تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة مقارنة بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في ضوء النوع

د/ مروة مختار بغدادي جابر
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية -جامعة بني سويف

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مراحل تجهيز المعلومات الاجتماعية (التشفير، والتفسير، والأهداف الاجتماعية، والبحث عن الاستجابات الاجتماعية الممكنة، واتخاذ قرار الاستجابة وتقييم البدائل المطروحة، والتنفيذ)، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في كل من المجموعتين (التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم)، بالإضافة إلى معرفة أثر التفاعل بين جنس التلاميذ (ذكور -إناث) ونوعهم (ذوي صعوبات التعلم -العاديين) في مراحل التجهيز. واعتمد البحث على المنهج الوصفي، كما اشتملت العينة على ٩٨ تلميذا وتلميذة من العاديين (٤٢ من الذكور، ٥٦ من الإناث)، و٦٧ تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم (٣٧ من الذكور، ٣٠ من الإناث) بالصف الخامس الابتدائي. وتم استخدام اختبار الذكاء لرافن واختبار المسح النيورولوجي السريع ومقياس تجهيز المعلومات الاجتماعية، ونتائج التلاميذ في نهاية العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م. وباستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه واختبار شيفيه للمقارنات المتعددة، أظهرت النتائج اختلاف مستوى تجهيز المعلومات الاجتماعية في بعض المراحل باختلاف نوع التلاميذ (ذوي صعوبات التعلم -العاديين) وجنسهم (ذكور -إناث) والتفاعل بين النوع والجنس.

الكلمات المفتاحية: تجهيز المعلومات الاجتماعية، تلاميذ المرحلة الابتدائية، ذوي صعوبات التعلم.

تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة مقارنة بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في ضوء النوع

د/ مروة مختار بغدادي جابر
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية -جامعة بني سويف

مقدمة:

يمثل نموذج تجهيز المعلومات Information Processing Model أحد النظريات الحديثة التي تعد ثورة في مجال دراسة الذاكرة وعمليات التعلم، بالإضافة إلى دراسة اللغة والتفكير، حيث يختلف عن النظريات المعرفية القديمة في أنه لم يكتف بوصف العمليات المعرفية التي تحدث داخل الفرد فحسب، وإنما تناول توضيح وتفسير آلية حدوث هذه العمليات ودورها في تجهيز المعلومات، وفي هذا النموذج تمر المعلومات أثناء معالجتها بمراحل تتمثل في الاستقبال والترميز والتخزين وإنتاج الاستجابة، وفي كل مرحلة من هذه المراحل، يتم تنفيذ عدد من العمليات المعرفية (رافع النصير الزغلول، عماد عبدالرحيم الزغلول، ٢٠٠٨).

وهذه العمليات المعرفية تتوسط بين استقبال المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له. ومثل هذه العمليات تستغرق زمنا لتنفيذها، إذ أن زمن الرجع بين استقبال المثير وظهور الاستجابة المناسبة له يعتمد على طبيعة المعالجات المعرفية ونوعيتها. ويذكر "فؤاد أبو حطب" (١٩٩٢) أن أكثر التطورات أهمية في علم النفس الحديث هو الاهتمام بسيكولوجية تجهيز المعلومات، والذي فيه يتم التركيز على كيفية تجهيز الأفراد للمعلومات أثناء أداء مهام مثل: الانتباه، والإدراك، والتذكر، والتفكير.

يعد تجهيز المعلومات الاجتماعية Social Information Processing مكون رئيسي لقدرة التلاميذ الاجتماعية، والتي تمكنهم من فهم عالمهم الاجتماعي، وتفاعلهم معه، (Dodge, 1986; Lemerise & Arsenio, 2000; Gifford–Smith & Rabiner, 2004). ويقدم نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية توضيحا لكيفية تجهيز

التلاميذ وتفسيرهم للهاديات في المواقف الاجتماعية، حتى يصلوا إلى قرار مناسب يتعلق بتلك الهاديات (Dodge, 1986; Crick & Dodge, 1994). وتطور نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية من النموذج الخطي Linear Model والذي تحدث فيه العمليات العقلية بصورة متتالية قبل إنتاج السلوك الاجتماعي (Dodge, 1986)، إلى نموذج دائري تفاعلي تحدث فيه العمليات العقلية بصورة متداخلة، لينتج بعدها السلوك الاجتماعي (Crick & Dodge, 1994). وفي نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية، تؤثر كل من الخبرات السابقة والمخططات الاجتماعية المكتسبة في تباين استجابات التلاميذ للمواقف الاجتماعية.

لقد ركزت البحوث التي تناولت الكفاءة والمهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين على جانبين من العمليات المعرفية الاجتماعية، وبشكل أساسي على عملية تحديد أهداف اجتماعية، وتوليد حلول ممكنة للعديد من المواقف الاجتماعية الافتراضية، وعلى الرغم من ذلك تتحدد المهارات الاجتماعية الكفء والسلوك الاجتماعي من خلال أكثر من واحدة من العمليات المعرفية، لذا قام "دودج" (Dodge, 1986) بتصميم نموذج للعمليات المعرفية الاجتماعية المتعددة المتضمنة في تجهيز المعلومات الاجتماعية. وتطور هذا النموذج ليشمل العمليات المعرفية والانفعالية باعتبارها عوامل محددة للسلوك الاجتماعي (Lemerise & Arsenio, 2000).

ويعد تجهيز المعلومات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واحدة من أكثر المجالات تحديا بالنسبة لهم، حيث تسهم في تحديد صعوباتهم المعرفية مثل: الانتباه والذاكرة والتفكير والتركيز وتجهيز المعلومات (American Psychiatric Association, 2000)، وصعوباتهم الانفعالية والاجتماعية (Nabuzoka & Smith, 1993; Frederickson & Furman, 2001; Tur-Kaspa, 2002; Bauminger, et al., 2005). ويواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مشكلات في إقامة علاقات اجتماعية ملائمة والحفاظ عليها، فهم أقل من أقرانهم العاديين في تقديرات زملائهم السوسيومترية، كما أنهم الأكثر احتمالا لأن يتم تجاهلهم من قبل المعلمين والزملاء، كما

يتم تقديرهم اجتماعيا من قبل الراشدين بشكل أقل مقارنة بأقرانهم (Bryan & Sherman, 1980). وعلى الرغم من أهمية نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية في مجال علم النفس المعرفي، إلا أنه لم ينل الاهتمام الكافي من البحث في مجال صعوبات التعلم، (Gresham & Elliott, 1989a; Forness & Kavale, 1991; Swanson & Malene, 1992; Gersham, 1993). لذا يهدف البحث الحالي إلى تناول مهارات تجهيز المعلومات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بزملائهم العاديين من الجنسين.

مشكلة البحث:

تتميز صعوبات التعلم عن غيرها من اضطرابات التعلم بمنشئها النيورولوجي، وهو ما قد يجعل الطفل يولد بها، أو قد يكتسبها بعد ولادته، كما أنها تستمر معه في الحالتين طوال حياته. وتعد الخصائص العقلية المعرفية من أهم الخصائص التي يتسم بها هؤلاء الأطفال. وعادة ما ترتبط تلك الخصائص بمستوى نموهم العقلي المعرفي. ويمثل النمو العقلي المعرفي كما يشير "عادل عبدالله" (٢٠٠٦أ، ٣٩) جانباً هاماً وأساسياً من جوانب النمو يتعلق بتلك التغيرات الكيفية أو النوعية التي يتعرض الفرد لها كنوعية التفكير، وخصائصه، وهو الأمر الذي يترتب عليه حدوث تغيرات عديدة في علاقة الفرد ببيئته، وذلك منذ ميلاده وحتى وصوله إلى مرحلة الرشد حيث تعتمد كل مرحلة على ما سبقها، وتمهد لما يليها، فتتغير المخططات العقلية Mental Schemes للفرد على أثر ذلك، لتصبح أكثر تعقيداً.

وعلى الرغم من أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بمستوى ذكاء عادي، أو حتى عالي في بعض الأحيان، وهو ما يجعلهم يتمتعون بجوانب قوة تظهر في أدائهم، فإن ذلك لا يمنع من وجود نواحي ضعف أخرى يكون من شأنها أن تؤدي إلى مثل هذه الصعوبات، فلا يصل بالتالي أداؤهم أو مستوى تحصيلهم إلى ما يوازي مستوى ذكائهم أو ما يمكن أن نتوقعه منهم. ويشير "ليفي" (Levy, 2003) إلى أنهم يجدون صعوبة في

تنظيم البيئة بما تشمله من مثيرات مختلفة، وتفسيرها في ضوء ما لديهم من خبرات، مما ينتج عنه تشوهات في الإدراك من جانبهم، وهو ما يؤثر سلباً في قدرتهم على تشفير وتجهيز واسترجاع المعلومات. ولكي يقوم التلميذ بتخزين المعلومات فإنه يجب أن يتناولها في إطار شبكة من الأفكار، ثم يحدد ما إذا كان سيتم تخزين مثل هذه المعلومات في الذاكرة قصيرة أو طويلة المدى، وهو الأمر الذي يصعب تحقيقه من جانب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث تصادفهم مشكلات تتعلق بتجهيز ومعالجة المعلومات.

ومن الطرق الشائعة لقياس تجهيز المعلومات الاجتماعية، تقديم مواقف اجتماعية افتراضية للتلاميذ، تستدعي استجابات مختلفة لمراحل التجهيز. وبينت نتائج العديد من البحوث (Gresham & Elliot, 1989b; Pearl, 1992) أن التلاميذ الذين يعانون من قصور في تجهيز المعلومات الاجتماعية يكونون غير متكيفين اجتماعيًا مقارنة بأقرانهم الذين لا يظهرون مثل هذا القصور، واستخدمت هذه البحوث إجراءات التقييم السوسيومتري مثل تقديرات الأقران وتقديرات المعلمين والآباء في تقييم هذه المواقف الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والذي يسهم في التعرف على هؤلاء التلاميذ. أما التلاميذ العاديين يكونوا قادرين على التشفير بشكل أفضل للمعلومات الاجتماعية من ذوي صعوبات التعلم (Dodge & Price, 1994).

كما أن تفسيرهم العدواني لنية الآخرين وتبنيهم لأهداف الانتقام أقل من العاديين (Rose & Asher, 1998; Nelson & Crick, 1999) ويفضلون الأهداف العقلانية Relational على الأهداف النفعية Instrumental وهم أكثر قدرة على توليد استراتيجيات حل مشكلات أكثر اجتماعية وأقل عدوانية (Erdley & Asher, 1998; Rose & Asher, 1998; Nelson & Crick, 1999)، وبشكل عام تعكس أنماط تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى التلاميذ العاديين الحفاظ على العلاقات مع الأقران بصورة أفضل من ذوي صعوبات التعلم (Gifford–Smith & Rabiner, 2004).

ويظهر ذلك في قصور تجهيز المعلومات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم (Kavale & Forness, 1996; American Psychiatric Association, 2000; Tur-Kaspa, 2002; Bryan, et al., 2004).

وعلى الرغم من تناول العديد من البحوث تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إلا أنه لم ينل الاهتمام الكافي في البيئة العربية، والتي ركزت على الجوانب الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم (زيدان أحمد السرطاوي، كمال سالم سيسالم، ١٩٩٢؛ فيصل محمد الزراد، ١٩٩٧؛ يوسف القريوتي وآخرون، ١٩٩٨؛ Seevers & Jones, 2008) وبعض الجوانب المعرفية مثل: الذاكرة، والانتباه ، والتمييز السمعي والبصري، وتكوين المفاهيم، والإدراك (مصطفى محمد كامل، ١٩٨٨؛ فتحي مصطفى الزيات، ١٩٨٩؛ مصطفى محمد كامل، ١٩٩٠؛ أنور رياض عبدالرحيم، حصة عبدالرحمن فخرو، ١٩٩٢؛ محمد عبدالرحيم عدس، ١٩٩٨). كما أن دراسة تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في حاجة إلى تحديد العمليات المعرفية الاجتماعية التي يستخدمها هؤلاء التلاميذ في المواقف الاجتماعية، وكيف ترتبط هذه العمليات بتوافقهم وسلوكهم الاجتماعي. من كل ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول:

هل توجد فروق في مستوى تجهيز المعلومات الاجتماعية (التشفير)، ترجع إلى فئة التلاميذ (عاديين، ذوى صعوبات التعلم) ونوعهم (ذكور وإناث) والتفاعل بين النوع والفئة؟.

السؤال الثاني:

هل توجد فروق في مستوى تجهيز المعلومات الاجتماعية (التفسير)، ترجع إلى فئة التلاميذ (عاديين، ذوى صعوبات التعلم) ونوعهم (ذكور وإناث) والتفاعل بين النوع والفئة؟.

السؤال الثالث:

هل توجد فروق في مستوى تجهيز المعلومات الاجتماعية (الأهداف الاجتماعية)، ترجع إلى فئة التلاميذ (عاديين، ذوى صعوبات التعلم) ونوعهم (ذكور وإناث) والتفاعل بين النوع والفئة؟.

السؤال الرابع:

هل توجد فروق في مستوى تجهيز المعلومات الاجتماعية (البحث عن الاستجابات الاجتماعية الممكنة)، ترجع إلى فئة التلاميذ (عاديين، ذوى صعوبات التعلم) ونوعهم (ذكور وإناث) والتفاعل بين النوع والفئة؟.

السؤال الخامس:

هل توجد فروق في مستوى تجهيز المعلومات الاجتماعية (اتخاذ قرار الاستجابة وتقييم البدائل المطروحة)، ترجع إلى فئة التلاميذ (عاديين، ذوى صعوبات التعلم) ونوعهم (ذكور وإناث) والتفاعل بين النوع والفئة؟.

السؤال السادس:

هل توجد فروق في مستوى تجهيز المعلومات الاجتماعية (التنفيذ)، ترجع إلى فئة التلاميذ (عاديين، ذوى صعوبات التعلم) ونوعهم (ذكور وإناث) والتفاعل بين النوع والفئة؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مراحل تجهيز المعلومات الاجتماعية (التشفير، والتفسير، والأهداف الاجتماعية، والبحث عن الاستجابات الاجتماعية الممكنة، واتخاذ قرار الاستجابة وتقييم البدائل المطروحة، والتنفيذ).

٣ - توضيح الأهداف: Clarification of Goals

يمثل توضيح الأهداف الخطوة الثالثة في نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية؛ فالتلاميذ يركزون على ناتج أو مخرج معين في موقف ما، بناء على طريقة تفسيرهم للهاديات.

يمثل تحديد الأهداف الخطوة الثالثة في نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية، وكما يرى "كريك ودودج" (Crick & Dodge, 1994) فإن التلاميذ يركزون على استجابة معينة في موقف ما بناء على طريقة تفسيرهم للهاديات.

وتعرف الباحثة مرحلة تحديد الأهداف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في هذه المرحلة من خلال المقياس المستخدم في البحث.

٤ - الوصول للاستجابة: Response Access

بعد أن يختار التلاميذ الأهداف، يجب عليهم الوصول لاختيار الاستجابة السلوكية من أجل تحقيق الهدف. ويتم استرجاع مثل هذه الاستجابات السلوكية من الذاكرة طويلة المدى.

بعد أن يحدد التلاميذ الأهداف، يقومون باختيار الاستجابة السلوكية المناسبة لتحقيق هذه الأهداف. ويتم استرجاع مثل هذه الاستجابات من الذاكرة طويلة المدى التي تحتوي على استراتيجيات حل المشكلة (Crick & Dodge, 1994). وفي هذه المرحلة يتم التركيز على عدد الاستجابات التي يتم إنتاجها ومحتواها وترتيب الوصول إليها.

وتعرف الباحثة مرحلة الوصول إلى الاستجابة إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في هذه المرحلة من خلال المقياس المستخدم في البحث.

٥ - قرار الاستجابة Response Decisions

بناء على الوصول إلى استجابات سلوكية كامنة، يجب أن يختار التلاميذ بعدها الاستجابة التي يريدون تنفيذها.

بناء على الوصول إلى استجابات سلوكية محددة، يجب أن يختار التلاميذ بعدها الاستجابة التي يفضلون تنفيذها. ويقترح "كريك ودودج" (Crick & Dodge, 1994) أن التلاميذ يقيمون الاستجابات الممكنة عن طريق الأخذ في الاعتبار محتوى هذه الاستجابات والنواتج المتوقعة من السلوك وفاعلية الذات المرتبطة بتنفيذ استجابة محددة.

وتعرف الباحثة مرحلة قرار الاستجابة إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في هذه المرحلة من خلال المقياس المستخدم في البحث.

٦ - تنفيذ الاستجابة: Enactment Process

تشير هذه المرحلة إلى كيفية تنفيذ التلميذ للاستجابات المختارة.

وتعرف الباحثة مرحلة تنفيذ الاستجابة إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في هذه المرحلة من خلال المقياس المستخدم في البحث.

التلاميذ ذوو صعوبات التعلم:

يرى كل من "السيد عبدالحميد سليمان" (٢٠٠٥، ٢٧) أن ذوى صعوبات التعلم هم هؤلاء التلاميذ الذين يظهرون تباعداً سلبياً بين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية (كما يقاس بالاختبارات التحصيلية) وأدائهم المتوقع (كما يقاس باختبارات الذكاء)، ويكون ذلك في شكل قصور في أداء المهام المرتبطة بالمجال الأكاديمي بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي، ويستبعد من هؤلاء التلاميذ ذوى الإعاقات المختلفة سواء أكانت بصرية أو سمعية أو حركية.

وتعرف "اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم" هذا المصطلح بأنه مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع او التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرة الرياضية (القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة). وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء

الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم (عادل عبدالله، ٢٠٠٦ب، ٣٨).

ويعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إجرائياً بأنهم تلاميذ متوسطي الذكاء، ولا يعانون من أي إعاقات عقلية أو حسية، وأقل من أقرانهم العاديين في القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، كما يظهر ذلك في نتائج الاختبارات التحصيلية المختلفة، ولا يرجع ذلك إلى عوامل بيئية أو أسرية، إنما يرجع إلى اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما يقاس باختبار المسح النيورولوجي المستخدم في البحث.

التلاميذ العاديون:

هم تلاميذ متوسطي الذكاء، ولا يعانون من أي إعاقات عقلية أو حسية، ولديهم القدرة على الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والتفكير والقدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، كما يظهر ذلك في نتائج الاختبارات التحصيلية المختلفة، ولا يظهر لديهم اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي كما يقاس باختبار المسح النيورولوجي المستخدم في البحث.

الإطار النظري والبحوث السابقة:

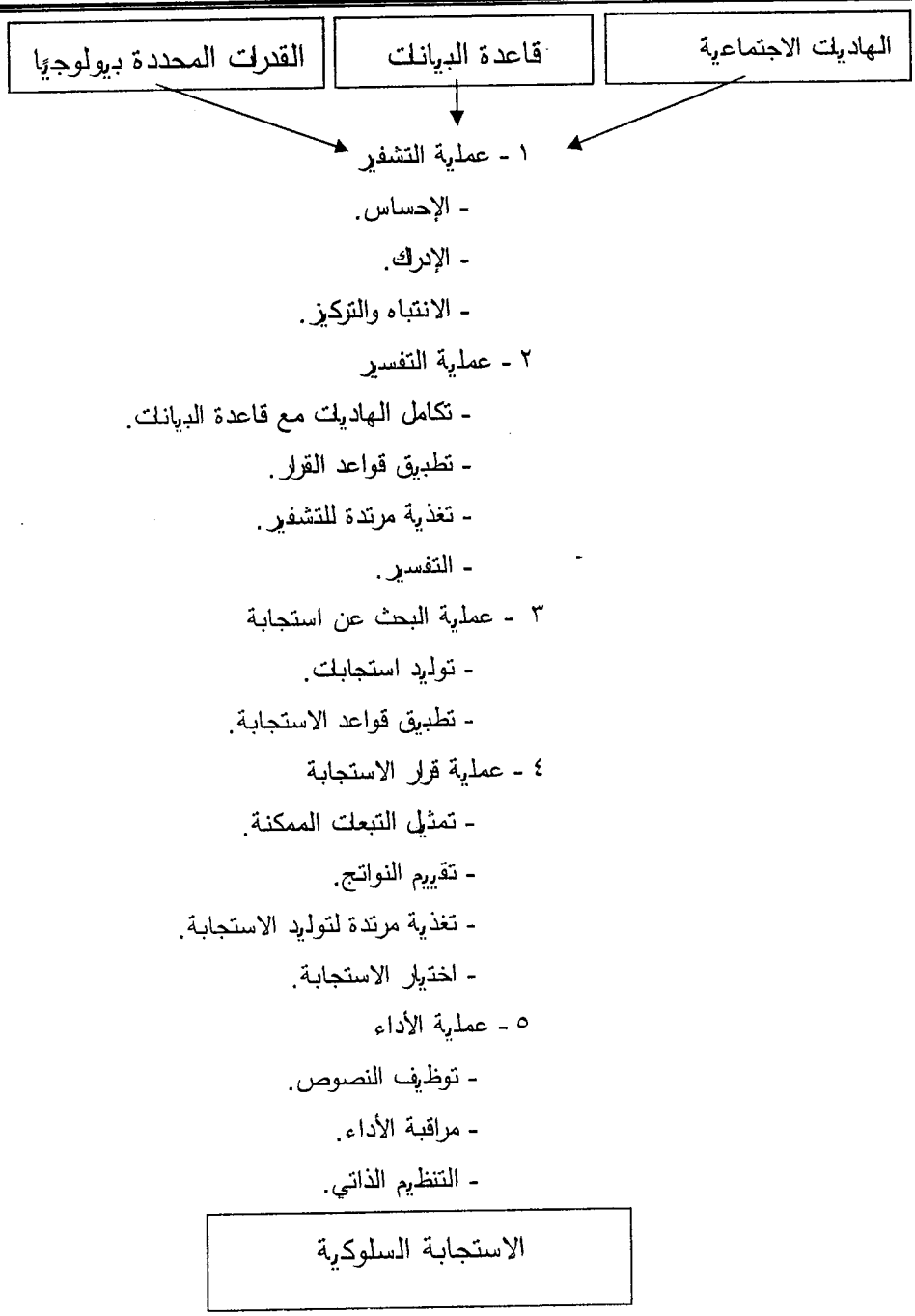
فيما يلي عرض للإطار النظري والبحوث المرتبطة بتجهيز المعلومات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفيه يتم تناول تطور نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية بمراحله المختلفة، بالإضافة إلى التفسير النيورولوجي للمعرفة الاجتماعية، والفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في مراحل هذا النموذج، وكذلك الفروق بين الجنسين، وفيما يلي تفصيل ذلك:

تطور نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية:

تقدم نظرية تجهيز المعلومات الاجتماعية تفسيرا للطريقة التي يتخذ التلاميذ بها القرارات أثناء التفاعلات الاجتماعية، كما تؤكد على أن التلاميذ يستخدمون بنية عقلية كامنة يستخلصون منها المعلومات في كل موقف اجتماعي، بالإضافة إلى تشفير الهاديات الاجتماعية (Crick & Dodge, 1994). ومن ثم تتأثر القرارات الاجتماعية التي يتخذها التلاميذ بخبرتهم السابقة، بالإضافة إلى محددات خاصة بكل موقف. وقام "جولدفرايد وديزيوريلا" (Goldfried & d'Zurilla, 1969) بوصف نموذج تحليلي سلوكي لتقييم كفاءة الاستجابات المختلفة لبعض الموقف الاجتماعية، واشتمل هذا النموذج على أربع مراحل هي: (١) فهم وتحليل لموقف المشكلة وسياقه، (٢) اقتراح الحلول البديلة الممكنة، (٣) قرار الاستجابة والتقويم من خلال تحديد درجة فعالية كل حل من الحلول (٤) تنفيذ الاستجابة المختارة.

ثم قدم "ماكفول" (McFall, 1982) نموذجا أشتمل على ثلاث مراحل رئيسية هي: فك الشفرة (العمليات التي من خلالها يتم تسلم المعلومات الحسية الواردة، وإدراكها)، واتخاذ القرار (مهارات اختيار الاستجابة الملائمة للموقف المحدد)، والتفسير (استخلاص الاستجابة المختارة والمراقبة الذاتية لفعاليتها)، وتعتبر كل مرحلة ضرورية وليست شرط كافي للاستجابة الكفء.

ثم قدم "دودج" (Dodge, 1986) نموذج للكفاءة الاجتماعية بناء على مراحل تجهيز المعلومات انبثق مما سبقه من بحوث، حيث حاول أن يوضح كيف أن تجهيز المعرفة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي والتكيف الاجتماعي يمكن أن يرتبطوا خاصة في سياق حل المشكلات الاجتماعية. ويؤكد نموذج "دودج" (شكل ١) على دور العمليات المعرفية الاجتماعية في توسط العلاقة بين المثير الاجتماعي البيئي والسلوك الاجتماعي.



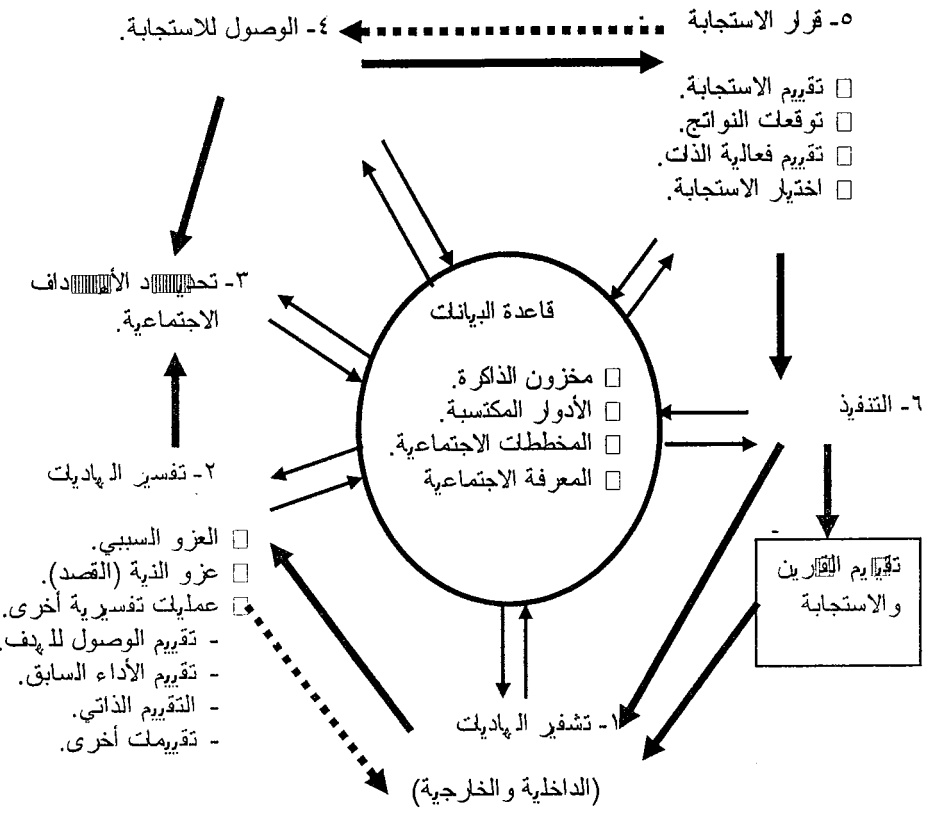
شكل (١)

نموذج "دودج" لتجهيز المعلومات الاجتماعية (Dodge, 1986)

ووفقا لنموذج "دودج" يتفاعل التلميذ بما لديه من استعدادات وراثية ومعرفة، مع الموقف الاجتماعي مستخدما خبراته السابقة، وما بهذه المواقف من هاديات ليصدر الاستجابة الملائمة بعد المرور بعدد من المراحل المتتابعة.

وتتمثل أول مرحلة من تجهيز المعلومات الاجتماعية في نموذج "دودج" في تشفير الهاديات الاجتماعية الملائمة للموقف. أما المرحلة الثانية فهي التمثيل العقلي والذي يعمل على تكامل الهاديات مع ما لدى التلميذ من خبرات سابقة حتى يصل إلى فهم ذا معنى للهاديات. وتتمثل المرحلة الثالثة في البحث عن الاستجابات السلوكية الممكنة. أما المرحلة الرابعة من التجهيز فهي قرار وتقييم الاستجابة. وحينما يتم اختيار استجابة، يقدم التلميذ على تنفيذها في المرحلة الخامسة وهي مرحلة التنفيذ.

ولفترة طويلة كان ينظر لمراحل تجهيز المعلومات الاجتماعية على أنها مراحل منفصلة، تمثل كل منها بناءا فريدا من نوعه (Crick & Dodge, 1994, Dodge & Price, 1994). ولذلك قام "كريك ودودج" (Crick & Dodge, 1994) بتعديل نموذج "دودج" السابق، ليشمل هذه المراحل بصورة تفاعلية، وفي النموذج المعدل التفاعلي قدم "كريك ودودج" (Crick & Dodge, 1994) ست مراحل يعالج من خلالها التلاميذ المعلومات الاجتماعية حيث تؤثر وتتأثر كل مرحلة بباقي المراحل (شكل ٢).



شكل (٢)

نموذج "كريك ودودج" لتجهيز المعلومات الاجتماعية (Crick & Dodge, 1994)

في الشكل السابق يعتبر الانفعال جزء هام من نظرية تجهيز المعلومات الاجتماعية، ففي حالة شعور التلميذ بالتوتر، فإنه ربما يكون أكثر احتمالية لأن يفسر أفعال الآخرين بشكل عدواني (Crick & Dodge, 1994). ويؤكد "ليميزيز وأرسينو" (Lemerise & Arsenio, 2000) أن الفروق الفردية في الجوانب الانفعالية من مشاعر الخبرة السابقة وحتى الحالات المزاجية يمكن أن يكون لها تأثير على الكيفية التي تشفر وتفسر بها الهاديات والطريقة التي توضع بها الأهداف، والكيفية التي تستخدم بها المعرفة الاجتماعية المسترجعة من قواعد البيانات المركزية (البنية المعرفية) خلال

الخطوات المتعددة لتجهيز المعلومات الاجتماعية. ويعد التنظيم الانفعالي بمثابة مكون هام لقاعدة البيانات المركزية في الشكل السابق، لأن التلاميذ يختلفون في خبراتهم السابقة، كما يختلفون في طريقة التعبير عن انفعالاتهم، وهذا بدوره يؤثر في كفاءة تجهيزهم للمعلومات الاجتماعية (Burks, et al., 1999).

فالتلاميذ الذين لا ينظمون انفعالاتهم بشكل جيد يكونون أكثر عرضة لسوء التوافق لاجتماعي (Eisenberg, et al., 1996) ويظهرون أنماطا عدوانية في تجهيزهم للمعلومات الاجتماعية. وفي النموذج المعدل تتناول أول مرحلتين من مراحل معالجة المعلومات الاجتماعية التشفير والتفسير لهاديات الموقف الاجتماعي، وفيهما ينتبه التلاميذ بشكل انتقائي للهاديات الداخلية والخارجية، وبعدها يختاروا أي منها سيقومون بتفسيره، ثم يقومون في المرحلة الثالثة بتوضيح الأهداف من خلال اختيار استجابة مرغوبة للموقف. وفي المرحلة الرابعة يتم الوصول للاستجابة، وفيها إما يستخدم التلاميذ الذكريات المخزنة لاستجابة ما أو يقومون باستجابات جديدة للموقف. أما المرحلة الخامسة فهي قرار الاستجابة، وفيها يقوم التلاميذ بتقييم الاستجابات الممكنة التي توصلوا إليها في المرحلة السابقة ويختاروا السلوك الذي تم تقييمه باعتباره أكثر ايجابية. وهناك عوامل تؤثر على هذا القرار مثل: توقع الاستجابات وفاعلية الذات وملائمة السلوك، والمرحلة الأخيرة في النموذج هي حدوث السلوك فعليًا، ثم يبدأ النموذج مجددا بعد تقييم السلوك والاستجابة بواسطة أحد الأقران. وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المراحل:

١ - التشفير: Encoding

يرى "كريك ودودج" (Crick & Dodge, 1994) أنه في المواقف الاجتماعية، يقوم التلاميذ بتشفير الهاديات بواسطة الاعتماد على الخبرات والمعارف السابقة واسترجاعها من الذاكرة. وبالرغم من ذلك فإن زيادة الاعتماد على تلك الخبرات يمكن أن يؤدي إلى سوء تفسير للموقف واستجابة غير ملائمة. فقد بحث "دودج وتوملين" (Dodge & Tomlin, 1987) تشفير الهاديات عن طريق تدخل التلاميذ في قصد

الشخص في الموقف، ووجدا أن التلاميذ الأقل عدوانية مقارنة بأقرانهم كانوا أقل استخداماً للمعلومات الموجودة في الموقف، كما توصلا إلى أن التلاميذ العدوانيين يعتمدون على المعلومات من المخططات الداخلية كي توجه تفسيرهم للموقف أكثر من أقرانهم غير العدوانيين. كما وجد "دودج وبريس" (Dodge & Price, 1994) أن التلاميذ الأكبر سنًا قد تفوقوا على الأصغر سنا في مهارات التشفير.

٢ - التفسير Interpretation

في هذه المرحلة يتم التمثيل العقلي للهاديات الاجتماعية وتفسيرها وتكاملها مع الخبرات السابقة للوصول إلى فهم لها ذي معنى في سياق الموقف. ويميل التلاميذ العدوانيون لعزو القصد العدواني للقرين في الموقف الاجتماعي مقارنة بأقرانهم غير العدوانيين. (Graham, et al., 1992; Quiggle, et al., 1992; Crick & Dodge, 1996). وفي دراسة قام بها "كويجل وآخرون" (Quiggle et al., 1992) على عينة من التلاميذ في الصف الثالث حتى السادس تم تقديرهم من قبل المعلمين والأقران على أن سلوكهم عدواني، توصلت نتائج البحث إلى أن التلاميذ العدوانيين كانوا أكثر عزوا للقصد العدواني للبطل في الموقف مقارنة بأقرانهم غير العدوانيين.

ووجد "أوروبيودي كاستر وآخرون" (Orobio de Castro, et al., 2002) تأثيرات بسيطة عند تقديم المثير للمشاركين في شكل فيديو أو صورة، كما وجدوا تأثيرات كبيرة عند تقديم المثير للمشاركين في تفاعل واقعي أو حقيقي. وعلى الرغم من هذا، وصدت التأثيرات الكبيرة للمواقف المقدمة سمعيًا عن المواقف المعتمدة على الفيديو أيضًا، ويرجع هذا إلى وجود معلومات مشتتة في الصور ومقاطع الفيديو والتي ربما تجعل المشاركين لا يرون الحدث السلبي بالوضوح الذي يسمعونه في الموقف. كما توصل "كريك وآخرون" (Crick, et al., 2002) إلى أن التلاميذ الأصغر سنا (في الصف الثالث والرابع) كانوا أكثر تحيزا للعزو العدواني مقارنة بالتلاميذ الأكبر سنًا (في الصف الخامس والسادس).

٣ - تحديد الأهداف: Clarification of Goals

يمثل تحديد الأهداف الخطوة الثالثة في نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية، وكما يرى "كريك ودودج" (Crick & Dodge, 1994) فإن التلاميذ يركزون على استجابة معينة في موقف ما بناء على طريقة تفسيرهم للهاديات. وقد أظهرت نتائج العديد من البحوث وجود علاقة دالة بين التوافق الاجتماعي واختيار الأهداف الاجتماعية؛ فالتلاميذ المتوافقين اجتماعيًا يميلون لتحديد أهداف اجتماعية، بينما يميل التلاميذ غير المتوافقين لاختيار أهداف غير محفزة للعلاقات الاجتماعية كالانتقام وعدم مراعاة مشاعر الآخرين (Crick & Dodge, 1994).

كما بحث "إردلي وأشر" (Erdley & Asher, 1996) ما إذا كانت الاستجابات السلوكية للتلاميذ تختلف باختلاف الأهداف الاجتماعية. لذا تم سؤال التلاميذ كيف يستجيبون لموقف صراع مع زميل ما، وصنفوا التلاميذ في ضوء استجاباتهم إلى ثلاث مجموعات: عدوانيين ومنسحبين وتلاميذ لديهم القدرة على حل المشكلات، وتوصلوا إلى أن التلاميذ المنسحبين ومن لديهم القدرة على حل المشكلات قد تبنوا أهداف مثل الحفاظ على العلاقة والاهتمام بالمشكلة، بينما تبنى التلاميذ العدوانيين أهداف مثل الانتقام وحماية الذات، وخلص البحث إلى أن الأهداف الاجتماعية تؤثر في عزو التلاميذ للقصد أو النية.

٤ - الوصول للاستجابة: Response Access

بعد أن يحدد التلاميذ الأهداف، يقومون باختيار الاستجابة السلوكية المناسبة لتحقيق هذه الأهداف. ويتم استرجاع مثل هذه الاستجابات من الذاكرة طويلة المدى التي تحتوي على استراتيجيات حل المشكلة (Crick & Dodge, 1994). وفي هذه المرحلة يتم التركيز على عدد الاستجابات التي يتم انتاجها ومحتواها وترتيب الوصول إليها. وأظهرت البحوث أن التلاميذ العدوانيين يصلون إلى عدد أقل من الاستجابات لحل المشكلات الاجتماعية مقارنة بأقرانهم غير العدوانيين (Pettit, et al., 1988) بالإضافة

إلى عدد أكبر من الاستجابات العدوانية وعدد أقل للاستجابات الاجتماعية المرغوبة مثل طلب الصداقة (Quiggle, et al., 1992).

٥ - قرار الاستجابة Response Decisions

بناء على الوصول إلى استجابات سلوكية محددة، يجب أن يختار التلاميذ بعدها الاستجابة التي يفضلون تنفيذها. ويقترح "كريك ودودج" (Crick & Dodge, 1994) أن التلاميذ يقيمون الاستجابات الممكنة عن طريق الأخذ في الاعتبار محتوى هذه الاستجابات والنواتج المتوقعة من السلوك وفاعلية الذات المرتبطة بتنفيذ استجابة محددة. وتؤكد البحوث على أن التلاميذ غير المتوافقين اجتماعيا يتخذون قرارات استجابة عدوانية، بغض النظر عن استخدام العنف أو الرفض كمؤشر لعدم التوافق الاجتماعي (Quiggle, et al., 1992).

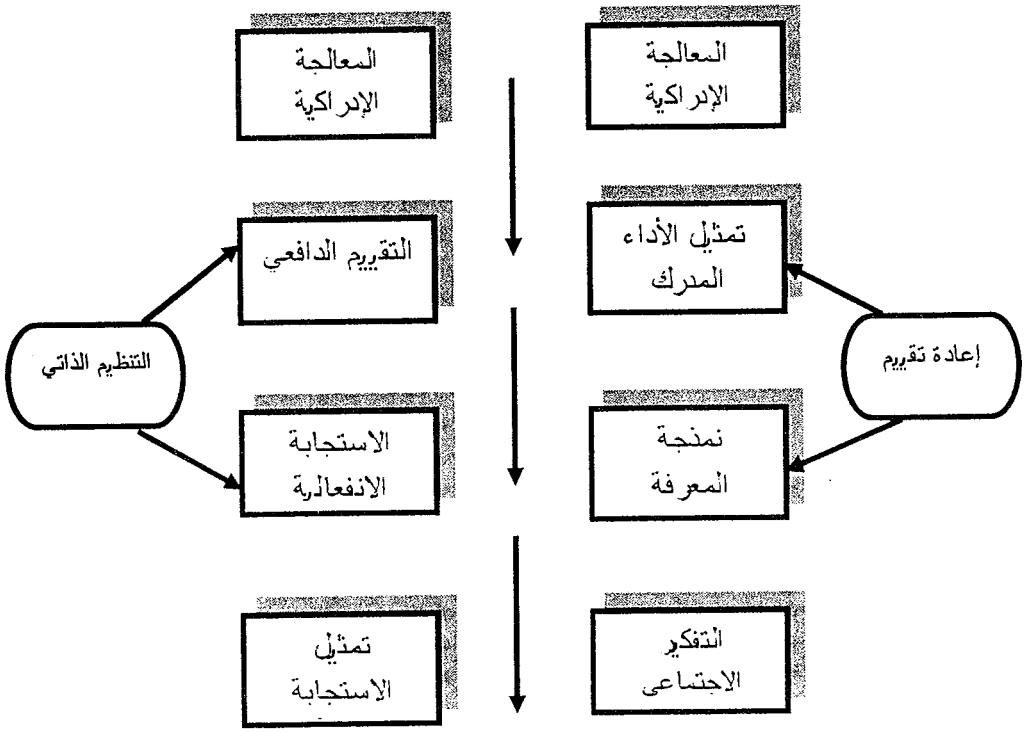
وبحث "كويجل وآخرون" (Quiggle, et al., 1992) أنماط تجهيز المعلومات الاجتماعية لتلاميذ في الصفوف من الثالث وحتى السادس تم تصنيفهم من قبل الأقران والمعلمين على أنهم إما عدوانيين، أو مكتئبين أو عدوانيين ومحبطين أو غير ذلك، وطلب منهم قراءة ثلاثة أنماط من الاستجابات للموقف والتي كانت إما عدوانية أو انسحابية أو توكيدية، ثم تقدير إلى أي مدى كانت الاستجابة جيدة أو سيئة، وأيضا ماذا اعتقدوا أنه كان سيحدث إذا قاموا فعلا بهذا السلوك؟. ثم بعدها يتم سؤال المشاركين عن مدى احتمال مشاركتهم أنفسهم في هذا السلوك كاستجابة للموقف، ومدى سهولة الاستجابة بنفس الطريقة في مواقف أخرى، وأظهرت النتائج أن التلاميذ العدوانيين، مقارنة بأقرانهم غير العدوانيين تبنوا استجابات عدوانية كانت سهلة بالنسبة لهم، ولم يوجد أي تأثير للعنف في حالة الاستجابة المنسحبة أو التوكيدية، كما بينت النتائج أن التلاميذ العدوانيين اختلفوا في فاعليتهم الذاتية في تحقيق أهدافهم المختارة من الأطفال المنسحبين. ووجد "إردلي وأشر" (Erdley & Asher, 1996) أن التلاميذ العدوانيين يتبنون أهداف اجتماعية أقل كفاءة وغير مرغوبة كالانتقام.

٦ - تنفيذ الاستجابة: Enactment Process

وفي هذه المرحلة يطلب من التلميذ تنفيذ الاستجابات المختارة، ويتم تقويم ذلك في سياق البيئة والموقف الاجتماعي.

التفسير النيورولوجي للمعرفة الاجتماعية Neuroanatomy of Social Cognition

مع ظهور تكنولوجيا الرنين المغناطيسي FMRI اهتمت العديد من البحوث بالأسس العصبية (النيورولوجية) للمعرفة الاجتماعية، وتوصلت إلى أن الأسس النيورولوجية للمعرفة الاجتماعية قد ساهمت في تفسير علاقة السلوك بالمخ فيما يتعلق بالأداء الاجتماعي، كما أنها قدمت أدوات للتقييم وطرق للعلاج. وكما هو الحال مع العديد من السلوكيات المعقدة، فإن عدد من البنى - كما في الشكل التالي - تسهم في تفسير المراحل المتعددة للمعالجة خلال أزمنة رجع مختلفة. ويحدث التجهيز في مراحل متوازية تتباين في آلياتها وفي تفصيل التمثيلات المعرفية المتضمنة بها، وفي سرعة تجهيزها مصحوبة بالتغذية المرتدة بين المراحل (Adolphs, 2003) .



شكل (٣) الأسس الذيورولوجية للمعرفة الاجتماعية (Adolphs, 2003)

وكما هو موضح بشكل (٣) تسهم العديد من العوامل في المعرفة الاجتماعية مثل: تمثيل الاستجابة الانفعالية والادراك، والتفكير الاجتماعي الذي يحتمل أن يزيد بزيادة الخبرة والتفاعل بين المستويات (Adomio & Frith, 2006). وأوضحت البحوث التي استخدمت تكنولوجيا الرنين والأشعة المقطعية وجود تشابه بين الطريقة التي تعالج بها عقول الكبار والصغار المعلومات الاجتماعية، وبالتحديد فإن معظم المناطق المتضمنة في المعرفة الاجتماعي للكبار يمكن تنشيطها لدى الصغار على مهام اجتماعية مثل إدراك الانفعالات، على الرغم من أن التنشيط ربما يمتد لمناطق أخرى غير المناطق المتضمنة، ومن ثم تصبح مكونات الخبرة للصغار أكثر تمييزا وتخصصا في خصائص استجاباتها كما لدى الكبار (Grossmann & Johnson, 2007). كما تضمر بعض

المناطق النيورولوجية المرتبطة بالمعرفة الاجتماعية والموجودة بالقشرة المخية مع التقدم في العمر ما لم يتم تنشيطها منذ الطفولة بصورة مستمرة، كما أن نمو المعرفة الاجتماعية يحدث بصورة أفضل في مرحلة الرشد (Blackemore & Choudhury, 2006).

تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

تناولت العديد من البحوث الفروق في المعرفة الاجتماعية والإدراك الاجتماعي بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لتفسير جوانب القصور الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم (Bryan, 1991) ، فمثل هذا القصور يمكن أن يرجع إلى تفسيراتهم وإدراكهم غير الكفء للهاديات الانفعالية والاجتماعية في المواقف المختلفة كما تتوسط المهارات المعرفية الاجتماعية السلوك الاجتماعي(Pearl, 1987). وربما تمثل نواحي القصور في المعرفة الاجتماعية أحد مصادر المشكلات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Maheady & Sainato, 1986). ووجد "براين وآخرون" (Bryan, et al., 1981) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانوا على وعي كالتلاميذ العاديين بفعالية استراتيجيات التفضيل الاجتماعي المختلفة على الرغم من تفضيلهم لتلك الاستراتيجيات التي يحكم عليها من قبل الراشدين على أنها أقل مرغوبية اجتماعية. بينما لم يجد "ستون ولاجريسا" (Stone & La Greca, 1984) فروقا دالة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في لعب الدور واقامة صداقات، وعلى الرغم من ذلك كان أداؤهم الاجتماعي بصورة عامة متدني، كما انخفضت مهاراتهم الاجتماعية بصورة دالة عن العاديين.

كما بحثت دراسة (Tur-Kaspa & Bryan, 1994; Bauminger, et al., 2005) المراحل الست لتجهيز المعلومات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم والذين أظهروا قصورا في بعض هذه المراحل، فهؤلاء التلاميذ لديهم تدني في مستوى تشفير واسترجاع للمعلومات، وميل لإضافة معلومات غير متسقة أثناء تجهيز المواقف الاجتماعية مقارنة بالتلاميذ العاديين، ولم تختلف القدرة على تحديد المشكلة وتفسير الموقف على أنه ايجابي أو سلبي لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين، إلا أن العاديين

لديهم عزو أفضل للسياق الاجتماعي للموقف، كما أن ذوي صعوبات التعلم يقترحوا عددا أقل من الحلول الاجتماعية أقل ملائمة للمشكلات مقارنة بالعاديين. وبين (Parrill, 1981; Tur-Kaspa & Bryan, 1994) أن مشكلات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تكمن في القصور في أداء بعض مراحل نموذج "كريك ودودج"، كالتشفير والتفسير العقلي للهاديات خاصة في التركيز على الهاديات ذات الدلالة، بالإضافة إلى استدعاء معلومات غير متسقة. كما يواجه هؤلاء التلاميذ صعوبة في التفسير الملائم للمواقف الاجتماعية، بجانب مشكلات في فهم الهاديات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية، وقصور في عمليات الإدراك الاجتماعي(Minskoff, 1980; Bruno, 1981; Markoski, 1993).

كما تتدنى قدرتهم على تفسير المعلومات الاجتماعية (Schumaker & Hazel, 1984) كما يظهرون مستويات أقل من الكفاءة في فهم قصد الآخرين أثناء مراحل التجهيز المختلفة (Wong & Wong, 1980; Weiss, 1984) . كما يفتقرون إلى استخدام استراتيجيات التخطيط، ويضعون أهدافا غير مناسبة للمواقف الاجتماعية (Parrill, 1981; Oliva & La Greca, 1988)، كما لا يستخدمون التغذية المرتدة لتصحيح أخطائهم، بالإضافة إلى قصور في التنبؤ بنتائج المواقف الاجتماعية أو بأفعالهم أو أفعال الآخرين (Derr, 1986) لذا يظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مشكلات في اختيار الاستجابات وعدد بدائل أقل (Bryan, et al., 1982; Carlson, 1987; Toro, et al., 1990).

وكل ما سبق يؤكد على أنه بالرغم من أن ذوي صعوبات التعلم يظهرون معرفة بما يجب قوله في أي موقف اجتماعي، إلا أن المجالات الكيفية لسلوكياتهم اللفظية وغير اللفظية تميزهم عن أقرانهم العاديين، كما يظهر في مختلف مراحل معالجتهم للمعلومات الاجتماعية.

الفروق بين الذكور والإناث في تجهيز المعلومات الاجتماعية:

بالإضافة إلى الاعتبارات النمائية، فمن الضروري أخذ اختلاف النوع في الاعتبار عند تقييم تجهيز المعلومات الاجتماعية، حيث تعد هذه الاختلافات من الأمور التي يجب الاهتمام بها عند دراسة مراحل تجهيز المعلومات الاجتماعية؛ ففي دراسة طولية قام "لانسفورد وآخرون" (Lansford, et al., 2006) بتقييم مجموعة من الأطفال منذ الروضة حتى نهاية المرحلة الابتدائية، وجد أن الفتيات لديهن تجهيز أفضل للمعلومات الاجتماعية مقارنة بالأولاد. فقد كانت الفتيات أعلى من الأولاد في هدف الحفاظ على العلاقة بينما كان هدف الانتقام لدى الأولاد أعلى منه عند البنات (Delveaux & Daniels, 2000). كما كان الأولاد أكثر ميلا للاشتراك في سلوكيات عدوان بدني أكثر من الفتيات، بينما ارتفع عدد وكفاءة الاستجابات لدى الفتيات بشكل دال عن الأولاد (Fabes & Eisenberg, 1996; Crick & Rose, 2000).

كما كانت الفتيات أكثر قلقا من الدخول في علاقات استفزازية أو محرضة، مقارنة بالتلاميذ في الصف السادس (Crick, et al., 2002). وفيما يتعلق بالمرحلة الثالثة وهي توضيح الأهداف أوضحت نتائج الاختلافات في النوع لتلاميذ الصف الرابع وحتى السادس أن الفتيات كن الأعلى في أهداف العدالة والحفاظ على العلاقة مقارنة بالأولاد، بينما كان الأولاد هم الأعلى في أهداف الانتقام والاهتمام بالذات مقارنة بالفتيات، كما كان التلاميذ الأكبر سنا أقل احتمالية من الأصغر سنا اختيار هدف الحفاظ على العلاقة مع الأقران (Delveaux & Daniels, 2000).

أما المرحلة الرابعة وهي الوصول للاستجابة فكان الأولاد أعلى من الفتيات في توليد استجابات أكثر عدوانية (Quiggle et al., 1992). وفيما يتعلق بالمرحلة الخامسة وهي قرار الاستجابة وعلى عينة من تلاميذ الصفوف من الثالث وحتى السادس، اتضح أن الأولاد كانت قرارات استجابتهم العدوانية البدنية أعلى من الفتيات (Crick & Werner, 1998). وعلى العكس فيما يتعلق بتقييم الاستجابات لصراع العلاقات حصلت

الفتيات على درجات أعلى مقارنة بالأولاد. وبالنسبة للمرحلة الأخيرة من تجهيز المعلومات الاجتماعية وهي الأداء السلوكي، تفوق التلاميذ الأكبر سنًا على الأصغر سنًا في الأداء السلوكي (Dodge & Price, 1994). كما كانت الفتيات أكثر ميلاً لإقامة علاقات اجتماعية، وأكثر تعاونا، بينما يميل الأولاد لأن يكونوا أكثر نفعية واهتماما بالسيطرة وبالتحكم في الأحداث الخارجية، (Crick & Dodge, 1994). كما ترتكب الفتيات أخطاء أقل في التشفير، ويعلون من أهداف الحفاظ على العلاقة على الأهداف النفعية، وهن أكثر استخداما لاستراتيجيات الموائمة والتوافق في الاستجابة لصراع القرين. وعلى العكس، فالأولاد أكثر استخداما لاستراتيجيات العنف، ويختارون أهداف تتعلق بالتحكم والسيطرة (Gifford-Smith & Rabiner, 2004).

فروض البحث:

في ضوء البحوث السابقة يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

الفرض الأول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تجهيز المعلومات الاجتماعية (التشفير)، بين تلاميذ العينة تبعاً لفئاتهم (عاديين، وذوى صعوبات تعلم) وتبعاً لنوعهم (ذكور وإناث) وتبعا للتفاعل بين الفئة والنوع.

الفرض الثاني:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تجهيز المعلومات الاجتماعية (التفسير)، بين تلاميذ العينة تبعاً لفئاتهم (عاديين، وذوى صعوبات تعلم) وتبعاً لنوعهم (ذكور وإناث) وتبعا للتفاعل بين الفئة والنوع.

الفرض الثالث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تجهيز المعلومات الاجتماعية (الأهداف الاجتماعية)، بين تلاميذ العينة تبعاً لفئاتهم (عاديين، وذوى صعوبات تعلم) وتبعاً لنوعهم (ذكور وإناث) وتبعا للتفاعل بين الفئة والنوع.

الفرض الرابع:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تجهيز المعلومات الاجتماعية (البحث عن الاستجابات الاجتماعية الممكنة)، بين تلاميذ العينة تبعاً لفئاتهم (عاديين، وذوى صعوبات تعلم) وتبعاً لنوعهم (ذكور وإناث) وتبعا للتفاعل بين الفئة والنوع.

الفرض الخامس:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تجهيز المعلومات الاجتماعية (اتخاذ قرار الاستجابة وتقييم البدائل المطروحة)، بين تلاميذ العينة تبعاً لفئاتهم (عاديين، وذوى صعوبات تعلم) وتبعاً لنوعهم (ذكور وإناث) وتبعا للتفاعل بين الفئة والنوع.

الفرض السادس:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تجهيز المعلومات الاجتماعية (التنفيذ)، بين تلاميذ العينة تبعاً لفئاتهم (عاديين، وذوى صعوبات تعلم) وتبعاً لنوعهم (ذكور وإناث) وتبعا للتفاعل بين الفئة والنوع.

إجراءات البحث:

أولا: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة وأهداف البحث، والذي يهدف إلى التعرف على الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مستوى تجهيز المعلومات الاجتماعية (التشفير، والتفسير، والأهداف الاجتماعية، والبحث عن الاستجابات الاجتماعية الممكنة، واتخاذ قرار الاستجابة وتقييم البدائل المطروحة، والتنفيذ).

ثانياً: عينة البحث:

اشتملت عينة البحث الأساسية على (١٦٥) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدارس: شجرة الدر، والهلال، والفتح الابتدائية بمحافظة بني سويف، ومتوسط أعمارهم (١٠.٧٦) عاماً بانحراف معياري (١.٥٣) عاماً، بواقع ٩٨ تلميذا

وتلميذة من العاديين (٤٢ من الذكور، ٥٦ من الإناث)، ٦٧ تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم (٣٧ من الذكور، ٣٠ من الإناث). وقد تم اختيار عينة البحث من هذه المدارس لكثافة الفصول، بالإضافة إلى تقارب المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للتلاميذ بها. وتم اختيار عينة البحث على النحو التالي:

١ - الرجوع إلى نتائج (٦٢٣) تلميذا وتلميذة في نهاية العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ واستبعاد التلاميذ الحاصلين على أعلى من (٧٥%) وبلغ عددهم (١٧٣) تلميذا وتلميذة، واختيار جميع التلاميذ الحاصلين على درجات أقل من ٧٥% (٣٧٥ درجة) والذي بلغ عددهم (٤٥٠) تلميذا وتلميذة من متوسطي ومنخفضي التحصيل.

٢ - تطبيق مقياس الذكاء على (٤٥٠) تلميذا وتلميذة واستبعاد التلاميذ الذين حصلوا على نسب ذكاء أعلى من (١١٠) وقد بلغ عددهم (٥٠) تلميذا وتلميذة، ولم يوجد تلاميذ حصلوا على نسب ذكاء أقل من (٨٠).

٣ - تطبيق مقياس المسح النيورولوجي على (٤٠٠) تلميذا وتلميذة ليتم تصنيف التلاميذ إلى ثلاث مجموعات:

أ - التلاميذ الذين لديهم قصور نيورولوجي والحاصلين على درجات أعلى من (٥٠) درجة وقد بلغ عددهم (٦٧) تلميذا وتلميذة (٣٧ من الذكور، ٣٠ من الإناث)، وكان مجموعهم الكلي أقل من ٥٠% (٢٥٠ درجة) في نتائج تحصيلهم التي تم الرجوع إليها، ومثل هؤلاء عينة البحث من ذوي صعوبات التعلم.

ب - التلاميذ العاديون والذين ليس لديهم قصور نيورولوجي والحاصلين على درجات أقل من (٢٥) درجة وقد بلغ عددهم (٣٢٠) تلميذا وتلميذة وقد تم اختيار ٩٨ تلميذا وتلميذة منهم بصورة عشوائية (٤٢ من الذكور، ٥٦ من الإناث) (تراوحت درجاتهم من ٣٠٠ إلى ٣٥٠) ليمثلوا عينة البحث من التلاميذ العاديين.

ج - التلاميذ الحاصلين على درجات تقع بين ٢٥ إلى ٥٠ في مقياس المسح الديورولوجي، وقد بلغ عددهم (١٣) تلميذا وتلميذة وتم استبعادهم للشك في تعرضهم لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية.

ثالثا: أدوات البحث: تم استخدام الأدوات التالية:

١ - اختبار الذكاء لرافن: تقنين "فؤاد أبو حطب" (١٩٧٧).

٢ - اختبار المسح الديورولوجي السريع: إعداد وتعريب "عبدالوهاب محمد كامل" (٢٠٠١).

٣ - مقياس تجهيز المعلومات الاجتماعية. إعداد "تيركسبا وبراين" (Tur-Kaspa & Bryan, 1994) وتعريب الباحثة ملحق (٢).

٤ - نتائج التلاميذ في نهاية العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م.

وفيما يلي وصف لكل أداة من هذه الأدوات:

أولا: اختبار الذكاء لرافن: تقنين "فؤاد أبو حطب" (١٩٧٧).:

أعد هذا المقياس "رافن" وقام "فؤاد أبوحطب" (١٩٧٧) بتقنينه على البيئة السعودية، والمقياس يتكون من (٥) مجموعات هي (أ ، ب ، ج ، د ، هـ) وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (١٢) مفردة، ومن ثم فإن عدد مفردات المقياس الكلية هي (٦٠) مفردة. وتتابع المجموعات الخمس حسب درجة الصعوبة، وكل مفردة عبارة عن رسم أو تصميم هندسي أو نمط شكلي، حذف منه جزء وعلى المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين (٦) أو (٨) بدائل معطاه.

صدق المقياس:

قام معد المقياس بتقدير صدق المحك، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين هذا المقياس ومقياس ذكاء الشباب اللفظي لـ"حامد زهران" (٠.٧٣)، وذكاء الشباب المصور لـ"حامد زهران" (٠.٧٨) وجميعها دال عن مستوى دلالة (٠.٠١) (فؤاد أبوحطب، ١٩٧٧).

صعوبات التعلم إلى عدم وجود صعوبات في التعلم، في حين تشير الدرجة المرتفعة على مقياس المسح النيورولوجي إلى وجود صعوبات في التعلم.

ثالثا: مقياس تجهيز المعلومات الاجتماعية: إعداد "تيركسبا وبراين" (Tur-Kaspa & Bryan, 1994) وتعريب الباحثة ملحق (٢)

مراحل إعداد المقياس:

- اشتمل المقياس على ٥ مواقف يلي كل موقف ٨ أسئلة. وقامت الباحثة بترجمة المقياس إلى اللغة العربية.
- تم عرض المقياس بعد ترجمته على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم ٥ محكمين للتعرف على آرائهم في هذه المواقف والأسئلة التي تلي كل موقف ومدى قياسها لمراحل تجهيز المعلوماتَ الاجتماعية كما وضعها دودج وزميله (Crick & Dodge, 1994).
- تم تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية والذين بلغ عددهم ١٣٧ تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي لحساب الثبات والصدق على النحو التالي:

أولا: صدق المقياس:

أ - صدق المحك:

حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية والذي بلغ حجمها (١٥٩) تلميذا وتلميذة على المقياس ودرجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية، إعداد "السيد إبراهيم السمادوني" (١٩٩١) ٠.٧٤ وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة ٠.٠١.

ب - الصدق العاملي:

تم استخدام الصدق العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية، وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس، واستخدم محك كايزر حيث تم الاعتماد على التشبعات الأعلى من أو مساوية ٠.٣، وأسفرت النتائج عن ستة عوامل فسرت ٥٧.٣٩% من التباين الكلي

للمقياس، حيث فسر العامل الأول ١٦.٧١ من التباين الكلى، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل ٦.١٣ وتم تسميته التشفير، وقد فسر العامل الثاني ١٣.٦٦ من التباين الكلى وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل ٥.٨٩ وتم تسميته التفسير، وقد فسر العامل الثالث ١٠.٨٩ من التباين الكلى وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل ٤.١١ وتم تسميته الأهداف الاجتماعية، وقد فسر العامل الرابع ٦.٣٧ من التباين الكلى وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل ٢.٧٩ وتم تسميته البحث عن الاستجابة ، وقد فسر العامل الخامس ٥.٩٤ من التباين الكلى وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل ٢.١٠ وتم تسميته قرار الاستجابة ، وقد فسر العامل السادس ٣.٨٢ من التباين الكلى وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل ١.٣٩ وتم تسميته تنفيذ الاستجابة.

جدول (٢)

تشبعات المفردات على عوامل مقياس مهارات تجهيز المعلومات الاجتماعية بعد التدوير

العبارات	العوامل					
	التشفير	التفسير	الأهداف الاجتماعية	البحث عن الاستجابة	قرار الاستجابة	تنفيذ الاستجابة
١	٠.٤٤	٠.٦٣	٠.٤٩	٠.٤٩	٠.٥٣	٠.٥٦
٢	٠.٧٨	٠.٨٦	٠.٨١	٠.٦٦	٠.٤٥	٠.٥٣
٣	٠.٦٤	٠.٦٦	٠.٧١	٠.٨٩	٠.٧١	٠.٥٦
٤	٠.٧١	٠.٥٧	٠.٦٣	٠.٦٦	٠.٤٩	٠٤٩
٥	٠.٤٧	٠.٤٩	٠.٧٥	٠.٧٣	٠.٦٦	٠.٥٤
٦	٠.٧٣	٠.٧١	٠.٨٣	٠.٥٢	٠.٦٣	٠.٦١
٧	٠.٨١	٠.٦٤	٠.٥١	٠.٤٩	٠.٤٥	٠.٧٢
٨	٠.٧٩	٠.٥٨	٠.٤٩	٠.٦١	٠.٥٦	٠.٦٩
الجذر الكامن	٦.١٣	٥.٨٩	٤.١١	٢.٧٩	٢.١٠	١.٣٩
التباين المفسر	١٦.٧١	١٣.٦٦	١٠.٨٩	٦.٣٧	٥.٩٤	٣.٨٢

ثانيا: ثبات المقياس:

تم استخدام طريقة "ألفا كرونباخ"، وإعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (١٧) يوما لتقدير معامل ثبات أبعاد المقياس، وقد كانت جميعها قيم يمكن الاعتماد عليها، كما يتضح من الجدول التالي.

جدول (٣)

معاملات ثبات أبعاد مقياس مهارات تجهيز المعلومات الاجتماعية بطريقة "ألفا كرونباخ" وإعادة التطبيق

مهارات تجهيز المعلومات الاجتماعية	معامل ألفا	إعادة التطبيق
التشفير	٠.٨٣	٠.٧٨**
التفسير	٠.٨٢	٠.٧٧**
الأهداف الاجتماعية	٠.٨٤	٠.٧٩**
البحث عن الاستجابة	٠.٨٥	٠.٧٩**
قرار الاستجابة	٠.٨٣	٠.٧٦**
تنفيذ الاستجابة	٠.٨٦	٠.٧٥**

** دالة عند ٠.٠١.

ثالثا: الاتساق الداخلي للمقياس:

تم تقدير معامل الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠.٤١، إلى ٠.٦٧، وجميع هذه القيم مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.

جدول (٤)

معامل الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

العبارات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للعامل					
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
١	٠.٤٦	٠.٤٤	٠.٥٧	٠.٤٥	٠.٥٢	٠.٥٣
٢	٠.٤٦	٠.٤٤	٠.٦٢	٠.٥٨	٠.٥٦	٠.٥٧
٣	٠.٥٢	٠.٤٥	٠.٤٧	٠.٥٧	٠.٤٢	٠.٤٨
٤	٠.٦٠	٠.٤١	٠.٥١	٠.٤٧	٠.٦٧	٠.٤٢
٥	٠.٤١	٠.٤٦	٠.٤٦	٠.٤٦	٠.٥٢	٠.٥٦
٦	٠.٥٦	٠.٤٣	٠.٤٥	٠.٤٥	٠.٤٦	٠.٤٩
٧	٠.٤٤	٠.٤٩	٠.٥١	٠.٥٥	٠.٥٦	٠.٦٣
٨	٠.٥٣	٠.٤٨	٠.٥١	٠.٤٣	٠.٥٥	٠.٤٨

مما سبق يتضح أن مقياس مهارات تجهيز المعلومات الاجتماعية يمكن الاعتماد على نتائجه والثقة فيها، حيث تمتع بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة.

وصف المقياس في صورته النهائية:

تكون المقياس في صورته النهائية من ٥ مواقف يلي كل موقف ٨ أسئلة لقياس مراحل تجهيز المعلومات الاجتماعية كما وضعها "دودج" في نموذجه ١٩٨٦ وعدله "كريك و دودج" (Crick & Dodge, 1994)، وفيما يلي تفصيل كل مرحلة وكيفية تقدير الدرجات بها:

المرحلة الأولى: التشفير Encoding

في هذه المرحلة يتم سؤال التلاميذ "أن يذكروا كل شيء يمكنهم تذكره عن الموقف"، وتشفر استجابات التلاميذ على مدى بعدين هما:

١ - وحدات معلومات ذكرت في الموقف.

٢ - وحدات معلومات لم تذكر في الموقف.

ويتم تجميع كل وحدات المعلومات التي يقدمها كل تلميذ في جميع المواقف. ويتم تقدير درجة واحدة لكل وحدة معلومات ذكرت أم لم تذكر في الموقف.

المرحلة الثانية: التفسير Interpreting وتشمل هذه المرحلة ثلاثة مراحل فرعية:

أ) تحديد المشكلة:

حيث يتم سؤال التلاميذ "ما المشكلة هنا؟"، ويتم تقدير الإجابات على مقياس ثلاثي كالتالي: (٠) للتحديد غير الصحيح للمشكلة، أو(١) لتحديد المشكلة دون ربطها بالجوانب الاجتماعية، أو (٢) لتحديد المشكلة مع ربطها بالجوانب الاجتماعية.

ب) تفسير المحتوى:

يطلب من التلاميذ تفسير الهاديات الاجتماعية والتي تتضمن تكاملها مع الخبرات السابقة والوصول إلى معنى لها، وتقدر الاستجابات كالتالي: (٠) للتفسير السلبي العدواني، أو (١) للتفسير الايجابي غير العدواني.

جـ) عزو السياق:

وفيها يتم تقييم ما إذا كان تفسير التلاميذ يأخذ في اعتباره الظروف المتعددة المرتبطة بالموقف، مع إعطاء (٠) للتفسيرات غير المرتبطة بالموقف أو (١) للتفسيرات المرتبطة بالموقف.

المرحلة الثالثة: الأهداف الاجتماعية Social Goals

حيث يتم سؤال التلاميذ أسئلة تحدد اتجاه أهدافهم الاجتماعية (إيجابية -سلبية)، ويتم تقدير درجة واحدة لكل استجابة تعبر عن هدف إيجابي أو سلبي.

المرحلة الرابعة: البحث عن الاستجابات الاجتماعية الممكنة:

Searching for Possible Social Responses

وفيها يتم حساب العدد الإجمالي للحلول التي يقترحها التلميذ (١ في حالة تقديم حل أو صفر لعدم تقديم أي حل). ونقوم بحساب تكرار استجابات التلاميذ على مدى الفئات الخمس الآتية: الحلول الكفء، والحلول العدوانية وحلول التجنب السلبي وحلول تتضمن اللجوء لطرف ثالث وحلول أخرى غير فعالة.

المرحلة الخامسة: اتخاذ قرار الاستجابة وتقييم البدائل المطروحة:

Making a Response Decision and Evaluating Given Alternatives

وتشمل هذه المرحلة مرحلتين فرعيتين هما:

أ) قرار الاستجابة:

وفيها يتم تقييم اختيار التلميذ لأحد الحلول على أنه حل كفء (١) أو حل غير كفء (٠).

ب) تقييم الحل:

وفيها يتم تقييم اختيار التلميذ لحلول أخرى مطروحة وممكنة للموقف كالتالي: حلول كفء، وحلول عدوانية، وحلول سلبية، وحلول اللجوء لطرف ثالث وحلول أخرى غير فعالة. ونقوم بتقدير استجابات التلاميذ على مقياس من صفر إلى ٢ وفق تقييمهم لكل حل.

المرحلة السادسة: التنفيذ Enactment

وفيها يطلب من التلميذ أن يؤدي الاستجابة التي اختارها كحل للموقف لقياس كيف سينفذ التلميذ الاستجابات المختارة ويتم تقدير استجابات التلاميذ كالتالي: (٠) أداء غير صحيح، (١) للأداء المقبول، (٢) للأداء الجيد.

٤ - نتائج التلاميذ في نهاية العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م:

تم الرجوع إلى نتائج التلاميذ في نهاية العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م، والاعتماد على المجموع الكلي كأحد محكات اختيار التلاميذ ذوي صعوبات والتلاميذ العاديين، ولاستبعاد التلاميذ المتفوقين الحاصلين على نسبة أعلى من ٧٥%.

رابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه واختبار شيفيه للمقارنات المتعددة، وتمت جميع المعالجات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (19).

سادسا: حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي بعينة البحث والتي اشتملت على (١٦٥) تلميذا وتلميذة من العاديين (٩٨) وذوي صعوبات التعلم (٦٧) بالصف الخامس الابتدائي بمحافظة بني سويف، كما تتحدد بالأدوات، وبالأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

نتائج البحث:

أولا: نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تجهيز المعلومات الاجتماعية (مستوى التشفير)، بين تلاميذ العينة تبعا لفئاتهم (عاديين، وذوى صعوبات تعلم) وتبعا لنوعهم (ذكور وإناث) وتبعا للتفاعل بين الفئة والنوع". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة الفروق بين مجموعات البحث الأربع (الذكور العاديون -الإناث العاديات -الذكور ذوو صعوبات التعلم -الإناث ذوو صعوبات التعلم) في مستوى التشفير. ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق في مستوى التشفير بين مجموعات البحث

التشفير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف
الوحدات ذات العلاقة	بين المجموعات	٥٦١.٤٠	٣	١٨٧.١٣	**١٦٨.٨٨
	داخل المجموعات	١٧٨.٤١	١٦١	١.١١	
	المجموع	٧٣٩.٨٠	١٦٤		
الوحدات غير ذات العلاقة	بين المجموعات	٢١٧.٩٢	٣	٧٢.٦٤	**٦٤.١٨
	داخل المجموعات	١٨٢.٢٣	١٦١	١.١٣	
	المجموع	٤٠٠.١٥	١٦٤		

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" لدلالة الفروق بين مجموعات البحث الأربع (الذكور العاديون -الإناث العاديات -الذكور ذوو صعوبات التعلم -الإناث ذوو صعوبات التعلم) في مستوى التشفير (الوحدات ذات العلاقة والوحدات غير ذات العلاقة) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ ودرجات حرية (٣، ١٦١) وللتعرف على اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (٦)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لاتجاه الفروق بين مجموعات البحث في مستوى التشفير

	مجموعة (أ)	مجموعة (ب)	متوسط الفروق (أ-ب)
الوحدات ذات العلاقة	نكور عاديون	إناث عاديات	٠.١٧
		نكور ذوو صعوبات	٤.٠٣*
		إناث ذوو صعوبات	٣.٦١*
	إناث عاديات	نكور ذوو صعوبات	٣.٨٦*
		إناث ذوو صعوبات	٣.٤٤*
	نكور ذوو صعوبات	إناث ذوو صعوبات	٠.٤٢
الوحدات غير ذات العلاقة	نكور عاديون	إناث عاديات	٠.١٤
		نكور ذوو صعوبات	٢.٢٦*
		إناث ذوو صعوبات	٢.٢٥*
	إناث عاديات	نكور ذوو صعوبات	٢.٤٠*
		إناث ذوو صعوبات	٢.٣٩*
	نكور ذوو صعوبات	إناث ذوو صعوبات	٠.٠١

* دالة عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين ذكور العاديين وكل من ذكور ذوي الصعوبات والإناث ذوي الصعوبات في وحدات المعلومات ذات العلاقة وغير ذات العلاقة لصالح ذكور العاديين.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين إناث العاديين وكل من ذكور ذوي الصعوبات والإناث ذوي الصعوبات في وحدات المعلومات ذات العلاقة وغير ذات العلاقة لصالح الإناث العاديات.

- عدم وجود فروق بين ذكور العاديين والإناث العاديين في وحدات المعلومات ذات العلاقة وغير ذات العلاقة.

- عدم وجود فروق بين الذكور ذوي الصعوبات والإناث ذوي الصعوبات في وحدات المعلومات ذات العلاقة وغير ذات العلاقة.

جدول (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث في مستوى التشفير

المجموعة	التشفير			
	الوحدات ذات العلاقة		الوحدات غير ذات العلاقة	
	م	ع	م	ع
ذكور عاديون	١٤.٨١	٠.٩٤	١.٧١	٠.٩٩
إناث عاديات	١٤.٦٤	٠.٩٦	١.٥٧	٠.٩٩
ذكور ذوو صعوبات	١٠.٧٨	١.٠٨	٣.٩٧	٠.٩٩
إناث ذوو صعوبات	١١.٢٠	١.٣٠	٣.٩٧	١.٣٥

ثانيا: نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تجهيز المعلومات الاجتماعية (مستوى التفسير)، بين تلاميذ العينة تبعاً لفئاتهم (عاديين، وذوى صعوبات تعلم) وتبعاً لنوعهم (ذكور وإناث) وتبعا للتفاعل بين الفئة والنوع". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة الفروق بين مجموعات البحث الأربع (الذكور العاديون -الإناث العاديات -الذكور ذوو صعوبات التعلم -الإناث ذوو صعوبات التعلم) في مستوى التفسير. ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق في مستوى التفسير بين مجموعات البحث

التفسير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف
تحديد المشكلة	بين المجموعات	١.٦٥	٣	٠.٥٥	٠.٥٣
	داخل المجموعات	١٦٨.١٦	١٦١	١.٠٤	
	المجموع	١٦٩.٨١	١٦٤		
تفسير المحتوى	بين المجموعات	٥.٤٤	٣	١.٨١	١.٧٢
	داخل المجموعات	١٦٩.٦٤	١٦١	١,٠٥	
	المجموع	١٧٥.٠٨	١٦٤		
عزو السياق	بين المجموعات	٦.٠٠	٣	٢.٠٠	١.٥٨
	داخل المجموعات	٢٠٤.١٧	١٦١	١.٧٢	
	المجموع	٢١٠.١٨	١٦٤		

* دالة عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" لدلالة الفروق بين مجموعات البحث الأربع (الذكور العاديون -الإناث العاديات -الذكور ذوو صعوبات التعلم -الإناث ذوو صعوبات التعلم) في مستوى التفسير (تحديد المشكلة، تفسير المحتوى، عزو السياق) غير دالة إحصائيا. يوضح الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث الأربع (الذكور العاديون -الإناث العاديات -الذكور ذوو صعوبات التعلم -الإناث ذوو صعوبات التعلم) في مستوى التفسير (تحديد المشكلة، تفسير المحتوى، عزو السياق).

جدول (٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث في مستوى التفسير

المجموعة	التفسير					
	تحديد المشكلة		تفسير المحتوى		عزو السياق	
	م	ع	م	ع	م	ع
ذكور عاديون	٥.٧٦	٠.٩٨	٢.٩٠	٠.٩٦	٢.٦٤	١.٠١
إناث عاديات	٥.٦٣	٠.٩٦	٢.٧١	٠.٩٣	٢.٤٥	٠.٩٧
ذكور ذوو صعوبات	٥.٤٩	٠.٩٧	٢.٤١	١.٠٥	٢.١٤	١.٢٥
إناث ذوو صعوبات	٥.٥٥	١.٢٣	٢.٥٥	١.٢٥	٢.٢٣	١.٣٨
قيمة "ف"	٠.٥٣		١.٧٢		١.٥٨	

ثالثا: نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تجهيز المعلومات الاجتماعية (مستوى الأهداف الاجتماعية)، بين تلاميذ العينة تبعاً لفئاتهم (عاديين، وذوى صعوبات تعلم) وتبعاً لنوعهم (ذكور وإناث) وتبعا للتفاعل بين الفئة والنوع". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة الفروق بين مجموعات البحث الأربع (الذكور العاديون -الإناث

العاديات -الذكور ذوو صعوبات التعلم -الإناث ذوو صعوبات التعلم) في مستوى الأهداف الاجتماعية. ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق في مستوى الأهداف الاجتماعية بين مجموعات البحث

التشفير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف
الأهداف الايجابية	بين المجموعات	٤١٩.١٥	٣	١٣٩.٧٢	١٥٢.٥٠**
	داخل المجموعات	١٤٧.٥٠	١٦١	٠.٩٢	
	المجموع	٥٦٦.٦٥	١٦٤		
الأهداف السلبية	بين المجموعات	٦٨.٨٨	٣	٢٢.٩٦	٢٣.٧٩**
	داخل المجموعات	١٥٥.٣٩	١٦١	٠.٩٧	
	المجموع	٢٤٢.٢٧	١٦٤		

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" لدلالة الفروق بين مجموعات البحث الأربع (الذكور العاديون -الإناث العاديات -الذكور ذوو صعوبات التعلم -الإناث ذوو صعوبات التعلم) في مستوى الأهداف الاجتماعية (الأهداف الايجابية - الأهداف السلبية) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ ودرجات حرية (٣، ١٦١) وللتعرف على اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (١١)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لاتجاه الفروق بين مجموعات البحث في مستوى الأهداف الاجتماعية

الأهداف الاجتماعية	مجموعة (أ)	مجموعة (ب)	متوسط الفروق (أ-ب)
الأهداف الايجابية	ذكور عاديون	إناث عاديات	٠.١٨
		ذكور ذوو صعوبات	٣.٤١*
		إناث ذوو صعوبات	٣.٢٧*
	إناث عاديات	ذكور ذوو صعوبات	٣.٢٣*
		إناث ذوو صعوبات	٣.٠١*
	ذكور ذوو صعوبات	إناث ذوو صعوبات	٠.١٤
الأهداف السلبية	ذكور عاديون	إناث عاديات	٠.١٣
		ذكور ذوو صعوبات	١.١٩*
		إناث ذوو صعوبات	١.٢٩*
	إناث عاديات	ذكور ذوو صعوبات	١.٣٢*
		إناث ذوو صعوبات	١.٤٢
	ذكور ذوو صعوبات	إناث ذوو صعوبات	٠.١٠

* دالة عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين ذكور العاديين وكل من ذكور ذوي الصعوبات والإناث ذوي الصعوبات في الأهداف الايجابية والأهداف السلبية لصالح ذكور العاديين.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الإناث العاديات وكل من ذكور ذوي الصعوبات والإناث ذوي الصعوبات في الأهداف الايجابية والأهداف السلبية لصالح إناث العاديين.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور العاديين والإناث العاديات في الأهداف الايجابية والأهداف السلبية.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور ذوي الصعوبات والإناث ذوي الصعوبات في الأهداف الايجابية والأهداف السلبية.

جدول (١٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث في مستوى الأهداف الاجتماعية

المجموعة	الأهداف الاجتماعية			
	الأهداف الايجابية		الأهداف السلبية	
	م	ع	م	ع
ذكور عاديون	٦.٠٠	١.٠٤	١.٨١	٠.٩٢
إناث عاديات	٥.٨٢	٠.٩٤	١.٦٨	٠.٩٤
ذكور ذوو صعوبات	٢.٥٩	٠.٧٧	٣.٠٠	٠.٩٤
إناث ذوو صعوبات	٢.٧٣	١.٠٨	٣.١٠	١.١٨

رابعا: نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تجهيز المعلومات الاجتماعية (مستوى البحث عن الاستجابة)، بين تلاميذ العينة تبعا لفئاتهم (عاديين، وذوى صعوبات تعلم) وتبعا لنوعهم (ذكور وإناث) وتبعا للتفاعل بين الفئة والنوع". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة الفروق بين مجموعات البحث الأربع (الذكور العاديون -الإناث العاديات -الذكور ذوو صعوبات التعلم -الإناث ذوو صعوبات التعلم) في مستوى البحث عن الاستجابة. ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (١٣)

نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق في مستوى البحث عن الاستجابة بين مجموعات البحث

التشفير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف
عدد الحلول	بين المجموعات	٣٢٢.٤٦	٣	١٠٧.٤٩	٩٤.٨٥**
	داخل المجموعات	١٨٢.٤٥	١٦١	١.١٣	
	المجموع	٥٠٤.٩١	١٦٤		
الكفاءة	بين المجموعات	٤١٨.٥٥	٣	١٣٩.٥٢	١٢١.١٦**
	داخل المجموعات	١٨٥.٤٠	١٦١	١.١٥	-
	المجموع	٦٠٣.٩٥	١٦٤		
العدوانية	بين المجموعات	٧٨.٤٨	٣	٢٦.١٦	٦٣.٩١**
	داخل المجموعات	٦٥.٩٠	١٦١	٠.٤١	
	المجموع	١٤٤.٣٨	١٦٤		
التجنب السلبي	بين المجموعات	١٥٥.١٩	٣	٥١.٧٣	٧٦.٢٥**
	داخل المجموعات	١٠٩.٢٣	١٦١	٠.٦٨	
	المجموع	٢٦٤.٤٢	١٦٤		
الشخص الثالث	بين المجموعات	١٢٥.٤٧	٣	٤١.٨٢	٥٨.٧٤**
	داخل المجموعات	١١٤.٦٣	١٦١	٠.٧١	
	المجموع	٢٤٠.١٠	١٦٤		
أخرى غير فعالة	بين المجموعات	١.٠٩	٣	٠.٣٦	٠.٦٠٦
	داخل المجموعات	٩٦.٤٧	١٦١	٠.٦٠	
	المجموع	٩٧.٥٦	١٦٤		

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات البحث الأربع (الذكور العاديون -الإناث العاديات -الذكور ذوو صعوبات التعلم -الإناث ذوو صعوبات التعلم) في الحلول غير الفعالة.

- أن قيمة "ف" لدلالة الفروق بين مجموعات البحث الأربع (الذكور العاديون -الإناث العاديات -الذكور ذوو صعوبات التعلم -الإناث ذوو صعوبات التعلم) في مستوى البحث عن الاستجابة (عدد الحلول -الكفاءة -العدوانية -التجنب السلبي -الشخص الثالث) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ ودرجات حرية (٣، ١٦١) وللتعرف على اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (١٤)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لاتجاه الفروق بين مجموعات البحث في مستوى البحث عن الاستجابة

مستوى البحث عن الاستجابة	مجموعة (أ)	مجموعة (ب)	متوسط الفروق (أ-ب)
عدد الحلول	ذكور عاديون	إناث عاديات	٠.٢٩
		ذكور ذوو صعوبات	٣.١٥*
		إناث ذوو صعوبات	٢.٧٩*
	إناث عاديات	ذكور ذوو صعوبات	٢.٨٧*
		إناث ذوو صعوبات	٢.٥٠*
	ذكور ذوو صعوبات	إناث ذوو صعوبات	٠.٣٦

تابع جدول (١٤)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لاتجاه الفروق بين مجموعات البحث في مستوى البحث عن الاستجابة

مستوى البحث عن الاستجابة	مجموعة (أ)	مجموعة (ب)	متوسط الفروق (أ-ب)
الكفاءة	ذكور عاديون	إناث عاديات	٠.١٠
		ذكور ذوو صعوبات	*٣.١٩
		إناث ذوو صعوبات	*٣.٤٢
	إناث عاديات	ذكور ذوو صعوبات	*٣.١٠
		إناث ذوو صعوبات	*٣.٣٢
	ذكور ذوو صعوبات	إناث ذوو صعوبات	٠.٢٢
العدوانية	ذكور عاديون	إناث عاديات	*١.٠٢
		ذكور ذوو صعوبات	*٠.٧٩
		إناث ذوو صعوبات	*٠.٥٢
	إناث عاديات	ذكور ذوو صعوبات	*١.٨٢
		إناث ذوو صعوبات	*٠.٥٠
	ذكور ذوو صعوبات	إناث ذوو صعوبات	*١.٣١

تابع جدول (١٤)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لاتجاه الفروق بين مجموعات البحث في مستوى البحث عن الاستجابة

مستوى البحث عن الاستجابة	مجموعة (أ)	مجموعة (ب)	متوسط الفروق (أ-ب)
التجنب السلبي	ذكور عاديون	إناث عاديات	١.٣٢*
		ذكور ذوو صعوبات	١.٩٤*
		إناث ذوو صعوبات	٢.٨٣*
	إناث عاديات	ذكور ذوو صعوبات	٠.٦٣*
		إناث ذوو صعوبات	١.٥٢*
	ذكور ذوو صعوبات	إناث ذوو صعوبات	٠.٨٩*
الشخص الثالث	ذكور عاديون	إناث عاديات	١.٢٦*
		ذكور ذوو صعوبات	٠.٧٠*
		إناث ذوو صعوبات	٢.٦٠*
	إناث عاديات	ذكور ذوو صعوبات	٠.٥٦*
		إناث ذوو صعوبات	١.٣٤*
	ذكور ذوو صعوبات	إناث ذوو صعوبات	١.٩٠*

* دالة عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين ذكور العاديين وكل من ذكور ذوي الصعوبات والإناث ذوي الصعوبات في عدد الحلول، والكفاءة لصالح ذكور العاديين.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين إناث العاديات وكل من ذكور ذوي الصعوبات والإناث ذوي الصعوبات في عدد الحلول، والكفاءة لصالح إناث العاديات.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور العاديين والإناث العاديات في العدوانية لصالح الذكور العاديين.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور ذوي الصعوبات والإناث ذوي الصعوبات في العدوانية لصالح الذكور ذوي الصعوبات.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور العاديين والإناث العاديات في التجنب السلبي لصالح الإناث العاديات.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور ذوي الصعوبات والإناث ذوي الصعوبات في التجنب السلبي لصالح الإناث ذوي الصعوبات.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور العاديين والإناث العاديات في الشخص الثالث لصالح الإناث العاديات.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور ذوي الصعوبات والإناث ذوي الصعوبات في الشخص الثالث لصالح الإناث ذوي الصعوبات.

-عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور العاديين والإناث العاديات في عدد الحلول، والكفاءة.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور ذوي الصعوبات والإناث ذوي الصعوبات في عدد الحلول، والكفاءة.

جدول (١٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث في مستوى البحث عن الاستجابة

البحث عن الاستجابة	نكور عاديون		إناث عاديون		نكور ذوو صعوبات		إناث ذوو صعوبات	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
عدد الحلول	١٢.٨٦	٠.٩٣	١٢.٥٧	١.٠٤	٩.٧٠	١.٠٨	١٠.٠٧	١.٢٦
الكفاءة	٨.٦٧	١.٠٣	٨.٥٧	١.٠١	٥.٤٧	٠.٩٦	٥.٢٥	١.٣٦
العدوانية	١.٩	٠.٥٣	٠.٨٨	٠.٤٥	٢.٩٧	٠.٦٤	١.٣٨	٠.٩٦
التجنب السلبي	٠.٩٨	٠.٧٠	٢.٣٠	٠.٦٢	٢.٩٢	٠.٨٦	٣.٨٢	١.١٩
الشخص الثالث	١.٠٠	٠.٦٩	٢.٢٦	٠.٦٣	١.٧٠	٠.٩٤	٣.٦	١.١٨
أخرى غير فعالة	٠.٨٤	٠.٥١	٠.٧٩	٠.٤٧	٠.٩٨	٠.٩٩	٠.٩٧	١.١٦

خامسا: نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تجهيز المعلومات الاجتماعية (مستوى قرار الاستجابة وتقييم الاستجابة)، بين تلاميذ العينة تبعا لفئاتهم (عاديين، وذوى صعوبات تعلم) وتبعا لنوعهم (ذكور وإناث) وتبعا للتفاعل بين الفئة والنوع". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة الفروق بين مجموعات البحث الأربع (الذكور العاديون - الإناث العاديات -الذكور ذوو صعوبات التعلم -الإناث ذوو صعوبات التعلم) في قرار الاستجابة و تقييم الاستجابة. ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (١٦)

نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق في مستوى قرار الاستجابة و تقييم الاستجابة بين مجموعات البحث

المستوى	التشفير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف
قرار الاستجابة	كفاءة الحلول	بين المجموعات	١٥٦.٦٤	٣	٥٢.٢١	٤١.٣١**
		داخل المجموعات	٢٠٣.٤٨	١٦١	١.٢٦	
		المجموع	٣٦٠.١١	١٦٤		
تقييم الاستجابة	الكفاءة	بين المجموعات	٧٧.٧٠	٣	٢٥.٩٠	٢٤.٩٣**
		داخل المجموعات	١٦٧.٢٩	١٦١	١.٠٤	
		المجموع	٢٤٤.٩٩	١٦٤		
	العدوانية	بين المجموعات	١٥٣.٢٠	٣	٥١.٠٧	١٣٣.٨٩**
		داخل المجموعات	٦١.٤١	١٦١	٠.٣٨	
		المجموع	٢١٤.٦١	١٦٤		
	التجنب السلبي	بين المجموعات	١٥٢.٤١	٣	٥٠.٨١	٥٤.٢٥**
		داخل المجموعات	١٥٠.٧٨	١٦١	٠.٩٤	
		المجموع	٣٠٣.٢٠	١٦٤		
	الشخص الثالث	بين المجموعات	٧٨.٦٩	٣	٢٦.٣٢	٢٧.١٦**
		داخل المجموعات	١٥٦.٠٥	١٦١	٠.٩٧	
		المجموع	٢٣٥.٠٢	١٦٤		
	أخرى غير فعالة	بين المجموعات	٤.٢٧	٣	١.٤٢	١.٤٣
		داخل المجموعات	١٦٠.٥١	١٦١	٠.٩٩	
		المجموع	١٦٤.٧٨	١٦٤		

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات البحث الأربع (الذكور العاديون -الإناث العاديات -الذكور ذوو صعوبات التعلم -الإناث ذوو صعوبات التعلم) في تقييم الاستجابة (الحلول غير الفعالة).

- أن قيمة "ف" لدلالة الفروق بين مجموعات البحث الأربع (الذكور العاديون -الإناث العاديات -الذكور ذوو صعوبات التعلم -الإناث ذوو صعوبات التعلم) في مستوى قرار الاستجابة (كفاءة الحلول) وتقييم الاستجابة (الكفاءة -العدوانية -التجنب السلبي -الشخص الثالث) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ ودرجات حرية (٣، ١٦١) وللتعرف على اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (١٧)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لاتجاه الفروق بين مجموعات البحث في قرار الاستجابة وتقييم الاستجابة

المستوى	التشفير	مجموعة (أ)	مجموعة (ب)	متوسط الفروق (أ-ب)
قرار الاستجابة	كفاءة الحلول	ذكور عاديون	إناث عاديات	٠.٢٩
			ذكور ذوو صعوبات	١.٨٣*
			إناث ذوو صعوبات	١.٧٩*
		إناث عاديات	ذكور ذوو صعوبات	٢.١١*
			إناث ذوو صعوبات	٢.٠٧*
		ذكور ذوو صعوبات	إناث ذوو صعوبات	٠.٠٤

تابع جدول (١٧)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لاتجاه الفروق بين مجموعات البحث في قرار الاستجابة وتقييم الاستجابة

المستوى	التشفير	مجموعة (أ)	مجموعة (ب)	متوسط الفروق (أ-ب)
تقييم الاستجابة	الكفاءة	ذكور عاديون	إناث عاديات	٠.٢٠
			ذكور ذوو صعوبات	١.١٥*
			إناث ذوو صعوبات	١.٨٠*
		إناث عاديات	ذكور ذوو صعوبات	٠.٩٦*
			إناث ذوو صعوبات	١.٥٩*
		ذكور ذوو صعوبات	إناث ذوو صعوبات	٠.٦٤
	العدوانية	ذكور عاديون	إناث عاديات	١.٢٣*
			ذكور ذوو صعوبات	١.٣٥*
			إناث ذوو صعوبات	٠.٥٧*
		إناث عاديات	ذكور ذوو صعوبات	٢.٥٧*
			إناث ذوو صعوبات	٠.٦٦*
		ذكور ذوو صعوبات	إناث ذوو صعوبات	١.٩١*
	التجنب السلبي	ذكور عاديون	إناث عاديات	١.٩٣*
			ذكور ذوو صعوبات	١.٢٤*
			إناث ذوو صعوبات	٢.٧٤*
		إناث عاديات	ذكور ذوو صعوبات	٠.٦٨*
			إناث ذوو صعوبات	٠.٨١*
		ذكور ذوو صعوبات	إناث ذوو صعوبات	١.٤٩*

تابع جدول (١٧)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لاتجاه الفروق بين مجموعات البحث في قرار الاستجابة وتقييم الاستجابة

المستوى	التشفير	مجموعة (أ)	مجموعة (ب)	متوسط الفروق (أ-ب)
	الشخص الثالث	ذكور عاديون	إناث عاديات	١.٢٩*
			ذكور ذوو صعوبات	٠.٦٦*
			إناث ذوو صعوبات	١.٩٧*
		إناث عاديات	ذكور ذوو صعوبات	٠.٦٤*
			إناث ذوو صعوبات	٠.٦٨*
		ذكور ذوو صعوبات	إناث ذوو صعوبات	١.٣٢*

* دالة عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أ - قرار الاستجابة:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين ذكور العاديين وكل من ذكور ذوي الصعوبات والإناث ذوي الصعوبات في كفاءة الحلول لصالح ذكور العاديين.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين إناث العاديات وكل من ذكور ذوي الصعوبات والإناث ذوي الصعوبات في كفاءة الحلول لصالح إناث العاديات.

- عدم وجود فروق بين ذكور العاديين والإناث العاديات في كفاءة الحلول.

- عدم وجود فروق بين الذكور ذوي الصعوبات والإناث ذوي الصعوبات في كفاءة الحلول.

ب - تقييم الاستجابة:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين ذكور العاديين وكل من ذكور ذوي الصعوبات والإناث ذوي الصعوبات في الكفاءة لصالح ذكور العاديين.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين إناث العاديات وكل من ذكور ذوي الصعوبات والإناث ذوي الصعوبات في الكفاءة لصالح إناث العاديات.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور العاديين والإناث العاديات في العدوانية لصالح الذكور العاديين.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور ذوي الصعوبات والإناث ذوي الصعوبات في العدوانية لصالح الذكور ذوي الصعوبات.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور العاديين والإناث العاديات في التجنب السلبي لصالح الإناث العاديات.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور ذوي الصعوبات والإناث ذوي الصعوبات في التجنب السلبي لصالح الإناث ذوي الصعوبات.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور العاديين والإناث العاديات في الشخص الثالث لصالح الإناث العاديات.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور ذوي الصعوبات والإناث ذوي الصعوبات في الشخص الثالث لصالح الإناث ذوي الصعوبات.

-عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور العاديين والإناث العاديات في عدد الحلول، والكفاءة.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور ذوي الصعوبات والإناث ذوي الصعوبات في عدد الحلول، والكفاءة.

سادسا: نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تجهيز المعلومات الاجتماعية (مستوى التنفيذ)، بين تلاميذ العينة تبعا لفئاتهم (عاديين، وذوى صعوبات تعلم) وتبعا لنوعهم (ذكور وإناث) وتبعا للتفاعل بين الفئة والنوع". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على

دلالة الفروق بين مجموعات البحث الأربع (الذكور العاديون -الإناث العاديات -الذكور ذوو صعوبات التعلم -الإناث ذوو صعوبات التعلم) في مستوى التنفيذ. ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (١٨)

نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق في مستوى التنفيذ بين مجموعات البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف
بين المجموعات	٤.٧٨	٣	١.٥٩	٠.٠٩
داخل المجموعات	٢٦٩٧.٦٣	١٦١	١٨.٤٣	
المجموع	٢٩٧٢.٥١	١٦٤		

* دالة عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" لدلالة الفروق بين مجموعات البحث الأربع (الذكور العاديون -الإناث العاديات -الذكور ذوو صعوبات التعلم -الإناث ذوو صعوبات التعلم) في مستوى التنفيذ غير دالة إحصائيا. يوضح الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث الأربع (الذكور العاديون -الإناث العاديات - الذكور ذوو صعوبات التعلم -الإناث ذوو صعوبات التعلم) في مستوى التنفيذ.

جدول (١٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث في مستوى التنفيذ

المجموعة	التنفيذ	
	م	ع
ذكور عاديون	٨.٩٦	٠.٩٨
إناث عاديون	٨.٧٢	٠.٩٦
ذكور ذوو صعوبات	٨.٤٧	٠.٩٧
إناث ذوو صعوبات	٨.٧٥	١.٢٣

مناقشة وتفسير النتائج:

أظهرت نتائج البحث الحالي وجود فروق دالة إحصائيا بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في مرحلة التشفير (وحدات المعلومات ذات العلاقة وغير ذات العلاقة) ومرحلة الأهداف (الأهداف الايجابية والأهداف السلبية) ومرحلة البحث عن الاستجابة (عدد الحلول، والكفاءة والعدوانية والتجنب السلبي والشخص الثالث) وقرار الاستجابة (كفاءة الحلول)، ومرحلة تقييم الاستجابة (الكفاءة والعدوانية والتجنب السلبي والشخص الثالث) فقد كان التلاميذ العاديين أفضل في تشفير الوحدات ذات العلاقة، وفي تحديد أهداف إيجابية والتوصل إلى عدد حلول أكثر كفئا، وأقل في تشفير الوحدات غير ذات العلاقة، وفي تحديد أهداف سلبية والعدوانية والتجنب السلبي واللجوء إلى طرف ثالث.

وقد ترجع هذه الفروق إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يدخلون المواقف الاجتماعية بمجموعة من القدرات المحددة بيولوجيا كما هو واضح في تعريفهم (القصور النيورولوجي)، بالإضافة إلى مجموعة الخبرات السابقة، كما أن العلاقة بين هذه القدرات والمعلومات ومراحل تجهيز المعلومات الاجتماعية تفاعلية فخطوات التجهيز بإمكانها تغيير قاعدة البيانات وقاعدة البيانات يمكنها التأثير على التجهيز، وكلما مر التلميذ بتفاعلات اجتماعية إضافية، كلما تكاملت المعلومات التي تم جمعها خلال كل خطوة من التجهيز في تمثيلاته العقلية، وكلما كان لها القوة في التأثير على التمثيلات المستقبلية، وهذه التمثيلات تؤسس معرفة التلميذ الاجتماعية. كما أن تلك البنى المعرفية تعد هامة في تمثيل الهاديات الاجتماعية وفي توجيه الانتقاء السلوكي، فأول ما يتم من عمليات الانتباه للهاديات الاجتماعية ثم تفسيرها، ثم تصنيفها داخل السعة المحدودة لذاكرة ذوي صعوبات التعلم، والتي تتماثل مع بنية معرفية متشابهة سابقة، وبالنسبة لهؤلاء التلاميذ تكون الهاديات الاجتماعية غير مألوفة أو غامضة أو معقدة، وبالتالي تعوق تمثيلها (Burks, et al., 1999). كما تتم مراحل تجهيز المعلومات الاجتماعية بصورة تفاعلية، ومن ثم فإن أي قصور في مرحلة واحدة من مراحل التجهيز يمكن أن يؤثر على الأداء في مراحل

أخرى؛ فعلى سبيل المثال، يؤدي ضعف التشفير إلى تفسيرات غير ملائمة لقصد الآخرين، كما أن الوصول للاستجابة وقرار الاستجابة يتطلب تقييم شامل للمراحل الست لتجهيز المعلومات الاجتماعية(Crick & Dodge, 1994).

كما يمكن تفسير النتائج أيضا في ضوء الجانب الانفعالي لكل من ذوي صعوبات التعلم والعاديين؛ حيث يتميز ذوي صعوبات التعلم بالاضطرابات وعدم الاتزان الانفعالي. وقد أكد "كريك ودودج" (Crick & Dodge, 1994) على أهمية الانفعال في تجهيز المعلومات الاجتماعية. كما وضح "ليميز وأرسينيو" (Lemerise & Arsenio, 2000) تأثير الجانب الانفعالي في المراحل الست؛ فأثناء مرحلتي التشفير والتفسير، لابد أن يفسر التلميذ هاديات الانفعال الداخلية الخاصة به، بالإضافة إلى هاديات الآخرين، حيث تؤثر الحالة المزاجية والانفعالات على ما يلاحظه التلميذ حول الموقف الاجتماعي وكيفية تفسيره للمعلومات.

كما تؤثر شدة الانفعالات التي يتعرض لها التلميذ وقدرته على تنظيم استجاباته الانفعالية على أنماط الأهداف المختارة (المنتقاة)، حيث ترتبط أهداف التلاميذ للمواقف الاجتماعية بنمط استراتيجيات الاستجابة المختارة (Chung & Asher, 1996; Erdley & Asher, 1996)، وتتوسط العلاقة بين شعور التلميذ بنفسه وأقرانه، وسلوكه اللاحق في المواقف الاجتماعية (Salmivalli, et al., 2005). كما تؤثر الحالة الانفعالية في تقليل عدد الاستجابات من خلال وضع أولويات بين الخطط المختلفة للعمل (Lemerise & Arsenio, 2000). وربما تحد بعض الاستجابات الانفعالية مثل الاندفاعية في مرحلتي الوصول إلى الاستجابة وتقويمها، كما تؤثر شدة الانفعال على تنفيذ الاستجابة السلوكية المختارة.

كما تفسر الاستعدادات البيولوجية والعوامل الجينية الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في مراحل تجهيز المعلومات الاجتماعية (Dodge, 1993; Guralnick, 1999; Ziv, et al., 2004; Haskett & Willoughby, 2006)،

فالقصور النيورولوجي لذوي صعوبات التعلم يؤدي إلى قصور في اكتساب المعرفة لديهم ومن ثم ضعف في مستويات الذاكرة والانتباه والإدراك ومهارات التنظيم العقلي والتي تنمو بشكل عام مع ازدياد واكتمال نمو المخ (Crick & Dodge, 1994). كما يؤدي القصور النيورولوجي أيضا إلى بطء التجهيز الذي يؤدي إلى ضعف كفاءة تجهيز المعلومات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم (Gifford–Smith & Rabiner, 2004).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من البحوث التي تناولت الفروق في المعرفة الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين (Bryan, 1991)، فمثل هذا القصور لدى ذوي صعوبات التعلم يمكن أن يرجع إلى تفسيراتهم وإدراكهم غير الكفء للهاديات الانفعالية والاجتماعية في المواقف المختلفة، (Pearl, 1987). كما تشير العديد من البحوث إلى أن هذا القصور في المعرفة الاجتماعية يمكن أن يفسر المشكلات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Maheady & Sainato, 1986). كما تتفق مع ما أشار إليه "ستون ولاجريسا" (Stone & La Greca, 1984) من تدني الأداء المعرفي الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم بصورة دالة إحصائيا عن العاديين.

كما يظهر ذوي صعوبات التعلم مستويات أقل من الكفاءة في فهم قصد الآخرين أثناء مراحل التجهيز المختلفة (Wong & Wong, 1980; Weiss, 1984)، كما يفتقرون إلى استخدام استراتيجيات تخطيط، ويضعون أهداف اجتماعية غير مناسبة للمواقف الاجتماعية(Parrill, 1981; Oliva & La Greca, 1988)، كما لا يستخدمون التغذية المرتدة لتصحيح أخطائهم، بالإضافة إلى قصور في التنبؤ بنتائج المواقف الاجتماعية أو بأفعالهم أو أفعال الآخرين (Derr, 1986) لذا يظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم صعوبات في اختيار الاستجابات وعدد بدائل أقل (Bryan, et al., 1982; Carlson, 1987; Toro, et al., 1990).

كما وتتفق مع نتائج دراسات كل من (Minskoff, 1980; Parrill, 1981; Bruno, 1981; Markoski, 1993; Tur-Kaspa & Bryan, 1994; Bauminger, et al., 2005) التي بينت أن ذوي صعوبات التعلم أظهروا قصورا في بعض مراحل التجهيز، فهؤلاء التلاميذ لديهم تدني في مستوى تشفير واسترجاع للمعلومات، وميل لإضافة معلومات غير متسقة أثناء تجهيز المواقف الاجتماعية، مقارنة بالتلاميذ العاديين، كما أن ذوي صعوبات التعلم يقترحوا عددا أقل من الحلول الاجتماعية للمشكلات مقارنة بالعاديين، كما أظهروا أيضًا قرارات استجابة أقل ملائمة، بجانب مشكلات في فهم الهاديات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية، وقصور في عمليات الإدراك الاجتماعي.

كما بينت نتائج البحث الحالي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات البحث الأربع (الذكور العاديون -الإناث العاديات -الذكور ذوو صعوبات التعلم -الإناث ذوو صعوبات التعلم) في مرحلة التفسير (تحديد المشكلة، وتفسير المحتوى، وعزو السياق)، ومستوى البحث عن الاستجابة (الحلول غير الفعالة)، ومرحلة تقييم الإستجابة (الحلول غير الفعالة)، ومرحلة التنفيذ.

ويتفق ذلك مع ما توصل إليه "براين وآخرون" (Bryan, et al., 1981) من أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانوا على وعي كالتلاميذ العاديين بفعالية استراتيجيات التفضيل الاجتماعي المختلفة على الرغم من تفضيلهم لتلك الاستراتيجيات التي يحكم عليها من قبل الراشدين على أنها أقل مرغوبية اجتماعية. كذلك تتفق مع ما أشار إليه "ستون ولاجريسا" (Stone & La Greca, 1984) من عدم وجود فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض مراحل تجهيز المعلومات الاجتماعية مثل: عزو السياق، وعلى الرغم من ذلك كان أداؤهم الاجتماعي بصورة عامة متدني، كما انخفضت مهاراتهم الاجتماعية بصورة دالة إحصائيا عن العاديين. وتتفق هذه النتيجة أيضا مع دراسات كل من (Tur-Kaspa & Bryan, 1994; Bauminger, et al., 2005) التي بينت عدم وجود فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في تحديد المشكلة

وتفسير الموقف على أنه ايجابي أو سلبي، إلا أنها تختلف معها في توصلها إلى أن لدى العاديين عزو أفضل للسياق الاجتماعي للموقف.

كما تختلف نتائج البحث الحالي مع بعض نتائج دراسات كل من (Parrill, 1981; Tur-Kaspa & Bryan, 1994) التي بينت أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في التفسير العقلي للهاديات خاصة في التركيز على الهاديات ذات الدلالة. ودراسات (Minskoff, 1980; Bruno, 1981; Markoski, 1993) التي بينت أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في التفسير الملائم للمواقف الاجتماعية. كما تختلف مع دراسة "سكوماكر وهزل" (Schumaker & Hazel, 1984) التي بينت تدنى قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تفسير المعلومات الاجتماعية.

كما بينت نتائج البحث الحالي وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلم في العدوانية لصالح الذكور. ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلم في التجنب السلبي لصالح الإناث. ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلم في الشخص الثالث لصالح الإناث وذلك بالنسبة لمرحلتي البحث عن الاستجابة وتقييم الاستجابة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج البحث الطولية التي قام بها "لانسفورد وآخرون" (Lansford, et al., 2006) والتي توصلت إلى أن الفتيات لديهن تجهيز أفضل للمعلومات الاجتماعية مقارنة بالأولاد. فقد كانت الفتيات أعلى من الأولاد في هدف الحفاظ على العلاقة بينما كان هدف الانتقام لدى الأولاد أعلى منه عند البنات (Delveaux & Daniels, 2000). كما كان الأولاد أكثر ميلا للاشتراك في سلوكيات عدوان بدني أكثر من الفتيات، (Fabes & Eisenberg, 1996; Crick & Rose, 20000). كما تتفق مع نتائج دراسة "كريك وآخرون" (Crick, et al., 2002) التي بينت أن الفتيات كن أكثر قلقا من الدخول في علاقات استفزازية أو محرضة،

مقارنة بالأولاد. كما تتفق مع نتائج دراسة "ديلفيكس ودانيالز" (Delveaux & Daniels, 2000) التي بينت أن الفتيات كن الأعلى في أهداف العدالة والحفاظ على العلاقة مقارنة بالأولاد، بينما كان الأولاد هم الأعلى في أهداف الانتقام والاهتمام بالذات مقارنة بالفتيات. ودراسة "كويجل وآخرون" (Quiggle, et al., 1992) التي بينت أن الأولاد أعلى من الفتيات في توليد استجابات أكثر عدوانية. ودراسة "كريك وورنر" (Crick & Werner, 1998) التي أظهرت أن الأولاد كانت قرارات استجابتهم العدوانية البدنية أعلى من الفتيات كما حصلت الفتيات على درجات أعلى مقارنة بالأولاد فيما يتعلق بتقييم الاستجابات.

كما تتفق مع نتائج دراسة "كريك ودودج" (Crick & Dodge, 1994) التي بينت أن الفتيات أكثر ميلا لإقامة علاقات اجتماعية، وأكثر تعاونا، بينما يميل الأولاد لأن يكونوا أكثر نفعية واهتماما بالسيطرة وبالتحكم في الأحداث الخارجية. كما ترتكب الفتيات أخطاء أقل في التشفير، ويعلون من أهداف الحفاظ على العلاقة على الأهداف النفعية وهن أكثر استخداما لاستراتيجيات الموائمة والتوافق في الاستجابة لصراع القرين. كما أن الأولاد أكثر استخداما لاستراتيجيات العنف ويختارون أهداف تتعلق بالتحكم والسيطرة وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة "جيفوردسميث ورابينير" (Gifford–Smith & Rabiner, 2004).

كما بينت نتائج البحث الحالي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث ذوي الصعوبات في مرحلة التشفير (وحدات المعلومات ذات العلاقة وغير ذات العلاقة) ومرحلة الأهداف (الأهداف الايجابية والأهداف السلبية)، ومرحلة البحث عن الاستجابة (عدد الحلول، والكفاءة) كما لم توجد فروق بين الذكور والإناث العاديين في مرحلة التشفير (وحدات المعلومات ذات العلاقة وغير ذات العلاقة) ومرحلة الأهداف (الأهداف الايجابية والأهداف السلبية) ومرحلة البحث عن الاستجابة (عدد الحلول، والكفاءة).

وهذا يتعارض مع نتائج دراسات كل من (Fabes & Eisenberg, 1996; Crick & Rose, 2000) التي بينت زيادة عدد وكفاءة الاستجابات لدى الفتيات بشكل

المراجع

أولا: المراجع العربية:

أنور رياض عبد الرحيم وحصة عبد الرحمن فخرو (١٩٩٢). صعوبات التعلم والمتغيرات المتصلة بها كما يدركها المعلمون في المرحلة الابتدائية بدولة قطر، مؤتمر "نحو تربية أفضل لتلاميذ المرحلة الابتدائية في دول الخليج"، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، في الفترة ٢٥ – ٢٧ أبريل، المجلد الثاني، ٧٣-١٤٥.

رافع النصير الزغلول، عماد عبدالرحيم الزغلول (٢٠٠٨). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق.

زيدان أحمد السرطاوي وكمال سالم سيسالم (١٩٩٢). المعاقون أكاديمياً وسلوكياً "خصائصهم وأساليب تربيتهم"، ط٣. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع.

السيد إبراهيم السمادوني (١٩٩١). مقياس المهارات الاجتماعية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٥). صعوبات فهم اللغة: ماهيتها، واستراتيجياتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦أ). النمو العقلي للطفل، ط ٣. القاهرة: دار الرشاد .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦ب). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم. القاهرة: دار الرشاد.

عبدالوهاب محمد كامل (٢٠٠١). اختبار المسح النيورولوجي السريع. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

فاطمة حنفى محمود (١٩٨٣). دار الحضانة والاستعداد العقلي للطفل دون السادسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٨٩). دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة جامعة أم القرى، ١(٢)، ٤٤٥ - ٤٩٦ .

فؤاد أبو حطب (١٩٩٢). القدرات العقلية، ط ٥. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

فؤاد أبو حطب (١٩٧٧). بطارية تقدير الاختبارات الإسقاطية. القاهرة: الأنجلو المصرية.

فيصل محمد الزراد (١٩٩٧). التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، ط٢. بيروت: دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٨). صعوبات التعلم. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

مصطفى محمد كامل (١٩٨٨). علاقة الأسلوب المعرفي للتلميذ (التريث والاندفاع) ومستوى نشاطه بصعوبات التعلم في القراءة (الفهم ، والمحصول اللغوي) والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع بالمدرسة الابتدائية، مجلة التربية المعاصرة، ٩، ٢١٢ – ٢٥٠.

مصطفى محمد كامل (١٩٩٠). قائمة تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، كراسة التعليمات. القاهرة: الأنجلو المصرية.

يوسف القريوتي وعبد العزيز السرطاوي وجميل الصمادي (١٩٩٨). المدخل الى التربية الخاصة، ط٢. دبي: دار الفكر للنشر والتوزيع.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Adolphs, R. (2003). Cognitive neuroscience of human social behavior. Nature Reviews, 4(3), 165-178.

American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.

Amodio, D. & Frith, C. (2006). Meeting of minds: the medial frontal cortex and social cognition. Nature Reviews, 7(4), 268-277.

Bauminger, N. & Ilanit, K. (2008). . Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 41(4), 315-332.

Bauminger, N., Schorr, H. & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 38, 45-61.

Blakemore, S. & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47(3-4), 296-312.

Bruno, R. (1981). Interpretation of pictorial presented social situations by learning disabled and normal children. Journal of Learning Disabilities, 14, 350-352.

Bryan, J. & Sherman R. (1980). Immediate impressions of nonverbal ingratiation attempts by learning disabled boys. Learning Disability Quarterly, 3, 19-28.

Bryan, J., Sonnefeld, J. & Greenberg, F. (1981). Children's and parents' views of ingratiation tactics. Learning Disability Quarterly, 4, 170-179.

Bryan, T. (1991). Assessment of Social Cognition: Review of Research in Learning Disabilities: Theory, Research, and Practice, ed. L.H, Swanson. Austin: PRO-ED.

Bryan, T., Werner, M. & Pearl, R. (1982). Learning disabled students' conformity responses to prosocial and antisocial situations. Learning Disability Quarterly, 5, 344-352.

Bryan, T., Wheeler, R., Felcan, J. & Henek,T. (1976). An observational study of children's communications. Journal of Learning Disabilities, 9, 661-669.

Bryan, T., Burstein, K. & Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. Learning Disability Quarterly, 27, 45-51.

Burks, V., Laird, R., Dodge, K., Pettit, G., & Bates, J. (1999). Knowledge structures, social information processing and children's aggressive behaviors. Social Development, 8, 220-236.

Carlson, C. (1987). Social interaction goals and strategies of children with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 20, 306-311.

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

Crick, N. & Dodge, K. (1996). Social information processing deficits in reactive and proactive aggression. Child Development, 67, 993-1002.

Crick, N. & Werner, N. (1998). Response decision processes in relational and overt aggression. Child Development, 69, 1630-1639.

Crick, N., Grotpeter, J. & Bigbee, M. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. Child Development, 73, 1134-1142.

Crick, N. & Rose, A. (2000). Toward a Gender-Balanced Approach to the Study of Social Emotional Development: A Look at Relational Aggression. In P. Miller and E. Scholnick (Eds.), Toward a Feminist Developmental Psychology. New York: Routledge.

Delveaux, K. & Daniels, T. (2000). Children's social cognitions: Physically and relationally aggressive strategies and children's goals in peer conflict situations. Merrill-Palmer Quarterly. 46, 672-692.

Derr, A. (1986). How learning disabled adolescent boys make moral judgment. Journal of Learning Disabilities, 19, 160-163.

Dodge, K. (1986). A Social-Information Processing Model of Social Competence in Children. In M. Perlmutter (Ed.), Minnesota Symposium in Child Psychology. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Dodge, K. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. Annual Review of Psychology, 44, 559-584.

Dodge, K. & Crick, N. (1990). Social information processing bases of aggressive behavior in children. Personality and Social Psychology Bulletin, 16, 8-22.

Dodge, K. & Price, J. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. Child Development, 65, 1385-1397.

Dodge, K. & Tomlin, A. (1987). Utilization of self-schemas as a mechanism of interpersonal bias in aggressive children. Social Cognition, 5, 280-300.

Eisenberg, N., Fabes, R., Guthrie, I., Murphy, B., Maszk, P., Holmgren, R. & Suh, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. Developmental & Psychopathology, 8, 141-162.

Erdley, C. & Asher, S. (1996). Children's social goals and self-efficacy perceptions as influences on their responses to ambiguous provocation. Child Development, 67, 1329-1344.

Erdley, C. & Asher, S. (1998). Linkages between children's beliefs about the legitimacy of aggression and their behavior. Social Development, 7, 156-167.

Fabes, R. & Eisenberg, N. (1996). Age and gender differences in prosocial behavior: A meta-analytic examination. Unpublished manuscript, Arizona State University.

Forness, S. & Kavale, K. (1991). Social Skills deficits as primary learning disabilities: A note on problems with the ICDL Diagnostic criteria. Learning Disabilities Research and Practice,6, 44-49.

Frederickson, N. & Furman, A. (2001). The long-term stability of sociometric status classification: A longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42, 581-592.

Gifford-Smith, M. & Rabiner, D. (2004). Social Information Processing and Children's Social Adjustment. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), Children's Peer Relations: From Development to Intervention. Washington: American Psychological Association.

Goldfried, M. & Zurilla, T. (1969). A Behavioral-Analytic Model for Assessing Competence. Current Topics in Clinical and community Psychology. New York: Academic Press.

Graham, S., Hudley, C. & Williams, E. (1992). Attributional and emotional determinants of aggression among african american and latino young adolescents. Developmental Psychology, 28, 731-740.

Gresham, F. & Elliott, S. (1989a). Social skills deficits as a primary learning disability. Journal of Learning Disabilities. 22,120-124.

Gresham, F. & Elliott, S. (1989b). Social skills assessment technology for LD students. Learning Disability Quarterly.12, 141-152.

Gresham, F. (1993). Social skills and learning disabilities as a type IIIerror: Rejoinder to Conte and Andrews. Journal of Learning Disabilities, 26, 154-158.

Grossmann, T. & Johnson, M. (2007). The development of the social brain in human infancy. The European Journal of Neuroscience, 25(4), 909-919.

Guralnick, M. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 5, 21-29.

Haskett, M. & Willoughby, M. (2006). Paths to child social adjustment: Parenting quality and children's processing of social information. Child: Care, Healthand Development, 33(1), 67-77.

Kavale, K. & Forness, S. (1996). Social skills deficits and LD: A meta-analysis. Journal of Learning Disabilities, 29, 226-237.

Lansford, J., Malone, P., Dodge, K., Crozier, J., Petit, G. & Bates, J. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. Journal of Abnormal Child Psychology, 34, 715-724.

Lemerise, E. & Arsenio, W. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. Child Development, 71, 107-118.

Levy, Z. (2003). Psychotherapeutic interventions in the treatment of social and emotional secondary effects of learning disabilities. Unpublished manuscript, Napora University.

Maheady, L. & Sainato, D. (1986). Learning-Disabled Students' Perceptions of Social Events. In Handbook of Cognitive, Social, and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Markoski, B. (1983). Conversational interactions of the learning disabled and nondisabled child. Journal of Learning Disabilities, 16, 606-609.

McFall, R. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. Behavioral Assessment. 4, 1-33.

Minskoff, E. (1980). Teaching approach for developing nonverbal communication skills in students with social perceptions deficits. Journal of Learning Disabilities, 13, 9-15.

Nabuzoka, D. & Smith, P. (1993). Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34, 1435-1448.

Nelson, D. & Crick, N. (1999). Rose-colored glasses: Examining the social information processing of pro-social young adolescents. Journal of Early Adolescence, 19, 17-38.

Olivia, A. & LaGreca, A. (1988). Children with LD: Social goals and strategies. Journal of Learning Disabilities, 21, 301-306.

OrobiodeCastro, B., Veerman, J., Koops, W., Bosch, J. & Monshouwer, H. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. Child Development, 73, 916-934.

Parrill, B. (1981). Problem Solving and Learning Disabilities: An Information Processing Approach. New York: Grune & Stratton.

Pearl, R. (1987). Social Cognitive Factors in Learning-Disabled Children's Social Problems. In Handbook of Cognitive, Social, and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities. 2 ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Pearl, R. (1992). Psychological Characteristics of Learning Disabled Students. In Learning Disabilities: Nature, Theory, and Treatment. New York: Springer Verlag Inc.

Pettit, S., Dodge, K. & Brown, M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. Child Development, 59, 107-120.

Quiggle, L., Garber, J., Panak, F., & Dodge, K. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. Child Development, 63, 1305-1320.

Rose, A. & Asher, S. (1998). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. Developmental Psychology, 35, 69-79.

Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpaa, J. & Peets, K. (2005). "I'm OK but you're not" and other peer-relational schemas: Explaining individual differences in children's social goals. Developmental Psychology, 41(2), 363-375.

Schumaker, J. & Hazel, J. (1984). Social skills assessment and training for learning disabled: Who's on first and what's on second? Journal of Learning Disabilities, 17, 422-429.

Seevers, L. & Jones, M. (2008). Exploring the Effects of Social Skills Training on Social Skill Development on Student Behavior. National Forum of Special Education Journal, 19 (1), 17-23.

Stone, W. & LaGreca, A. (1984). Comprehension of nonverbal communication: A reexamination of the social competencies of learning-disabled children. Journal of Abnormal Child Psychology, 12, 505-518.

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

Toro, A., Weissberg, P., Guare, J. & Liebenstein, N. (1990). A comparison of children with and without learning disabilities on social problem-solving skills, school behavior, and family background. Journal of Learning Disabilities, 23, 115-120.

Tur-Kaspa, H. (1993). Social information processing skills of students of learning disabilities. Unpublished Ph.D. university of Illinois. Chicago.

Tur-Kaspa, H. (2002). Social Cognition in LD. In B. Y. L. Wong & M. L. Donahue (Eds.), The Social Dimensions of LD. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Tur-Kaspa, H. & Bryan, T. (1994). Social information: Processing skills of students with learning disabilities. Learning Disability Research and Practice, 9, 12-23.

Weiss, E. (1984). Learning disabled children's understanding of social interactions of peers. Journal of Learning Disabilities, 17, 612-615.

Wong, B. & Wong, R. (1980). Role-taking in normal achieving and learning disabled children. Learning Disability Quarterly, 3, 11-18.

Ziv, Y., Oppenheim, D. & Sagi-Schwartz, A. (2004). Social information processing in middle childhood: Relations to infant-mother attachment. Attachment and Human Development, 6(3), 327-348.

Social Information Processing of Primary Stage Students: A Compared Study between the Ordinary and the Learning Disabled in Terms of Gender

Marwa Mukhtar Boghdady
Educational psychology lecturer
Faculty of Education, Beni-Suef University

Abstract:
The current study aimed at identifying the differences between learning disabled students and non-learning disabled students in social information processing, identifying the differences between males and females in both groups (the learning disabled and the non-learning disabled),and identifying the combination effect between students' gender (males – females) and their status (learning disabled and non-learning disabled) in social information processing. The study used the described method and the sample included 98 non-learning disabled students (42 males – 56 females) and 67 learning disabled students (37 males – 30 females) in primary five. Raven Intelligence Test, Rapid Neurological Scan Scale, Social Information Processing Test, and students' results at the end of 2010 – 2011 semester, were used in the study. By using One-Way ANOVA and Sheffi Test for multi comparisons, study results revealed that level of social information processing differed in some stages according to students' status (learning disabled and non-learning disabled), their gender (males – females), and the combination between them.

Key words: social information processing, primary stage students, learning disabled.