**الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم والعاديين دراسة مقارنة.**

**أ.د/ جمال شفيق احمد**

**أستاذ ورئيس قسم الدراسات النفسية للأطفال معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس**

**أ.د/ فؤادة محمد علي هدية**

**أستاذ ورئيس قسم الدراسات النفسية للأطفال معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس**

**هدي سلمي مطير**

**ملخص الدراسة:**

يشير الأدب السيكولوجي إلى أن هناك مجموعه من الخصائص السلوكية والمعرفية التي تميز أصحاب صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين، فقد اتضح أن هناك مظاهر سلوكية تصاحب حالات صعوبات التعلم منها ضعف التمييز البصري، وضعف الذاكرة، وصعوبة إتباع التوجيهات، وفهم المناقشات التي تدور في الفصل، وصعوبة الاحتفاظ بالمعلومات المسموعة، والإفراط في النشاط، وضعف التآزر بوجه عام، وضعف إدراك مفهوم الزمن، وصعوبة التمييز السمعي. (مصطفي كامل 2001: 2)

وقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق بين الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم (قراءة وكتابة وحساب) وبين العاديين على مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم لدى عينة بلغت (39) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، ومقارنتهم بمجموعة أخرى من التلاميذ العاديين بلغت (19) تلميذة وتلميذة، وبتطبيق مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والحساب) من إعداد/ فتحي مصطفي الزيات، ، ومقياس الرسم لجودإنف هاريس، ومقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم من إعداد / مايكلبست، وقام بتعريبه وإعداده للعربية/ مصطفي كامل

وقد قامت الدراسة بتحليل بيانات الدراسة إحصائياً باستخدام اختبار النسبة التائية، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار شافيه لتحديد اتجاه الفروق.

وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين على متغير الفهم السماعي والذاكرة في اتجاه العاديين حيث بلغت قيمة ت (9.672) عند مستوي دلالة (0.05) كما بلغت متوسطات المجموعتين على التوالي 8.6154، 15.3158.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين على متغير اللغة المنطوقة في اتجاه العاديين .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين على متغير التوجه الزماني والمكاني في اتجاه العاديين.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين على متغير التآزر الحركي لصالح العاديين.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين على متغير السلوك الشخصي الاجتماعي في اتجاه العاديين.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم في اتجاه العاديين.

**The behavioral characteristics of learning disabled and normal A comparative study**

The current study aimed at examining the differences between children with learning disabilities (dyslexia, dysgraphia, and dyscalculia) consisted of (39) pupils and comparing them with a sample of normal children consisted of (19) pupils.

The study applied The Pupil Routing Scale for Learning Disabilities: prepared by Myklebst and translated in Arabic by Mustafa Kamel.

Goodenough – Harris: Drawing Test prepared by Goodenough – Harris and translated into Arabic by Mohamed Fargaly; et al.

Battery of diagnostic Scales of Learning Disabilities (Dyslexia): prepared by Fathy Mustafa Ezayat.

Battery of diagnostic Scales of Learning Disabilities (Dysgraphia): prepared by Fathy Mustafa Ezayat.

Battery of diagnostic Scales of Learning Disabilities (Dyscalculia): prepared by Fathy Mustafa Ezayat.

The result indicated that

-There are statistical significant differences between learning disabled and normal pupils in favor of normal ones on (Auditory comprehension).

--There are statistical significant differences between learning disabled and normal pupils in favor of normal ones on (spoken language).

-There are statistical significant differences between learning disabled and normal pupils in favor of normal ones on (Orientation).

-There are statistical significant differences between learning disabled and normal pupils in favor of normal ones on (Motor coordination).

-There are statistical significant differences between learning disabled and normal pupils in favor of normal ones on (personal and social behavior).

The study recommendation to consider behavioral agent when diagnosis of learning disabled children, am putting suitable counseling programs to modify behavioral problem among children with learning disabilities.

**مقدمة الدراسة: -**

إن صعوبات التعلم ظاهرة يصعب فهمها ‘فهي اضطراب في واحده أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية تشمل عمليات الفهم ‘واستخدام اللغة المقروءة والمكتوبة والتي تظهر على شكل اضطراب في السمع التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجي أو الحساب. (Deepti; Mehta.2006.p22)

حيث تشير صعوبات التعلم إلى عدد من الاضطرابات التي قد تؤثر بالطبع على عمليات الاكتساب أو التنظيم والفهم واستخدامنا للمعلومات اللغوية وغير اللغوية، وأن هذه الاضطرابات تؤثر على تعلم الأفراد الذين يظهرون قدرات متوسطة واللازمة لعمليه التفكير والاستنتاج. (Joseph; L.2001, p566:579)

ولذلك نجد أن هؤلاء الأطفال ينجحون في تعلم بعض المهارات ويخفقون في تعلم مهارات أخري، ومن ثم فإن لديهم تباينا في القدرات التعليمية. (جمال الخطيب 1997: 71)

ولقد أهتم المربون وعلماء النفس والآباء منذ فترة طويلة بالتعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات أو (نواحي عجز) في التعلم، وفي سبيل ذلك نشطت حركة بناء أكثر فاعلية لفرز هذه الحالات وتقديم المساعدة الملائمة لهم في وقت مناسب في بداية ظهور الأعراض الدالة علي وجود الصعوبة. (مصطفي كامل 2000: 1)

كما كان لتزايد أعداد ذوي صعوبات التعلم من ناحية، وعدم تجانسهم وتباين أنماط هذه الصعوبات من ناحية أخري أثر في تعاظم الاهتمام بقضية الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم من الأطفال، كما كان للتطورات التي لحقت بعمليات التعلم وأساليبه، وتشبع هذه التطورات بالتوجهات المعرفية خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين دور بالغ الأثر في تطور أساليب الكشف عن أفراد هذه الفئة. (فتحي مصطفي الزيات2007 :13)

**مشكلة الدراسة: -**

يقوم مدخل الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم على عدد من الافتراضات وهي كما يلي: -

أن صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل تستنفذ جزءاً كبيراً من طاقاته العقلية والانفعالية، وتسبب له اضطرابات انفعالية أو توافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي، ويكون اميل إلى الانطواء أو الاكتئاب أو الانسحاب وتكوين صورة سالبة عن الذات.

* أن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم هو من ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط وربما المرتفع، ومن ثم فإنه يكون أكثر وعياً بنواحي فشله الدراسي في المدرسة، كما يكون أكثر استشعاراً بانعكاسات ذلك على أسرته، وهذا الوعي يولد لديه أنواعاً من التوترات النفسية والاحباطات التي تتزايد تأثيراتها الانفعالية بسبب عدم قدرته على تغيير وضعه الدراسي وتداعيات هذا الوضع في كل من المدرسة والبيت.
* أن الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم والمشكلات المرتبطة بها قابلة للتحديد والتمييز، زمع تباين أنماط هذه المشكلات لدى أفراد هذه الفئة إلا أن هناك خصائص سلوكية مشتركة يشيع تكراراها وتواترها لديهم، وترتبط بنمط الصعوبة النوعية التي تمثل فئات نوعية داخل مجتمع ذوي صعوبات التعلم، ومن ثم فهي تمثل نقطة البداية في أي برنامج للكشف عن هؤلاء وتشخيصهم.
* أن المدرسين هم أكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر والخصائص السلوكية التي ترتبط بذوي صعوبات التعلم من حيث التكرار والأمد والدرجة والمصدر، ولذا فإنهم أكثر العناصر إسهاماً في الكشف والتشخيص المبكرين لذوي الصعوبات، والمشاركة في تنفيذ البرامج العلاجية لهم من خلال الأنشطة والممارسات التربوية داخل الفصل.
* أن المدرس هو أكثر الفئات المهنية قدرة على تقويم مدى فاعلية البرامج والأنشطة والممارسات التربوية، والتقدم الذي يمكن إحرازه من خلال هذه البرامج أو تلك الأنشطة بسبب طبيعة الدور التربوي والمهني الذي يؤديه من ناحية، وبسبب درايته واستغراقه وخبراته بالأنشطة والمقررات الأكاديمية التي يفشل ذوو صعوبات التعلم في الوصول إلى مستويات الأداء المطلوبة فيها من ناحية أخرى، مما يمكنه الحكم على التباعد بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع.
* أننا حين نكشف عن السبب والنتيجة في العلاقة بين صعوبات التعلم والاضطرابات المعرفية والأكاديمية والانفعالية المصاحبة لها نكون قد أسهمنا إسهاماً فعالاً في تهيئة الأسباب العلمية لإعداد البرامج التربوية والعلاجية باختلاف كون صعوبات التعلم والاضطرابات المصاحبة لها سبباً أو نتيجة.
* أن الطبيعة المتباينة وغير المتجانسة لذوي صعوبات التعلم تدعم اتجاه التشخيص الفردي لهم، وبذلك يكون المدرس أقدر العناصر على تحليل السلوك الفردي للتلاميذ من حيث أمده وتواتره وتزامنه، الأمر الذي يجعل تقدير المدرسين للخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم أكثر فاعلية من استخدام الاختبارات الجماعية.
* أن المشكلة الرئيسية لذوي صعوبات التعلم تكمن في شعورهم بالافتقار إلى النجاح، فالمحاولات غير الناجحة التي يقوم بها الطفل تجعله يبدو أقل قبولاً لدى مدرسيه واقرانه، وربما لدى أبويه حيث يدعم فشله المتكرر اتجاهاتهم السالبة نحوه، ومن ثم يزداد لديه الشعور بالإحباط، مما يؤدي مرة أخرى إلى مزيد من سوء التوافق، وتكوين صورة سالبة عن الذات، ويصبح هؤلاء الأطفال غير قادرين على الحصول على تعاون الآخرين، كالأقران والمدرسين والأسرة مما يعمق لديهم الشعور بالعجز.
* **وإن مشكلة الدراسة الراهنة تتمثل في محاولة الإجابة على التساؤل الآتي:**

1. ما مدي فاعلية الاختبارات السلوكية المتمثلة في (مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم) في تقييم وتشخيص الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم (القراءة والكتابة والحساب)؟

**هدف الدراسة: -**

يشير الأدب السيكولوجي إلى أن هناك مجموعه من الخصائص السلوكية والمعرفية التي تميز أصحاب صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين، فقد اتضح أن هناك مظاهر سلوكية تصاحب حالات صعوبات التعلم منها ضعف التمييز البصري، وضعف الذاكرة، وصعوبة إتباع التوجيهات، وفهم المناقشات التي تدور في الفصل، وصعوبة الاحتفاظ بالمعلومات المسموعة، والإفراط في النشاط، وضعف التآزر بوجه عام، وضعف إدراك مفهوم الزمن، وصعوبة التمييز السمعي. (مصطفي كامل 2001: 2)

**ويمكن تحديد هدف الدراسة الحالية فيما يلي:**

* التعرف على الفروقبين الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم (قراءة وكتابة وحساب) وبين العاديين وهل هناك فروق تابعة لدرجة الصعوبة (بسيطة: متوسطة)، (متوسطة: شديدة) على مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم.
* **أهمية الدراسة:**

**الأهمية النظرية والتطبيقية:**

تهدف عملية التشخيص النفسي للفئات الخاصة إلى تحقيق هدفين أحدهما علمي معرفي، والثاني علمي تطبيقي، فالهدف العلمي المعرفي يعني بشخصية الفرد أو الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال الكشف عن الدلالة الكلية التي تشمل كل سلوكياته الجزئية ورسم الصورة الإكلينيكية النهائية للشخصية، أما الهدف العلمي التطبيقي فيرتبط بالعمل علي وضع استراتيجية عامه تتضمن خططاً جزئيه قابلة للتنفيذ الفعلي مع الأفراد ذوي الحاجات الخاصة. (سمير أبو مغلي، وآخرون 2002: 55-56)

وتحتاج عمليه التعرف على حالات الصعوبة الخاصة في التعليم إلى تجميع بيانات إضافية واسعة المدى عن الطفل قبل تقرير ما إذا كان يعاني حقيقة من إحدى هذه الصعوبات يتطلب مثل هذا العمل إلى جهود فريق من الأخصائيين يقومون بعمليه التقييم الشامل للطفل. (فتحي السيد عبد الرحيم , 1990: 91)

و ترجع أهميه البحث الحالي في إلقاء الضوء على الفروق بين ذوى صعوبات التعلم الاكاديمية كعينه من ذوى الاحتياجات الخاصة في بعض في بعض الخصائص السلوكية على مقياس تقدير سلوك التلميذ لذوي صعوبات التعلم، حيث أن دقة تشخيص حالات الإعاقة هي الضامن الوحيد لنجاح عمليتي التوجيه التربوي والمهني حتى تتحدد في سياق عملية التشخيص النفسي أكثر البرامج التربوية المتاحة في بيئة المعاق ملائمة لقدراته وخصائصه‘ وهذا بدوره يضع الأساس لنجاع عمليه توجيهه مهنياً مما يمهد السبيل للوصول إلى أفضل مستوى أداء مهني، عندما يبدأ المعاق في توظيف قدراته التي اكتسبها و صقلها من خلال برامج تعليمية تأهيلية ناجحة .

وبمراجعة البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال والتي أجريت في ميدان التربية الخاصة يتضح لنا أن مجال الدراسة الحالية مجالا لم يكترث به نسبياً من قبل العديد من الباحثين.

**مصطلحات الدراسة:**

**1) صعوبات التعلم:**هم مجموعة الأفراد الذين لديهم صعوبة تعلم في القراءة أو الكتابة أو الحساب، ولا ترجع الصعوبة لديهم إلى اضطرابات سمعية أو بصرية أو تخلف عقلي.

**2) خصائص سلوكية:**مجموعة الخصائص السلوكية التي يقيسها مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم وهي (الفهم السماعي والذاكرة، اللغة المنطوقة، التوجه، التآزر الحركي، السلوك الشخصي الاجتماعي).

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

**مفهوم صعوبات التعلم**

لقد استخدمت الكثير من المصطلحات قبل استخدام مصطلح صعوبات التعلم لوصف أولئك الأطفال الذين لا تتناسب نماذج سلوكياتهم وتعلمهم مع فئات الإعاقة الموجودة، حيث فرض التوجه النظري لكل متخصص المصطلح الذي يفضله، إلا أن تلك التسميات كانت تحمل معان قليله، إذ يمكن استخدام أحد المصطلحات ليشير إلى سلوكيات عدة مختلفة، أو قد تصف مصطلحات مختلفة نفس السلوكيات (زيدان السرطاوي وآخرون، 2001: 23)

صموئيل كيرك (1962)

إن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحده أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام Speech، اللغة Language، القراءة Reading، الكتابة Writing الحساب Mathematics أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إلى إمكانيه وجود خلل مخي أو اضطرابات انفعاليه أو سلوكيه، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل الثقافية أو التعليمية (السيد عبد الحميد سليمان، 2003 :35)

تعريف بار برا باتمان (1965)

الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم هم أولئك الذين يظهرون تباينا تربويا إلا بين قدراتهم الكامنة ومستوى أدائهم الفعلي يعزى إلى اضطرابات أساسيه في عمليه التعلم والتي قد تكون مصحوبة أو قد لا تكون مصحوبة بخلل واضح في وظيفة النظام العصبي المركزي، ولا يمكن تفسيره بتخلف عقلي، حرمان تربوي أو ثقافي، اضطراب انفعالي شديد أو فقد في القدرة الحسية. (زيدان السرطاوي، 2001: 33)

**تعريف الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين (1968)**

The National Advisory Committee on Handicapped Children.

أن ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين يظهرون اضطرابات في واحده أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم أو استعمال اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام، والقراءة، والتهجي والحساب، والتي تعود إلى أسباب تتعلق بإصابة الدماغ البسيطة الوظيفية، ولكنها لا تعود إلى أسباب تتعلق بالا عاقه العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات. (فاروقالروسان،1998:173)

ولقد تنامت المحاولات الحديثة التي بذلت للوصول الى تعريف أكثر دقه يعكس الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم، وينطوي على نوع من المحكات الواضحة والمحددة التي يمكن في ضوئها التمييز بين ذوي صعوبات التعلم، وفئات الإعاقة الأخرى، التي ترجع بالدرجة الأولى لأسباب عضويه. وقد أدى هذا الى مراجعه المجلس الاستشاري القومي لصعوبات التعلم 1988

NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1988 هذه المراجعة عن التعريف التالي :

"صعوبات التعلم هو مصطلح عام يتعلق بمجموعه غير متجانسه من الاضطرابات تعبر عن نفسها من خلال صعوبات ملموسه في اكتساب واستخدام السمع ، والنطق ، والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات الرياضية ، وهذه الاضطرابات يفترض انها ترجع الى اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، ويمكن أن تحدث عبر حياه الفرد ، كما يمكن أن تكون مصحوبه باضطراب في السلوك ، والادراك الاجتماعي ، والتفاعل الاجتماعي، لكنها بذاتها لا تشكل صعوبات للتعلم ، كما أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث مصحوبه بحالات من الإعاقة مثل القصور الحاسي، والتأخر العقلي، والاضطراب الانفعالي والاجتماعي" (فتحي مصطفى الزيات ، 1998 : 80 -81)

**الصعوبات الخاصة بالقراءة:**يستخدم مصطلح عسر القراءة، Dyslexia عند مناقشه صعوبات القراءة ليشير إلي عجز جزئي في القدرة على القراءة قراءه صامته أو جهريه. (فتحي السيد عبد الرحيم، 1998: 122، عصام جدوع،2002: 103)

فلقد عرف Critchleyصعوبة القراءة كاضطراب يظهر بوضوح على شكل عجز عن القراءة على الرغم من وجود التلميذ في ظروف الصف الاعتيادي، وامتلاكه نسبه ذكاء مناسبة، وفرص ثقافيه واجتماعيه ملائمة. (حسين نوري الياسري،2006: 93)

**أعراض صعوبات تعلم القراءة:**

1. تركيز ضعيف مع ضعف الدقة في التهجئة والقراءة بشكل واضح.
2. الميل إلي وضع الحروف والرموز بشكل مقلوب.
3. قراءه الكلمة بشكل صحيح.
4. عندما تكتب الكلمة في أشكال مختلفة لا يتعرف على الشكل الصحيح لها.
5. صعوبة في فهم الوقت والزمن.
6. صعوبة في العمل بالأرقام المتسلسلة.
7. يبدو ذكيا في نواحي كثيرة لكنه يظهر صعوبة واضحة في جوانب أخري.
8. يخلط بين اليسار واليمين.
9. حركته متعثرة غير واثقة.

10-يواجه صعوبة في تنفيذ سلسله من التعليمات.

11-كثير التحرك خاصة أوقات الدرس.

12-يواجه صعوبة في وضع الأشياء بالترتيب والتسلسل.

13-قله النوم.

14-يتلهون بسرعة.

15-غير منتظمين. (حسين نوري الياسري،2006 :94-95)

**الصعوبات الخاصة بالكتابة والهجاء: Dysorthography and Dysgraphia**

تمثل الكتابة الصيغة الثالثة للنظام اللغوي القائم على تكامل اللغة الشفهية واللغة المكتوبة والقراءة حيث تعتمد الكفاءة والفاعلية في الكتابة على مهارات اللغة الشفهية إلى جانب المهارات اللغوية الأخرى. (فتحي مصطفي الزيات،1998: 487)

وتظهر صعوبات الكتابة لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم على أشكال مختلفة مثل عدم الدقة في الرسم، وضعف في التهجئة الصحيحة ن وحذف لبعض الحروف والمقاطع، وأخطاء في الجوانب الإملائية واللفظية، وبشكل عام فان معظم صعوبات الكتابة تكمن في الكتابة اليدوية والتهجئة والكتابة التعبيرية.

(زيدان احمد السرطاوي،2001: 437)

**الصعوبات الخاصة بالحساب:**

وهي الصعوبات التي ترتبط بصفه خاصة بفهم العمليات الحسابية، والعلاقات بين الأرقام، ومفاهيم العدد.

(فتحي السيد عبد الرحيم،1998: 117)

وتنتشر لدي 6% من الطلاب، كما تعرف باسم عسر العمليات الحسابية Dyscalculia، كما يمكن لصعوبة التواصل اللفظي، وصعوبات القراءة أن تنعكس عليها. (Fleischner&Manheimer, 1997, p397)

حيث يصعب علي الطالب تفسير المفاهيم أو الألفاظ الرياضية المقروءة. (فتحي مصطفي الزيات، 1998: 551)

**أعراض صعوبات تعلم الحساب:**

* 1. الخطأ في الربط بين الرقم ورمزه.
  2. الخلط وعدم التمييز بين الأرقام المتشابهة.
  3. الخطأ في اتجاه كتابة الحرف.
  4. عكس الأرقام أثناء القراءة والكتابة للأرقام.
  5. الخطأ في إتقان المهارات والمفاهيم الحسابية الأساسية كعمليات الجمع والطرح، والقسمة والضرب.
  6. يقع بأخطاء ذات علاقة باختيار المعلومات أو الإجراءات بسبب الخلط في الحقائق والعمليات الحسابية. (عصام جدوع،2002: 92:89)

**صعوبات التعلم واضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي:**

يمكن تصنيف المشكلات السلوكية لدي الأطفال الي نوعين:

* **أشكال السلوك الموجهة للخارجExternal Behaviors**
* وتشمل التحد(العناد) والاندفاعية، والنشاط الزائد، والعدوانية، والسلوك المضاد للمجتمع.
* **أشكال السلوك الموجهة للداخل Internalizing Behavior**وتشمل الانسحاب، والفتور، واليأس، والقلق حيث يفتقر الأطفال ذوي صعوبات التعلم الي التوافق السلوكي والي العلاقات الأسرية السوية، ولقد أشارت الدراسات الي وجود علاقة مباشرة بين انحراف السلوك واضطرابات التعلم. (Narimani; M.et-al2009, p1388)

ولا يكمن اقتصار تأثير صعوبات التعلم على المهارات الأكاديمية فحسب، بل يمتد ليشمل كل مراحل النمو النفسي كذلك التفاعلات الأسرية، والتفاعلات مع الزملاء، لذا من الشائع أن يعاني الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم من مشكلات نفسية، ومشكلات تتعلق بالعلاقات الأسرية، والعلاقات مع الزملاء ونلك المشكلات التي لا بد من التعرف عليها، وتشخيصها وعلاجها بدقة. (Larry; S. B. 1989, p 319)

حيث يفتقر هؤلاء الأطفال الي التوافق السلوكي والي العلاقات الأسرية السوية، حيث أشارت الدراسات الي وجود علاقة ارتباطية بين صعوبات تعلم القراءة وبين المشكلات السلوكية. كما توجد علاقة مباشرة بين انحراف السلوك واضطرابات التعلم فقد لوحظ ارتفاع نسبة اضطرابات السلوك لدي الطفال ذوي صعوبات التعلم. (Narimani; M.et-al2009, p1388)

حيث تشير الدراسات التي أجريت في مجال الصعوبات الاجتماعية والانفعالية إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأقران، ويفتقرون إلى الحساسية للآخرين، والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية، كما أنهم يعانون من الرفض الاجتماعي وسوء التكيف الشخصي والاجتماعي. (فتحي مصطفي الزيات، 1998: 602)

وتشير دراسة Elizabeth; G. J. (2002) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم نقص في درجة تقبل الزملاء لهم، وفي المهارات الاجتماعية كما أنهم يعانون من مشكلات سلوكية ونقص في أدراك الذات الأكاديمي. (Elizabeth; G. J. 2002, p 316)

مما يشير إلى نقص المهارات الاجتماعية والتكيفية بشكل ملحوظ لديهم وبصورة تختلف عن الأطفال العاديين.

(Joseph; G. M. 2002, p 81)

ومن الممكن أن نحدد عدداً من الخصائص النفسية والسلوكية التي يظهرها ذوي صعوبات التعلم:

1. النشاط الزائد
2. الضعف الإدراكي الحركي
3. التقلبات الشديدة في المزاج
4. ضعف عام في التآزر
5. اضطرابات الانتباه
6. التهور
7. اضطرابات الذاكرة والتفكير
8. مشكلات أكاديمية محددة في الكتابة، والقراءة، والحساب، والتهجئة.
9. مشكلات في الكلام والسمع (مشكلات لغوية)

10) علامات عصبية غير مطمئنة. (جمال الخطيب وآخرون، 1997: 82)

**صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام:**

فهو يرتطم بالأشياء ويريق الحليب ، ويتعثر بالسجادة، وقد يبدو مختل التو زان ، ويعاني من صعوبات في المشي ، أو ركوب الدراجة ، أو لعبالكرة .وقد يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين ، أو المقص ، أو في (تزر ير)ثيابه ،من ناحية ، أخرى قد يخلط هذا الطالب بين اتجاه اليمين واتجاه اليسار ويعاني من عدمالثبات في استخدام يد معينة ، أو قدم معينة ، وقد يعاني من الخلافية : (تفضيلاستخدام اليد اليمنى مع القدم اليسرى أو العكس) وقد يعاني من ارتعاش بسيط في اليدين، أو الأصابع أو الأقدام ، فضلا عن ذلك ، فقد يضطرب الإدراك عند بعض الطلبة ، بخصوصالاتجاهات الستة : فوق ـ تحت ـ يمين ـ يس**ار أمام ـ خلف .**(محمد القحطاني، 2000: 7- 8)

**الدراسات السابقة:**

**دراسات تناولت بعض الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بذوي صعوبات التعلم:**

**دراسة ويليام بنوارين وآخرون (1990)William;Bender.N.et-al**والتي قامت بتحليل (25) دراسة تناولت اشكال القصور السلوكي لدي الطفال ذوي صعوبات التعلم وتوصلت الي أن أهم اشكال القصور السلوكي لدي الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم تتمثل في (اضطراب التواصل، الانسحاب، وسلوك الخجل).

**دراسة السيد عبد الحميد السيد(1992)** تناولت سعة الذاكرة والاسلوب المعرفي (الاندفاع والتروي) على عينة مكونة من (53) ذوي صعوبات تعلم و(60) من العاديين وباستخدام اختبار تشخيص صعوبات التعلم في مادة العلوم واختبار الذكاء المصور واختبار بندر جشتالت واختبار سعة الذاكرة واختبار تزاوج الأشكال وبتحليل البيانات باستخدام تحليل التباين واختبار (ت) وتوصلت الدراسة الي عدم وجود فروق داله احصائيا بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في اسلوب الاندفاع والتروي كما وجدت فروق دالة احصائيا في سعة الذاكرة لصالح العاديين.

**دراسة فون واخرين(1993) Vaughn;S.et-al**والتي هدفت الي التعرف على المهارات الاجتماعية لدي ثلاث عينات من الطفال شملت(98) طفلا من ذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية البسيطة والعاديين وتم تطبيق مقياس السلوك الاجتماعي التكيفي باستخدام تقديرات المعلمين وقد توصلت الدراسة الي وجود فروق ذات دلاله احصائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المهارات الاجتماعية لصالح العاديين.

**دراسة ناريمان محمد رفاعي ‘ ومحمود عوض الله سالم(1993)** والتي هدفت الي التعرف علي خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم علي عينة مكونة من (95) مقسمين الي ذوي صعوبات تعلم عامة ‘ وذوي صعوبات تعلم خاصة ‘ ومجموعة من العاديين وبتطبيق قائمة مشكلات التوافق الاجتماعي واختبار تشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية والحساب واختبار الذكاء المصور واستفتاء الشخصية ‘ وباستخدام تحليل التباين احادي الاتجاه توصلت الدراسة الي وجود فروق ذات دلالة احصائية في كل من العدوانية الناقدة ضد الاجتماعية ‘ وعدم الاتزان ‘ الانفعال ضد الاتزان الانفعالي ‘ الاستقرار ضد القلق ‘ الخضوع ضد السيطرة ‘ عدم تحمل المسئولية ضد تحمل المسئولية ‘ والدافعية ضد الرومانتيكية ‘ والجماعية ضد الانفرادية ‘ وعدم الادراك الاجتماعي ضد الإدراك الاجتماعي ‘ والثقة بالنفس ضد عدم الثقة بالنفس ‘ وضعف ضبط النفس ضد ضبط النفس ‘وضعف الدافعية ضد قوة الدافعية لصلح العاديين. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث في بعد الانطواء ضد الانبساط.

**دراسة ليزا ستانفورد واخرين(1994) Stanford; lisa.D.et-al**والتي هدفت الي المقارنة بين تقديرات مجموعة من الآباء والمعلمين لسلوك(77) طفلا تراوحت اعمارهم من (16:5) سنوات، والذين تم تشخيصهم وتصنيفهم الي ثلاث مجموعات

- مجموعة الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

- مجموعة الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه الغير مصحوب بالنشاط الزائد.

مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ولقد قامت الدراسة بالمقارنة بين مجموعات الدراسة الثلاث في متغيرات (الانسحاب، والاندفاعية، والتحكم في درجة لانتباه) ولقد توصلت الدراسة الي عدم وجود فروق ذات دلاله احصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث في متغيري الانسحاب والاندفاعية، بينما وجدت فروق ذات دلاله احصائية في متغير التحكم في درجة الانتباه لصالح ذوي صعوبات التعلم.

**دراسة ماريا ليه (1996) Leah; Marie.F.**والتي قامت علي افتراض مفاداه ان الاضطرابات السلوكية قد تؤدي الي نقص المهارات السلوكية لدي الأطفال ذوي صوبات التعلم وقد قامت الدراسة بالكشف عن العلاقة بين متغيرات ( النشاط الزائد ‘ والعدوان ‘ ومشكلات التواصل ‘ ومشكلات الانتباه) وبين المهارات الاجتماعية لدى مجموعة من الأطفال ذوي صوبات التعلم تراوحت اعمارهم من (11:6) عام مستخدمة تقديرات الوالدين والمعلمين وباستخدام اسلوب الانحدار الاحصائي توصلت الدراسة الي أن مشكلات الانتباه من اكثر المشكلات التي يمكن من خلالها التنبؤ بنقص المهارات الاجتماعية لدي ذوي صعوبات التعلم.

**دراسة تومبلينبريوس وآخرين(2000) Bruce.J.et-alTomblin;**

والتي هدفت الي التعرف على العلاقة بين القصور اللغوي وصعوبات القراءة واضطرابات السلوك لدي مجموعة من الأطفال الذين يعانون من قصور لغوي بلغت (581) تلميذا بالصف الثاني، وقد تم اختبارهم في كل من اللغة المنطوقة والقراءة والاضطراب السلوكي. ولقد توصلت الدراسة الي وجود علاقة ارتباطية جوهرية بين كلا من القراءة واللغة المنطوقة. وأن تقديرات الآباء لدرجة الاضطراب السلوكي أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين كلا من اضطراب السلوك واللغة المنطوقة. وجود علاقة ارتباطية بين كلا من الاضطراب السلوكي وصعوبات القراءة.

**دراسة موست واخرين (2000) Most;T.et-al**

والتي هدفت الي التعرف علي العلاقة بين دراسة العلاقة بين مهارات الوعي والإدراك الفونولوجي، والكفاءة الاجتماعية والانفعالية لعينة من الأطفال شملت (98) طفلا منهم (39) طفلا معرضين لصعوبات التعلم ‘ و (59) من الأطفال العاديين وأسفرت الدراسة عن أن الأطفال المعرضين لصوبات التعلم كانوا اكثر انخفاضا في مهارات الوعي والإدراك الفونولوجي واكثر شعورا بالوحدة وأقل ثقة بالنفس واقل تقبلا من الآخرين.

**دراسة جيري اندرسون (2000) Anderson; Jerry.E.**والتي هدفت الي الكشف عن ما اذا كانت المهارات الاجتماعية وفعالية الذات تفسران الفروق في درجة المواءمة الاجتماعية لدي (33) تلميذا ذوي صعوبات التعلم في الصفوف (الثالث والرابع والخامس والسادس) وقامت بتطبيق مقياس فاعلية الذات ومقياس المهارات الاجتماعية باستخدام مقياس تاكسونومي للمواقف المشكلة، ولقد توصلت الدراسة الي ان هناك علاقة ارتباطية بين المهارات الاجتماعية وبين درجة المواءمة الاجتماعية، بينما لم توجد علاقة بينها وبين درجة فاعلية الذات. كما وجدت علاقة ارتباطية بين السلوك المشكل والمهارات الاجتماعية، والجنس وبين درجة المواءمة الاجتماعية، كذلك وجدت فروق ذات دلاله احصائية بين الذكور والإناث في درجة المواءمة الاجتماعية لصالح الإناث.

**دراسة هيرفانجاينار واخرين(2001) Heiervang; Einar.et-al**والتي قامت للكشف عن العلاقة بين المشكلات السلوكية ومشكلات تعلم القراءة علي عينة مكونة كن (25) طفلا ذوي صعوبات تعلم القراءة ‘ و(25) طفلا من العاديين كعينة ضابطةتراوحت اعمارهم من (10 -12) عاما باستخدام قائمة المشكلات السلوكية للطفل ‘ ومقياس التقدير الذاتي للمعلمين والتي قام بملئها كلا من الآباء والمعلمين والأطفال وتوصلت الدراسة الي وجود فروق جوهرية ذات دلاله احصائية بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين علي الدرجة الكلية لقائمة المشكلات السلوكية ع واضطرابات السلوك الموجه للخارج والداخل، ومشكلات الانتباه لصالح العاديين. كما لوحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية في الخلفية الاجتماعية، وعوامل المخاطرة الوالدية، والوزن عند الميلاد، ومشكلات اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، وفي درجة الذكاء،بينما لم توجد علاقة ارتباطية بين هذه العوامل وبين مستوي المشكلات السلوكية لدي عينة البحث.

**دراسة ستاسي منسل (2002) Mansell; Stacey.D.**والتي قامت للكشف عن المواءمة الاجتماعية لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم اللفظية ‘وذوي صعوبات التعلم غير اللفظية وذلك تبعا للنظرية التي مفاداها ان المواءمة الاجتماعية تتضمن الإدراك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية والعلاقات مع الزملاء.ولقد توصلت الدراسة الي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم اللفظية وذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في متغير المواءمة الاجتماعية لصالح ذوي الصعوبات اللفظية حيث كانت لديهم درجة أكبر من الشعور بالسعادة والرضا. وان الأطفال ذوي صعوبات التعلم اللفظية قد قدروا أنفسهمعلى ان لديهم درجة أكبر من الرضا الاجتماعي، وأكثر فاعلية، وأكثر رضا من الناحية الاجتماعية.

**دراسة إليزابيث ناويكي (2003) Nowicki; Elizabeth . A**حيث قامت الدراسة بتحليل (32) حول المواءمة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم ‘ومجموعة من الأطفال ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض، وقد توصلت الدراسة الي أن الأطفال ذوي التحصيل المنخفض وذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية ، كما لم يوجد لديهم ادراك واضح حول درجة تقبلهم الاجتماعي.

**دراسة امان محمود ‘ وسامية صابر( 2003)** والتي هدفت الي التعرف علي بعض الخصائص النفسية والسلوكية ( تقدير الذات، مركزية الذات، القلق النفسي) لدي عينه من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بلغت (50) طفلاٌ وعينة من العاديين بلغت (30) طفلاٌ تراوحت أعمارهم ما بين 8- 12 سنة شملت ذكوراٌ وإناثاٌ من طلاب مرحلة الابتدائية والمتوسطة بالكويت وقد أشارت النتائج الي ان ذكور الأطفال ذوي صعوبات التعلم قد حصلوا علي درجات مرتفعة علي بعد مركزية الذات وبعد السلوك الشخصي ( تقدير السلوك) بينما حصلت الإناث علي درجات مرتفعة في القلق النفسي العام ‘ بينما لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم باختلاف نوع المرحلة التعليمية علي ابعاد الدراسة ‘ وكذلك باختلاف وجودهم بالفصول الدراسية ( العادية والفصول الخاصة).

**دراسة عادل حجامي السيد (2003)** والتي هدفت الي تحديد خصائص صعوبات التعلم الكثر انتشارا وتكرارا وأوجه الشبه والاختلاف في الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بمصر والكويت والاختلاف في أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي وذلك باستخدام اختبار الذكاء المصور، واختبار تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم. وقد توصلت الدراسة ان اهم النتائج المتعلقة بالأطفال المصريين ان الصعوبات المتعلقة بالانتباه والفهم والذاكرة في مقدمة الترتيب للذكور، بينما جاءت في المرتبة الثانية لدي الإناث. كما جاءت الصعوبات المتعلقة بالدافعية والإنجاز في مقدمة الترتيب لدي الإناث. وجود اضطراب في خصائص ذوي صعوبات التعلم الشخصية والاجتماعي في مقابل الانخفاض في التحصيل الدراسي.

**دراسة امان محمود وسامية صابر (2004)** والتي هدفت الي التعرفعلى بعض الخصائص النفسية والسلوكية (تقدير الذات ومركزية الذات والقلق النفسي) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على عينة مكونة من (30) طفلا عاديا و (50) طفلا من ذوي صعوبات التعلم تراوحت اعمارهم من 8 – 12 سنة شملت الذكور والإناث من طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالكويت. وقد أشارت نتائج الدراسة الي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم قد حصلوا على درجات مرتفعة على أبعاد القلق النفسي (الانفعالي – الفسيولوجي – المعرفي)، بينما حصل الأطفال العاديون على درجات مرتفعة على أبعاد مركزية الذات (الاجتماعي المزاجي) وتقدير السلوك (شخصي-تآزر حركي – التوجيه – اللغة المنطوقة-الفهم السماعي) ع كما حصل الأطفال ذوي صعوبات التعلم (الذكور) على درجات مرتفعة في بعد الجسمية (مركزية الذات) وبعد السلوك الشخصي (تقدير السلوك) بينما حصلت الإناث على درجات مرتفعة في القلق النفسي العام.

**دراسة سلطان عبد الله محمد المياح (2006)** وقد هدفت الدراسة الي التعرف علي الفروق في ابعاد مفهوم الذات وما هي أنماط السلوك الاجتماعي والانفعالي لدي مجموعتين من الطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين وقد تكونت عينة الدراسة من (234) تلميذا (117) من العاديين ‘ (117) من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب) وباستخدام أتبار المصفوفات المتتابعة اعداد رافن، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي اضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالية وقد توصلت الدراسة الي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في السلوك الاجتماعي والانفعالي العام وابعاده الفرعية (النشاط الزائد ‘ قصور المهارات الاجتماعية ‘ الاندفاعية ‘ العدوان ‘ الاعتمادية) . وجود فروق ذات دلاله احصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والحساب في السلوك الانسحابي لصالح ذوي صعوبات تعلم الحساب.

**دراسة ناريماني واخرين(2009) Narimani; M. et-al**وقد هدفت الدراسة الي المقارنة بين مجموعتين من الذكور ذوي صعوبات تعم القراءة والعاديين في كلا من الذكاء الوجداني واضطرابات السلوكوذلكعلى عينة مكونة من (15) ذكر من ذوي صعوبات التعلم، و(15) من العاديين تراوحت اعمارهم من 11: 15 عام وباستخدام مقاييس التقدير الذاتي وهم مقياس تقدير المشكلات السلوكية ومقياس الذكاء الوجداني توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين كلا من الذكاء الوجداني وبين الاضطرابات السلوكية. ووجود فروق ذات دلاله احصائية بين ذوي صعوبات التعلم (الذكور) وبين العاديين في كلا من الذكاء الوجداني واضطرابات السلوك لصالح العاديين.

**فروض الدراسة:**

**وضعت الباحثة لهذه الدراسة الفرض التالية:**

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة ذوي صعوبات التعلم والعاديين) على الاختبارات الفرعية لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم وعلى الدرجة الكلية للمقياس.

**الطريقة والإجراءات:**

**1-العينة المستخدمة:**

تم الحصول على العينة الخاصة بالدراسة من المدارس الحكومية والخاصة، وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من:

(39) تلميذاً وتلميذة من ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم.

(19) تلميذاً وتلميذة من العاديين.

**أولاً: مصادر العينة من ذوي صعوبات التعلم:**

**جدول (1)**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **أسم المدرسة** | **العدد** | | **النسبة المئوية** | | **المتوسطات** | |
| **ذكور** | **إناث** | **ذكور** | **إناث** | **ذكور** | **إناث** |
| **قومية جمال عبد الناصر** | 5 | 7 | 16.66 | 23.33 | 6 | 4.28 |
| **مدرسة الجليل** | 5 | 3 | 16.66 | 6.66 | 6 | 10 |
| مدرسة كلية السلام | 6 | 1 | 20 | 3.33 | 5 | 30 |
| مدارس النصر | 2 | 3 | 6.66 | 6.66 | 15 | 10 |
| مدارس العزيز بالله | 3 | 4 | 10 | 13.33 | 10 | 7.50 |
| المجموع | 21 | 18 | 69.98 | 53.3 | 42 | 61.78 |

**ثانيا: مصادر عينة الدراسة من العاديين:**

**جدول (2)**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **أسم المدرسة** | **العدد** | | **النسبة المئوية** | | **المتوسطات** | |
| **ذكور** | **إناث** | **ذكور** | **إناث** | **ذكور** | **إناث** |
| **قومية جمال عبد الناصر** | 5 | 1 | 26.31 | 5.26 | 3.8 | 19 |
| **مدرسة الجليل** | 1 | 4 | 5.26 | 21.05 | 19 | 4.75 |
| مدرسة كلية السلام | صفر | 8 | صفر | 42.10 | صفر | 2.37 |
| المجموع | 6 | 13 | 31.57 | 48.41 | 22.8 | 26.12 |

تجدر الإشارة إلى أن مجتمع الدراسة من النوع المخطط، فالعينة محددة بمواصفات خاصة تشمل السن، والجنس، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، فقد تراوحت اعمار عينة الدراسة من 8: 10 سنوات، كما تكونت عينة الدراسة من الذكور والإناث للحد من تأثر النتائج بهذا المتغير.

**الأدوات المستخدمة:**

**1-تصميم استمارة بيانات أولية وملئها من واقع ملفات الأطفال . (إعداد الباحثة).**

قامت الباحثة بتصميم استمارة بيانات أولية شملت بيانات أولية عن كل من ( الاسم ، النوع ، السن، الصف الدراسي، درجة الذكاء) كما شملت أيضا بيانات حول الصعوبة التي يعانيها التلميذ ( نوع الصعوبة، الإصابة بإعاقة حسية أو جسمية ، المشكلات السلوكية ، والمشكلات المعرفية ، مدي حدوث تحسن من عدمه في المشكلة التعليمية التي يعانيها التلميذ)

وبذلك تضع الباحثة الخطوط الأولي لتحديد ذوي صعوبات التعلم ثم تطبيق اختبار الذكاء والاختبارات الأخرى التشخيصية اللازمة.

**(المحك الذي استخدمته الباحثة لتشخيص صعوبات التعلم)**

استخدمت الباحثة محك التباعد الخارجي External Discrepancy ويتمثل في التباعد بين التحصيل المتوقع ExpectedAchievement وذلك في ضوء الذكاء وما يمتلكه الطفل من متغيرات شخصية، والتحصيل الفعلي ، وذلك كما يقاس بالاختبارات التحصيلية المقننة أو اختبارات التشخيص المعرفية مرجعية المحك.

(السيد عبد الحميد سليمان 2003 : 125)

ولتشخيص صعوبات التعلم باستخدام محك التباعد قامت الباحثة بإجراء الخطوات الآتية:

(حساب درجة الذكاء) حيث يؤكد العلماء والباحثون في مجال صعوبات التعلم لي انتماء ذوي صعوبات التعلم إلى المستوي المتوسط أو فوق المتوسط من حيث نسبة الذكاء، ويتضح ذلك من خلال التعريفات ومحكات التعرف على هؤلاء التلاميذ. ويعد محك التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل الدراسي من أهم المحكات المستخدمة لتحديدهم بالإضافة إلى استبعاد حالات الإعاقة العقلية الحسية.

(Lioyed,J. W. 1994 P 5)

وقد أوضحت دراسة "هوتن" و "دافنبورت" Hutton And Davenport , 1985أن متوسط نسب ذكاء صعوبات التعلم على مقياس "ويكسلر" لذكاء الأطفال كالتالي:

نسبة الذكاء الكلية 100.22، ونسبة الذكاء اللفظية 97.1.

**(المقياس الأول)**

**مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمية إعداد فتحي مصطفي الزيات**

تقوم بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم علي تقديرات المعلمين والأخصائيين الإكلينكيين للخصائص السلوكية المميزة لأداء التلاميذ اعتمادا علي طريقة الخصائص السلوكية التي تعكس مدي تواتر صعوبات التعلم الأكاديمية. وقد تم اعداد بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم للاستخدام في الكشف والتشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم من التلاميذ بدءا من الصف الثالث حتى الصف التاسع (الثالث الإعدادي) وهي مقاييس ثابتة وصادقة من النوع محكي المرجع، وتتكون من ستة عشر مقاييس فرعية.

قامت الباحثة بتطبيق ثلاثة مقاييس منها ألا وهي مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة والرياضيات).

كل مقياس يتكون من 20 بند (فقرة) تصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم في المجال النوعي موضوع التقدير.

قامت الباحثة باستخدام أسلوب تقدير المعلم حيث قاموا بقراءة كل بند واختيار البديل الذي يصف على أفضل نحو ممكن مدي انطباق السلوك الذي يصف السلوك الذي يصفه البند علي التلميذ موضوع التقدير ما بين (دائما، وغالبا وأحيانا، ونادرا، ولا ينطبق)

ثم قامت بحساب الدرجات الخام لكل مقياس عن طريق جمع تقديرات المعلمين.

كما قامت بتحديد درجة الصعوبة (بسيطة: متوسطة)، (شديدة) تبعا لمعايير والدليل التشخيصي للمقياسعلماً أنه يتم تحديد درجة الصعوبة بناءاً على معيار تصحيح المقياس، ونظراً للتداخل بين ذوى صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب ما بين بسيطة: متوسطة وما بين متوسطة لشديدة فقد تم تصنيفه داخل البحث (بسيطة: متوسطة) (شديدة).

**ثبات وصدق المقياس:**

**أولاً: ثبات المقياس:** تم حساب ثبات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم بطريقتين:

**طريقة الاتساق الداخلي**: وقد تم إيجاد معامل ألفا كرونباخ لدرجات أفراد العينة موزعة وفقا لكل من العمر الزمني والصف الدراسي، وقد كانت نسبة صعوبات التعلم الأكاديمية تتراوح بين 0.941، 0.982 لمقياس القراءة، وبين 0.919،0.961 لمقياس الكتابة، وبين 0.925، 0.955 لمقياس الرياضيات. وهذه المعاملات مرتفعة وجميعها دالة إحصائيا عند مستوي 0.001 مما يشير الي أن بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم ومقاييسها الفرعية الثمانية تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

**طريقة التجزئة النصفية.**وقد تم حساب معاملات الثبات وفقا للعمر الزمني والصف الدراسي لكل مستوي عمري (صفي) وقد تراوحت نسب ثبات صعوبات التعلم الأكاديمية بين 0.922، و0.976 لمقياسالقراءة،وبين 0.912، و0.952 لمقياسالكتابة، وبين 0.920 و0.946 لمقياس الرياضيات. وهذه المعاملات مرتفعة وجميعها دالة احصائيا عند مستوي 0.001 مما يشير الي أن بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمية تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

**ثانياً: صدق المقياس:**

**صدق المحتوي:** تم استخدام معاملات ارتباطكل فقرة بمجموع درجات المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه لأفراد العينة الكلية للدراسة. وقد لوحظ أن جميع فقرات مقاييس التقدير التشخيصية تستوفي مؤشر القوة التمييزية المناسبة والتي تزيد عن 0.65 مما يشير الي اتساق فقرات المقاييس الفرعية فيما تقيسه من ناحية، ومصداقية المقاييس الفرعية في قياسها للخصائص السلوكية موضوع التقدير من ناحية أخري.

**الصدق البنائي أو صدق التكوين:** تم حساب معاملات الارتباط البينية للمقاييس الفرعية الثمانية لبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي 0.01 حيث تراوحت قيمها بين 0.611، الي 0.830 مما يشير الي اتساق المقاييس الفرعية في قياسها للخصائص السلوكية المتعلقة بالظاهرة.

**الصدق العاملي:** تم الكشف عن البناء العاملي للمقاييس الفرعية الثلاثة لمقاييس التقدير التشخيصية، وقد كانت جميع المقاييس تتشبع بعامل أحادي على النحو التالي: القراءة 0.885، والكتابة 0.907، والرياضيات 0.869 مما يشير الي تمتعها بدرجة عالية من الصدق العاملي.

**الصدق المحكي:** لوحظ ارتفاع معاملات الارتباط السالبة بين الأبعاد الفرعية لمقاييس التقدير التشخيصية ودرجات كلا من مادتي اللغة العربية تراوحت بين 0.455، و0.642، ومادة الرياضيات تراوحت بين 0.471، و0.651 مما يشير الي تمتع هذه المقاييس بدرجة عالية من الصدق المحكي.

وقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ثم حساب قيمة ف لتحديد دلالة مستوي الفروق بين المجموعات في هذا المتغير، والجدول التالي يوضح ذلك.

**وقد قامت الباحثة بحساب الثبات والصدق على النحو التالي:**

**أولا: الصدق:** تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية وتوضح الجداول التالية نتائج ذلك:

**جدول (3) معاملات ارتباط بيرسون لمقاييس التقدير التشخيصية**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **صعوبات تعلم القراءة** | **صعوبات تعلم الكتابة** | **صعوبات تعلم الحساب** |
| **صعوبات تعلم القراءة** | **1** | **.950(\*\*)** | **.832(\*\*)** |
| **صعوبات تعلم الكتابة** | **.950(\*\*)** | **1** | **.863(\*\*)** |
| **صعوبات تعلم الحساب** | **.832(\*\*)** | **.863(\*\*)** | **1** |

بملاحظة معاملات الارتباط لمعادلة بيرسون بين محاور المقياس والدرجة الكلية له وجد أنها جميعها دالة عند مستوى (0.01) بما يشير إلي صدق المقياس وصلاحية الأداة للقياس لدى عينة الدراسة.

**جدول(4) معاملات ارتباط بيرسون لمقاييس التقدير التشخيصية**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **صعوبات تعلم القراءة** | **صعوبات تعلم الكتابة** | **صعوبات تعلم الحساب** |
| **صعوبات تعلم القراءة** | **1.000** | **.937(\*\*)** | **.844(\*\*)** |
| **صعوبات تعلم الكتابة** | **.937(\*\*)** | **1.000** | **.870(\*\*)** |
| **صعوبات تعلم الحساب** | **.844(\*\*)** | **.870(\*\*)** | **1.000** |

قيمة ف الجدولية دالة احصائياً عند مستوى (0,05).

النظر إلي معاملات الارتباط لمعادلة بيرسون بين محاور المقياس والدرجة الكلية له وجد أنها جميعها عند مستوى (0.01) بما يشير إلي صدق وصلاحية الأداة للقياس لدى عينة الدراسة.

**ثانيا: الثبات:**

**جدول(5) معاملات ثبات مقاييس التقدير التشخيصية**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **معامل الثبات بطريقة ألفا** | **معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية** | |
| **سبيرمان** | **جتمان** |
| **.957** | **.924** | **.824** |

بالنظر إلي بيانات معاملات ثبات أداة الدراسة على معادلات (ألفا – سبيرمان للتجزئة – جتمان) يلاحظ أنها معاملات كبيرة لها دلالة إحصائية تشير إلي ثبات أداة الدراسة في قياس ما وضع لقياسه.

**(المقياس الثاني)**

**2-تطبيق مقياس الرسم جودانف هاريس**

وهو تأليف د. ب هاريس وترجمة وإعداد محمد فرغلي فراج، وعبد الحليم السيد، وصفية مجدي. (1977 ، 1978)حيث ٌقام جودإنف هاريس بوضع اختبار رسم الرجل (1926) وقام بوضع صورة مكافئة للمقياس أضاف الي رسم الرجل فيها رسم المرأة ، كما استخدم أسلوب الدرجات المعيارية في إعداد جداول نسب الذكاء، وذلك بدلا من حساب العمر العقلي وقسمته علي العمر الزمني . هذا ويعتبر اختبار الرسم أكثر دلالة في المرحلة العمرية التي تمتد فيما بين سن الرابعة أو الخامسة وسن الثانية عشر.

يمكن تطبيق الاختبار على الأطفال تطبيقا فرديا أو جمعيا وقد قامت الباحثة بتطبيق الاختبار بصورة جمعيا بإتباع الخطوات التالية:

- يطلب من الأطفال كتابة البيانات الموجودة على الصفحة الخارجية لكراسة الاختبار.

- بالنسبة للأطفال الذين تبلغ أعمارهم 7 سنوات فقد تم إعطاءهم فترة راحة قصيرة بين الرسمين الأول والثاني. تبعا لتعليمات الاختبار.

- التعقيب ببعض الاستفسارات الحرة لاستيضاح أي غموض في الرسم مع تزويد كل طفل بقلم رصاص وكراسة اختبار.

- قامت الباحثة بتصحيح الدرجات تبعا للرسومات التوضيحية بالمقياس مع إعطاء كل بند درجة النجاح حسب القواعد المقدمة في هذا الكتيب بحيث تعطي درجة واحدة في حالة النجاح، ولا تعطي أنصاف درجات ثم تحويل الدرجة الخام إلى درجة معيارية من الجداول الخاصة.

ه-قامت الباحثة بتسجيل الدرجات الخام والدرجات المعيارية المقابلة لها والرتب المئينية ومتوسط الدرجات المعيارية التي تمثل تقديرا إجماليا للنضوج العقلي للطفل (درجة الذكاء) وقد قامت الباحثة بحساب الفروق بين مجموعات الدراسة على الدرجة الكلية للنضوج العقلي (درجة الذكاء باستخدام تخليل التباين ثنائي الاتجاه).

**جدول (6)**

**المتوسطات والانحراف المعياري لمتغيرات الدراسة على اختبار الرسم للذكاء**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **عينة الدراسة** | **العدد** | **المتوسط** | **الانحراف المعياري** | **الخطأ المعياري** |
|
| مقياس رسم الرجل | ذوي صعوبات التعلم بسيطة: متوسطة | 18 | 33.1111 | 10.79700 | 2.54488 |
| ذوي صعوبات التعلم متوسطة: شديدة | 21 | 29.8571 | 10.79021 | 2.35462 |
| العاديين | 19 | 42.1579 | 8.02263 | 1.84052 |
| مقياس رسم المرأة | ذوي صعوبات التعلم بسيطة: متوسطة | 18 | 36.3333 | 15.36612 | 3.62183 |
| ذوي صعوبات التعلم: شديدة | 21 | 29.5714 | 8.13985 | 1.77626 |
| العاديين | 19 | 39.3158 | 7.23458 | 1.65973 |
| النضوج العقلي للطفل | ذوي صعوبات التعلم بسيطة: متوسطة | 18 | 97.0000 | 17.41872 | 4.10563 |
| ذوي صعوبات التعلم: شديدة | 21 | 99.0000 | 15.36229 | 3.35233 |
| العاديين | 19 | 106.4211 | 12.28511 | 2.81840 |

**جدول (7)نتائج تحليل التباين لتوضيح الفروق بين المجموعات لعينة الدراسة**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **مصدر التباين** | **مجموع المربعات** | **درجات الحرية** | **متوسط المربعات**  **(التباين)** | **قيمة (ف)** | **الدلالة الإحصائية** |
| مقياس رسم الرجل | **بين المجموعات** | 1592.504 | 2 | 796.252 | 8.008 | .001 |
| **داخل المجموعات** | 5468.876 | 55 | 99.434 |  | دالة |
| **المجموع** | 7061.379 | 57 |  |  |  |
| مقياس رسم المرأة | **بين المجموعات** | 1003.648 | 2 | 501.824 | 4.394 | .017 |
| **داخل المجموعات** | 6281.248 | 55 | 114.205 |  | دالة |
| **المجموع** | 7284.897 | 57 |  |  |  |
| النضوج العقلي للطفل | **بين المجموعات** | 928.282 | 2 | 464.141 | 2.027 | .141 |
| **داخل المجموعات** | 12594.632 | 55 | 228.993 |  | غير دالة |
| **المجموع** | 13522.914 | 57 |  |  |  |

**تشير نتائج جدول(12) الي ما يلي:**

**-** عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات ذوي صعوبات التعلم (بسيطة: متوسطة، شديدة) والعاديينعلى اختبار الرسم جودإنف-هاريس للذكاء حيث بلغت قيمة (ف) 2.027 عند مستوي دلالة 0.141 وهي قيمة غير دالة احصائيا.

**ثبات وصدق المقياس:**

**أولاً: ثبات المقياس:** لقد قام هاريس بتقييم ثبات المقياس مستخدما في ذلك طريقتين:

**أ) ثبات المصححين:** حيث تراوحت معاملات الارتباط في الثمانيات ومعاملات تصل الي 96. وتقع معظم معاملات الارتباط فوق 90.

**ب) إعادة الاختبار:** أشارت عدد من الدراسات الي أن معاملات ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق الاختبار (بعد مرور فترة تصل الي ثلاثة شهور) تقع في الستينات والسبعينات.

**ثانيا: صدق الاختبار:** في دراسة انسباشرAnsbacher حول الارتباطات بين مقياس جودإنف لرسم الرجل من ناحية وبعض الاختبارات ذات التركيب العاملي من ناحية أخري وجد أن الاختبار يرتبط أعلي ارتباط بالاختبارات التي تقيس الاستدلال والاتجاه المكاني والدقة الإدراكية.

كما أوضحت دراسة هاريس أن الاختبار قد أرتبط ارتباطا أعلي بالاستعداد العددي وارتباطا أدني بالسرعة والدقة الإدراكية عند أطفال الحضانة وذلك بالمقارنة بتلاميذ الصف الرابع. وتوحي هذه النتائج أن الاختبار ربما يقيس وظائف مختلفة عند الأعمار المختلفة.

**وقد قامت الباحثة بحساب ثبات وصدق المقياس:**

**أولا: الصدق :**

تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية وتوضح الجداول التالية نتائج ذلك:

**جدول(8)معاملات بيرسون لاختبار رسم الرجل للذكاء**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **مقياس رسم الرجل** | **مقياس رسم المرأة** | **النضوج العقلي للطفل** |
| **مقياس رسم الرجل** | **1** | **.763(\*\*)** | **.767(\*\*)** |
| **مقياس رسم المرأة** | **.763(\*\*)** | **1** | **.781(\*\*)** |
| **النضوج العقلي للطفل** | **.767(\*\*)** | **.781(\*\*)** | **1** |

بملاحظة معاملات الارتباط لمعادلة بيرسون بين محاور المقياس والدرجة الكلية له وجد أنها جميعها دالة عند مستوى (0.01) بما يشير إلي صدق الاختبار وصلاحية الأداة للقياس لدى عينة الدراسة.

**جدول(9)معاملات سبيرمان لاختبار رسم الرجل للذكاء**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **مقياس رسم الرجل** | **مقياس رسم المرأة** | **النضوج العقلي للطفل** |
| **مقياس رسم الرجل** | **1.000** | **.734(\*\*)** | **.715(\*\*)** |
| **مقياس رسم المرأة** | **.734(\*\*)** | **1.000** | **.796(\*\*)** |
| **النضوج العقلي للطفل** | **.715(\*\*)** | **.796(\*\*)** | **1.000** |

بالنظر إلى معاملات الارتباط لمعادلة سبيرمان بين محاور المقياس والدرجة الكلية له وجد أنها جميعها دالة عند مستوى (0.01) بما يشير إلي صدق الاختبار وصلاحية الأداة للقياس لدى عينة الدراسة.

**ثانيا: الثبات:**

**جدول(10)معاملات ثبات مقياس رسم الرجل**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **معامل الثبات بطريقة ألفا** | **معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية** | |
| **سبيرمان** | **جتمان** |
| **.897** | **.904** | **.880** |

بالنظر إلى بيانات معاملات ثبات أداة الدراسة على معادلات (ألفا – سبيرمان للتجزئة – جتمان) يلاحظ أنها معاملات كبيرة لها دلالة إحصائية تشير إلى ثبات أداة الدراسة في قياس ما وضع لقياسه.

**ثالثاً: حساب التباعد باستخدام معادلةهاريس:**

وهي إحدى معادلات حساب التباعد لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم وهي تتبع معادلات منهج الانحراف الثابت Constant Deviation وتقوم فكرة هذا المنهج على مقارنة درجات الصف المتوقع والصف الفعلي أو التحصيل الفعلي، وهي تتضمن فكرة الدوران حول نقطة ثابتة لقياس التباعد وتقديره كأن يتم مثلا تقدير هذا التباعد بمقدار سنتين دراسيتين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لصالح التحصيل المتوقع.

واستخدمت الباحثة من المعادلات التي تستخدم في هذا المجال معادلة " هاريس " Harris (1961).

وتنص المعادلة على أن التحصيل المتوقع أو الصف المتوقع = العمر العقلي – 5

ويشير السيد عبد الحميد سليمان (2003) إلى انه يمكن تعديل هذه المعادلة لتتناسب مع البيئة المصرية بحيث تصبح الصف المتوقع = العمر العقلي – 6، وذلك لأنه إذا كان سن دخول المدرسة في البيئة الأجنبية 5 سنوات، فإن سن دخول المدرسة في البيئة العربية 6 سنوات، وتجد الإشارة إلى أن هذه المعادلة تأخذ في حسابها عددا من المتغيرات لحساب التناقض وهي:العمرالزمني، ونسبة الذكاء، وسنوات ما قبل المدرسة.وتنص معادلة " هاريس " Harris (1970) بعد تعديلها حتى تناسب النظام التعليمي في البيئة المصرية.

**التحصيل المتوقع أو الصف المتوقع = 2× العمر العقلي + العمر الزمني**

**6**

**3**

(السيد عبد الحميد سليمان 2003 ص 126 – 127)

وفي محاولة للتحقق من وجود فروق بين مجموعتي ذوي صعوبات التعلم والعاديين تبعا لمعادلة هاريس

وقد قامت الباحثة بحساب الفروق بين مجموعات الدراسة تبعا لمعادلة هاريس باستخدام اختبار النسبة الفائية واختبار تحليل التباين ثنائي الاتجاه (2×2) واختبار شافيه لحساب دلالة اتجاه الفروق بين المجموعات والجدول التالي يوضح ذلك.

**جدول (11) ملخص نتائج معادلة هاريس لعينة الدراسة**

| **مجموعات الدراسة** | **العدد** | **المتوسط** | **الانحراف المعياري** | **الخطأ المعياري** |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|
| ذوي صعوبات التعلم بسيطة: توسطه | 18 | 45.2722 | 2.05134 | .48351 |
| ذوي صعوبات التعلم: شديدة | 21 | 29.5905 | 6.55827 | 1.43113 |
| العاديين | 19 | 67.6526 | 18.65295 | 4.27928 |

**رابعاً: مدخل الخصائص السلوكية المميزة لتشخيص صعوبات التعلم:**

**استخدمت الباحثة طريقة ثانية لتشخيص ذوي صعوبات التعلم ألا وهي:** مدخل الخصائص السلوكية المميزة لتشخيص صعوبات التعلم.

ويري أنصار هذا المدخل أن محك التباعد بين الذكاء والتحصيل لا ينهض كدليل قائم بذاته على وجود صعوبات تعلم، وإنما يتعين الاعتماد على محكات أخري إضافية للتصنيف، والتشخيص والتقويم.

ومن ثم فقد قامت الباحثة بتطبيق مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمية   
(القراءة والكتابة والحساب)

وكان المنطلق الأساسي الذي أقيم في التوجه الحالي لإعداد هذه البطارية هو التوجه القائم على التشخيص الفردي بمعرفة الأشخاص الأكثر ملاحظة ومعرفة وقربا ومتابعة واهتماما بسلوك التلميذ موضوع التقدير عبر مختلف المواقف والظروف. وهم المعلمون والآباء.

وتبدو هذه الأهمية الخاصة من خلال أن هذه التقديرات يمكن أن توفر معلومات نوعية مبنية على الملاحظة المباشرة لمعلم مهني يتمت بالخبرة، ويعمل بشكل يومي مع التلميذ موضوع التقدير ن ومن ثم تصبح هذه المعلومات ذات فائدة عظمي عند القيام بتشخيص ميداني ذا قيمة تنبؤية عالية للكشف عن الصعوبات النوعية الخاصة في التعلم لدي التلاميذ موضوع التقدير. ***(فتحي مصطفي الزيات 2007: 75)***

**(المقياس الثالث)**

**6) مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم**

والتي وضعها ماكليبست وإعداد مصطفي محمد كامل (2005).

يعد هذا المقياس قائمة الملاحظة السلوكية للفرز السريع لحالات صعوبات التعلم.

**وصف المقياس:**

يتكون المقياس من 24 فقرة موزعة على خمس مقاييس فرعية هي:

**1-الفهم السماعي والذاكرة ويشمل:**

فهم معاني الكلمات، إتباع تنفيذ التعليمات، فهم المناقشات التي تدور في الفصل، الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها.

**2-اللغة المنطوقة وتشمل:**

المحصول اللفظي، القواعد، تذكر الكلمات، رواية القصص، التعبير عن الأفكار.

**3-التوجه (الزماني المكاني) ويشمل:**

التعرف على الوقت، التوجه المكاني، إدراك العلاقات، معرفة الاتجاهات.

**4-التآزر الحركي ويشمل:**

التآزر العام، التوازن، المهارة اليدوية.

**5-السلوك الشخصي والاجتماعي ويشمل:**

التعاون، الانتباه، التنظيم، المواقف الجديدة، التقبل الاجتماعي، تحمل المسئولية، إتمام الأعمال، اللباقة. وقد قامت الباحثة بتطبيق المقياس من خلال تقديرات المعلمين ثم قامت بحساب الدرجة الخام وتجميعها.

**ثبات وصدق المقياس:** قام معد المقياس بتكليف (12) معلما بالمرحلة الابتدائية بوضع تقديرات من تلاميذ الصف الرابع (ن =103) وقد أعيد التطبيق بفارق زمني مقداره (3) شهور فكانت نتائج الارتباطات بين التطبيقين كالتالي:

الفهم السماعي ر= 0.62 اللغة المنطوقة ر= 0.51

التوجه ر= 0.56 التآزر الحركي ر= 0.201

السلوك الشخصي الاجتماعي ر= 0.44، وهي ارتباطات دالة عند مستوي 0.01، 0.05

وعندما قام نفس المعلمين بإعطاء تقديرات لنفس التلاميذ بعد شهرين آخرين ن =91 في المرة الثالثة زادت الارتباطات بين التقديرات في المرتين الثانية والثالثة فأصبحت 0.73، 0.6، 0.308، 0.65 على التوالي.

**الصدق:** قام معد المقياس بحساب الصدق بعدة طرق صدق المحك من خلال تقديرات المعلمين وصدق الارتباط بمحك التحصيل الدراسي، وقد تراوحت معاملات الارتباط من 0.17**:** 0.71

أما الصدق التمييزي فقد دلت قيمة اختبار (ت) على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي 0.01 عند المقارنة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين. كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات من 0.27: 0.76 وتؤكد هذه المؤشرات علي صدق المقياس في تمييز وفرز ذوي صعوبات التعلم.

**وقد قامت الباحثة بحساب ثبات وصدق المقياس:**

**أولا: الصدق**

تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية وتوضح الجداول التالية نتائج ذلك:

**جدول(12) معاملات ارتباط بيرسون لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **فهم سماعي** | **لغة منطوقة** | **مجموع** | **توجه زماني مكاني** | **تآزر حركي** | **سلوك شخصي اجتماعي** | **مجموع** | **درجة كلية** |
| **فهم سماعي** | 1 | .757(\*\*) | .908(\*\*) | .513(\*\*) | .494(\*\*) | .687(\*\*) | .754(\*\*) | .855(\*\*) |
| **لغة منطوقة** | .757(\*\*) | 1 | .946(\*\*) | .668(\*\*) | .530(\*\*) | .740(\*\*) | .837(\*\*) | .914(\*\*) |
| **مجموع** | .908(\*\*) | .946(\*\*) | 1 | .635(\*\*) | .555(\*\*) | .764(\*\*) | .868(\*\*) | .958(\*\*) |
| **توجه زماني مكاني** | .513(\*\*) | .668(\*\*) | .635(\*\*) | 1 | .473(\*\*) | .514(\*\*) | .757(\*\*) | .724(\*\*) |
| **تآزر حركي** | .494(\*\*) | .530(\*\*) | .555(\*\*) | .473(\*\*) | 1 | .573(\*\*) | .557(\*\*) | .573(\*\*) |
| **سلوك شخصي اجتماعي** | .687(\*\*) | .740(\*\*) | .764(\*\*) | .514(\*\*) | .573(\*\*) | 1 | .896(\*\*) | .865(\*\*) |
| **مجموع** | .754(\*\*) | .837(\*\*) | .868(\*\*) | .757(\*\*) | .557(\*\*) | .896(\*\*) | 1 | .972(\*\*) |
| **درجة كلية** | .855(\*\*) | .914(\*\*) | .958(\*\*) | .724(\*\*) | .573(\*\*) | .865(\*\*) | .972(\*\*) | 1 |

بملاحظة معاملات الارتباط لمعادلة بيرسون بين محاور المقياس والدرجة الكلية له وجد أنها جميعها دالة عند مستوى (0.01) بما يشير إلي صدق المقياس وصلاحية الأداة للقياس لدى عينة الدراسة.

**جدول(13) معاملات ارتباط سبيرمان لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **فهم سماعي** | **لغة منطوقة** | **مجموع** | **توجه زماني مكاني** | **تآزر حركي** | **سلوك شخصي اجتماعي** | **مجموع** | **درجة كلية** |
| **فهم سماعي** | 1.000 | .606(\*\*) | .869(\*\*) | .456(\*\*) | .425(\*\*) | .599(\*\*) | .624(\*\*) | .733(\*\*) |
| **لغة منطوقة** | .606(\*\*) | 1.000 | .873(\*\*) | .617(\*\*) | .603(\*\*) | .596(\*\*) | .731(\*\*) | .794(\*\*) |
| **مجموع** | .869(\*\*) | .873(\*\*) | 1.000 | .600(\*\*) | .549(\*\*) | .614(\*\*) | .735(\*\*) | .855(\*\*) |
| **توجه زماني مكاني** | .456(\*\*) | .617(\*\*) | .600(\*\*) | 1.000 | .506(\*\*) | .496(\*\*) | .765(\*\*) | .753(\*\*) |
| **تآزر حركي** | .425(\*\*) | .603(\*\*) | .549(\*\*) | .506(\*\*) | 1.000 | .596(\*\*) | .544(\*\*) | .571(\*\*) |
| **سلوك شخصي اجتماعي** | .599(\*\*) | .596(\*\*) | .614(\*\*) | .496(\*\*) | .596(\*\*) | 1.000 | .886(\*\*) | .833(\*\*) |
| **مجموع** | .624(\*\*) | .731(\*\*) | .735(\*\*) | .765(\*\*) | .544(\*\*) | .886(\*\*) | 1.000 | .960(\*\*) |
| **درجة كلية** | .733(\*\*) | .794(\*\*) | .855(\*\*) | .753(\*\*) | .571(\*\*) | .833(\*\*) | .960(\*\*) | 1.000 |

بالنظر إلى معاملات الارتباط لمعادلة سبيرمان بين محاور المقياس والدرجة الكلية له وجد أنها جميعها دالة عند مستوى (0.01) بما يشير إلي صدق وصلاحية الأداة للقياس لدى عينة الدراسة.

**ثانيا: الثبات:**

**جدول(14) معاملات ثبات مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **معامل الثبات بطريقة ألفا** | **معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية** | |
| **سبيرمان** | **جتمان** |
| **.901** | **.964** | **.863** |

بالنظر إلى بيانات معاملات ثبات أداة الدراسة على معادلات (ألفا – سبيرمان للتجزئة – جتمان) يلاحظ أنها معاملات كبيرة لها دلالة إحصائية تشير إلى ثبات أداة الدراسة في قياس ما وضع لقياسه.

**نتائج البحث وتفسيرها:**

أولا: اختبار الفرض الأول وتفسيره:

وينص الفرض الأول علي أنه:

**(توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة (ذوي صعوبات التعلم والعاديين) على الاختبارات الفرعية لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم وعلى الدرجة الكلية للمقياس)**

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار قيمة (ت) لتحديد مستوي دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعات في هذا المتغير.

**جدول(15) الفروق بين متوسطات درجات الاختبارات الفرعية لمقياس تقدير سلوك التلميذ والدرجة الكلية للمقياس لدي ذوي صعوبات التعلم والعاديين**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **الاختبار** |  | **العدد** | **المتوسط** | **الانحراف المعياري** | **الخطأ المعياري** | **درجات الحرية** | **قيمة (ت)** | **مستوى الدلالة الإحصائية** | |
| **القيمة** | **(0.05)** |
| **الفهم سماعي والذاكرة** | **ذوي صعوبات التعلم** | **39** | **8.6154** | **2.20783** | **.35354** | **56** | **9.672** | **.000** | **دالة** |
| **العاديين** | **19** | **15.3158** | **2.96372** | **.67992** |
| **لغة منطوقة** | **ذوي صعوبات التعلم** | **39** | **7.8205** | **2.22275** | **.35592** | **17.071** | **.000** | **دالة** |
| **العاديين** | **19** | **19.4211** | **2.81496** | **.64580** |
| **توجهزمانيمكاني** | **ذوي صعوبات التعلم** | **39** | **10.9744** | **2.82365** | **.45215** | **5.325** | **.000** | **دالة** |
| **العاديين** | **19** | **14.8421** | **2.03479** | **.46681** |
| **تآزر حركي** | **ذوي صعوبات التعلم** | **39** | **9.0000** | **2.44949** | **.39223** | **4.206** | **.000** | **دالة** |
| **العاديين** | **19** | **12.0526** | **2.87660** | **.65994** |
| **سلوكشخصياجتماعي** | **ذوي صعوبات التعلم** | **39** | **18.1026** | **5.32024** | **.85192** | **8.920** | **.000** | **دالة** |
| **العاديين** | **19** | **30.8947** | **4.68917** | **1.07577** |
| **درجة كلية** | **ذوي صعوبات التعلم** | **39** | **54.2821** | **6.87845** | **1.10143** | **16.386** | **.000** | **دالة** |
| **العاديين** | **19** | **94.1053** | **11.61366** | **2.66436** |

**قيمة (ت) الجدولية دالة عند مستوي (0.05)**

**تشير نتائج جدول (15) إلي:**

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين على متغير الفهم السماعي والذاكرة في اتجاه العاديين حيث بلغت قيمة ت (9.672) عند مستوي دلالة (0.000) كما بلغت متوسطات المجموعتين على التوالي 8.6154، 15.3158.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين علي متغير اللغة المنطوقة في اتجاه العاديين حيث بلغت قيمة ت (17.071) عند مستوي دلالة (0.000) كما بلغت متوسطات المجموعتين علي التوالي7.8205. 19.4211.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين على متغير التوجه الزماني والمكاني في اتجاه العاديين حيث بلغت قيمة ت (5.325) عند مستوي دلالة (0.000) كما بلغت متوسطات المجموعتين على التوالي 10.9744، 14.8421.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين على متغير التآزر الحركي لصالح العاديين حيث بلغت قيمة ت (4.206) عند مستوي دلالة 0.000 كما بلغت متوسطات المجموعتين على التوالي 9.0000، 12.0526.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين على متغير السلوك الشخصي الاجتماعي في اتجاه العاديين حيث بلغت قيمة ت (8.920) عند مستوي دلالة (0.000) كما بلغت متوسطات المجموعتين على التوالي 18.1026، 30.8947.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم في اتجاه العاديين حيث بلغت قيمة ت (16.386) عند مستوي دلالة (0.000) كما بلغت متوسطات المجموعتين على التوالي 54.2821، 94.1053.

(التفسير):

**يمكن تفسير نتائج الفرض الأول للدراسة الي أشكال القصور التي يانيها ذوي صعوبات التعلم في الجوانب التالية**:

الفهم: أن الفهم هو المستوي الأول الذي ينبغي اكتسابه في اللغة المسموعة، فالأطفال يفهمون قبل أن يتكلموا، وبعد اكتساب معاني الكلمات أكثر الأمور في تعلم اللغة هو الفهم، فهو أساسي ليس لاكتساب اللغة المسموعة ولكن أيضا للغة المقروءة والمكتوبة.

ويعاني بعض الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم من (الحبسة الاستقبالية) وهي عدم القدرة على فهم معاني الكلمات أو العبارات المسموعة فهم لا يفهمون الا الأسماء والأفعال المحسوسة، ولهذا فهم يفشلون في الفهم إذا أستخدم في الاتصال بمستويات أكثر تعقيدا وتجريدا من اللغة.

**قصور الذاكرة وصعوبات التعلم:** أن ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في الذاكرة وعملياتها والتي تنعكس في القصور في عدد من الأنشطة الأكاديمية، والمجالات المعرفية على اختلاف صورها ومستوياتها.

وترجع مشكلات الاحتفاظ في الذاكرة لدي ذوي صعوبات التعلم الي اضطرابات الانتباه من ناحية، والافتقار الي الاستراتيجيات التعليمية المناسبة إلى جانب محدودية استخدامها من ناحية أخري، وخاصة استراتيجيتي التنظيم والتسميع.

**النمو اللغوي:** قد يفهم بعض الأطفال اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدامها في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار، مما يعكس لديهم انفصالا ملموسا بين الفكر واللغة، وفضلا عن استخدام الكلمات والمفاهيم، وهو ما يعبر عنه بالاضطرابات اللغوية والتي تسهم اسهاما دالا وملموسا في صعوبات التعلم. حيث أن الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا تؤدي انطباعاتهم الحسية الي معلومات ذات معني مفيد فتكون النتيجة اختلالا في اللغة وفي عمليات التفكير.

**التوجه الزماني والمكاني:** يعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم منعدم القدرة على الإحساس بالزمن بطريقة طبيعية كذلك يعانون من قصور في التوجه المكاني مثل القصور في التعرف على المعالم الشائعة في المحيط الذي يعيش فيه.

**النمو الحركي العام ويقصد به نضج نشاط العضلات الكبيرة:** حيث تمثل صعوبات الإدراك الحركي أكثر أنماط الصعوبات تأثيرا على إدراك الطفل لذاته من خلال الأحكام التقويمية التي يصدرها على مهاراته الحركية ومدي قدرته على إحداث التآزر أو التكامل بين محددات توافقه الإدراكي الحركي، وتبدو صعوبات التوافق الإدراكي الحركي من خلال التعامل مع كافة الأنشطة التي تعتمد على هذا التوافق.

فغالبا ما يكون الطفل ذي صعوبة التعلم يفتقر الي القدرة على التحكم في حركته كالتحكم في مشيته أو في يديه الأمر الذي يكون له صلة مباشرة بالطريقة التي سيتمكن بها هذا الطفل من اللعب أو التعلم، ويظهر اندفاعه وتهوره في أحد هذين المرين او الإثنين معاً.

**الافتقار الي المهارات الاجتماعية:** حيث أن ذوي صعوبات التعلم يتسمون بالخصائص السلوكية المميزة التالية:

* يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأقران.
* يفتقرون إلى الحساسية للآخرين.
* الإدراك غير الملائم للمواقف الاجتماعية.
* يعانون من الرفض الاجتماعي.
* يعانون من سوء التكيف الشخصي والاجتماعي.

وبعد ان قامت الباحثة بتحليل نتائج الفرض الأول وتفسيرها فقد ثبت صحة هذا الفرض في أهمية المنحى أو المدخل السلوكي عند تصنيف ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم. (مصطفى كامل 2006 ص 4-6)

**توصيات الدراسة:**

* أهمية الأخذ في الاعتبار بعامل الخصائص السلوكية عند تشخيص ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم.
* وضع البرامج الإرشادية الملائمة لتنمية (الفهم السماعي والذاكرة، اللغة المنطوقة، التوجه الزماني المكاني، التآزر الحركي، السلوك الشخصي الاجتماعي) لدى ذوي صعوبات التعلم.
* إمداد المدرس والأخصائي النفسي الذي لديه الكفاءة المناسبة لتقييم كافة القدرات العقلية والمعرفية والإدراكية والنفس لغوية والشخصية من أجل تحديد أوجه القصور لديه ومن ثم وضع البرامج العلاجية المناسبة.
* **مراجع الدراسة:**

**أولاً: المراجع العربية:**

1. أمان محمود وآخرون (1997):***الاضطراب النفسي والصعوبات المعرفية لدي الأطفال بطيء التعلم،*** المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس 1997.
2. أمان محمود وسامية صابر (2003):***بعض الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم،*** مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. العدد5، 18نوفمبر.
3. جمال الخطيب وآخرون(1997): ***المدخل إلى التربية الخاصة***، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحده – العين.
4. حسين نوري الياسري(2006):***صعوبات التعلم الخاصة***، ط1، الدار العربية للعلوم، بيروت.
5. زيدان السرطاوي وآخرون (2001): مدخل إلي صعوبات التعلم، ط1، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض- السعودية.
6. سلطان عبد الله محمد المياح(2006):***الفروق في مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين من تلاميذ المرحلة الأبتدائية بالمملكة العربية السعودية،*** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
7. السيد عبد الحميد سليمان (2003):***صعوبات التعلم والإدراك البصري، تشخيص وعلاج،*** ط1، دار الفكر العربي- القاهرة.
8. عصام عبد الله جدوع (2002):***صعوبات التعلم***، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع – عمان.
9. فاروق الروسان (1998):***سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة.*** ط2، دار الفكر للطباعة والنشر – عمان – الأردن.
10. فتحي السيد عبد الرحيم(1990):***سيكولوجية الطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة،*** الكويت، دار القلم.
11. فتحي مصطفي الزيات(1998):***صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية.*** القاهرة، دار النشر للجامعات.
12. فتحي مصطفي الزيات(2011):***مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة***، القاهرة، دار النشر للجامعات.
13. فتحي مصطفي الزيات(2011): ***مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة،*** القاهرة، دار النشر للجامعات.
14. فتحي مصطفي الزيات(2011):***مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات،*** القاهرة، دار النشر للجامعات.
15. محمد القحطاني(2000):***نشرة تربوية عن بعض خصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية،*** الجمعية الخيرية لرعاية المعوقين، اللمملكة العربية السعودية.
16. مصطفي محمد كامل (2005): ***مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم،*** القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
17. ناريمان محمد رفاعي، محمود عوض الله سالم (1993):***دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم،*** مجلة معوقات الطفولة، المجلد الثاني، العدد الأول، مارس 1993.

**ثانياً: المراجع الأجنبية:**

1. Deepti, Mehta M. (2006) :***Awareness among teachers of learning disabilities in students at board levels Guided by*** : MS – SudhaPingle – Lecturer ( Dept – Of Education, Mumbai University.
2. Elizabeth, Nowicki. A. (2003) : A meta – analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to class mates of low and average to high achievement. ***Learning disability Quarterly.*** Vol. 2, N. 3, p.171 – 88 Sum 2003.
3. Fletcher, J.M. Et- al (1995) : Cognitive Profile of reading disabilities : Comparison of discrepancy and low achievement definitions, ***Journal of Educational Psychology,*** Vol. 8, No.1, p. 6 - 23.
4. Heiervang ,Einar. And – Others (2001) : Behavioral problems in children with dyslexia***. Nordic Journal of Psychiatry*** . Vol. 55 , No. 4 , P 252 – 256.
5. Joseph, Michael. G. (2002) :***The role of planning in the social competence of fourth, fifth and sixth grade students with and without learning disabilities.*** EDD, Indiana – University – of – Pennsylvania.
6. Larry, Silver. B. (1989): Psychological and family problems associated with learning disabilities assessment and intervention. ***Journal Of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry.*** Vol. 28, No. 3, p. 319 : 325, May 1989.
7. Most, T. And - Others (2000) : Phonological awareness, peer nomination and social competence among preschool children at risk for developing learning disabilities. ***International Journal of disability, Development and Education.*** Vol. 47, No. 1, p. 89- 105.
8. Narimani, M. And - Others (2009) : A comparison of emotional and intelligence behavior problems in dyslexic and non – dyslexic boys. ***Journal of applied sciences.*** Vol. 9, No. 7, p. 1388 : 1392.
9. Tomblin, Bruce. J. And - Others (2000) : The association of reading disability, behavioral disorders and language impairment among second – grade children. ***Journal of Child Psychiatry***, Vol. 41, No. 4, p. 473- 482.
10. Vaughn, S. And - Others (19993) : Four – year Longitudinal of the social skills and behavior problems of students with learning disabilities***. Journal of Learning Disabilities,*** Vol. 26, No. 6, p. 404- 412.
11. William, Bender. N. And - Others (1990) : Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities : A meta analysis. ***Journal of Learning Disabilities***, Vol. 23, No. 5, p. 298 - 305. May 1990.