تشخصيص التلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية

م.م.مدين نوري طلاك

التعريف بالبحث

مشكلة الدراسة:

يعد تعرف حالة صعوبات التعلم امرأ حديثا نسبيا إذا ما قيس بتعرف الحالات اللاسوية الأخرى، مثل (التخلف العقلي، والاضطرابات السلوكية ..الخ) لذا استخدم هذا المصطلح ليصف مجموعة غير متجانسة من الأطفال الذين لا يتواءمون مع الفئات التقليدية للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة (منى، 1965،ص62)، هذا النوع من التلاميذ على أية حال والذين لا يستطيعون ان يتعلموا في الصف الاعتيادي لأنهم يواجهون إشكالات عديدة من جراء وجودهم في مثل تلك الصفوف وذلك بسبب عدم فهمهم اللغة المنطوقة على الرغم من أنهم ليسوا صما، وبعضهم لا يفهمون ما يرون على الرغم من سلامة بصرهم، وبعضهم الأخر لا يستطيعون ان يتعلموا بالطريقة الاعتيادية تحت ظروف الصف الاعتيادي، على الرغم من تمتعهم بنسب ذكاء متوسطة او ربما فوق المتوسط.

ان المشكلة التي يلتمسها الباحث من خلال زيارته لعدد من المدارس الابتدائية في محافظة بابل, ولقائه بعدد من المعلمات حول دراسة هذا الموضوع، اتضح للباحث, ان جميع المعلمات يستخدمن طريقة تشخيص ارتجالية تفتقر الأساليب العلمية وخالية من الاختبارات الخاصة بإفراد هذه الفئة، ويعاملن جميع التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في احد المواد الدراسية أو البعض منها على أنهم متأخرون دراسيا أو ذو ذكاء منخفض، ومن خلال ما ذكر، تأكد للباحث وجود مشكلة حقيقية تتعلق بعدم معرفة عدد هؤلاء التلاميذ وتشخيصهم تشخيصا دقيقا ، مما يؤدي بدوره الى عدم تقديم أي نوع من أنواع الخدمات التربوية الخاصة المناسبة لأمثال هؤلاء التلاميذ في حالة وجودهم داخل الصف الاعتيادي .

وعلى أساس الصف الدراسي الاعتيادي يؤدي إلى تراكمات من الإحباط والفشل للمعلمة في تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة، وكذلك إحباطا للتلاميذ أنفسهم وذلك لعدم قدرتهم على مواجهة متطلبات الدرس نتيجة لندرة توفر خدمات تربوية خاصة مبنية على التشخيص السليم لهذه الحالات مما أدى إلى ضياع الجهود المبذولة من قبل المعلمات والتلاميذ على حد سواء.

وفي ضوء ما تقدم يستطيع الباحث إن يحدد مشكلته,في عدم وجود مقاييس واختبارات خاصة لتشخيص التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس الابتدائية.

أهمية الدراسة:

تعد عملية الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية من الأمور المهمة التي ينبغي على المؤسسات التربوية الاهتمام بها، لتسهيل تعلم وتعليم هؤلاء التلاميذ في الصفوف الاعتيادية.

ولما كانت هناك ندرة في توافر أدوات تشخيص مناسبة لهذا الغرض، فان هذا يؤدي بدوره إلى إخفاق هؤلاء التلاميذ وعدم الارتقاء بمستوى أدائهم إلى المستوى المطلوب الأمر الذي يؤدي بهم أحيانا إلى اتخاذ مواقف سلبية إزاء المدرسة، فقد يضطر البعض منهم التغيب المقصود عن المدرسة تجنبا للمواقف الصفية المحبطة لهم، وهذا التغيب المقصود يتفاقم في كثير من الأحيان إلى ترك المدرسة نهائيا.

أن فشل هؤلاء التلاميذ في تحقيق نجاح دراسي يذكر وما يتولد لديهم من خبرات وجدانية وانفعالية غير سارة تجعل هؤلاء التلاميذ يشعرون بانخفاض قيمة ذواتهم الأمر الذي يؤدي بدوره إلى ضعف تكيفهم مع ذواتهم والمحيطين بهم وكذلك عدم ثقتهم بأنفسهم في تحقيق مستوى مرضي من التعلم والتحصيل الدراسي المتوقع (Chapman,1988,p.53) .

فقد أشار كيشنر (Kishner) بأنه برغم الخلاف الذي يحيط بمشكلة الصعوبات التعليمية, الا ان الحقيقة الأكيدة هي ان التلاميذ ذوي صعوبات التعليمة يعايشون خبرات فشل متكررة، وان خبرات الفشل والرسوب المتكرر التي يعانونها ويخبرونها تجعلهم غير قادرين على التقدم في تحصيلهم وأدائهم، وان مجهوداتهم التي يبذلونها تبدو غير ذات نفع الامر الذي يؤدي الى انخفاض المثابرة والجد في ادائهم للمهام الدراسية بتمكن واقتدار. (Kisner,1988,p.82) كما ان مارجريت (Margret) تشير الى تقارير اباء هؤلاء التلاميذ التي تؤكد عدم مثابرتهم وانخفاض مستوى كفايتهم، وكونهم ذوي مشاكل سلوكية متعدد. كما يشير موراي (murray) ان صعوبة التعلم تؤدي الى ضعف في التحصيل الاكاديمي، مما يجعل كل منهم تلميذا مشكلا ذا تصور سلبية عن ذاته وذا خصائص شخصية ومعرفية

سالبة حيث يتسم بالاندفاعية وضعف القدرة على التعلم، ومن ثم يكون اكثر عرضة لان يكون جانحا في سلوكه.(Waldie and Spreen, 1993,p.147) .

ومن جانب اخر اكد شيفمان (Schiffman) على اثر التدخل المبكر لعلاج صعوبة التعلم، وما ينتج عن هذا التدخل من تخفيف لحدة الاثر السلبية للصعوبة. كما ان الكشف عن هذه الفئة من التلاميذ يقلل من التبديد والهدر لطاقات وموارد امة تسعى حثيثا في دروب شائكة من الضغوط الاقتصادية واعادة البناء في ظل زمن صعب. (سيد عثمان،1979،ص92).

وما يؤكد اهمية الدراسة الحالية جانبها التربوي الذي سيتحقق من خلال الكشف عن افراد هذه الفئة في مدارسنا ووضع المعالجات التربوية السليمة مما يخفف عن كاهل معلمة الصف الاعتيادي من اعباء ممكن توظيفها على نحو عادل لجميع تلاميذ صفها، وبهذا نكون قد حققنا مبدأ تكافؤ الفرص.

كما ان اهمية هذه الدراسة تتجلى من جانبها الاجتماعي اذ ان الكشف عن افراد هذه الفئة من التلاميذ يساعدهم على التكيف والتفاعل السليم مع بيئاتهم الاسرية والمدرسية والمجتمع بصورة عامة، مما يسهل عملية اعدادهم للحياة المستقبلية ،اذ اشار كل من (Waldie and Spreen,1993) ان صعوبة التعلم واثارها تترك لنا شخصا لا يابه لبيئته سواء كانت اسرية او مدرسية الامر الذي يجعله فردا غير سوي وعرضه اكثر من غيره لان يكون خارج شرعية المجتمع (Waldie and Spreen, 1993, p.147).

فضلا عن ذلك أن اهمية الدراسة تأتي من كونها محاولة جادة للاخذ بأيدي هذه الشريحة التي تمثل نسبة لا يستهان بها من افراد المجتمع المدرسي، اذ يشير جادز (Gaddes) الى ان التقديرات تشير الى ان نسبة هؤلاء الاطفال داخل المجتمع المدرسي يتراوح من 5% الى 15%، (O'conner and Spreen, 1988,p.148).

كما ان اهمية هذه الدراسة وعلى حد علم الباحث تعد الاولى في العراق اذ لم يتم التطرق لها سابقا من قبل باحثين اخرين وبذلك فهو يأمل ان تسد جزءا من الفراغ المعرفي في هذا المجال من ميدان التربية الخاصة من خلال ما سنتوصل اليه من نتائج.

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى.إعداد أدوات
لتشخيص التلاميذ ذو الصعوبات التعليمية في المدارس الابتدائية التابعة لمديرية لعامة لتربية بابل .

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على التلاميذ المتواجدين المدارس الابتدائية التابعة إلى مديرية تربية بابل من الذكوروالاناث للعام الدراسي 2008\2009

تحديد المصطلحات:

اولا: صعوبات التعلم learning Disability

1. تعريف كيرك ،1962

يشير مفهوم صعوبات التعلم الى التاخر او الاضطراب في واحدة او اكثر من العمليات الخاصة بالكلام، او اللغة، او القراءة، او الكتابة، او الحساب او أي مواد دراسية اخرى، وذلك نتيجةً الى وجود خلل مخي او اضطرابات انفعالية او سلوكية، ولايرجع هذا التاخر الدراسي الى التاخر العقلي او الحرمان الحسي او الى العوامل الثقافية او التعليمية. (Wiederholt,1978,p.14) .

2. تعريف مايكل بست،1963

إن حدوث صعوبات التعلم الخاصة في أي عمر يكون سببها الانحرافات في الجهاز العصبي المركزي، التي لا علاقة لها بالنقص العقلي mental deficiency ، واضعف الحواس sensory impoirment ،كما ان اسبابها ليست نفسية المنشأ، فاسبابها ربما تكون امراض او حوادث، او انمائية developmental، (Myklebust, 1973,p.543)

4.تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية الامريكية،1968:

هم فئة من الاطفال يظهرون اضطرابا في واحدة او اكثر من العمليات النفسية الاساسية المتضمنة في فهم او استخدام اللغة المنطوقة او المكتوبة، التي تظهر في أضطراب الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجي، او الحساب، ويتضمن هذا المفهوم حالات الاعاقة الادراكية، او لاصابة الدماغية، او العجز في القراءة، او الخلل المخي الوظيفي البسيط، ولا يتضمن هذا المفهوم الحالات الخاصة بالاطفال ذوي مشكلات التعلم والتي ترجع اسبابها الى الاعاقات الحسية البصرية او السمعية او

الاعاقات البـدنية، كما لا يتضمن هذا المفهوم حالات التخـلف العقلي، والاضطـراب الانفعالي، او ذوي العيوب البيئيـة، (Kirk and Kirk,1971,p.4) .

6. تعريف مجلس الرابطة الامريكية لصعوبات التعلم 1986"ان مفهوم صعوبات التعلم الخاصة يعد حالة مزمنة ترجع الى عيوب تخص الجهاز العصبي المركزي، والتي تؤثر في النمو، او التكامل او نمو القدرات اللغوية، او غير اللغوية، وان صعوبة التعلم الخاصة توجد كحالة اعاقة متنوعة تختلف او تتباين في درجة مدتها خلال الحياة، وتظهر من خلال ممارسة المهنة، والتطبيع الاجتماعي، والانشطة الحياتية اليومية" (Hammil, 1990, p.78).

7.تعريف مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم، 1987:

"إن مفهوم صعوبات التعلم هو مفهوم يشير الى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتضح من خلال الصعوبات الواضحة في الاكتساب، والاستماع، والكلام او القراءة، او الكتابة، او الاستدلال، او قدرات الحساب، او المهارات الاجتماعية، وان هذه الاضطرابات ترجع الى خلل في الجهاز العصبي المركزي، لذا فان صعوبة التعلم قد تحدث متصاحبة مع ظروف الاعاقة الاخرى، مثل: الاعاقات الحسية، او التخلف العقلي، او الاضطراب الانفعالي، او الاجتماعي، كذلك التاثيرات البيئية الاجتماعية، مثل: الفروق الثقافية، التعلم غير المناسب او غير الكفء، او العوامل النفس جينية وخاصة العيوب الخاصة بالادراك، وان كل هذه الحالات من الممكن ان تسبب مشكلات تعلم، ولكن صعوبة التعلم ليست ناتجة عن هذه الحالات، او لتاثيرات هذه الظروف، (Greshman and Elliott, 1989,p.12) .

التعريف النظري للباحث.

تبنى الباحث تعريف مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم لعام 1987 .

التعريف الاجرائي لصعوبات التعليمة

يعرف الباحث إجرائيا:الدرجات التي يحصلون عليها التلاميذ كما تعكسه إجاباتهم على مقياس مايكل بيست الدراسة الحالي.

الإطار النظري
(عرض أدبيات البحث)

نظرة تاريخية

تمتد الجذور الاولى لمجال صعوبات التعلم الخاصة الى الاهتمامات الطبيبة الفرنسية بروكا (Broca 1824-1884) اذ كانت تهتم بدراسة المخ والامور المتعلقة به حيث رأت ان هناك اجزاء معينة في المخ ترتبط بعمليات ونماذج سلوكية خاصة تظهر لدى بعض الافراد. فقد اكدت على ان الفرد الذي يعاني من ضمور في الجانب الايسر من اللحاء الامامي للمخ يعاني من اضطرابات في اللغة وهو ما يسمى بالافيزيا التعبيرية Expressive Aphasia ، لقد تركت طروحات بروكا هذه اثرها على المهتمين بمجال صعوبات التعلم ، اذ ان الكثير من الباحثين في هذا المجال اهتموا بدراسة المخ والجهاز العصبي اكثر من اهتماماتهم بدراسة عمليات التعلم والتعليم (Bryan and Bryan, 1982,p.15) .

وفي عام 1874 حدث تقدم كبير في دراسة العلاقة بين فصوص معينة من المخ وعدم القدرة على الكلام، اذ اكد كارل ويرنك (Carl & wernicke, 1848-1905) ان عدم القدرة على فهم حديث الاخرين او كلامهم لا ترجع الى عيوب في السمع، وهذا يعد نقصا في الذكاء بسبب التلف او الاصابة الدماغيـة في الفص الامامي للحاء المخي Cerebral cortex. (Bryab and Bryan, 1982,p.17)

وبداية التحول الجديدة كانت عام 1960 في وصف افراد هذه الفئة ، اذ بدأ التربويون الاهتمام الواضح والصريح تجاه الاطفال الذين لا يستطيعون التعلم بصورة مناسبة لا تتفق وامكانياتهم العقلية بعد ان كان هذا الموضوع برمته بيد الاطباء، اذ اضاف التربويون العديد من المفاهيم لوصف مثل هؤلاء الاطفال مثل مفهوم المعاقين تربويا Educational Hadicappe ، واطفال ذوي صعوبات في اللغة Language Disability، واطفال ذوي صعوبات تعلم خاصة Spicific learning disability (Johnson and moraskey,1980, p.10-11).

وفي عام 1963 اصبح مجال صعوبات التعلم الخاصة احد المجالات التي اخذ مكان الصدارة في ميدان التربية الخاصة، اذ اشار كيرك (Kirk,1963) الى ان التعامل مع هذا الموضوع يتوقف على التوجيهات والاهداف الخاصة، وان الازدواجية التي يعاني منها هذا الموضوع في الوصف والتصنيف

يتطلب دراسته من الناحية الطبية والفسيولوجية ومعرفة اسباب الحالة، كذلك من زاوية المشكلات النفسية والتي تتمثل في معرفة طرق فعالة في التشخيص والتعامل مع هؤلاء الاطفال وتدريبهم، (Johnson and Moraskey, 1980, p.11-12) .

وفي ضوء هذه الاهتمامات صدر في عام 1975 القانون 94-142 في الولايات المتحدة الامريكية وذلك بهدف توفير الظروف الملائمة للاطفال المعاقين بصورة عامة والاطفال من ذوي صعوبات التعلم بصورة خاصة باعتبارهم احدى فئات التربية الخاصة، (Dolgins, 1986,p.174).

اسباب صعوبات التعلم الخاصة:

لقد اجمع العديد من الدراسات والبحوث في هذا المجال على ارتباط صعوبات التعلم الخاصة باصابة المخ البسيطة او الخلل الوظيفي المخي البسيط.

ان هذه الاصابة او هذا الخلل يرتبط بواحدة او اكثر من العوامل الاتية:

- اصابة المخ المكتسبة Acquired Brain Injury
- العوامل الوراثية او الجينية Genetic Factors
- العوامل الكيميائية الحيوية Biochemical Factors
- الحرمان البيئي وسوء التغذية Environmental Depravation and Malnutrition

1.اصابة المخ المكتسبة:

ان اصابة المخ البسيطة او الخلل الوظيفي المخي البسيط من اكثر الاسباب شيوعا في تفسير صعوبات التعلم الخاصة، وان هذه الاصابة المخية يتعرض لها الجنين خلال فترة الحمل او اثناء الولادة او خلال فترة الطفولة.(Kirk and Chalfant, 1984,p.58) .

- الاصابة قبل الولادة Pre-natal damage

لا ترتبط الاصابات المخية البسيطة هنا بالعوامل الوراثية ولكنها ترتبط بنقص التغذية لدى الام اثناء مدة الحمل، وكذلك بالامراض التي تصاب بها الام خلال فترة الحمل مثل الحصبة الالمانية، او ادمان الكحول وتناول العقاقير، او سقوط الام الحامل وتعرضها الى صدمة قوية في اسفل البطن، مما يؤدي الى ارتطام رأس الجنين ومن ثم اصابة المخ.

-الاصابة اثناء عملية الوضع Peri -natal damage

قد يتعرض الجنين اثناء عملية الوضع الى اصابة المخ، هذه الاصابة قد تنتج عن الاختناق نتيجة لزيادة او نقص في نسبة الاوكسجين التي تصل الى خلايا المخ مما يؤدي الى تلفها ومن ثم تحدث الاصابة، او شد رأس الجنين بآلة من الالات الطبية (فورسبس) التي تستخدم عند عسر الولادة بهدف تسهيل عملية اخراج الوليد مما يؤدي الى اصابة المخ.

- الاصابة بعد الولادة: Post –natal damage

قد يولد الطفل سليما معافى ولكنه يتعرض بعد ولادته لبعض الحوادث التي قد تؤدي الى اصابة المخ كالسقوط او الارتطام،او قد يتعرض لاحدى الامراض التي يمكن ان تؤثر على المخ مثل التهاب الدماغ Encephalitis ، او الالتهاب السحائيMeningitis ، او الحصبة، او الحمى القرمزية، هذه الامراض تؤثر على المخ وغيره من اجزاء الجهاز العصبي المركزي مما يؤدي الى تلفها.

2. العوامل الكيميائية الحيوية:

قد ترتبط صعوبات التعلم الخاصة بقصور التوازن الكيميائي الحيوي في الجسم اذ من المفترض ان جسم الانسان يحتوي على نسب محددة من العناصر الكيميائية الحيوية التي تحفظ توازن حيوية الجسم ونشاطه، وان الزيادة او النقص في هذه العناصر يؤثر على خلايا المخ سلبيا فيما يعرف بالخلل الوظيفي المخي البسيط ومن اهم مظاهره، الحركة الزائدة التي تظهر في سلوك الطفل الحركي Hyperactive child والتي تعد واحدة من خصائص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم خاصة.

3.العوامل الوراثية (الجينات):

لقد اجريت العديد من الدراسات على بعض الاسر التي يعاني بعض افرادها من صعوبات تعلم خاصة ،في القراءة واللغة والكتابة، وقد اشارت دراسة هيرمان (Herman,1959) ، كذلك دراسة هولجرين (Hollgren,1950) ، ودراسة باناتين (Bannatyne, 1971) الى ان هذه الصعوبات وراثية المنشأ، وقد اشار اوين (Owen,1971) الى ان صعوبات التعلم الخاصة يميل الى التعاقب في الاسرة. اذ ان بعض حالات صعوبات التعلم الخاصة قد تكون موروثة، فعندما يعاني احد التوائم من صعوبات تعلم في جانب القراءة مثلا فان التؤام الاخر يكون عنده ذات الصعوبة خصوصا اذا كانت توائم متماثلة ، ولكن هذه الصعوبة لا تظهر في حالة التوائم غير المتماثلة دائما.

4.الحرمان البيئي وسوء التغذية:

ان نقص التغذية والحرمان البيئي لهما تاثير كبير على معاناة الطفل من صعوبات التعلم الخاصة، فقد اكد مارتن (martin,1981) ان هناك دلائل تشير الى ان الاطفال الذين يعانون من نقص في التغذية في بداية حياتهم خاصة في السنة الاولى يتعرضون لقصور في النمو الجسمي خاصة في نمو الجهاز العصبي المركزي مما يؤدي الى ظهور صعوبات تعلم خاصة لديهم (martin, 1982,p.173) . اما بش و وانك (Bush and Wang. 1976)ركزا على ان نقص المثيرات البيئية والحرمان منها يعد من العوامل المساعدة في صعوبات التعلم الخاصة الا انها ليس من الاسباب الاولية. (Kirkand chalfant,1984,p.63).

المظاهر العامة لذوي صعوبات التعلم .

يتميز ذوو صعوبات التعلم الخاصة عادة، بمجموعة من السلوكيات التي يتكرر ظهورها لديهم في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، التي يمكن ملاحظتها من قبل المعلمة والاهل، ومن اهم هذه المظاهر ما يأتي:

1. اضطرابات الانتباه: تعد ظاهرة شرود الذهن والعجز عن الانتباه والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية، من اكثر المظاهر التي يتكرر ظهورها لدى هؤلاء الافراد، اذ انهم يفشلون في التميز بين المثير الرئيسي والمثير الثانوي، اذ لا يستطيعوا متابعة الانتباه لنفس المثير الا لوقت قصير جدا.
وعادة ما يميلون بشكل تلقائي للتوجه نحو مثيرات خارجية لا علاقة لها بموقف التعلم، لذلك تجدهم يواجهون صعوبات كبيرة في تنفيذ المهمات التي توكل اليهم بشكل دقيق والتخطيط المسبق لها لانمائها على نحو كما يفعل الاخرون.
2. الحركة الزائدة: كما يتميز الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم خاصة بنشاط حركي زائد والذي هو رد فعل للمثيرات المفاجئة التي اما ان تكون غير وافية للفرد او لا تؤدي الى استجابة مرضية مما يؤدي الى ظهور استجابة غير صحيحة او نشاط حركي في بعض المواقف. وعادة ما تكون هذه الظاهرة قائمة بحد ذاتها كاعاقة تطورية مرتبطة باداء الجهاز العصبي، وليس بالضرورة ان كل من لديه هذه الخاصية يعاني من صعوبات تعلم خاصة.
3. الاندفاعية والتهور: بعض الافراد الذين يعانون من صعوبات تعلم خاصة يتميزون بالتسرع في اجاباتهم وردود فعلهم وسلوكياتهم العامة دون التفكير في العواقب المترتبة على ذلك، فاولئك يخطئون في الاجابة على اسئلة قد عرفوها من قبل، او قد يرتجلون في اعطاء الحلول السريعة لمشاكلهم بشكل قد يوقعهم بالخطأ.
4. صعوبات في الادراك العام: يعاني هؤلاء الافراد من صعوبات جمة في ادراك الشكل ومعرفة الاتجاهات، والزمان والمكان، والمفاهيم المتجانسة وغير المتجانسة، والاشكال الهندسية ، وايام الاسبوع.
5. صعوبات في الذاكرة: يوجد لدى كل فرد ثلاثة اقسام رئيسية للذاكرة وهي الذاكرة القصيرة الامد ، والذاكرة العاملة، والذاكرة البعيدة الامد، حيث تتفاعل تلك الاجزاء مع بعضها البعض لتخرين واسترجاع المعلومات عند الحاجة اليها. ومن الجدير بالذكر هنا ان نشير الى ان الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم خاصة، يعانون من ضعف في توظيف تلك الاقسام او بعضها بالشكل المطلوب، مما يؤدي بدوره الى فشلهم في استرجاع المعلومات التي تعرضوا لها في وقت سابق.

6. صعوبات في التفكير: هؤلاء الاطفال يواجهون مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل الاشكالات التعليمية المختلفة التي يتعرضون لها، ويعود جزء كبير من تلك المشاكل الى افتقار عمليات التنظيم لديهم.
7. الانسحاب المفرط من المواقف: يعاني هؤلاء الاطفال من عجز واضح في الاستجابة لمتطلبات التعلم في مواقف خاصة، مما يؤدي الى تصورهم بالاحباط والذي يؤدي الى عدم الرغبة في الظهور والاندماج مع الاخرين، فيعزفون عن المشاركة في الاجابات عن الاسئلة، او المشاركة في النشاطات الصفية.
8. صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية سليمة: ان أي نقص في المهارات الاجتماعية للفرد قد تؤثر على جميع جوانب الحياة، بسبب ضعف قدرة الفرد لان يكون حساسا للاخرين، وكذلك صعوبة ادراكه في كيفية قراءة زملائه لصورة الوضع المحيط به. لذلك نجد هؤلاء الاطفال يخفقون في بناء علاقات اجتماعية سليمة، قد تزيد من صعوباتهم في التعبير عن افكارهم وانتقاء السلوك المناسب في الوقت الملائم. اذ اشارت الدراسات الى ان ما نسبته 34% الى 59% من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم خاصة معرضون على هذا الاساس للمشاكل الاجتماعية.
9. صعوبات في التحصيل الدراسي: حسب تعريف صعوبات التعلم الخاصة ان التاخر الدراسي يعد السمة المميزة لهؤلاء الاطفال، ولهذا فلا يوجد أي اعتراض من قبل المختصين حول هذا. اذ يعاني هؤلاء من قصور في موضوع واحد او اكثر، وتعد صعوبات القراءة من اكثر الموضوعات التي يواجه هؤلاء الافراد من صعوبة فيها.
10. صعوبات في فهم التعليمات: تشكل التعليمات التي تعطى لفظيا ولمرة واحدة من قبل المعلم عقبه امام هؤلاء التلاميذ، بسبب مشاكل ضعف التركيز والذاكرة لذا يلجأون الى سؤال المعلم اكثر من مرة حول ما يريد، او تنفيذ التعليمات حسب فهمهم الجزئي، واحيانا الامتناع عن التنفيذ حتى يقوم المعلم بتوجيههم وارشادهم فرديا.
11. اضطرابات عصبية مركبة: مشاكل متعلقة باداء الجهاز العصبي المركزي وقد تظهر بعض هذه الاضطرابات على شكل اخفاق في اداء الحركات العضلية الدقيقة، مثل الرسم والكتابة. (عثمان، 1979، ص23-30).

نظريات تفسر صعوبات التعلم الخاصة:

إن فهم النظريات المتعلقة بصعوبات التعلم تعد من المتطلبات الاساسية للاشخاص العاملين في هذا المجال، لان النظرية تساعد في التعرف بشكل دقيق على المشاكل التعليمية التي يعاني منها الاطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الخاصة والنظرية بشكل عام لا تظهر قيمتها الا اذا خرجت من حيز الفروض لى حيز التطبيق العملي، (Ierner, 1985,p.184) .

وهذه النظريات هي

أ. نظرية جتمان Gttman (البصرية الحركية):

اهتمت نظرية جتمان بمظاهر النمو البصري –الحركي وعلاقته بالتعلم . وقد اوضح جتمان قدرة الطفل على اكتساب المهارات الحركية الادراكية في مراحل متتابعة متطورة، وكل مرحلة من هذه المراحل تعتمد على سابقتها وهي:

1. نمو جهاز الاستجابة الاولى، وهو الجهاز المسؤول عن الانعكاسات الحركية الاولية التي يبديها الطفل منذ الولادة، مثل منعكس الرقبة والمنعكس التبادلي في حركة الجسم الاندفاعية وغير الاندفاعية، واسترخاء الجسم واستعداده، وكذلك منعكس اليد ومنعكس الضوء، وهذا الجهاز يعد العنصر الاساسي في عملية التعلم المستقبلي.
2. نمو جهاز الحركة العامة، وهو الجهاز الذي تعزى اليه عمليات الزحف والنهوض والوقوف دون مساعدة، والمشي ، والركض، والقفز، والحجل.
3. نمو جهاز الحركة الخاصة، المسؤول عن الحركات التي تعتمد على المرحلتين السابقتين، وهذه الحركات تبين علاقة اليد بالعين، وعلاقة اليد بالقدم وحركة اليدين معا، اذ لاحظ جتمان ان الاطفال الذين لديهم صعوبات تعلم لا يستطيعون قص الزوايا او تكوين المربعات.
4. نمو الجهاز الحركي-البصري: ان من العوامل المهمة لنجاح التعلم الصفي حركة العينين، اذ تشمل هذه الحركات البصرية على نقل البصر من منطقة الى اخرى، ومتابعة الاجسام المتحركة، وقدرة

العين على الحركة في كل الاتجاهات، والتركيز داخل غرفة الصف، وهذا له اثر كبير على عملية التعلم الصفي.

5. نمو الجهاز الحركي-الصوتي: يتضمن الجهاز السمعي والجهاز الحركي –الصوتي ويكون مسؤولا عن مهارات المناغاة والتقليد، والكلام، ويرى جتمان وجود ترابط قوي بين العمليات البصرية واللغوية.
6. الذاكرة السمعية والبصرية والحركية: تتضمن مقدرة الفرد على التذكر، او تخيل اشياء في حالة عدم وجود المثير الحسي الاصلي، وهو ما نطلق عليه في العادة اسم الخيال، ومن الممكن ان تكون ذاكرة انية، او مستقبلية ، او من الماضي.
7. الابصار او الادراك : ويكون حصيلة تحقيق جميع المراحل السابقة
8. الادراك الفردي للمفاهيم المجردة والتميز والنمو العقلي.

ويرى جتمان ان ثبات المراحل السابقة، وحصول الطفل على تدريب كافٍ لكل مستوى من المستويات الاساسية للتطور الحركي، يسهمان في التوصل الى المستوى الادراكي المناسب(عبد الهادي واخرون، 2000، ص195).

ب.نظرية دومان وديلكاتو / الاتجاه العصبي:

لقد كان للطب –وخصوصا طب الاعصاب دوراً مهماً في تشخيص بعض حالات صعوبات التعلم ومعالجتها لدى الاشخاص الذين يواجهون صعوبات في القراءة او لديهم خلل دماغي.

فقد اكد كل من Delacto & Dooman ان جسم الانسان يقوم بعدة وظائف منها: المهارات الحركية، والكلام، والكتابة، والقراءة، والسمع، واللمس.

وتحقيق هذه الوظائف بالشكل الأمثل له اثرا مهم في نمو الفرد نحو تنظيم عصبي كامل للجهاز العصبي، فالاطفال العاديون يستطيعون ان يطور تنظيما عصبيا كاملا لجهازهم العصبي، اما الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم بسبب خلل في نمو احدى الوظائف السابقة فان هذا الخلل يؤثر على الناحية العصبية، الامر الذي يؤدي الى وجود صعوبات في الحركة والاتصال.

(عبد الهادي واخرون،2000،ص198).

ج. نظرية التأخر النضجي:

ان التعلم والنضج مظهران مهمان للنمو، ويعتمد كل منهما على عوامل منها ما يختص بالنمو الداخلي، ومنها ما يختص بالوسط المحيط، والبيئة الاجتماعية. ومعرفة النضج والتطور المعرفي الطبيعي عند الاطفال يمكن اعتمادها للمقارنة بين الاطفال العاديين والاطفال ذوي صعوبات التعلم، لان وضع الطفل النضجي يؤثر في قدرته على التعلم. حسب نظرية التاخر النضجي فان الكثير من حالات صعوبات التعلم تحدث بسبب دفع المجتمع للاطفال لاداءه مهمات اكاديمية قبل ان يكونوا جاهزين لها. ومما يزيد من حدة بعض حالات صعوبات التعلم هذه هو اجراء تجارب فوق طاقة الطفل واستعداه في مرحلة معينة من مراحل النضج، وحسب رأي كيرك (Kirk,1967) الاطفال ذوو صعوبات التعلم يميلون لتأدية وظائف مريحة ويجتنبون الوظائف غير المريحة، لان لديهم عمليات معينة قد تأخرت في النضج ولا تعمل بالصورة الملائمة.

ومما يؤكد ذلك دراسة (Qotetezed) التتبعية التي اجرتها على (177) حالة صعوبة تعلم لمدة (5) سنوات، اثبتت وجود تأخر نضجي لديهم، وانهم بحاجة الى وقت اكثر للتعلم، والنمو لتعويض الاضطراب العصبي وانه يمكن أنّ يحققوا نجاحا اكاديميا عند منحهم الوقت الكافي والمساعدة اللازمة (Lerner, 1985,p.192) .

مناقشة النظريات:

قدمت النظريات التي تم عرضها تفسيرات مختلفة لصعوبات التعلم ، اذ نجد هذا الاختلاف نابعا من طبيعة الفلسفة التي تؤمن بها كل نظرية من هذه النظريات،

اذ اكدت نظرية جتمان (Guttman) على مظاهر النمو البصري –الحركي وعلاقته بالتعلم . وترى هذه النظرية ان الطفل يكتسب المهارات الحركية الادراكية في مراحل متتابعة ومتطورة، وان كل مرحلة تعتمد على المرحلة التي تسبقها، ويرى جتمان ان ثبات المراحل السابقة وحصول الطفل على

تدريب مناسب لكل مستوى من المستويات الاساسية للتطور الحركي يسهمان في التوصل الى المستوى الادراكي، وان الطفل الذي يعاني من صعوبة تعلم خاصة يعزى ذلك الى عدم نمو الجهاز الحركي العام، فهو بحاجة الى تدريب لاتقان المهارات الحركية. وهذه النظرية تتفق مع نظرية التأخر النضجي التي اكدت على ان الكثير من حالات صعوبات التعلم تحدث بسبب دفع المجتمع للاطفال لاداء مهمات دراسية قبل ان يكونوا جاهزين لها، لان لديهم عمليات معينة قد تأخرت في النضج ولا تعمل بالصورة الملائمة.

اما نظرية دومان وديلكاتو فقد اكدت على الجانب العصبي اكثر من الجانب النمائي، وهي عكس نظرية كيفارت في ذلك، اذ اكدت نظرية دومان وديلكاتو على ان صعوبات التعلم الخاصة هي نتيجة لخلل في احد الوظائف الست التي يقوم بها جسم الانسان، وان هذا الخلل يؤثر على الناحية العصبية الامر الذي يؤدي الى وجود صعوبات في الحركة والاتصال.

ويرى الباحث ان نظرية الاتجاه العصبي اقرب النظريات في تفسيرها لصعوبات التعلم الخاصة للاسباب التالية:

- اكدت هذه النظرية على ان اسباب صعوبات التعلم هي نتيجة لخلل في الناحية العصبية وان أي خلل في الجهاو العصبي المركزي يكون مردوده سلبيا على عملية التعلم حيث اشار تورين كاس Corinne Kass الى ان صعوبات التعلم الخاصة ترجع الى تلف او خلل في مناطق معينة بالمخ، ورأى لمجاسوانسون وكبغ Leeswanson and Keogh في معرض شرحهما للاختلافات التي تكمن خلف صعوبات التعلم الى انه كان ضمن الافتراضات الشائعة، والاستنتاجات المبكرة هي ان صعوبات التعلم نتيجة مباشرة لوجود عيوب نيرولوجية او لعيوب خاصة بالجهاز العصبي المركزي، (مصطفى،1988،ص218).

منهجية الدراسة

أولا:منهج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضا لطبيعة مجتمع الدراسة وعينتها ومنهجيتها التي تتضمن أعداد أدوات التي سوف يستخدمها الباحث في جمع بياناته .

ثانيا:إجراءات الدراسةأولا. مجتمع الدراسة أشتمل مجتمع جميع المدارس الابتدائية (ذكور –إناث-) في مركز مدينة الحلة حيث قام الباحث بزيارة قسم التخطيط والإحصاء في مديرية تربية بابل، فوجدان عدد وحدات المدارس يبلغ (158) للعام الدراسي 2008\2009.

ثانيا.عينة الدراسةتم اختيار عينة الدراسة من المدارس الابتدائية في مركز مدينة الحلة والتابعة إلى مديرية تربية بابل. وشملت (32)مدرسة ابتدائية بواقع (16)ذكور (16)إناث والجدول رقم (1) يوضح ذلك.للعام الدراسي 2008\2009.

الجدول(1) يمثل وحدات المدارس الابتدائية في مديرية تربية محافظة بابل المشمولة بالدراسة.

ت	اسم المدرسة	جنس المدرسة	ت	اسم المدرسة	جنس المدرسة	ت	اسم المدرسة	جنس المدرسة
.1	الوائلي	ذكور	.12	العدنانية	=	.23	بردى	ذكور
.2	الإمام الصادق	=	.13	الفرات	=	.24	غزة	=
.3	14\تموز	=	.14	الفاطمية	=	.25	راية السلام	اناث
.4	التطبيقات	=	.15	الفيحاء	=	.26	أم القرى	=
.5	الجمهورية	=	.16	النظامية		.27	الموكب	=
.6	الحديبية	=	.17	الدراية	ذكور	.28	الست زينب	=
.7	صفد	=	.18	عمران	=	.29	الامام الباقر	=
.8	المضرية	=	.19	النسور	=	.30	الفرقان	=
.9	بدر الكبرى	اناث	.20	الزهاوي	=	.31	الاكرمين	=
.10	الرسول	=	.21	الهدف	=	.32	يثرب	=
.11	بنت الهدى	=	.22	المحقق	=			

مجتمع الدراسة الإحصائي:بعد إن تم تحديد إعداد التلاميذ المتأخرين دراسيا قام الباحث بتطبيق مقياس مايكل بست للكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم من بين التلاميذ (المتأخرين دراسيا) وتنطبق عليهم خصائص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم ، إذ بلغ حجم مجتمع الدراسة

الإحصائي (124) تلميذ وتلميذة، ممن يعانون من صعوبات تعلم ، من الذكور والإناث من المدارس المذكورة في الجدول رقم (2).

جدول(2) توزيع المجتمع الاحصائي في المدارس الابتدائية في محافظة بابل

ت	اسم المدرسة	جنس المدرسة	العدد	ت	اسم المدرسة	جنس المدرسة	العدد	ت	اسم المدرسة	الجنس	العدد
1	الوائلي	ذكور	7	12	العدنانية	أناث	3	.23	بردى	ذكور	2
2	الإمـــــام الصادق	ذكور	5	13	الفرات	أناث	2	.24	غزة	ذكور	3
3	14\تموز	ذكور	4	14	الفاطمية	أناث	5	.25	راية السلام	اناث	6
4	التطبيقات	ذكور	4	15	الفيحاء	أناث	3	.26	أم القرى	اناث	6
5	الجمهورية	ذكور	3	16	النظامية	أناث	5	.27	الموكب	اناث	5
6	الحديبية	ذكور	5	17	الدراية	ذكور	5	.28	الست زينب	اناث	4
7	صفد	ذكور	4	18	عمران	ذكور	2	.29	الامام الباقر	اناث	4
8	المضرية	ذكور	5	19	النسور	ذكور	3	.30	الفرقان	اناث	3
9	بدر الكبرى	اناث	4	20	الزهاوي	ذكور	5	.31	الاكرمين	اناث	4
10	الرسول	أناث	3	21	الهدف	ذكور	3	.32	يثرب	اناث	3
11	بنت الهدى	أناث	2	22	المحقق	ذكور	3		المجموع		124

أدوات الدراسة:

لغرض تحقيق أهداف الدراسة الحالية في الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم .فقد قام الباحث ,في إعداد أدوات الدراسة والمتضمنة بطارية اختبارات والتي تحتوي على ما يأتي

1- مقياس ذكاءبما أن الذكاء هو واحد من مؤشرات التعلم الجيد أو التفوق في التعلم فقد أعد الباحث مقياس رأفن الملون الخاص بالأطفال في مرحلة رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية.ويعتبر هذا المقياس مقياسا عالميا وجاهز الاستخدام ولا يحتاج إلى استخراج صدقة وثباته.

2 -مقياس للكشف عن صعوبات التعلم :

لعدم وجود مقياس خاص لتشخيص التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية في العراق ، فقد تبنى الباحث الصورة الأردنية من مقياس مايكل بست.

The pupil Rating scale (screening for learning Disability) by Holmer R. mykle bust. ولما كان المقياس معروفاً بفعاليته التميزية أداة تشخيص عن صعوبات التعلم فقد اعتمد الباحث فقراته، ومن اجل التأكد من ملائمة فقراته للبيئة العراقية فقد قام الباحث بتعديل بعض مفرداته وجعلها مفهومة من قبل الإفراد الذين سيطبق عليهم المقياس في البيئة العراقية، دون المساس بجوهر المقياس.

وصف المقياس:يتكون المقياس من 24 فقرة تقيس أو تكشف حالات صعوبات التعلم .وهذه الفقرات كانت محصلة عملية تحليل المحتوى لخصائص صعوبات التعلم التي يعاني منها الأطفال،أي إن الخصائص أو

المظاهر الأساسية لصعوبات التعلم ترجمت إلى فقرات سلوكية، يسهل ملاحظتها و يمكن قياسها ،من قبل المختصين أو المعلمات أو العاملين مع الأطفال في مجال التعلم المدرسي.

يقيس الاختبار أو يكشف عن صعوبات التعلم في خمسة جوانب أساسية هي:

1. الاستيعاب 2.اللغة 3.المعرفة العامة 4.التناسق الحركي
5. السلوك الشخصي والاجتماعي.ويمكن استخراج درجة واحدة للجانب اللفظي الذي يمثل الأجزاء الفرعية الآتية : (الاستيعاب، اللغة، المعرفة العامة)، وكذلك درجة واحدة للجانب غير اللفظي حيث يشمل الأجزاء الفرعية الآتية: (التناسق الحركي، السلوك الشخصي والاجتماعي) وكل هذه الجوانب الخمسة تشمل مجموعة فرعية من الخصائص ولكنها أي الخصائص الفرعية ترتبط مع بعضها بعضا ايجابيا لتقيس في ذات الاتجاه –ملحق(3) يوضح ذلك.

إجراءات تطبيق المقياس:يتم تطبيق المقياس عن طريق المعلمة ومن الأفضل ان تكون معلمة اللغة العربية او مرشدة الصف، إذ ينبغي ان تكون المعلمة على معرفة بخصائص التلاميذ وقدراتهم ومشاكلهم التعليمية، اذ يطلب من المعلمة قراءة فقرات المقياس بشكل دقيق، ثم اختيار البديل المناسب لكل فقرة من الفقرات والتي تنطبق على حالة التلميذ أكثر من غيرها، حيث ان هناك إمام كل فقرة من فقرات الاختبار خمسة بدائل، تأخذ الدرجات (1-5) ، وتسجل الدرجة الخاصة بالبديل المختار في المكان المناسب لها وعلى ورقة الإجابة الخاصة بكل تلميذ. ملحق (4)يوضح ذلك.

تصحيح الأداة:

تحسب درجات المقياس كما يأتي:

1. الدرجة الكلية للاختبار:

تجمع الدرجات على الفقرات التي تمت الإجابة عليها، ثم يقسم مجموع الدرجات تلك على عدد الفقرات التي أجيب عليها.

$$\text{الدرجة الكلية} = \frac{\text{مجموع الدرجات من الفقرة رقم(1) الى الفقرة (13)}}{13}$$

2.الدرجة على الاختبارات الفرعية:

$$\text{أ.الدرجة على الاختيار اللفظي} = \frac{\text{مجموع الدرجات من الفقرة رقم(1) الى الفقرة (24)}}{24}$$

$$\text{ب) الدرجة على الاختبار غير اللفظي} = \frac{\text{مجموع الدرجات من الفقرة رقم(14) الى الفقرة (24)}}{11}$$

بعد حساب الدرجات على الاختبار الكلي والاختبار اللفظي وغير اللفظي، فإذا تبين إن الدرجة الكلية للتلميذ على الاختبار الكلي دون (1.980) تكون إشارة الى وجود صعوبات تعلم عند التلميذ وإذا تبين ان درجة على الاختبار اللفظي دون (1.841) فهذه إشارة إلى وجود صعوبة في الجانب اللفظي، اما اذا تبين ان درجته على الاختيار غير اللفظي دون 2.144 فهذه اشارة الى وجود صعوبة في الجانب غير اللفظي.

- **صدق الاداة Validity**يقصد بصدق الاختبار من وجهة نظر (Thorndike,1982) هو ان يقيس الاختبار ما وضع لقياسه فعلا، وهو احد الشرطين الاساسين لعمليات القياس للحصول على معلومات ذات نوعية جيدة (Thorndike,1982,p.245).

اما من وجهة نظر (Stanley,1972) المقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع من اجلها بشكل مناسب بالدرجة التي يكون فيها قادر على تحقيق اهداف محددة. (Stanley,1972,p.101).ومن انواع الصدق المستخدم لاغراض الدراسة:

أ.الصدق الظاهري Face validity يعد الصدق الظاهري نوعاً من انواع الصدق المطلوبة في بناء الاختبارات والمقاييس، وهذا النوع من الصدق يشير الى مظهر الاختبار وكيف يبدو مناسباً للغرض الذي وضع من اجله ويستخدم هذا النوع من الصدق لاجراء الفحص المبدئي لمحتويات الاختبار(احمد،1960،ص112).

وتبعا لاجراء التحقق من هذا النوع من الصدق فقد تم عرض فقرات المقياس على لجنة الخبراء* من ذوي الاختصاص في التربية الخاصة وعلم النفس، اذ طلب الباحث من كل واحد منهم ان يؤشر ازاء كل فقرة من حيث كونها صالحة او غير صالحة، او بحاجة الى تعديل مع ذكر التعديل المقترح ملحق (5) يوضح ذلك. هذا وقد اعتمد الباحث نقطة لاتفاق الخبراء على صلاحية الفقرة هي نسبة (80%) فاذا كانت الاتفاق على صلاحيتها مساوية او اعلى من نقطة الاتفاق تعتمد الفقرة وان كانت اقل منها ترفض او تعدل على وفق ملاحظات لجنة الخبراء المنوه عنها فيما تقدم.

نتيجة لاستطلاع اراء الخبراء فقد تبين ان جميع فقرات المقياس حصلت على اتفاق 100% وقد عدت هذه الفقرات صادقة حسب النقطة التي اعتمدها الباحث. بعد ان تم للباحث التحقق من الصدق الظاهري قام بالتطبيق التجريبي الأول للأداة.

➢ التطبيق التجريبي الأول للأداة:

ان الهدف من اجراء هذا التطبيق هو معرفة:

1. وضوح التعليمات وطريقة الإجابة على فقرات المقياس
2. وضوح صياغة فقرات المقياس
3. تصحيح الاخطاء ان وجدت
4. التوصل الى صيغة نهائية للمقياس.

ولغرض تحقيق ذلك طبق المقياس على عينة مكونة من (30) معلمة اختيرت عشوائيا من المدارس الابتدائية المذكورة في جدول (1) وبمعدل (5) معلمات من كل مدرسة، جدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) توزيع عينة التطبيق التجريبي الأول من المعلمات على المدارس الابتدائية التي سحبت منها إفراد العينة.

ت	اسم المدرسة	عدد المعلمات
.1	**بنت الهدى**	5
.2	صفد	5
.3	الرسول	5
.4	بدر الكبرى	5
.5	الإمام الصادق	5
.6	الفاطمية	5
المجموع		30

اتضح للباحث من خلال هذا التطبيق ان تعليمات المقياس وفقراته واضحة لمستجيبات له (المعلمات) بمعدل 100%.

➢ التحليل الإحصائي للفقرات **Items statistical Analysis**

- **الخبراء:**

- ا. د.عبدالله العبيدي –تربية خاصة–الجامعة المستنصرية–كلية التربية
- ا.م.د.زيد بهلول سمين –تربية خاصة–الجامعة المستنصرية–كلية التربية الاساسية
- ا.م.د.نشعة كريم الامي– ارشاد تربوي–جامعةالمستنصرية–كلية التربية الاساسية
- ا.م.د.عدنان القصاب–تربية خاصة–الجامعة المستنصرية–كلية التربية الاساسية
- ا.م.د.عدنان غائب –تربية خاصة– الجامعة المستنصرية–كلية التربية الاساسية
- ا.م.د.ليلى يوسف الحاج ناجي–قياس وتقويم–جامعة بغداد–كلية التربية للبنات.
- ا.م.دهناء رجب اللدليمي –قياس وتقويم–الجامعة المستنصرية –كلية التربية الاساسية.
- أ.م.دعبود عبد راضي–علم النفس –جامعة واسط–كلية التربية

يشير المتخصصون في القياس النفسي الى أهمية التحليل الإحصائي للفقرات لأنه يكشف عن دقة المقياس في قياس ما اعد لقياسه (الفارعوري، 1977،ص112).وعليه ينبغي ابقاء الفقرات التي تتميز بخصائص جيدة واستبعاد غير الناسبة منها (العبيدي،1999،ص49).

ولتحقيق ذلك فقد تم تطبيق المقياس على عينة التحليل البالغة (120)تلميذ وتلميذة من تلاميذ لمدارس الابتدائية في محافظة بابل حيث تم اختيارها بالطريقة العشوائية ومن المدارس المذكورة في جدول (1) وبمعدل (10) تلاميذ من كل مدرسة، حيث بلغ عدد المدارس (12) مدرسة جدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)توزيع عينة التحليل الإحصائي على المدارس الابتدائية

ت	اسم المدرسة	عدد التلاميذ	ت	اسم المدرسة	عدد التلاميذ
.1	الوائلي	10	.7	بدر الكبرى	10
.2	14\تموز	10	.8	الجمهورية	10
.3	التطبيقات	10	.9	الحديبية	10
.4	بنت الهدى	10	.10	الفيحاء	10
.5	العدنانية	10	.11	الفاطمية	10
.6	الفرات	10	.12	النظامية	10

- القوة التمييزية للفقرات:

يشير Chisellie, et al الى ضرورة اختبار الفقرات ذات القوة التمييزية العالية وتضمينها في المقياس بصيغته النهاية، لان هناك علاقة قوية بين دقة المقياس والقوة التمييزية للفقرات (Chiselliem et al., 1981,p.185).

ولحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس الكشف عن صعوبات التعلم الخاصة قام الباحث باتباع الخطوات الاتية:

1. بعد تثبيت الدرجة الكلية لكل استمارة من استمارات عينة التحليل الاحصائي تم ترتيبها تنازليا (من اعلى درجة الى ادنى درجة) .
2. تم تعيين (27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العلياو (27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا، حيث يمثلان اكبر حجم واقصى تمايز ممكن.(Torrance, 1966,p.268) .

وبهذا الاجراء بلغ عدد الاستمارات التي حصلت على اعلى (27%) (33) استمارة ، اما عدد الاستمارات التي حصلت على ادنى درجة (27%) من الدرجات فكان عددها (33) استمارة.

استخدم الباحث الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين في حساب دلالة الفرق بين المجموعتين المحكتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس، على اساس ان القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التميزية للفقرة، اذ تراوحت القيمة التائية المحسوبة للفقرات بين (11.80-32.00) ، جدول (7) يوضح ان فقرات المقياس مميزة بدلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية 64 وبالقيمة الجدولية (2.000) ويعد هذا الاجراء مؤشراً لصدق المقارنة الطرفية.

جدول(7)القوة التميزية لفقرات مقياس مايكلب بيست

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		التائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
.1	4.333	0.73	1.757	0.4352	17.30
.2	4.272	0.80	1.818	0.5276	14.69
.3	4.575	0.50	1.333	0.4787	26.85
.4	4.424	0.50	1.151	0.3641	30.32
.5	4.393	0.60	1.757	0.435	20.22
.6	4.272	0.76	1.151	0.3641	21.24
.7	4.545	0.61	1.848	0.4417	20.41
.8	4.333	0.77	1.848	0.4417	15.967
.9	4.0303	0.5294	1.2424	0.5019	21.953
.10	4.4242	0.5019	2.6667	0.6922	11.808
.11	4.5758	0.6629	2.2424	0.4352	16.904
.12	4.5455	0.6170	2.333	0.4787	16.274
.13	4.6667	0.4787	2.000	0.000	32.000
.14	4.6364	0.4885	2.2727	0.4523	20.396
ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		التائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	

.15	4.7273	0.4523	2.7273	0.4523	17.963
.16	4.6970	0.4667	2.6667	0.5951	15.422
.17	4.5152	0.5075	2.0606	0.4286	21.226
.18	4.3030	0.4667	1.6667	0.4787	22.653
.19	4.5758	0.5019	1.8485	0.3641	25.267
.20	4.4545	0.7537	1.8788	0.33140	17.970
.21	4.6667	0.4787	1.8182	0.8823	66.302
.22	4.6061	0.4962	1.333	0.4787	27.268
.23	4.7879	0.4151	1.3636	0.4885	30.684
.24	4.8181	0.3917	1.8788	0.4846	27.099

➢ علاقة الدرجة الكلية بدرجة كل فقرة من فقرات المقياس (الاتساق الداخلي): **Item Validity**

(Anastasi,1976,p.28) يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشر لصدق الفقرة وان استبعاد الفقرات التي يكون ارتباطها ضعيفا بالدرجة الكلية يؤدي الى زيادة صدق المقياس ، ولتحقيق ذلك فقد اعتمد الباحث في استخراج صدق فقرات المقياس، معامل (Smith,1966,p.125) ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، حيث تم التطبيق على عينة مؤلفة من (120) ورقة إجابة نفسها التي خضعت الى التحليل في ضوء اسلوب المجموعتين المتطرفتين، وأظهرت النتائج ان معاملات الارتباط جميعها عالية ودالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (0.196) عند مستوى دلالة 0.05 وبدرجة حرية 118. جدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط
.1	0.893	.13	0.916
.2	0.877	.14	0.871
.3	0.912	.15	0.866
.4	0.948	.16	0.823
.5	0.916	.17	0.889
.6	0.894	.18	0.928
.7	0.878	.19	0.919
.8	0.799	.20	0.881
.9	0.910	.21	0.877
.10	0.818	.22	0.927
.11	0.854	.23	0.956
12.	0.890	24.	0.907

➢ الثبات **Reliability**:

يقصد بثبات الاختبار درجة استقراره اذا طبق اكثر من مرة بفاصل زمني مناسب (احمد،1981،ص67)فالمقياس الثابت يعطي النتائج نفسها اذا اعيد تطبيقه على افراد العينة انفسهم وتحت الظروف نفسها(سمارة واخرون،1989،ص114) ومن شروط المقياس الجيد اتصافه بثبات عال (Anastasis,1976,p.122) ولاجل التحقق من ثبات مقياس الكشف عن صعوبات التعلم الخاصة استخدم الباحث عددا من طرائق حساب الثبات وهي:

أ.طريقة اعادة الاختبار Test-Retest Method

تم حساب معامل الثبات بتطبيق الاختبار بتاريخ (2008/11/2) معتمدة على تقدير المعلمات، على عينة قوامها (30)تلميذا سحبوا عشوائيا من المدارس الابتدائية المذكورة انفا في جدول (5) ثم قام الباحث باعادة تطبيق الاختبار بعد مرور اسبوعين بتاريخ (2008/11/16)، تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين الدرجات في التطبيقين تم اختبار معنوية الارتباط باستخدام (t-test) وتم التوصل الى نتيجة مفادها ان معامل الارتباط بلغ (0.93) وهذا يعني ان الارتباط دال معنويا عند مستوى دلالة (0.01).

ب . طريقة الفاكرونباخ Gronbach Alpha :

يسمى معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة بمعامل الاتساق الداخلي للمقياس، وهو الثبات الذي يبين قوة الارتباط بين فقرات المقياس، (ثورانديك وهجين، 1989،ص78) . وبتطبيق معادلة الفاكرونباخ على بيانات عينة التحليل والبالغ عددها (120) استمارة إجابة بلغ معامل الثبات 0.92.

ج. طريقة سكوت (Scott) ثبات التقديرات:

يسمى الثبات المحسوب بهذه الطريقة بمعامل الاتفاق، وبتطبيق معادلة سكوت على تقدير المعلمات لعينة من التلاميذ والبالغ عددهم (30)تلميذ وتلميذة من عينة التحليل، ومن المدارس المذكورة في جدول(1) حيث تم اختيارهم عشوائيا، وتطبيقا لهذه المعادلة فقد اعتمد الباحث تقدير معلمتين لكل تلميذ من اجل التعرف على مدى ثبات هذه التقديرات، وأوضحت النتائج إن معدل الثبات بلغ (0.89).

3-مقياس أساليب التنشئة الأسرية

بما إن أساليب التنشئة الأسرية لها دورها الفعال في عملية التعلم فمن الضروري معرفة الأساليب المستخدمة مع التلاميذ لغرض تشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم تشخيصا دقيقا .فقد تبنى الباحث ,مقياس(ألمشهداني,2006) ويتكون هذا المقياس من خمسة مجالات وهي (الديمقراطي, التسلطي ,الحماية الزائدة , الإهمال ,التذبذب). وبما ان المقياس لم يمضي على استخدامه ,خمسة سنوات فلا يحتاج الى استخراج صدقة وثباته, ولكن الباحث اعتمد على معامل الثبات المستخرج من قبل المشهداني,وعلى النحو الأتي.

1-الديمقراطي (0,82) 2-التسلطي (0,79) 3-الحماية الزائدة (0,77) 4-الإهمال (0,83) 5-التذبذب (0,81) .وبعد هذا الإجراء أصبح المقياس جاهز الاستخدام .

وبعد الانتهاء أجرأت إعداد المقاييس.أصبحت المقاييس جاهزة الاستخدام,لغرض تشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية.

وحتى تكتمل عملية التشخيص يجب تشكيل فريق عمل يتكون من

1- طبيب,لفحص التلاميذ والتأكد من صحة حواسهم.
2- أخصائي نفساني,لتطبيق الاختبارات.
3- معلمة التربية الخاصة.
4- معلمة الصف الاعتيادي.
5- مشرف التربية الخاصة.

الوسائل الإحصائية:

1. معامل ارتباط بيرسون Person's Correlation Coefficient

لايجاد العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، ومعامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار والتاكد من صدق الفقرة (فيركس، 1991،ص:145).

2. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين t-test:

استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة القوة التميزية للفقرات بطريقة المجموعتين المتطرفتين.(ابو النيل، 1981، ص:197).

3.معادلة الفاكرونباخ Grounbach Alpha

استخدم معادلة الفاكرونباخ لايجاد معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وذلك باستخدام الحقيبة الإحصائية (spss) . (فرج،1980، ص:354).

4.معادلة سكوت Scott:

استخدم معادلة سكوت لإيجاد ثبات التقديرات او ما يسمى معامل الاتفاق. (Scott, et al. 1967,p.152).

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضا لتحقيق هدف الدراسة الحالية والمتضمن (إعداد أدوات لتشخيص التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية)
فلقد تحقق هذا الهدف من خلال أجرأت إعداد الأدوات في الفصل السابق.

التوصيات.

في ضوء نتيجة الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يأتي .
1-استخدام أساليب علمية في عملية تشخيص التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية .
2-تدريب الكوادر العاملة مع إفراد هذه الفئة على استخدام الاختبارات والمقاييس .
3-تشكيل فريق عمل متكامل يقوم في عملية التشخيص .
4- ترك التشخيص الارتجالي القديم والاعتماد على الطرق الحديثة .

المقترحات.

في ضوء نتيجة الدراسة الحالية يقترح الباحث ما يأتي.
1-إجراء دراسة مماثلة تشمل جميع محافظات العراق.
2-إجراء دراسة تتناول متغيرات أخرى عن إفراد هذه الفئة.
3-إجراء مماثلة على المضطربين انفعاليا.

المصادر العربية:

1. احمد، محمد عبد السلام، (1960): القياس النفسي والتربوي، المجلد الاول، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.
2. ثورندايك، روبرت وهيجن، اليزابيث، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني، عبد الرحمن عدس ،(1989): القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ط1: الاردن، مركز الكتب، الاردن، عمان.
3. سمارة ، عزيز واخرون، (1989): مبادىء القياس والتقويم، ط2: الاردن، دار الفكر، عمان.
4. سيد عثمان، 1979: صعوبات التعلم، القاهرة، الانجلو المصرية.
5. عبد الهادي ، واخرون، (2000): بطء التعلم وصعوباته، عمان، دار وائل للطباعة والنشر.
6. العبيدي، شيماء صلاح، (1999): بناء مقياس قصور الانتباه عند تلاميذ المدارس الابتدائية، (رسالة ماجستير غير منشورة)،جامعة بغداد،كلية ابن رشد.
7. فراج,محمد فرغلي,(1980):مرضى النفس في تطرفهم وأعتدالهم,الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر,القاهرة.
8. الفاعوري، خليل، (1977): القياس النفسي، القاهرة، دار الفكر العربي.
9. فيركسن,جورج,(1991):التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس,ترجمة ,هناء العكيلي,التعليم العالي ,جامعة الموصل.
10. مصطفى ، محمد كامل، 1988: علاقة الاسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية المعاصرة، العدد التاسع، القاهرة.
11. منى، مصطفى، (1965)، سيكولوجية الاطفال غير العاديين، الطبعة الثانية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

المصادر الاجنبية:

12. Anastasi, A., (1976): Pychological testing 4th ed. NewYork: Macmillan coeye of the observer.
13. Bryan, T.H. and J. H. Bryan (1982): understanding learning Disabilities . Third edition; Californa, may field publishing company.
14. Chaplin, J.P. (1974): Systems and Theories of personality. NewYork, Hole Rinehart and winston, Inc.
15. Chauhan, S.S. (1995). Advancede ucational psychology . New Delhe : Vikas publishing House LTD.publishing company.
16. Dolgins, J. (1986): How do we help the learning disabled? In linder and J. H. McMillian (eds) Educational psychology (Annual Edition) NewYork: The Dushkin publishing company.
17. Eble, R.I. , (1972): Essentials of Educational measurements . NewJersey: presntic-Hall.

,.
18. Gresham, F.M. and Elliott, S.N. (1989): Social skills defieits and a. pring disability, J. learning disabilities, Vol. 22, No.2.
19.
20. Hammill, D.D.1990; on defining learning disabilities : An emergine consensus, J. Learning disabilities, Vol. 23, N2.
21. Hammill, DD.; leigh, J.E.; MeNutt, G. and larsen, S.C. (1978).Anew definition of learning disabilities, J. learning disabilities, Vol. 20, No.
22. Johnson, S.W. and R.L. Morasky(1980) ; learning Disability. Second edition , Boston, london, Syndney, Toronto: Allyn and Bicon, MC.
23. Kirk, S.A. and chlfant, J.C. (1984): Academic and Developmental learning Disabilities: love publishing company.
24. Kirk, S.A. and Kirk , W.D. (1971): psycholinguistic learning disbilities. Diagnosis and remediation, Urbana, chicago, lonodon: University of lllions press.
25. Kistner, T. 1988: learning disbilities. Theories diagnosis and teaching strategis, london, Houghton mifflin company.
26. Learner, J.C. (1985): learning disabilities. Theories diagnosis and teaching strategis, London: Houghton mifflin company.No.6.
27. Mykle bust, H. (1971): Progress in learning Disabilities, NewYork: Library of congress.
28. Myklebust, H. Development and disorders of written language : studies of normal and exceptional children (Vol.2) . NewYork : Grune & stratton, 1973.
.
29. Scott, William, A. and other (1967): Intriducation to psychological Research. Printed in the united states of America.

30. Stanley, C. and Hopkins, Ki., (1972): Educational and psychology Measurement and Evaluation, NewYork: Mc crow, H.H.

31. Waldie, K. & Sbreen , 0. (1993): the relationship delinguenty , Vol.26, no.6.
32. Wiederhot, J. L. 1978: Adolescents with learning disabilities : The problem in perspective un mann, L.