دراسة إمبريقية للتحقق من النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالبيئة المصرية على عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية

(PP 268 - 286)

https://doi.org/10.21271/zjhs.24.s5.19

Supplementary Vol.24, No.5, 2020

ICEPS 29, 30 JANUARY 2020

FIRST INTERNATIONAL CONFERECE FOR

EDUCATIONAL AND PSYCHOGICAL SCIENCES

المؤتمر الدولي العلمي الاول للعلوم التربوية والنفسية بكلية التربية في جامعة صلاح الدين-اربيل

سُـليمان عبد الواحـد يوسُـف

جامعة قناة السويس – مصر

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق الإمبريقي من بعض فروض النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية كطرح عربي جديد في البيئة المصرية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية من خلال نمذجة العلاقات السببية بينها وذلك استناداً إلي أسس معرفية وانفعالية ونيوروسيكولوجية، والتحقق من إمكانية التوصل إلى نموذج بنائى سببى يفسر طبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة (قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية، والانفعالية، وسيطرة النمط الأيمن للمخ،) والمتغير التابع (وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية) لدى أفرادعينة الدراسة. وتكونت العينة من (500) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية ببعض مدارس إدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية، بمتوسط عمر زمني قدره (11.458)، وبانحراف معياري قدره (1.236)، وبتطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية صورة (المرحلة الإبتدائية)، وهو أحد مقاييس البطارية العربية لمقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية إعداد/ سُليمان عبدالواحد (2020)، ومقياس القدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات الاجتماعية والانفعالية إعداد/ الباحث، و اختبار أنماط التعلم والتفكير (الصورة أ) إعداد/ تورانس وآخرين (Torrance et al, 1979) وترجمه وأعده للبيئة المصرية/ أنور رياض وأحمد عبادة (1986)، توصلت الدراسة من خلال نمذجة المعادلة البنائية Structural Equating Modeling (SEM) باستخدام تحليل المسار Path Analysis الموجود بالحزمة الإحصائية Amos 22 (Amos statistical software package 22) إلى نموذج بنائي (سببى) يوضح ويفسر علاقات التأثير والمسارات القائمة بين قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية، والانفعالية، وسيطرة النمط الأيمن للمخ، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى أفرادعينة الدراسة (تلاميذ المرحلة الإبتدائية) بالبيئة المصرية وذلك بعد اختبار النموذج البنائي المقترح، وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم بعض التوصيات التربوية والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: تحليل المسار - النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية – تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

مقدمـة:

تُعد صعوبات التعلم Learning Disabilities (LD) إحدى فئات التربية الخاصة، والتي يمكن وصفها بأنها "فئة ذوي المحنة التعليمية" أو "الإعاقة الخفية" إذ لا ترجع إلى سبب واضح وظاهر، ولكنها تعود إلى سبب كامن وخفي وليست مثل أي مرض أو عرض لأي مرض يستطيع أن يشكو منه الفرد إلى المحيطين به، وبالتالي يمكنهم اتخاذ اللازم أمام هذه المشكلة الواضحة، وكذلك لا يستطيع معظم الأفراد أن يشكو منها إن لم يكن كلهم. ومن ثم فقد احتل موضوع صعوبات التعلم موقعًا هامًا وأصبح مألوفًا لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة، حيث بدأ الاهتمام بشكل واضح بالأفراد الذين ينتمون إلى هذه الفئة بهدف تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لهم، وقد استثارت تلك الفئة – صعوبات التعلم – انتباه كثير من العلماء والمتخصصين في مجالات مختلفة مثل التربية، وعلم النفس التربوي، وعلم الأعصاب، وعلم أمراض الكلام، وعلم النفس اللغوي، والطب، وعلم النفس الفسيولوجي، وعلم النفس العصبي المعرفي مما دفعهم إلى الإسهام في دراستها (سُليمان عبدالواحد وأمل غنايم، 2017 أ، 379).

كما تُعد ظاهرة صعوبات التعلم إحدى الظواهر التعليمية المقلقة والتي لاقت اهتمامًا كبيراً من الباحثين، نظرًا لتزايد أعداد الأفراد الذين يعانون منها في جميع المراحل المختلفة من الحياة، كما تمثل صعوبات التعلم منطقة قلق في الحيز النفسي للمتعلم تتراكم حولها المشكلات الاجتماعية والانفعالية (سُليمان عبدالواحد، 2014، 146؛ 2015، 18).

وفى هذا الصدد تشير نصرة جلجل (2001، 76) إلى أن البعد الاجتماعي والانفعالي للأفراد ذوي صعوبات التعلم يمثل جانبًا مهمًا تتم دراسته بصورة جيدة داخل مجال صعوبات التعلم.

ولما كانت صعوبات التعلم تؤثر على الجانب الأكاديمي للفرد فإن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية تستمد أهميتها من تأثيرها الكبير على معظم المواقف الحياتية للفرد، ومن هذا المنطلق فإنه قد حان الوقت الآن أن نهتم بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعدم عزلها عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، حيثُ إن من خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم وجود قصور في جانب أو أكثر من الجوانب الاجتماعية أو الانفعالية التي تؤثر بدورها في التحصيل الدراسي (سُليمان عبد الواحد، 2011 ب، 115).

ومن هنا يمكننا طرح سؤال هام؛ الا وهو: هل نحن بحاجة إلى نظرية جديدة في مجال صعوبات التعلم Learning Disabilities (LD) على الصعيد العربي أم بوسعنا الإكتفاء بما بين أيدينا من نظريات. فلا ضرورة بالالي للبحث عن بديل لها؟. سؤال مشروع، ومشروعيته هذه اكتسبها بسبب عجز كامن في صُلب المنظومة المعرفية لمجال صعوبات التعلم بالعالم العربي وفق الاتجاهات المعاصرة، هذا العجز الذي تجلى أيما تحلّ في عدم تمكنها من الخروج من حالة الركود المعرفي التي أوصلتها إليه وأوقعتها في مستنقعه اعتماد البلدان النامية أو دول العالم الثالث، بما فيها بلدان عالمنا العربي على إستيراد العلم من الغرب، فصار العلم يستورد كما تستورد السلع الإستهلاكية، مما يجعلنا نصف العلاقة بين علم نفس/ صعوبات التعلم في عالمنا العربي، وبينه في الغرب، بأنها علاقة الإستيراد والتصدير، وهو وصف يتفق تمامًا مع الوضع الحالي لمجتمعات عالمنا العربي، فدائمًا الغرب هو الذي يُصدر العلم ومجتمعاتنا العربية هي التي تستورد. مما يشير إلى وضعية التبعيّة للغرب علميًا.

وبالرغم من هذه الصورة القاتمة لوضعية علم نفس/ صعوبات التعلم بالعالم العربي، جاءت هذه المحاولة العربية التنظيرية والتفسيرية من أجل تكامل ابستيمولوجية صعوبات التعلم؛ حيث حيكت وتم بناؤها في ضوء العديد من المحكات والقيود الجوهرية التي يمكن أن تكمن خلف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية Social and Emotional Learning Disabilities (SELD) بما فيها من محددات: معرفية، ونيوروسيكوفسيولوجية، وبيولوجية وجينية، واجتماعية، وانفعالية. ومن هنا يمكن النظر إلى نظريتنا الحالية – النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية – في ضوء تقاطعات تخصصات بينية متعددة ومتكاملة.

وإذا كانت الحقيقة العلمية يمثلها أداة الاستفهام ما أو ماذا؟، فإن النظرية يمثلها أداة الاستفهام كيف؟، ونحن في الدراسة الحالية نبحث عن كيف. أي أننا نبحث عن الأنساق الفكرية والمفاهيم التصورية حول ظاهرة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية (SELD) كإحدى صعوبات التعلم النوعية Specific وتفسيرها، في إطار مترابط للقضايا والمفاهيم التي يتضمنها المجال، وفي ضوء توجهات مختلفة، وهذا مقصد من مقاصد النظرية.

إن الوقت قد حان لإيلاء صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ما تستحقه من اهتمام معرفي من لدُنّا، لعل اول مفرداته إرجاعها إلى حومة نظرية المعرفية ليتبدى لنا ما بمستطاع هذه النظرية ترفد به المشروع العلمي الساعي إلى دراستها بحثًا فيما يميزها واستقصاء لمدياتها وتدبرًا في الآفاق بوسعنا ان نبلعها إذا ما نحن وفقنا للإلمام بمعارف جديدة هي وسيلتنا الوحيدة لجعل صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في متناول يد التنظير الصائب المستند إلى منظومة معرفية جديدة وذلك بالإنطلاق من خط شروع فكري جديد يتجاوز خطوط الشروع السائدة.

وتحاول الدراسة الحالية التحقق الإمبريقي من بعض فروض النظرية السُليمانية للنظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية كطرح عربي جديد في في البيئة المصرية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

مشكلة الدراسة:

إن المتتبع للدراسات السابقة في مجال صعوبات التعلم على الصعيدين العربي والأجنبي يجدها قد تناولت المتغيرات بشكل منفصل ودراسة كل متغير على حدة مع صعوبات التعلم، وأشارت أنها ترتبط ارتباطاً مباشراً مع صعوبات التعلم؛ حيث تشير العديد منها إلى معاناة ذوي صعوبات التعلم من قصور في التجهيز والمعالجة الاجتماعية للمعلومات (Tur-Kaspa & Bryan, 1994؛ Tur-Kaspa., Margalit., & Most., 1999؛ Tur-Kaspa, 2004., 2002a., 2002b؛ ومروة بغدادي، 2013؛ ومحمد

جمال، 2018)، بينما تشير دراسات أخرى إلى معاناة ذوي صعوبات التعلم من قصور في التجهيز والمعالجة الانفعالية للمعلومات (أشرف عبدالبر، 2004؛ وعالية السادات، 2005؛ وطه هنداوي، 2008؛ Pollatos & Schandry, 2008؛ وسُليمان عبدالواحد، 2014؛ 2015؛ 2019 ب)، في حين تشير دراسات ثالثة منها: (Shannon & Rice, 1982؛ Obrzut & Boliek, 1986؛ Morrison, 1989 ,Marchman, 2001؛ وهويدا غنية، 2002؛ ورحمه عرابه، 2004؛ وسُليمان عبدالواحد، 2005؛ Cox, 2007؛ وسُليمان عبدالواحد وفاطمة نوفل، 2018) إلى وجود علاقة بين صعوبات التعلم ووظائف النصفين الكرويين للمخ وأن السبب وراء ظهور هذه الصعوبات ربما يرجع إلى سيطرة النمط الأيمن في معالجة المعلومات "نصف المخ الأيمن" لديهم، لذا فإن هناك حاجة ماسة لدراسة التفاعل المعقد بين هذه المتغيرات المعرفية والانفعالية والنيوروسيكولوجية، لذا يحاول الباحث دارسة وعمل تقييم متكامل للجانبين المعرفي والنيوروسيكولوجي المنبئين بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وذلك من خلال اختبار نموذج افتراضي للعلاقات بين هذه المتغيرات والعلاقات السببية لهذه المتغيرات وذلك لدي تلاميذ المدارس بالمرحلة الإبتدائية في البيئة المصرية، وذلك باستخدام تحليل المسار ببرنامج (Amos 22) ، من خلال وضع نموذج مفترض يتضمن العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية، والانفعالية، وسيطرة النمط الأيمن للمخ، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالبيئة المصرية.وعليه يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. هل توجد علاقة ارتباطية بين قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية، والانفعالية، وسيطرة النمط الأيمن للمخ، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى أفراد عينة الدراسة؟.
2. هل توجد مطابقة للنموذج المفترض لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية مع بيانات أفرادعينة الدراسة الحالية بالنسبة للعلاقات بين قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية، والانفعالية، وسيطرة النمط الأيمن للمخ كمتغيرات مستقلة, وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية كمتغير تابع؟.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق الإمبريقي من بعض فروض النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية كطرح عربي جديد في البيئة المصرية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية من خلال:

1. اختبار العلاقات بين قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية، والانفعالية، وسيطرة النمط الأيمن للمخ، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

2. التعرف علي التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية، والانفعالية، وسيطرة النمط الأيمن للمخ، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. وذلك من خلال نمذجة العلاقات السببية بينها استناداً إلي أسس معرفية وانفعالية ونيورولوجية.

3. اختبار النموذج الافتراضي للعلاقات بين هذه المتغيرات والعلاقات السببية بين قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية، والانفعالية، وسيطرة النمط الأيمن للمخ، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وذلك لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية باستخدام تحليل المسار بالحزمة الإحصائية Amos 22، وبالتالي التوصل إلي نموذج يحدد أثر بعض المتغيرات المهمة فى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة الحالية فى النقاط التالية:

1. أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث إن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية تقترن بالصعوبات النمائية والأكاديمية للتعلم، فذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يتصفون بقصور في الجوانب الاجتماعية والانفعالية والتي تؤثر بدورها فى التحصيل الأكاديمي للفرد، ومن ثم يجب تناول كلا الصعوبات مجتمعة نظرًا لتأثيرها على مجمل جوانب حياة الفرد، حيث تتسبب الصعوبات فى مجال واحد في حدوث صعوبات فى مجال آخر.
2. إمداد المعلمين والنكتبة العربية بأداة تُمكّن من تحديد وتشخيص ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإبتدائية.

3. يمكن أن تُسهم نتائج الدراسة الحالية فى فهم طبيعة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإبتدائية لما لها من آثار سلبية على الشخصية الإنسانية.

مصطلحات الدراسة:

1. القدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات الاجتماعية والانفعالية:

يعرفها الباحث الحالي بأنها "العمليات العقلية المتمثلة في الأساليب التي يتبعها الفرد أثناء استقباله للمعلومات الاجتماعية والانفعالية وحفظه وتحليله وتفسيره داخل مخه واسترجاعه وتذكره لها حينما تطلب منه، وخاصة عندما يواجه مشكلة تحتاج منه إلى حلها بنفسه دون غيره". وتنقسم إلى:

أ. التجهيز والمعالجة الاجتماعية:

وهي مصطلح يشير إلى الخطوات التي تحدث بين استقبال المثيرات الاجتماعية وحدوث الاستجابة، بما يتضمنه من استقبال المثيرات وتفسيرها وفقًا لمحتوى البناء المعرفي للفرد ومخططاته المعرفية، واتخاذ القرار المناسب لتوقعه حول نوايا الآخرين ودوافعهم (وليد أبوالمعاطي (2014، 320).

وتُعرف إجرائيًا بأنها "الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الأداء على مقياس القدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات الاجتماعية والانفعالية (بعد القدرة على التجهيز والمعالجة الاجتماعية للمعلومات) إعداد/ الباحث".

ب. التجهيز والمعالجة الانفعالية:

وهي مصطلح يشير إلى امتصاص أو استيعاب المثيرات المزعجة انفعاليًا، وخفضها للحد الذي يسمح للخبرات الاخرى والسلوك المعتاد للفرد بالاستمرار دون مقاطعة أو خلل، وفي حالة عدم تجهيز ومعالجة الاحداث الانفعالية يمكن أن تظهر مجموعة متنوعة من المشكلات الانفعالية منها: تاالمخاوف، والوساوس، والافكار الدخيلة المستمرة، وأن الهدف من علاج هذه الحالات هو تيسير التجهيز والمعالجة الانفعالية الناجحة (Rachman, 1980, 51).

وتُعرف إجرائيًا بأنها "الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الأداء على مقياس القدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات الاجتماعية والانفعالية (بعد القدرة على التجهيز والمعالجة الانفعالية للمعلومات) إعداد/ الباحث".

2. أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ Styles of Information Processing*:

قام سُليمان عبدالواحد (2012، 126) بصياغة تعريف لأنماط معالجة المعلومات الثلاثة (الأيمن - الأيسر- المتكامل) يتفق ووجهة النظر التي يتبناها في هذه الدراسة الحالية؛ فيعرف الباحث **النمط الأيمن** على أنه "معالجة وتجهيز المعلومات باستخدام النصف الكروي الأيمن من المخ بشكل أكثر كفاءة من معالجة وتجهيز المعلومات باستخدام النصف الكروي الأيسر من المخ"، كما يعرف **النمط الأيسر** على أنه "معالجة وتجهيز المعلومات باستخدام النصف الكروي الأيسر من المخ بشكل أكثر كفاءة من معالجة وتجهيز المعلومات باستخدام النصف الكروي الأيمن من المخ"، كذلك يعرف **النمط المتكامل** على أنه "معالجة وتجهيز المعلومات باستخدام نصفيّ المخ في آنٍ واحد".

3. صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية Social and emotional learning disabilities:

يشير سُليمان عبدالواحد (2010 أ، 345؛ ب، 120؛ 2011 أ، 347، ب، 117)، وسُليمان عبدالواحد وأمل غنايم (2017 ب، 417)، وسُليمان عبدالواحد (2019 ب، 147) إلى أنه "مصطلح يشير إلى مجموعة من الأفراد ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يتفاعلون على نحو مقبول أو موجب مع الآخرين وهم أقل تقبلاً من الأقران والمعلمين، وهم آخر من يختارهم أقرانهم في الأدوار والمواقف التفاعلية الجماعية, ويميلون إلى الوحدة وقضاء أوقات فراغهم بمفردهم, وتتجه أنشطتهم وتفاعلاتهم إلى أن تكون مضطربة، كما أن التعبيرات التي تصدر عنهم تكون حادة وتحمل في طياتها العدوان الكامن والقلق والقيام بأفعال لا مبرر لها، وربما ترجع صعوبات تعلمهم إلى وجود خلل وظيفي أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبات التعلم لأسباب خارجية، ولا ترجع إلى الإعاقات الحسية أو البدنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة، أو للاضطرابات الانفعالية الشديدة".

(*) يُستخدم مصطلح أنماط معالجة المعلومات، أو أنماط السيطرة الدماغية أو أنماط التعلم والتفكير أو أنماط السيطرة المخية أو أنماط السيادة النصفية أو السيادة الجانبية للمخ في الدراسة الحالية للدلالة على نفس المعنى.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

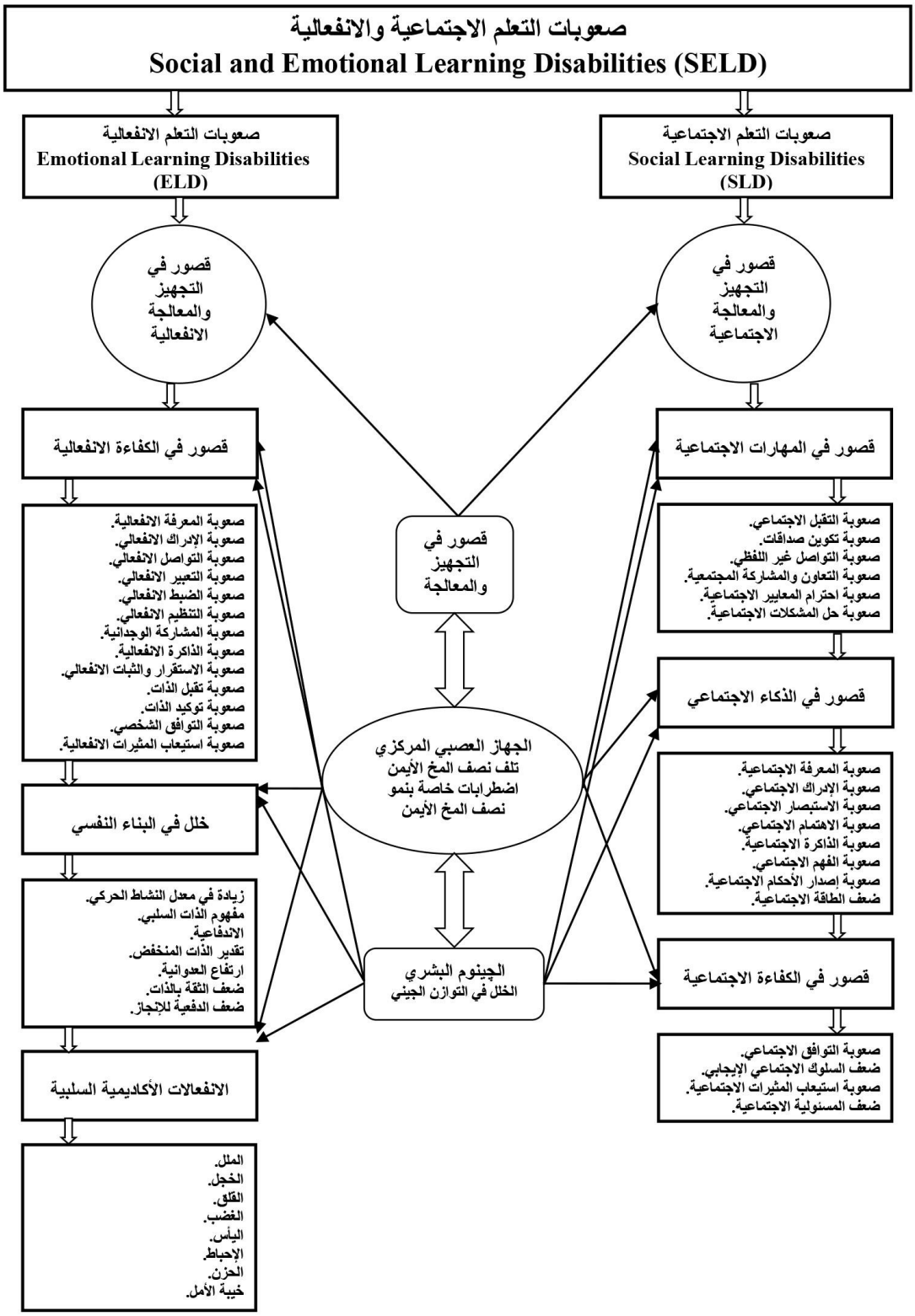
- **إطلالة على النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية .. كمدخل تأسيسي للظاهرة العلمية عبر عدة تخصصات بينية*:**

لما كانت صعوبات التعلم ظاهرة معقدة من الدرجة الأولى وليست من الدرجة الثانية أو الثالثة أو الرابعة، لذا فإن الأمر يجعلنا في مسيس الحاجة لتفسيرها والتنبؤ بها على أساس علمي، ومن ثم فإن تفسيرها في ضوء سبب واحد يتنافى مع طبيعة تعقيد هذه الظاهرة. ولذا جاءت النظرية السُليمانية لتُفسر صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية كإحدى صعوبات التعلم الخاصة "النوعية" في إطار من التكامل، وهذه تُعد واحدة من خطوات التنظير والتأطير والتأصيل والتوطين بمجال صعوبات التعلم بالعالم العربي؛ حيث إن النظريات والنماذج أحادية السبب في فهم ظاهرة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لا تكفي. وهذا ما جعلنا نبحث عن التكامل في تفسير صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية كأحد الصعوبات الخاصة "النوعية" في التعلم في إطار النظرية السُليمانية المتعددة الأسباب (سُليمان عبدالواحد، 2019 ب، 148). حيث جاءت هذه المحاولة العربية التنظيرية والتفسيرية من أجل تكامل ابستيمولوجية صعوبات التعلم؛ حيث حيكت وتم بناؤها في ضوء العديد من المحكات والقيود الجوهرية التي يمكن أن تكمن خلف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية Social and Emotional Learning Disabilities (SELD) بما فيها من محددات: معرفية، ونيوروسيكوفسيولوجية، وبيولوجية وجينية، واجتماعية، وانفعالية. ومن هنا يمكن النظر إلى نظريتنا الحالية – النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية – في ضوء تقاطعات تخصصات بينية متعددة ومتكاملة.

ولقد انطلقت نظريتنا الحالية في رؤيتها لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، ليس ككل، أو ليس في إطار عام، بل تنظر إلى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، في إطار الصعوبات الخاصة "النوعية" في التعلم، وترى أنه لا يمكن أن يستقيم علمًا بأي حال من الأحوال أن يتم تفسير وفهم صعوبات التعلم ككل أو دفعة واحدة في ضوء تفسير واحد، بل يجب النظر إلى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في إطار أن كل صعوبة فرعية منها تختلف عن شقيقتها من الصعوبات الخاصة الأخرى، فليس الكل سواء. ولكن نظريتنا داخل هذا التوجه تؤكد بأن الإطار المفاهيمي والتفسيري والسببي لكل صعوبة خاصة "نوعية" يجب أن يكون غير منفك عن الإطار العام الحاكم لصعوبات التعلم كأصل عام؛ عن الخصائص والمفاهيم والحقائق الكلية للمجال كالتباعد الخارجي، ومحك الاستبعاد، وهكذا، باعتبار ذلك من الأصول العامة للمجال.

وقد أعد سُليمان عبدالواحد (2019 أ، ب، 152) نموذجًا متكاملاً لتفسير صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، توصل إليه من خلال ما وجده في العديد من أدبيات المخ والچينوم وعلم النفس المعرفي والفسيولوجي والنيوروسيكولوجي وصعوبات التعلم الأجنبية والعربية، والشكل التالي يوضح ذلك.

(*) طرحت خطوطها العريضة في بحثي الموسوم: "صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بين الأجداد (المُسنين) والأحفاد: دور الچينوم البشري في سبر أغوارها كصعوبة نوعية في إطار النظرية السُليمانية". الذي ألقيته بالمؤتمر الدولي الأول: "مشكلات المُسنين .. بين الواقع والآفاق"، والذي نظمته كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة آكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر، خلال الفترة من 17 – 18 نوفمبر 2019م. وكذلك عرضت لها باستفاضة خلال ورشة العمل التكوينية التي دُعيت إليها بدعوة كريمة من الدكتورة كريمة خدوسي أستاذ محاضر أ علم النفس العصبي المعرفي والأرطوفونيا بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة آكلي محند أولحاج، البويرة، ورئيس تحرير مجلة دراسات في علم الارطوفونيا وعلم النفس العصبي، جامعة البويرة، الجزائر، لتقديم تعريف لنظريتي الجديدة في صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وذلك في يوم الثلاثاء الموافق 19 نوفمبر 2019م، وكانت الورشة تحمل عنوان: "النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية: محاولة تنظيرية للفهم والتفسير والتشخيص المتكامل (المعرفي، والنيوروسيكولوجي، والچيني) للصعوبات النوعية".



شكل (1) نموذج مقترح لتفسير صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية

لقد قدمنا في السطور الماضية تعريفًا موجزًا بنظريتنا والموسومة: "النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية"، وذلك من أجل فتح الحوار حول هذه النظرية الجديدة، أو بالأحرى استمرار الحوار الذي قد بدأ منذ فترة بسيطة مضت (والذي لن يكون إلا في صالح مجال صعوبات التعلم ... تخصصنا الأصيل والجميل)؛ حيث توصلنا في هذه النظرية إلى حقيقة علمية جديدة مؤداها "أن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية أصل قائم بذاته وصعوبة نوعية أو خاصة في التعلم

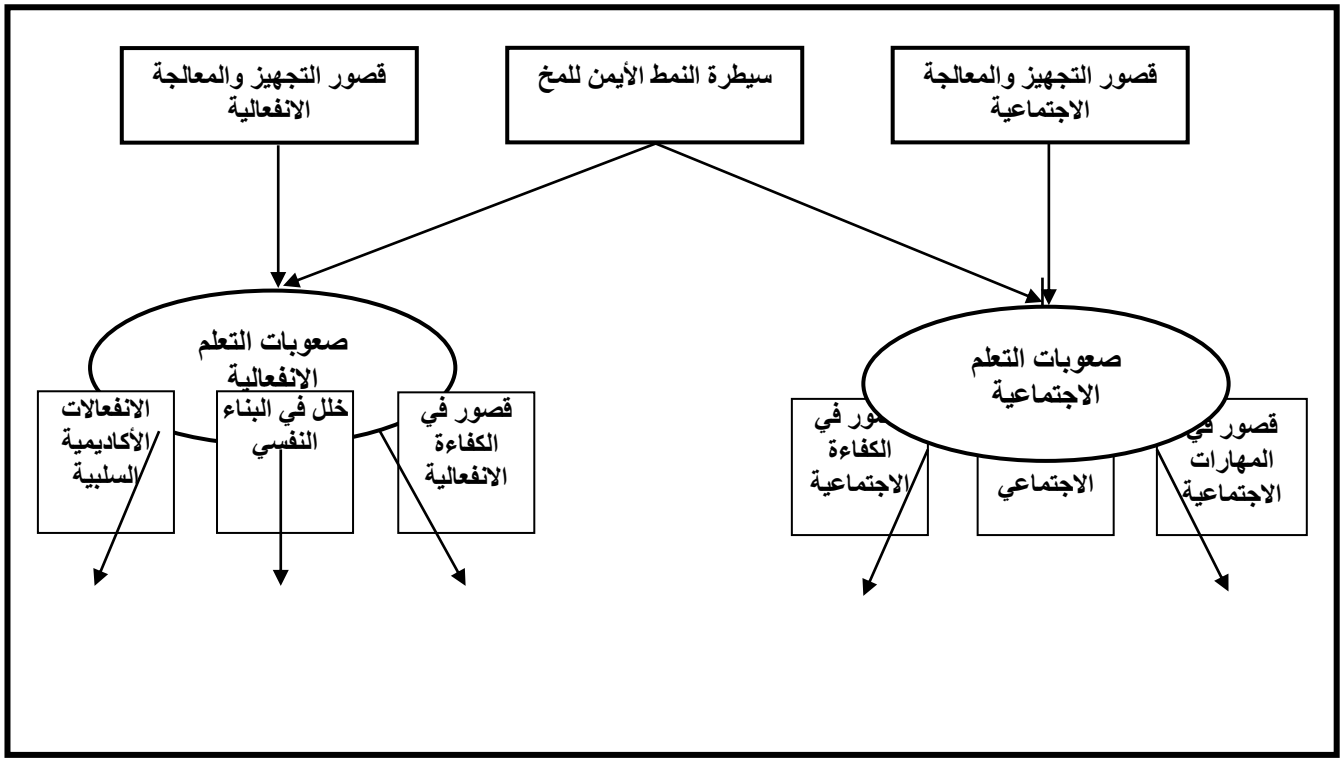
وليست مشكلة مصاحبة لصعوبات التعلم، وأنها صعوبات خاصة "نوعية" لها أساسها العصبي والنيورولوجي والمعرفي والچينومي". ورأينا أن هذه الحقيقة تستوجب طرح نظرية جديدة في مجال صعوبات التعلم عربيًا.

إن ما تم عرضه في نظريتنا هذه؛ ما هو إلا محاولة تنظيرية بحثنا فيها عن سياق إنساني تناولنا من خلاله تفسيراً لأحد أهم مجالات الصعوبات الخاصة في التعلم الجديرة بالتأمل والبحث والدرس، من أجل فتح آفاق رحبة من المعرفة والعلم، بل وفتح أبواب جديدة للاجتهاد من قبل باحثين لاحقين.

ولما كان التنظير هو حصر أكبر عدد ممكن من الظواهر في قالب علمي موحد؛ فإن النظريات (على عكس القوانين العلمية)، تقوم بتغطية وتفسير أكبر قدر ممكن من الظواهر وليس كلها مما يفتح المجال للنقد العلمي لتغطية الفراغ الذي وقع فيه التنظير.

ونظريتنا الحالية لا تخلو من جوانب الفراغ والمآخذ، فهي بحاجة مستمرة إلى اختبار صحتها على الواقع العملي، وأنا لعلى ثقة كبيرة بأن النقد الموجه لهذه النظرية هو بمثابة نقطة الإنطلاقة لإعادة البحث للوصول إلى النقاط التي لم تصلها هذه النظرية، وكذلك إيجاد الأجوبة العلمية للمآخذ والنقد الموجه لها.

ولقد افترض الباحث الحالي فى ضوء ما أطلع عليه من أدبيات المخ والچينوم وعلم النفس المعرفي والفسيولوجي والنيوروسيكولوجي وصعوبات التعلم هذا النموذج المقترح، والموضح فى الشكل التالى:



شكل (2) النموذج البنائى المفترض لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية فى علاقتها بكل من قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية، والانفعالية، وسيطرة النمط الأيمن للمخ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالبيئة المصرية

ويفترض الباحث من النموذج البنائى لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية فى علاقتها بكل من قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية، والانفعالية، وسيطرة النمط الأيمن للمخ وجود تأثيرات مباشرة للمتغيرات المستقلة (قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية، والانفعالية، وسيطرة النمط الأيمن للمخ) على متغير صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

فرضا الدراسة:

من خلال العرض السابق للتصورات النظرية التى تناولت متغيرات الدراسة, وكذلك الدراسات ذات الصلة التى تناولت العلاقات الموجودة بين تلك المتغيرات, يمكن صياغة فرضين للدراسة الحالية على النحو التالى:

1. توجد علاقة ارتباطية بين قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية، والانفعالية، وسيطرة النمط الأيمن للمخ، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى أفراد عينة الدراسة.
2. توجد مطابقة للنموذج المفترض لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية مع بيانات أفرادعينة الدراسة الحالية بالنسبة للعلاقات بين قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية، والانفعالية، وسيطرة النمط الأيمن للمخ كمتغيرات مستقلة, وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية كمتغير تابع.

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفى الارتباطي، والذى يحاول التعرف على معاملات الارتباط بين هذه المتغيرات، والتحقق من النموذج المفترض باستخدام أسلوب نمذجة المعادلة البنائية (SEM) ويعتمد نموذج تحليل المسار بشكل أساسي علي تحليل العلاقات بين المتغيرات في نماذج سببية مبنية علي أسس منطقية والذي يحدد المتغيرات المؤثرة والمتغيرات المتأثرة في النموذج المقترح.

ثانياً: عينة الدراسة:

1. **عينة الخصائص السيكومترية:** وتكونت من (189) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية ببعض مدارس إدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية، بمتوسط عمر زمني قدره (11.521)، وبانحراف معياري (1.421)، وذلك بهدف التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة.
2. **العينة الأساسية:** وتكونت من (500) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية ببعض مدارس إدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية، بمتوسط عمر زمني قدره (11.458)، وبانحراف معياري قدره (1.236)،.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

- **مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية صورة (المرحلة الإبتدائية) إعداد/ سُليمان عبدالواحد (2020):**

وهو أحد المقاييس الفرعية للبطارية العربية لمقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية إعداد/ سُليمان عبدالواحد (2020). ويهدف المقياس الحالي إلى الكشف عن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى المتعلمين بالمرحلة الإبتدائية، من خلال تقدير المتعلم نفسه لمدى تواتر وتكرار بعض أو كل الخصائص أو السلوكيات المرتبطة بالنواحي الاجتماعية والانفعالية لديه والتي يُمارسها سواء داخل حجرة أو قاعة الدراسة أو خارجها، ويتكون من (60) مفردة.

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للمقياس فقد قام مُعد المقياس بالتحقق من صدقه ببعض الدول العربية بعدة طرق منها: صدق المحكّمين؛ حيث حازت جميع مفردات المقياس على نسبة اتفاق محكمين لا تقل عن 90% وأُعتبر ذلك مؤشرًا لصدق المقياس، وصدق المقارنات الطرفية (الصدق التمييزي)؛ حيث تم تم التحقق من صدق المقياس عن طريق حساب الصدق التمييزي (صدق المقارنات الطرفية)، حيث تم ترتيب درجات أفراد عينة مصرية (ن= 148) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الإبتدائية، وذلك بشكل تصاعدي على المقياس الحالي، وحساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين، وهما أعلى (27٪)، وأدنى (27٪)، أي أعلى (40) تلميذًا وتلميذة، وأدنى (40) تلميذًا وتلميذة (27٪ X 148)، فكانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (15.17) وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يُعد دليلاً على قدرة المقياس الحالي على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الأداء عليه، ومن ثم تم اعتبار ذلك مؤشرًا لصدق المقياس، والصدق التلازمي (صدق المحك)؛ حيث تم حسابه من خلال إيجاد معامل الارتباط بين مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لتلاميذ المرحلة الابتدائية لسُليمان عبدالواحد (2015) والمقياس الحالي، اللذان طُبقا على أفراد العينة المصرية (ن= 148) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الإبتدائية؛ وقد بلغت معاملات الارتباط بينهما (0.88)، وهو معامل دال إحصائيًا عند

مستوى (0,01)، إضافة إلى الصدق العاملي الذي تم التحقق منه باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (60 مفردة) بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس Varimax الذى أسفر عن ظهور (6) ستة عوامل، فسرت مجتمعة معًا (83.376%) من التباين الكلي وبجذر كامن قدره (3.459). كما تم استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام لدى أفراد العينة المصرية (ن= 148) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الإبتدائية، وفي نموذج العامل الكامن العام تم افتراض أن جميع العوامل (المكونات الفرعية) المشاهدة للمقياس الحالي تنتظم حول عامل كامن عام واحد One Latent Factor؛ حيث أظهرت النتائج إن قيمة "كا2" = 8.943 وهى غير دالة احصائيًا، كما إن قيمة "كا2" لدرجات الحرية كانت = 1.432 < 5، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج في الأبعاد (المكونات) الستة. كما قام معد المقياس بالتحقق من ثباته عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ لمفردات المقياس ككل فكانت (0.823)، لأفراد العينة المصرية (ن= 148) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الإبتدائية، وهى قيمة مقبولة مما يؤكد تمتع جميع العبارات بدرجة مرتفعة من الثبات. إضافة إلى حساب الاتساق الداخلي للمقياس، من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت ما بين (0.539 - 0.970) وتشير جميعها إلى معاملات إرتباط دالة ومرتفعة مما يشير إلى تجانس المقياس.

- **مقياس القدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات الاجتماعية والانفعالية إعداد/ الباحث:**

يهدف المقياس الحالي إلى قياس القدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات الاجتماعية والانفعالية لدى المتعلمين بالمرحلة الإبتدائية، ولقد قام الباحث بإعداد المقياس الحالي من خلال الإطلاع على الأدب السيكولوجي والتربوي من أُطر نظرية ودراسات وبحوث سابقة ومقاييس واختبارات تناولت التجهيز الاجتماعي والانفعالي للمعلومات، منها: دودج (Dodge, 1986)، ودودج وكريك (Dodge & Crick, 1990)، وفؤاد ابوحطب (1996)، توركاسبا (Tur-Kaspa, 2004)، ومصعب علوان (2009)، وسُليمان عبدالواحد (2011 أ، ب، ج)، ونهال حامد (2011)، ومروة بغدادي (2013)، وشيماء مهران (2015)، وآية عبداللطيف (2018)، ومحمد جمال (2018)، ومحمود وافي (2018)،وفي ضوء ما سبق تم صياغة مفردات المقياس في صورته الأولية للعرض على السادة المحكمين، حيث تكونت من (40) مفردة، موزعة على بعدين رئيسيين هما: (القدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات الاجتماعية، والقدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات الاجتماعية)، يشتمل كل بعد على (20) مفردة، وتتم الاستجابة على كل مفردة من خلال اختيار المتعلم لإحدى الاستجابات الخمس وهي (تنطبق عليّ كثيراً جدًا - تنطبق عليّ كثيراً - تنطبق عليّ إلى حد ما - لا تنطبق عليّ كثيراً - لا تنطبق عليّ إطلاقًا)، بحيث يحصل الفرد على الدرجات (5 – 4 - 3 – 2 – 1) لكل تقدير على التوالي وبذلك تكون أقل درجة على المقياس هي (40) درجة وأعلى درجة هي (200) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقياس:**

1. **صدق المحكّمين:**

بعد أن تم صياغة فقرات المقياس، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي، والعصبي المعرفي، والفسيولوجي، ببعض الجامعات المصرية والعربية، وذلك لتحديد مدى صلاحيته لما وضع لقياسه، حيث حازت جميعها على نسبة اتفاق لا تقل عن 90%؛ وتم إجراء بعض التعديلات بناء على توجيهات السادة المحكمين، وأُعتبر ذلك مؤشرًا لصدق المقياس.

2. **صدق المقارنات الطرفية (الصدق التمييزي):**

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق حساب الصدق التمييزى (صدق المقارنات الطرفية)، حيث تم ترتيب درجات على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وذلك بشكل تصاعدي على المقياس الحالي، وحساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين، وهما أعلى (27٪)، وأدنى (27٪)، أى أعلى (51) تلميذًا وتلميذة، وأدنى (51) تلميذًا وتلميذة (27٪ X 189)، فكانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (6.367) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يُعد دليلًا على قدرة المقياس الحالي على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الأداء عليه، ومن ثم تم اعتبار ذلك مؤشرًا لصدق المقياس.

3. الصدق التلازمي (صدق المحك):

تم حسابه من خلال إيجاد معامل الارتباط بين مقياس تجهيز المعلومات الاجتماعية إعداد/ توركاسبا وبريان (Tur-Kaspa & Bryan, 1994) تعريب: مروة بغدادي (2013) والمقياس الحالي، اللذان طبقا على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وقد بلغت معاملات الارتباط بينهما (0.82)، وهو معامل دال إحصائيًا عند مستوى (0,01) ومرتفع.

- **ثبات المقياس:**

قام مُعد المقياس بحساب ثباته بطريقة ألفا كرونباخ، وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وقد كانت معاملات الثبات (0.821) للقدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات الاجتماعية ، (0.856) للقدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية، (0.834) للمقياس ككل وجميعها قيم دالة عند مستوى (0.01) ومقبولة.

- **الاتساق الداخلى للمقياس:**

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (1) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

م	أبعاد المقياس	معاملات الارتباط
1	**القدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات الاجتماعية**	0.765
2	**القدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية**	0.910

*هذه القيم دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (1) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى تجانس المقياس.

- **اختبار أنماط التعلم والتفكير (الصورة أ) إعداد/ تورانس وآخرين (Torrance et al, 1979) وترجمه وأعده للبيئة المصرية/ أنور رياض وأحمد عبادة (1986):**

يهدف إلى تحديد أنماط التعلم والتفكير (أنماط السيطرة الدماغية) لدى الأطفال، وتصنيفهم إلى مجموعات مختلفة ذات نمط أيمن أو أيسر أو متكامل تبعاً لدرجاتهم على الاختبار، وله صورتان (أ)، (ب). وتتكون الصورة (أ) من (36) مجموعة من العبارات، كل مجموعة تحتوى على ثلاثة بدائل (عبارات) متعلقة بوظائف النصفين الكرويين للمخ، إحدى العبارات تتعلق بوظائف النصف الأيمن، والأخرى بوظائف النصف الأيسر، والثالثة تتعلق بوظائف النمط المتكامل (تكامل وظائف النصفين الكرويين معاً)، ويطلب من المفحوص اختيار أحد تلك البدائل والتي يرى أنها تصفه بدرجة أكبر من غيرها، وغير مسموح للمفحوص باختيار أكثر من بديل للإجابة في كل مجموعة من مجموعات العبارات، ولذلك فإن الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص (36) درجة وهى تمثل إجمالي عدد مجموعات العبارات بالاختبار، إلا أن توزيع تلك الدرجة تبعاً لأنماط معالجة المعلومات الثلاثة (الأيمن – الأيسر - المتكامل) يتفاوت من مفحوص لآخر وفقاً لطريقة استجابته على عبارات الاختبار والتي على أساسها يتم تصنيفهم إلى الأنماط المخية الثلاثة.

وقد أعد هذا الاختبار في صورتيه الإنجليزية والعربية للاستخدام مع تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية أي من (9-15) سنة، ويستخدم الاختبار في تحديد أنماط التعلم والتفكير لدى الأطفال، وتصنيفهم إلى مجموعات مختلفة ذات نمط أيمن أو أيسر أو متكامل تبعاً لدرجاتهم على الاختبار وفق معادلة تورانس للتصنيف وهى: درجة سيادة النمط = متوسط درجات أفراد العينة في النمط + واحد انحراف معياري.

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للاختبار فقد قام تورانس وآخرون (Torrance et al, 1979) بالعديد من الدراسات المتعلقة بالصدق والخاص بهذا النوع من الاختبارات منها: دراسة الحالة، علاقة الاختبار بكل من التحصيل الإبتكارى، سمات الشخصية المبتكرة، الابتكار المصور، الابتكار اللفظي، الخيال المصور، الاتجاه نحو التعلم الذاتي، والذكاء (أنور رياض وأحمد

عبادة، 1986، 78)، كما قام أنور رياض وأحمد عبادة (1986) بحساب الصدق لهذا الاختبار من خلال علاقته بسمات الشخصية المبتكرة، القدرة على التفكير الإبتكارى، الذكاء المصور، واختبار تورانس لأنماط التعلم والتفكير (للكبار) وتوصل إلى معاملات صدق مرتفعة للصورة (أ) من اختبار أنماط التعلم والتفكير.

كما قام معدو الاختبار بحساب معاملات الثبات عن طريق الصورتين المكافئتين (أ، ب) لعينات تتراوح أعمارها بين (9، 18 سنة)، وكان من نتائجها أن عينة التلاميذ من الصف الأول الإعدادي حتى الثالث الإعدادي في البيئة الأمريكية والتي بلغ قوامها (80 من الذكور، 89 من الإناث) بلغ معامل الثبات (0.56) للنمط الأيمن، (0.66) للنمط الأيسر، و(0.74) للنمط المتكامل بالنسبة للذكور، كما بلغ معامل الثبات (0.73) للنمط الأيمن، (0.89) للنمط الأيسر، و(0.66) للنمط المتكامل بالنسبة للإناث (أنور رياض، وأحمد عبادة، 1986: 75 – 94). وفى البيئة المصرية قام أنور رياض وأحمد عبادة (1986) بحساب معاملات الثبات باستخدام طريقتي إعادة تطبيق الاختبار، والصور المتكافئة، وذلك على عينة قوامها (67) من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا وقد بلغ معامل الثبات (0.67) للنمط الأيمن، (0.50) للنمط الأيسر، و(0.52) للنمط المتكامل باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار، كما بلغ معامل الثبات (0.53) للنمط الأيمن، (0.66) للنمط الأيسر، و(0.80) للنمط المتكامل باستخدام طريقة الصورتين المكافئتين (أ، ب).

وفي الدراسة الحالية تم حساب صدق الاختبار بطريقة الصدق التلازمي (صدق المحك) حيث تم تطبيق اختبار تورانس لأنماط التعلم والتفكير للأطفال (الصورة أ) ترجمة/ عماد عبدالمسيح (1988) على أفراد عينة الخصائص السيكومترية والتي سبق أن طبق عليها اختبار أنماط التعلم والتفكير للأطفال (الصورة أ) ترجمة أنور رياض وأحمد عبادة (1986) الحالى، وتم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات التلاميذ على الاختبارين وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (0,83)، (0,81)، (0,86) للأنماط الأيمن والأيسر والمتكامل على الترتيب وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01). كما تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ حيث كانت القيمة المتحصلة (0.80) للنمط الأيمن، (0.79) للنمط الأيسر، و(0.82) للنمط المتكامل، مما يدل على أن اختبار أنماط التعلم والتفكير للأطفال (الصورة أ) يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة الحالية.

رابعًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

رصد الباحث الدرجات الخام للأدوات وقام ببويب النتائج باستخدام برنامج SPSS تمهيداً لعمل المعالجات الإحصائية المناسبة، وتطلب هذا الكشف عن مدى اعتدالية توزيع الدرجات فتم حساب الإحصاءات الوصفية وهي معاملي الالتواء والتفرطح وهذا ما يوضحه الجدول التالي :

جدول (2) إعتدالية التوزيع لبيانات متغيرات الدراسة (ن =500)

متغيرات الدراسة / البيان الإحصائي	قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية	قصور التجهيز والمعالجة الانفعالية	سيطرة النمط الأيمن للمخ	صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية
معامل الالتواء	0.81-	1.21-	0.54-	1.27-
الخطأ المعياري لمعامل الالتواء	0.15	0.15	0.15	0.15
معامل التفرطح	0.58	1.85	0.17-	2.6
الخطأ المعياري لمعامل التفرطح	0.23	0.23	0.23	0.23

يتضح من الجدول (2) اقتراب توزيع درجات متغيرات الدراسة من الاعتدالية، حيث إن معامل الالتواء والتفرطح يقترب من الصفر ومحصور بين (±3) ، كما أن معاملى الالتواء والتفرطح أقل من ضعف الخطأ المعياري لمعاملي الالتواء والتفرطح. وعليه تم استخدام الإحصاء البارامتري في المعالجة الإحصائية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

1. نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه "**توجد علاقة ارتباطية بين قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية، والانفعالية، وسيطرة النمط الأيمن للمخ، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى أفراد عينة الدراسة**".

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون وتم حساب المصفوفة الارتباطية لهذه المتغيرات، ويعرض الجدول التالي النتائج على النحو التالي:

جدول (3) معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة ن =(500)

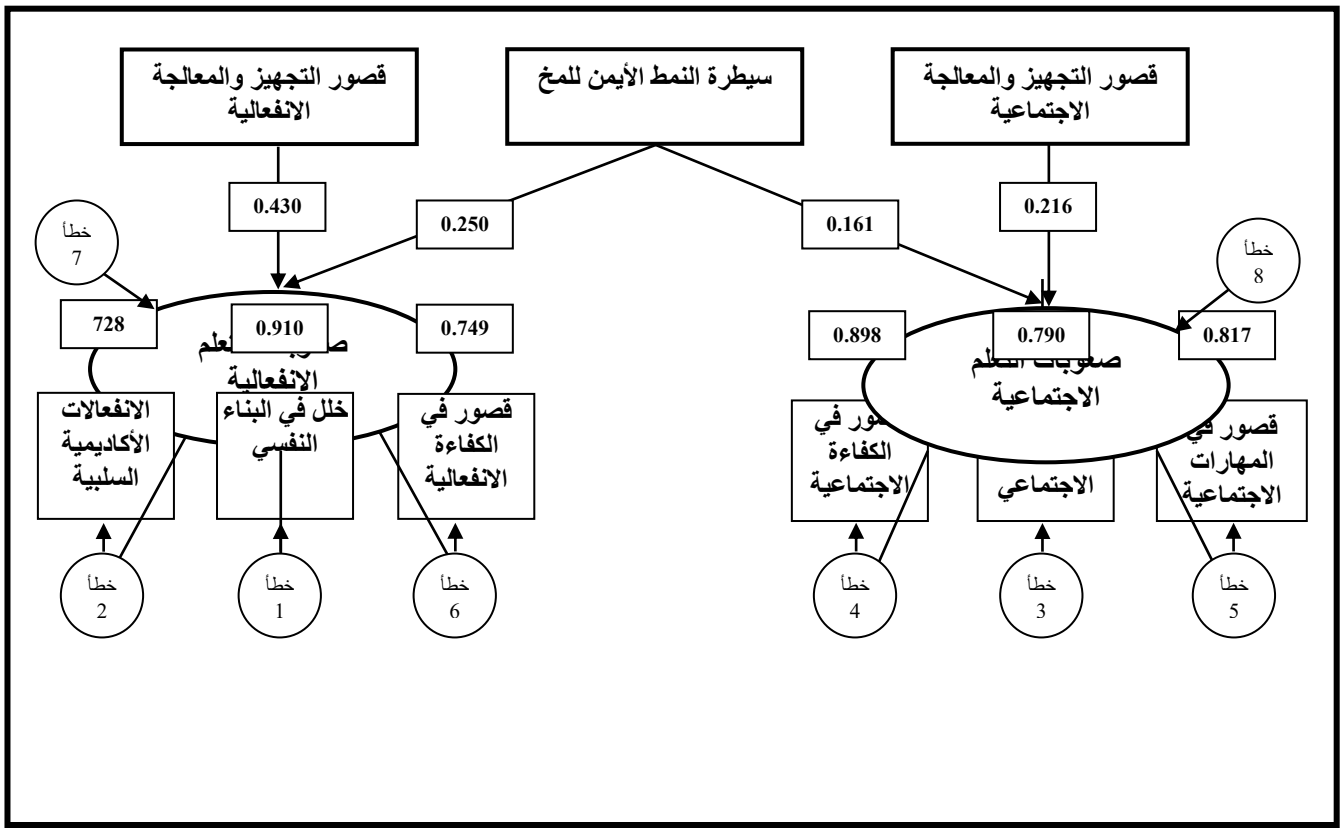
المتغير	قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية	قصور التجهيز والمعالجة الانفعالية	سيطرة النمط الأيمن للمخ	صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية
قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية	-			
قصور التجهيز والمعالجة الانفعالية	0.698	-		
سيطرة النمط الأيمن للمخ	0.809	0.872	-	
صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية	0.731	0.799	0.892	-

يتضح من الجدول (3) وجود ارتباط بين قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية، والانفعالية، وسيطرة النمط الأيمن للمخ، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وتتفق هذه النتيجة مع ما تشير إليه الأدبيات النفسية، حيث توصلت العديد من الدراسات والبحوث منها: (Tur-Kaspa, 2004., 2002a., 2002b ؛Tur-Kaspa., Margalit., & Most., 1999؛ ومروة بغدادي، 2013؛ ومحمد جمال، 2018؛ وسُليمان عبدالواحد، 2019 ب) إلي قصور قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية لذوي صعوات التعلم. كما تتفق أيضًا مع ما توصلت العديد من الدراسات والبحوث التي أشارت إلى وجود قصور التجهيز والمعالجة الانفعالية لذوي صعوات التعلم، ومنها: (أشرف عبدالبر، 2004؛ وعالية السادات، 2005؛ وطه هنداوي، 2008؛ وسُليمان عبدالواحد، 2014؛ 2015؛ 2019 ب) إلي قصور التجهيز والمعالجة الانفعالية لذوي صعوات التعلم. وكذلك فإن هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت العديد من الدراسات والبحوث التي أشارت إلى سيطرة النمط الأيمن من أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، ومنها: (Shannon & Rice, 1982؛ Obrzut & Boliek, 1986؛Marchman, 2001؛ وهويدا غنية، 2002؛ ورحمه عرابه، 2004؛ وسُليمان عبدالواحد، 2005؛ Cox, 2007؛ وسُليمان عبدالواحد وفاطمة نوفل، 2018). وبذلك يمكن قبول الفرض الأول للدراسة الحالية.

2. نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه "**توجد مطابقة للنموذج المفترض لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية مع بيانات أفرادعينة الدراسة الحالية بالنسبة للعلاقات بين قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية، والانفعالية، وسيطرة النمط الأيمن للمخ كمتغيرات مستقلة, وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية كمتغير تابع**".

ولاختبار هذا الفرض والتوصل إلى النموذج السببي أو البنائي الذي يوضح علاقات التأثير والتأثر في إطار العلاقات القائمة بين قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية، والانفعالية، وسيطرة النمط الأيمن للمخ كمتغيرات مستقلة, وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية كمتغير تابع لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، تم استخدام تحليل المسار Path Analysis الموجود بالحزمة الإحصائية Amos 22 (Amos statistical software package 20) وذلك باستخدام نمذجة المعادلة البنائية Structural Equating Modeling (SEM) لفحص المسارات المباشرة وغير المباشرة فى النموذج المفترض، والموضح بالشكل التالي:



شكل (3) النموذج البنائى (نموذج القياس) الذي تم التحقق منه

المتغيرات المتضمنة في النموذج:

تنقسم المتغيرات المتضمنة في النموذج المُطابق لمصفوفة الارتباط بين متغيرات هـذه الدراسـة (الموضـح بالشـكل رقـم 2) إلى نوعين هما:

أ. **متغيرات مستقلة:** وهي المتغيرات المؤثرة، وهي تلك المتغيرات التي تخرج منها مسارات فقط ، وهي: قصـور التجهيـز والمعالجة الاجتماعية، والانفعالية، وسيطرة النمط الأيمن للمخ.

ب. **متعيرات تابعة:** وهي المتغيرات المتأثرة بالمتغيرات المستقلة، وهي تلك المتغيرات التي تـدخل إليهـا مسـارات فقـط، وهي: صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

وقد حظى نموذج تحليل المسار البنائي الموضح بالشكل (3) على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يوضحها الجدول (3)، وذلك في ضوء ما ذكره عـزت عبدالحميـد (2016، 370 - 371)، حيـث أشـار إلى أن النمـوذج يُعـد مطابقًـا للبيانـات فى ضـوء العديد من المؤشرات منها: مؤشر "كا^2" ويكون مقياسًا مناسبًا لمطابقة النموذج لحجم عينة ما بين (100، 200) وينصـح باسـتخدام مؤشرات أخرى فى حالة زيادة حجم العينة عن ذلك، ومن هذه المؤشرات التى اعتمد عليهـا فى هـذه الدراسـة نظـرًا لكـبر حجـم العينة مؤشر حسن المطابقة GFI، مؤشر حسن المطابقة المصـحح AGFI، مـؤشر المطابقـة المعيـاري NFI، مـؤشر المطابقـة غـير المعياري NNFI، مؤشر المطابقة المقارن CFI، مؤشر المطابقة النسبي RFI، مؤشر المطابقة التزايدي IFI، مؤشر الافتقار للمطابقـة المعياري PNFI، مؤشر الافتقار إلى حسن المطابقة PGFI وجميع هذه المؤشرات يجب أن تقع قيمتها بين (الصفر، والواحد)، حيث تشير القيم القريبة من الواحد الصحيح لهذه المؤشرات إلى مطابقة جيدة، أما القيم القريبة من الصفر فتشـير إلى مطابقـة سـيئة. وتوجد مؤشرات مؤسسة على خطأ الاقتراب من مجتمع العينة منها: جذر متوسط مربع البواقي RMSR، جـذر متوسـط مربـع خطـأ الاقتراب RMSEA وتنحصر قيم المؤشرين بين (صفر، 0.1) أما القيم التى تزيد عن ذلك فتشير إلى سوء مطابقة النمـوذج للبيانـات موضع الاختبار. وفى البطارية الحالية جاءت قيم مؤشرات حسن مطابقة البيانات للنموذج المقترح فى ضوء الجنسية كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (4) قيم مؤشرات حُسن المطابقة للنموذج البنائي لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	المطابقة
الاختبار الاحصائي "كا^2" X2	**5.375**	**أن تكون قيمة "كا^2"**	√
مستوى دلالة "كا^2"	**1.127**	**غير دالة احصائياً**	
مؤشر حسن المطابقة GFI	0.954	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	0.812	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر المطابقة المعياري NFI	0.799	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر المطابقة غير المعياري NNFI	0.853	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر المطابقة المقارن CFI	0.884	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر المطابقة النسبي RFI	0.745	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	0.862	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر الافتقار للمطابقة المعياري PNFI	0.941	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر الافتقار إلى حسن المطابقة PGFI	0.888	(صفر) إلى (1)	√
جذر متوسط مربع البواقي RMSR	0.011	(صفر) إلى (0.1)	√
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	0.013	(صفر) إلى (0.1)	√

ويوضح الجدول التالي التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، والتأثيرات الكلية التي يحتوى عليها النموذج البنائي، مقرونة بقيم "ت" والخطا المعياري لتقدير التأثير، والدلالة الإحصائية للتأثير.

جدول (5) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، والتأثيرات الكلية التي يحتوى عليها النموذج البنائي، مقرونة بقيم "ت" والخطا المعياري لتقدير التأثير، والدلالة الإحصائية للتأثير

المتغير المؤثر	نوع التأثير		المتغير المتأثر	
			صعوبات التعلم الاجتماعية	صعوبات التعلم الانفعالية
قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية	**مباشر**	**التأثير**	**0.216****	
		خ	**0.044**	
		قيمة (ت)	**4.481****	
	كلي	**التأثير**	**0.216****	
		خ	**0.044**	
		قيمة (ت)	**4.481****	
قصور التجهيز والمعالجة الانفعالية	**مباشر**	**التأثير**		**0.430****
		خ		**0.032**
		قيمة (ت)		**10.512****
	كلي	**التأثير**		**0.430****
		خ		**0.032**
		قيمة (ت)		**10.512****

سيطرة النمط الأيمن للمخ	مباشر	التأثير	*0.161	**0.250
		خ	0.173	0.201
		قيمة (ت)	**2.949	**4.451
	كلي	التأثير	*0.161	**0.250
		خ	0.173	0.201
		قيمة (ت)	**2.949	**4.451

خ = الخطأ المعياري لتقدير التأثير * دالة عند مستوى (0.05) ** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة كما يلي:

1- **تأثير قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية:** وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا عند مستويي (0.01؛ 0.05) لقصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية على صعوبات التعلم الاجتماعية. أي كلما انخفضت درجات التجهيز والمعالجة الاجتماعية أدى ذلك إلى حدوث صعوبات التعلم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية في البيئة المصرية.

2- **تأثير قصور التجهيز والمعالجة الانفعالية:** وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا عند مستويي (0.01؛ 0.05) لقصور التجهيز والمعالجة الانفعالية على صعوبات التعلم الانفعالية. أي كلما انخفضت درجات التجهيز والمعالجة الانفعالية أدى ذلك إلى حدوث صعوبات التعلم الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية في البيئة المصرية.

3- **تأثير سيطرة النمط الأيمن للمخ:** وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا عند مستويي (0.01؛ 0.05) لسيطرة النمط الأيمن للمخ على صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. أي كلما زادت درجات نمط معالجة المعلومات الأيمن للنصفين الكرويين بالمخ أدى ذلك إلى حدوث صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية في البيئة المصرية.

وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني للدراسة، وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما تشير إليه الأدبيات النفسية، حيث ترى العديد من الدراسات والبحوث أهمية التجهيز الاجتماعي متمثلًا في (المهارات الاجتماعية، والذكاء الاجتماعي، والكفاءة الاجتماعية) لدى الأفراد العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة وخصوصًا ذوي صعوبات التعلم؛ ومنها دراسات: (Dodge., 1986.، 1990؛ Crick & Dodge., 1994 ؛ ؛ ومضحي العنزي، 2010؛ ومروة بغدادي، 2013؛ ووليد أبوالمعاطي، 2014؛ Bradshaw., 2015؛ وشيماء مهران، 2015؛ Masilla., 2016؛ ومحمد جمال، 2018)، كما ترى بعض الدراسات والبحوث الأخرى أهمية كل من التجهيز الانفعالي متمثلًا في (الكفاءة الانفعالية، ودافعية الإنجاز، وتقدير الذات، والثقة بالذات، والانفعالات الأكاديمية)، لدى الأفراد العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة وخصوصًا ذوي صعوبات التعلم؛ ومنها دراسات: (Rachman, 2001؛ أشرف عبدالبر، 2004؛ وعالية السادات، 2005؛ وصلاح الدين عبدالقادر، 2006؛ Baker, 2007؛ Pollatos & Schandry, 2008؛ وطه هنداوي، 2008؛ Whittlesea, 2010؛ ونهال حامد، 2011؛ Baker., Thomas., & Owens., 2012؛ ونهال حامد وسامي هاشم وإعتدال حسانين وعبد الناصر عامر، 2013 أ، ب؛ وسُليمان عبدالواحد، 2014؛ Johnson., 2014؛ أحمد عثمان والسيد الشربيني، 2015؛ وسُليمان عبدالواحد، 2015؛ وصلاح الدين عراقي، 2016؛ ورضوى حافظ ونجاح عبدالشهيد وهبة الناغي، 2019؛ وسُليمان عبدالواحد، 2019 أ، ب؛ ومحمد عبدربه، 2019). إضافة إلى ما سبق فإن نتيجة هذا الفرض تتفق مع العديد من الدراسات والبحوث امثال: (Marchman, 2001؛ وهويدا غنية، 2002؛ وسُليمان عبدالواحد، 2005؛ Cox, 2007؛ وسُليمان عبدالواحد وفاطمة نوفل، 2018) حيث أشارت إلى سيطرة النمط الأيمن من أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

توصيات تربوية وبحوث مقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج ومناقشتها، يوصي الباحث بما يلي:

1. يجب أن تولي كليات التربية اهتماماً خاصاً ببرامج إعداد المعلمين؛ بحيث تشتمل علي مقررات تتعلق بالتشخيص المبكر للحالات الخاصة ليتمكنوا من التعرف علي الأفراد ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وكيفية التعامل معها.
2. ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية علي كيفية التعامل مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، والنهوض بمستواهم التحصيلي والتغلب علي مشكلاتهم من خلال تطبيق الأنشطة المناسبة لقدراتهم داخل حجرة الدراسة.

ويقترح الباحث إجراء عدد من البحوث والدراسات المستقبلية، لعلـه يكـون اسـتكمالاً لحلقـات سلسـلة البحـث في موضـوع الدراسة الحالية، ومنها ما يلي:

1. إجراء مزيد من الدراسات والبحوث البينية بالتعاون بين أقسام الطب النفسي والعصبي والأشعة بكليات الطب وبين أقسام علم النفس بكليات التربية والآداب بالجامعات المصرية التى تتناول هذه الفئة من الأفراد – ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية – والمساعدة فى الكشف عنهم من أجل المساهمة فى القيام بإجراءات تدخلية سيكولوجية مناسبة للتخفيف من هذه الصعوبات قدر الإمكان.
2. إجراء مزيد من الدراسات المستقبلية للتحقق الكامل من بنية النظرية السُليمانية وتطبيقاتها في تشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية على المستوى العربي.

المراجـــع:

أحمد عبدالرحمن عثمان، والسيد كامل الشربيني (2015). فعالية التدريب في تحسين التجهيز الانفعالي لدى طلاب التربية الخاصة (مسـار الإعاقـة العقليـة) بكلية التربية المتدربين بالفصول الملحقة بالمدارس العادية بمدينة الطائف. **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، 17، 41 – 87.

أشرف عبد الغفار عبد البر (2004). فاعلية برنامج معرفي – سلوكي لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعاليـة لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة. **رسـالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أنور رياض عبد الرحيم، وأحـمد عبد اللطيف عـبادة (1986). اختبار أنمـاط التـعلم والتفكـير لـدى الأطفـال (الصـورة أ). **العلـوم التربويـة**، كليـة التربيـة والتربية الرياضية، جامـعة المنيا، 2 (8)، 112 – 124.

رحمه بنت ناصر بني عرابه (2004). أنماط السيطرة المخية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في سـلطنة عُـمان. **رسـالة ماجسـتير**، كليـة التربيـة، جامعـة السلطان قابوس.

رضوى حسن حافظ، ونجاح عبدالشهيد إبراهيم، وهبة إبراهيم الناغي (2019). الإسهام النسبي لكل من التجهيز الانفعالي للمعلومات ومفهـوم الـذات في الذكرة الانفعالية لدى طلاب التعليم الثانوي. **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، 26، 1088 – 1123.

آية هشام عبداللطيف (2018). التوكيدية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وعلاقتها بالقدرة على تجهيز المعلومات. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (2005). أنماط معالجة المعلومات لذوى صعوبات تعلم مادة العلوم في إطار نموذج التخصـص الـوظيفي للنصـفين الكـرويين بالمخ لتلاميذ المرحلة الإعدادية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (2010 أ). **سيكولوجية صعوبات التعلم "ذوي المحنة التعليمية بين التنمية والتنحية**. الإسكندرية: دار الوفـاء لـدنيا الطباعـة والنشر والتوزيع.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (2010 ب). **صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بين الفهم والمواجهة**. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (2011 أ). **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (2011 ب). **ذوو صعوبات الـتعلم الاجتماعيـة والانفعاليـة "خصائصـهم، اكتشـافهم، رعـايتهم، مشـكلاتهم**". عـمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (2012). أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني ومهارات مـا وراء المعرفـة من طلاب التعليم الثانوي الفني الزراعي. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 22 (75)، 119 – 168.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (2014). الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مدخل لخفض التنمر المدرسي لدى عينة مـن التلاميـذ ذوي صـعوبات الـتعلم الاجتماعيـة والانفعالية بالمرحلة الإعدادية في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنساني. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 47، 1، 145 – 186.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (2015). أثر التدريب القائم على الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية في خفض الألكسيثيميا والانفعالات الأكاديمية السلبية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 61، 2، 17 – 60.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (2019 أ). النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية: محاولة تنظيرية للفهـم والتفسـير والتشـخيص المتكامـل (المعرفي، والنيوروسيكولوجي، والچيني) للصعوبات النوعية. **ورشة عمل تكوينية أُقيمـت بكليـة العلـوم الإنسـانية والاجتماعيـة، جامعـة آكـلي محند أولحاج، البويرة**، الجزائر، في يوم الثلاثاء الموافق 19 نوفمبر.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (2019 ب). صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بين الأجداد (المُسنين) والأحفاد: دور الچينوم البشري في سبر أغوارها كصعوبة نوعية في إطار النظرية السُليمانية. **المؤتمر الدولي الأول: "مشكلات المُسنين .. بين الواقع والآفاق"**، والذي نظمته كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة آكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر، خلال الفترة من 17–18 نوفمبر، 141 - 160.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (2020). **البطارية العربية لمقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية**. القاهرة: دار الرشاد.

سُليمان عبدالواحد يوسُف، وأمل محمد غنايم (2017 أ). تصور مقترح لإعداد وتدريب معلم/ أخصائي صعوبات التعلم بجمهورية مصر العربية لمواجهة متطلبات مجتمع المعرفة "رؤية نفس – تربوية". **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، عدد خاص لنشر البحوث المقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول لمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة بنها "تطوير منظومة التدريب وضمان جودة التنمية المهنية والعمل المؤسسي"، والمنعقد بقاعة الاحتفالات الكبرى بالجامعة يوم الخميس 9 مارس، عدد مارس، 377 - 386.

سُليمان عبدالواحد يوسُف، وأمل محمد غنايم (2017 ب). صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بمختلف المراحل التعليمية: مراجعة للتراث البحثي في البيئة العربية. **المؤتمر العلمي مشكلات التعليم بصعيد مصر (الواقع والحلول)**، الذي نظمته كلية التربية، جامعة أسيوط بالتعاون مع نقابة المهن التعليمية بمحافظة أسيوط، والمنعقد بالقاعة الثمانية بالمبنى الإداري بجامعة أسيوط يوم الثلاثاء الموافق 26 ديسمبر، 413 – 427.

سُليمان عبدالواحد يوسف، فاطمة على نوفل (2018). أنماط السيطرة الدماغية لدى فئات متباينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم النوعية. **المؤتمر الدولى الأول لكلية علوم الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق (الاتجاهات المعاصرة فى تعليم وتأهيل ذوى الإعاقة "استكشاف الواقع واستشراف المستقبل")**، خلال الفترة من 28 - 29 يوليو، والمنعقد بكلية علوم الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق، 261 – 289.

شيماء محمد مهران (2015). عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية المنبئة بمهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

صلاح الدين عبدالقادر محمد (2006). المعلم كمثير انفعالي للتحقق من صدق عمليتي الاحتفاظ والاسترجاع في الذاكرة الانفعالية تحليل وتفسير بالقياس الجماعي. **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، 3، 3، 147 – 202.

صلاح الدين عراقي محمد (2016). أساليب المعالجة الانفعالية لدى طلاب الجامعة المكتئبين وغير المكتئبين. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، 27 (105)، 1 – 48.

طه إبراهيم هنداوي (2007). فعالية تدريبات الذكاء الوجداني في تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

عالية السادات البسيوني (2005). فعالية برنامج إرشادي تكاملي في علاج بعض الصعوبات الأكاديمية والانفعالية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة.

عزت عبدالحميد حسن (2016). **الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والإجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL 8.8**. القاهرة: دار الفكر العربى.

عماد عبد المسيح يوسف (1988). دراسة لتقنين اختبار أنماط التعليم والتفكير للأطفال. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، 1 (3)، 47 – 80.

فؤاد عبداللطيف أبوحطب (1996). **القدرات العقلية** (ط 5). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد جمال محمد (2018). فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية لدودج (Dodge) في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة العريش.

محمد عبدالرءوف عبدربه (2019). التجهيز الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، 65، 300 – 395.

محمود فتحي وافي (2018). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على تجهيز المعلومات لدى طلبة كلية الطب. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

مروة مختار بغدادي (2013). تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية: دراسة مقارنة بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في ضوء النوع. **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف، عدد يوليو، 1، 96 – 171.

مصعب محمد علوان (2009). تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

مضحي ساير العنزي (2010). نموذج تفسيري للسلوك العدواني في ضوء نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية "دراسة على طلاب المرحلة المتوسطة السعوديين". **رسالة دكتوراه**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

نصرة عبد المجيد جلجل (2001). **التعلم المدرسي: بحوث نظرية وتطبيقية في علم النفس التربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

نهال لطفي حامد (2011). أثر برنامج لتنمية التجهيز الانفعالي لدى طلاب الجامعة في ضوء نموذج بنائي مقترح. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

نهال لطفي حامد، وسامي محمد هاشم، وإعتدال عباس حسانين، وعبدالناصر السيد عامر (2013 أ). النموذج البنائي للتجهيز الانفعالي والذاكرة الانفعالية والوعي الانفعالي لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، جامعة قناة السويس، 25 (1)، 127 – 168.

نهال لطفي حامد، وسامي محمد هاشم، وإعتدال عباس حسانين، وعبدالناصر السيد عامر (2013 ب). أثر برنامج قائم على العلاج بالقبول والالتزام في تنمية التجهيز الانفعالي لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، جامعة قناة السويس، 25 (2)، 167 – 204.

هويدا محمد غنية (2002). مدى فعالية استخدام نمط التعلم والتفكير المسيطر كمدخل لتشخيص وعلاج بعض صعوبات التعلم. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

وليد محمد أبوالمعاطي (2014). أثر برنامج إرشادي قائم على تجهيز المعلومات للمعرفة الاجتماعية في خفض الاتجاه نحو العنف لدى طلاب الصف الثاني بالطائف. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الملك سعود، 26 (2)، 311 – 334.

Baker, R. (2007). Emotional processing: Healing through feeling. England: A Lion Book.

Baker,R., Thomas,S., Thomas,P., Gower,P., Santonastaso,M., & Whittlesea., A. (2010). The Emotional Processing Scale: Scale refinement and abridgement (EPS-25), *Journal of Psychosomatic Research*, 68, 83-88.

Baker,R., Thomas,S., & Owens,M., (2012). Does CBT Facilitate Emotional Processing? *Journal of Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 1 – 19.

Bradshaw, K. (2015). Social Emotional Memory and Negative Symptoms in Individuals with Schizophrenia. Unpublished Master thesis. Faculty of the Graduate School. University of Maryland.

Cox, J. E. (2007). The Relationship between spatial information processing and perception of learning in specific learning disabled high school students. A Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of Capella University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.

Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), Cognitive perspective on children's social and behavioral development: The Minnesota Symposia on Child Psychology (Vol. 18, pp. 77–125). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Dodge, K. A. & Crick, R. (1990). Social information processing bases of aggressive behavior in children. Personaliy and social psychology *bulletin*, 16, 8-22.

Johnson, P. (2014). The Influence of Individual Differences on Emotional Processing and Emotional Memory, Graduate Theses and Dissertations, University of South Florida, retrieved from: http://scholarcommons.usf.edu/etd/5245.

Marchman, K. M. (2001). A study of the nonverbal learning disabilities subtype and its impact on peer interaction and peer acceptance. A Dissertation Submitted to the Graduate College of the Union Institute in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy.

Masilla, A. (2016). Dose dodge's Social information processing model explain the perpetration of sexual aggression in adultsresiding within the general population ?. Doctoral of Phylosophy, Graduate University.

Morrison, L. A. (1989). The relationship between gender laterality, brain dominance, and learning disabled selected elementary school aged students in data country, florida. A Dissertation Submitted to the Faculty of the College of Education of Florida Atlantic University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.

Obrzut, J. E. & Boliek, C. A. (1986). Lateralization characteristics in learning Disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 19 (5), 308-314.

Pollatos, O., & Schandry, R. (2008). Emotional Processing and emotional memory are modulated by interoceptive awareness, Journal of Cognition and Emotion, 22 (2), 272-287.

Rachman, S. (1980). Emotional Processing. *Journal of Behaviour Research and Therapy*, 8 (1), 51-60.

Rachman, S. (2001). Emotional Processing with special reference to Post-Traumatic Stress Disorder. *Journal of International Review of Psychiatry*, 13 (3), 164-171.

Shanon, M.; Rice, D. (1982). A comparison of hemispheric preference between high ability and low ability elementary children. *Education Research Quarterly*, 7 (3), 7-15.

Tur-Kaspa, H. (2002 a). Social cognition in learning disabilities. In B. Y. L. Wong & M. Donahue (Eds.), The social dimensions of learning disabilities (pp. 11–32). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tur-Kaspa, H. (2002 b). The socioemotional adjustment of adolescents with LD in the kibbutz during high school transition periods. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 87-96.

Tur-Kaspa, H. (2004). Social Information Processing Skills of Kindergarten Children with Developmental Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19 (1), 3-11.

Tur-Kaspa, H., & Bryan, T. (1994). Social information-processing skills of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 9 (1), 12-23.

Tur-Kaspa, H., Margalit, M., & Most, T. (1999). Reciprocal friendship, reciprocal rejection and socio-emotional adjustment: The social experiences of children with learning disorders over a one-year period. *European Journal of Special Needs Education*, 14, 37-48.

Empirical study to verify the Solaimanya theory of social and emotional learning disabilities in the Egyptian environment on a sample of primary school students

Soliman abd El Wahed Yousef
Ph.D. in, learning disabilities
Faculty of Education - Suez Canal University - Egypt
Assist. Prof. Dr. of learning disabilities
Faculty of Education - Jazan University - Saudi Arabia "Previously"
Vice-Chairman of the Egyptian Association for Learning Disabilities

Abstract

The current study aimed at the empirical verification of some hypotheses of the Solaimanya theory of social and emotional learning disabilities as a new Arab discourse in the Egyptian environment for primary school pupils through modeling the causal relationships between them and checking the possibility of arriving at a causal structural model that explains the nature of the relationship between independent variables (lack of processing and social reconciliation) , And emotional, and control of the right brain type), and the dependent variable (and social and emotional learning disabilities) among the study sample. The sample consisted of (500) male and female students in the elementary stage in some schools of the Great Educational Administration in Ismailia Governorate, Arab Republic of Egypt, by applying a diagnostic assessment scale for social and emotional learning disabilities, image (the primary stage), prepared by/ Solaiman Abdel Wahed (2020), and a measure of the ability to process and process information Social and emotional preparation/ researcher, and testing Styles of learning and thinking (Picture A) Prepared by/ Torrance et al. (1979), translated and prepared by the Egyptian environment/ Anwar Riad and Ahmed Obada (1986), the study was reached through modeling the structural equation using the analysis of touch See a structural (causal) model that explains and explains the influencing relationships and pathways between inadequate provision and social and emotional treatment, right-brain dominance, and social and emotional learning disabilities among individuals of the study sample (primary school pupils) in the Egyptian environment, after testing the proposed structural model.

Key words: Path analysis - The Solaimanya theory of social and emotional learning disabilities - primary school students.