العلاقات السببية بين المهارات الاجتماعية والتحديد الذاتي وجودة الحياة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوى صعوبات التعلم

د / محمد إسماعيل سيد حميدة
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة عين شمس

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الراهنة بحث العلاقات السببية بين المهارات الاجتماعية (كمتغير مستقل) ، والتحديد الذاتي (كمتغير وسيط) ، وجودة الحياة (كمتغير تابع) لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوى صعوبات التعلم من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما مدى مطابقة النموذج المقترح للعلاقات بين المهارات الاجتماعية (كمتغير مستقل) ، والتحديد الذاتي (كمتغير وسيط) ، وجودة الحياة (كمتغير تابع) مع بيانات عينة الدراسة من ذوى صعوبات التعلم ؟

٢- ما التأثيرات المباشرة للمهارات الاجتماعية (مهارة التعاطف ، مهارة التواصل مع الزملاء ، مهارة المشاركة والتعاون ، مهارة إدارة الذات) في التحديد الذاتي ؟

٣- ما التأثيرات المباشرة للتحديد الذاتي في جودة الحياة ؟

٤- هل تختلف بنية النموذج المقترح باختلاف النوع (الذكور / الإناث) ذوى صعوبات التعلم ؟

تكونت عينة الدراسة من (١٧٨) تلميذا وتلميذة بالصف الثامن من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوى صعوبات التعلم (٦٩ من الذكور، و ١٠٩ من الإناث)، واستخدمت عدة أدوات شملت مقياس المهارات الاجتماعية ، ومقياس

التحديد الذاتي، ، ومقياس جودة الحياة، مستخدمة الأساليب الإحصائية تحليل المسار باستخدام الحزمة الإحصائية (AMOS 20).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- وجود مطابقة جيدة للنموذج المقترح للعلاقات بين المهارات الاجتماعية (كمتغير مستقل) ، والتحديد الذاتي (كمتغير وسيط) ، وجودة الحياة (كمتغير تابع) وبيانات عينة الدراسة .

٢- وجود تأثيرات موجبة دالة إحصائيا للمهارات الاجتماعية في التحديد الذاتي .

٣- وجود تأثيرات موجبة دالة إحصائيا للتحديد الذاتي في جودة الحياة .

٤- لا تختلف بنية النموذج المقترح باختلاف النوع (الذكور / الإناث) ذوى صعوبات التعلم .

الكلمات المفتاحية : المهارات الاجتماعية ، التحديد الذاتي، جودة الحياة ، صعوبات التعلم .

The causal relationships among social skills and self – determination and quality of life for preparatory school pupils with learning disabilities

Dr /Mohammad Ismael Sayed Hemeda
Professor Assistant of Educational Psychology
Educational Psychology
Faculty of Education
Ain shams University

Abstract

The study aims to investigate the relationships between social skills and self – determination and quality of life for preparatory school pupils with learning disabilities, the sample of the study consisted of (178) preparatory school pupils with learning disabilities, the study used social skills scale and self – determination scale and quality of life scale, it used path analysis. The study results found that:
1- there are a fit correspondent for the proposed model with data of pupils with learning disabilities.
2- There are statistically significant positive direct path coefficient from social skills to self – determination .
3- There are statistically significant positive direct path coefficient from self – determination to quality of life .
4- there are no differences in the proposed model among males and female.

Key words : social skills ,self – determination , quality of life , learning disabilities.

العلاقات السببية بين المهارات الاجتماعية والتحديد الذاتي وجودة الحياة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوى صعوبات التعلم

د / محمد إسماعيل سيد حميدة
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة عين شمس

مقدمة :

تعتبر عملية إعداد التلميذ في مرحلة التعليم الأساسي كشخصية متكاملة أحد أهم الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، وللنجاح في تحقيق هذا الهدف يتوجب على المدرسة مواجهة بعض المشكلات والصعوبات التي تواجه التلاميذ في هذه المرحلة كصعوبات التعلم Learning disabilities، فنجاح المدرسة في عملية التعلم مرهون بنجاحها في معالجة هذه الصعوبات والتغلب عليها (عصام على، وجابر محمد، ٢٠١٣، ٢).

وقد بدأ الاهتمام بدراسة التحديد الذاتي Self - determination وتنميته في التسعينات من هذا القرن كأحد الموضوعات المهمة في علم النفس الايجابي، وأصبح هدفا أساسيا يُسعى إليه خاصة في مجال التربية وعلم النفس، فهو يعد مُخرجا مهما يستوجب زيادة الاهتمام به والانتباه إليه (Coxhead,2008,1)، ونظرا لأهميته في مختلف المراحل التعليمية ، لقى مزيدا من الاهتمام في السنوات القليلة الماضية من جانب العديد من الباحثين والمربيين (Pierson, Carter ,Lane, & Glaeser,2008,116).

وتتضح أهمية التحديد الذاتي من خلال ارتباطه بعدد من المخرجات الإيجابية المهمة، فقد ارتبط بكل من جودة الحياة Quality of life ، والصحة العامة General health ، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية ،

وتقدير الذات Self - esteem ، والاستقلالية Independence ، والرضا الوظيفي Job satisfaction ، وسلوك حل المشكلات Problem solving (Elkin,2007,8-9).

ويعرف التحديد الذاتي على أنه مجموعة من المهارات Skills ، والمعارف Knowledge، والمعتقدات Beliefs التي تمكن الشخص من الاندماج في السلوك الموجه نحو الهدف، والسلوك المنظم ذاتيا والمستقل، وفهم نواحي الضعف والقوة (Stahl,2006,10).

والتحديد الذاتي هو بنية نفسية عامة، يتضمن بنية منظمة من جوانب القوة الموجودة لدى الفرد، فالشخص القوى هو الذي يتمتع بمستوى مرتفع من الطموح، ويبذل قصارى جهده في مواجهة العوائق التي يمر بها، ويتعلم من أخطائه، ولديه إحساس مرتفع بجودة الحياة (ياسمين عبد الغنى،٢٠١٢، ٢).

ويشير (Jensen,2010,28) إلى أن التحديد الذاتي مفهوم معقد متعدد الأبعاد يتضمن المجالات الأساسية لخبرة الإنسان بالإضافة إلى المكونات السلوكية ، والمعرفية ، والوجدانية.

ويتضمن التحديد الذاتي عددا من الخصائص الشخصية، والمهارات، وأنواع المعارف، والاتجاهات التي تساعد الفرد كي يصبح محددا ذاتيا متضمنا المعارف الذاتية Self – knowledge، ومهارات وضع وتحديد الأهداف Goals setting، ومهارات التعلم الذاتي Self - learning، ووجهة الضبط الداخلية Internal locus of control، والوعي الذاتي Self - awareness (Bekemeier,2009,12).

وقد أشار كل من (Karr,2009,9)، (Bekemeier,2009,12-13) إلى أن السلوك المحدد ذاتيا يشير إلى الأفعال والسلوكيات المقصودة والتي تحددها أربع خصائص أساسية معتمدة على غرض أو وظيفة السلوك هى: الاستقلالية Autonomy، والتنظيم الذاتي Self - regulation، والتمكين

النفسي Psychological empowerment، والإدراك الذاتي Self-realization .

وقد أشار العديد من الباحثين مثل (Ward,2005); (Brackin,2005); (Graham,2007); (Wong & Wong,2008); (Sheppard & Unsworth,2011); (Field & Hoffman,2012) إلى أهمية دراسة التحديد الذاتي خاصة لدى ذوى صعوبات التعلم، وفى هذا السياق أشار (Aldosiry,2016,43-44) إلى أن البحوث والدراسات السابقة أوضحت أهمية وفائدة مهارات السلوك المحدد ذاتيا لدى ذوى صعوبات التعلم من خلال عدد من المخرجات الإيجابية والتي تشمل الأداء الأكاديمي Academic performance، وزيادة فرص التعلم، والمشاركة المجتمعية، والعمل Work، وتحسين جودة الحياة، والرضا عن الحياة Life satisfaction ، وأسلوب الحياة Life style، فقد تبين أن النقص أو القصور في مهارات التحديد الذاتي يعد من أهم الخصائص المميزة لذوى ذوى صعوبات التعلم ، فهم في حاجة كي يصبحوا أكثر تحديدا لذواتهم، وأكثر تحملا للمسئولية، وأكثر استقلالية (Zhang,2001,121-122) .

وقد ارتبط التحديد الذاتي ارتباطا قويا بكل من المهارات الاجتماعية Social skills من ناحية، ومن الناحية الأخرى بجودة الحياة.

ففي نطاق العلاقة بين التحديد الذاتي والمهارات الاجتماعية، سعى الباحثون إلى بحث إسهام بعض العوامل الشخصية المؤثرة في التحديد الذاتي (Carter, Traninor, Owens, Sweden, & Sun,2010,68)، ووجدوا أن المهارات الاجتماعية تعد من العوامل المؤثرة في التحديد الذاتي (Nota, Ferrari, Soresi, & Wehmeyer, 2007,850).

ويشير كل من (Coxhead,2008,50)، (Carter et al.,2010,68) إلى أن المهارات الاجتماعية تسهم بشكل مؤثر في تشكيل السلوك المحدد ذاتيا، وأن التدريب على المهارات الاجتماعية وزيادتها يؤدى إلى تنمية وزيادة التحديد الذاتي ، وأوضح كل من (Pierson et al.,2008,117)، (Duran, Zhou, Frew, Kwok & Benz, 2011,17) أن المهارات الاجتماعية ترتبط بشكل قوى بالتحديد الذاتي وتعد منبئا قويا به .

وفى إطار علاقة التحديد الذاتي بجودة الحياة، أظهر الباحثون علاقة واضحة وقوية بين التحديد الذاتي وجودة الحياة لدى ذوى صعوبات التعلم، فممارسة الضبط والتحكم في أنشطتهم الحياتية، يزيد من مستوى جودة الحياة لديهم، فالعديد من المراهقين ذوى صعوبات التعلم لديهم نقص وقصور واضح في الإخبار بجودة الحياة التي تعكس التحديد الذاتي (Nonnemacher,2008,4)، فقد تبين أن ذوى صعوبات التعلم قد أظهروا صعوبات واضحة في ممارسة مهارات التحديد الذاتي، ومستويات منخفضة من جودة الحياة (Jensen,2010,8) .

وبإطلاع الباحث على الأدبيات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الراهنة خاصة في البيئة العربية ، لم يجد دراسات جمعت ما بين المهارات الاجتماعية والتحديد الذاتي وجودة الحياة خاصة لدى ذوى صعوبات التعلم موضحة العلاقات السببية بينها ، لذا تهدف الدراسة الراهنة بحث تلك العلاقات في ضوء النموذج المقترح في الدراسة .

مشكلة الدراسة :

نشأت مشكلة الدراسة الراهنة من خلال عدد من المؤشرات النظرية والنتائج الإمبيريقية يمكن تلخيصها في عدد من المحاور على النحو التالي :

المحور الأول : المؤشرات الدالة على أهمية دراسة التحديد الذاتي في السياق التربوي

أ- أوضح (Ward,2005,115)، (Trainer,2005,233) أن التحديد الذاتي يعد مكونا مهما خاصة لدى ذوى صعوبات التعلم، وأن تعليم هؤلاء الطلاب كي يصبحوا أكثر تحديدا لذواتهم يعد من الأمور والممارسات التربوية المهمة من خلال إكسابهم وتعليمهم المهارات اللازمة التي تساعدهم على تنمية التحديد الذاتي، و أنه يجب إعطائهم الفرصة والدعم المناسب لتنمية التحديد الذاتي لديهم .

ب- أشار (Carter, Lane, Pierson, & Stang,2008,66) أن التحدي الأكبر الذي مازال قائما أمام المربيين والتربويين هو تحديد الطرق والأساليب والاستراتيجيات المناسبة والفعالة التي يمكن من خلالها تنمية وزيادة التحديد الذاتي لدى ذوى صعوبات التعلم.

ج - أشار (Brackin,2006,216) إلى أننا بحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات المستقبلية التي تستهدف التحديد الذاتي خاصة لدى ذوى صعوبات التعلم.

د- أوضح (Parker & Boutelle,2009,205) أن هناك علاقة قوية بين التحديد الذاتي والمخرجات الأكاديمية لدى ذوى صعوبات التعلم، فقد أظهر الطلاب ذوو صعوبات التعلم مستوى مرتفعا من جودة الحياة عندما يكونوا أكثر تحديدا لذواتهم.

هـ - يواجه الطلاب ذوو صعوبات التعلم العديد من المشكلات كي يصلوا إلى مستوى مرتفع من الجودة وإتقان التعلم، ومن بين هذه المشكلات نقص وتدنى مهارات التحديد الذاتي (Graham,2007,3)، إذا يعد التحديد الذاتي

أمرا ضروريا ومهما في تحسين وزيادة الانتقال الناجح لدى ذوى صعوبات التعلم (Field & Hoffman,2012,6).

و- أوضح (Graham,2007,4) أن هناك قلة من الدراسات التي اهتمت بالتحديد الذاتي خاصة لدى ذوى صعوبات التعلم، وأننا بحاجة إلى إجراء دراسات مستقبلية لبحث وتناول التحديد الذاتي لدى هؤلاء الطلاب .

ز- أشار (Brackin,2005,37) إلى أن التحديد الذاتي يعد مفهوما وبنية مهمة في حياة الطلاب بصفة عامة، لكنه يعد أكثر أهمية لدى ذوى صعوبات التعلم .

المحور الثاني :المؤشرات الدالة على أهمية دراسة المهارات الاجتماعية لدى ذوى صعوبات التعلم

أ- أشار كل من (على عليج ، وإسراء غانم،٢٠٠٧، ٥٨-٥٩) أن هناك حاجة إلى إكساب الطلاب ذوى صعوبات التعلم المهارات الاجتماعية، فهى تعد مطلبا تربويا أساسيا وجانبا مهما من جوانب شخصية المتعلم، وأن نقص وتدنى مستوى المهارات الاجتماعية يترتب عليه آثارا خطيرة على الفرد والمجتمع، لذا يجب التصدي لهذه المشكلة .

ب- أوضح (Carter et al. ,2008,56) أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم لديهم نقص وقصور واضح في المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تحسن وتنمى التحديد الذاتي لديهم.

ج - أشار (ماهر مفلح، ونهلا أمجد،٢٠١٢، ٣٣٧) إلى أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم يواجهون العديد من المشكلات والتي تتمثل في القراءة، والكتابة، والإملاء، والاستيعاب، والحساب، وهذه المشكلات ترتبط بقصور في الذاكرة تؤدى إلى تدنى مستوى المهارات الاجتماعية والثقة بالنفس والقدرة على التنظيم الذاتي .

د- يمكن للطلاب ذوى صعوبات التعلم اكتساب المهارات ذات الصلة بحل المشكلات الاجتماعية، والمهارات الاجتماعية، والمعرفة الاجتماعية، والتحديد الذاتي بنجاح (Cory,2004,4).

ه- أشار كل من (Cory,2004,6)، (Pierson et al., 2008,117) إلى أن كثير من الطلاب ذوى صعوبات التعلم لديهم مشكلات وصعوبات في مجال المهارات الاجتماعية، وأوضحا أهمية وضرورة إكسابهم المهارات الاجتماعية الفعالة.

و- أوضح كل من (Kolb & Honley - Maxwell, 2008 , 163)، (Carter et al.,2010,68-79) أننا بحاجة إلى الاهتمام والتركيز على المهارات الاجتماعية وتنميتها لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى ذوى صعوبات التعلم، وأن النقص والقصور في المهارات الاجتماعية يعد عاملا أساسيا في تدنى مهارات التحديد الذاتي خاصة لدى ذوى صعوبات التعلم.

المحور الثالث : المؤشرات الدالة على ارتباط جودة الحياة بذوي صعوبات التعلم

أشار كل من (Wehmeyer & Schwartz,1998) ; (Turnbull & Turnbull,2001); (Nota et al., 2007) ; (ElKin,2007) ; (Bekemeier,2009) ; (Karr,2009) ; (Jensen,2010) ; (Ferguson,2012) إلى أن جودة الحياة تعد من المفاهيم المهمة التي ترتبط بذوى صعوبات التعلم ، فذوو صعوبات التعلم يظهروا مستوى منخفض من جودة الحياة بالإضافة إلى القصور والنقص الواضح في مهارات التحديد الذاتي .

المحور الرابع : المؤشرات الدالة على علاقة المهارات الاجتماعية بالتحديد الذاتي

أ- في الوقت الذي أشار إليه كل من (Kohter & Field,2003) إلى أن المهارات الاجتماعية تعد ضرورية ومهمة للانتقال الناجح في مراحل الدراسة المختلفة من مرحلة إلى أخرى، وجد البعض أن المهارات الاجتماعية تعد عاملا مهما وقويا ومسهما في التنبؤ بمستوى التحديد الذاتي (as cited in Duran,2011,17).

ب- أوضح (Field & Hoffman,2012,6-8) أن العديد من الدراسات وجدت أن العلاقات الايجابية، والتي يمكن أن تنمى من خلال التدريب على المهارات الاجتماعية، تعد عاملا أساسيا في زيادة القدرة على التحديد الذاتي.

ج - أشارت نتائج دراسة (Carter et al.,2010,76) أن المهارات الاجتماعية ترتبط بشكل قوى بقدرة الطلاب على التحديد الذاتي.

د- أوضح (Nota et al. ,2007,850) أن المهارات الاجتماعية ترتبط بمهارات التحديد الذاتي، وأنها تعد عاملا مهما في التنبؤ به، وأننا بحاجة إلى تحديد وبحث العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتحديد الذاتي خاصة لدى ذوى صعوبات التعلم (As cited in Pierson et al. ,2008,117) .

ه- أشار كل من(Pierson et al.,2008,123)، (Coxhead,2008,1)، (Carter et al.,2010,69-77) إلى أن المهارات الاجتماعية تلعب دورا مهما في تنمية التحديد الذاتي، وأننا بحاجة إلى دراسات مستقبلية تستهدف دور المهارات الاجتماعية في تحسين التحديد الذاتي، إذ أن تنمية وزيادة المهارات الاجتماعية تؤدى إلى زيادة في التحديد الذاتي.

المحور الخامس : المؤشرات الدالة على علاقة التحديد الذاتي بجودة الحياة

أ- أشار (Lachapelle, ,Wehmeyer, ,Haelewyck, Courbois, , Keith , & Schalock et al.,2005,740) إلى أن هناك علاقة نظرية وتجريبية قوية بين التحديد الذاتي وجودة الحياة .

ب- أوضح (Wehmeyer & Schwartz,1998,3) أن هناك اهتمام متزايد في مجال صعوبات التعلم والتربية وعلم النفس بضرورة وأهمية تحسين التحديد الذاتي لدى ذوى صعوبات التعلم بصفة عامة، إذ أنهم يواجهون الضغوط، وهم بحاجة إلى مزيد من الضبط والتحكم والاختيار في حياتهم الأمر الذي يؤدى إلى تحسين جودة الحياة لديهم.

ج- يذكر(Turnbull & Turnbull,2001,59) أن البحوث في مجال التحديد الذاتي تساعد على وضوح وتحديد مفهوم جودة الحياة لدى ذوى صعوبات التعلم، فقد وجد الباحثون أن التحديد الذاتي يعد مفهوما رئيسيا لذوى صعوبات التعلم فهو يمنحهم جودة الحياة .

د- أشار كل من (Wehmeyer & Schalock,2001,6) إلى أن التحديد الذاتي وجودة الحياة يعدان مكونان أو مفهومان مهمان تتضح أهميتهما لدى ذوى صعوبات التعلم، وأن التركيز على دراسة العلاقة بينهما لدى ذوى صعوبات التعلم يعد أمرا مهما.

ه- أوضح (Nota et al.,2007,853) أن هناك ارتباطا قويا إيجابيا بين التحديد الذاتي وجودة الحياة، فقد أوضحت نتائج البحوث أنه كلما زاد التحديد الذاتي، زادت المخرجات الايجابية ، وأدى ذلك إلى زيادة مستوى جودة الحياة خاصة لدى ذوى صعوبات التعلم، وأن دراسة العلاقة بينهما لدى ذوى صعوبات التعلم يعد أمرا مهما.

و- أشار (Wehmeyer & Schalock,2001,1) إلى أن التحديد الذاتي يعد منبئا مهما بمستوى جودة الحياة المرتفع، فالأفراد ذوو التحديد الذاتي المرتفع لديهم مستوى مرتفع من جودة الحياة والعكس، إذ تتضح العلاقة بين هذين المفهومين وأهميتها خاصة لدى ذوى صعوبات التعلم من خلال :

١- أن هناك اتفاق عام بين الباحثين على أن تحسين التحديد الذاتي يعد من أهم العوامل في تحقيق النواتج الإيجابية مثل جودة الحياة .

٢- يسعى الأفراد المحددون ذاتيا دائما إلى تحقيق أشياء وأهداف سعيدة في حياتهم مما يؤدى إلى تنمية وتحسين جودة الحياة لديهم.

٣- يؤثر ويتأثر الشخص المحدد ذاتيا بجودة الحياة.

ز- أشار (Mc Dougall, Baldwin, Evans, Nichols, Etherigton, Wright,2015,2-5) إلى أن هناك اهتماما متزايدا بجودة الحياة والتي ترتبط بالمخرجات المهمة والتحديد الذاتي، وأكدوا أن التحديد الذاتي يعد مهما في جودة الحياة فهو من المؤشرات الرئيسية في التنبؤ بجودة الحياة.

ح- أشار (Ferguson,2012,23-25) إلى أن التحديد الذاتي يرتبط بجودة الحياة لدى ذوى صعوبات التعلم، إذ تشير جودة الحياة إلى المدرك الكلى لدى الشخص عن حياته الجيدة، وتعرف على أنها درجة الهناء التي يخبر بها الشخص، وعلى هذا فإن التحديد الذاتي يعد عاملا مهما وأساسيا في امتلاك الفرد نظرة إيجابية عن حياته الكلية .

ط- يعمل التحديد الذاتي كقوة أساسية دافعة في حياة الفرد وفى وضع واتخاذ القرارات المرتبطة بجودة الحياة متحررا وبعيدا من التأثر بالتداخلات والتأثيرات الخارجية، وأن التحديد الذاتي يسهم بشكل قوى في التنبؤ بجودة الحياة المرتفعة وتنميتها (Lachapelle et al.,2005,3-7) .

ى- أشار (Shogren, Wehmeyer, Palmer, Rifenbark, Liltle, 2015,264) إلى أننا بحاجة إلى إجراء مزيد من البحوث والدراسات

المستقبلية لبحث وتحديد العلاقة بين التحديد الذاتي، والرضا عن الحياة ، وجودة الحياة، فعلى الرغم من أن هناك علاقة إيجابية بين التحديد الذاتي والمخرجات الايجابية المرتبطة بالمدرسة مثل الاندماج في المدرسة ، والمهارات الأكاديمية Academic skills ، إلا أن القليل من الدراسات استهدفت العلاقة بشكل مباشرة بين التحديد الذاتي ومخرجات ما بعد المدرسة مثل الحياة المستقبلية وجودة الحياة.

ك- أشار (Cagle,2006,14-15) إلى أنه على الرغم من أن مفهومي التحديد الذاتي وجودة الحياة قد لقى مزيدا من الاهتمام البحثي والتجريبي في السنوات الراهنة، فإن القليل من الدراسات اهتمت بتناول العلاقة بين التحديد الذاتي وجودة الحياة تجريبيا، موضحا أن زيادة التحديد الذاتي تؤدى إلى زيادة جودة الحياة .

ل- أشار(Bekemeier,2009,1) إلى أن الأفراد ذوى صعوبات التعلم يظهرون تدنيا واضحا في التحديد الذاتي، والذي بدوره يؤثر على مستوى جودة الحياة الكلى لديهم.

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة الراهنة في مجموعة من النقاط التي خلص إليها الباحث من خلال إطلاعه على الأدبيات النفسية المرتبطة بمتغيرات الدراسة الراهنة فيما يلي :

١- أشارت نتائج الدراسات إلى ارتباط كل من المهارات الاجتماعية والتحديد الذاتي وجودة الحياة بالطلاب ذوى صعوبات التعلم، وأن هؤلاء الطلاب لديهم نقص وقصور واضح في تلك المتغيرات مما يؤثر سلبا على أدائهم بشكل عام.

٢- أشارت نتائج الدراسات إلى وجود ارتباط قوى بين كل من المهارات الاجتماعية والتحديد الذاتي وجودة الحياة ، فالمهارات الاجتماعية تسهم بشكل

قوى في التنبؤ بالتحديد الذاتي هذا من جانب، ومن الجانب الآخر ارتباط التحديد الذاتي بجودة الحياة ، فهو يسهم في التنبؤ بها.

٣- وجد الباحث – في حدود علمه – قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بشكل مباشر بين المهارات الاجتماعية وجودة الحياة.

٤- قلة الدراسات – في حدود علم الباحث – التي أجريت في البيئة العربية والتي استهدفت العلاقات السببية بين كل من المهارات الاجتماعية والتحديد الذاتي وجودة الحياة خاصة لدى ذوى صعوبات التعلم.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

١- ما مدى مطابقة النموذج المقترح للعلاقات بين المهارات الاجتماعية (كمتغير مستقل) ، والتحديد الذاتي (كمتغير وسيط) ، وجودة الحياة (كمتغير تابع) مع بيانات عينة الدراسة من ذوى صعوبات التعلم ؟.

٢- ما التأثيرات المباشرة للمهارات الاجتماعية (مهارة التعاطف ، مهارة التواصل مع الزملاء ، مهارة المشاركة والتعاون ، مهارة إدارة الذات) في التحديد الذاتي ؟.

٣- ما التأثيرات المباشرة للتحديد الذاتي في جودة الحياة ؟.

٤- هل تختلف بنية النموذج المقترح باختلاف النوع (الذكور / الإناث) ذوى صعوبات التعلم ؟.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الراهنة إلى :

١- فهم وتفسير العلاقات بين المهارات الاجتماعية (كمتغير مستقل) ، والتحديد الذاتي (كمتغير وسيط) ، وجودة الحياة (كمتغير تابع) لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوى صعوبات التعلم .

٢- الكشف عن مدى اختلاف أو تشابه بنية النموذج المقترح بين الذكور والإناث ذوى صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الراهنة على المستويين النظري والتطبيقي فيما يلي :

على المستوى النظري :

١- تتناول الدراسة الراهنة مفاهيم مهمة في علم النفس الايجابي والتي تشمل التحديد الذاتي، والمهارات الاجتماعية، وجودة الحياة فهي من المفاهيم المهمة والضرورية لكل فرد .

٢- قد تكون الدراسة الراهنة إضافة إلى أدبيات البحث في مجال علم النفس بما تقدمه من مفاهيم وأطر نظرية ترتبط بموضوعات مهمة في علم النفس الايجابي .

على المستوى التطبيقي :

١- قد تسهم نتائج الدراسة في توجيه نظر الباحثين والمعلمين إلى إمكانية تنمية التحديد الذاتي من خلال التدريب على المهارات الاجتماعية .

٢- توجيه نظر الباحثين والمعلمين إلى إمكانية وضرورة تنمية جودة الحياة من خلال التدريب على مهارات التحديد الذاتي.

٣- تكمن أهمية الدراسة في اهتمامها وانصبابها على الطلاب ذوى صعوبات التعلم فهم فئة في حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة .

٤- توجيه نظر الخبراء والقائمين على إعداد المناهج إلى أهمية وضرورة دمج المهارات الاجتماعية في المواد التعليمية المختلفة .

مصطلحات الدراسة :

١- التحديد الذاتي :

تتبنى الدراسة الراهنة تعريف (ياسمين عبد الغنى،١٤،٢٠١٢) للتحديد الذاتي والذي عرفته على أنه الأفعال المقصودة التي يقوم بها التلميذ وتتمثل في قدرته على صنع واتخاذ القرارات الواعية دون أي تأثير خارجي، وهذا يتطلب أن يتعرف على نقاط الضعف والقوة، وأن يمتلك الدافعية الداخلية التي تساعده على أن يكون مستقلا في سلوكه، ومنظما ذاتيا، ولديه قدر من التمكين النفسي الذي يدفعه إلى التفاعل مع المجتمع وتحقيق ذاته.

٢- المهارات الاجتماعية :

يعرف الباحث الحالي المهارات الاجتماعية على أنها مجموعة مركبة من المهارات والسلوكيات التي تتضمن التعاطف ، والتواصل مع الزملاء ، المشاركة والتعاون ،إدارة الذات والتي تحدث بطريقة مقصودة وتعمل على تحقيق أهداف الفرد التي يقبلها المجتمع .

٣- صعوبات التعلم :

يعرفها الباحث الحالي على أنها مصطلح يشير إلى كل ما يعوق المتعلم ويؤدى إلى قصوره في أداء العمليات والمهام التعليمية المختلفة، وتقلل من نسب نجاحه الأكاديمي المتمثل في الاستيعاب والفهم، واكتساب المعلومات والمعارف الجديدة ، وظهور صعوبة واضحة لديه في أحد الموضوعات الأكاديمية المتمثلة في القراءة أو الكتابة أو الإملاء أو الرياضيات .

٤- جودة الحياة :

هى وصول الفرد لدرجة النضج الشخصي والنفسي الذي يحقق له السعادة الذاتية، ومن ثم إيجاد معنى لحياته من خلال الأمل الذي يبعثه على كافة أشكال حياته بحيث يصبح راضيا عنها (إيمان أحمد،٢٠٠٩، ١٥٧) .

ويعرف الباحث الحالي جودة الحياة على أنها مفهوم متعدد الأبعاد والتي تتضمن مجالات عديدة تشمل : الصحة العامة (الجسمية) ، والدينية (الممارسات الدينية) ، والاجتماعية والأسرية ، والنفسية ، والتي تحقق الشعور بالهناء، والرضا عن الحياة، والنجاح الأكاديمي، والتي تختلف من فرد لآخر وفقا لأسلوب إدراكه لجوانب حياته المختلفة .

٥- مرحلة التعليم الأساسي:

هى المرحلة المتوسطة التي تتوسط بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي وتقع وسطا بين الطفولة المتأخرة ومرحلة المراهقة، وتقابل هذه المرحلة السنوات الدراسية السابعة ، والثامنة ، والتاسعة من السلم التعليمي الرسمي، وتقع هذه المرحلة ضمن مراحل التعليم الإلزامي (فوزية عبد القادر،٢٠١٣، ١٥٠) .

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة :

أولا : التحديد الذاتي

(١) تعريف التحديد الذاتي :

يشير التحديد الذاتي إلى المدى الذي يصبح من خلاله الفرد مسئولا عن وضع وتحقيق أهدافه متضمنا التوكيدية، والدفاع عن الذات، والإبداع Creativity، والاستقلال (Durlak, Rose, & Bursuck, 1994,51).

ويعرف Ward (١٩٨٨) التحديد الذاتي على أنه الاتجاهات التي توجه الفرد لتحديد أهدافه الذاتية ، والقدرة على اتخاذ المبادأة لتحقيق هذه الأهداف (as cited in Brackin,2005,4)

ويعرفه (Unver,2004,7) على أنه امتلاك الفرد وإحساسه بالضبط والتحكم في أنشطته اليومية والاندماج فيها.

ويعرف (Wood et al.,2004) التحديد الذاتي على أنه مجموعة من المهارات ،والمعارف ،والمعتقدات التي تمكن الفرد من الاندماج في السلوك المستقل والمنظم ذاتيا والموجه نحو الهدف (as cited in Graham, 2007, 2).

ويرى (Simpson,2008,1) أن التحديد الذاتي هو الحاجة إلى الاختيار والتحكم فيما يفعله الفرد وكيف يفعله، وهو أيضا الرغبة في تحقيق الأهداف بدلا من المكافآت الخارجية.

ويشير (Carter et al.,2010,68) إلى أن التحديد الذاتي هو امتلاك الفرد القدرة على اتخاذ القرارات بشكل محدد وحازم، والحرية في اختيار الأفعال والأنشطة، كما يتضمن الاتجاهات التي توجه الفرد إلى تحديد ووضع أهدافه، والقدرة على القيام بأفعال مناسبة لتحقيق تلك الأهداف .

وتعرف (ياسمين عبد الغنى،٢٠١٢، ١٤) التحديد الذاتي بأنه الأفعال المقصودة التي يقوم بها التلميذ وتتمثل في قدرته على صنع واتخاذ القرارات الواعية دون أي تأثير خارجي، وهذا يتطلب أن يتعرف على نقاط الضعف والقوة، وأن يمتلك الدافعية الداخلية التي تساعده على أن يكون مستقلا في سلوكه، ومنظما ذاتيا، ولديه قدر من التمكين النفسي الذي يدفعه إلى التفاعل مع المجتمع وتحقيق ذاته.

وفى ضوء ما سبق، يعرف الباحث الحالي التحديد الذاتي على أنه مجموعة من المهارات، والمعارف، والمعتقدات التي توجه سلوك الفرد وتجعله أكثر تنظيما، وتحديدا، واستقلالية، وتجعله قادرا على وضع وتحقيق أهدافه ، واتخاذ قراراته ، والتكيف بفاعلية مع مجتمعه .

(٢) أهمية التحديد الذاتي :

تتحدد أهمية التحديد الذاتي والتي أشار إليها كل من (Graham,2007,8); (Carter et al.,2008,56) ; (Coxhead,2008,10) ; (Field & Hoffman,2012,7) فيما يلي :

- يلعب دورا مؤثرا في تحسين مخرجات الطلاب الأكاديمية، فعندما يختار الطلاب الأنشطة المدرسية تزداد لديهم الدافعية لأداء تلك المهام والأنشطة، ويصبحوا أكثر قدرة على تحقيق أهدافهم.
- يرتبط ارتباطا وثيقا بجودة الحياة .
- يزيد من قدرة ذوى صعوبات التعلم على المشاركة والاستقلالية وأداء الأنشطة الاجتماعية.
- يساعد ذوى صعوبات التعلم على التعرف على الذات Self-identify، والدفاع عن حاجاتهم، ويزيد من معرفتهم بنواحي الضعف والقوة .
- يعمل على زيادة الوعي بالذات، وتحقيق الذات، وزيادة المعرفة الذاتية .

(٣) السلوك المحدد ذاتيا :

يشير السلوك المحدد ذاتيا إلى الأفعال المقصودة والتي يتم تحديدها من خلال أربع خصائص أساسية تشمل: السلوك المستقل، والتنظيم الذاتي، وتحقيق الذات، ووضع وتحقيق الأهداف (Wehmeyer & Schalock,2001,2) .

والسلوك المحدد ذاتيا هو الذي يتم تشكيله من خلال تفاعل الفرد مع أقرانه والوالدين، إذ يمكن للفرد الإخبار به عن طريق المعارف التي يكتسبها عن نفسه والعالم من حوله، وهو يتضمن قدرة الفرد على التحكم في حياته، وتدرك هذه القدرة على أنها مخرج تربوي مهم لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم والعاديين ، إذ يتشكل السلوك المحدد ذاتيا في داخل السياق الاجتماعي

Social context في نطاق التفاعلات الاجتماعية المختلفة، وهذا السلوك يتأثر بقدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين (Pierson et al. ,2008,115-116)، ويرى النموذج الوظيفي للتحديد الذاتي أن السلوك المحدد ذاتيا يمكن أن يتم تعلمه وتحسينه وتنميته (Wong & Wong ,2008,231).

(٤) خصائص الأفراد ذوو السلوك المحدد ذاتيا :

يتصف الأفراد ذوو السلوك المحدد ذاتيا بعدة خصائص (ياسمين عبد الغنى، ٢٠١٢، ٢٦-٢٧)، (Palmer, Summers, Brotherson, Erwin, Maude, Stroup - Rentier et al.,2012,38) هى :

- لديهم قدر كبير من الدافعية الداخلية، والضبط أو التحكم الداخلي .
- يمتلكون مجموعة كبيرة من المعارف والمهارات والاستراتيجيات التي تساعدهم على توجيه سلوكهم، ويعرفون جيدا نقاط القوة والضعف، ويعرفون كيف يستغلونها .
- الحرية في القيام بالأفعال واتخاذ القرارات، ولديهم الاستقلالية في سلوكهم، ويضعون أهدافهم ويتخذون قراراتهم بحرية .
- القدرة على تقييم مخرجاتهم .
- لديهم قدر مناسب من الهناء الذاتي .
- الثقة في ذواتهم وأفعالهم، والقدرة على تحقيق الذات .
- الوعي بالتفضيلات والميول .
- القدرة على حل المشكلات .
- القدرة على الدفاع عن الذات ، والمثابرة Persistence، والفخر Pride .
- استخدام مهارات الاتصال بفاعلية .
- تحمل المسئولية الشخصية .
- الإبداع والثقة بالذات .
- الضبط والتحكم في السلوك والتصرفات .

(٥) نظرية التحديد الذاتي : Self-determination theory

لقيت نظرية التحديد الذاتي اهتماما متزايد خاصة في مجال النشاط الحركي، وتتضمن هذه النظرية على عدد من المفاهيم مثل: الاستقلال، والحاجات النفسية، والدافعية (Sweet, Fortier, Strachan, & Blanchard, 2012,319) .

وتعد هذه النظرية نظرية دافعية تفترض أن الأفراد يحتاجون من الناحية النفسية إلى الشعور بالكفاءة (Unver,2004,13)، وهى أيضا نظرية نفسية تهدف إلى بحث ودراسة العوامل النفسية التي تزيد وتنمى أنشطة الحياة المختلفة (Techatassanasoontorn & Tanvisvth,2008 , 4).

وتؤكد النظرية أن الأفراد باختلاف ثقافاتهم يتشاركون في ثلاث حاجات نفسية أساسية هى : الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء (Chirkov, Ryan, Kim, & Kaplan,2003,97)، وهذه الحاجات الثلاث تؤدى إلى تنمية وزيادة التحديد الذاتي (Field & Hoffman,2012,9) ؛ فتشير **الاستقلالية** Autonomy إلى مدرك الفرد لبيئته الاجتماعية ومدى تزويدها وإمدادها له بالاختيارات والبدائل، إذ تؤثر المستويات العليا من الاستقلالية بشكل ايجابي على الحاجات النفسية الأخرى لدى الفرد ، بينما تشير **الكفاءة** Competence إلى المشاعر أو الشعور المؤثر في التفاعل المستمر لدى الفرد مع بيئته الاجتماعية ، وهى خبرة الشخص بقدرته على إتاحة الفرصة ليتدرب ويعبر عن السعات الخاصة به، وتقل الكفاءة عند الشخص عندما يفتقد القدرة الضرورية لأداء المهمة أو لا تكون المهمة سهلة جدا بالنسبة له (ياسمين عبد الغنى، ٢٠١٢، ٥٦) ، أما **الانتماء** Relatedness فيقصد به الرغبة في الشعور بالانتماء أو التواصل مع الآخرين ، والانتماء لمجتمع معين (Sweet et al.,2012,319) .

ويرى أصحاب تلك النظرية أن البيئات الاجتماعية التي تقدم لأفرادها فرصا كبيرة ومناسبة لإشباع حاجاتهم الثلاث (الاستقلالية، والكفاءة ، والانتماء) تزيد من الدافعية والأداء لديهم، وأن إشباع هذه الحاجات الثلاث يسهم في زيادة الدافعية وفى جعل السلوك محدد ذاتيا (نجاة زكى، وسمية على،١٩٩٦، ٤٥٣).

(٦) مكونات التحديد الذاتي :

أشار العديد من الباحثين مثل (ياسمين عبد الغنى،٣٦،٢٠١٢-٣٧); (Wood&Karronen,2004,10) ; (Ward,2005,108) ; (Coxhead,2008,8) ; (Wong & Wong ,2008,231) إلى أن التحديد الذاتي يتضمن عددا من المكونات أو المهارات والتي تعد أهم عناصر السلوك المحدد ذاتيا وهى :

- مهارة صنع الاختيار Choice –making skill .
- مهارة اتخاذ القرار Decision –making skill .
- مهارات حل المشكلة .
- مهارات وضع وإنجاز الهدف .
- مهارة الاستقلالية .
- مهارة ملاحظة الذات وتقويمها ومهارات التعزيز .
- مهارات تعليم الذات .
- مهارات الدفاع عن الذات Self-advocacy والقيادة Leadership .
- مهارة الوعي بالذات Self- awareness .
- مهارة معارف الذات Self –knowledge .

(٧) التحديد الذاتي وصعوبات التعلم :

يرتبط التحديد الذاتي ارتباطا وثيقا بصعوبات التعلم، فقد أشارت البحوث إلى أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم قد أظهروا قصورا واضحا في التحديد الذاتي وتقل معارفهم بمفهوم التحديد الذاتي (Pierson et al.,2008,116) .

ويرى (Coxhead,2008,5) أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم يظهرون صعوبات في التحديد الذاتي خاصة داخل المدرسة باعتبارها مكانا اجتماعيا خاصة فيما يتعلق بالدفاع عن الذات، ووضع الأهداف، لذا فهم في حاجة إلى اكتساب المهارات الاجتماعية المناسبة والفعالة للتفاعل مع الآخرين.

وقد أوضح (Getzel & Thoma,2008,78) أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم في حاجة إلى اكتساب مهارات التحديد الذاتي، وأشارا إلى ضرورة إجراء البحوث التي تهتم بهؤلاء الطلاب من خلال برامج تدخل تستهدف تحديد الاستراتيجيات المناسبة والفعالة التي تحكم نجاحهم في الحياة ، وقد أوضح (Nota et al.,2007,851) أن الأفراد ذوى صعوبات التعلم يمكنهم أن يصبحوا أكثر تحديدا لذواتهم.

وتذكر(ياسمين عبد الغنى،٢٠١٢، ١٣٠) أن التلاميذ المحدودين لذواتهم يظهرون أداء أفضل بعد الانتهاء من الدراسة ، لأنهم يعرفون كيف يحصلون على ما يحتاجونه في حياتهم، أما ذوو صعوبات التعلم فهم أقل تحديدا لذواتهم مقارنة بالأسوياء.

وفى إطار تناول العلاقة بين التحديد الذاتي وذوى صعوبات التعلم ، أجرى (Powell,2006) دراسة لقياس الفروق في التحديد الذاتي بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم والعاديين من طلاب الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (١١٧) طالبا سويا ، و (٨٦) طالبا من الطلاب ذوى صعوبات التعلم، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الطلاب ذوى صعوبات

التعلم والأسوياء في التحديد الذاتي، فقد حقق الطلاب الأسوياء درجات عالية في التحديد الذاتي مقارنة بالطلاب ذوى صعوبات التعلم .

(٨) العوامل المؤثرة في التحديد الذاتي :

تؤكد نظرية التعلم المحدد ذاتيا على تأثر التحديد الذاتي بالعديد من العوامل منها معارف الفرد بالتحديد الذاتي والسلوك المرتبط به (Carter et al.,2010,68) .

وقد سعى الباحثون إلى تحديد العوامل التي تؤثر على التحديد الذاتي والتي تكون سبيلا في جعل ذوى صعوبات التعلم أكثر تحديدا لذواتهم ، وتوصلوا إلى أن من بين تلك العوامل : العوامل السياقية Contextual factors (مثل البيئة التربوية) ، ونماذج التدعيم، ودور المناهج الدراسية، والاندماج في تخطيط البرامج التربوية، وهذه العوامل تؤثر على الفرص التي يمكن أن يتلقى من خلالها الفرد تعلم وإظهار السلوك الذي يحسن وينمى ويزيد من التحديد الذاتي، بالإضافة إلى متغيرات الشخصية التي تتمثل في الخصائص الشخصية والتي تؤثر بشكل قوى على التحديد الذاتي، في حين أظهرت نتائج الدراسات أن هناك عوامل أخرى قد تؤثر على التحديد الذاتي منها : العمر، ومستوى الذكاء، والنوع، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، في حين وجد بعض الباحثين أن عوامل التلميذ (الطالب) Student factors (مثل المهارات الاجتماعية) تؤثر بشكل قوى في زيادة وتحسين التحديد الذاتي خاصة لدى ذوى صعوبات التعلم في مختلف المراحل الدراسية (Pierson et al.,2008,116) .

ثانيا : المهارات الاجتماعية

(١) تعريف المهارات الاجتماعية :

تعددت تعاريف المهارات الاجتماعية لدى الباحثين، ويمكن عرض بعضها على النحو التالي :

قام (Marfall,1982) بتجميع وتصنيف التعريفات المختلفة للمهارات الاجتماعية في عدة نماذج هى :

أ- **نموذج السمة** : وينظر إلى المهارات الاجتماعية على أنها سمة شخصية عامة، ويقصد بالمهارات الاجتماعية هنا بأنها ترتبط بسمات شخصية الفرد عامة، ولا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر ، وأن ما يمكن ملاحظته هو انعكاس هذه المهارات على السلوك واستجابة الفرد في المواقف المختلفة.

ب- **النموذج السلوكي** : ويتضمن هذا النموذج عدة تعريفات للمهارة الاجتماعية التي تتضمن سلوكيات لفظية وغير لفظية والتي تقتضى من الفرد استجابات ملائمة وايجابية وفعالة ويتأثر أداؤها بخصائص الفرد، وهى مهارات يستخدمها الفرد في تعامله مع الآخرين، وتكتسب من التعليم والتنشئة الاجتماعية .

ج - **النموذج المعرفي** : ركزت تعريفات المهارات الاجتماعية وفق هذا النموذج على الإدراك، والانتباه، وتفسير السلوك، والقدرة على ضبط السلوك الاجتماعي والتحكم فيه (في أيمن عبد العزيز سلامة،٢٠١٢، ١١٥).

ويذكر (Kolb & Hanley-Maxwell,2008:163) أن المهارات الاجتماعية مجموعة مركبة من المهارات التي تتضمن الاتصال أو التواصل، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والتوكيدية، والتفاعل مع الآخرين ومع الأقران، والتفاعل الاجتماعي، وإدارة الذات.

ويعرف (على عليج ، وإسراء غانم،٢٠٠٧، ٦٠-٦١) المهارات الاجتماعية على أنها التقنيات السلوكية التي تتضمن عددا من المواقف التعليمية على شكل جلسات تدريبية باستخدام بعض الاستراتيجيات التي تتمثل في تقديم المهارة، وخطوات المهارة، والنمذجة، ولعب الدور، والتغذية المرتدة أو الراجعة ، والتعزيز، وذلك بهدف مساعدة الطلاب على تعديل السلوك .

ويشير (Scattone,2007,717) إلى أن المهارات الاجتماعية هى سلوك متعلم وتفاعلات متزايدة تحدث من خلال تدريب نوعى وفرص مناسبة ونوعية لممارسة تلك المهارات عبر الوقت.

ويرى (Cook, Gresham, Kern, Barreras, Thornton, & Crews, 2008,132) المهارات الاجتماعية على أنها سلوك نوعى يظهره الفرد لأداء المهام الاجتماعية بكفاءة مثل مهارات الإنصات الفعال، والاتصال المتبادل ....إلخ، وهى السلوك الذي يجب تعلمه وتعليمه وأداؤه.

ويعرفها (عبد الله عبد الهادي،٢٠١٠، ٦) على أنها عبارة عن اكتساب بعض السلوكيات والمهارات التي تساعد على التفاعل بنجاح وتتمثل في التواصل والحوار والتعاون والتعاطف مع الآخرين.

ويرى (سيد محمد خير الله، اسعاد عبد العظيم البنا، رحاب حمدي على،٢٠١١، ٢٤٨) المهارات الاجتماعية على أنها إظهار الفرد مودته للآخرين وتعاونه معهم وبذل الجهد لمساعدتهم من أجل التفاعل الاجتماعي الناجح مع أفراد المجتمع، مما يؤدى إلى تحقيق أهدافه التي يرضى عنها ويتقبلها المجتمع.

ويعرفها كل من (أسامة بطاينة، وعبد الناصر الجراح، ٢٠١١، ٢٥٥) على أنها مجموعة من السلوكيات والأفعال التي يسلكها الفرد لتحقيق أهداف مرغوبة على المستويين الشخصي والاجتماعي .

وترى (ندى نصر الدين،٢٠١١، ١١٢٥) أن المهارات الاجتماعية تنطوي على عدد من السلوكيات المتمثلة فى العلاقات مع الأقران، وإدارة الذات، والمهارات الأكاديمية، والطاعة، والتوكيدية .

ويذكر (أيمن عبد العزيز،٢٠١٢، ١٠٢) أن المهارات الاجتماعية هى مهارات التفاعل التي تحدث خلال مواقف التعلم المختلفة مع الآخرين، وتتضمن مهارات التواصل والحوار، والاستماع و(الإنصات)، والعمل الجماعي، وتكامل الأدوار داخل الجماعة، واحترام الرأي والرأي الآخر، والمرونة في الحوار مما يساعد على تحقيق مبدأ تماسك الجماعة وتحقيق أهدافها المرجوة.

ويعرف (ماهر مفلح، ونهلا أمجد،٢٠١٢، ٣٤٥) المهارات الاجتماعية على أنها عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعيا ، يتدرب عليها الفرد إلى درجة الإتقان والتمكين من خلال التفاعل الاجتماعي، والذي يعكس عملية مشاركة بين الأفراد من خلال مواقف الحياة اليومية والتي من شأنها أن تفيد في إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين في محيط مجاله النفسي .

ويعرفها (يوسف محمد، ٢٠١٢، ٢٦٩) على أنها سلوكيات محددة يستخدمها الفرد في الأداء والمحادثة والتحية، وهى توظيف معرفي وسلوكيات لفظية وغير لفظية يقوم بها الفرد في أثناء تفاعله مع الآخرين.

وتعرفها (حنان أسعد،٢٠١٢، ١٩٦) على أنها مجموعة من الاستجابات التي تحقق قدرا من التفاعل الناتج مع البيئة سواء في المجتمع أو في الأسرة أو في المدرسة أو مع الرفاق أو حتى مع الغرباء وتؤدى إلى تحقيق أهدافه التي يقبلها المجتمع.

ويرى (Momeni, Barak, Kazemi, Abolghasemi, Babaei, & Ezati, 2012,1308) المهارات الاجتماعية على أنها مجموعة من المهارات

البينشخصية، والاجتماعية، والذهنية التي تساعد الفرد على اتخاذ قراراته بشكل مقصود، ويصبح لديه القدرة على ممارسة المهارات الانفعالية أو الوجدانية والمعرفية والتواصلية الجيدة والناجحة مع الآخرين.

ويعرفها (صلاح الدين محمد توفيق، أحمد عبد القادر الحسيني، أحمد السيد محمد السيد،٢٠١٣، ٢٩١) على أنها مجموعة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية المكتسبة والتي تمكن الفرد من التفاعل في المواقف المختلفة بطريقة ملائمة وفعالة وتؤدى إلى نتائج اجتماعية ناجحة.

ومما سبق، يمكن للباحث الحالي تعريف المهارات الاجتماعية على أنها مجموعة مركبة من المهارات والسلوكيات التي تتضمن التواصل مع الآخرين، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وإدارة الذات، والتعاطف والتعاون مع الآخرين والتي تحدث بطريقة مقصودة وتعمل على تحقيق أهداف الفرد التي يقبلها المجتمع .

(٢) أهمية المهارات الاجتماعية :

حدد العديد من الباحثين (عبد الحميد حسن، ٢٠٠٩، ٧٨)؛ (عبد الله عبد الهادي،٢٠١٠، ٣١)؛ (سميرة عبد الله، ٢٠١٠، ٢٢٣)؛ (ماهر مفلح،ونهلا أمجد، ٢٠١٢، ٣٣٨)؛ (صلاح الدين محمد توفيق وآخرون، ٢٠١٣، ٢٩٤-٢٩٥)؛ (Coxhead,2008,4) أهمية المهارات الاجتماعية فيما يلي :

- تعميق وتكوين وزيادة الكفاءة الاجتماعية Social competence .
- تشجع على الاختلاط بالأقران وإقامة العلاقات الاجتماعية المتبادلة، وتحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات التي ينتمي إليها الفرد .
- تساعد على رؤية الذات من منظور واقعي، واكتساب الأمن، وتحقيق الانسجام والتآلف مع الآخرين.
- ضبط السلوك عند التفاعل الاجتماعي، والانبساطية، والقدرة على التصرف بنجاح والتوجه مع الآخرين .

– انخفاض السلوك العدواني والتحكم في المشاعر والانفعالات .

– تحسن الأداء الأكاديمي، وتساعد على الابتكار والإبداع .

– تلعب دورا مهما لدى ذوي صعوبات التعلم بوصفها متطلبات سابقة للنجاح في العمل الدراسي.

– من الجوانب المهمة في النمو لدى الطفل بصفة عامة ولذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة .

– تجعل الفرد قادرا على مواجهة الآخرين وقادرا على التأثير في الآخرين وإقناعهم .

– تزيد من القدرة على الاستيعاب وتفسير المواقف الاجتماعية.

– زيادة القدرة على تحمل المسئولية ومواجهة المشكلات وأعباء الحياة، وزيادة القدرة على حل المشكلات والتفاعل ايجابيا مع البيئة المحيطة .

– الالتزام بالمعايير الاجتماعية والسلوك الايجابي.

– زيادة الدافعية، والمشاركة، والاعتماد، والاستقلال الذاتي، والاعتماد على النفس، وتزيد من ثقة الفرد بنفسه ومفهومه لذاته.

(٣) خصائص المهارات الاجتماعية :

تتصف المهارات الاجتماعية بعدة خصائص هى (Moote, Smyth, & Wodarski, 1999, 430) :

– يتم اكتسابها من خلال التعلم .

– تتضمن السلوك اللفظي وغير اللفظي.

– تزيد من التعزيز الاجتماعي .

– عملية تفاعلية .

– تتأثر بالخصائص الشخصية والبيئية التي تحدث فيها مثل: الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية والاقتصادية.

٦- يمكن تنميتها من خلال برامج التدخل .

(٤) تصنيف المهارات الاجتماعية :

تصنف المهارات الاجتماعية إلى عدة فئات وأبعاد هي (سيد محمد خير الله و آخرون،٢٠١١، ٢٥٤):

- مهارات المحادثة.
- مهارات التوكيد.
- مهارات التفاعل وتكوين الأصدقاء.
- مهارات مساعدة الذات (العناية بالذات) .
- المهارات المرتبطة بمهام الفصل الدراسي .
- مهارات المشاركة والتعاون.
- مهارة المبادأة بالتفاعل مع الآخرين.
- مهارة التواصل اللفظية وغير اللفظية .

بينما يذكر (أيمن عبد العزيز، ٢٠١٢، ١١٦-١١٧) عدة أبعاد للمهارات الاجتماعية هى :

١- الجانب الانفعالي: ويشمل مهارات التعبير الانفعالي، ومهارات الحساسية الانفعالية، ومهارة الضبط الانفعالي.

٢- الجانب الاجتماعي : ويشمل مهارة التعبير الاجتماعي، ومهارة الحساسية الاجتماعية، ومهارة الضبط الاجتماعي.

ويرى (Gresham et al.,2001) أن المهارات الاجتماعية تتضمن خمسة أبعاد هى :

- مهارات علاقات النظير أو القرين Peer relations .
- المهارات الأكاديمية Academic skills .
- مهارات إدارة الذات Self-management skills.
- المهارات التوكيدية Assertion skills .

- مهارات الطاعة Compliance skills. (as cited in Duran, Zhou, Frew, Kwok, & Benz, 2011:16) .

(٥) النقص والقصور في المهارات الاجتماعية :

يعد النقص أو القصور في المهارات الاجتماعية من أهم المشكلات التي تواجه المراهقين (Lata & Shukla,2012,28)، ويوضح الباحثون أن هناك العديد من الأدلة والشواهد توضح أن التدريب على المهارات الاجتماعية يؤثر ايجابيا على سلوك المراهقين (Kolb & Hanley-Maxwell,2008,163) .

وتتضح الآثار السلبية للنقص والقصور وتدنى مستوى المهارات الاجتماعية لدى الفرد من خلال ما يلي (عبد الله عبد الهادي،٢٠١٠، ١-٣٤)، (نواف الظفيرى، ٢٠١٢، ٦٦) :

- الفشل والعجز في الحياة الاجتماعية .
- الحساسية الزائدة وضعف القدرة على التعبير اللفظي وغير اللفظي.
- عدم القدرة على تكوين علاقات ايجابية ناجحة مع الآخرين .
- يجعل الفرد أقل مكانة بين رفاقه وأقل تعاونا وتواصلا معهم .
- يعد من الأسباب الرئيسية للاضطراب النفسي.
- زيادة الشعور بالقلق الاجتماعي Social anxiety والخجل Shame .
- عدم القدرة على التعبير عن المشاعر الايجابية، وعدم القدرة على إظهار مشاعر المودة مع الآخرين.
- يؤثر سلبا على تقدير الفرد لذاته .
- يؤثر على الاتجاهات الايجابية نحو التعلم .
- يؤدى إلى الشعور بالوحدة النفسية .

– يؤثر على قدرة الطلاب ويشكل لهم مشكلات تتعلق بالتعلم واكتساب المعرفة .

(٦) العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتحديد الذاتي :

تلعب المهارات الاجتماعية دورا مهما ومؤثرا في تنمية التحديد الذاتي خاصة لدى ذوى صعوبات التعلم (Preece & Mellor,2009,79)، فقد أوضحت دراسة (Carter et al.,2010,67) أن المهارات الاجتماعية ترتبط ارتباطا وثيقا بالتحديد الذاتي، فهى تعد عاملا مهما في التنبؤ بقدرة الطلاب على التحديد الذاتي.

كما أوضحت النماذج التصورية للتحديد الذاتي أن المهارات الاجتماعية تتوسط قدرة الفرد لتنمية التحديد الذاتي وتزيد من قدرته كي يصبح محدد ذاتيا (Pierson et al.,2008,117).

وفى هذا السياق، سعت دراسة (Coxhead,2008) بحث العلاقة بين التحديد الذاتي وكل من المهارات الاجتماعية والبيئة الصفية (المدرسية) لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (٧٧) تلميذا من ذوى صعوبات التعلم متوسطي الذكاء، والذين يعانون من صعوبات في بعض المواد الأكاديمية، مستخدمة مقياس التحديد الذاتي، ومقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس التقدير الذاتي، وأوضحت النتائج أن المهارات الاجتماعية تسهم في التنبؤ بالتحديد الذاتي، وأن تدريس المهارات الاجتماعية يساعد على تنمية التحديد الذاتي وفى علاج الصعوبات لديهم.

واستهدفت دراسة (Ortiz,2009) العلاقة بين التحديد الذاتي والمهارات الاجتماعية لدى المراهقين العاديين وذوى صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طالبا (٤٠ من الذكور، و٨٠ من الإناث) (٧٧ ذوى صعوبات تعلم، و ٤٣ من الطلاب العاديين)، استخدمت الدراسة عدة مقاييس شملت : مقياس التحديد الذاتي، ومقياس والمهارات الاجتماعية، وقد كشفت

النتائج أن المستويات العليا من التحديد الذاتي ارتبطت بالسلوك الاجتماعي، وأن التنظيم الذاتي والاستقلالية كانتا أكثر وضوحا لدى المراهقين ذوى صعوبات التعلم، وعلى الرغم من الممارسات الاجتماعية لم تختلف بشكل دال بين المجموعتين، فإن تقديرات المعلمين للطلاب ذوى صعوبات التعلم كانت أقل دلالة مقارنة بتقديرات الطلاب العاديين.

(٧) المهارات الاجتماعية وذوو صعوبات التعلم :

تعد المهارات الاجتماعية من المجالات التي تمثل قصورا ونقصا واضحا لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم (Kolb,2011,206)، فقد أشارت دراسة (Milson & Glanville,2010,242) أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم لديهم مستوى منخفض من المهارات الاجتماعية .

ويعد التدريب على المهارات الاجتماعية من أفضل أنواع التدريب ملائمة ومناسبة خاصة مع ذوى صعوبات التعلم، فقد تبين أن الأطفال ممن تلقوا تدريبا على المهارات الاجتماعية قد أظهروا تحسنا واضحا في علاقتهم بالأقران والعلاقات الاجتماعية بشكل عام والتفاعل الاجتماعي (سيد محمد خير الله،٢٠١١، ٢٥٤).

وقد لاحظ (Reaney,1992) أن العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم أقل اندماجا مع أقرانهم، وقد يرجع ذلك إلى افتقارهم وغياب المهارات الاجتماعية الأساسية لديهم، وهذا يظهر بدوره في ضعف التفاعل مع أقرانهم وصعوبة تكوين الصداقات، وعدم القدرة على الاستجابة بفاعلية في المواقف الاجتماعية التي تحتاج إلى مبادأة، وإظهار السلوك الذي يعكس الاتجاهات السالبة (as cited in Cory,2004,1) .

وفى هذا الصدد، هدفت دراسة عبد الحميد حسن (٢٠٠٩) التعرف على الفروق في مستوى المهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات

التعلم والأطفال الأسوياء، بلغت عينة الدراسة (٦٠) تلميذا وتلميذة يعانون من صعوبات التعلم ، و(٦٠) تلميذا وتلميذة من الأطفال الأسوياء بالصف الرابع من ثلاث مدارس حكومية بمدينة مسقط، وقد تم استخدام نظام تقدير المهارات الاجتماعية، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات أداء أفراد عينة الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء في الأبعاد الثلاثة ومقاييسها لصالح الأطفال الأسوياء في بعدي المهارات الاجتماعية والكفاية الاجتماعية، ولصالح الأطفال ذوي صعوبات التعلم في بعد السلوك المشكل.

وهدفت دراسة أسامة بطاينة، وعبد الناصر الجراح (٢٠١١) إلى استقصاء مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وفيما إذا كان ذلك المستوى يختلف تبعا لمتغيري الجنس أو الفئة العمرية أو التفاعل بينهما، شارك في الدراسة (٢٧٨) طالبا وطالبة، منهم (١٨١) طالبا وطالبة من الطلبة العاديين و (٩٧) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، اختيروا من مدارس تحتوي على غرف مصادر التعلم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية، واستخدمت صورة معدلة من مقياس المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، أشارت نتائج الدراسة أن الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى متوسطا 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 وإتباع لوائح المدرسة وقوانينها .

وأجرى نواف ملعب الظفيرى (٢٠١٢) دراسة للتعرف على العلاقة بين المهارات الاجتماعية والحاجات النفسية لدى طلبة الصف العاشر من ذوى صعوبات التعلم والعاديين، وذلك لدى ٧١ من ذوى صعوبات التعلم (٣٩ ذكور و ٣٢ إناث) ومثلهم من الطلبة العاديين، حيث بلغ مجموع العينة النهائية للدراسة (١٤٢) من طلبة الصف العاشر بمنطقتي الجهراء والعاصمة التعليميتين، طبق عليهم عدة مقاييس شملت مقياس المهارات الاجتماعية، واختبار الذكاء غير اللغوي، ومقياس الحاجات النفسية، ومقياس الخصائص السلوكية، أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في المهارات الاجتماعية بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين لصالح الطلبة العاديين .

ثالثا : جودة الحياة

(١) مفهوم جودة الحياة :

يعد مفهوم جودة الحياة أحد مفاهيم علم النفس الايجابي الذي يشمل الصحة العامة، والتوافق، والتفاؤل بالمستقبل، والسعادة، والرضا عن الحياة، وعلى الرغم من أن الغالبية تتفق على أن جودة الحياة هدف أساسي ومطلب مهم في حياة الأفراد، إلا أن كل منهم يختلف حول مضمونها ومكوناتها (إيمان أحمد، ٢٠٠٩، ١٥٥).

ويعد مفهوم جودة الحياة على درجة بالغة التعقيد، فهو يضم بين جنباته أبعادا عديدة : الحالة الصحية، والقدرة على أداء الأنشطة اليومية، والعمل، وإمكانية الحصول على الفرص الترويحية، والعلاقات مع الآخرين، والانهماك الشخصي، والترف، والخبرات الحسية الممتعة، والامتيازات، والحصول على الفرص التعليمية الجامعية، والقدرة على الاختيار والمسئولية الاجتماعية، والاتصال الفعال، والأخذ والعطاء (بديعة حبيب، ٢٠٠٩، ٦٥٠).

ولقد شهدت السنوات الأخيرة اهتماما متزايدا في مجال علم النفس بدراسة مفهوم جودة الحياة والمتغيرات المرتبطة به مثل : الرضا عن الحياة، والسعادة، ومعنى الحياة، وفاعلية الذات، وإشباع الحاجات وذلك في إطار علم النفس الايجابي والذي يبحث عن الجوانب الايجابية في حياة الفرد ليصل بها إلى الرفاهية بعد تجاهل علماء النفس لفترات طويلة للجوانب الايجابية لدى الإنسان وكان كل اهتمامهم بالجوانب السلبية (هشام إبراهيم، ٢٠٠٨، ١٣٩).

وتتحدد مقومات جودة الحياة بعدد من العوامل تشمل القدرة على التفكير وأخذ القرارات، والصحة الجسمانية والعقلية، والأحوال المعيشية، والعلاقات الاجتماعية، والمعتقدات والقيم الثقافية والحضارية، والأوضاع المالية والاقتصادية والتي عليها يحدد كل شخص ما هو الشيء الأهم بالنسبة له والذي يحقق سعادته في الحياة التي يحبها (عصام فريد،٢٠٠٨، ١٠٢).

وينظر إلى مفهوم جودة الحياة على أنه البناء الكلى الشامل الذي يتكون من المتغيرات المتنوعة التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفراد الذين يعيشون في نطاق الحياة، إذ يمكن قياس هذا الإشباع عبر مؤشرات موضوعية ومؤشرات ذاتية (عفراء إبراهيم، ٢٠١٣، ١٥٤).

وقد اتسع مفهوم جودة الحياة ليشمل كل جوانب الفرد الجسمية ، والنفسية ، والاجتماعية ، والعقلية ، والمادية ، والعلاقات العاطفية ،والعمل ، وفاعلية الذات ، والانفعالات الموجبة والسالبة ، ودرجة الأمان ، والصداقة ، والتعليم والتوظيف ، وجودة المنزل ، والرعاية الصحية ، والرضا الزواجى ، والأعمال المنزلية ، والدخل وغيرها (إيمان أحمد، ٢٠٠٩، ١٥٩).

وقد حظى مفهوم جودة الحياة باهتمام كبير في مجالات الطب وعلم الاجتماع والاقتصاد وحديثا في مجال علم النفس، وقد ظهر هذا المفهوم في منتصف الستينات من القرن العشرين، ثم شاع استخدامه في الدراسات المختلفة كأحد المؤشرات الدالة على الاهتمام برفاهية الفرد في كافة

المجالات، وتعددت استخدامات هذا المفهوم بصورة واسعة في السنوات الأخيرة في جميع المجالات مثل جودة الحياة، وجودة الحياة الزوجية والأسرية، وجودة آخر العمر، وجودة التعليم، وجودة المستقبل (يحيى عمر،٢٠١٢، ٤١).

ويعرف (Cagle,2006,12) جودة الحياة على أنها مبدأ منظم ومهم للنمو والتنمية، يعتمد على تقييم الفرد للمساعدات والتدعيمات الفردية الشخصية .

ويرى (Burgess & Gutstein, 2007 , 2) أن جودة الحياة تتضمن عدة مجالات تشمل العلاقات الشخصية والاجتماعية، والنمو الشخصي، والرضا الحركي (الجسمي)، والبيئة، والأسرة، والأمن والأمان.

ويشير (Elkin,2007,9) إلى أن مصطلح جودة الحياة يشير إلى القياسات الموضوعية للهناء مثل : الهناء الجسمي أو الحركي، والأمان، ومواقف الحياة، كما تتضمن قياسات ذاتية وتتضمن كيف يصبح الفرد أكثر رضا عن حياته .

ويعرف (Bekemeier,2009,13) جودة الحياة على أنها إحساس ذاتي أو شخصي للهناء الكلى الذي ينتج عن تقييم درجة الرضا لدى الفرد من خلال مجالات شخصية أو مجالات الحياة والتي تشمل : الصحة الجسمية، والصحة الانفعالية أو النفسية، والدعم الاجتماعي، والعمل، والهناء، والدخل المادي.

وتعرف (Karr,2009,27) جودة الحياة على أنها قياس مخرج لتقييم الرضا الشخصي لدى الفرد من خدمات المجتمع وأنشطة الحياة.

وتعرف كل من (هويده حفني، وفوزية عبد الباقي، ٢٠١٠، ٦٦) جودة الحياة على أنها مجموع تقييمات الفرد لجوانب حياته المختلفة، والتي تتضمن إدراكه لصحته العامة، ورضاه عن حياته، وعن علاقاته الأسرية والاجتماعية، ونجاحه الأكاديمي، وشعوره بالسعادة في أثناء ممارساته الدينية،

واستمتاعه بكل أوقات فراغه من خلال المنظومة الثقافية والقيمية التي يعيش فيها بما يتسق مع أهدافه للوصول إلى الكفاءة المطلوبة في حياته.

وتذكر (نائلة حسن فائق، سحر محمد فتحي، رباب عبد المنعم سيف، ٢٠١٣، ٤٢١) أن جودة الحياة مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن أبعاد دينية، واجتماعية، ونفسية، وجسمية، كما يمكن الاستدلال عليها من خلال مؤشرات ذاتية وموضوعية، وتشير إلى شعور ذاتي للفرد بالوجود الأفضل والهناء الذاتي، كما أنها تصف ظروف الحياة الحالية من حيث المتغيرات الثقافية والنظام القيمى لكل المجتمع، وتختلف جودة الحياة من فرد لآخر وفقا لأسلوب إدراكه لجوانب الحياة.

وتعرف (عفراء إبراهيم، ٢٠١٣، ١٥٣) جودة الحياة على أنها توافر مقومات الحياة المادية بحيث تلبى احتياجات الفرد الأساسية والشعور بها مع تمتعه بالصحة النفسية والبدنية والاجتماعية لتحقيق الرضا عن الحياة والاستمتاع بها على السواء وشغل أوقات الفراغ بما هو ممتع ومفيد .

ويعرف (Theisen,2016,9-23) جودة الحياة على أنها مكون أو مفهوم متعدد الأبعاد والذي يتضمن الشعور والإحساس بالهناء، والشعور بالرضا، والخبرة الكلية لسلسلة المشاعر الايجابية المرتبطة بخبرات الحياة لدى الفرد .

ويرى (Mc Dougall et al., 2015, 2) أن جودة الحياة مفهوم متعدد الأبعاد والذي يتضمن مجالات ذاتية وموضوعية، وهو يستخدم بشكل متداخل ومتبادل مع مفاهيم أخرى مثل: جودة الحياة الصحية، والسعادة، والرضا عن الحياة، والهناء.

وفى ضوء ما سبق يعرف الباحث الحالي جودة الحياة على أنها مفهوم متعدد الأبعاد والتي تتضمن مجالات عديدة تشمل الجوانب الجسمية، والدينية، والاجتماعية، والنفسية، والتي تحقق الشعور بالهناء، والرضا عن الحياة،

والنجاح الأكاديمي، والتي تختلف من فرد لآخر وفقا لأسلوب إدراكه لجوانب حياته المختلفة .

(٢) أبعاد جودة الحياة :

وضعت (Ventegodt, Merrick, & Anderson, 2003, 1034-1037) نظرية تفسير جودة الحياة الذاتية في ضوء عدة أبعاد هى :

١- جودة الحياة الذاتية Subjective quality of life (وتشمل الهناء، والرضا عن الحياة، والسعادة، ومعنى الحياة).

٢- جودة الحياة الموضوعية Objective quality of life (وتشمل النظم البيولوجيى – إدراك الامكانات الحياتية، إنجازات الحاجات، المعايير الثقافية).

٣- الوجهة البيولوجية وتشير إلى وجودنا البشرى وتبنى جودة الحياة في إطار التناغم بين البيئة وما يتم بعمق داخلنا .

ويقسم كل من (Shek & Lee, 2007) جودة الحياة إلى مجالين هما :

١- جودة الحياة الأسرية : وتشمل جودة الحياة الوالدية، جودة العلاقة مع الأبناء.

٢- جودة الحياة الانفعالية : وتشمل الرضا عن الحياة، وتقدير الذات والتفاؤل (في يحيى عمر، ٢٠١٢، ٤٢) .

وتذكر (عفراء إبراهيم، ٢٠١٣، ١٥٥-١٥٦) أن مفهوم جودة الحياة يتكون من ثلاثة مكونات رئيسية تتمثل في :

١- الإحساس الداخلي بحسن الحال والرضا عن الحياة الفعلية التي يعيشها الفرد (يرتبط حسن الحال بالانفعالات، وبالقناعات الفكرية أو المعرفية الداعمة لهذا الإحساس ؛ وكليهما مفاهيم نفسية ذاتية ؛ أي ذات علاقة برأي وإدراك وتقييم الفرد).

٢- القدرة على رعاية الذات والالتزام والوفاء بالأدوار الاجتماعية .

٣- القدرة على الاستفادة من المصادر البيئية المتاحة الاجتماعية منها (المساندة الاجتماعية) والمادية (معيار الحياة)، وتوظيفها بشكل ايجابي .

وأشارت إلى عدد من الأبعاد التي يمكن في ضوئها تقييم جودة الحياة الشخصية لكل فرد بغض النظر عن تصوراته ورؤاه الشخصية وهى :

- السلامة البدنية والتكامل البدنى العام .
- الشعور بالسلامة والأمن .
- الشعور بالقيمة والجدارة الشخصية .
- الحياة المنظمة المقننة .
- الإحساس بالانتماء إلى الآخرين .
- المشاركة الاجتماعية .
- أنشطة الحياة اليومية الهادفة .
- الرضا والسعادة الداخلية .

ويذكر (خميس سالم، ٢٠٠٦) عددا من الأبعاد المرتبطة بجودة الحياة وتتمثل فى :

١- البعد البيولوجى (البدنى): ويتعامل مع تنمية الفرد حيث طاقاته البدنية والجسمية .

٢- البعد المعرفي (القدرات العقلية): ويتعامل مع تنمية قدرات الفرد الأدائية والعقلية والمعرفية و المهارية.

٣- البعد السيكولوجي (النفسي): ويتعامل مع تنمية قدرات الفرد الروحية والنفسية والثقة وتقدير الذات.

٤- البعد السوسيولوجي (الاجتماعي): ويتعامل مع تنمية المهارات الاجتماعية المختلفة لدى الفرد من تقدير المجتمع، والذات الاجتماعية الفردية، وتقدير العلاقات البيئية مع الآخرين. (في سميرة طه، وداليا خيري، ٢٠١٢، ٦٩)

ويشير (حسن مصطفى، ٢٠٠٥، ١٧) إلى ثلاثة أبعاد لجودة الحياة هى :

١- جودة الحياة الموضوعية : وتعنى ما يوفره المجتمع لأفراده من امكانات مادية إلى جانب الحياة الاجتماعية الشخصية للفرد .

٢- جودة الحياة الذاتية : وتعنى كيف يشعر كل فرد بالحياة التي يعيشها، أو مدى الرضا والقناعة عن الحياة والسعادة بها .

٣- جودة الحياة الوجودية : وتعنى مستوى عمق الحياة داخل الفرد والتي من خلالها يمكن للفرد أن يعيش حياة متناغمة ويصل إلى الحد المثالي في إشباع حاجاته البيولوجية والنفسية، كما يعيش في توافق مع الأفكار والقيم الروحية والدين السائدة في المجتمع .

ويرى (حمدي الفرماوى،١٩٩٩، ٢١٩-٢٢٦) أن السبيل لجودة الحياة ورونقها يكون في ثلاثة أمور مهمة هى:

١-مجاهدة النفس : ويتحدد ذلك عن طريق استنهاض الإرادة، والانشغال بالاستقامة، واستباق الخبرات وتثبيت النفس، والسمو والعفة.

٢- تمسك الإنسان بالكينونة وتعميق الوجود وذلك عبر مسلكين هما :

أ- البعد عن شهوة التملك . ب- البعد عن الأثرة إلى الإيثار .

٣- استشراف الإنسان لأفق الحرية الرحب : أي أن يستشرف الإنسان أمامه جميع الأمور ولا يدرك أن الحياة تسير على نمط واحد .

ويذكر (Burgess & Gutstein,2002, 2) أن جودة الحياة تتضمن مؤشرات ذاتية ومؤشرات موضوعية، فالمؤشرات الذاتية تقيس مشاعر الرضا عن التوظيف، والأداء الاجتماعي والانفعالي والحركي، والأفكار والمشاعر المرضية عن حياة الفرد،والصحة، والأدوار الاجتماعية، وتقدير الذات، بينما المؤشرات الموضوعية تسمى بالمؤشرات البنائية وتشمل مقدار الدعم أو المساندة الاجتماعية في بيئة الفرد .

ويرى(Bekemeier,2009, 8) أن جودة الحياة تحدد عن طريق الرضا لدى الفرد والذي يشمل :

١- التقييم الموضوعي : ويشير إلى وصف الحياة التي يعيش في ظلها الفرد (مثل : الصحة، والدخل، والصداقة، والأدوار الاجتماعية)

٢- التقييم الذاتي : ويشير إلى الرضا الشخصي في ظل ظروف الحياة ، ويمكن زيادة جودة الحياة من خلال هذا التقييم معتمدة على مجالات متكاملة تتضمن :

أ- مجال الأداء داخل الشخص : ويشمل الصحة، والهناء الذاتي أو النفسي، والرضا عن الحياة، وتقدير الذات .

ب- مجال الأداء البينشخصى : ويشمل الأسرة، والزواج، والصداقة، وعلاقات القرين، والأنشطة الاجتماعية .

ج- مجال الأداء خارج الشخص : ويشمل أنشطة العمل، والمدرسة، والمنزل.

ويرى (Karr,2009, 27) أن جودة الحياة مفهوم معقد يتكون من عدة مبادئ عامة لكل فرد هى :

١- الهناء الانفعالي أو الوجداني Emotional well - being.

٢- العلاقات البينشخصية Interpersonal relationships.

٣- النمو الشخصي Personal development .

٤- الهناء الجسمي أو الحركي Physical well - being .

٥- التحديد الذاتي Self-determination.

٦- التضامن الاجتماعي Social inclusion.

٧- الحقوق الشخصية Individual rights .

(٣) العلاقة بين التحديد الذاتي وجودة الحياة :

في نطاق العلاقة بين التحديد الذاتي وجودة الحياة، بحث كل من (Wehmeyer & Schwartz,1998) العلاقة بين التحديد الذاتي وجودة

الحياة على عينة مكونة من (٥٠) راشدا ذوى التأخر العقلي مفترضة أن التحديد الذاتي يؤدى إلى تحسين جودة الحياة، استخدمت الدراسة عدة مقاييس شملت : مقياس جودة الحياة، ومقياس التحديد الذاتي، وقد كشفت النتائج أن التحديد الذاتي يسهم بشكل قوى في جودة الحياة الايجابية .

واستهدفت دراسة (Cagle,2006) العلاقة بين التحديد الذاتي وجودة الحياة لدى عينة مكونة من (١٧٠) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية ذوى صعوبات التعلم والعاديين، استخدمت الدراسة عدة أدوات شملت : مقياس الرضا عن الحياة، ومقياس جودة الحياة، ومقياس التحديد الذاتي، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة قوية بين التحديد الذاتي وجودة الحياة .

واهتمت دراسة (Beckemeier,2009) تناول العلاقة بين التحديد الذاتي وجودة الحياة لدى عينة مكونة من (٤٣) طالبا من ذوى صعوبات التعلم، مستخدمة عدة أدوات شملت : مقياس التحديد الذاتي، ومقياس جودة الحياة، وقد كشفت النتائج عن ارتباط قوى بين التحديد الذاتي وجودة الحياة .

وتناولت دراسة (Karr,2009) العلاقة بين الحقوق الشخصية لدى ذوى صعوبات التعلم وعلاقتها بالتحديد الذاتي وجودة الحياة، تكونت عينة الدراسة من (٥٨) شخصا من ذوى صعوبات التعلم بثلاث مدن فى (نيبال، وزامبيا، والولايات المتحدة)، استخدمت الدراسة مقياس جودة الحياة، ومقياس التحديد الذاتي، ومقياس الحقوق الإنسانية، وكان من بين نتائج الدراسة أن التحديد الذاتي يعد منبئا قويا ومهما بجودة الحياة .

وسعت دراسة (Ferguson,2012) إلى تحديد دور التحديد الذاتي في اندماج الطلاب، وجودة الحياة المدركة، والقدرة على استبصار أهداف الحياة، تكونت عينة الدراسة من (٣٤٢) طالبا من طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة عدة أدوات شملت : مقياس التحديد الذاتي،

ومقياس جودة الحياة، وقد كشفت النتائج عن تأثير قوى موجب للتحديد الذاتي في كل من اندماج الطلاب وجودة الحياة، بينما وجدت علاقة سالبة بين التحديد الذاتي والقدرة على استبصار أهداف الحياة .

وأجرى(Mc Dougall et al. ,2015) دراسة استهدفت العلاقة بين جودة الحياة والتحديد الذاتي على عينة مكونة من (١٥) شابا تراوحت أعمارهم ما بين ١٥-٢٠ عاما، استخدمت الدراسة مقياس التحديد الذاتي، ومقياس جودة الحياة، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين التحديد الذاتي وجودة الحياة .

رابعا : صعوبات التعلم

(١) تعريف صعوبات التعلم

تشير صعوبات التعلم إلى فئة عامة من الصعوبات في عدد من المجالات النوعية، فالطفل ذوو صعوبات التعلم ربما يعانى من قصور أو تدنى أو عجز في مجال أو أكثر من المجالات التالية: الإنصات، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتفكير، والرياضيات (Coxhead,2008,1).

وقد أشارت البحوث إلى أن أسباب صعوبات التعلم عديدة، وتعتمد على كيفية عمل مخ الفرد أي العمليات التي يقوم بها الفرد، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم هم تلاميذ نسبة ذكائهم متوسطة أو فوق متوسطة، ولذا فهم يشعرون بالصعوبة الموجودة لديهم (ياسمين عبد الغنى، ٢٠١٢، ١٢٣)

وتعرف (فوزية عبد القادر،٢٠١٣، ١٤٩) صعوبات التعلم على أنه مصطلح يشير إلى قصور أداء المتعلم في القدرات ذات العلاقة بالعملية التعليمية ويعوقه في فهم واستيعاب المادة الدراسية أو بعض مفاهيمها أو الوصول إلى حل المشكلة وإدراك المهارات التي يتطلبها المقرر الدراسي.

ويعرفها (فتحي الزيات،٢٠٠١، ٦٦٢) بأنها انحراف أو اضطراب عن المتوسط الحسابي في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المستخدمة في

فهم أو استخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة، وهذا ربما يعكس اضطرابا في التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب أو الذاكرة أو الانتباه، وذلك على الرغم من أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم عاديين حركيا وحسيا .

(٢) خصائص ذوى صعوبات التعلم:

يتصف الطلاب ذوو صعوبات التعلم بعدة خصائص (Coxhead,2008,3-4)، (ماهر مفلح، ونهلا أمجد،٢٠١٢، ٢٣٧-٢٣٨)، (فوزية عبد القادر،٢٠١٣، ١٥١) هى:

- قصور وتدنى في المهارات الاجتماعية .
- انخفاض التحصيل الأكاديمي .
- قصور وتدنى في مهارات حل المشكلات الاجتماعية .
- انخفاض مستوى التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي.
- الشعور بالعزلة والعدوانية والانسحاب .
- ضعف مهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين وعدم تقبل النظير .
- نقص وقصور في مهارات التحديد الذاتي (وضع الأهداف، والدفاع عن الذات، وطلب الدعم والمساعدة من الآخرين).
- لديهم صعوبات ترتبط وتتعلق بالمهارات الاجتماعية، والذاكرة Memory، وقدرات ما وراء المعرفة Metacognitive abilities، ومراقبة الفهم Comprehension monitoring.
- لديهم مشكلات سلوكية واجتماعية وانفعالية مثل الاضطرابات السلوكية، والانفعالية، والاندفاعية، وصعوبة تكوين صداقات، وصعوبة استقبال وفهم

مشاعر الآخرين، وصعوبة في مهارات التحدث، وتدنى مفهوم الذات - Self concept، واضطرابات الشخصية.

- نقص وتدنى الثقة بالنفس والتنظيم الذاتي .
- عدم الميل إلى التعلم وعدم الرغبة في دراسة موضوعاته .
- عدم القدرة على التركيز في الفصل الدراسي لفترة طويلة نسبيا.

وقد لخص (عصام على، وجابر محمد، ٢٠١٣، ٤٢-٤٣) خصائص ذوى صعوبات التعلم والتي تضمنت عدة خصائص على النحو التالي :

١- الخصائص النفسية :

هناك مجموعة من الخصائص النفسية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مثل:

- الاندفاعية والتهور.
- الحركة الزائدة (فرط النشاط).
- سوء تقدير واحترام الذات .
- ضعف مفهوم الذات .
- اضطرابات في الإصغاء.
- السلوك العدواني.
- التقلب في المزاج.
- عدم القدرة على تحمل الإحباط .

(٢) الخصائص الاجتماعية :

هناك مجموعة من الخصائص الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مثل :

- عدم القدرة على تكوين الأصدقاء .
- رفض وتجاهل من الآخر .
- الانقياد بسهولة لأقرانهم .
- اتخاذ أحكام اجتماعية سيئة .

- أكثر حساسية من الناحية العاطفية .
- يتجنب المواقف الاجتماعية .

(٣) الخصائص المعرفية :

هناك مجموعة من الخصائص المعرفية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مثل :

- تشتيت الانتباه .
- صعوبات في التعبير اللفظي .
- صعوبات في عملية التفكير وحل المشكلات .
- صعوبات في العمليات الإدراكية (البصري والسمعي) .

(٤) الخصائص الأكاديمية :

هناك مجموعة من الخصائص الأكاديمية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مثل :

- صعوبات في التحصيل الدراسي .
- مشكلات في واحدة أو أكثر من موضوعات (القراءة، والكتابة، والحساب).

(٣) تشخيص صعوبات التعلم :

هناك بعض المحكات يستخدمها التربويون في الحكم على وتشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم منها:

أ- محك التباعد Discrepancy criteria:

ويقصد به وجود فروق دالة بين قدرة الطفل العقلية ومستوى تحصيله الفعلي وله مظهران :

أ- تفاوت مظاهر النمو التحصيلى للطالب في المقررات أو المواد الدراسية، أو حتى في أجزاء مقرر دراسي واحد.

ب- التفاوت بين التحصيل الأكاديمي والأداء المتوقع .

ب- محك الاستبعاد :Exclusion criteria

وهو يعتمد على استبعاد بعض الحالات عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم التي سيعالجون :

(١) حالات التخلف العقلي. (٢) حالات الإعاقة الحسية بأنواعها.

(٣) حالات الاضطرابات الانفعالية الشديدة. (٤) حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي .

ج- محل التربية الخاصة : Special education criterion

يعتمد هذا المحك على فكرة أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يصعب عليهم الاستفادة من طرق التعلم المستخدمة مع الأطفال العاديين بالمدارس، كما أن البرامج المستخدمة مع الأطفال المعوقين لا تصلح لمواجهة مشكلاتهم، إنما يتعين توفير نوع محدد من التربية الخاصة من حيث التشخيص والتصنيف والتعليم والذي يختلف عن الفئات السابقة (ياسمين عبد الغنى، ٢٠١٢، ١٢٧-١٢٨)

د- محك المشكلات المرتبطة بالنضج :

ويعتمد هذا المحك على أن معدلات النمو تختلف من تلميذ لآخر مما يؤدى إلى صعوبة تهيئة عمليات التعلم، فمن المعروف أن التلاميذ الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في سن الخامسة أو السادسة غير مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة، أي أن هذا المحك يركز على الفروق الفردية والفروق بين الجنسين في القدرة على التحصيل .

ه- محك العلامات النيرولوجية :Neurological correlates criterion

يعتمد هذا المحك على الاستدلال عن صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي في المخ أو الإصابة البسيطة في المخ التي يمكن فحصها باستخدام رسام المخ الكهربائي وتتبع التاريخ المرضى للتلميذ، ويعبر عن العلامات النيرولوجية بمصطلح الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ Minimal brain dysfunction (عصام على، وجابر محمد، ٢٠١٣، ٤١) .

(٤) النظريات والنماذج المفسرة لصعوبات التعلم :

تتباين النظريات والنماذج المفسرة لصعوبات التعلم فيما بينها، ويرجع ذلك لاختلاف القائمين على هذه النظريات، ويمكن تصنيف هذه النظريات كما يلي:

١- النظرية النيورلوجية :

تفسر هذه النظرية أن صعوبات التعلم يرجع إلى إصابة المخ أو الحد الأدنى للخلل الوظيفي للمخ، حيث يؤدى إصابة نسيج المخ إلى سلسلة من جوانب تأخر النمو في الطفولة المبكرة ثم صعوبات تعلم بعد ذلك باعتبار أن الحد الأدنى للخلل الوظيفي للمخ يؤدى إلى تغير في وظائف عقلية معينة وتؤثر بدورها على مظاهر في سلوك الفرد أثناء التعلم مثل صعوبات تعلم القراءة، والعمليات الحسابية، ويمكن معرفة ذلك من خلال مؤشرات فسيولوجية مثل موجات المخ الكبرى (EEG)، والتصوير الطبقي برسائل البوزتيرون (PET) أو الرنين المغناطيسى الوظيفي (FMRI)، وهى تمكننا من تحديد مكان الإصابة والحد الأدنى الوظيفي للمخ (عصام على، وجابر محمد،٢٠١٣، ٣٨-٣٩) .

٢- نظرية الاضطراب الإدراكى الحركي :

تفترض هذه النظرية أن جميع أنماط التعلم تعتمد على عمليات حركية Sensory -motor تتطور من المستوى الإدراكى الحركي Perceptual

motor– إلى المستوى الأعلى وهو المستوى الإداراكى المعرفي Perceptual cognitive، وفى ضوء هذه النظرية فإن معظم الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من اضطراب عصبي المنشأ في المجال الإدراكى مما يجعل الأطفال لديهم عدم القدرة على التعلم، ومن ثم فإن علاج صعوبات التعلم يكمن في علاج الاضطراب الإدراكى الحركي (مختار الكيال،٢٠٠٨، ٢٠٦).

٣- نظرية تجهيز المعلومات :

ترى هذه النظرية أن صعوبة التعلم ترجع إلى اضطراب في نظام التجهيز وإتباع استراتيجيات غير مناسبة للموقف وطرقا غير ملائمة لمعالجة الصعوبات مما ينتج عنه صعوبات تعلم، وتركز هذه النظريات على عاملين مرتبطين ارتباطا وثيقا بكفاءة التجهيز المعرفي هما؛ آلية التجهيز، وسرعة التجهيز، وهذان العاملان يفسران صعوبات التعلم (مختار الكيال، ٢٠٠٨، ٢٠٧).

٤- نظرية مهام التعليم :

ترى هذه النظرية أن مهام التعلم يمكن أن تؤدى إلى وجود صعوبات التعلم، وهذا يحدث من خلال إذا كان ما يتم تقديمه والكيفية التي يقدمه بها لا تتناسب مع ما يعرفه التلميذ، وتتضمن هذه النظرية اتجاهين لتفسير صعوبات التعلم هما :

أ- الاتجاه الأول :

يرى هذا الاتجاه أنها تعكس تأخرا في نضج العمليات المعرفية البصرية والحركية وعمليات الانتباه والتي تميز النمو المعرفي للتلميذ.

ب- الاتجاه الثاني :

إن قدرات الكثير من ذوى صعوبات التعلم تكون سليمة، إلا أن أساليبهم المعرفية وطريقة معالجتهم للمعرفة غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة،

ومن ثم تؤثر هذه الأساليب على النتائج التي يحصلون عليها من عملية التعلم (عصام على، وجابر محمد، ٢٠١٣، ٣٩).

الطريقة والإجراءات :

أولا : عينة الدراسة

أ- عينة حساب الخصائص السيكومترية :

وهى العينة التي طبقت عليها أدوات الدراسة في صورتها الأولية وذلك لحساب الصدق والثبات ، وقد بلغ عددهم (١٥٠) تلميذا وتلميذة بالصف الثامن من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوى صعوبات التعلم بمدرستى المقاطفية الإعدادية المشتركة ، ومدرسة كفر عمار الإعدادية المشتركة التابعتين لإدارة العياط التعليمية بمحافظة الجيزة خلال النصف الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ م، والجدول (١) يبين الوصف الكامل للعينة :

جدول (١) عينة حساب الخصائص السيكومترية للأدوات

الفرقة	النوع	المدرسة	المجموع	متوسط العمر	الانحراف المعياري
الصف الثامن من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي	ذكور	مدرسة المقاطفية ع. م. ومدرسة كفر عمار ع. م.	٥٨	١٤,٦	٠,٧١
	إناث		٩٢	١٤,٢	٠,٦٨
	المجموع		١٥٠	١٤,٤	٠,٦٩

يتضح من الجدول السابق أن متوسط العمر الزمني لعينة الذكور (١٤,٦) عاما، وانحراف معياري (٠,٧١)، أما متوسط العمر الزمني للإناث (١٤,٢) عاما، وانحراف معياري (٠,٦٨)، بينما متوسط العمر الزمني للعينة ككل (١٤,٤) عاما، وانحراف معياري (٠,٦٩).

مبررات اختيار أفراد العينة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي :

١- لم تهتم الكثير من الدراسات بهذه المرحلة، فقد تباينت عينات الدراسات السابقة ما بين الراشدين، وطلاب المرحلة الثانوية، وطلاب المرحلة الجامعية، وقلة الدراسات التي اهتمت بتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بصفة عامة وذوى صعوبات التعلم بصفة خاصة .

٢- تعد هذه المرحلة بداية مرحلة المراهقة، حيث تعد من المراحل المؤثرة في شخصية التلاميذ بما تشمله من تغيرات في جميع مظاهر النمو، لذا يجب الاهتمام بها.

٣- اختار الباحث تلاميذ الصف الثامن من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لإجراء الدراسة، حيث أنهم تلاميذ نقل وليسوا تلاميذ شهادة مما يتيح للباحث الفرصة في إجراء الدراسة دون قيود إدارية وغيرها.

ب- عينة الدراسة الأساسية :

بلغ حجم عينة الدراسة الأساسية (١٧٨) تلميذا وتلميذة بالصف الثامن من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوى صعوبات التعلم بمدرستين تابعتين لإدارة العياط التعليمية بمحافظة الجيزة خلال النصف الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م، والجدول (٢) يبين الوصف الكامل للعينة :

جدول (٢) عينة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم

الفرقة	النوع	المدرسة	المجموع	متوسط العمر	الانحراف المعياري
الصف الثامن من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي	ذكور	مدرسة ميت القائد ع.م. ومدرسة دوحة مصر ع.م.	٦٩	١٤,٤	٠,٨٥
	إناث		١٠٩	١٤,٢	٠,٧٧
	المجموع		١٧٨	١٤,٣	٠,٨١

يتضح من الجدول السابق أن متوسط العمر الزمني لعينة الذكور (١٤,٤) عاما، وانحراف معياري (٠,٨٥)، أما متوسط العمر الزمني للإناث (١٤,٢) عاما، وانحراف معياري (٠,٧٧)، بينما متوسط العمر الزمني للعينة ككل (١٤,٣) عاما، وانحراف معياري (٠,٨١).

ثانيا : أدوات الدراسة:

١- مقياس التحديد الذاتي (إعداد : ياسمين عبد الغنى،٢٠١٢)

أولا : هدف المقياس

يهدف المقياس إلى قياس التحديد الذاتي لتلاميذ المرحلة الإعدادية وذلك من خلال أربعة أبعاد هى : تنظيم الذات الأكاديمي، والاستقلالية، والتمكين النفسي، وتحقيق الذات .

ثانيا : وصف المقياس

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٥) مفردة منها (٣٩) مفردة موجبة، و (٦) مفردات سالبة، يتم الاستجابة لها وفق مقياس ليكرت ثلاثي

(دائما،أحيانا،نادرا)، تأخذ المفردات الموجبة الدرجات (٣، ٢، ١)، بينما تأخذ المفردات السالبة (١، ٢، ٣)، والجدول (٣) يوضح توزيع هذه المفردات :

جدول (٣) أرقام المفردات في كل بعد (الموجبة والسالبة)

م	البعد	أرقام المفردات الموجبة	أرقام المفردات السالبة
١	تنظيم الذات الأكاديمي	٢، ٣، ٧، ١٤،١٧، ٢١، ٢٨، ٢٩،٣١،٣٣، ٣٧، ٣٨،٤٠	١٣
٢	الاستقلالية	١، ٥، ٩،١٠،١٢،١٦،٢٥، ٢٧، ٣٠،٣٤، ٤١، ٤٤	–
٣	التمكين النفسي	٤، ٦،٨،١٨،١٩، ٢٠، ٢٢،٢٤،٣٩،٤٢	–
٤	تحقيق الذات	١١، ٣٥، ٣٦، ٤٥	١٥، ٢٣، ٢٦،٣٢،٤٣

ثالثا : الخصائص السيكومترية للمقياس

قامت معدة المقياس بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال :

١- الصدق :

واستخدمت عدة طرق : صدق المحكمين، والتحليل العاملى الاستكشافي(الصدق العاملى)، والتحليل العاملى التوكيدى (صدق البنية)، والاتساق الداخلي .

٢- الثبات :

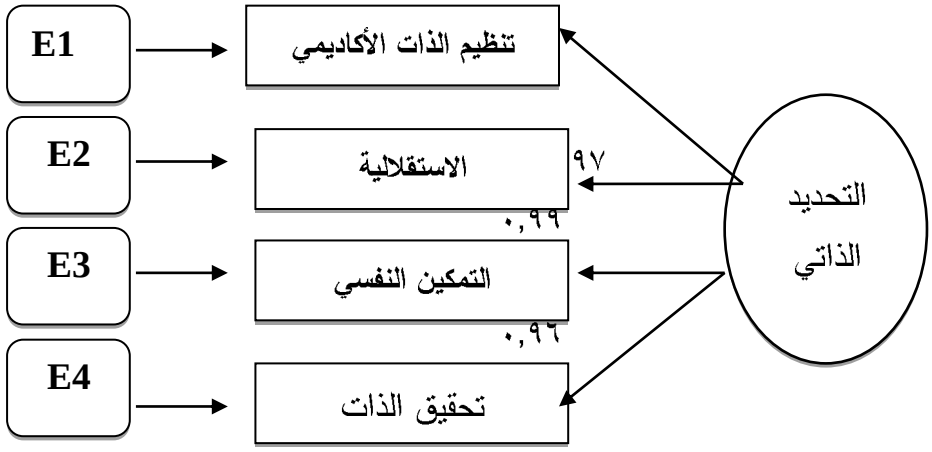
واستخدمت عدة طرق : طريقة إعادة التطبيق، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة ألفا كرونباخ.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الراهنة :

قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي :

١- الصدق : واعتمد في حساب الصدق على :

أ- صدق البنية باستخدام التحليل العاملى التوكيدى على عينة حساب الخصائص السيكومترية والتي بلغت (١٥٠) تلميذا وتلميذة بالصف الثامن من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، مستخدما برنامج AMOS 2O وتوصل إلى النتائج التالية:



شكل(١) البناء العاملى لمقياس التحديد الذاتي باستخدام التحليل العاملى التوكيدى

حيث بلغت قيمة كا^{٢} =٢,٣١ بدرجات حرية= ٢، وهى غير دالة إحصائيا، وكانت قيمة كا^{٢} /درجات الحرية = ١,١٥ مما يدل على مطابقة النموذج.

وهذا ما أشارت إليه مؤشرات حسن المطابقة الأخرى على النحو التالي :

- مؤشر حسن المطابقة **GFI** وبلغت قيمته (٠,٩٩) .

- مؤشر حسن المطابقة **AGFI** وبلغت قيمته (٠,٩٦).
- مؤشر حسن المطابقة **NFI** وبلغت قيمته (٠,٩٩).
- مؤشر حسن المطابقة **CFI** وبلغت قيمته (٠,٩٩).
- مؤشر حسن المطابقة **RMSEA** وبلغت قيمته (٠,٠٣).

٢- الثبات :

لحساب الثبات اعتمد الباحث على عدة طرق شملت : معامل ألفا كرونباك، ومعامل التجزئة النصفية، وكانت النتائج على النحو التالي :

جدول(٤) ثبات الأبعاد الأربعة والمقياس ككل

م	البعد	معامل ألفا كرونباك	معامل التجزئة النصفية
١	تنظيم الذات الأكاديمي	٠,٩٣	٠,٩٢
٢	الاستقلالية	٠,٩٤	٠,٩٣
٣	التمكين النفسي	٠,٩٣	٠,٩٢
٤	تحقيق الذات	٠,٨٩	٠,٩٢
٥	المقياس ككل	٠,٩٨	٠,٩٧

ويتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بتوافر شرطي الصدق والثبات، مما يبرهن على الوثوق فيه وإمكانية الاعتماد عليه في قياس التحديد الذاتي لعينة الدراسة الراهنة.

٢- مقياس جودة الحياة (إعداد: هانى عايد،٢٠١٥)

أولا : هدف المقياس

يهدف المقياس إلى قياس جودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي).

ثانيا : وصف المقياس

يتكون المقياس من (٥٣) مفردة موزعة على ستة أبعاد هى:

١- **الصحة العامة** : ويقيس درجة تمتع الفرد بالصحة العامة، ويقاس بعشر مفردات، ثمان موجبة واثنتان سالبتان.

٢- **الرضا عن الحياة** : ويقيس رضا الفرد عن حياته واعطائه معنى لها، ويقاس بعشر مفردات، ثمان موجبة واثنتان سالبتان.

٣- **الحياة الأسرية** : ويهتم بالعلاقة مع أفراد الأسرة ومدى القدرة على حل المشكلات معهم، ويقاس بتسع مفردات، سبع موجبة واثنتان سالبتان.

٤- **العلاقات الاجتماعية** : ويتهم بقياس علاقة التلميذ مع أصدقائه والقدرة على إقامة علاقة اجتماعية جديدة، ويقاس بتسع مفردات، ستة موجبة وثلاثة سالبة .

٥- **الإنجاز التحصيلى (التحصيل الأكاديمي)** : ويهتم بالرضا عن المستوى التحصيلى وتحقيق الأهداف في المدرسة، ويقاس بثمان مفردات جميعها موجبة .

٦- **الممارسات الدينية** : ويهتم بالمواظبة على الصلاة والتدين، ويقاس بسبع مفردات جميعها موجبة .

يتم الاستجابة لها وفق مقياس ليكرت ثلاثي (دائما،أحيانا،نادرا)، تأخذ الدرجات (٣، ٢، ١) للمفردات الموجبة، وتأخذ المفردات السالبة الدرجات (١، ٢، ٣)، والجدول (٥) يوضح المفردات الموجبة والسالبة في كل بعد من الأبعاد الستة على النحو التالي :

جدول(٥) ملخص أرقام المفردات في أبعاد المقياس

م	البعد	المفردات الموجبة	المفردات السالبة
١	الصحة العامة	١، ٧،١٣، ١٩، ٢٥،٣٧، ٤٣،٤٨	٣١، ٥٢
٢	الرضا عن الحياة	٢، ٨، ١٤، ٢٠، ٢٦، ٤٤، ٤٩، ٥٣	٣٢، ٣٨
٣	الحياة الأسرية	٣، ٩، ١٥،٢١، ٢٧، ٣٣، ٣٩	٤٥، ٥٠
٤	العلاقات الاجتماعية	٤، ١٠، ١٦، ٢٢، ٢٨،٤٦، ٥١	٣٤، ٤٠
٥	التحصيل الأكاديمي	٥، ١١، ١٧، ٢٣، ٢٩، ٣٥، ٤١، ٤٧	–
٦	الممارسات الدينية	٦، ١٢، ١٨، ٢٤، ٣٠، ٣٦، ٤٢	–

ثالثا : الخصائص السيكومترية للمقياس

قام معد المقياس بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال :

١- **الصدق** : واستخدم الباحث الصدق الظاهري (المحكمين)، وصدق البناء الداخلي .

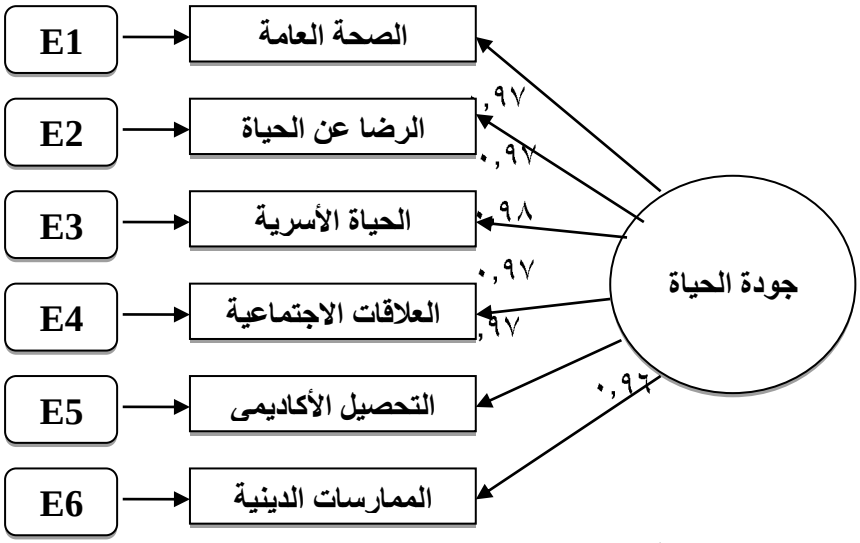
٢- **الثبات** : استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباك ، وطريقة إعادة التطبيق.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الراهنة :

قام الباحث الحالي بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

١- الصدق : واعتمد في حساب الصدق على :

أ- صدق البنية باستخدام التحليل العاملى التوكيدى على عينة حساب الخصائص السيكومترية مستخدما برنامج AMOS 2O وتوصل إلى النتائج التالية :



شكل(٢) البناء العاملى لمقياس جودة الحياة باستخدام التحليل العاملى التوكيدى

حيث بلغت قيمة كا^{٢} = ٣,٧ بدرجات حرية = ٧ وهى غير دالة إحصائيا، وكانت النسبة بين كا^{٢} /درجات الحرية =٠,٥٣ مما يدل على مطابقة النموذج، وهذا ما أشارت إليه مؤشرات حسن المطابقة الأخرى على النحو التالي:

- مؤشر حسن المطابقة **GFI** ، وبلغت قيمته (٠,٩٩)
- مؤشر حسن المطابقة **AGFI** ، وبلغت قيمته (٠,٩٧)
- مؤشر حسن المطابقة **NFI** ، وبلغت قيمته (٠,٩٩)
- مؤشر حسن المطابقة **CFI** ، وبلغت قيمته (٠,٩٩)
- مؤشر حسن المطابقة **RMSEA** ، وبلغت قيمته (٠,٠١)

٢- الثبات :

لحساب الثبات اعتمد الباحث على طريقة ألفا كرونباك، وطريقة التجزئة النصفية، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول(٦) ثبات الأبعاد الستة والمقياس ككل

م	الأبعاد	معامل ألفا كرونباك	معامل التجزئة النصفية
١	الصحة العامة	٠,٩٧	٠,٩٥
٢	الرضا عن الحياة	٠,٩٣	٠,٩٤
٣	الحياة الأسرية	٠,٩٣	٠,٩٢
٤	العلاقات الاجتماعية	٠,٩٢	٠,٩٣
٥	التحصيل الأكاديمي	٠,٩٣	٠,٩٤
٦	الممارسات الدينية	٠,٩١	٠,٩٠
٧	المقياس ككل	٠,٩٨	٠,٩٧

ويتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بتوافر شرطي الصدق والثبات، كما يبرهن على الوثوق فيه وإمكانية الاعتماد عليه في قياس جودة الحياة لعينة الدراسة الراهنة.

٣- مقياس المهارات الاجتماعية (إعداد: الباحث)

أولا : هدف المقياس

يتحدد هدف المقياس في قياس المهارات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي) ، وذلك من خلال أربع مهارات هى : مهارة التعاطف، ومهارة المشاركة والتعاون، ومهارة التواصل مع الزملاء، ومهارة إدارة الذات .

ثانيا : بناء المقياس

لبناء المقياس، قام الباحث الحالي بالإطلاع على عدد من مقاييس المهارات الاجتماعية والتي شملت :

١- مقياس المهارات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية (إعداد: موفق محمد،١٩٩٤).

٢- مقياس المهارات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية (إعداد: سعاد صالح،٢٠٠٢).

٣- مقياس المهارات الاجتماعية للمرحلة الثانوية (إعداد: عبد الله عبد الهادي،٢٠١٠).

٤- مقياس المهارات الاجتماعية للمراهقات (إعداد: ندى نصر الدين،٢٠١١).

٥- مقياس المهارات الاجتماعية للمراهقات (إعداد: منى مصطفى،٢٠١٣).

٦- مقياس المهارات الاجتماعية للمرحلة الثانوية (إعداد: إياد عمر،٢٠١٥).

يرجع مبرر الباحث الحالي لإعداد المقياس إلى أن المقاييس السابقة التي تناولت المهارات الاجتماعية – في حدود ما اطلع عليه الباحث – استهدفت عينات مختلفة والتي شملت المرحلة الثانوية، والمرحلة الابتدائية، ومرحلة المراهقة، وقلة الدراسات التي اهتمت بتناول وقياس المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي).

ثالثا : وصف المقياس

يتكون المقياس من (٢٤) مفردة، موزعة على أربع مهارات هى :

١- مهارة التعاطف ، وشملت المفردات (١، ٥، ٩، ١٣، ١٧).

٢- مهارة التواصل مع الزملاء ، وشملت المفردات (٢، ٦،١٠، ١٤،٢٠،٢٣).

٣- مهارة المشاركة والتعاون ، وشملت المفردات (٣، ٧، ١١، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤).

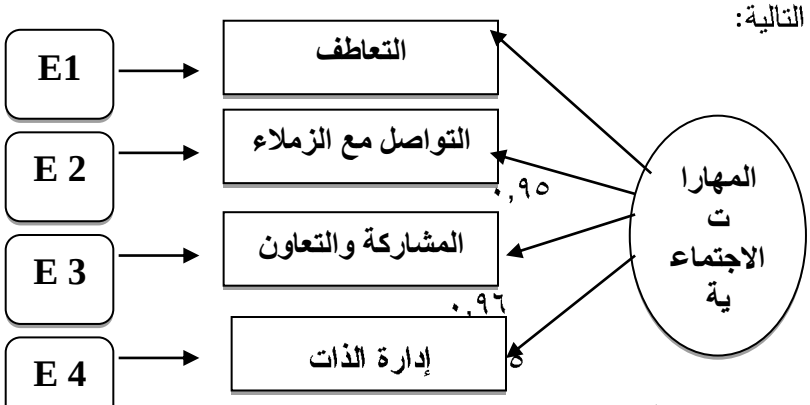
٤- مهارة إدارة الذات ، وشملت المفردات (٤، ٨،١٢، ١٦، ١٩، ٢٢).

يتم الاستجابة لها وفق مقياس ليكرت ثلاثي (دائما، أحيانا، نادرا)، تأخذ الدرجات (٣، ٢، ١).

رابعا : الخصائص السيكومترية للمقياس

١- الصدق : واعتمد الباحث في حساب الصدق على :

أ- صدق البنية باستخدام التحليل العاملى التوكيدى على عينة حساب الخصائص السيكومترية مستخدما برنامج AMOS 2O، وتوصل إلى النتائج التالية:



شكل(٣) البناء العاملى لمقياس المهارات الاجتماعية باستخدام التحليل العاملى التوكيدى

حيث بلغت قيمة كا^{٢}=٠,٩٠ بدرجات حرية= ٢، وهى غير دالة إحصائيا، وكانت النسبة بين كا^{٢} /درجات الحرية = ٠,٤٥، مما يدل على مطابقة النموذج، وهذا ما أشارت إليه مؤشرات حسن المطابقة الأخرى على النحو التالي :

- مؤشر حسن المطابقة **GFI**، وبلغت قيمته (٠,٩٩) .
- مؤشر حسن المطابقة **AGFI**، وبلغت قيمته (٠,٩٨).
- مؤشر حسن المطابقة **NFI**، وبلغت قيمته (٠,٩٩).
- مؤشر حسن المطابقة **CFI**، وبلغت قيمته (٠,٩٩).
- مؤشر حسن المطابقة **RMSEA**، وبلغت قيمته (٠,٠١).

٢- الثبات :

لحساب الثبات اعتمد الباحث على عدة طرق شملت : معامل ألفا كرونباك، وطريقة التجزئة النصفية، وكانت النتائج على النحو التالي :

جدول(٧) ثبات الأبعاد الأربعة والمقياس ككل

م	الأبعاد	معامل ألفا كرونباك	معامل التجزئة النصفية
١	مهارة التعاطف	٠,٨٨	٠,٩٠
٢	مهارة التواصل مع الزملاء	٠,٨٩	٠,٨٨
٣	مهارة المشاركة والتعاون	٠,٩٢	٠,٩١
٤	مهارة إدارة الذات	٠,٨٨	٠,٨٩
٥	المقياس ككل	٠,٩٨	٠,٩٧

يتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بتوافر شرطي الصدق والثبات، مما يبرهن على الوثوق فيه وإمكانية الاعتماد عليه في قياس المهارات الاجتماعية لعينة الدراسة الراهنة.

٤- دليل مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم (إعداد : فتحي الزيات، ١٩٩٩)

أولا : هدف المقياس :

أعد المقياس فتحي الزيات(١٩٩٩) ويهدف إلى الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فضلا عن صلاحيته لتلاميذ الصف الإعدادي، ويتم من خلال تقدير المدرس أو الأب أو الأم لمدى توافر الخصائص السلوكية المرتبطة بصعوبات التعلم لديهم .

ثانيا : الأساس النظري للمقياس

١- الطفل ذو صعوبات التعلم هو من ذوى الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، وحواسه عادية أو فوق العادية، ولكن تحصيله يكون أقل مما هو متوقع من ذكائه وعمره الزمني وامكاناته التعليمية.

٢- الطفل ذو الصعوبة لديه صعوبة نوعية في اكتساب المعلومات وتوظيف المهارات الضرورية لحل المشكلات .

٣- الطفل ذو الصعوبة سليم انفعاليا وحركيا وعقليا، ومع هذا لا يمكن أن يتعلم بالطريقة العادية .

٤- الطفل ذو الصعوبة يبدى تباعدا تعليميا دالا بين أدائه الفعلي ومستواه المتوقع .

ثالثا : وصف المقياس

تمثل فقرات المقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم التي توصل إليها الباحث بإطلاعه على البحوث السابقة، وقد بلغ عدد هذه الفقرات (٥٠) فقرة، وقد تم تصنيف هذه الخصائص في خمس مجموعات نوعية هى:

١- الخصائص السلوكية المتعلقة بالنمط العام لذوى صعوبات التعلم .

٢- الخصائص السلوكية المتعلقة بالانتباه والذاكرة والفهم .

٣- الخصائص السلوكية المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي .

٤- الخصائص السلوكية المتعلقة بالانفعالية العامة .

٥- الخصائص السلوكية المتعلقة بالإنجاز والدافعية .

وكل بعد من هذه الأبعاد يقاس من خلال (١٠) فقرات، يتراوح مدى التدرج لكل منها بين (١٠) عندما يندر وجود الخاصية لدى التلميذ، و(٤٠) عندما يتواتر وجود الخاصية لدى التلميذ دائما، ولذا فقد أعدت هذه الخصائص بحيث تتمايز الاستجابة عليها بمعرفة المدرس أو الأب أو الأم في مدى رباعي يمتد من : نادرا – أحيانا – غالبا – دائما .

رابعا : الخصائص السيكومترية

أ- الثبات: استخدمت الأساليب التالية لحساب ثبات المقياس :

١- الاتساق الداخلى ، وبلغت قيمته ٠,٩٧٦

٢- التجزئة النصفية ، وبلغت قيمته ٠,٩٧٦

٣- معادلة جتمان ، وبلغت قيمته ٠,٩٧٥

ومن ثم فان مقاييس التقدير المستخدمة على درجة عالية من الثبات .

ب- الصدق : وقد استخدم الباحث لحساب الصدق :

١- الصدق البنائى من خلال إيجاد الارتباطات الداخلية للفقرات .

٢- الصدق التلازمى .

ج – المعايير :

وتم الاعتماد على حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ونسب شيوعها، ودرجات أو متوسطات حدتها بين الخفيفة والشديدة .

ثالثا : إجراءات الدراسة

شملت الإجراءات مايلي :

١- تحديد التلاميذ عينة حساب الخصائص السيكومترية للأدوات والتي بلغت (١٥٠) تلميذا وتلميذة بالصف الثامن من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوى صعوبات التعلم من إجمالي عدد من التلاميذ بلغ (٤٩٨) تلميذا وتلميذة بالصف الثامن من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدرستى المقاطفية الإعدادية المشتركة ، ومدرسة كفر عمار الإعدادية المشتركة، وفى سبيل ذلك اعتمد الباحث على عدد من المحكات للحكم على أن التلاميذ لديهم صعوبات تعلم وفرزهم من بين إجمالي العينة هى :

أ- محك درجات التحصيل الفعلية (رسوب التلميذ أو التلميذة في مادة واحدة على الأقل شهرين متتابعين)، وقد اختار الباحث مادة اللغة الإنجليزية نظرا لشيوع صعوبتها بين التلاميذ .

ب- محك سلوك التلاميذ، من خلال تطبيق دليل مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وفى ضوء الإرباعيات تم تحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ممن يقعون في الإرباعى الأدنى على دليل مقياس تقدير الخصائص السلوكية .

ج- محك الاستبعاد، من خلال استبعاد التلاميذ ذوى الإعاقات، والجدير بالذكر أن الباحث لم يجد أية حالات لذوى الإعاقة بين إجمالي أفراد عينة حساب الخصائص السيكومترية للأدوات .

٢- تطبيق أدوات الدراسة على عينة حساب الخصائص السيكومترية للأدوات.

٣- تعيين التلاميذ عينة الدراسة الأساسية ذوى صعوبات التعلم ، وفى سبيل ذلك اختار الباحث عينة مكونة من (٦٠٠) تلميذا وتلميذة بالصف الثامن من

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدرستي ميت القائد الإعدادية المشتركة ومدرسة دوحة مصر الإعدادية المشتركة ، وفى ضوء المحكات الثلاثة (محك درجات التحصيل الفعلية ، ومحك سلوك التلاميذ، من خلال تطبيق دليل مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وفى ضوء الإرباعيات تم تحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ممن يقعون في الإرباعى الأدنى على دليل مقياس تقدير الخصائص السلوكية ، ومحك الاستبعاد، من خلال استبعاد التلاميذ ذوى الإعاقات)، تمكن الباحث من تعيين وتحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والذين بلغ عددهم (١٧٨) تلميذا وتلميذة (٦٩ من الذكور، و ١٠٩ من الإناث) من إجمالي العينة .

٤- تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية .

٥- تصحيح درجات التلاميذ على أدوات الدراسة .

٦- حساب العلاقة بين المهارات الاجتماعية (كمتغير مستقل) ،والتحديد الذاتي (كمتغير وسيط) ،وجودة الحياة (كمتغير تابع) لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوى صعوبات التعلم .

٧- مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات ذات الصلة.

رابعا الأساليب الإحصائية:

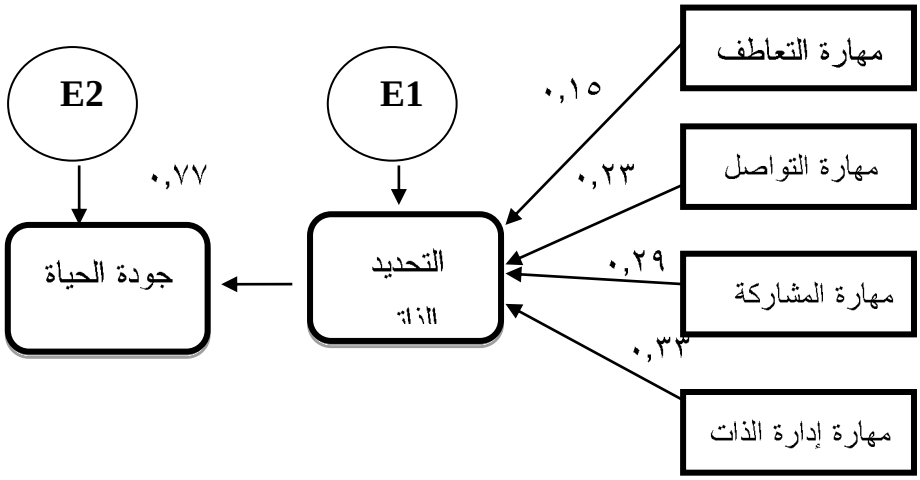
استخدمت الدراسة الأسلوب الإحصائي : تحليل المسار .

نتائج الدراسة ومناقشتها :

في هذا الجزء يعرض الباحث لنتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات ذات الصلة على النحو التالي :

السؤال الأول : ما مدى مطابقة النموذج المقترح للعلاقات بين المهارات الاجتماعية (كمتغير مستقل) ، والتحديد الذاتي (كمتغير وسيط) ، وجودة الحياة (كمتغير تابع) مع بيانات عينة الدراسة من ذوى صعوبات التعلم ؟.

للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام تحليل المسار، وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية (AMOS 20)، وقد أُجرى هذا التحليل استنادا إلى طريقة الأرجحية القصوى ، وأسفرت النتائج عن مطابقة النموذج التالي مع بيانات عينة الدراسة :



شكل(٤) نموذج العلاقات بين المهارات الاجتماعية والتحديد الذاتي وجودة الحياة لدى ذوى صعوبات التعلم

والجدول التالى يلخص نتائج التحليل الإحصائي لهذا النموذج ومؤشرات حسن المطابقة :

جدول(٨) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر
كا^2	٦,٨١	أن تكون غير دالة
مستوى الدلالة	٠,١٥(غير دالة)	
درجات الحرية	٤	
النسبة بين كا^2/درجات الحرية	١,٧	أقل من ٣
GFI	٠,٩٨	من(صفر) إلى (١):القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
NFI	٠,٩٩	من(صفر) إلى (١):القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
IFI	٠,٩٩	من(صفر) إلى (١):القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
CGI	٠,٩٩	من(صفر) إلى (١):القيمة المرتفعة(أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
AGFI	٠,٩٣	من(صفر) إلى (١):القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
RMSEA	٠,٠٦	من(صفر) إلى (٠,١):القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج

يتضح من الجدول السابق تطابق النموذج المقترح مع بيانات عينة الدراسة، وكانت قيمة كا^2=٦,٨١ بدرجات حرية =٤ وهى غير دالة إحصائيا، وكانت النسبة بين قيمة كا^2 / درجات الحرية =١,٧ < ٣، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة والتي كانت في مداها المثالي ، وقد حسبت قيمة التأثيرات لمتغيرات الدراسة.

السؤال الثاني : ما التأثيرات المباشرة للمهارات الاجتماعية (مهارة التعاطف ، مهارة التواصل مع الزملاء ، مهارة المشاركة والتعاون ، مهارة إدارة الذات) في التحديد الذاتي ؟.

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثيرات موجبة ومباشرة ودالة إحصائيًا للمهارات الاجتماعية في التحديد الذاتى ، ويلخص جدول (٩) المسارات (التأثيرات المباشرة) والأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية بين متغيرات النموذج المختلفة (المدخلات: المهارات الاجتماعية ، والوسيط: التحديد الذاتي، والنواتج: جودة الحياة).

جدول (٩) نتائج التحليل الإحصائي للنموذج المقترح

المسارات	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
مهارة التعاطف ← التحديد الذاتي	٠,١٥	١,٢٢	٠,٤٢	٢,٩١	٠,٠١
مهارة التواصل مع الزملاء ← التحديد الذاتي	٠,٢٣	١,٥٤	٠,٤١	٣,٧٨	٠,٠١
مهارة المشاركة والتعاون ← التحديد الذاتي	٠,٢٩	١,٧١	٠,٣٥	٤,٨٥	٠,٠١
مهارة إدارة الذات ← التحديد الذاتي	٠,٣٣	٢,٢٣	٠,٣٦	٦,١٣	٠,٠١
التحديد الذاتي ← جودة الحياة	٠,٧٧	٠,٨٩	٠,٠٥	١٦,٢٤	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- وجود تأثير مباشر وموجب ودال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) لمهارة التعاطف على التحديد الذاتي ، وهذا يعنى أن التعاطف يعد مصدرا مهما وفعالا في تشكيل سلوك التحديد الذاتي، فالأفراد ذوو التعاطف المرتفع يكونوا أكثر قدرة على تقييم دوافع الآخرين ممن يتعاملون معهم، وأكثر حساسية اجتماعيا ، وهم أكثر قابلية للتقييم الاجتماعي، ومساعدة الآخرين والتعاون معهم ، وهذا بدوره يسهم في بناء وتشكيل مهارات التحديد الذاتي والتي تشمل التمكين النفسي، والقدرة على أداء الأنشطة الاجتماعية، والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، وزيادة الوعي الذاتي والدافعية.

ويشير (Pierson et al.,2008, 116) إلى أن السلوك المحدد ذاتيا يحدث ويتشكل من خلال السياق الاجتماعي في نطاق التفاعلات الاجتماعية المختلفة، فهو يتأثر بقدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين، ويوضح (Palmer et al., 2012, 38) أن من خصائص ذوى السلوك المحدد ذاتيا قدرتهم العالية على استخدام مهارات الاتصال بفاعلية.

٢- وجود تأثير مباشر وموجب ودال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) لمهارة التواصل مع الزملاء على التحديد الذاتي ، ويتضح من ذلك أن التواصل مع الآخرين يعد من المطالب المهمة للسلوك المحدد ذاتيا، فلكي يصبح الفرد أكثر تحديدا لذاته، وقادرا على اتخاذ قراراته، وأكثر تنظيما لذاته، وقادرا على وضع وتحقيق أهدافه، لا بد أن يمتلك القدرة على التواصل مع الآخرين والذي يتضمن التفاعل الايجابي بكل أشكاله، وقادرا على مراعاة الآخرين، ولديه دافع لتحقيق ذاته، ودافع الانتماء للآخرين، ووجود مشاعر التعاطف والود والمحبة، ويتفق مع ذلك دراسة عبد الله عبد الهادي (٢٠١٠) .

٣- وجود تأثير مباشر وموجب ودال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) لمهارة المشاركة والتعاون على التحديد الذاتي ، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن المشاركة والتعاون مع الآخرين تعد من أهم مطالب السلوك المحدد ذاتيا، فلكي ينجح الفرد في وضع وتحقيق أهدافه، يحتاج إلى التفاعل والمشاركة والتعاون مع الآخرين سواء لتحقيق أهدافه الشخصية أو لتحقيق أهدافا مشتركة مع الآخرين.

ويوضح عبد الله عبد الهادي (٢٠١٠) أن التعاون يمنح الفرد فرصة في تعزيز معارفه الذاتية، واتخاذ قراراته، ويوفر الوقت، وينظم الجهد.

٤- وجود تأثير مباشر وموجب ودال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) لمهارة إدارة الذات على التحديد الذاتي ، ويتضح من ذلك أنه كلما استطاع الفرد التحكم والسيطرة في انفعالاته وسلوكه، أصبح سلوكه أكثر تحديدا وتنظيما، فمهارة إدارة الذات تمكن الفرد من السعي الناجح نحو وضع وتحقيق أهدافه، واتخاذ قراراته بعقلانية، والوعي بالذات، والاستقلالية، وتمكنه من حل المشكلات، وتوجه سلوكه، وتزيد من القدرة على الدفاع عن الذات، والثقة بالنفس، والقدرة على التحكم في السلوك والتصرفات ويتفق مع ذلك ياسمين عبد الغنى (٢٠١٢)، و Pamler et al. (2012).

وبصفة عامة ، تتفق النتائج مع ما أشار إليه كل من Nota et al. (2007) Coxhead, (2008) Pierson; et al., (2008), 2011) Duran et al.) إلى الارتباط القوى بين المهارات الاجتماعية والتحديد الذاتي، وأنه يمكن زيادة التحديد الذاتي من خلال التدريب على المهارات الاجتماعية خاصة لدى ذوى صعوبات التعلم.

ويفسر الباحث الحالي هذه النتيجة بأنه كلما زادت المهارات الاجتماعية، زاد التحديد الذاتي، فذوو المهارات الاجتماعية يظهرون ويتميزون بقدرتهم العالية على إدراك الذات، والتصرف بنجاح، وضبط السلوك والتحكم فيه،

والأداء الأكاديمي الناجح، والإبداع والابتكار، والقدرة على تحمل المسئولية، وحل المشكلات، والثقة بالنفس ، وزيادة الدافعية، والاستقلال الذاتي، والاعتماد على النفس، والتنظيم الذاتي، وهى تعد من المقومات الأساسية لمهارات التحديد الذاتي .

في حين يتصف منخفضو المهارات الاجتماعية بأنهم أكثر اكتئابا واضطرابا، والميل إلى الانسحاب الاجتماعي، والعزلة، والتوحد، والخوف الاجتماعي، وضعف الأداء الأكاديمي، وضعف مفهوم الذات والثقة بالنفس، ونقص الدافعية، وعدم القدرة على حل المشكلات (Lata & Shukla ,2013,28).

السؤال الثالث : ما التأثيرات المباشرة للتحديد الذاتي في جودة الحياة ؟.

أسفرت النتائج عن وجود تأثير مباشر وموجب ودال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) للتحديد الذاتي على جودة الحياة كما يتضح من جدول (٩) ، وهذا يعنى أن المحددين لذواتهم قادرون على تحديد ووضع أهدافهم وإنجازها، ويسعون إلى الاستقلالية، والتنظيم الذاتي، وقادرون على حل مشاكلهم، واتخاذ القرارات، ولديهم الدافعية الداخلية المرتفعة، والاتصال الفعال، ولديهم الثقة بالنفس، وتحقيق الذات، ولديهم قدر مناسب من الهناء الذاتي، وهذا كله بدوره يؤدى إلى زيادة مستوى جودة الحياة لديهم، فجودة الحياة تتضمن في جنباتها التوافق، والتفاؤل، والسعادة، والرضا عن الحياة، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، والصحة العامة، وزيادة الاختيار، والمسئولية الاجتماعية، والاتصال الفعال، والنجاح الأكاديمي، والهناء الذاتي، وهى تعد من المقومات الأساسية لجودة الحياة ، ويتفق مع ذلك عصام فريد (٢٠٠٨)، وإيمان أحمد (٢٠٠٩) ،و بديعة حبيب (٢٠٠٩)، وعفراء إبراهيم (٢٠١٣).

وتشير (ياسمين عبد الغنى، ٢٠١٢، ٢٨) إلى أن التحديد الذاتي يساعد على المشاركة الاجتماعية، والتفاعل مع الآخرين، والشعور بجودة الحياة، والهناء الذاتي خاصة لدى ذوى صعوبات التعلم .

وبصفة عامة ، يفسر الباحث الحالي هذه النتيجة بوجود ارتباط قوى بين كل من التحديد الذاتي وجودة الحياة، أي أنه كلما زادت قدرة الفرد على استخدام مهارات التحديد الذاتي، زاد مستوى جودة الحياة لديه، ويتفق مع ذلك (ياسمين عبد الغنى، ٢٠١٢، ٤٠) فقد أشارت إلى أن درجات الأفراد في التحديد الذاتي تدل على جودة الحياة لدى الأفراد، فالأفراد المرتفعون في التحديد الذاتي مرتفعون في جودة الحياة، وكذلك في تحصيلهم الدراسي .

كما يظهر ويتميز ذوو السلوك المحدد ذاتيا المرتفع بقدرتهم العالية على الاستقلالية، واتخاذ القرارات بنجاح، والثقة بالنفس، والقدرة على حل المشكلات، واستخدام مهارات الاتصال بفاعلية، وتقبل المسئولية، ولديهم قدر مناسب من الهناء الذاتي، وهذه الخصائص في ذاتها تعد مقومات أساسية لجودة الحياة، إذ يشير عصام فريد (٢٠٠٨) إلى أن القدرة على التفكير، واتخاذ القرارات، وإقامة العلاقات الاجتماعية تعد من أهم مقومات جودة الحياة .

وتوضح إيمان أحمد(٢٠٠٩) أن جودة الحياة تشمل الجوانب النفسية والانفعالية، والعلاقات العاطفية مع الآخرين، وفاعلية الذات، وتكوين الصداقات، والنجاح الأكاديمي، وترى بديعة حبيب(٢٠٠٩) أن جودة الحياة تضم في جنباتها أبعادا عديدة تشمل : القدرة على أداء الأنشطة اليومية، والعمل، والعلاقات مع الآخرين، والقدرة على الاختيار، والمسئولية الاجتماعية، والاتصال الفعال، والأخذ والعطاء.

ويشير (Wehmeyer & Schalock,2001,1) إلى أن التحديد الذاتي يعد منبئا مهما بمستوى جودة الحياة المرتفع، فالأفراد ذوو التحديد الذاتي المرتفع

لديهم مستوى مرتفع من جودة الحياة والعكس، إذ تتضح العلاقة بين هذين المفهومين وأهميتها خاصة لدى ذوى صعوبات التعلم.

السؤال الرابع : هل تختلف بنية النموذج المقترح باختلاف النوع (الذكور / الإناث) ذوى صعوبات التعلم ؟ .

للإجابة على هذا السؤال، تم عمل نموذج عبر مجموعتي (الذكور/الإناث) مع وجود حرية في تقدير التشبعات (معاملات الانحدار لكل مجموعة (النموذج الأول)، وتم عمل نموذج آخر عبر مجموعتي الدراسة (الذكور والإناث) مع فرض تساوى قيم التشبعات (معاملات الانحدار) لكل مجموعة (النموذج الثاني)، وبحث هل يختلف النموذج الأول عن النموذج الثاني، ويمكن توضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٠) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج الأول والنموذج الثاني (الذكور / الإناث)

المؤشر	النموذج الأول	النموذج الثاني
كا^2	١٢,٤٦	١٦,٧٨
مستوى الدلالة	غير دالة	غير دالة
درجات الحرية	٨	١٣
النسبة بين كا^2/درجات الحرية	١,٥٥	١,٢٩
GFI	٠,٩٧	٠,٩٧
NFI	٠,٩٩	٠,٩٨
IFI	٠,٩٩	٠,٩٩
CFI	٠,٩٩	٠,٩٩
AGFI	٠,٩٨	٠,٩٠
RMSEA	٠,٠٥	٠,٠٤

يتضح من الجدول السابق أن مؤشرات النموذج الأول (تقدير معاملات الانحدار بشكل حر عبر مجموعتي الدراسة (ذكور / إناث))، كانت على النحو التالي : قيمة كا^2 للنموذج = ١٢,٤٦ بدرجات حرية = ٨ وهى غير

دالة إحصائيا، وكانت النسبة بين قيمة كا^2 / درجات الحرية = ١,٥٥، ومؤشرات حسن المطابقة جميعها تقع في مداها المثالي، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج.

بينما كانت المؤشرات الخاصة بالنموذج الثاني (تساوى قيم المعاملات الانحدارية عبر مجموعتي الدراسة (ذكور / إناث)) كانت على النحو التالي : قيمة كا^2 للنموذج = ١٦,٨٧ بدرجات حرية =١٣ وهى غير دالة إحصائيا، وكانت النسبة بين كا^2 / درجات الحرية = ١,٢٩، وكانت جميع مؤشرات حسن المطابقة تقع في مداها المثالي، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج.

ولمعرفة هل يختلف النموذج الأول عن النموذج الثاني، تم حساب التغير في قيمة كا^2 (دلتا كا^2) بين النموذج الأول (حرية تقدير معاملات الانحدار عبر مجموعتي الدراسة (ذكور / إناث)، والثاني (تساوى تقديرات معاملات الانحدار عبر مجموعتي الدراسة) =١٦,٨٧-١٢,٤٦=٤,٤١ بدرجات حرية = (١٣-٨=٥) أي أن دلتا كا^2=٤,٤١ بدرجات حرية =٥، حيث أن قيم كا^2 الجدولية عند درجات حرية ٥ = ١١,٠٧عند مستوى ٠,٠٥، و ١٥,٠٨عند مستوى ٠,٠١، وهى غير دالة إحصائيا، مما يدل على أن النموذج لا يختلف عبر مجموعتي الدراسة (الذكور / الإناث).

توصيات الدراسة :

من خلال ما اطلع عليه الباحث من أدبيات، وما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن التوصية بما يلي :

١- ضرورة العمل على مساعدة التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية، خاصة ذوى صعوبات التعلم، على رفع وزيادة مستوى جودة الحياة لديهم بما ينعكس ايجابيا على كافة أنماط السلوك والتحصيل الدراسي .

٢- تقديم دورات بصورة منتظمة للتلاميذ في مختلف المراحل التعليمية حول مهارات التحديد الذاتي، وتوضيح أهميتها في الحياة، وكيفية تطبيقها .

٣- العمل على إكساب التلاميذ المهارات الاجتماعية المختلفة في مختلف المراحل التعليمية، وتوعيتهم بأهميتها، وكيفية استخدامها في المواقف الاجتماعية المختلفة .

بحوث مقترحة :

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج يمكن اقتراح عدد من البحوث والدراسات المستقبلية مثل :

١- فاعلية برنامج مقترح قائم على المهارات الاجتماعية في تنمية جودة الحياة لدى ذوى صعوبات التعلم .

٢- فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التحديد الذاتي في تنمية جودة الحياة لدى ذوى صعوبات التعلم .

٣- فاعلية برنامج مقترح قائم على المهارات الاجتماعية في تنمية التحديد الذاتى لدى ذوى صعوبات التعلم .

٤-دراسة العلاقة بين جودة الحياة وكل من التفاؤل، والإيثار، والذكاء الوجداني، والرضا عن الحياة، والهناء الذاتي لدى ذوى صعوبات التعلم .

٥- دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم في ضوء النموذج المقترح في الدراسة الراهنة .

المراجـــع

أسامة بطاينة، وعبد الناصر الجراح (٢٠١١) . مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوى صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين . *المجلة الأردنية في العلوم والتربية*، *٧* (٣)، ٢٥٣ – ٢٧٠ .

أيمن عبد العزيز سلامة (٢٠١٢) . فعالية التعلم التعاوني فـي تنميـة المهـارات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة . *مجلة الإرشـاد النفسـي*، *مركـز الإرشاد النفسي*، ٣٢، ٩٦-١٤٧.

إياد عمر سليمان (٢٠١٥) . المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمر لـدى الطلبة في منطقة الناصرة . *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية .

إيمان أحمد خميس (٢٠٠٩) . جودة الحياة وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي وقلق المستقبل لدى معلمات رياض الأطفال . *مجلة كلية العلوم التربويـة*، *المؤتمر العلمي الثالث : تربية المعلم العربي وتأهيله : رؤى معاصرة* . ١٥٤-١٨٦ .

بديعة حبيب بنهان (٢٠٠٩) . الإسهام النسبي لكل من الكماليـة السـوية والـذكاء الانفعالي في التنبؤ بجودة الحياة المدركـة لـدى طـلاب الجامعـة الموهوبين أكاديميا . *المؤتمر العلمي لكلية التربيـة، جامعـة بنهـا : اكتشاف ورعاية الموهوبين (بين الواقع والمأمول)*، ٦٤٧-٧٣٢.

حسن مصطفى عبد المعطى (٢٠٠٥) . الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمـع المعاصر . *المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية جامعـة الزقـازيق، الإنماء النفسي والتربوي للإنسان في ضوء جودة الحياة، الزقـازيق ١٥-١٦ مارس* ، ١٣ -٢٣ .

حمدي على الفرماوى (١٩٩٩) . جودة الحياة في جوهر الإنسان . *المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة، ١-١٢ نوفمبر*، ٢١٥ -٢٦٦.

حنان أسعد خوج (٢٠١٢) . التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣* (٤)، ١٨٧ -٢١٨.

سعاد صالح الدويخ (٢٠٠٢) . الفروق في المهارات الاجتماعية والمكانة الاجتماعية بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم والعاديات بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين . *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

سميرة عبد الله كردى (٢٠١٠) . الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية والقيادة التربوية لدى عينة من مديرات المدارس الثانوية في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، دراسة وصفية ارتباطية. *مجلة العلوم التربوية، ١*، ٢٠٤-٢٨٩.

سميرة طه جميل، ودواليا خيري عبد الوهاب (٢٠١٢) . جودة الحياة في ضوء بعض الذكاءات المتعددة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من تخصصات مختلفة . *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٢٢ (١)، ٦٩-١٠٦.

سيد محمد خير الله، اسعاد عبد العظيم البنا، رحاب حمدي على (٢٠١١) . فعالية برنامج قائم على تنمية بعض المهارات الاجتماعية لخفض الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع من تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة تجريبية). *مجلة بحوث التربية النوعية*، ٢٣ (١)،٢٤٥-٢٧٠.

صلاح الدين محمد توفيق، أحمد عبد القادر الحسيني، أحمد السيد محمد السيد (٢٠١٣) . فاعلية برنامج مسرحي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية

للطفل اليتيم بمؤسسات الرعاية الاجتماعية (دراسة تجريبية) . *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٩٣* (٢)، ٢٨٥-٣٠٨.

عبد الحميد سعيد حسن (٢٠٠٩) . دراسة مقارنة بالمهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين في سلطنة عمان . *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١* (١)،٧٠ – ١١٢.

عبد الله عبد الهادي الخطيب (٢٠١٠) . برنامج إرشادي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أبناء الشهداء في قطاع غزة . *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.

عصام على الطيب، وجابر محمد عبد الله (٢٠١٣) . أثر التفاعل بين استراتيجيات ما وراء الذاكرة ومهارات تنظيم الوقت على أداء مهام الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية . *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٨٠* (٢٣)، ١- ٩٥ .

عصام فريد عبد العزيز (٢٠٠٨) . مؤشرات جودة الحياة في علاقتها بمؤشرات الصحة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة سوهاج . *المؤتمر العلمي العربي الثالث (التعليم وقضايا المجتمع المعاصر)، جامعة سوهاج*، ٢ ، ٩٥-١٣٨.

عفراء إبراهيم خليل (٢٠١٣) . التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة . *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣٥* (٢)، ١٤٩-١٧١.

على عليج خضر، وإسراء غانم عيد (٢٠٠٧) . أثر التدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ بطيء التعلم . *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ٦* (٤)، ٥٤-٨٣.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٩) . *دليل مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم*، القاهرة : دار النشر للجامعات.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠١) . *علم النفس المعرفي*، الجزء الأول : دراسات وبحوث، سلسلة علم النفسي التربوي، ط ٥، القاهرة : دار النشر للجامعات.

فوزية عبد القادر الدعيكى (٢٠١٣) . الفروق بين بعض سمات الشخصية بين الطلاب العاديين وذوى صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية ببني وليد – ليبيا، *مجلة علم النفس، العدد (٩٩)*، السنة (٢٦)، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ماهر مفلح الزيادات، ونهلا أمجد حداد (٢٠١٢) . أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الأردن . *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٣ (٤)،٣٣٤-٣٦٢.

مختار أحمد الكيال (٢٠٠٨) . فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة، وأثره على تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم . *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٥٨ (١٨)، ١٧٧-٢٥٥.

منى مصطفى فرغلى (٢٠١٣) . مقياس المهارات الاجتماعية للمراهقات . *مجلة الإرشاد النفسي*، ٣٥ ، ٦٣١- ٦٥٧.

موفق محمد سعيد (١٩٩٤) . المهارات الاجتماعية لطلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها بتحصيلهم الأكاديمي . *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

نائلة حسن فائق، سحر محمد فتحي، رباب عبد المنعم سيف (٢٠١٣) . جودة الحياة لدى طالبات كلية البنات (دراسة استطلاعية / مسحية) . *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٨٠ (٢٣)، ٣٩٧-٤٦٥.

نجاة زكى موسى، وسمية على عبد الوارث (١٩٩٦) . تحديد الذات في علاقته بالقدرة العقلية ومتغيرات التوجه الوالدى وأثرهم في التحصيل

المدرسي لتلاميذ الصف الأول من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط* ،١٢ (٢) ، ٤٥٠- ٤٨٩ .

ندى نصر الدين عبد الحميد (٢٠١١) . مقياس المهارات الاجتماعية للمراهقات . *المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، الإرشاد النفسي وإدارة التغيير . مصر بعد ثورة ٢٥ يناير*، ٢ ، ١١٢٣-١١٤٢.

نواف ملعب الظفيرى (٢٠١٢) . العلاقة بين المهارات الاجتماعية والحاجات النفسية لدى طلبة الصف العاشر بدولة الكويت (دراسة مقارنة بين الطلبة العاديين وذوى صعوبات التعلم) . *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٠ (٤)، ٦٥ – ٩٣ .

هاني عايد الثبيتى (٢٠١٥) . أنماط الشخصية الثمانية استنادا ليونج وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيلا والعاديين في المملكة العربية السعودية . *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

هشام إبراهيم عبد الله (٢٠٠٨) . جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية . *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، ١٤ (٤)، ١٣٧-١٨٠.

هويدة حنفي محمود، وفوزية عبد الباقي الجمالي (٢٠١٠) . فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا . *أمارباك (الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا)*، ١ (١)، ٦١-١١٥.

ياسمين عبد الغنى سالم (٢٠١٢) . فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التحديد الذاتي في ضوء النموذج الوظيفي .*رسالة دكتوراه غير منشورة* ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

يحيى عمر شعبان (٢٠١٢) . المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة . *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الأزهر – غزة.

يوسف محمد عيد (٢٠١٢) . توقعات الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالثقة بالنفس والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية . *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٨١*، ٢٦١-٢٩١.

Aldosiry, N. (2016) . Special education teachers' perceptions for teaching of self - determination to students with severe disabilities. *Submitted to the Graduate Faculty as partial fulfillment of the requirements for the Doctor of Philosophy Degree in Special Education, University of Toledo*.

Bekemeier, K. (2009) . The relationships between self – determination and quality of life among individuals with disabilities involved with a center for independent living. *A Dissertation Submitted to Michigan State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy*.

Brackin, L. (2005) . Self - determination of students with disabilities in post-secondary education. *A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College in fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in The Department of Educational Leadership, Research and Counseling.*

Burgess, A., & Gutstein, S. (2007) . Quality of life for people with autism : Raising the standard for evaluating successful outcomes. *Child and Adolescent Mental Health,* 1-7.

Cagle, S.(2006) . Self - determination and life satisfaction among transition age Students with disabilities. *A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for*

the Degree of Doctor of Philosophy in the Department of Psychology, University of South Carolina.

Carter, E. ,Lane, K. ,Pierson, M., & Stang, k. (2008) . Promoting self – determination for transition – age youth : Views of high school general and special education. *Exceptional Children,75* (1), 55-70.

Carter, E., Traninor, A. ,Owens, L. ,Sweden, B., & Sun, Y. (2010) . Self- determination prospects of youth with high – incidence disabilities. divergent perspectives and related factors . *Journal of Emotional and Behavioral Disorders. 18* (2) , 67- 81.

Chirkov, V., Ryan, R., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003) . Differentiating anatomy from individualism and independence : A self- determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology. 84* (1) , 97-11.

Cook, C. ,Gresham, F. ,Kern, L. ,Barreras, R. ,Thornton, S., & Crews, S. (2008) . Social skills training for secondary students with emotional and / or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 16* (3) ,131-144.

Cory, A. (2004) . Effects of leisure education program on generalization of social skills of children with social skills deficits. *A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of the University of Georgia in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy*.

Coxhead, A. (2008) : The relationship between self-determination and social skills in youth with learning disabilities. *A Thesis Submitted to the Faculty of Graduate Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science Division of Applied Psychology Calgary, Alberta.*

Duran, J. ,Zhou, Q. ,Frew, L. ,Kwok, Q., & Benz, M. (2011) . Disciplinary exclusion and students with disabilities :

The mediating role of social skills . *Journal of Disability Policy Studies, 24* (1), 15-26.

Durlak, C., Rose, E., & Bursuck, W. (1994) . Preparing high school Students with learning disabilities for the transition to postsecondary education : Teaching to skills of self-determination. *Journal of Learning Disabilities, 27*(1) ,51-59.

Elkin, S. (2007) . Investigation of the Minnesota self – determination index for use with adults with cognitive disabilities : Support for the tripartite ecological model of self – determination. *Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Minnesota in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.*

Ferguson, J. (2012) . The role of self - determination on quality of life, student engagement, and envisioning a career / life goal or future for student participating in a best practices transition intervention. *A Thesis Submitted to Faculty of The Graduate School of The University of Maryland , College Park.*

Field, S., & Hoffman, A. (2012) . Fostering self-determination through building productive relationships in the classroom. *Intervention in School and Clinic ,48* (1) , 6 – 14.

Getzel, E., & Thoma, C. (2008) . Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals , 31* (2).77-84.

Graham, E. (2007) . Are self - determination skills similar for African – American, European-American and Hispanic - American high school students with mild disabilities in their diploma option selection . *A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of the University of Georgia in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, Athens, Georgia.*

Jensen, M. (2010) . Exploring relationships among parenting styles ,choices , and family quality of life among children parents of pre - schoolers with and without developmental disabilities. *A Thesis Submitted to McGill University in Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Master of Arts in Educational Psychology Specialization in Human Development* .

Karr, V. (2009) . International perspectives of persons with disabilities on human rights , self – determination, and quality of life. *Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy under the Executive Committee of the Graduate School of Arts and Sciences, Columbia University.*

Kolb, S. (2011) . Self - efficacy : A necessary social skills curricula component. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies, 2*(4),206-210.

Kolb, S., & Hanley - Maxwell, C. (2008) . Critical social skills for adolescents with high incidence disabilities : Parental perspectives. *Council for Exceptional Children, 69* (2),163-179.

Lachapelle, Y. ,Wehmeyer, M. ,Haelewyck, M. ,Courbois, Y. , Keith , K. ,Schalock, R. ,Verdugo, M., & Walsh, P. (2005) . The relationship between quality of life and self -determination : An international study . *Journal of Intellectual Disability Research , 49,* 740-744.

Lata, S., & Shukla, A. (2012) . The effects of social skills training on young orphan girls. *Social Science International, 28* (1) ,27-40.

Mc Dougall, J. ,Baldwin, P. ,Evans, J. ,Nichols, M. ,Etherigton, N. , Wright, V. (2015) . Quality of life and self – determination youth with chronic health conditions make the connection . *Applied Research Quality of Life,* 1-39.

Milson, A., & Glanville, C. (2010) . Factors mediating the relationship between social skills and academic grades in a sample of students diagnosed with learning disabilities or emotional disturbance. *Remedial and Special Education, 31* (4), 241-251.

Momeni, S. ,Barak, M. ,Kazemi, R. ,Abolghasemi, A. ,Babaei, M., & Ezati, F. (2012) . Study of the effectiveness of social skills training on special and emotional competence among students with mathematics learning disorder. *Creative Education, 3*(8), 1307-1310.

Moote, G. ,Smyth, N., & Wodarski, S. (1999) . Social skills training with youth in school settings : A Review. *Research on Social Work Practice, 9* (4), 427-465.

Nonnemacher, S. (2008) . I am supposed to be in charge : Self-advocates' perspectives on supporting their self – determination. *Presented to the Graduate and Research Committee of Lehigh University in Candidacy for the Degree of Doctor of Philosophy in Special Education.*

Nota, L. ,Ferrari, L. ,Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007) . Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 51* (11), 850-865.

Ortiz, L. (2009) . A Study Of Self- Determination And Social Skills In Adolescents With And Without Learning Disabilities. *A Thesis Submitted to the Faculty of Graduate Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science Division of Applied Psychology Calgary, Alberta*.

Palmer, S. ,Summers, J. ,Brotherson, M. ,Erwin, E. ,Maude, S. ,Stroup - Rentier, V. ,Wu, H. ,Peck. N. ,Zheng, Y. ,Weigel, C. ,Chu , S. ,Mc Grath, G., & Haines, S. (2012) . Foundations for self-determination in early childhood : An inclusive model for children with disability. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(1), 38-47.

Parker, D., & Boutelle, K. (2009) . Executive function caching college students with learning disabilities and ADHD: Anew approach for fostering of self – determination. *Learning Disabilities Research & Practice. 24* (4), 204-215.

Pierson, M. ,Carter ,E. ,Lane, K., & Glaeser, B. (2008) . Factors influencing the self- determination of transition age

youth with high-incidence disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 31* (2), 115-125.

Powell, S. (2006) . Assessing differences in self – determination between community college graduates with and without disabilities. *Submitted In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education in teachers collage* , Columbia University.

Preece, S., & Mellor, D. (2009) . Learning patterns in social skills training programs: An exploratory study. *Child Adolescent of Social Work Journal, 26*, 87-101.

Scattone , D. (2007) . Social skills interventions for children with autism . *Psychology in the Schools, 44* (7) , 717-726.

Sheppard, L., & Unsworth, C. (2011) . Developing skills in everyday activities and self-determination in adolescents with intellectual and developmental disabilities. *Remedial Special Education, 32* (5) , 393-405.

Shogren, K. ,Wehmeyer, M. ,Palmer, S. ,Rifenbark, G. ,Liltle, T. (2015) . Relationships between self - determination and post school outcomes for youth with disabilities . *The Journal of Special Education, 48* (4) , 256-267.

Simpson, L. (2008)**.** Self - determination in the classroom . *A Masters Action Research Thesis submitted. New England College*.

Sweet, S. ,Fortier, M. ,Strachan, S., & Blanchard, C. (2012) . Testing and integrating self - determination theory and self - efficacy theory in a physical activity context. *Canadian Psychology, 53*(4) 319-327.

Stahl, T. (2006). Special education teacher's perceptions and implementation of self - determination skills for students with disabilities . Master of Science in Education, Education Department, Southwest Minnesota State University.

Techatassanasoontorn, A., & Trnvisuth, A. (2008) . The integrated of self - determination and self-efficacy theories of ICI training and use : The case of the socio -

economically disadvantaged. *Available at : www.aisel.aisnet.org-2008.*

Theisen, J. (2016) . Quality of life of children with profound disabilities : The educators' perspective. *Dissertation Manuscript Submitted to North Central University Graduate Faculty of the School of Education In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education*.

Trainor, A. (2005) . Self - determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. *Journal of Learning Disabilities, 83*(3), 233-249.

Turnabull, A., & Turnbull, R. (2001) . Self - determination for Individual with significant cognitive disabilities and their families . *JASH, 26* (1), 56-62.

Unver, M. (2004) . An exploration of perceived of self – determination and self - efficacy of EFL instructors in a Turkish state University. *In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of arts in the Department of Teaching English as a Foreign Language, Bilkent University, Ankara* .

Ventegodt, S. ,Merrick, J., & Anderson, Y. (2003) .: Quality of life theory the IQOL theory : An integration theory of the global quality of life concept. *The Scientific World Journal , 3,* 1030-1040.

Ward, M. (2005) . An historical perspective of self - determination in special education: Accomplishments and challenges. *Research & Practice for Persons With Severe Disabilities , 30*(3), 108-112.

Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1998) . The relationship between self- determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33*(1),3-12.

Wehmeyer. M. & Schalock, R. (2001) . Self - determination and quality of life : Implications for special education

services and supports . *Focus on exceptional children,33* (8),1-16.

Wong, P., & Wong, D. (2008) . Enhancing staff attitudes , knowledge and skills in supporting the self - determination of adults with intellectuals disability in residential settings in Hong Kong : A pretest-posttest comparison group design. *Journal of Intellectual Disability Research, 52* (3) , 230-243.

Wood, W. ,Karvonen, M. ,Test, D. ,Browder, D., & Algozzine, B. (2004) . Promoting student of self - determination skills in IEP planning, *Council for Exceptional Children, 36* (3),8-16.

Zhang, D. (2001) . The effect of next S.T.E.P. interaction on the self - determination skills of high school students with learning disabilities, *Career Development for Exceptional Individual , 24*(2),121-132.