المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 3، 2011، 253- 270

# مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين

قيس المقداد، أسامة بطاينة وعبدالناصر الجراح*

تاريخ تسلم البحث 2010/6/11 تاريخ قبوله 2011/6/27

**ملخص:** هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وفيما إذا كان ذلك المستوى يختلف تبعاً لمتغيري الجنس أو الفئة العمرية أو التفاعل بينهما. شارك في الدراسة (278) طالباً وطالبة، منهم (181) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين و(97) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، اختيروا من مدارس تحتوي على غرف مصادر التعلم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية. ولغرض جمع البيانات استخدمت صورة معدلة من مقياس المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذي طوره هارون (2005). أشارت نتائج الدراسة أن الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى متوسطاً من المهارات الاجتماعية مع أفضلية للطلبة العاديين. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الطلبة العاديين على الأداة بشكل عام وعلى أبعادها الفرعية، وأن الطالبات العاديات كن الأكثر امتلاكا للمهارات الاجتماعية من باقي فئات الطلبة المشاركين وخصوصاً في المهارات المتصلة ببعدي إظهار عادات عمل مناسبة واتباع لوائح المدرسة وقوانينها، كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة العاديين من الفئتين العمريتين الأصغر (7 – 9 سنوات) والأكبر (أكثر من 12 سنة) كانوا أكثر امتلاكاً للمهارات الاجتماعية من الفئة العمرية الوسطى (أكثر من 9 – 12 سنة) وعلى الأخص في بعد التفاعل مع الآخرين. (**الكلمات المفتاحية:** صعوبات تعلم، مهارات اجتماعية).

**The Level of Social Skills amongst Students with and without Learning Disabilities in Jordan According to Their Teachers**

**Qais Almeqdad, Osama Bataineh, and Abdelnaser Al-Jarrah,**
*Faculty of Education, Yarmouk University.*

***Abstract**: The study aimed at investigating the level of social skills amongst students with and without learning disabilities (LD), and whether it differs according to variables of gender, age or their interaction. Two hundred and seventy eight students (181 students without LD, and 97 students with LD) from schools which included resources rooms in Irbid Second Directorate of Education and Learning, were participated in the study. For the purpose of data collection, the study employed a modified version of the Social Skills Scale for Children with LD which was developed by Haroun (2005). The results of the study indicated that both children with and without LD demonstrated a moderate level of social skills, with higher means for children without LD on the total scale and its dimensions. Additionally, female children without LD had the highest level of social skills amongst the participating children, particularly in the skills of appropriate work habits and following school rules. The results also indicated that children without LD from the youngest and the oldest age groups (7-9 years and above 9-12 years, respectively) had a higher level of social skills than the children from the middle age group (above 12 years). (**Keywords**: learning disabilities, social skills).*

**مقدمة:** تسعى الأنظمة التربوية في مختلف دول العالم إلى توفير فرص التعلم الأكاديمي المناسب للطلبة على اختلاف إمكاناتهم وقدراتهم؛ لتمكينهم من تحقيق أقصى درجات التكيف والإفادة في المجتمعات الإنسانية التي يعيشون فيها. وتعد المهارات الاجتماعية التي يمتلكها الطلبة عاملا رئيسا في تحسين الاستفادة من فرص التعلم تلك، سواءً أكانوا من الطلبة العاديين أم من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ فكثيرا من خبرات التعلم قد تضيع على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية؛ إما نتيجة لتدني مستوى مهاراتهم الاجتماعية مقارنة مع أقرانهم من الطلبة العاديين، أو لطبيعة البيئات التربوية والاجتماعية المقيدة التي يتلقون تعليمهم فيها.

ومنذ وثيقة سلامنكا (Salamanca Statement) الصادرة عن اليونسكو UNESCO في عام 1994 تحولت الحركة العامة لرعاية الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من الرغبة في تقديم الخدمات التربوية في بيئات تربوية خاصة إلى تقديم تلك الخدمات ضمن البيئة التربوية العادية، تجسيداً لمفهوم الدمج الشامل (Inclusion) الذي حل محل مفهوم الدمج الأكاديمي (Mainstreaming) الذي ظل مسيطراً لفترة طويلة. وقد أدى هذا التحول إلى قيام الأنظمة التربوية عالمياً بمحاولة سن التشريعات وإدخال الترتيبات الملائمة؛ لضمان تقديم خدمات التربية الخاصة ضمن البيئة المدرسية العادية (Daniels and Porter, 2007). ولكن، يبدو أن السؤال ما يزال ماثلاً أمامنا: هل استطاعت المدرسة العادية تمكين الفئات المختلفة من الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، من القيام بأداء أدوارهم المتوقعة بوصفهم متعلمين ناجحين على الصعيدين الأكاديمي والاجتماعي؟ (MacBeath, Galton, Steward, MacBeath and Page, 2006).

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ومن هنا، حاولت الدراسة الحالية الإسهام في الإجابة عن هذا السؤال من خلال استقصائها لمستوى المهارات الاجتماعية لفئة الأفراد ذوي صعوبات التعلم التي تمثل تقريباً نصف مجتمع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة (Learner, 2000)، هذا بالإضافة إلى كون فئة ذوي صعوبات التعلم (Learning Disabilities) هي الأكثر وجوداً في بيئة المدارس العادية في الأردن (بيئة الدراسة الحالية)؛ كونها الأقرب للطلبة العاديين من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة الأخرى. ففي الأردن يلتحق الطلبة ذوو صعوبات التعلم بالمدارس العادية لتلقي تعليمهم في الصفوف العادية لمعظم يومهم الدراسي، ويلتحقون لبعض الوقت بغرف المصادر Resources Rooms -إن وجدت في مدارسهم- للحصول على خدمات التربية الخاصة. وينظر إلى المهارات الاجتماعية بوصفها من المتطلبات الأساسية التي يحتاجها الطلبة ذوو صعوبات التعلم في الصف العادي لضمان حصولهم على تعلم وتفاعل اجتماعي مناسبين في البيئة التعليمية الأقل تقييداً ( The least restrictive learning environment).

تزايد اهتمام الباحثين في ميدان صعوبات التعلم منذ بداية العقدين الأخيرين من القرن الماضي بدراسة المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، اعتماداً على أساس نظري مفاده أن امتلاك الأفراد ذوي صعوبات التعلم لمستوى مناسب من المهارات الاجتماعية الضرورية - كعادات عمل مناسبة، ومهارات تواصل إيجابية، والالتزام بتطبيق الأنظمة المتبعة في البيئة التعليمية- سيسهم في تحسين فرص تعلمهم، ودمجهم، وتفاعلهم الاجتماعي في البيئة الصفية والمدرسية، وفي رفع مستوى تكيفهم وإنتاجهم في مجتمعهم الأكبر الذي يعيشون به (هارون، 2005؛ حسن، 2009 ;Lyon,1996; Kavale, 2007).

وقد أفادت مجموعة من الأبحاث أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يواجهون ضعفاً في إدراك وفهم الموضحات الاجتماعية غير اللفظية وتفسيرها، كنبرة الصوت وغيرها من أشكال التواصل المختلفة (Lyon, 1996; San Moguel, Forness and Kavale, 1996; Rourke, 1995). وأن هذا الضعف يلقي بآثاره السلبية على امتلاكهم المهارات الاجتماعية اللازمة للنمو والتكيف مع محيطهم الاجتماعي والتعليمي، وبالتالي يفاقم من صعوباتهم التعلمية (الخطيب والبستنجي، 2006). وبالرغم من أن عدداً كبيراً من الأبحاث السابقة تشير إلى أن القصور في المهارات الاجتماعية يرتبط بصعوبات التعلم، إلا أن تلك الأبحاث لا توضح فيما إذا كان ذاك القصور يعد نتيجة الإصابة العصبية نفسها المسببة لصعوبات التعلم، أم أنه نتيجة لصعوبات التعلم الأكاديمية ذاتها (Gresham, 1992; San Miguel *et al*., 1996; Swanson and Malone, 1992).

ويؤكد الأدب السابق أنه نتيجة للقصور في المهارات الاجتماعية، نجد أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم، غالباً ما يتعرضون للسخرية والرفض والتجاهل من أقرانهم العاديين، وأن مثل تلك السلوكات غير المرحب بها من الأفراد العاديين، قد تزيد من إمكانية انخراط الأفراد ذوي صعوبات التعلم بسلوكات منحرفة اجتماعياً (Heath and Wiener, 1996; La Greca and Vaughn, 1992). حيث تشير بعض الأبحاث إلى وجود علاقة ارتباطية بين القصور في المهارات الاجتماعية في سن مبكرة، وبين وجود مشكلات اجتماعية في أعمار لاحقة كالجنوح، والتسرب من المدرسة، واستعمال المواد المخدرة، وغيرها من الممارسات ذات الآثار السلبية على الفرد والمجتمع (Bryan and Lee, 1990; Furnham, 1986; La Greca and Vaughn, 1992; Monti, Abrams, Binkoff, and Zwick, 1986).

ويشير الأدب السابق إلى عدة تفسيرات للعلاقة بين القصور في المهارات الاجتماعية وبين صعوبات التعلم، فبعضهم يقترح أن العلاقة التلازمية مردها إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويراها بعضهم الآخر علاقة ارتباطية غير تامة، مؤكدين أن الضعف في المهارات الاجتماعية ليس مقتصراً على ذوي صعوبات التعلم (Gresham, 1992). ليس ذلك فحسب، بل إن بعضهم ذهب لرفض فكرة أن القصور في المهارات الاجتماعية هو نتيجة لصعوبات التعلم ذاتها (San Miguel et al., 1996; Swanson and Malone, 1992). إلا أن وجود أنواع معينة من صعوبات التعلم النمائية كاضطراب الانتباه والنشاط الزائد Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (AD/HD) وملازمتها لدرجات مرتفعة من القصور في المهارات الاجتماعية قد يسوغ وجهة نظر البعض في النظر إلى تلازمية صعوبات التعلم بالقصور في المهارات الاجتماعية، بل ويبدو أن هذا هو سبب مناداة ميرسر (Mercer, 1997) بوجوب النظر للقصور في المهارات الاجتماعية كأحد محكات التعرف إلى الأفراد ذوي صعوبات التعلم. من جهة أخرى، يفيد الأدب السابق بأن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الذكور، تصل إلى أربعة أضعاف نسبة انتشارها لدى الإناث (Learner, 2000)، إلا أن الآثار السلبية للقصور في المهارات الاجتماعية لدى الذكور قد تكون أقل منها لدى الإناث؛ ربما بسبب التوقعات الاجتماعية العالية والحساسية الانفعالية المرتفعة لدى الإناث (Lyon, 1996; Swanson and Malone, 1992). ومن هنا، ربما تبرز أهمية الجنس بوصفه محدداً للقصور في المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم.

وعليه، حاولت الدراسة الحالية استقصاء فيما إذا كان الطلبة ذوو صعوبات التعلم في الأردن يمتلكون مستوى مناسباً من المهارات الاجتماعية الضرورية لوجودهم في الصف العادي (كعادات عمل مناسبة، ومهارات تواصل إيجابية، والالتزام بتطبيق الأنظمة المتبعة في الصف)، وفيما إذا كان ذلك المستوى يختلف عن مستوى المهارات الاجتماعية لدى أقرانهم العاديين، تبعاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم عالمياً، وتواضع عددها عربياً، فإن الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن تبقى قليلة العدد نسبياً، إن لم تكن مقتصرة -بحسب علم الباحثين- على دراسة الخطيب والبستنجي (2006)، وعلى بعض الرسائل الجامعية في إطار التدريب البحثي لطلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية التي تناولت المهارات الاجتماعية لدى فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة. لذا حاولت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة إربد الأردنية ومقارنتها بالمهارات الاجتماعية لدى أقرانهم العاديين تبعاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية وذلك للتأكد من إمكانية تضمين بعد القصور في المهارات الاجتماعية، لاعتباره أحد محكات التعرف إلى الأفراد ذوي صعوبات التعلم في الأردن. وعلى وجه التحديد، فقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
- هل يختلف مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية ككل وكل بعد من أبعادها لدى الطلبة باختلاف جنس الطالب، وفئته العمرية، وتصنيفه، والتفاعل بين هذه المتغيرات؟

**أهمية الدراسة**

يتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة المعلمين وأولياء الأمور والمتخصصين وأصحاب القرار في التخطيط الفعّال، واقتراح برامج مستقبلية لدمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي، وبما يضمن تحقيق أعلى درجات النجاح في ذلك المسعى، وكذلك في تنمية مستوى المهارات الاجتماعية لدى هذه الفئة من الطلبة؛ لما لها من أهمية بالغة في تحسين فرص تعلمهم الأكاديمي، وذلك تحقيقاً لأحد أهداف استراتيجية التربية والتعليم لعام (2007) التي تبنتها وزارة التربية والتعليم الأردنية. وتحديداً، ستسهم الدارسة الحالية في بعدها النظري في بحث إمكانية تضمين بعد القصور في المهارات الاجتماعية باعتباره أحد محكات التعرف إلى الأفراد ذوي صعوبات التعلم في الأردن، إلى جانب المحكات الموجودة أصلاً، والمتمثلة في تعريف صعوبات التعلم. أما على الصعيد البحثي، فإن نتائج هذه الدراسة ستسهم في توفير أساس لدراسات تجريبية لاحقة تقترح برامج وأساليب تدريبية محددة، لرفع مستوى المهارات الاجتماعية لدى فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

**محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بما يأتي:**

- تم اعتماد عينة صعوبات التعلم وفقاً للأسس المتبعة في تشخيصهم في المدارس التي يلتحقون بها.
- مجتمع الدراسة وعينتها وقد اقتصرا على المدارس التي تتوافر فيها غرف مصادر التعلم التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة إربد الثانية.

**التعريف الإجرائي للمتغيرات**

المهارات الاجتماعية: مجموعة من السلوكات والأفعال التي يسلكها الفرد لتحقيق أهداف مرغوبة على الصعيدين الشخصي والاجتماعي. وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي تقدّر للطفل على مقياس هارون (2005) للمهارات الاجتماعية، التي تتمحور في ثلاثة أبعاد هي: عادات العمل المناسبة، ومهارات التواصل الإيجابية، والالتزام بتطبيق الأنظمة المتبعة في الصف.

الطلبة ذوو صعوبات التعلم: هم الطلبة الملتحقون لبعض الوقت من يومهم المدرسي ببرنامج التربية الخاصة، في غرف مصادر التعلم في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية، الذين تم تشخيصهم بأنهم يعانون من صعوبات تعلم وفقاً للأسس المتبعة في مدارسهم الأساسية (صعوبات نمائية) كالانتباه، والإدراك، والذاكرة، واللغة الشفهية، والتفكير، التي قد تبدو آثارها في صعوبات في القراءة، والكتابة، والحساب، والتهجئة والتعبير الكتابي (صعوبات أكاديمية)، التي يشترط ألا تعود لأي إعاقة، أو حرمان ثقافي أو اقتصادي.

**الإطار النظري والدراسات السابقة**

تعرّف كلمة مهارة "Skill" بأنها تنفيذ لسلسلة من السلوكات بهدف إنجاز مهمة ما (Herbert, 1986). في حين يعرف لاد ومايز (Ladd and Mize, 1983: 127) المهارات الاجتماعية بـ "قدرة الفرد على تنظيم الظروف والسلوكات في مجموعة موحدة من الأفعال الموجهة نحو تحقيق أهداف مقبولة ثقافياً واجتماعياً وشخصياً". وتعد المهارات الاجتماعية من منظور التعلم الاجتماعي مهارات محددة تشكل الأساس لسلوكات الكفاية الاجتماعية (Herbert, 1986). ويفرّق جريشام (Gresham, 1992) بين المهارات الاجتماعية والكفاية الاجتماعية، حيث ينظر إلى المهارات الاجتماعية بوصفها سلوكات محددة تظهر في مواقف محددة لتأدية مهمات اجتماعية بشكل مناسب، في حين تمثل الكفاية الاجتماعية تقييماً مفاده أن شخصاً ما قد قام بتأدية مهمة اجتماعية بكفاءة واقتدار. وبعبارة أخرى، يبدو أن المهارات الاجتماعية تشير إلى ما يستطيع الفرد القيام به فعلاً، وليس كونها خاصية شخصية عامة يتصف بها.

ومن الأمثلة على المهارات الاجتماعية الضرورية في مجال التواصل -على سبيل المثال لا الحصر- إبقاء مسافة مكانية مقبولة من الآخرين في أثناء التحدث إليهم (Keeping personal space while talking to others)، والمشاركة بالحديث الجماعي بطريقة مناسبة دون مقاطعة حديث الآخرين (Joining a conversation without interrupting others)، وإنهاء المحادثة بطريقة مناسبة (Ending a conversation appropriately). فعلى الرغم من أن

لدى معظم الناس عدداً كبيراً من تلك المهارات، إلا أنهم قد لا يستخدمونها بشكل مستمر، ولكن الحال قد يبدو مختلفاً لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، فأغلبيتهم قد لا يمتلكون مثل تلك المهارات الأساسية، وحتى إن امتلكوها، فربما لا يستطيعون استخدامها على نحو مستمر ومناسب (Gresham, 1992).

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

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

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

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

وقد أشار كل من جريشام وإليوت (Gresham and Elliott, 1987)إلى أن هناك طرقاً عديدة لقياس القصور في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين. وبالرغم من ذلك يبدو أن الأساليب السوسيومترية (Sociometric Techniques) هي الأكثر استخداماً لتحقيق هذا الغرض (French and Tyne, 1982; Walker, Stieber and Eisert, 1991). وباختصار، فإن هذه المقاييس تتطلب من أفراد مجموعة ما أن يوضحوا إدراكاتهم حول مجموعة من رفاقهم. وبالرغم من أن أساليب القياس هذه تبدو للوهلة الأولى مهددة بقدر كبير من الذاتية، وضعف في موثوقيتها، إلا أنها أظهرت وبشكل متكرر قدراً عالياً من المصداقية والثبات، وذلك وفقاً لخصوصية المقياس المستخدم (French and Tyne, 1982). ومن الأمثلة على تلك الأساليب ما يعرف بترشيحات الأقران Peer Nominations، وتقديرات الأقران Peer Ratings، وأحكام المعلم Teacher Judgments، والملاحظة الطبيعية (La Greca and Vaughn, 1992). ومن الطرق المتبعة للتأكد من صدق هذه الأساليب هي مقارنة النتائج التي توفرها الأساليب الموجهة نحو المعلمين بتلك النتائج المتوفرة من الأساليب الموجهة نحو الطلبة.

ومن هنا يلاحظ أن لاستخدام أحكام المعلمين أو تقديراتهم في التعرف إلى مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الدراسة الحالية سنداً بحثياً واضحاً، ربما كون المعلمين هم الأكثر دراية بطلبتهم، والأعرف بتحديد مستويات مهاراتهم الاجتماعية من باحثين خارجيين. إضافة لذلك، يبدو أن

هناك تنوعاً في قياس المهارات الاجتماعية؛ بسبب عدم وجود تعريف موحد لمفهوم المهارات الاجتماعية، ولتنوع اهتمامات الباحثين في دراسة المهارات الاجتماعية. فمثلاً يلجأ الباحثون المهتمون بدراسة التفاعلات الاجتماعية باعتبارها مؤشراً للمهارات الاجتماعية في الغالب لأسلوب الملاحظة الطبيعية، في حين يلجأ الباحثون المهتمون بدراسة العنف في سلوك الأطفال، أو مستوى القصور في المهارات الاجتماعية لأساليب ترشيحات الأقران وتقديراتهم، أو لأحكام المعلمين كما هو الحال في الدراسة الحالية. وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن دراسة الخطيب والبستنجي (2006)، ودراسة حسن (2009) اللتين اعتمد فيهما أسلوب التقرير الذاتي من الطالب العادي والطالب ذي صعوبات التعلم، الأمر الذي قد يتأثر بالمرغوبية الاجتماعية لدى أفراد العينة من الفئتين.

**العلاقة بين القصور في المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم**

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

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

وقد وجدت هيلي (Healy, 1987) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون صعوبات في الترميز وفي الذاكرة، غالباً ما يواجهون صعوبات أكاديمية، وقد يعانون ضعفاً في وظائفهم الاجتماعية. فإحدى مجالات بحثها تناولت القصور في المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمهارات حل المشكلة البين شخصية (intrapersonal problem solving). وقد تضمنت أساليب حل المشكلة على تدريب الأفراد على كيفية تعريف المشكلات وتحديدها، وإيجاد حلول بديلة، وتحديد النتائج وتقييمها، والوعي بوجهات نظر الآخرين، وتطبيق الحل الأمثل والأكثر فعالية. وأكدت هيلي أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم قد أظهروا ضعفاً واضحاً في حل المشكلة البين شخصية، وقد عدت هذه النتيجة منطلقاً لعدد من برامج التدريب على تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم (Forness and Kavale, 1996).

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

وأكد هارون (2004) في دراسته لسلوك التقبل الاجتماعي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون ضعفاً في المهارات الاجتماعية في الصفوف العادية، وأن هذا الضعف يأتي نتيجة لعدم

قدرة أولئك الأطفال على القيام بالعمليات السلوكية واللغوية بشكل مناسب، حيث إن ضعف امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات الاجتماعية، يؤدي إلى محدودية فرصهم بإقامة تفاعلات مناسبة مع زملائهم ومعلميهم، وبالتالي يقود لعزلتهم، ويحد من إمكانية قيامهم بالمهام الأكاديمية بكفاءة واقتدار.

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

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

وقام كل من الخطيب والبستنجي (2006) بدراسة مستوى التفاعل الاجتماعي لدى (284) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في مجموعة من المدارس العادية في مدينة عمان تبعاً لمتغيرات الجنس، وطبيعة المدرسة، والمستوى الصفي، ونوع صعوبة التعلم، وعدد سنوات التحاق الطالب ذي صعوبات التعلم بغرفة المصادر. وبعد تطبيق مقياس التفاعل الاجتماعي الذي أعد خصيصاً لتلك الدراسة، أشارت النتائج إلى أن التفاعل الاجتماعي بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين كان إيجابياً بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في مهارات التفاعل الاجتماعي تعزى لمتغير المستوى الصفي لصالح المستوى الأعلى، ولنوع صعوبة التعلم لصالح ذوي صعوبات القراءة. في حين لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين تبعاً لمتغيرات الجنس، وطبيعة المدرسة، وعدد سنوات التحاق الطالب ذي صعوبات التعلم بغرفة المصادر. وقد أوصى الباحثان بضرورة إجراء مزيد من الدراسات لاستقصاء المهارات الاجتماعية لدى مجموعات أخرى من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مناطق مختلفة من الأردن، وما الدراسة الحالية إلا جهد ينصب في هذا المجال.

ويمثل متغير الجنس تحدياً آخر لدراسة القصور في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. فبالرغم من كون الذكور معرضين لخطر المعاناة من صعوبات التعلم النمائية أكثر من الإناث، إلا أن الشائع هو أن الإناث من ذوي صعوبات التعلم يظهرن قدراً أكبر من القصور في المهارات الاجتماعية منه لدى الذكور (Lyon, 1996). حيث يبدو أن آثار ذلك القصور في المهارات الاجتماعية أقسى على الإناث؛ ربما بسبب المعايير والتوقعات الاجتماعية (Swanson and Malone, 1992). ومما يدلل على ذلك ما ذهبت إليه بعض الدراسات التي وجدت أن الإناث من ذوي صعوبات التعلم هن أقل استجابة وتحسناً للبرامج المختلفة التي تدرّب على تنمية المهارات الاجتماعية من زملائهم الذكور (La Creca and Vaughn, 1992).

ومن العرض السابق لمجموعة من الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم، يمكن استخلاص أن هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم وبين القصور في المهارات الاجتماعية، كما أن القصور في المهارات الاجتماعية يحد من إمكانية تكيف ذوي صعوبات التعلم في الصف والمدرسة، ويقيّد تفاعلهم مع زملائهم ومعلميهم، ويضيّع عليهم فرصاً كبيرة للتعلم. كما أكدت الدراسات أن حدة القصور في المهارات الاجتماعية يرتبط بأنواع دون غيرها من صعوبات التعلم مثل اضطراب النشاط الزائد، وصعوبات الحساب، والصعوبات التعلمية المختلطة. وأخيراً، بينت الدراسات أنه على الرغم من أن الذكور أكثر إصابة بصعوبات التعلم من الإناث، إلا أن الآثار الاجتماعية لتلك الصعوبات هي أشد قسوة على الإناث؛ ربما بسبب التوقعات والمتطلبات الاجتماعية. ومن هنا، يمكن النظر للدراسة الحالية بوصفها محاولة من المحاولات البحثية التي تسعى إلى التعرف إلى مدى تلازمية القصور في المهارات الاجتماعية بصعوبات التعلم، وكذلك النظر في مدى إمكانية تضمين القصور في المهارات الاجتماعية باعتباره أحد محكات التعرف إلى الأفراد ذوي صعوبات التعلم في الأردن.

## إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من (9782) طالباً وطالبة (3555 ذكور، 6227 إناث) منهم (462) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم موزعين في (21) مدرسة من مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية.

المشاركون في الدراسة: شارك في الدراسة (278) طالباً وطالبة، منهم (181) طالباً عادياً، و(97) من الطلبة ذوي صعوبات

التعلم، اختيروا من (6) مدارس (4 مدارس للذكور ومدرستين للإناث) من أصل (21) مدرسة تحتوي على غرف مصادر التعلم من مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2008-2009م، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب متغيراتها المستقلة.

الجدول (1) توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الجنس والفئة العمرية وتصنيف الطالب

| تصنيف الطالب | جنس الطالب | الفئة العمرية: 7-9 سنوات | أكثر من 9 - 12 سنة | أكثر من 12 سنة | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| عادي | ذكر | 34 | 81 | 5 | 120 |
| ن=181 | أنثى | 27 | 26 | 8 | 61 |
| صعوبات | ذكر | 14 | 46 | 9 | 69 |
| ن= 97 | أنثى | 9 | 14 | 5 | 28 |

**أداة الدراسة:** استخدم الباحثون مقياس المهارات الاجتماعية الذي أعده هارون (2005) الذي يتكون من (50) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد تقيس المهارات الاجتماعية المتمثلة في اتباع لوائح المدرسة وقوانينها (11 فقرة)، والتفاعل مع الآخرين (20 فقرة)، وإظهار عادات عمل مناسبة (19 فقرة)، وهو أداة يمكن استخدامها كبطاقة ملاحظة، يستجيب عليها المعلمون بوضع تقديراتهم لمستوى المهارة الاجتماعية لكل طالب وفق تدريج خاص بذلك.

**صدق الأداة:** تحقق هارون (2005) من صدق الأداة بأربع طرق هي: الصدق المنطقي، وصدق المضمون، والصدق التمييزي، والصدق الارتباطي، التي أشارت جميعها إلى تمتع الأداة بدلالات صدق مقبولة.

وفي الدراسة الحالية، قام الباحثون بعرض المقياس على عشرة متخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، حيث طلب إليهم إبداء آرائهم بمدى مناسبة فقرات الأداة للبيئة الأردنية، ومدى وضوح الفقرات وانتمائها للأبعاد التي تندرج تحتها. كما طلب إليهم تحديد فيما إذا كان يمكن استخدام أداة الدراسة مع الطلبة العاديين، وقد أجمع المحكمون على انتماء الفقرات للأبعاد التي تنتمي إليها، واقترح بعضهم تعديل الصياغة اللغوية لعدد من الفقرات، ومن هذه التعديلات استبدال كلمة "التلاميذ" بكلمة "الطلاب"، وكلمة "الفصل" بكلمة "الصف"، كونهما أكثر استخداما في البيئة الأردنية، وتضمنت التعديلات أيضاً تعديل نمط الاستجابة ليصبح (دائماً، كثيراً، أحياناً، نادراً، أبداً)، بدلاً من نمط الاستجابة في الأداة الأصلية (دائماً، أحياناً، مطلقاً)، كما أجمع المحكمون على إمكانية استخدام الأداة مع الطلبة العاديين بالإضافة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والملحق رقم (1) يبين الأداة بصورتها النهائية.

كما قام الباحثون بحساب معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد الأداة مع الأبعاد الأخرى، ومع الأداة ككل وذلك على العينة الكلية، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.62-0.91)، والجدول (2) يبين هذه القيم، التي تشير جميعها إلى تمتع الأداة بدلالات صدق مقبولة.

جدول (2) معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد الأداة مع الأبعاد الأخرى ومع الأداة ككل

| المجال | إظهار عادات عمل مناسبة | التفاعل مع الآخرين | اتباع لوائح المدرسة وقوانينها | الأداة ككل |
|---|---|---|---|---|
| إظهار عادات عمل مناسبة | 1 | | | |
| التفاعل مع الآخرين | 0.68 | 1 | | |
| اتباع لوائح المدرسة وقوانينها | 0.62 | 0.67 | 1 | |
| الأداة ككل | 0.89 | 0.91 | 0.82 | 1 |

**ثبات الأداة:** تحقق هارون (2005) من ثبات الأداة بطريقتين هما: الاتساق الداخلي وقد تراوحت قيمه بين (0.90-0.94) على الأبعاد الفرعية والأداة ككل، والتجزئة النصفية بعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان براون حيث تراوحت القيم بين (0.86-0.91).

وفي الدراسة الحالية، تم التحقق من ثبات المقدرين، بحساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات المعلم الأول للمهارات الاجتماعية لشعبة من الطلاب الذكور (40) طالباً، وتقديرات المعلم الثاني لهم، وقد بلغ معامل التوافق بين تقديري المعلمين (0.82)، كما تم اتخاذ الإجراء نفسه على شعبة من مدرسة للطالبات (44) طالبة، وكان معامل التوافق بين التقديرين (0.86)، وتدلل هذه المعاملات على وجود درجة عالية من الاتفاق بين المقدرين، التي تشير إلى تمتع الأداة بدلالات ثبات مقبولة تسمح باستخدامها لأغراض هذه الدراسة.

**تصحيح الأداة:** أعطيت الاستجابة دائماً (5 درجات)، وكثيراً (4 درجات)، وأحياناً (3 درجات)، ونادراً (درجتان)، وأبداً (درجة واحدة). وعليه، فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس هي (250) وأدنى درجة هي (50)، وللحكم على مستوى امتلاك الطلبة للمهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة تم تحويل هذه الدرجات بحيث تنحصر بين (1-5) درجات، وذلك بتقسيم الدرجة الكلية للمقياس على عدد فقراته، وقسمة درجة البعد على عدد فقراته أيضاً. وبما أن مستوى المهارات الاجتماعية قسم إلى ثلاث فئات هي: (مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة)، فقد تم تقسيم الدرجة الكلية على المقياس وهي (5) على (3) وهي فئات المهارات، فكان الناتج (1.33) قد اعتمد بوصفه طولاً للفئة التي تحدد مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية، وهي كالآتي:

- من (1 -2.33) مستوى منخفض في المهارات الاجتماعية

- من (2.34- 3.67) مستوى متوسط في المهارات الاجتماعية
- من (3.68-5) مستوى مرتفع في المهارات الاجتماعية

**إجراءات الدراسة**

تم تنفيذ الدراسة الحالية وفقاً للإجراءات الآتية:

- اختيار عينة الدراسة من المدارس المتعاونة التي تحتوي على غرف مصادر التعلم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية، حيث إن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقون بغرف المصادر هم من المصنفين وفقاً للأسس المعمول بها في هذه المدارس. ولا بد من الإشارة إلى أن نقص المشاركين في الفئة (أكثر من 12 سنة)، يعود إلى قلة إعداد هذه الفئة في المدارس المتعاونة؛ كونهم لا يلقون اهتماما كافيا في المدارس مقارنة بمن تقل أعمارهم عن (12) سنة.
- قيام الباحثين بعقد لقاء تحضيري مع مجموعة المعلمين والمعلمات (Focus group) الذين اشترك طلبتهم في الدراسة الحالية؛ بهدف الاطلاع على الأداة، ومناقشة فقراتها، وتعرف إلى طريقة تعبئتها من الطلبة، بغية توحيد فهمهم لفقرات الأداة، مما يؤدي لمزيد من الموضوعية والموثوقية في البيانات.
- قيام المعلمين والمعلمات بتعبئة الاستبانات الخاصة بالطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم خلال فترة أسبوعين.
- قام الباحثون باسترجاع الاستبانات المعبأة من المعلمين والمعلمات، لتفريغها في جهاز الحاسوب، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

**تصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية:** تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية (الارتباطية) وقد تضمنت المتغيرات الآتية:

أولا: المتغيرات التصنيفية:

- تصنيف الطالب: وله فئتان هما: طالب عادي، وطالب يعاني من صعوبات تعلم.
- الجنس: وله فئتان (ذكور، وإناث).
- الفئة العمرية: ولها ثلاثة مستويات هي: (7-9 سنوات، أكثر من 9-12 سنة، وأكثر من 12 سنة).

ثانياً: المتغير التابع: وهو المهارات الاجتماعية بأبعادها الثلاثة (اتباع لوائح المدرسة وقوانينها، والتفاعل مع الآخرين، وإظهار عادات عمل مناسبة).

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى تحليل التباين الثلاثي، وتحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات.

**نتائج الدراسة ومناقشتها:** فيما يلي عرض لنتائج هذه الدراسة ومناقشتها وفقاً لتسلسل أسئلتها:

للإجابة عن السؤال الأول "ما مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات على مجالات المقياس الثلاثة، وترتيبها تنازلياً تبعاً للمتوسطات الحسابية في كل مجال، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع) للمهارات الاجتماعية لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم

| تصنيف الطالب | العدد | اتباع لوائح المدرسة وقوانينها | | التفاعل مع الآخرين | | إظهار عادات عمل مناسبة | | المقياس ككل | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | س | ع | س | ع | س | ع | س | ع |
| عادي | 181 | 3.04 | 0.65 | 3.05 | 0.62 | 3.04 | 0.65 | 3.04 | 0.56 |
| مستوى المهارة | | متوسط | | متوسط | | متوسط | | متوسط | |
| صعوبات | 97 | 3.01 | 0.70 | 2.92 | 0.71 | 2.80 | 0.70 | 2.90 | 0.63 |
| مستوى المهارة | | متوسط | | متوسط | | متوسط | | متوسط | |

يلاحظ من الجدول (3) أن امتلاك الطلبة العاديين للمهارات الاجتماعية على الأداة ككل جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (3.04)، وكذلك جاء بمستوى متوسط على الأبعاد الثلاثة للمهارات الاجتماعية، حيث كان بالمرتبة الأولى مجال التفاعل مع الآخرين بمتوسط حسابي بلغ (3.05)، تلاه مجال اتباع لوائح المدرسة وقوانينها بمتوسط حسابي (3.04)، وكذلك مجال إظهار عادات عمل مناسبة بمتوسط حسابي (3.04). كما يلاحظ أن امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات الاجتماعية جاء بمستوى متوسط أيضاً على الأداة ككل، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (2.90)، وكذلك فقد جاء بمستوى متوسط على الأبعاد الثلاثة للمهارات الاجتماعية، حيث كان بالمرتبة الأولى مجال اتباع لوائح المدرسة وقوانينها بمتوسط حسابي (3.01)، تلاه مجال التفاعل مع الآخرين بمتوسط حسابي بلغ (2.92)، وأخيراً مجال إظهار عادات عمل مناسبة بمتوسط حسابي بلغ (2.80).

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل يختلف مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية ككل وكل بعد من أبعادها لدى الطلبة باختلاف جنس الطالب، وفئته العمرية، وتصنيفه، والتفاعل بين هذه المتغيرات؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على الدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمستويات متغيرات تصنيف الطالب (عادي، صعوبات)، والجنس، والفئة العمرية، والتفاعل بينها، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع) لتقديرات المعلمين على مقياس المهارات الاجتماعية وفق متغيرات تصنيف الطالب (عادي، صعوبات) والجنس والفئة العمرية

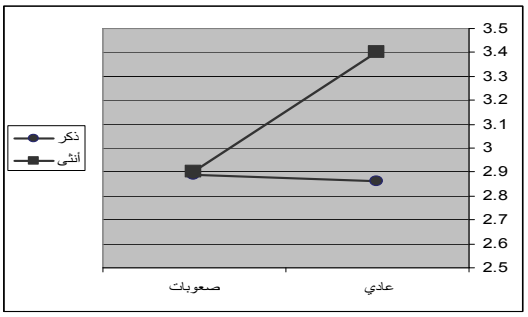
| تصنيف الطالب | جنس الطالب | الفئة العمرية: 7-9 سنوات س | 7-9 سنوات ع | أكثر من 9-12 س | أكثر من 9-12 ع | أكثر من 12 سنة س | أكثر من 12 سنة ع | الكلي س | الكلي ع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| عادي | ذكر | 3.13 | 0.61 | 2.72 | 0.43 | 3.21 | 0.69 | 2.86 | 0.53 |
| | أنثى | 3.38 | 0.37 | 3.45 | 0.39 | 3.32 | 0.65 | 3.40 | 0.42 |
| الكلي | | 3.24 | 0.53 | 2.90 | 0.52 | 3.28 | 0.64 | 3.04 | 0.56 |
| صعوبات | ذكر | 2.81 | 0.53 | 2.87 | 0.66 | 3.14 | 0.83 | 2.89 | 0.66 |
| | أنثى | 2.62 | 0.51 | 3.07 | 0.53 | 2.91 | 0.70 | 2.90 | 0.57 |
| الكلي | | 2.74 | 0.52 | 2.92 | 0.64 | 3.06 | 0.77 | 2.90 | 0.63 |

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمستوى المهارات الاجتماعية تعزى لمتغيرات تصنيف الطالب، وجنسه، وفئته العمرية، وللتعرف فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$)، تم إجراء تحليل التباين الثلاثي 3- Way ANOVA، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) نتائج تحليل التباين الثلاثي لأثر متغيرات تصنيف الطالب والجنس والفئة العمرية على امتلاك المهارات الاجتماعية (الدرجة الكلية للمقياس)

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الاحتمال |
|---|---|---|---|---|---|
| تصنيف الطالب (عادي، صعوبات) | 3.150 | 1 | 3.150 | 11.030 | 0.001 |
| الجنس | 0.747 | 1 | 4.396 | 2.614 | 0.107 |
| الفئة العمرية | 0.452 | 2 | 0.569 | 0.792 | 0.454 |
| تصنيف الطالب* الجنس | 1.654 | 1 | 1.654 | 5.791 | 0.017 |
| تصنيف الطالب* الفئة العمرية | 1.888 | 2 | 0.944 | 3.306 | 0.038 |
| الجنس* الفئة العمرية | 0.682 | 1 | 0.682 | 2.506 | 0.118 |
| تصنيف الطالب* الجنس* الفئة العمرية | 0.57 | 2 | 0.028 | 0.099 | 0.906 |
| الخطأ | 75.967 | 266 | 0.286 | | |
| مجموع التباين | 96.083 | 277 | | | |

يتضح من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.001$) في مستوى المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير تصنيف الطالب، ولصالح الطلبة العاديين بمتوسط حسابي (3.04)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم (2.90)، كما تبين أن هناك فروقاً دالة إحصائياً ($\alpha = 0.017$) في مستوى المهارات الاجتماعية تعزى للتفاعل بين متغيري تصنيف الطالب والجنس، وبالنظر إلى رسم التفاعل في الشكل (1)، فإن هناك تفاعلاً لا رتبياً، حيث إن هناك فرقاً بين الذكور العاديين والإناث العاديات ولصالح الإناث.




شكل1: التفاعل بين متغيري الجنس وتصنيف الطالب

وكذلك يلاحظ من الجدول (5) أن هناك فروقاً دالة إحصائيا ($\alpha = 0.038$) في مستوى المهارات الاجتماعية تعزى للتفاعل بين متغيري تصنيف الطالب والفئة العمرية، ومن أجل تحديد مصادر هذه الفروق، تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe-Test) للمقارنات البعدية، حيث يوضح الجدول (6) ذلك:

جدول (6) نتائج اختبار شافيه للمقارنات تبعا للتفاعل بين الفئة العمرية وتصنيف الطالب على الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية

| المتوسط الحسابي | تصنيف الطالب | عادي 7- 9 | عادي أكثر من 9- 12 | عادي أكثر من 12 | صعوبات 7- 9 | صعوبات أكثر من 9- 12 | صعوبات أكثر من 12 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3.24 | عادي من 7- 9 | | * | | | | |
| 2.90 | عادي من أكثر من 9- 12 | | | | | | |
| 3.28 | عادي أكثر من 12 | | | | | | |
| 2.74 | صعوبات من 7- 9 | * | | | | | |
| 2.92 | صعوبات من أكثر من 9- 12 | | | | | | |
| 3.06 | صعوبات أكثر من 12 | | | | | | |

يتبين من نتائج اختبار شافيه في الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين من الفئة العمرية (7- 9) سنوات، والفئة (أكثر من 12) سنة ولصالح الفئة (7- 9) سنوات، وكذلك بين الطلبة العاديين من الفئة العمرية (7- 9) سنوات، والطلبة ذوي صعوبات التعلم من الفئة العمرية (7- 9) سنوات ولصالح الطلبة العاديين، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية على باقي تفاعلات تصنيف الطالب وفئته العمرية.

كما يلاحظ من الجدول (5) عدم وجود فروق في مستوى المهارات الاجتماعية على الدرجة الكلية تعزى لمتغير الجنس، أو لمتغير الفئة العمرية، أو للتفاعل بين تصنيف الطالب، وجنسه وفئته العمرية.

ولمعرفة فيما إذا كان مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم يختلف باختلاف جنس الطالب، أو فئته العمرية، أو التفاعل بينهما على مجالات الدراسة الثلاثة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على هذه المجالات، حيث يوضح الجدول (7) ذلك.

**جدول (7) المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع) لمستوى امتلاك المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغيرات تصنيف الطالب وجنسه وفئته العمرية، على مجالات المقياس الثلاثة**

| تصنيف الطالب | الفئة العمرية | الجنس | العدد (ن) | اتباع لوائح المدرسة وقوانينها | | التفاعل مع الآخرين | | إظهار عادات عمل مناسبة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | س | ع | س | ع | س | ع |
| صعوبات | 7-9 | ذكر | 14 | 2.90 | 0.40 | 2.90 | 0.66 | 2.66 | 0.61 |
| | | أنثى | 9 | 2.76 | 0.63 | 2.63 | 0.62 | 2.53 | 0.59 |
| | | الكلي | 23 | 2.84 | 0.50 | 2.80 | 0.65 | 2.61 | 0.59 |
| | أكثر من 9-12 | ذكر | 46 | 3.06 | 0.73 | 2.86 | 0.78 | 2.77 | 0.72 |
| | | أنثى | 14 | 3.10 | 0.69 | 3.15 | 0.57 | 2.98 | 0.50 |
| | | الكلي | 60 | 3.07 | 0.72 | 2.93 | 0.74 | 2.82 | 0.68 |
| | أكثر من 12 | ذكر | 9 | 3.14 | 1.03 | 3.21 | 0.74 | 3.06 | 0.89 |
| | | أنثى | 5 | 2.75 | 0.73 | 2.84 | 0.65 | 3.07 | 0.94 |
| | | الكلي | 14 | 3.00 | 0.93 | 3.08 | 0.70 | 3.06 | 0.87 |
| | الكلي | ذكر | 69 | 3.04 | 0.72 | 2.92 | 0.75 | 2.79 | 0.72 |
| | | أنثى | 28 | 2.93 | 0.68 | 2.93 | 0.63 | 2.85 | 0.64 |
| | المجموع | | 97 | 3.01 | 0.70 | 2.92 | 0.71 | 2.80 | 0.70 |
| عادي | 7-9 | ذكر | 34 | 3.08 | 0.73 | 3.18 | 0.69 | 3.12 | 0.65 |
| | | أنثى | 27 | 3.33 | 0.50 | 3.41 | 0.50 | 3.39 | 0.40 |
| | | الكلي | 61 | 3.19 | 0.64 | 3.28 | 0.51 | 3.04 | 0.65 |
| | أكثر من 9-12 | ذكر | 81 | 2.74 | 0.54 | 2.73 | 0.51 | 2.71 | 0.55 |
| | | أنثى | 26 | 3.47 | 0.49 | 3.36 | 0.47 | 3.54 | 0.55 |
| | | الكلي | 107 | 2.91 | 0.61 | 2.88 | 0.62 | 2.91 | 0.65 |
| | أكثر من 12 | ذكر | 5 | 3.38 | 0.70 | 3.37 | 0.66 | 2.95 | 0.86 |
| | | أنثى | 8 | 3.36 | 0.84 | 3.28 | 0.72 | 3.34 | 0.75 |
| | | الكلي | 13 | 3.37 | 0.76 | 3.32 | 0.67 | 3.19 | 0.78 |
| | الكلي | ذكر | 120 | 2.86 | 0.63 | 2.88 | 0.61 | 2.83 | 0.62 |
| | | أنثى | 61 | 3.39 | 0.55 | 3.37 | 0.51 | 3.45 | 0.52 |
| | المجموع | | 181 | 3.04 | 0.65 | 3.05 | 0.62 | 3.04 | 0.65 |

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى المهارات الاجتماعية تعزى لمتغيرات تصنيف الطالب (صعوبات تعلم، طالب عادي)، وجنسه، وفئته العمرية، على مجالات الدراسة الثلاثة؛ وللتعرف إلى دلالة هذه الفروق، تم حساب قيمة هوتلنج لمتغيرات تصنيف الطالب، والجنس، حيث بلغت قيمة (ف) لمتغير تصنيف الطالب (3.750)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha$= 0.012)، وبلغت قيمة (ف) لمتغير الجنس (2.694) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha$= 0.047)، كما تم حساب قيمة ويلكس لامدا لمتغير الفئة العمرية، حيث بلغت قيمة (ف=0.504) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha$= 0.05). والجدول (8) يبين نتائج هذه التحليلات، ونتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة MANOVA، لكل مجال من مجالات المقياس.

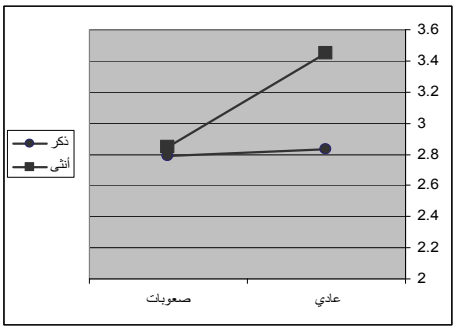
الجدول (8) نتائج تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات التابعة للفروق بين المتوسطات الحسابية على كل مجال من مجالات المهارات الاجتماعية وفق متغيرات الدراسة والتفاعل بينها

| مصدر التباين | المتغيرات التابعة | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الاحتمال |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تصنيف الطالب (عادي، صعوبات) | إظهار عادات عمل مناسبة | 3.768 | 1 | 3.768 | 9.980 | 0.002 |
| قيمة هوتلنج Hotellings = 3.750 | التفاعل مع الآخرين | 2.876 | 1 | 2.876 | 7.624 | 0.006 |
| الدلالة 012. | اتباع لوائح المدرسة وقوانينها | 2.661 | 1 | 2.661 | 6.672 | 0.010 |
| الجنس | إظهار عادات عمل مناسبة | 2.474 | 1 | 2.474 | 6.553 | 0.011 |
| قيمة هوتلنج Hotellings = 2.694 | التفاعل مع الآخرين | 0.173 | 1 | 0.173 | 0.458 | 0.499 |
| الدلالة 047. | اتباع لوائح المدرسة وقوانينها | 0.207 | 1 | 0.207 | 0.518 | 0.472 |
| الفئة العمرية | إظهار عادات عمل مناسبة | 0.611 | 2 | 0.305 | 0.809 | 0.446 |
| قيمة ويلكس لامدا Wilks' Lambda = 0.504 | التفاعل مع الآخرين | 0.485 | 2 | 0.242 | 0.643 | 0.527 |
| الدلالة 805. | اتباع لوائح المدرسة وقوانينها | 0.433 | 2 | 0.216 | 0.543 | 0.582 |
| تصنيف الطالب * الجنس | إظهار عادات عمل مناسبة | 1.930 | 1 | 1.930 | 5.113 | 0.025 |
| | التفاعل مع الآخرين | 1.216 | 1 | 1.216 | 3.223 | 0.074 |
| | اتباع لوائح المدرسة وقوانينها | 2.077 | 1 | 2.077 | 5.208 | 0.023 |
| تصنيف الطالب * الفئة العمرية | إظهار عادات عمل مناسبة | 2.255 | 2 | 1.128 | 2.987 | 0.052 |
| | التفاعل مع الآخرين | 2.514 | 2 | 1.257 | 3.332 | 0.037 |
| | اتباع لوائح المدرسة وقوانينها | 1.707 | 2 | 0.854 | 2.141 | 0.120 |
| | إظهار عادات عمل مناسبة | 2.188 | 2 | 1.094 | 2.899 | 0.57 |
| الفئة العمرية * الجنس | التفاعل مع الآخرين | 1.418 | 2 | 0.709 | 3.171 | 0.072 |
| | اتباع لوائح المدرسة وقوانينها | 2.322 | 2 | 1.161 | 2.912 | 0.056 |
| تصنيف الطالب * الجنس* الفئة العمرية | إظهار عادات عمل مناسبة | 0.168 | 2 | 0.084 | 0.223 | 0.801 |
| | التفاعل مع الآخرين | 0.073 | 2 | 0.037 | 0.097 | 0.908 |
| | اتباع لوائح المدرسة وقوانينها | 0.310 | 2 | 0.155 | 0.389 | 0.678 |
| الخطأ | إظهار عادات عمل مناسبة | 100.415 | 266 | 0.377 | | |
| | التفاعل مع الآخرين | 100.357 | 266 | 0.377 | | |
| | اتباع لوائح المدرسة وقوانينها | 106.083 | 266 | 0.399 | | |
| الكلي | إظهار عادات عمل مناسبة | 2557.917 | 278 | | | |
| | التفاعل مع الآخرين | 2625.360 | 278 | | | |
| | اتباع لوائح المدرسة وقوانينها | 2672.223 | 278 | | | |

يتبين من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha$=0.002) في مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية في مجالات المهارات الاجتماعية الثلاثة تعزى لمتغير تصنيف الطالب، ففي مجال إظهار عادات عمل مناسبة كانت هذه الفروق لصالح الطلبة العاديين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (3.04)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم (2.80)، وكذلك في مجال التفاعل مع الآخرين، فقد كانت هذه الفروق دالة إحصائيا ($\alpha$=0.006) ولصالح الطلبة العاديين، حيث بلغ المتوسط

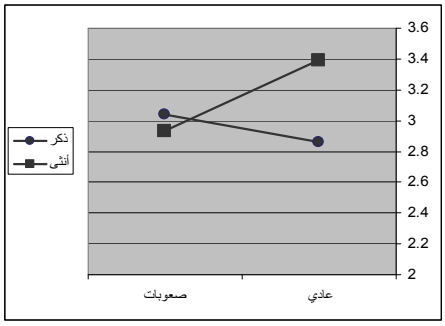
الحسابي لدرجاتهم (3.05)، في حين بلغ (2.92) للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وفي مجال اتباع لوائح المدرسة وقوانينها كانت الفروق دالة إحصائيا ($\alpha = 0.01$) ولصالح الطلبة العاديين أيضاً، بمتوسط حسابي لدرجاتهم بلغ (3.04)، في حين بلغ لدرجات ذوي صعوبات التعلم (3.01).

ويلاحظ من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.01$) في مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية في مجال إظهار عادات عمل مناسبة تعزى لمتغير جنس الطالب، وكانت هذه الفروق لصالح الإناث من الطلبة العاديين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهن (3.45)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (2.83). كما تبين أن هناك فروقا دالة إحصائيا ($\alpha = 0.025$) في مستوى المهارات الاجتماعية تعزى للتفاعل بين متغيري تصنيف الطالب والجنس على بعد إظهار عادات عمل مناسبة، وبالنظر إلى رسم التفاعل في الشكل (2) يلاحظ أن هناك تفاعلاً لا رتبياً، حيث إن هناك تفاوتاً بين الذكور والإناث من الطلبة العاديين ولصالح فئة الإناث، في حين أن هناك فرقاً طفيفاً جداً بين الذكور والإناث لدى فئة صعوبات التعلم ولصالح الإناث أيضاً.




شكل (2) تصنيف الطالب مع الجنس على بعد إظهار عادات عمل مناسبة

وكذلك يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.023$) في مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية تعزى للتفاعل بين متغيري تصنيف الطالب والجنس على بعد اتباع لوائح المدرسة وقوانينها، وبالنظر إلى رسم التفاعل في الشكل (3) فإن هناك تفاعلاً لا رتبياً، وهذا الفرق هو بين الطلبة الذكور العاديين والإناث العاديات ولصالح الإناث، أما الذكور ذوو صعوبات التعلم، فهم أكثر التزاماً بلوائح المدرسة وقوانينها من الذكور العاديين.




شكل (3) تصنيف الطالب مع الجنس على بعد اتباع لوائح المدرسة وقوانينها

وكذلك يلاحظ من الجدول (8) أن هناك فروقاً دالة إحصائيا ($\alpha = 0.037$) في مستوى المهارات الاجتماعية تعزى للتفاعل بين متغيري تصنيف الطالب والفئة العمرية على بعد التفاعل مع الآخرين. ومن أجل تحديد مصادر هذه الفروق، تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe-Test) للمقارنات البعدية، حيث يوضح الجدول (9) ذلك:

جدول (9) نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية تبعا للتفاعل بين الفئة العمرية وتصنيف الطالب على بعد التفاعل مع الآخرين

| المتوسط الحسابي | تصنيف الطالب | عادي 7- 9 | عادي أكثر من 9- 12 | عادي أكثر من 12 | صعوبات 7- 9 | صعوبات أكثر من 9- 12 | صعوبات أكثر من 12 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3.28 | عادي من 7- 9 | | * | | | | |
| 2.88 | عادي من أكثر من 9- 12 | | | | | | |
| 3.32 | عادي أكثر من 12 | | | | | | |
| 2.80 | صعوبات من 7- 9 | | | | | | |
| 2.93 | صعوبات من أكثر من 9- 12 | | | | | | |
| 3.08 | صعوبات أكثر من 12 | | | | | | |

يتبين من نتائج اختبار شافيه في الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين من الفئة العمرية (7- 9) سنوات، والفئة (أكثر من 12) سنة ولصالح الفئة (7- 9) سنوات، بينما لم تكن هناك فروقاً دالة إحصائياً في بعد التفاعل مع الآخرين على باقي تفاعلات تصنيف الطالب وفئته العمرية.

كما يلاحظ من الجدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مهارتي التفاعل مع الآخرين، واتباع لوائح المدرسة وقوانينها يعزى لجنس الطالب، وعدم وجود فروق في كل مجال من المهارات الاجتماعية تعزى للفئة العمرية، وعدم وجود فروق في المهارات الاجتماعية تعزى للتفاعل بين جنس الطالب وفئته العمرية، وكذلك عدم وجود فروق في مهارة التفاعل مع الآخرين تعزى للتفاعل بين تصنيف الطالب وجنسه، وعدم وجود فروق في مهارتي إظهار عادات عمل مناسبة، واتباع لوائح المدرسة وقوانينها تعزى لتفاعل تصنيف الطالب وفئته العمرية، إضافة إلى عدم وجود فروق في جميع المهارات الاجتماعية تعزى للتفاعل بين تصنيف الطالب وجنسه وفئته العمرية.

**تفسير النتائج والتوصيات:**

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة إربد الأردنية ومقارنتها بالمهارات الاجتماعية لدى أقرانهم العاديين تبعاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية، وللإجابة عن السؤال الأول للدراسة: "ما مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم؟" دلت النتائج إلى أن الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى متوسطاً من المهارات الاجتماعية بشكل عام، مع أفضلية للطلبة العاديين على الأداة ككل، وعلى أبعادها الفرعية الثلاثة.

وبالنسبة للجزء الأول من هذه النتائج الخاصة بمستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة العاديين، فربما أن توقعات المعلمين المرتفعة لمستوى المهارات الاجتماعية من طلبتهم العاديين، هو ما أدى لتقديراتهم على هذا النحو، حيث إن أولئك المعلمين أبدوا للباحثين الحاليين خلال اللقاء التحضيري للبحث استياءهم للمستوى المتواضع في المهارات الاجتماعية الذي يظهره طلبتهم العاديون هذه الأيام مقارنة بمستوى المهارات الاجتماعية في أيامهم عندما كانوا يتعلمون في المدرسة، وبالتالي ربما كانوا أكثر تشدداً في تقديرهم لمستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبتهم العاديين مما كان عليه حالهم عند تقديرهم لمستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبتهم من ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي كانت تقديراتهم للطلبة ذوي صعوبات التعلم أعلى مما هي عليه متأثرين بهالة معرفتهم المسبقة لخصائص هؤلاء الطلبة (Halo Effect). ويتفق هذا التفسير مع دراسة (Kataoka, Van Kraayenoord and Elkins, 2004) التي أكدت أن توقعات المعلمين المنخفضة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم تجعلهم أكثر مرونة، وأقل تشدداً في قبول سلوكات هذه الفئة من الطلبة باعتبارهم أنهم ليسوا كالطلبة العاديين.

وبالرغم من ذلك الاعتبار الهام في اختلاف توقعات المعلمين والمعلمات وتقديراتهم لطلبتهم من الفئتين (عاديون، وذوي صعوبات تعلم)، إلا أن المتوسطات الحسابية -كما أشرنا سابقاً- دلت على أن الطلبة العاديين امتلكوا مستويات أعلى من المهارات الاجتماعية مقارنة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد يعود ذلك إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى متواضعاً من المهارات الاجتماعية عموماً، وفي بعد "إظهار عادات عمل مناسبة" على وجه الخصوص. وذلك لأن هذا البعد يتضمن المهارات الدراسية التعلمية التي يتوقع من الطالب أن يمتلكها؛ ليتمكن من الإيفاء بمتطلبات التعلم. وتبدو هذه النتيجة منسجمة مع الأدب السابق (Goswami, 2008; Learner, 2000) الذي يؤكد أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، غالباً ما يبدون ضعفاً ملحوظاً في القيام بالأعمال الصفية كاتباع التعليمات الصفية الكتابية والشفوية، وإكمال الواجبات، والاستمرار بأداء المهمة دون توقف، والمشاركة الصفية بشكل ملائم، وتقبل التغذية الراجعة من المعلم والزملاء.

وفيما يتعلق بفكرة تلازمية القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وإمكانية تضمينها باعتبارها بعداً إضافياً للتعرف إلى هذه الفئة من الطلبة، كما اقترحت ميرسير (Mercer, 1997)، فإنه على الرغم من أن نتائج الدراسة الحالية أفادت بأن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم هو أقل منه لدى الطلبة العاديين، إلا أن تلك النتائج لا يمكنها تأكيد هذه الفكرة أو نفيها. وذلك لأن فئتي الطلبة المشاركين في الدراسة الحالية أظهرتا مستوى متوسطاً من المهارات الاجتماعية. لذا يرى الباحثون ضرورة إجراء المزيد من الدراسات لاستقصاء هذا الجانب لدى عينات أكبر عدداً من الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومن مناطق جغرافية أكبر من المنطقة المبحوثة في هذه الدراسة، وباستخدام طرق أخرى لجمع البيانات بالإضافة إلى المعلمين.

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة:" هل يختلف مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية ككل وكل بعد من أبعادها لدى الطلبة باختلاف جنس الطالب، وفئته العمرية، وتصنيفه، والتفاعل بين هذه المتغيرات؟" أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم ولصالح الطلبة العاديين على الأداة ككل وعلى أبعادها الفرعية. وتتفق هذه النتيجة مع عدد كبير من الدراسات السابقة (Bryan and Lee, 1990; La Creca and Vaughn, 1992; San Miguel et al., 1996; Swanson and Malone, 1992)، والتي أفادت بضعف المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وربما أن التفسير الأكثر قبولاً لهذه النتيجة المتفقة مع الأدب السابق هو أن صعوبات التعلم ربما تقود إلى تدني في

مفهوم الذات بسبب إدراك الفرد لحجم الصعوبات التعلمية التي يواجهها (فهو طبيعي أو فوق طبيعي بقدراته العقلية)، وبالتالي قد يفرض عليه هذا الإدراك نوعين من التصرف: فالنوع الأول يبدو في سلوك انعزالي يتمثل بالانكفاء على الذات، بهدف الوقاية من حدوث مشاكل وصراعات نتيجة التفاعل مع الآخرين، والنوع الثاني يبدو في التصرف بطريقة غير ملائمة اجتماعياً كنوع من الاستجابة لرفض الآخرين الفعلي أو المفترض له. كذلك يمكن القول: بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم أقل إدراكاً لمخاطر عدم الالتزام بلوائح المدرسة وقوانينها، وإظهار عادات عمل غير مناسبة، وعدم التفاعل مع الآخرين بصورة مناسبة، كون الآخرين يتقبلون منه مثل هذه السلوكات فيتكيف مع هذا الواقع معتقدا بأنه أمر طبيعي.

وعلى صعيد التفاعل بين متغيرات الدراسة على الأداة ككل وعلى أبعادها الفرعية فقد أفادت النتائج أن الإناث العاديات كن أكثر امتلاكاً للمهارات الاجتماعية من باقي فئات الطلبة المشاركين في الدراسة، وخصوصاً في المهارات المتصلة ببعد إظهار عادات عمل مناسبة، ويبدو أن لهذه النتيجة تفسيراً ربما يعود إلى طبيعة النظرة والتربية الأسرية والمجتمعية الأردنية التي تحرص على تمكين الإناث من امتلاك مستويات مرتفعة من المهارات الاجتماعية لإعدادهن كأمهات المستقبل، فجهود كل من الأسرة والمدرسة -وفقا للثقافة العربية- تنصب على حماية الإناث منذ الصغر من كل ما يشوب "الصورة الكاملة" للفتاة العربية، حيث تحرص المعلمات على الالتزام بالقيام بكل ما من شأنه المحافظة على هذه الصورة وفقاً لتوقعات المجتمع في إنتاج طالبات ملتزمات بالسلوك على نحو مرغوب اجتماعياً، كيف لا، وهن معلمات وأمهات في الوقت ذاته. وعلى الرغم من ذلك، لا بد من الإشارة إلى أن العلاقة بين جنس الطالب والمهارات الاجتماعية ضعيفة، إذ أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر للجنس في الدرجة الكلية للعلاقات الاجتماعية، أو لتفاعل الجنس مع التصنيف والعمر، أو التفاعل بين التصنيف والجنس.

وفيما يتعلق بمتغير الفئة العمرية، أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر للعمر في المهارات الاجتماعية ككل، وعلى جميع الأبعاد الفرعية، في حين تبين أن هناك أثر لمتغير العمر عند تفاعله مع تصنيف الطالب، وهي علاقة ضعيفة، حيث أشارت إلى أن الطلبة العاديين من الفئة العمرية الأصغر (7 – 9 سنوات) كانوا أكثر امتلاكاً للمهارات الاجتماعية من طلبة الفئة العمرية (أكثر من 12 سنة) في بعد التفاعل مع الآخرين وعلى الأداة ككل، وربما يعود ذلك إلى أن الطلبة العاديين من الفئة العمرية الأصغر كانوا أكثر التزاماً بالمعايير المدرسية والصفية التي يحاولون فيها التكيف والمواءمة مع المتطلبات التي تفرضها كل من بيئة الصف والمدرسة في هذه المرحلة التي يقوم في الغالب على تنفيذها معلم واحد-فيما يعرف بمعلم الصف الذي يقوم بتدريس جميع المواد للطلبة في الصفوف الثلاث الأولى-. في حين أن الطلبة العاديين من الفئة العمرية الأكبر ربما كانوا أكثر إدراكاً للمتطلبات الاجتماعية للمرحلة العمرية (أكثر من 12 سنة) كبداية لمرحلة المراهقة، مما قادهم لتمثل المهارات الاجتماعية المناسبة. كما أشارت النتائج أن المهارات الاجتماعية للطلبة العاديين من سن (7 – 9) سنوات، أفضل منها لدى أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم من الفئة العمرية نفسها الأمر الذي قد يعود إلى إدراك ذوي صعوبات التعلم لوضعهم واختلافهم عن غيرهم من الطلبة الحاليين، أو بسبب السلوكات غير المرحب بها من الأقران المتمثلة في السخرية والتجاهل (Heath and Wiener, 1996; La Greca and Vaughn, 1992).

وعلى صعيد التطبيقات والتوصيات التي خلصت إليها الدراسة الحالية يمكننا القول: بأن نتائج الدراسة الحالية قد أكدت في-بعدها النظري- أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المنطقة المبحوثة واجهوا قصوراً في المهارات الاجتماعية، إلا أنها لم تستطع تأكيد تلازمية وجود الصعوبات التعلمية بالقصور في المهارات الاجتماعية، مما يستدعي مزيدا من الدراسات في هذا المجال، أما بحثياً؛ فقد استخدمت الدراسة ضمن إجراءات إعدادها أسلوب المجموعة البؤرية Focus group التي غالباً ما يتم التقليل من شأنها في الثقافة البحثية في منطقتنا العربية مع أهميتها في تزويدنا بمعلومات نوعية عن ثقافة المعلمين المشاركين في البحث، وبالتالي تمكننا من تفسير النتائج بطريقة نوعية وأكثر واقعية بعيدا عن قدسية الأرقام في البحث التربوي. أما تطبيقياً، فتقترح الدراسة الحالية في ضوء النتائج المتوفرة ثلاث توصيات: الأولى تتعلق بتطوير المعلمين لتوقعاتهم المنخفضة، لما يمكن أن يقوم به الطلبة ذوو صعوبات التعلم، لأن تقديراتهم المتواضعة للطلبة ذوي الصعوبات لن تساعدهم على امتلاك مهارات اجتماعية أفضل بقدر ما تعيق الوصول لمعلومات دقيقة عن حجم المشكلة التي يعانون منها، أما التوصية الثانية فتتمثل بدعوة الباحثين إلى التعاون مع المعلمين إلى اقتراح برامج تدريبية من شأنها تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتعظيم إمكانية استفادتهم من التعلم في البيئات التربوية الأقل تقييداً. لتحقيق الهدف المنشود من فكرة الدمج الشامل. والتوصية الثالثة، يمكن من خلال هذه الدراسة الانطلاق إلى إجراء مزيد من الدراسات على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في عدة مجالات ومقارنتهم بأقرانهم من الطلبة العاديين، وذلك على عينات أكبر في المجتمع الأردني، أو في مجتمعات عربية أخرى.

## المراجع


الخطيب، جمال. والبستنجي، مراد. (2006). مستوى التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في ضوء بعض المتغيرات. دراسات، **العلوم التربوية**، 33 (1)، 82- 95.

حسن، عبدالحميد. (2009). دراسة مقارنة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء في المهارات الاجتماعية. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، 1 (1)، 70-112.

هارون، صالح. (2005). مقياس تقدير المهارات الاجتماعية اللازمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية. **المجلة العربية للتربية الخاصة**، 6، 115-151.

هارون، صالح. (2004). سلوك التقبل الاجتماعي لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم واستراتيجية تحسينه، **مجلة أكاديمية التربية الخاصة**، 4، 13-37.

Bryan, T., and Lee, J. (1990*). Social skills training with learning disabled children and adolescents: the state of art. In T*. E. Scruggs and B. Y. L. Wong (Eds.), Intervention Research in Learning Disabilities, pp. 263-278. New York: Springer-Verlag.

Chohen, L., Maninon, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th Ed.). New York: Routledge Publications.

Daniels, H., and Porter, J. (2007). *Learning Needs and Difficulties Among Children of Primary School Age: definition, identification, provision and issues (Primary Review Research Survey 5/2),* Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.

Elliott, S. N., Malecki, C. K., and Demaray, M. K. (2001*). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students*. Exceptionality, 9 (1), 19-32.

Florian, L. (Ed.) (2007). *The SAGE handbook of special education*. London: Sage Publications.

Forness, S. R., and Kavale, K. A. (1996). *Treating social skill deficits in children with learning disabilities: A meta-analysis of the research.* Learning Disability Quarterly, 19, 2-13.

French, D. C., and Tyne, T. F. (1982). *The identification and treatment of children with peer-relationship difficulties*. In J. P. Curran and P. M. Monti (Eds.), Social Skills Training: A Practical Handbook for Assessment and Treatment. New York: The Guilford Press.

Furnham, A. (1986). *Social skills training with adolescents and young adults*. In C. R. Hollin, and P. Tower, (Eds.), Handbook of Social Skills Training: Applications Across the Life Span. (Volume 1). Oxford: Pergamon Press.

Goswami, U. (2008). *Foresight Mental Capital and Wellbeing Project*. Learning difficulties: Future challenges.The Government Office for Science, London.

Gresham, F. M. (1992). *Social skills and learning disabilities: Causal, concomitant, or correlation*? School Psychology Review, 21, 348-360.

Gresham, F. M., and Elliott, S. N. (1987). *Social skills deficits of learning-disabled student: Issuses of definition, classification, and assessment.* Reading, Writing, and Learning Disabilities, 3, 131-148.

Healy, K. L. (1987). *The price of social ineptitude in learning-disabled children: The challenge ahead*. Reading, Writing, and Learning Disabilities, 3, 149-160.

Heath, N. L., and Wiener, J. (1996). *Depression and nonacademic self-perception in children with and without learning disabilities*. Learning Disability Quarterly, 19, 34-44.

Herbert, M. (1986). *Social skills training with children. In C. R. Hollin, and P. Tower, (Eds.), Handbook of Social Skills Training: Applications Across the Life Span*. (Volume 1). Oxford: Pergamon Press.

Kataoka, M., van Kraayenoord, C., and Elkins, J. (2004). *Principals' and Teachers' Perceptions of Learning Disabilities: A Study from Nara Prefecture*, Japan. Learning Disability Quarterly, 27 (3), 161-175.

Kavale, K. (2007). *Quantitative research synthesis: meta-analysis of research on meeting special educational needs*. In L. Florian (Ed.), The SAGE handbook of special education. (pp. 207-221). London: Sage Publications.

Ladd, G. W., Mize, J. (1983). *A cognitive-social learning model of social-skill training*. Psychological Review, 90 (2), 127-157.

La Greca, A. M., and Vaughn. S. (1992). *Social functioning of individuals with learning disabilities.* School Psychology Review, 21 (3), 340-347.

Learner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. (8th Ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

Lyon, G. R. (1996). Learning Disabilities. In E. J. Mash and R. *A. Bakley (Eds), Child Psychopathology*, pp. 390-435. New York: The Guilford Press.

MacBeath, J., Galton, M., Steward, S., MacBeath, A. and Page, C. (2006) *The Costs of Inclusion*. London: National Union of Teachers.

Mercer, M. (1997). *Students with learning disabilities*. (5th Ed.). Columbus, Ohio: Prentice-Hall Inc.

Monti, P. M., Abrams, D. B., Binkoff, J. A., and Zwick, W. R. (1986). *Social skills training and substance abuse. In C. R. Hollin, and P. Tower, (Eds.), Handbook of Social Skills Training: Clinical Applications and New Directions* (Volume 2). Oxford: Pergamon Press.

Rourke, B. P. (Ed.). (1995). *Syndrome of Nonverbal Learning Disabilities: Neurodevelopmental Manifestation*. New York: The Guilford Press.

San Miguel. S. K., Forness. S. R., and Kavale. K. A. (1996). *Social skills deficits in learning disabilities: The psychiatric comorbidity hypothesis.* Learning Disability Quarterly, 19, 252-261.

Swanson, L., and Malone, S. (1992). *Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature*. School Psychology Review, 21, 427-443.

Walker. H. M., Stieber, S., and Eisert, D. (1991). Teacher ratings of adolescent social skill: Psychometric characteristics and factorial replicability across age-grade ranges. *School Psychology Review*, 20 (2), 301-314.

ملحق 1

**مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم**

| الرقم | سلوك الطالب | دائما | كثيرا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يواظب على حضور دروسه بشكل منتظم. | | | | | |
| 2 | يتابع تعليمات المعلم وتوجيهاته الشفهية والمكتوبة. | | | | | |
| 3 | يحاول الاستمرار في أداء المهمة المقدمة له دون توقف. | | | | | |
| 4 | يطلب المساعدة من المعلم أو الزملاء في الوقت المناسب. | | | | | |
| 5 | يواظب على أداء الواجبات المدرسية في المنزل. | | | | | |
| 6 | يستطيع تركيز انتباهه على مهمة ما لفترة كافية . | | | | | |
| 7 | يتذكر أكثر من توجيه لفظي في وقت واحد. | | | | | |
| 8 | يحضر الأدوات التي يحتاجها في المدرسة. | | | | | |
| 9 | يبدأ بأداء الواجب الدراسي بعد انتهاء المعلم من شرحه للطلبة. | | | | | |
| 10 | يستفيد من وقت الفراغ بالمدرسة في أشياء مفيدة . | | | | | |
| 11 | لا يتشتت انتباهه بسهولة . | | | | | |
| 12 | يكمل الواجب المدرسي في الوقت المحدد له. | | | | | |
| 13 | يتقبل تصويب المعلم لأعماله المدرسية. | | | | | |
| 14 | يعرف جيدا مواطن قوته وضعفه. | | | | | |
| 15 | يستمر في أداء الواجبات المدرسية لمدة لا تقل عن نصف ساعة دون الاعتماد على أحد آخر. | | | | | |
| 16 | ينجز الأعمال وهو في غاية الانسجام مع ذاته أو مع الآخرين. | | | | | |
| 17 | يشارك في المناقشة الصفية بصورة مهذبة. | | | | | |
| 18 | يبدو واثقا من نفسه. | | | | | |
| 19 | لا يميل إلى الانخراط في أعمال روتينية متكررة. | | | | | |
| 20 | لا يستخدم ممتلكات الآخرين دون إذنهم. | | | | | |
| 21 | يحترم ممتلكات الآخرين كأن يعيد الأشياء التي يستعيرها. | | | | | |
| 22 | يحترم الكبار ويذعن لأوامرهم. | | | | | |
| 23 | لا يتحدث أثناء حديث الآخرين. | | | | | |
| 24 | يعي تأثيرات سلوكه على الآخرين. | | | | | |
| 25 | يتحدث بصدق. | | | | | |
| 26 | يحترم مشاعر الآخرين. | | | | | |
| 27 | يظهر عادات صحية مقبولة كالمحافظة على نظافة مظهره. | | | | | |
| 28 | يعمل بطريقة مناسبة مع الآخرين في سبيل انجاز العمل المطلوب. | | | | | |
| 29 | يتفاعل اجتماعيا مع الأقران بشكل مناسب. | | | | | |
| 30 | يقيم علاقات جيدة مع الكبار. | | | | | |
| 31 | يأخذ دوره في الأنشطة والألعاب. | | | | | |
| 32 | يشارك في الأنشطة الاجتماعية. | | | | | |
| 33 | يقيم صداقات مع التلاميذ الآخرين. | | | | | |
| 34 | يطلب المساعدة من الطلبة الآخرين عندما تكون هناك حاجة. | | | | | |
| 35 | يستعمل تعبيرات تدل على اللباقة الاجتماعية مثل "من فضلك" و"شكرا" عندما يطلب شيء ما. | | | | | |
| 36 | يتعاون مع الآخرين في تبادل الممتلكات كالأدوات التعليمية (كتب، أقلام). | | | | | |
| 37 | يبدى روحا من الدعابة والفكاهة والمرح في التعامل مع الآخرين. | | | | | |
| 38 | يتبع وينفذ خطط وقرارات الآخرين. | | | | | |
| 39 | يعرض استعداده لمساعدة اقرأنه بالصف. | | | | | |
| 40 | يلتزم بتعليمات وقوانين الصف. | | | | | |
| 41 | لا يتغيب أو يتأخر عن أماكن النشاط المتفق عليها؛ كأن لا يصل متأخرا أو يغادرها دون استئذان. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 42 | يمتنع عن الغش في الامتحانات. | | | | | |
| 43 | لا يشتم الآخرين أو يسبهم. | | | | | |
| 44 | يطلب الإذن من المعلم قبل الحديث. | | | | | |
| 45 | يطلب الإذن من المعلم قبل التحرك من مقعده. | | | | | |
| 46 | لا يقوم بمضايقة الآخرين. | | | | | |
| 47 | ينتقل من وضع تعلمي إلى أخر(من الصف إلى غرفة المصادر وبالعكس) بطريقة ملائمة دون إحداث ضوضاء أو إزعاج. | | | | | |
| 48 | لا يقوم بإطلاق التعليقات البذيئة حول أي سلوك غير مقبول صادر من أحد زملائه. | | | | | |
| 49 | يلتزم بمراعاة السلوكيات المرغوبة عندما يكون في مجموعة كبيرة؛ كأن لا يقاطع المجموعة بكلام لا يرتبط بموضوع المناقشة. | | | | | |
| 50 | لا يقوم بالتجوال في أرجاء غرفة الصف أثناء الدراسة. | | | | | |