرتبطة بالجانب الأيسر للمخ مثل الانتباه السمعي والإدراك السمعي والذاكرة السمعية والمهارات اللغوية كالتهجئة والقراءة والكتابة والفهم القرائي والسماعي، وتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مجموعة اختبارات مجال صعوبات التعلم اللفظية في بطارية تشخيص صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية، وأن يحصل التلميذ على درجة منخفضة مقارنة بزملائه، بشرط الحصول على درجات متوسطة أو مرتفعة على مجموعة اختبارات مجال صعوبات التعلم غير اللفظية في بطارية تشخيص صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية (حسني النجار ومحمد مصطفى،٢٠١٧، ١٢).

صعوبات التعلم غير اللفظية Non-verbal Learning Disabilities

هي عبارة عن قصور في أداء بعض مهام وأنشطة ووظائف التعلم المرتبطة بالجانب الأيمن للمخ مثل الانتباه البصري والإدراك البصري والذاكرة البصرية المكانية والمهارات الحس– حركية والعمليات الحسابية والاتجاهات في الفراغ والنواحي الانفعالية والتنظيم المكاني والتصور العقلي،

وتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مجموعة اختبارات مجال صعوبات التعلم غير اللفظية في بطارية تشخيص صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية، وأن يحصل التلميذ على درجة منخفضة مقارنة بزملائه،بشرط الحصول على درجات متوسطة أو مرتفعة على مجموعة اختبارات مجال صعوبات التعلم اللفظية في بطارية تشخيص صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية (حسني النجار و محمد مصطفى، ٢٠١٧، ١٢).

محددات البحث:

١- محددات زمنية ومكانية:

تم إجراء البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي٢٠٢٠/٢٠٢١، بمدرسة المنتزه للتعليم الأساسي ومدرسة علي عبد الشكور للتعليم الأساسي ومدرسة السعيدية الابتدائية التابعة لإدارة شرق كفر الشيخ التعليمية، محافظة كفر الشيخ.

٢- محددات إجرائية:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (٩٦) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين، واشتملت أدوات البحث اختبار القدرة العقلية العامة (٩-١١ سنة) إعداد/ موسى (٢٠٠٢)، بطارية اختبارات تشخيصصعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية إعداد/حسني النجار و محمد مصطفى (٢٠١٧)، مقياس منظومة التقييم المعرفي CAS تأليف/ ناجليري وداس (١٩٩٧) إعداد/ الديب (٢٠٠٦)، ومقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ترجمة/ عادل البنا و حسني النجار (٢٠٢٠).

الإطار النظري:

أولاً: صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية:

تتضمن صعوبات التعلم اللفظية قصور الكفاءة والاقتدار على أن يدرك التلميذ الحروف والكلمات المتشابهة صوتياً، والقدرة على التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة صوتياً، وهى نواحي قصور نمائية تخص عملية الترميز Decoding، والتي يمتد أثرها ليشمل تأخرا وانخفاضاً واضحا أو صعوبات في اللغة المكتوبة ولا سيما التهجي وكذلك المهارات قبل الأكاديمية اللازمة لتعلم المواد الدراسية مثل: التحدث، فهم اللغة، القراءة، ومن هذه المهارات

النمائية، مهارات التشفير أو الترميز الكتابي للفونيمات المسموعة، التشفير أو الترميز الفونيمى، التوليف الصوتي، التحليل الفونيمي (ايمان ربيع، ٢٠١٣).

وبعض الأفراد لديهم صعوبة في فهم بعض أوجه الكلام، ويبدو الأمر وكأن عقلهم يعمل بطريقة مختلفة عن الآخرين كما أن إدراكهم للأمور ضعيف، فهناك بعض الحالات لا تستطيع الاستجابة والرد عندما تسمع اسمها أو مثل الطالب الذي لا يفرق معرفة الاتجاهات أو التفرقة بين اليمين والشمال، ويجب أن نلاحظ أن هؤلاء لا يعانون من مشاكل في السمع ولكنهم لا يستطيعون تمييز بعض الألفاظ أو الأصوات والكلمات والجمل التي يسمعونها، وأحيانا يبدو وكأنهم لا ينتبهون لهذه الكلمات، ولذلك فإن هؤلاء الأفراد يعانون من اضطراب فهم اللغة، ولأن استخدام وفهم اللغة مرتبطان ببعضهم البعض فإن كثيرا من الأفراد الذين يعانون من اضطراب فهم اللغة يكون لديهم أيضا إعاقة في التعبير اللغوي (رجاء أبو علام، ٢٠٠٥).

كما يواجه التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم اللفظية صعوبة في الانتباه والادراك السمعي والقراءة والفهم القرائي والسماعي والتهجي وكذلك صعوبة في التعامل مع المسائل الرياضية اللفظية بشكل شفهي (Taha & Elnagar, 2018)

ولقد لفتت صعوبات التعلم غير اللفظية انتباه العديد من الأخصائيين النفسيين والأطباء والباحثين، حيث إن مستوى الأداء الأكاديمي لهؤلاء الأطفال جيداً، ولكن لديهم مشكلات في الجانب الاجتماعي، ويعتقد أن هذا الاضطراب يعود إلى أساس نمائي عصبي يتضمن خلل وظيفي في النصف الأيمن من المخ (ياسر عبد الحميد،٢٠٢٠، ٤٨).

ويرى كل من (Teeter & Semrud– clikeman , 2009, 300) أن صعوبات التعلم غير اللفظية توصف على أنها مصطلح مربك من قبل الباحثين، حيث أشاروا إلى أن ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية لديهم نمط مختلف من نقاط القوة والضعف مقارنة مع نمط صعوبات التعلم، حيث إن ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات في المعالجة الفونولوجية، في حين أن ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية " NVLD " يتسمون في كثير من الأحيان بقدرة جيدة على قراءة الكلمة والهجاء.

ويعد Johnson & Myklebust (١٩٦٧) أول من لاحظا مجموعة من الأطفال يعانون من مشاكل في التعلم والتكيف المدرسي، ولكن لا تتناسب مع معايير صعوبات التعلم القائمة على اللغة (اللفظية)، وقد قاما بتسمية هذه المجموعة الجديدة " اضطرابات التعلم غير اللفظية "، حيث يعانون من قصور في سبع صفات تتضمن: التشفير، وتجهيز المعلومات الإيمائية، والتعلم الحركي، وصورة الجسد، والتوجه المكاني، والإدراك الاجتماعي، وتنظيم أنظمة الانتباه / الرصد (Grodzinsky, Forbes &Bemstein,2010 ,446).

وقد تعددت المصطلحات التي استخدمها الباحثون لوصف صعوبات التعلم غير اللفظية، منها صعوبات التعلم غير اللفظية، واضطرابات التعلم غير اللفظية، وصعوبات الإدراك البصري، وصعوبات تعلم نصف الدماغ الأيمن (Mammarella& Fine,2016, 10،Cornoldi).

كما تعددت التعريفات التي تناولت صعوبات التعلم غير اللفظية فهناك تعريفات ركزت على أعراضها، كتعريف(Dhanalakshmi , 2015 ,109)على أنها " نوع فرعي مميز من صعوبات التعلم يتميز فيها الطفل بمستوى متوسط إلى فوق المتوسط من المهارات اللفظية، إلى جانب وجود صعوبات في المهارات الاجتماعية و الحركية و الأكاديمية، بينما ركزت تعريفات أخرى على الجانب المعرفي الوظيفي لصعوبات التعلم غير اللفظية، فيرى (Nydenetal., 2010 , 612) أنها " صعوبات تعلم تؤثر على وظائف نصف الدماغ الأيمن، كما يعرفها (Fernandez–Prieto etal., 2016 , 378)على أنها " خلل وظيفي عصبي يؤثر على الوظائف الإدراكية المرتبطة بالنصف الأيمن من الدماغ مثل المنطق المكاني و التجريد".

وطبقاً لرؤية (Rourke(1989,1995 فإن متلازمة صعوبات التعلم غير اللفظية تتميز بجوانب ضعف أولية في بعض الجوانب (الإدراك اللمسي، الإدراك البصري، المهارات النفس – حركية المعقدة، التعامل مع المواقف الجديدة). هذا الضعف الأولي يؤدي إلى اضطراب ثانوي في الانتباه اللمسي والبصري والذي يترتب عليه اضطراب من الدرجة الثالثة في: الذاكرة اللمسية والبصرية وتكوين المفهوم وحل المشكلات ومهارات اختبار الفروض. وتؤدي هذه الاضطرابات إلى صعوبات ذات دلالة في البعد البراجماتي للغة أثناء الأداء على المهام اللفظية، كما يواجه

الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية صعوبات في التعلم الأكاديمي وخاصة في الرسم والعلوم والرياضيات، وفي التعليم غير الرسمي خلال أنشطة لعب الأدوار وفي المواقف الاجتماعية الأخرى (Mammarella, 2006,58).

وترى(Tanguay, 2004) أن صعوبات التعلم غير اللفظية لا تشبه صعوبات التعلم المعروفة، وإنما يمكن النظر إليها على أنها أقرب ما تكون إلى اضطراب النمو الشامل الذي يؤثر على الفرد مدى الحياة.

وتؤكد(Tanguay, 2001) أنه في كثير من الحالات فإن الطلاب ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يكونوا بعكس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث يكونوا قارئين جيدين وليست لديهم مشاكل في الإملاء مما يجعلهم يبدون مثل معظم الطلاب الأسوياء، لذا من الصعب التعرف عليهم وعلى احتياجاتهم وذلك لتمتعهم بمستويات دراسية متوسطة ولا يحتاجون إلى مساعدة في هذا المجال.

ويعرفها(Burger, 2004) بأنها " اضطراب نفس – عصبي، وهي عبارة عن متلازمة من عدد من الأعراض ناتجة عن خلل في وظائف الجانب الأيمن من المخ، وهو المسؤول عن التعامل مع المعلومات غير اللفظية كتحليل المعلومات الخاصة بالفراغ والمعلومات البصرية، والبداهة، والتنظيم، والتخيل".

كما تعرف صعوبات التعلم غير اللفظية بأنها "شكل من أشكال صعوبات التعلم التي تؤثر في المقام الأول على الجانب الاجتماعي للفرد و يظهر تأثير ذلك في العديد من المجالات مثل المهارات الشخصية المتبادلة، و الإدراك الاجتماعي، و التفاعل الاجتماعي، ويطلق عليها أيضاً اضطراب تعلم نصف الكرة الأيمن للمخ Right – Hemisphere Learning Disorders، أو قصور المعالجة في نصف الكرة الأيمن للمخ Right – Hemisphere Processing Deficit، أوقصور المعالجة غيراللفظية " Nonverbal Processing Deficit (Turkington & Harris, 2006,163).

وخلال مؤتمر صعوبات التعلم غير اللفظية الذي عقد بمدينة نيويورك في يونيو عام (٢٠١٧) انتهت مجموعة من الرواد العالميين إلى الإجماع على ضرورة وجود تعريف دقيق لصعوبات

التعلم غير اللفظية وهي أنها "حالة تؤثر على المعالجة المكانية والتعلم المكاني ولكنها لا تؤثر على القدرات اللفظية" (Global Team of Experts Define NonverbalLearning Disabilities, 2017).

ويشير كلاً من (Butcher, 2009, Molenaar et al,. 2002; 1) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية بين واحد في الألف إلى واحد في المائة من المجتمع العام، كما أنها تمثل تقريباً من (٥ : ١٠%) من مجتمع صعوبات التعلم، كما أنها تصيب الإناث والذكور بنفس النسبة على عكس صعوبات التعلم الأخرى، ويرجع سبب الاختلاف في تقدير نسبة الانتشار إلى إختلاف المعايير والمحكات المستخدمة في تشخيص هذا الاضطراب، ويذكر أنه توجد عدة مستويات لصعوبات التعلم غير اللفظية، أي أنها لا توجد لدى كل الأطفال بنفس المستوى، فقد توجد بعض المظاهر لدى بعض الأطفال ولكنها لا توجد في أطفال آخرين، كما أنه من النادر أن تجد طفلاً لديه كل مظاهر صعوبات التعلم غير اللفظية.

وقد أشار (Betty & Dianne, 2007) إلى أن عملية تشخيص ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية تعد عملية معقدة كون الخصائص المرتبطة بها يمكن أن تكون خصائص ثانوية لعدد مختلف من الاضطرابات العصبية، كذلك يمكن أن يتشابه البروفايل المعرفي الخاص بصعوبات التعلم غير اللفظية مع بعض الاضطرابات النمائية الأخرى مثل اضطراب إسبرجر واضطراب ضعف الانتباه المصحوب بنشاط زائد، ومن المفيد استخدام التشخيص الفارق والتكاملي (السيكومتري، الاجتماعي، التربوي، الطبي) في تشخيص حالات صعوبات التعلم غير اللفظية.

كما تتطلب عملية تشخيص صعوبات التعلم غير اللفظية تشخيص جوانب الضعف وجوانب القوة لدى الطفل، ويبدأ التشخيص عادة بقياس درجة الذكاء ومستوى التحصيل، ثم تقويم قدرة الطفل على معالجة المعلومات مثل المهارات الحركية الدقيقة، واللمس، والانتباه، والإدراك، وفي أحيان كثيرة لا يتم التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في سن مبكرة، ولكن مع وصول هؤلاء الأطفال إلى نهاية مرحلة المدرسة الابتدائية ودخولهم مرحلة المدرسة الإعدادية تصبح المشكلات غير اللفظية ومشكلات الإدراك والاستنتاج أكثر وضوحاً وعمقاً، وعلى الرغم

من القدرات اللغوية المبكرة فإن هؤلاء الأطفال يظهر عليهم فيما بعد مشكلات تنظيم الكتابة و مشكلات الكتابة اليدوية(Turkington & Harris, 2006: 125).

وقد وضع (Clikeman, et al., 2011) أربعة محكات لتشخيص صعوبات التعلم غير اللفظية وذلك على النحو التالي:

١.حصول الطفل على درجة ذكاء لفظية أكبر من درجة الذكاء الأدائية في أحد مقاييس الذكاء الفردية.

٢.وجود مشكلات أو قصور في المهارات الاجتماعية.

٣.قصور الإدراك البصري المكاني.

٤.حصول الطفل في اختبار مقنن للرياضيات على درجة تقل بمعدل (٥١) نقطة عن الذكاء اللفظي.

وقد أوضحت بعض الدراسات منها(Dorfman. C. M, 2000) ، ودراسة (Mcdonald. H, 2003) ، ودراسة (Marchman, K., 2001) أن هؤلاء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية لديهم أداء جيد في اللغة اللفظية ولديهم عجز في اللغة الاجتماعية وضعف في التكيف الاجتماعي، كما توصلت دراسة (Correia, S., 2007) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية أبطأ في التجاوب الاجتماعي وأسئلة الفهم العام.

وقد شخصهم (حسني النجار ومحمد مصطفى،٢٠١٧) من خلال أدائهم على مجموعة من الاختبارات اللفظية وغير اللفظية، حيث قام بتقنين بطارية تشخيص صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية على عينة قوامها(٦١٢) تلميذاً وتلميذة في البيئة العربية، تتراوح أعمارهم بين (٩ –١١) سنة، وتوصل إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية أدائهم على الاختبارات اللفظية يكون مرتفع بعكس أدائهم على الاختبارات غير اللفظية يكون منخفض وطبيعي في المجال اللفظي.

يعتبر الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، مجموعة غير متجانسة، فنجد أن المشكلات التي يظهرها الطلبة متباينة ومختلفة من طالب إلى آخر فتجد طالب لديه مشكلة في المهارات الاجتماعية وطالب آخر لديه مشكلة في التناسق والتوازن الحركي ومنهم من تجد

لديه مشكلة في فهم العلاقات البصرية المكانية وقد تجد طالب يضم هذه الصعوبات مجتمعة.

وبالإشارة إلى ما ذكرته الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم (LDA, 2018) بالإضافة إلى ما ذكره آخرون حول الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم غير اللفظية نجد:

١-ينتبه للتفاصيل لكن يفتقد ذلك في الصور الكبيرة (Bayse, 2012).

٢-لديه صعوبة في الحساب ولا سيما المسائل الكلامية (Zieman, 2000)، مع ضعف الاستدلال التجريدي (LDA, 2018).

٣-يعاني من قصور في الكتابة اليدوية handwriting فالكتابة اليدوية شاقة عليه، وتتسم كتاباته بالفوضوية (Messy&Zieman, 2000).

٤-يعاني من صعوبة في التواصل غير اللفظي، ولغة الجسم، وتعبيرات الوجه، ونغمة الصوت (Mamen, 2000).

٥-ضعف في المهارات الاجتماعية، وصعوبة أو ضعف في تكوين صداقات والاحتفاظ بها(LDA, 2018).

٦-يعاني من قصور في الناحية البصرية- المكانية (LDA, 2018).

٧-يعاني من صعوبات ونواح قصور متعددة في الناحية النفس حركية المركبة أو المعقدة، ومهارات الإدراك اللمسي وجميع هذه النواحي من القصور تبدو إذا ما كانت تخص الجانب الأيسر من الجسم (Rourke, 2007).

٨-نمو جيد لمهارات اللغة متوافقاً مع المراحل النمائية للطفل (LDA , 2018).

ثانياً: العمليات المعرفية بنموذج PASS:

ترجع الأسس البيولوجية والفسيولوجية لنظريه لوريا – داس في تقييم العملية المعرفية الى العالم السوفيتى الشهير لوريا الذى قدم نموذجًا خاصًا للتشريح الوظيفي للمخ وذلك أثر اجراء العديد من الدراسات والابحاث عن علاقة اضطرابات بعض الوظائف المعرفية بوجود اعطاب او اصابات في مناطق معينة بالمخ (Naglieri, Das,2006 ,9).

ولقد تميز نموذج لوريا (Luria, 1973, 1970, 1966) بثلاث وحدات وظيفية ثم تطبيقها في اختبارات الذكاء فطبقا لهذا النموذج فان الوحدة الوظيفية الاولى تمثل الانتباه والوحدة الوظيفية الثانية تشمل استقبال وتخزين المعلومات من خلال عمليتي التتابع والتأنى والوحدة الوظيفية الثالثة تشمل التخطيط (James&Kaufman,2009, 19)؛ واستنادًا الى نموذج (Luria) السابق فقد قام Das وزملائه بتقديم نموذج معرفى اطلق عليه اسم نموذج تكامل المعلومات ويندرج تحت المنحنى المعرفي في علم النفس.

وقد اشار (Das & Misra, 2015, 4) الى ان نموذج العمليات المعرفية PASS يفترض ان المعرفة منظمة في ثلاث انظمة و اربع عمليات النظام الاول هو التخطيط الذى يشمل على وظائف تنفيذيه مسئولة عن التحكم وتنظيم السلوك واختيار الاستراتيجية وبنائها النظام الثاني وهو نظام الانتباه وهو مسئول عن مستويات الاثارة والتنبيه والتركيز على المثير البديل والنظام الثالث هو نظام معالجة المعلومات الذى يوظف كلا من عمليتي التتابع والتآني.

ويشمل نموذج PASS على اربع عمليات معرفية وهى :

(١) عمليه الانتباه ATTENTION:

عرفه روبرت سولو (٢٠٠٠) بأنه تركيز الجهد العقلي على احداث حسيه او عقلية، وعرفها أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٥.١١١) بانه عملية بأورة او تركيز الشعور على عمليات حسية معينة تنشأ من المثيرات الخارجية الموجودة فى المجال السلوكى للفرد او من المثيرات الصادرة عن داخل الجسم

(٢)**عمليتا التزامن والتتابع :** هناك نوعين متكاملين من الانشطة للقشرة المخية فكل نوع يعكس وجه مختلف من النشاط الصادر عنها ولكن في النهاية هي انشطة متكاملة:

عمليه التزامن/ التآنى: وهى عملية وضع المثيرات المنفصلة فى مثير واحد أو المثيرات فى مجموعة وجوهر عمليه التآنى تكمن فى قدرة الفرد على ربط العناصر بالمثيرات داخل مفهوم عام (Naglieri&Das,1994, 158)

عمليـه التتـابع : يرى طلعت أحمد حسن (٢٠٠٩، ١٤١) ان المعالجـة المعرفيـة التتابعيـة هـى التعامل مع المثيرات من خلال وضعها فى سلسلة ذات نظام خطى زمنى وفى هذا النظام يكون كل عنصر مرتبطًا بالعنصر الذى قبله والذى يليه.

(٣)**التخطيط Planning:** عرفه (Naglier,2005, 149) بانـه عملية معرفية توفر السيطرة المعرفية والتنظيم الذاتى وهى بالغة الاهمية في حل المشكلات، وأضاف أن هناك ثلاث أوجه رئيسة للتخطيط وهى البحث والاختيار والتنفيذ؛ وعرفه (Das, 2015, 6) بأنه عملية عقليـة عـن طريقهـا يسـتطيع الانسـان أن يختـار ويقـرر ويسـتخدم الحلـول الفعالـه لحـل المشـكلات، حيـث أنهـا تتضـمن المراقبـة الذاتيـة والسـيطرة علـى الانفعـالات والتقيـيم واستراتيجيات حل المشكلات.

ويعتبر نموذج PASS من أحدث النماذج المعرفية التي تنظر للذكاء باعتباره مجموعة عمليات معرفية، يوضح نقاط القوة والضعف لذوى الاحتياجات الخاصة، يساعد في وضع برامج التدخل التي تتماشي مع قدرات ذوى الاحتياجات الخاصة حتى الدراسات والبحوث الأجنبية لم تكن كافية في هذا المجال، وهذا يعتبر مبررا لإجراء هذا البحث، كما أن نموذج PASS للعمليات المعرفية (التخطيط – الانتباه –التتالي –التآني) له القدرة الفائقة في تحديد نقاط الضعف الإدراكي التي تتعلق بالصعوبات الأكاديمية الخاصة (Naglieri, 2000)؛ كما يعتبر نموذج العمليات المعرفية وتجهيز المعلومات المعدل (PASS) والذي يتضمن نوعي التجهيز المتآني والمتتابع من أفضل نماذج العمليات المعرفية وتجهيز المعلومات نظراً لما يتمتع به من صدق وذلك مع اختلاف نسبة الذكاء والمستوى الثقافي والاجتماعي والسن والتحصيل الأكاديمي والقدرات العقلية لدى التلاميذ ويتضح ذلك من خلال فحص نتائج العديد من الدراسات التي تبنت عناصر النموذج ومكوناته مع متغيرات أخرى مثل دراسة كل من Kirby " (١٩٩٢) ، " كيربي وآخرون Kirby , et al " (١٩٩٦)" عادل العـدل " (٢٠٠٠). Das, J & Naglieri , J. (2001).

ثالثاً: الكفاءة الاجتماعية الانفعالية:

يعرف حسني النجار(٢٠١١، ٩٧) الكفاءة الاجتماعية بأنها قدرة التلميذ على التواصل

مع الآخرين والتفاعل معهم من خلال مهارات تواصليه لفظية وغير لفظية جيدة وفعاله تتيح له إقامة علاقات اجتماعية ناجحة، ويرى (Shek, et al., 2012, 2) أن الكفاءة الانفعالية تعني وعي الفرد بانفعالاته والقدرة على فهم انفعالات الآخرين، واستخدام مفردات الانفعال، والقدرة على التمييز بين الخبرة الانفعالية الذاتية الداخلية وبين التعبير الانفعالي الخارجي والقدرة على إدارة الانفعال، بينما تشير الكفاءة الاجتماعية الانفعالية إلى القدرة على الفهم والتعبير والتحكم في الجوانب الاجتماعية والانفعالية في حياة الفرد بطريقة تساعده على الإدارة الناجحة لمهام الحياة مثل التعليم، وإقامة العلاقات وحل المشكلات اليومية والتكيف مع المتطلبات المعقدة للنمو والتطور.

وتشكل الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية أحد الجوانب الرئيسية التي تحدد طبيعة العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد من حيث مدى اتصافها بالدفء والعلاقات الودية، كما يمكن اعتبارها مؤشرا جيدًا للصحة النفسية نستطيع الحكم من خلاله على مدى التوافق الشخصي والاجتماعي، كما نجد أن تنوع أبعادها يكسبها أهمية خاصة حيث تساعد على التقبل الاجتماعي، والتفاعل والتعاون الايجابي وذلك من منطق حاجة الفرد إلى غيره لإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية سعيًا نحو تدعيم العلاقات الاجتماعية وضمان استمراريتها (نجلاء عبدالله الكلية، ٢٠١٥، ٣٩٣).

ويوضح (Austin, et al., 2020) أن الكفاءة الاجتماعية الانفعالية تعتبر بناء مهم لنجاح الأطفال أثناء انتقالهم إلى المدرسة الابتدائية والنجاح في المستقبل، وكما هو معروف للجميع أن الأطفال في المرحلة الابتدائية يكتسبون قدراً أكبر من الاستقلالية عن الآباء، ويتعرضون للكثير من المواقف والخبرات الجديدة، وإلى العديد من المعلومات والمعارف المستجدة بالنسبة لهم، والتي تساعدهم على زيادة التفاعلات الاجتماعية بينهم، وتوقعات أعلي للأداء، وبناء صداقات جديدة أو بناء علاقات مع المعلمين، والتواصل الفعال للعواطف، وحل المشكلات والتركيز والمثابرة في المهام الصعبة، وتطرح تحديدات لقدرات الأطفال الحالية.

كما يعرفها (Marable, 2016,9) فيعرفها بأنها المعارف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة المشاعر الخاصة بالذات، ومشاعر الآخرين وبناء العلاقات والصداقات مع الآخرين،

والحفاظ عليها بما في ذلك التعاطف، ويوضح (Darling– Churchill & Lippman, 2016) إلى أن الكفاءة الاجتماعية الانفعالية تشير إلى المهارات التي تساعد الأطفال على التفاعل بطرق إيجابية مع الآخرين وإدارة عواطفهم، وتتنوع هذه المهارات وتشمل مهارات العلاقات الاجتماعية والثقة ومهارات التأقلم والتنظيم الذاتي والوعي الذاتي.

- **أهمية الكفاءة الاجتماعية الانفعالية:**

يشير (Tom, 2012, 1–17) إلي أهمية الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية فيما يلي:

١– تلعب دورًا مهمًا في إدارة الفرد لانفعالاته.

٢– تساعد على الإحساس بالهناء الذاتي.

٣– تعمل على زيادة مستوى الصمود لدى الفرد في مواجهة الظروف والأحداث المستقبلية الضاغطة.

٤– تقلل من العقبات والحواجز في الوصول إلى الأهداف وتحسين وتعزيز المهارات التي تساعد على الاندماج في الأنشطة الاجتماعية والأكاديمية.

٥– تلعب دورًا مهما في داخل بيئة حجرة الدراسة من خلال تشكيل العلاقات الإيجابية مع الآخرين.

٦– تساعد المراهقين على اكتساب مهارات اجتماعية وانفعالية مهمة في إقامة العلاقات الإيجابية مع الآخرين وتجعلهم أقل عنفا واندماجًا في سلوك اتخاذ المخاطرة

ويشير (Baltaci, et al., 2013, 2–3) إلي أن الكفاءة الاجتماعية الانفعالية تشتمل على خمس مهارات رئيسة وهي:

١– الوعي بالذات: ويتضمن تحديد وفهم الفرد لانفعالاته، ونواحي ضعفه وقوته، وامتلاكه لمستوى مناسب من الثقة بالذات.

٢– إدارة الذات: وتتضمن قدرة الفرد على إدارة انفعالاته والتحكم فيها، والتعامل مع المواقف الضاغطة، تنظيم الانفعالات، والقدرة على التعبير عنها.

٣– الوعي الاجتماعي: ويتضمن التعاطف مع الآخرين وفهم انفعالاتهم.

٤– مهارات العلاقة: وتتضمن القدرة على إقامة وتنمية العلاقات الإيجابية مع الآخرين،

وكذلك القدرة على التعاون والعمل الجماعي والتواصل مع الآخرين.

٥– حل المشكلات واتخاذ القرارات: وتتضمن القدرة على خلق وتوليد الحلول البديلة تجاه المشكلات، واتخاذ القرارات المناسبة في المواقف المختلفة سواء الاجتماعية أو الأكاديمية.

وتعرض لمياء سعد الغرباوي(٢٠١٤، ٣٩٢) مهارات الكفاءة الاجتماعية الانفعالية وهى:

١– التعبير الإنفعالي.
٢– الفهم الانفعالي.
٣– الضبط/ التحكم الانفعالي.
٤– التعاطف.
٥– التسامح.
٦– حل المشكلات الاجتماعية.
٧– تكوين صداقات.

ويعتقد أن تطوير الكفاءة الاجتماعية الانفعالية (SEC) هو نتيجة للتعلم الاجتماعي الانفعالي (SEL) حيث يكتسب التلاميذ القدرة على المراقبة الذاتية لسلوكياتهم وتنظيم تعلمهم ذاتيًا، وبالتالي يحرص مصممو المناهج والباحثون على ابتكار برامج تدخل بهدف تعزيز الكفاءة الاجتماعية الانفعالية (Durlak, et al.,2011,410).

وبالتالي فإن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الوعي الذاتي والثقة في قدرتهم التعليمية ويميلون إلى الأداء بشكل أفضل، فإنهم يكون لديهم القدرة على إدارة الضغوط والتنظيم الذاتي في دراستهم، وبالمثل فإن الطلاب الذين يتخذون قرارات مسئولة بشأن تعلمهم، يكون لديهم القدرة على استخدام مهارات وعلاقات التواصل بشكل أفضل للتغلب على عقباتهم في حل المشكلات (Zins, et al., 2004)، ومن ثم، فإن القدرة على فهم الذات وإدارة الانفعالات تتحسن إلى جانب القدرة على التعامل بفعالية مع الآخرين والمواقف المختلفة، وتؤثر بشكل إيجابي على القدرة على إدارة الحياة الأكاديمية والشخصية (Zhou & Ee, 2012, 3). وأوضح (Durlak, et al., 2011, 405) أن العديد من التلاميذ لديهم نقص وقصور في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، مما يجعلهم أقل قدرة على الاتصال والتواصل والارتباط بالآخرين خاصة عندما ينتقلون من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الإعدادية ثم المدرسة الثانوية، وهذا النقص والقصور قد يؤثر على أدائهم الأكاديمي والسلوك والصحة لديهم.

ويذكر (Reddy, et al., 2003) أنه من الضروري أن يحتفظ التلاميذ ذوي صعوبات

التعلم بكفاءات اجتماعية انفعالية تساعدهم على حل المشكلات الاجتماعية والانفعالية حتى يتحقق لديهم التوافق الدراسي الكافي.

ولقد انطلقت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت الكفاءة الاجتماعية والانفعالية لذوي صعوبات التعلم ومنها دراسة كل من: نجلاء عبدالله الكلية (٢٠٠٩)، أحمد خالد خزاعلة وجمال محمد الخطيب (٢٠١١)، أحمد خالد خزاعلة (٢٠١٢)، إيمان عبدالوهاب محمود (٢٠١٢)، أسماء عبدالله العطية (٢٠١٣)، محفوظ عبدالستار أبوالفضل وأسامه أحمد عطا (٢٠١٤)، يوسف محيلان العنزي (٢٠١٤)، بركات صديق ربيع (٢٠١٥)، هبة جابر عبدالحميد (٢٠١٥)، حيث أشارت إلى انخفاض الكفاءة الانفعالية والاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم، وأن نسبة عالية من التلاميذ تظهر الكثير من مؤشرات السلوك الاجتماعي والانفعالي المختل وظيفيا مما ينقص من كفاءتهم الاجتماعية– الانفعالية العامة ويعرضهم إلى المزيد من صور النبذ والاستهجان الاجتماعي.

فروض البحث:

في ضوء مشكلة البحث وأهدافه ونتائج الدراسات السابقة صيغت فروض البحث على النحو التالي:

١.توجد فروق دالة إحصائياً في العمليات المعرفية بنموذج PASS بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية لصالح التلاميذ العاديين.

٢.توجد فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية لصالح التلاميذ العاديين.

٣.توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وموجبة بين العمليات المعرفية بنموذج PASS والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية.

٤.يمكن التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال العمليات المعرفية بنموذج PASS لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي بأسلوبيه الارتباطي والمقارن والذي يهدف إلى وصف الوضع الراهن لمتغيرات البحث بدقة، من خلال جمع البيانات الكمية اللازمة وتحليلها وتوظيفها باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة لاختبار فروض البحث.

ثانياً: عينة البحث:

تكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث من (٥٠) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي بمدرسة المنتزه للتعليم الأساسي، أما عينة البحث الأساسية فقد تكونت من (٩٦) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (٣٤) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم اللفظية، (٢٢) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، (٤٠) تلميذاً وتلميذة من العاديين، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٠.٢٢– ١٠.٩٨) سنة بمتوسط عمر زمني قدره (١٠.٤٢) سنة وانحراف معياري قدره (±٠.٣٤) سنة. وقد تم اشتقاق هذه العينة من عينة كلية بلغ قوامها (٤٨٦) تلميذا وتلميذة من مدرسة المنتزه للتعليم الأساسي ومدرسة علي عبد الشكور للتعليم الأساسي ومدرسة السعيدية الابتدائية التابعة لإدارة شرق كفر الشيخ التعليمية، محافظة كفر الشيخ.

ثالثا: أدوات البحث:

١–اختبار القدرة العقلية العامة (٩ – ١١سنة) إعداد/فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠٠٢)

استند هذا الاختبار إلى فكرة تكامل نظريات التكوين العقلي (نظرية ثيرستون، نظرية جيلفورد، نظرية بياجيه)، حيث استنتج أن نظريات التكوين العقلي تقرر أن القدرة العقلية العامة أو الذكاء العام هو محصلة عدد من القدرات المختلفة التي قد ترتبط فيما بينها بمقادير ترتفع أو تنخفض تبعاً لاقترابها أو تباعدها عن بعضها، ويستخدم هذا الاختبار في تقدير الذكاء العام أو القدرة العقلية العامة للتلاميذ بعد تحويل الدرجة الخام إلى نسبة الذكاء الانحرافية باستخدام جدول

المعايير، وقد صيغت كل مجموعة حسب السن ومستوى تعليم الأفراد، كما رتبت الأسئلة تصاعدياً حسب صعوبتها .

-الكفاءة السيكومترية للاختبار طبقاً لمعد الاختبار:

اشتملت عينة التقنين(١٠٦٣٢) تلميذاً وتلميذة في الصفوف الرابع الابتدائي حتى الثالث الثانوي، وطبق اختبار المستوى من(٩ – ١١) سنة على الصف(الرابع – الخامس – السادس) الابتدائي، وكانت العينة ممثلة للمجتمع المصري من مناطق(القاهرة والجيزة)، وريفية(من الزقازيق وبنها وشبين الكوم)، والقرى المحيطة بهم، ومن مستويات اجتماعية متباينة، وسوف نكتفي بالكفاءة السيكومترية للمستوى (٩-١١) سنة والذي تم استخدامه في البحث.

وقد قام معد الاختبار بتقنينه بحساب معاملات الصدق والثبات من خلال تطبيقه على مجموعة من التلاميذ في المرحلة الابتدائية بلغ عددهم (٣٢٤٥) من البنين والبنات.

- **الصدق:** قام معد الاختبار بتقدير الصدق عن طريق حساب صدق التمييز حيث امتدت قيم(ت) بين (٠,٧٠ و٠,٣٥) وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا يدل على صدق الاختبار والثقة في نتائجه.
- **الثبات:** قام معد الاختبار بحساب معامل ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل ثبات المفردة، وحساب معامل ثبات الاختبار ككل بطريقة التجزئة النصفية، وامتدت قيم معامل الثبات للمفردات ما بين(٠,٤٠ و٠,٩٠) وهي قيمة مرتفعة وموجبة ودالة وتشير إلى ثبات الاختبار. حيث (متوسط معامل ثبات الأسئلة ٠,٥٩).
- كما قام الباحثان بالتأكد من ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة التطبيق، وذلك من خلال تطبيق الاختبار على مجموعة من التلاميذ (ن = ٥٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وإعادة تطبيقه على نفس المجموعة من التلاميذ بفاصل زمني قدره (١٥ يوم) وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني ٠.٨٠.

٢-بطارية تشخيص صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية إعداد / حسني النجار و محمد مصطفى (٢٠١٧)

روعي في إعداد مفردات وأسئلة الاختبارات الفرعية للبطارية التدرج من السهل إلى الصعب في تقديم المثيرات لتناسب تدرج المراحل العمرية لنمو التلاميذ بالصفوف الدراسية المختلفة بالمرحلة الابتدائية، كما تم الاعتماد على معايير تشخيص مجالي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية في ضوء توجهات البحث المعاصرة والأدب النظري ونتائج بعض الدراسات السابقة.

-الكفاءة السيكومترية للبطارية كما صاغها معدا البطارية:

قام فريق البحث بالتحقق من الكفاءة السيكومترية لاختبارات البطارية وحسابات الصدق والثبات على عدد كبير من التلاميذ في المرحلة الابتدائية من التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم بالصفوف الدراسية المختلفة في عدة مدارس في المملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية، وبلغت عينة التقنين(٤٧٢) تلميذاً وتلميذة، وفيما يلي نتائج الصدق والثبات لاختبارات البطارية:

•الصدق:

قام فريق البحث بالتحقق من صدق بطارية تشخيص صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية بعدة طرق وهي:

-**الصدق الظاهري:** تم عرض محتويات البطارية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال صعوبات التعلم بالجامعات العربية والأجنبية لإبداء الرأي حول الاختبارات الفرعية ومعايير التشخيص المقترحة لمجالي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية وقد أوصى الخبراء بمجموعة من الملاحظات والمقترحات، وقام فريق البحث بعمل الملاحظات والتعديلات المناسبة، وقد حظيت اختبارات ومحتويات اختبارات البطارية بنسب اتفاق مرتفعة تراوحت بين ٥٥% إلى ١٠٠%.

-**صدق المحك الخارجي:** استخدم فريق البحث مجموعة من المحكات الخارجية كمؤشرات لصدق اختبارات البطارية الأولية ومن هذه المحكات: مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة، مقياس وكسلر لذكاء الأطفال بقسميه اللفظي والأدائي، بطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم، مقاييس السمات السلوكية لذوي صعوبات التعلم النوعية، بطارية كوفمان لتقييم الأطفال، الاختبارات التحصيلية التشخيصية لصعوبات

التعلم المختلفة، وقد أظهرت النتائج مؤشرات صدق مقبولة وجيدة، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين اختبارات البطارية ومجموعة المحكات بين ٠,٤٤٧ إلى ٠,٧٥٦ وهي دالة وموجبة وتشير إلى صدق الدرجة على اختبارات البطارية المختلفة.

-**صدق المفردات:** قام فريق البحث بحساب صدق الدرجة على اختبارات البطارية الفرعية باستخدام طريقة صدق المفردات وذلك من خلال حساب العلاقة بين درجة كل بند أو مفردة والدرجة الكلية للاختبار الفرعي الذي تنتمي إليه، وحصل الباحثين على مؤشرات دالة ومقبولة وجيدة لمعامل الارتباط تراوحت بين ٠,٥٣٦ إلى ٠,٨٤١.

- **الثبات:**

أجرى فريق البحث حسابات ثبات البطارية باستخدام عدة طرق كالتالي:

-**إعادة تطبيق البطارية:** استخدم الباحثون طريقة إعادة تطبيق الاختبارات لحساب الثبات بفاصل زمني بلغ (٢٥) يوماً بين التطبيق الأول والثاني لاختبارات البطارية على مجموعة من التلاميذ والتلميذات ذوو صعوبات التعلم والعاديين، وبلغت قيم الثبات كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١) قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني لبطارية اختبارات تشخيص صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية

م	الاختبارات الفرعية	مجموعة العاديين ن=٢١٨	مجموعة صعوبات التعلم ن=٦٨
		معاملات الارتباط (الثبات)	معاملات الارتباط (الثبات)
١	اختبار التهجئة	٠,٧٠١	٠,٧٣٨
٢	اختبار التعرف في القراءة	٠,٦٦٤	٠,٧١٥
٣	اختبار الفهم القرائي والسماعي	٠,٧٤٠	٠,٧٠٨
٤	مجموع درجات مجال صعوبات التعلم اللفظية	٠,٧٢٢	٠,٧٣١
٥	اختبار المهارات الحس/ حركية	٠,٥٣٧	٠,٦٢٦
٦	اختبار العمليات الحسابية	٠,٨٢٦	٠,٨١٤

٧	اختبار العمليات المكانية – البصرية	٠,٦١٥	٠,٦٨٢
٨	اختبار الجوانب الانفعالية والاجتماعية	٠,٨٦٤	٠,٨٨١
٩	مجموع درجات مجال صعوبات التعلم غير اللفظية	٠,٧٥٢	٠,٧٨٤
١٠	الدرجة الكلية لاختبارات البطارية	٠,٧٤٢	٠,٧٦٨

والقيم الموضحة بالجدول مرتفعة وموجبة ومقبولة وتشير إلى ثبات الدرجة على اختبارات البطارية.

- **طريقة ألفا كرونباخ:** استخدم الباحثون طريقة ألفا كرونباخ لحساب الثبات لدرجات اختبارات البطارية على مجموعة من التلاميذ والتلميذات ذوو صعوبات التعلم والعاديين، وبلغت قيم الثبات كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (٢) قيم معاملات الثبات (ألفا) لبطارية اختبارات تشخيص صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية كمؤشر للثبات

م	الاختبارات الفرعية	مجموعة العاديين ن=٢٣٨	مجموعة صعوبات التعلم ن=٧٢
		معاملات الثبات (ألفا)	معاملات الثبات (ألفا)
١	اختبار التهجئة	٠,٦٣٨	٠,٦٦٢
٢	اختبار التعرف في القراءة	٠,٥٨٥	٠,٥٩٢
٣	اختبار الفهم القرائي والسماعي	٠,٦٧٢	٠,٧٠٤
٤	مجموع درجات مجال صعوبات التعلم اللفظية	٠,٦٨٦	٠,٧٦٥
٥	اختبار المهارات الحس/ حركية	٠,٥٤٦	٠,٥٥٨
٦	اختبار العمليات الحسابية	٠,٧٠١	٠,٧٣٦
٧	اختبار العمليات المكانية – البصرية	٠,٥٥٣	٠,٦١٨
٨	اختبار الجوانب الانفعالية والاجتماعية	٠,٧٢٠	٠,٧٤٢
٩	مجموع درجات مجال صعوبات التعلم غير اللفظية	٠,٧٠١	٠,٧١٤
١٠	الدرجة الكلية لاختبارات البطارية	٠,٧١٤	٠,٧٣٦

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات (ألفا- كرونباخ) لبطارية اختبارات تشخيص صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية كمؤشرات للثبات مرتفعة وموجبة ومقبولة وتشير إلى ثبات الدرجة على اختبارات البطارية.

٣. مقياس منظومة التقييم المعرفي CAS:

تأليف/ ناجليري وداس (١٩٩٧) اقتباس وإعداد/ أيمن الديب (٢٠٠٦)

يهدف هذا المقياس إلى تقييم العمليات المعرفية (التخطيط – الانتباه – التجهيز المتتالي – التجهيز المتآني) في ضوء نموذج PASS للعمليات المعرفية وتجهيز المعلومات ويتكون المقياس من (١٤) اختبار فرعي موزعة على العمليات المعرفية الاربعة وذلك على النحو التالي:

١- عملية التخطيط: وتتضمن ثلاثة اختبارات فرعية هي اختبار مضاهاة الارقام واختبار التخطيط لحل الرموز واختبار التخطيط–التوصيل وتم قياس التخطيط في البحث الحالي من خلال اختباري التخطيط لحل الرموز والتخطيط–التوصيل.

٢- عملية الانتباه: وتتضمن ثلاثة اختبارات فرعية هي اختبار الانتباه على أساس ثبات المدرك واختبار البحث عن الاعداد واختبار الانتباه على أساس تغيير المدرك وتم قياس الانتباه في البحث الحالي من خلال اختباري الانتباه على أساس ثبات المدرك والبحث عن الاعداد.

٣- عملية التجهيز المتتالي: وتتضمن أربعة اختبارات فرعية هي اختبار سلاسل الكلمات واختبار إعادة الجمل واختبار معدل تكرار الكلام واختبار أسئلة الجمل وتم قياس التجهيز المتتالي في البحث الحالي من خلال اختباري سلاسل الكلمات وأسئلة الجمل .

٤- عملية التجهيز المتآني: وتتضمن ثلاثة اختبارات فرعية هي اختبار المصفوفات غير اللفظية واختبار العلاقات اللفظية المكانية واختبار ذاكرة الاشكال وتم قياس التجهيز المتآني في البحث الحالي من خلال اختباري المصفوفات غير اللفظية وذاكرة الاشكال .

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الثبات:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام عدة طرق منها إعادة الاختبار والثبات الداخلي والخطأ المعياري وتوصلت جميعها إلى معاملات ثبات مرتفعة تتراوح بين (٠.٧٣ ، ٠.٩٣)، وفي

البحث الحالي تم التحقق من الثبات باستخدام طريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره (٢١) أسابيع) على (٥٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الابتدائي، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين درجات التطبيقين بين (٠.٧٤، ٠.٨٥) ، كما تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على الاختبارات الخاصة بعمليات (التخطيط– الانتباه– التتالي– التآني) حيث تم إيجاد العلاقة بين درجات كل عملية ودرجات العمليات الأخرى وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٧٨، ٠.٨٢) ، وباستخدام طريقة الفا– كرونباخ على لاختبارات عمليات (التخطيط – الانتباه – التتالي – التآني) بلغت قيم معامل الثبات علي الترتيب (٠.٧٥–٠.٧٢–٠.٧٨ –٠.٧٦)، وجميع هذه القيم مرتفعة وموجبة مما يدل على ثبات الدرجة على المقياس.

الصدق:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة طرق منها صدق المحتوى وصدق التكوين الفرضي وصدق المحك الخارجي وتوصلت جميعها إلى أن المقياس يتمتع بدرجة صدق مرتفعة، وفي البحث الحالي تم التحقق من الصدق باستخدام طريقة صدق المحك الخارجي، وذلك من خلال تطبيق الاختبارات على (٥٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الابتدائي، ومقياس ستانفورد– بينيه الصورة الخامسة تعريب وتقنين/ فرج (٢٠٠٩)، فبلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الأطفال على المقياسين (٠.٧٥) مما يدل على صدق المقياس.

٤– مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية: إعداد/ (Zhou & Ee, 2012) ترجمة وتقنين/ عادل البنا وحسني النجار (٢٠٢٠).

يهدف هذا المقياس إلي تحديد وقياس مستوي الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى التلاميذ، وتشتمل الصورة النهائية للمقياس على (٢٥) عبارة ذات اتجاه إيجابي موزعة علي خمسة أبعاد رئيسية، وهي (الوعي بالذات، الوعي الاجتماعي، إدارة الذات، إدارة العلاقات، صناعة القرارات المسئولة)، ويحتوي كل بعد من هذه الابعاد علي (٥)عبارات فرعية، تتم الاستجابة على جميع عبارات المقياس بواسطة الطلاب من خلال مقياس سداسي التقدير من (١) إلي (٦)، فالدرجة (١) تدل أن العبارة لا تنطبق علي اطلاقًا، أما الدرجة (٦) تدل أن العبارة تنطبق علي بدرجة

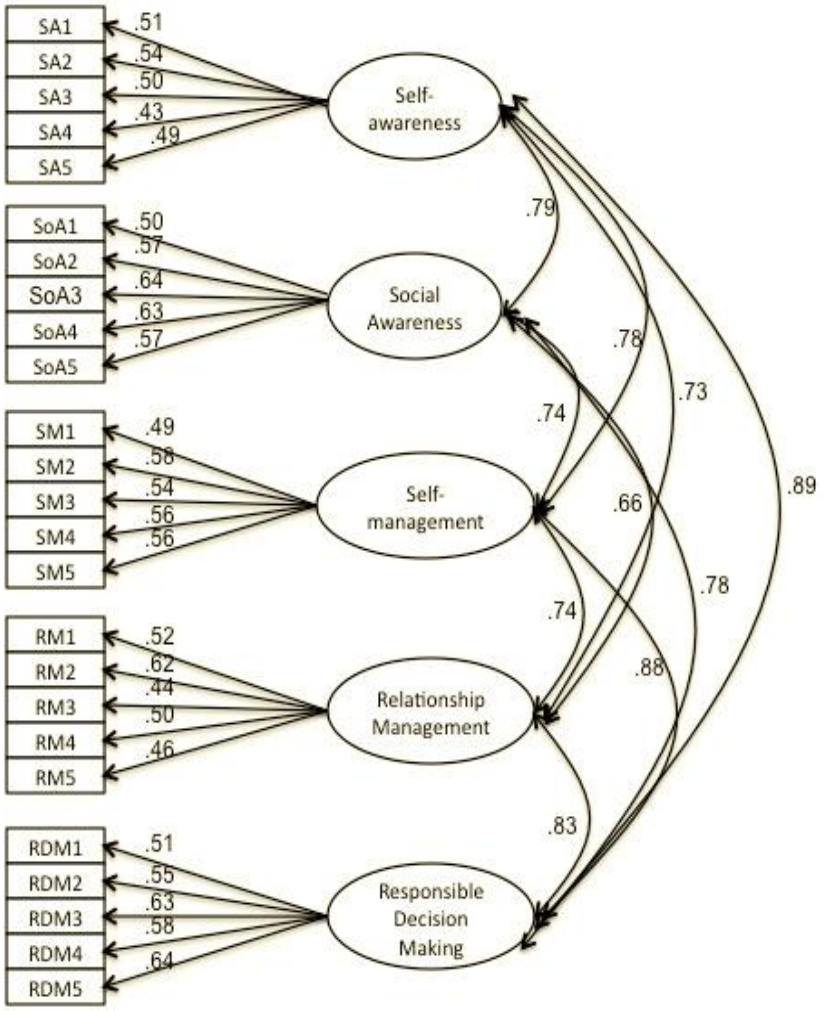
شديدة، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس (٢٥-١٥٠) درجة.

- الكفاءة السيكومترية للمقياس في البيئة الأجنبية:

قام معدا المقياس بإجراء عدة دراسات لتقديم الدليل التجريبي لصدق وثبات المقياس، تم تحديد العينة من ثلاث مدارس ابتدائية ومدرسة ثانوية بسنغافورة، وكانت الدراسة الأولى عبارة عن تحليل عاملي توكيدي لتلاميذ الصف الرابع، لتقديم دليل على الصدق البنائي للمقياس، اختبرت الدراسة الثانية ما إذا كان يمكن اختبار النموذج الأنسب لعينة طلاب المرحلة الابتدائية باستخدام بيانات من عينة المدرسة الثانوية، ودرست الدراسة الثالثة ما إذا كان يمكن تكرار الصدق مع عينة مختلفة.

الدراسة الأولي: الصدق العاملي التوكيدي

تم تطبيق المقياس على عينة قوامها النهائي (٤٤٤) من تلاميذ الصف الرابع، وكان ٥٢,٢٪ منهم من الذكور، تكونت العينة من عدد من الجنسيات المختلفة، تم تشبع جميع العبارات وفقًا للعامل المحدد وكان معظمها مقبولاً، وكانت جميع نسب التشبع أعلى من ٠,٤٥ باستثناء عنصرين: "أعرف متى أكون متقلب المزاج" (العبارة الرابعة ببعد الوعي الذاتي)؛ و "أحاول ألا انتقد صديقي عندما نتشاجر (العبارة الثالث ببعد إدارة العلاقات)، وأظهرت جميع الأبعاد الفرعية مستويات مقبولة من الاتساق الداخلي، وهي (للوعي الذاتي والوعي الاجتماعي وإدارة الذات وإدارة العلاقات واتخاذ القرار المسؤول، كانت قيم معامل ألفا كرونباخ (٠,٦٢، ٠,٧٢، ٠,٦٨، ٠,٦٢، ٠,٧٢) على التوالي.

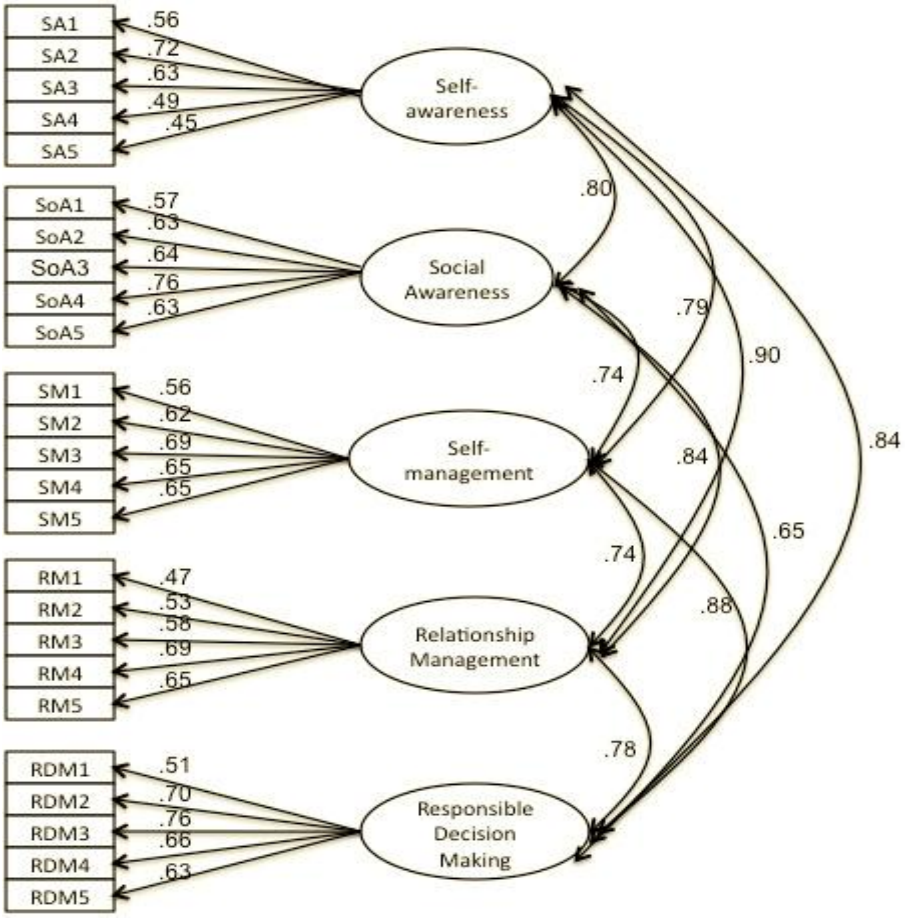


شكل(١) نتائج التحليل العاملي التوكيدي (CFA) لنموذج SEC خماسي العوامل في الدراسة الأولى (ن=٤٤٤)

الدراسة الثانية: تأكيد الصدق البنائي:

تم تطبيقها على عينة من (٣٥٦) طالبًا من طلاب المدارس الثانوية في سنغافورة مع إعطاء المعلمين تعليمات خلال وقت الفصل العادي، كما تم إجراؤه مع طلاب المدارس الابتدائية، وأظهرت جميع الأبعاد الفرعية مستويات جيدة من الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ وكانت ٠,٧١، ٠,٧٨، ٠,٧٦، ٠,٧٣، ٠,٧٩ للوعي الذاتي والوعي الاجتماعي وإدارة الذات وإدارة

العلاقات واتخاذ القرارات المسؤولة، على التوالي.



شكل(٢) نتائج التحليل العاملي التوكيدي (CFA) لنموذج SEC خماسي العوامل في الدراسة الثانية (ن=٣٥٦)

الدراسة الثالثة: تأكيد الاتساق الداخلي

من أجل التحقق من نتائج الاتساق الداخلي، تم تطبيق النموذج على ٣٤٤ طالبًا بمدرسة ثانوية، كشف نتائج التحقق من الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ أن قيم المعاملات هي ٠,٧٢، ٠,٧٧، ٠,٧٣، ٠,٧١، ٠,٧٦، لأبعاد الوعي الذاتي والوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات وإدارة الذات واتخاذ القرارات المسؤولة، على التوالي.

الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة المصرية:

الصدق: قام معدا المقياس في البيئة المصرية بحساب صدق المقياس عن طريق:

١-صدق المحك الخارجي:

قام معدا المقياس بالتحقق من صدق المقياس بطريقة صدق المحك الخارجي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات عينة قوامها (ن=١١٠) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي على مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية (إعداد/ عادل السعيد البنا وحسني زكريا النجار، ٢٠٢٠)، ومقياس الكفاءة الاجتماعية (إعداد / حسني زكريا النجار، ٢٠١١) كمحك خارجي أول، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٧٩٤)، ومقياس الكفاءة الانفعالية (إعداد / سعيد عبدالغني سرور وعادل محمود المنشاوي، ٢٠١٠) كمحك خارجي ثاني، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٨٠٩)، وكلاهما معامل دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن هذا المقياس في صورته الحالية يتمتع بمعاملات صدق عالية وذات دلالة إحصائية.

٢-صدق المفردات:

قام معدا المقياس بحساب صدق المقياس عن طريق صدق المفردات بحساب معامل الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد التي تنتمي إليها على عينة قوامها (ن=١١٠)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٥٤٨ إلى ٠.٧٥٦) وهي قيم مرتفعة وموجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وتدل على تمتع مفردات المقياس بمعاملات صدق عالية ذات دلالة إحصائية.

الثبات:

قام معدا المقياس بحساب ثبات المقياس على عينة قوامها(ن=١١٠) بطريقة: إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (٢١) يوماً بحساب معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة ألفا– كرونباخ، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٣) قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية

البعد	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية	ألفا-كرونباخ
الوعي بالذات	٠,٨٠٢	٠,٧٢٣	٠,٦٧٩
الوعي الاجتماعية	٠,٧٨٤	٠,٧٤٢	٠,٧١٢
إدارة الذات	٠,٧٣٥	٠,٧٥٧	٠,٧١٧
إدارة العلاقات	٠,٨٠٩	٠,٧٤٧	٠,٧٠١
صناعة القرارات المسئولة	٠,٨١٣	٠,٧٦٧	٠,٧١٢
الدرجة الكلية	٠,٨٢٤	٠,٧٨٩	٠,٧٢٩

الاتساق الداخلي للمقياس:

قام معدا المقياس بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط الداخلية بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجات الأبعاد الفرعية لمقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية والدرجة الكلية

الأبعاد	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	الدرجة الكلية
الوعي بالذات	٠,٨٢٣**	٠,٨٠٩**	٠,٧٣٢**	٠,٧٨٧**	٠,٨٣٦**
الوعي الاجتماعية		٠,٧٤١**	٠,٨١١**	٠,٨١٤**	٠,٨٢٥**
إدارة الذات			٠,٨٤٠**	٠,٨٢٦**	٠,٨٥٢**
إدارة العلاقات				٠,٨٢٧**	٠,٨٣٩**
صناعة القرارات المسئولة					٠,٨٤٢**

( ) دالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية؛ قيم موجبة ومرتفعة وقوية، مما يبرر الاعتقاد بأن هذه الأبعاد تقيس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال (٥) أبعاد فرعية ترتبط فيما بينها بعلاقة طردية وقوية.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم تحليل بيانات البحث باستخدام أساليب إحصائية تمثلت في: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل الارتباط، أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه One-Way ANOVA، اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة، وتم تحليل نتائج البحث من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-v20).

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول للبحث وتفسيرها:

ينص الفرض الأول للبحث على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً في العمليات المعرفية بنموذج PASS بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية لصالح التلاميذ العاديين".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان.

جدول (٥) نتائج تحليل التباين احادي الاتجاه في العمليات المعرفية بنموذج PASS لتلاميذ مجموعات الدراسة الثلاثة (ذوي صعوبات التعلم اللفظية – ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية – العاديين)

العمليات المعرفية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	٤٤٠.٦٠٤	٢	٢٢٠.٣٠٢	٤٤.٤٧٨	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٤٦٠.٥٩٦	٩٣	٤.٩٥٣		
	الكلى	٩٠١.٢٠٠	٩٥			
الانتباه	بين المجموعات	٥٠٣.٢٢٠	٢	٢٥١.٦١٠	٣٥.٥٤٨	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٦٥٨.٢٥٢	٩٣	٧.٠٧٨		
	الكلى	١١٦١.٤٧٢	٩٥			

التجهيز المتتالي	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	٢٠٤.٠٤٠ ٤٠٥.٨٥٦ ٦٠٩.٨٩٦	٢ ٩٣ ٩٥	١٠٢.٠٢ ٤.٣٦٤	٢٣.٣٧٨	٠.٠٠١
التجهيز المتآني	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	٢٥٠.٢٤٤ ٧٢٢.٠٠٦ ٩٧٢.٢٥٠	٢ ٩٣ ٩٥	١٢٥.٠٢٢ ٧.٧٦٤	١٦.٠٢٧	٠.٠٠١

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العمليات المعرفية بنموذج PASS (التخطيط- الانتباه- التجهيز المتتالي- التجهيز المتآني) بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة الثلاثة (ذوي صعوبات التعلم اللفظية – ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية- العاديين). حيث بلغت قيم "ف" (٤٤.٤٧٨- ٣٥.٥٤٨ - ٢٣.٣٧٨- ١٦.٠٢٧) للعمليات المعرفية الأربعة على التوالي، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٠١)، وللكشف عن اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يبين هذه النتائج.

جدول (٦) قيم شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات الثلاثة (ذوي صعوبات التعلم اللفظية – ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية – العاديين) في العمليات المعرفية بنموذج PASS

العمليات المعرفية	المجموعات	المتوسط	صعوبات التعلم اللفظية ن= ٣٤	صعوبات التعلم غير اللفظية ن= ٢٢	العاديون ن= ٤٠
التخطيط	صعوبات التعلم اللفظية	٨٨.٩٥٨	–	–	–
	صعوبات التعلم غير اللفظية	٩٠.٣٦٠	١.٠٨٨	–	–
	العاديون	١١٨.٢٠٠	٥.٤٤٠*	٤.٩٩٢*	–
الانتباه	صعوبات التعلم اللفظية	٨٢.٤٦٢	–	–	–
	صعوبات التعلم غير اللفظية	٨١.٧٨٤	١.٤٣٠	–	–
	العاديون	١١٠.٤٣٢	٥.٠٦٢*	٤.٦٨٤*	–
التجهيز المتتالي	صعوبات التعلم اللفظية	٢٢.٠٩٤	–	–	–
	صعوبات التعلم غير اللفظية	٣٤.٦٥٦	٥.٩٢٨*	–	–
	العاديون	٣٨.٥٧٨	٦.٣٢٦*	٣.٠٣٤*	–
التجهيز المتآني	صعوبات التعلم اللفظية	٤٠.٥٣٦	–	–	–
	صعوبات التعلم غير اللفظية	٢٧.٢٢٥	٦.٣٣٤*	–	–
	العاديون	٤٥.٦٤٨	٣.٦٢٨*	٦.٧٦٦*	–

* دالة إحصائياً عند مستوى أقل من ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين في عملية التخطيط كإحدى العمليات المعرفية بنموذج PASS لصالح التلاميذ العاديين، كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية.

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين في عملية الانتباه كإحدى العمليات المعرفية بنموذج PASS لصالح التلاميذ العاديين، كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية.

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين في عملية التجهيز المتتالي كإحدى العمليات المعرفية بنموذج PASS لصالح التلاميذ العاديين، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين في عملية التجهيز المتزامن/ المتآني كإحدى العمليات المعرفية بنموذج PASS لصالح التلاميذ العاديين، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية.

وتشير نتائج الفرض الأول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين في العمليات المعرفية (التخطيط والانتباه والتجهيز المتتالي والتجهيز المتآني) بنموذج PASS لصالح التلاميذ العاديين، والذي قد يعود إلى الخلل الوظيفي في العمليات المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سواء كانت لفظية أو غير لفظية بعكس العاديين والذي يكون نظام معالجتهم المعرفية وبالتالي عملياتهم المعرفية أكثر كفاءة، ويتفق هذا التفسير مع ما يراه (Scruggs & Mastropieri, 1993) أن العمليات المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية تعمل من الناحية العضوية بشكل جيد، ولكن الخلل يكمن فى عدم مقدرتهم على التوظيف الفعال لهذه العمليات . كما أن صعوبات التعلم بشكل عام تتمثل فى عدم استفادة التلميذ من إمكاناته العقلية الكامنة بصورة كاملة لقصور المخ فى عملية معالجة المعلومات ، يوضح (الزيات ،٢٠٠١) أن سرعة وفعالية التعلم تعتمد على قدرة المتعلم على هضم وتمثيل المعلومات الجديدة، وتوظيفها، وتحويلها، واستخدامها، وتسكينها كجزء دائم من بنائه المعرفي.

إلا أن نتائج الفرض الأول أشارت أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عملية التجهيز المتتالي كإحدى العمليات المعرفية بنموذج PASS بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، ويعزو الباحثان ذلك إلى ان المعالجة المعرفية التتابعية هى التعامل مع المثيرات من خلال وضعها فى سلسلة ذات نظام خطى زمنى وفى هذا النظام يكون كل عنصر مرتبطًا بالعنصر الذى قبله والذى يليه وأن ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يتميزون بمهارات لفظية متوسطة ويجيدون التعامل مع المثيرات ذات النظام الخطي الزمني مثل ما يحدث في مهارات القراءة والاملاء فتجدهم قارئين جيدين وليست لديهم مشاكل في الإملاء مما يجعلهم يبدون مثل معظم الطلاب الأسوياء، لذا من الصعب التعرف عليهم وعلى احتياجاتهم وذلك لتمتعهم بمستويات دراسية متوسطة (Tanguay, 2001).

في حين أشارت نتائج الفرض الأول أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية في عملية التجهيز المتزامن/ المتآني كإحدى العمليات المعرفية بنموذج PASS لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن عملية التجهيز المتزامن / المتآني هى عملية وضع المثيرات المنفصلة فى مثير واحد أو المثيرات فى مجموعة وجوهر عمليه التآنى تكمن فى قدرة الفرد على ربط العناصر بالمثيرات داخل مفهوم عام، وأن ذوي صعوبات التعلم اللفظية تجدهم يحصلون على مستوى متوسط في اختبارات صعوبات التعلم غير اللفظية أي انهم يتميزون في عمليات الانتباه البصري والإدراك البصري والذاكرة البصرية المكانية والمهارات الحس–حركية والعمليات الحسابية والاتجاهات في الفراغ والنواحي الانفعالية والتنظيم المكاني والتصور العقلي والمنطق الرياضي ويرتبط التميز في هذه العمليات بالقدرة على التجهيز المتزامن مما يفسر ارتفاع متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية على عملية التجهيز المتزامن/ المتآني، (Mcdonald, 2003)، و (Marchman, 2001).

نتائج الفرض الثاني للبحث وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني للبحث على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية لصالح التلاميذ العاديين".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان.

جدول (٧) نتائج تحليل التباين احادي الاتجاه في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لتلاميذ مجموعات الدراسة الثلاثة (ذوي صعوبات التعلم اللفظية – ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية – العاديين)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١١٢٩.٦٦٨	٢	٥٦٤.٨٣٤	٦٦.٤٤٠	٠.٠٠١
داخل المجموعات	٧٩١.٠٨٢	٩٣	٨.٥٠٦		
الكلى	١٨٢٠.٧٥٠	٩٥			

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية الكفاءة الاجتماعية الانفعالية بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة الثلاثة (ذوي صعوبات التعلم اللفظية – ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية – العاديين)، حيث بلغت قيمة "ف"(٦٦.٤٤٠) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٠١) ، وللكشف عن اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان.

جدول (٨) قيم شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات الثلاثة (ذوي صعوبات التعلم اللفظية– ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية– العاديين) في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية

المجموعات	المتوسط	صعوبات التعلم اللفظية ن= ٣٤	صعوبات التعلم غير اللفظية ن= ٢٢	العاديون ن= ٤٠

صعوبات التعلم اللفظية	٧٢.٢٨٤	–	–	–
صعوبات التعلم غير اللفظية	٦٠.٧٩٢	*٥.٦٤٠	–	–
العاديون	٩٦.٤٢٦	*٧.٩٨٨	*٩.٨٧٦	–

* دالة عند مستوى أقل من ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لصالح التلاميذ العاديين، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية بشكل عام يعانون من صعوبات اجتماعية وانفعالية مقارنة بالعاديين إلا أنه بمقارنة درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية بأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية تجد الفروق دالة لصالح ذوي صعوبات التعلم اللفظية. وقد يكون ذلك لارتفاع مستوي التوافق الانفعالي لدي ذوي صعوبات التعلم اللفظية عن ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية ويمكن عزو ذلك إلي ما يشير إليه(Davis & Broitman, 2011, P.3) إلى أن صعوبة التعلم النوعية Specific learning disability تتجلى في اضطراب في واحد أو أكثر من عمليات الجهاز العصبي المركزي، وتتضمن عسر القراءة، وعسر الحساب، وعسر الكتابة، واضطراب التجهيزات السمعية والبصرية، وصعوبات التعلم غير اللفظية، وهي صعوبات يعاني فيها الفرد من صعوبات الإدراك البصري المكاني، والمعالجة الوظيفية الشاملة البديهية والتنظيمية والتقييمية، ومشاكل اجتماعية/ انفعالية. ونظراً لوجود قصور اجتماعي معرفي، وصعوبات ترميز وتفسير الإشارات غير اللفظية الاجتماعية لدى الأطفال، لذلك تظهر عليهم مشاكل في التوافق النفسي والاجتماعي Galway & (Metsala, 2011, p.42). كما يعزو الباحثان انخفاض مستوي الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدي ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية ما تشير إليه(القطان،١٢، ٢٠١٤)أن الصعوبات التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم تستنفذ جزءاً عظيماً من طاقتهم العقلية والانفعالية وتسبب لهم

اضطرابات انفعالية أو توافقية أو تترك بصماتها على مجمل الشخصية، فيبدو عليهم مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي ويكونوا أميل إلى الانطواء والاكتئاب والانسحاب وتكوين صورة سالبة عن الذات، فالمشكلة الرئيسية لدى هؤلاء التلاميذ تكمن في استمرار افتقارهم إلى النجاح، فالمحاولات غير الناجحة التي يقوم بها الطفل تجعله أقل قبولاً لدى مدرسيه وأقرانه، وربما لدى والديه حين يدعم فشله المتكرر اتجاهاتهم السلبية نحوه، ومن ثم يزداد لديه الشعور بالإحباط وسوء التوافق و انحسار صورة الذات ويتعمق لديه شعور بالعجز .

وتتضح الفروق الدالة إحصائيا بين ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديون في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لصالح العاديون نظرا إلى أن الخصائص الاجتماعية الانفعالية هي أحد الأسس التي تعمل على بناء الشخصية السوية، وأن قدرة الأطفال العاديون على التحكم في الانفعالات و المشاعر و التعبير عنها بالشكل الذي يمكن معه تعديل الاتجاهات و السلوكيات بشكل ملائم للموقف مما يساعده على بناء علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين لدي الأطفال العاديين عن أقرانهم من الأطفال ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية،

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسة (Galway & Metsala, 2011) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين المهارات المعرفية الاجتماعية والتوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يعانون من محدودية مستوى التوافق النفسي مقارنة بالأطفال العاديين.

كما تتفق النتائج مع دراسة أجراها كلا من (Martinez & Semrud, 2004) هدفت إلى دراسة العلاقة بين التوافق الانفعالي والأداء المدرسي لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم، توصلت النتائج إلى أن مشكلات التوافق الانفعالي تؤدي إلى مشكلات أكاديمية وتؤثر سلبياً على الأداء المدرسي مقارنة بالأطفال العاديين.

نتائج الفرض الثالث للبحث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث للبحث على أنه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وموجبة بين العمليات المعرفية بنموذج PASS والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للكشف عن العلاقة بين العمليات المعرفية بنموذج PASS والكفاءة الاجتماعية الانفعالية، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان.

جدول (٩) قيم معاملات الارتباط بين العمليات المعرفية بنموذج PASS والكفاءة الاجتماعية الانفعالية

العمليات المعرفية بنموذج PASS	الكفاءة الاجتماعية الانفعالية			
	صعوبات التعلم اللفظية ن = ٣٤	صعوبات التعلم غير اللفظية ن = ٢٢	العاديين ن = ٤٠	العينة ككل ن = ٩٦
التخطيط	**٠,٥٣٢	**٠,٤٣٨	**٠,٧٠٢	**٠,٥٧٥
الانتباه	**٠,٦٢٢	**٠,٥٣٠	**٠,٦٨٨	**٠,٦٨٥
التجهيز المتتالي	**٠,٦٠٤	**٠,٦٣٢	**٠,٧٣٠	**٠,٧٠٦
التجهيز المتآني	**٠,٥٩٠	*٠,٣٨٨	**٠,٧٠٨	**٠,٥٩٤

** دالة عند مستوى أقل من ٠.٠١ * دالة عند مستوى أقل من ٠.٠٥

–وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وموجبة بين عملية التخطيط كإحدى العمليات المعرفية بنموذج PASS والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين وكذلك العينة ككل حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة وموجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١.

–وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وموجبة بين عملية الانتباه كإحدى العمليات المعرفية بنموذج PASS والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين وكذلك العينة ككل حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة وموجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١.

–وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وموجبة بين عملية التجهيز المتتالي كإحدى العمليات المعرفية بنموذج PASS والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

اللفظية وغير اللفظية والعاديين وكذلك العينة ككل حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة وموجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.

–وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وموجبة بين عملية التجهيز المتزامن/ المتآني كإحدى العمليات المعرفية بنموذج PASS والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين وكذلك العينة ككل حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة وموجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، ومستوى ٠.٠٥.

يتضح من النتائج السابقة وجود علاقة دالة إحصائياً وموجبة بين درجات العمليات المعرفية (التخطيط والانتباه و التجهيز المتتالي والتجهيز المتزامن) من ناحية و درجات الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من ناحية أخرى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وذوي صعوبات التعلم غير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية". ويعزو الباحثان تلك النتيجة إلى ما أشار إليه (Dennis & Vander, 2010) إلى أن العمليات المعرفية المختلفة بنموذج PASS تسهم في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال : (١) الانتباه للمواقف الصعبة والتخطيط للسيطرة عليها (٢) القدرة على إدراك البدائل والخيارات المتعددة لتفسير المواقف الحياتية والسلوكيات الإنسانية (٣) قدرة التجهيز المتزامن على توليد بدائل متعددة وحلول للمواقف الصعبة مما يزيد من قدرة التلميذ علي الكفاءة الاجتماعية والانفعالية، كما أشار (Gokcen et al.,2014) إلى أن الحالات الانفعالية تعزز من كفاءة العمليات المعرفية، وعلى العكس فضعف العمليات المعرفية يقلل من قدرة الفرد على الانتباه بفعالية واستخدام المعلومات الاجتماعية والانفعالية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء أهمية الخصائص الاجتماعية و الانفعالية في تحقيق النمو الشامل المتكامل، و هي أحد الأسس التي تعمل على بناء الشخصية السوية، كما أن قدرة الطفل علي امتلاك عمليات معرفية متميزة تسهم في التحكم في الانفعالات و المشاعر و التعبير عنها بالشكل الذي يمكن معه تعديل الاتجاهات و السلوكيات للاستجابة بشكل ملائم للموقف مما يساعده على بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، وهذا ما أكدته دراسات إيمان عبدالوهاب محمود (٢٠١٢)، أسماء عبدالله العطية (٢٠١٣)، محفوظ عبدالستار أبوالفضل وأسامه أحمد عطا (٢٠١٤).

نتائج الفرض الرابع للبحث وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع للبحث على أنه " يمكن التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال العمليات المعرفية بنموذج PASS لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية."، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد Multiple Stepwise Regression Analysis، حيث تبدأ طريقة تحليل الانحدار المتعدد بإدراج المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار المتعدد "خطوة خطوة"، حيث في الخطوة الأولى يتم إدراج أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع في معادلة الانحدار المتعدد، ثم في الخطوة الثانية يتم إدراج ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع في معادلة الانحدار المتعدد بالإضافة إلى المتغير المستقل الذي تم إدراجه في الخطوة الأولى، وهكذا حتى تنتهي من جميع المتغيرات المستقلة التي لها تأثير دال إحصائياً على المتغير التابع، أما المتغيرات المستقلة التي ليس لها تأثير دال إحصائياً على المتغير التابع أو التي تفسر كمية ضئيلة جدًا من التباين في درجات المتغير التابع فيتم حذفها ولا يتم إدراجها في معادلة الانحدار المتعدد.

وفيما يلي عرض النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (١٠) نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد عند التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال العمليات المعرفية بنموذج *PASS* لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية (ن= ٩٦)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
المنسوب إلى الانحدار	٥١٩٤٤.٨٦٣	٤	٥١٩٤.٤٨٦	١٩.٩٢٢	٠.٠١	٠.٥٢٦
المنحرف عن الانحدار (البواقي)	٧٥٣٥٤.٩٣٤	٩١	٢٦٠.٧٤٤			
الكلي	١٢٧٢٩٩.٧٩٧	٩٥				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

-وجود تأثير دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) للمتغيرات المستقلة الأربعة: (التخطيط – الانتباه – التجهيز المتتالي – التجهيز المتآني) على درجات المتغير التابع (الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية الانفعالية) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية، وكانت قيمة معامل التحديد تساوي (٠.٥٢٦) أي أن هذه المتغيرات المستقلة الأربعة التي تم إدراجها في معادلة الانحدار المتعدد تفسر ما نسبته ٥٣ % من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية الانفعالية).

جدول رقم (١١) معاملات الانحدار المتعدد ودلالتها الإحصائية عند التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية الانفعالية من العمليات المعرفية بنموذج *PASS* لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية (ن= ٩٦)

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي *B*	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثابت	٤٩.٨٩٦	٨.٦٢١		٥.٧٨٨	٠.٠١
التخطيط	١.٧١	٠.٣٩	٠.١٩	٤.٤٤	٠.٠١
الانتباه	١.٤٦	٠.٣٦	٠.١٧	٤.٠٢	٠.٠١
التجهيز المتتالي	٣.١٥	٠.٣٥	٠.٤٠	٨.٩١	٠.٠١
التجهيز المتآني	١.١٩٨	٠.٣٠٨	٠.٢٨٣	٣.٨٨٧	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود تأثير موجب دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) للعمليات المعرفية بنموذج *PASS* (التخطيط -الانتباه – التجهيز المتتالي – التجهيز المتآني) على الدرجة الكلية الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية الانفعالية) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية.
- أن ثابت الانحدار للعمليات المعرفية بنموذج *PASS* (التخطيط -الانتباه – التجهيز المتتالي – التجهيز المتآني) على الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية الانفعالية دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١).

ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بالدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال العمليات المعرفية بنموذج *PASS* لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية على النحو التالي:

الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية الانفعالية = ١.٧١ (التخطيط) + ١.٤٦ (الانتباه) + ٣.١٥ (التجهيز المتتالي) + ١.١٩٨ (التجهيز المتآني) +٤٩.٨٩٦.

أي أنه كلما ارتفعت درجات كل من: (التخطيط) و(الانتباه) و (التجهيز المتتالي) و (التجهيز المتآني)، ارتفعت أيضا الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية.

ويمكن عزو نتائج الفرض الرابع والتي تشير إلى إمكانية التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال مستوى كفاءة العمليات المعرفية (التخطيط و الانتباه و التجهيز المتتالي والتجهيز المتزامن / المتآني) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين، إلى التأثير الدال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) للمتغيرات المستقلة الأربعة: (التخطيط – الانتباه – التجهيز المتتالي – التجهيز المتآني) على درجات المتغير التابع (الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية الانفعالية) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية والعاديين بالمرحلة الابتدائية، وذلك كما اظهرته معادلة الانحدار التي تعين على التنبؤ بالدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال العمليات المعرفية بنموذج *PASS* لدى عينات الدراسة المختلفة، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما أشار إليه (Dennis & Vander, 2010) إلى أن العمليات المعرفية المختلفة بنموذج PASS تسهم في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال : (١) الانتباه للمواقف الصعبة والتخطيط للسيطرة عليها (٢) القدرة على إدراك البدائل والخيارات المتعددة لتفسير المواقف الحياتية والسلوكيات الإنسانية (٣) قدرة التجهيز المتزامن على توليد بدائل متعددة وحلول للمواقف الصعبة مما يزيد من قدرة التلميذ علي الكفاءة الاجتماعية والانفعالية، وبالتالي فإن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الانتباه والتخطيط والقدرة الجيدة على التجهيز المتتالي والمتزامن يميلون إلى الأداء بشكل أفضل اجتماعيا وانفعاليا، فإنهم يكون لديهم القدرة على إدارة الضغوط والتنظيم الذاتي في دراستهم، وبالمثل فإن الطلاب الذين يتخذون قرارات مسئولة بشأن تعلمهم، يكون لديهم القدرة على استخدام مهارات وعلاقات التواصل بشكل أفضل للتغلب على عقباتهم في حل المشكلات (Zins, et al., 2004)،

ومن ثم، فإن القدرة على فهم الذات وإدارة الانفعالات تتحسن إلى جانب القدرة على التعامل بفعالية مع الآخرين والمواقف المختلفة، وتؤثر بشكل إيجابي على القدرة على إدارة الحياة الأكاديمية والشخصية (Zhou & Ee, 2012, 3). ولقد اتفقت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت الكفاءة الاجتماعية والانفعالية لذوي صعوبات التعلم ومنها دراسة كل من: نجلاء عبدالله الكلية (٢٠٠٩)، أحمد خالد خزاعلة وجمال محمد الخطيب (٢٠١١)، أحمد خالد خزاعلة (٢٠١٢)، إيمان عبدالوهاب محمود (٢٠١٢)، أسماء عبدالله العطية (٢٠١٣)، محفوظ عبدالستار أبوالفضل وأسامه أحمد عطا (٢٠١٤)، يوسف محيلان العنزي (٢٠١٤)، بركات صديق ربيع (٢٠١٥)، هبة جابر عبدالحميد (٢٠١٥)، حيث أشارت إلى انخفاض الكفاءة الانفعالية والاجتماعية لدى ذوي منخفضي الكفاءة المعرفية أو العمليات المعرفية من ذوي صعوبات التعلم، وأن نسبة عالية من التلاميذ تظهر الكثير من مؤشرات السلوك الاجتماعي والانفعالي المختل وظيفيا مما ينقص من كفاءتهم الاجتماعية– الانفعالية العامة ويعرضهم إلى المزيد من صور النبذ والاستهجان الاجتماعي.

التوصيات التربوية:

– ضرورة الاهتمام بالكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية وتوجيه الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بالمدارس بكيفية تحسينها وتنميتها لدى مختلف الفئات العمرية.

–تطوير البرامج التدريبية القائمة على تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى التلاميذ بمختلف المراحل التعليمية وبخاصة ذوي الاعاقة ومنهم ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية، لما تتركه الاعاقة من آثار نفسية تؤثر على خصائصهم الاجتماعية و الانفعالية.

–تطوير أدوات تقييم الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى فئات ذوي الاعاقة على اختلاف اعاقاتهم.

البحوث المقترحة:

–فعالية برنامج تدريبي في تنمية العمليات المعرفية وأثره في تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

– فعالية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية وأثره في التوافق الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

–نمذجة العلاقات البنائية لكلا من العمليات المعرفية و الكفاءة الاجتماعية الانفعالية و التوافق الدراسي.

قائمة مراجع

أولاً: المراجع العربية:

١.أحمد خالد خزاعلة (٢٠١٢). المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظة عنيزة، *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت، ٣٨(١٤٥)*، ١٢٣-١٥٩.

٢.أحمد خالد خزاعلة، وجمال محمد الخطيب (٢٠١١). المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات، *دراسات العلوم التربوية، ٣٨(١) ٣٧٢-٣٨٩.*

٣.أسماء عبدالله العطية (٢٠١٣). برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٣٤)*، ١٩١-٢٤٩.

٤.أنور الشرقاوى(٢٠٠٣). علم النفس المعرفى المعاصر.ط٢،القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٥.إيمان محمد ربيع (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة المتكاملة لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنيا.

٦.سامية القطان (٢٠١٤). **كيف تقوم بالدراسة الاكلينيكية**. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

٧.بركات صديق ربيع (٢٠١٥). دراسة تحليلية مقارنة لبعض الخصائص النفسية والاجتماعية والتربوية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم والعاديين، رسالة دكتوراه، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

٨.حسني زكريا النجار(٢٠١١). **مدخل إلى صعوبات التعلم**، عرعر، السعودية: مكتبة درة المتنبي.

٩.حسني زكريا النجار، محمد مصطفى طه (٢٠١٧). بطارية اختبارات تشخيص صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية، دليل البطارية والتعليمات، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠.حنان فتحى الشيخ (٢٠١٠). فاعلية برنامج إثرائى للقدرات العقلية للأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم فى ضوء منحنى علم النفس المعرفى العصبى، بحث فى المؤتمر العلمى إكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول ، جامعة بنها ،كلية التربية،٥٦٥-٦٠٢.

١١.رجاء محمود أبوعلام (٢٠١٥). العلاقة التعليمية بين الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأساسية. *مجلة العلوم التربوية، ٢(١)، ٥٠- ٦٠.*

١٢. عادل العدل (٢٠٠٠). أثر الأسلوب المعرفى واستراتيجية تجهيز المعلومات على الذاكرة العاملة. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، (٢٤)٣، ٢٥٣-٣٢٣.*

١٣. عادل السعيد البنا وحسني زكريا النجار (٢٠٢٠). مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

١٤. فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠٠٢). اختبار القدرة العقلية العامة مستوى ٩-١١. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

١٥. فتحى الزيات (٢٠٠١). علم النفس المعرفى: مداخل ونماذج ونظريات. القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٦. فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٦). الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات.ط٢، القاهرة، دار النشر للجامعات المصرية.

١٧. فتحي الزيات (٢٠٠٢). المتفوقون عقلياً ذو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، القاهرة، دار النشر للجامعات.

١٨. لمياء سعد الغرباوي (٢٠١٤). فعالية برنامج قائم على أنشطة اللعب لتنمية الانفعالية والاجتماعية لدى الطفل المشكل في مرحلة ما قبل المدرسة، *مجلة كلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة، ١(١)، ٣٨١-٤٢١.*

١٩. محفوظ عبدالستار أبوالفضل وأسامه أحمد عطا (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي في تنمية الكفاءة الاجتماعية وآثره على مفهوم الذات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، *مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، ٦(٢٠)، ٣٥١-٤٣٦.*

٢٠. نجلاء عبدالله الكلية (٢٠٠٩). فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وآثره في التحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٩(٦٤)، ٣٥٩-٣٩٣.*

٢١. نجلاء عبدالله الكلية (٢٠١٥). أثر تنمية الكفاءة الاجتماعية- الانفعالية في خفض القلق الاجتماعي وتحسين الثقة بالذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم، *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٨٨(٢٥)، ٣٩١- ٤٢٧.*

٢٢. نجليري وداس (٢٠٠٦). دليل مقياس منظومة التقييم المعرفي م. ت. م. (كاس) CAS (ترجمه وأعده وقننه على البيئة المصرية والعربية : أيمن الديب) القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٣.نصرة عبدالمجيد جلجل (٢٠٠١). التعلم المدرسي: بحوث نظرية وتطبيقية في علم النفس التربوي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٤.نصرة محمد عبد المجيد جلجل؛ حسني زكريا النجار(٢٠١٤). صعوبات التعلم، كلية التربية،جامعة كفر الشيخ.

٢٥.هبه جابر عبدالحميد (٢٠١٥). فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم، *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٥(٨٦)، ٣٤٥-٣٨٩.*

٢٦.ياسر عبد الحميد محمود (٢٠٢٠). صعوبات التعلم غير اللفظية (الأسباب–التشخيص–العلاج)، الطبعة الأولى، دار الكتب، القاهرة.

٢٧.يوسف محيلان العنزي (٢٠١٤). أثر برنامج لتطوير المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى عينة من صعوبات القراءة بدولة الكويت، *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٦(١)، ١٩٩-٢٤٨.*

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1.Austin, G., Bondü, R., & Elsner, B.(2020). Executive Function, Theory of Mind, and Conduct-Problem Symptoms in Middle Childhood, *Front Psychology*, V11-539. Published online 2020.

2.Baltaci, H.(2013). Turkish 6^{th} – 8^{th} grade Students' Social emotional Learning Skills and life Satisfaction , *International journal on new trends in Education and Their Implication*, 1, 1-14.

3.Betty, K. & Dianne, F. (2007). The influence of instruction modality on brain activation in teenagers with nonverbal learning disabilities. *Journal. Learning Disabilities*, 4(40) :4 .

4.Burger, N. (2004). *A Special Kind of Brain : Living with Nonverbal Learning Disabilities*. London: Jessica Kingsley Publishers. (www.jkb.com)

5.Butcher, B. (2009). *Attention in children and adolescents with nonverbal learning (Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin)*. Available from UT Electronic Theses and Dissertations. (UMI No. 41072).

6.Clikeman, M., Walkowiak, J., Wilkison, A., & Cristopher, G. (2010). Neuropsychological differences among children with Asperger syndrome, nonverbal learning disabilities, attention deficit disorder, and controls. *Journal of Developmental Neuropsychological*, 35, (5), 582-600.

7.Correia, S. (2007*). Contribution of working memory to the social comprehension deficits in children with Nonverbal Learning Disabilities*, Canada. University of Toronto.

8.Davis, J. M., & Broitman, J. (2011). Nonverbal learning disabilities in children: Bridging the gap between science and practice. *Springer Science + Business Media.* https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8213-1

9.Darling-ChurchillL., K., & Lippman, L.(2016). Early childhood Social and emotional development: Advancing the field of measurement, *Journal of Applied Developmental Psychology*, (45), July-August,1-7.

10. Das, J. P. (2015). Search for intelligence by PASSing g .Canadian *Psychology/Psychologie canadienne*.٣٩ ،(١)٥٦ ،

11. Das, J. P., Naglieri, J. A & ،.Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes:* The PASS theory of intelligence .Allyn & Bacon.

12.Das,J & Naglieri, J.(2001). Cognitive assessment system. *Journal of School Psychology*,(33) 4,371 -377.

13.Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research, 34(3), 241–253. https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4*

14.Dhanalakshmi, D. (2015). *Nonverbal learning disabilities. Indian Jounal of Health and Wellbeing*, 6(1), 109-113. Disabilities. London: Jessica Kingsley Publishers. (www.jkp.com)

15.Dorfmanm C., (2000**).** *Social language and theory .Of children with nonverbal learning disabilities*, University of California, Berkrrly.

16.Durlak, J. Weissberg, R. Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. (2011): The impact of enhancing students, Social and emotional learning: A meta analysis of School-based universal intervention, *Child Development, 82(1), 405-432.*

17.Fernandez-Prieto, I., Caprile, C., Tinoco- Gonzalez, D., Ristol-Orriols, B., Lo`pez-Sala, A., Poo-Arguelles, P., & Navarra, J. (2016). Pitch perception deficits in nonverbal learning disability. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 378-386.

18.Forrest,B. (2004). The utility of math difficulties, internalized psychopathology, and visual spatial deficits to identify children with nonverbal learning disability syndrome: Evidence for a visual spatial disability. *Journal of Child Neuropsychology*, 10,(2), 129-146.

19.Galway, T. M., & Metsala, J. L. (2011). Social cognition and its relation to psychosocial adjustment in children with nonverbal learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 33–49. https://doi.org/10.1177/0022219410371680

20.Gokcen, Elif & Petrides, K. & Hudry, Kristelle & Frederickson, Norah & Smillie, Luke. (2014). Sub-threshold autism traits: The role of trait emotional intelligence and cognitive flexibility. *British journal of psychology* (London, England : 1953). 105. 187-99. 10.1111/bjop.12033.

21.Grodzinsky, G., Forbes, P., & Bernstein, J. (2010). A practice-based approach to group identification in nonverbal learning disorders**.** *Child Neuropsychology*, 16(5), 433-460 .

22.Hallahan, P. & Kauffman, M.(2003). *Exceptional learners; Introduction to special education*. 9th ed., New York

23.Kaufman, J. C & ،.Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity .*Review of general psychology* ،(١)١٣, 1-12.

24. Kirby, J.R; Robinson,G.L.(1987): Simultaneous and Successive processing in reading disabled children. *Journal of Learning Disabilities*. 20(4)243-256.

25. Kirby, J.R; Williams,N. H.(1992*): Learning problems*: Acognitive approach. Toronto: Kagan and Woo.

26.Luria, A. R. (1973). *The frontal lobes and the regulation of behavior. In Psychophysiology of the frontal lobes*) pp. 3-26). Academic Press

27.Mamen, M. (2007). *Understanding nonverbal learning disabilities: A common-sense guide for parents and professionals*. London:Jessica Kingsley Publishers.

28.Mammarella, I., Cornoldi, C., Pazzaglia, F., Toso, C., Grimoldi, M., & Vio, C, (2006). Evidence for adouble dissocatio between spatialsimultaneous and spatial-sequential working memory in visuospatial (nonverbal) learning disabeled children. *Brain and Cognition*, 62, 58-67.

29.Mammarella, I., Cornoldi, C., Pazzaglia, F., Toso, C., Grimoldi, M., & Vio, C, (2006). Evidence for adouble dissocatio between spatialsimultaneous and spatial-sequential working memory in visuospatial (nonverbal) learning disabeled children. *Brain and Cognition***,** 62, 58-67.

30. Marable, E.(2016). *Helping Families Promote Children's Social Emotional Foundation of Early Learning* (CSEFEL) dev.docslide.net/.

31.Marchman, Krista M.S. (2001). *A study of the Nonverbal Learning Disabilities subtype and its impact on peer interaction and peer acceptance. The Union Institute*., United States-Ohio., P.126.

32.Martinez, Rebecca & Semrud-Clikeman, Margaret. (2004). Emotional Adjustment and School Functioning of Young Adolescents with Multiple Versus Single Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*. 37. 411-20. 10.1177/00222194040370050401.

33.Mcdonald, H. (2003). *Lateralization of the perception of emotional intonation in children with Nonverbal Learning Disabilities*, Canada, Lake Head University.

34.Molenaar-Klumper, M. (2002**).** *Non-Verbal Learning Disabilities: Characteristics. Diagnosis and treatment within an educational setting*. London: Jessica Kingsley Publishers (www.jkp.com)

35.Naglieri, J. A & ،.Das, J. P. (2005*). Planning, attention, simultaneous, successive (PASS) theory*: A revision of the concept of intelligence.

36.Naglieri, J. A & ،.Das, J. P. (2006). Are intellectual processes important in the diagnosis and treatment of ADHD ؟ *The ADHD Report: Special Issue—Focus on Assessment*. ٦-١ ،(١)١٤

37.Naglieri, J. A., & Johnson, D. (2000). Effectiveness of a cognitive strategy intervention in improving arithmetic computation based on the PASS theory. *Journal of learning disabilities*, *33*(6), 591-597.

38.Nyde`n, A., Niklasson, L., Stahlberg, O., Anckarsater, H., Dahlgren-Sandberg, A., Wentz, E., & Rastam, M. (2010). Adults with Asperher syndrome with and without a cognitive profile associated with "nonverbal learning disability." A brief report. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 612-618.

39. Reddy, G., Ramar, J., & kusuma A.(2003). Learning Disabilities: Apractical guid to practitioners, 2nd. Ed., *Discovery Publishing House*: New Delhi, India.

40.Rourke, B,. (2006 a, February 12). *NLD Content and Dynamics: content and dynamics of the syndrome of NLD*. Retrieved August 30, 2007 .

41.Rourke, B. (1989): *Nonverbal Learning Disabilities; the Syndrome and the Model*. New York; Gulford Press.

42. Scruggs, T.& Mastropieri, M.(1993). Special education for the twenty-first century: integration learning strategies and thinking skills. *Journal of learning Disabilities,*(26) 6,pp.392-398.

43. Shek, D., Sun, R., & Merrick, J.(2012). Positive Youth development Constructs: Concepual Review and app;ication, *The Scientific World Journal*, 1-3.

44.Tanguay, P,(2004) . *Nonverbal Learning Disabilities at School: Educating Students with NLD, Asperger Syndrome***,** and Related Conditions London: Jessica Kingsley Publishers, (www.jkp.com)

45.Tanguay, P.(2001). *Nonverbal learning disabilities at home: Aparent's guide. London*: Jessica Kingsley Publishers.

46.Teeter, P., & Semrud-Clikeman, M. (2009) .*Child neuropsychology: Assessment and Interventions for Neurodevelopmental Disorder*. (2). New York: springer.

47.Turkington, C. & Harris, J. (2006). *The encyclopedia of learning disabilities. (2nd ed).* New York: Facts on file, Inc

48. Wong, B.(1998). *Learning about learning disabilities*.2nd ed. San Diego: Academic Press.

49. Zhou, M.& Ee, J.(2012). Development and Validation of the Social emotional Competence questionnaire (SECQ), T*he international Journal of Emotional Education*, 2(4), 27-42.

50. Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H.(2004). *Building academic Success on Social and emotional Learning*: what does the research Say? NY: Teachers College Press.