

تشخيص التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية

م.م. مدين نوري طلاك

التعريف بالبحث

مشكلة الدراسة:

يعد تعرف حالة صعوبات التعلم امراً حديثاً نسبياً 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، ١٩٦٥، ص ٦٢)، 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 صمماً، وبعضهم لا يفهمون ما يرون على الرغم من سلامة بصرهم، وبعضهم الآخر لا يستطيعون ان يتعلموا بالطريقة الاعتيادية تحت ظروف الصف الاعتيادي، على الرغم من تمتعهم بنسب ذكاء متوسطة او ربما فوق المتوسط.

ان المشكلة التي يلتبسها 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 دراسياً أو ذو ذكاء منخفض، ومن خلال ما ذكر، تأكد للباحث وجود مشكلة حقيقية تتعلق بعدم معرفة عدد هؤلاء التلاميذ وتشخيصهم تشخيصاً دقيقاً، 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 إحباطاً 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 ان 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 أحياناً إلى اتخاذ مواقف سلبية إزاء المدرسة، فقد يضطر البعض منهم التغيب المقصود عن المدرسة تجنباً للمواقف السلبية المحبطة لهم، وهذا التغيب المقصود يتفاقم في كثير من الأحيان إلى ترك المدرسة نهائياً. 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, ١٩٨٨, p. ٥٣).

فقد أشار كيشنر (Kishner) بأنه برغم الخلاف الذي يحيط بمشكلة الصعوبات التعليمية، إلا ان الحقيقة الأكيدة هي ان التلاميذ ذوي صعوبات التعليم يعيشون 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 الأمر الذي يؤدي الى انخفاض المثابرة والجد في أدائهم للمهام الدراسية بتمكن واقتدار. (Kisner, ١٩٨٨, p. ٨٢) كما ان مارجريت (Margret) تشير الى تقارير اباء هؤلاء التلاميذ التي تؤكد عدم مثابرتهم وانخفاض مستوى كفايتهم، وكونهم ذوي مشاكل سلوكية متعدد. كما يشير موري (murray) ان صعوبة التعلم تؤدي الى ضعف في التحصيل الأكاديمي، مما يجعل كل منهم تلميذاً مشكلاً ذا تصور سلبية عن ذاته وذا خصائص شخصية ومعرفية سلبية حيث يتسم بالاندفاعية وضعف القدرة على التعلم، ومن ثم يكون أكثر عرضة لان يكون

جانحا في سلوكه. (Waldie and Spreen, ١٩٩٣, p. ١٤٧). ومن جانب اخر اكد شيفمان (Schiffman) على اثر التدخل المبكر لعلاج صعوبة التعلم، وما ينتج عن هذا التدخل من تخفيف لحدة الاثر السلبي للصعوبة. كما ان الكشف عن هذه الفئة من التلاميذ يقلل من التبديد والهدر لطاقت وموارد امة تسعى حثيثا في دروب شائكة من الضغوط الاقتصادية واعادة البناء في ظل زمن صعب. (سيد عثمان، ١٩٧٩، ص ٩٢).

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 يساعد على التكيف والتفاعل السليم مع بيئاتهم الاسرية والمدرسية والمجتمع بصورة عامة، مما يسهل عملية اعدادهم للحياة المستقبلية، اذ اشار كل من (Waldie and Spreen, ١٩٩٣) 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, ١٩٩٣, p. ١٤٧).

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 ٥٪ الى ١٥٪ (O'conner and Spreen, ١٩٨٨, p. ١٤٨).

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 الذكور والاناث للعام الدراسي ٢٠٠٨\٢٠٠٩
تحديد المصطلحات:

اولا: صعوبات التعلم Learning Disability

١. تعريف كيرك، ١٩٦٢

يشير مفهوم صعوبات التعلم الى التأخر او الاضطراب في واحدة او اكثر من العمليات الخاصة بالكلام، او اللغة، او القراءة، او الكتابة، او الحساب او أي مواد دراسية اخرى، وذلك نتيجة الى وجود خلل مخي او اضطرابات انفعالية او سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الدراسي الى التأخر العقلي او الحرمان الحسي او الى العوامل الثقافية او التعليمية. (Wiederholt, ١٩٧٨, p. ١٤).

٢. تعريف مايكل بست، ١٩٦٣

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 impairment ، كما ان اسبابها ليست نفسية المنشأ، فاسبابها ربما تكون امراض او حوادث، او انمائية developmental (Myklebust, ١٩٧٣, p. ٥٤٣).

٤. تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية الامريكية، ١٩٦٨:

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 اضطراب 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 البدنية، كما لا يتضمن هذا المفهوم حالات التخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي، او ذوي العيوب البينية، (Kirk and Kirk, ١٩٧١, p. ٤).

٦. تعريف مجلس الرابطة الامريكية لصعوبات التعلم ١٩٨٦ "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، والتطبيق الاجتماعي، والانشطة الحياتية اليومية" (Hammil, ١٩٩٠, p.٧٨).

٧. تعريف مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم، ١٩٨٧:

"ان 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 التأثيرات البيئية الاجتماعية، مثل: الفروق الثقافية، التعلم غير المناسب او غير الكفاء، 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 لتأثيرات هذه الظروف، (Greshman and Elliott, ١٩٨٩, p.١٢).

التعريف النظري للباحث.

تبنى الباحث تعريف مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم لعام ١٩٨٧ .

التعريف الاجرائي لصعوبات التعلم

يعرف الباحث إجرائياً: 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 الطبية الفرنسية بروكا (Broca ١٨٢٤-١٨٨٤) 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, ١٩٨٢, p.١٥).

وفي عام ١٨٧٤ حدث تقدم كبير في دراسة العلاقة بين فصوص معينة من المخ وعدم القدرة على الكلام، اذ اكد كارل ويرنك (Carl & wernicke, ١٨٤٨-١٩٠٥) ان عدم القدرة على فهم حديث الآخرين او كلامهم لا ترجع الى عيوب في السمع، وهذا يعد نقصا في الذكاء بسبب التلف او الاصابة الدماغية في الفص الامامي للحاء المخي Cerebral cortex. (Bryab and Bryan, ١٩٨٢, p.١٧). وبداية التحول الجديدة كانت عام ١٩٦٠ 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, ١٩٨٠, p.١٠-١١).

وفي عام ١٩٦٣ اصبح مجال صعوبات التعلم الخاصة احد المجالات التي اخذ مكان الصدارة في ميدان التربية الخاصة، اذ اشار كيرك (Kirk, ١٩٦٣) 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 والفسولوجية ومعرفة اسباب الحالة، كذلك من زاوية المشكلات النفسية والتي تتمثل في معرفة طرق فعالة في التشخيص والتعامل مع هؤلاء الاطفال

وتدريبتهم، (Johnson and Moraskey, ١٩٨٠, p.١١-١٢). وفي ضوء هذه الاهتمامات صدر في عام ١٩٧٥ القانون ٩٤-١٤ 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, ١٩٨٦, p.١٧٤).

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 Deprivation and Malnutrition

١. 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, ١٩٨٤, p.٥٨).

- 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 بألة 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 السحائي Meningitis، او الحصبة، او الحمى القرمزية، هذه الامراض تؤثر على المخ وغيره من اجزاء الجهاز العصبي المركزي مما يؤدي الى تلفها.

٢. 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.

٣.العوامل الوراثية (الجينات):

لقد أجريت العديد من الدراسات على بعض الأسر التي يعاني بعض أفرادها من صعوبات تعلم خاصة في القراءة واللغة والكتابة، وقد أشارت دراسة هيرمان (Herman, ١٩٥٩) ، كذلك دراسة هولجرين (Hollgren, ١٩٥٠) ، ودراسة باناتين (Bannatyne, ١٩٧١) الى ان هذه الصعوبات وراثية المنشأ، وقد أشار اوين (Owen, ١٩٧١) الى ان صعوبات التعلم الخاصة يميل الى التعاقب في الأسرة. اذ ان بعض حالات صعوبات التعلم الخاصة قد تكون موروثية، فعندما يعاني احد التوائم من صعوبات تعلم في جانب القراءة مثلا فان التوأم الاخر يكون عنده ذات الصعوبة خصوصا اذا كانت توائم متماثلة ، ولكن هذه الصعوبة لا تظهر في حالة التوائم غير المتماثلة دائما.

٤. الحرمان البيئي وسوء التغذية:

ان نقص التغذية والحرمان البيئي لهما تأثير كبير على معاناة الطفل من صعوبات التعلم الخاصة، فقد اكد مارتين (martin, ١٩٨١) 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, ١٩٨٢, p. ١٧٣) . اما بش و وانك (Bush and Wang, ١٩٧٦) ركزا على ان نقص المثبرات البيئية والحرمان منها يعد من العوامل المساعدة في صعوبات التعلم الخاصة الا انها ليس من الاسباب الاولى. (Kirkand, ١٩٨٤, p. ٦٣).

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:

١. اضطرابات الانتباه: تعد ظاهرة شرود الذهن والعجز عن الانتباه والميل للتشتت نحو المثبرات الخارجية، من اكثر المظاهر التي يتكرر ظهورها لدى هؤلاء الافراد، اذ انهم يفشلون في التميز بين المثبر الرئيسي والمثبر الثانوي، اذ لا يستطيعوا متابعة الانتباه لنفس المثبر الا لوقت قصير جدا. وعادة ما يميلون بشكل تلقائي للتوجه نحو مثبرات 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 الآخرون.

٢. الحركة الزائدة: كما يتميز الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم خاصة بنشاط حركي زائد والذي هو رد فعل للمثبرات 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 كعاقبة تطورية مرتبطة باداء الجهاز العصبي، وليس بالضرورة ان كل من لديه هذه الخاصية يعاني من صعوبات تعلم خاصة.

٣. 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.

٤. 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.

٥. 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 لتخزين واسترجاع المعلومات عند الحاجة اليها. ومن الجدير بالذكر هنا ان تشير 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.

٦. 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.

٧. 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.

٨. 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 ٣٤٪ الى ٥٩٪ من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم خاصة معرضون على هذا الاساس للمشاكل الاجتماعية.

٩. صعوبات في التحصيل الدراسي: حسب تعريف صعوبات التعلم الخاصة ان التأخر 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.

١٠. صعوبات في فهم التعليمات: تشكل التعليمات التي تعطى لفظيا ولمرة واحدة من قبل المعلم عقبة 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.

١١. 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، ١٩٧٩، ص ٢٣-٣٠).

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 الى حيز التطبيق العملي، (Ierner, ١٩٨٥, p. ١٨٤).

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:

١. نمو جهاز الاستجابة الاولى، وهو الجهاز المسؤول عن الانعكاسات الحركية الاولى 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.

٢. نمو جهاز الحركة العامة، وهو الجهاز الذي تعزى اليه عمليات الزحف والنهوض والوقوف دون مساعدة، والمشي، والركض، والقفز، والحجل.

٣. 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.

٤. 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.

٥. نمو الجهاز الحركي-الصوتي: يتضمن الجهاز السمعي والجهاز الحركي -الصوتي ويكون مسؤولا

- عن مهارات المناغة والتقليد، والكلام، ويرى جتمان وجود ترابط قوي بين العمليات البصرية واللغوية.
٦. الذاكرة السمعية والبصرية والحركية: تتضمن مقدرة الفرد على التذكر، أو تخيل أشياء في حالة عدم وجود المثير الحسي الأصلي، وهو ما نطلق عليه في العادة اسم الخيال، ومن الممكن أن تكون ذاكرة انية، أو مستقبلية، أو من الماضي.
٧. الابصار أو الإدراك: ويكون حصيلة تحقيق جميع المراحل السابقة
٨. الإدراك الفردي للمفاهيم المجردة والتميز والنمو العقلي.
- ويرى جتمان أن ثبات المراحل السابقة، وحصول الطفل على تدريب كافٍ لكل مستوى من المستويات الأساسية للتطور الحركي، يساهم في التوصل إلى المستوى الإدراكي المناسب (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٠، ص ١٩٥).

ب. نظرية دومان وديلكاتو / الاتجاه العصبي:

لقد كان للطب -وخصوصاً طب الأعصاب دوراً مهماً في تشخيص بعض حالات صعوبات التعلم ومعالجتها لدى الأشخاص الذين يواجهون صعوبات في القراءة أو لديهم خلل دماغي.

فقد أكد كل من Delacto & Dooman أن جسم الإنسان يقوم بعدة وظائف منها: المهارات الحركية، والكلام، والكتابة، والقراءة، والسمع، واللمس.

وتحقيق هذه الوظائف بالشكل الأمثل له أثر مهم في نمو الفرد نحو تنظيم عصبي كامل للجهاز العصبي، فالأطفال العاديون يستطيعون أن يطوروا تنظيمًا عصبيًا كاملاً لجهازهم العصبي، أما الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم بسبب خلل في نمو إحدى الوظائف السابقة فإن هذا الخلل يؤثر على الناحية العصبية، الأمر الذي يؤدي إلى وجود صعوبات في الحركة والاتصال.

(عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٠، ص ١٩٨).

ج. نظرية التأخر النضجي:

إن 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 الأطفال يمكن اعتمادها للمقارنة بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم، لأن وضع الطفل النضجي يؤثر في قدرته على التعلم. حسب نظرية التأخر النضجي فإن الكثير من حالات صعوبات التعلم تحدث بسبب دفع المجتمع للأطفال لاداء مهمات أكاديمية قبل أن يكونوا جاهزين لها. ومما يزيد من حدة بعض حالات صعوبات التعلم هذه هو إجراء تجارب فوق طاقة الطفل واستعداده في مرحلة معينة من مراحل النضج، وحسب رأي كيرك (Kirk, ١٩٦٧) الأطفال ذوو صعوبات التعلم يميلون لتأدية وظائف مريحة ويجتنبون الوظائف غير المريحة، لأن لديهم عمليات معينة قد تأخرت في النضج ولا تعمل بالصورة الملائمة.

ومما يؤكد ذلك دراسة (Qotetezed) التتبعية التي أجرتها على (١٧٧) حالة صعوبة تعلم لمدة (٥) سنوات، أثبتت وجود تأخر نضجي لديهم، وأنهم بحاجة إلى وقت أكثر للتعلم، والنمو لتعويض الاضطراب العصبي وأنه يمكن أن يحققوا نجاحاً أكاديمياً عند منحهم الوقت الكافي والمساعدة اللازمة (Lerner, ١٩٨٥, p. ١٩٢).

مناقشة النظريات:

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

إذ أكدت نظرية جتمان (Guttman) على مظاهر النمو البصري -الحركي وعلاقته بالتعلم. وترى هذه النظرية أن الطفل يكتسب المهارات الحركية الإدراكية في مراحل متتابعة ومتطورة، وأن كل مرحلة تعتمد على المرحلة التي تسبقها، ويرى جتمان أن ثبات المراحل السابقة وحصول الطفل على تدريب مناسب لكل مستوى من المستويات الأساسية للتطور الحركي يساهم في التوصل إلى المستوى الإدراكي، وأن الطفل الذي يعاني من صعوبة تعلم خاصة يعزى ذلك إلى عدم نمو الجهاز الحركي العام، فهو بحاجة إلى 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 للأسباب التالية:

- اكدت هذه النظرية على ان اسباب صعوبات التعلم هي نتيجة لخلل في الناحية العصبية وان أي خلل في الجهاو العصبي المركزي يكون مردوده سلبيًا 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 نيروولوجية او لعيوب خاصة بالجهاز العصبي المركزي، (مصطفى، ١٩٨٨، ص٢١٨).

منهجية الدراسة

أولاً: منهج الدراسة

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

ثانياً: إجراءات الدراسة أولاً. 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 (١٥٨) للعام الدراسي ٢٠٠٨\٢٠٠٩.

ثانياً: عينة الدراسة تم اختيار عينة الدراسة من المدارس الابتدائية في مركز مدينة الحلة والتابعة إلى مديرية تربية بابل. وشملت (٣٢) مدرسة ابتدائية بواقع (١٦) ذكور (١٦) إناث والجدول رقم (١) يوضح ذلك. للعام الدراسي ٢٠٠٨\٢٠٠٩.

الجدول (١) 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
١.	الوالتلي	ذكور	١٢.	العذنانية	=	٢٣.	بردى	ذكور
٢.	الإمام الصادق	=	١٣.	الفرات	=	٢٤.	غزة	=
٣.	١٤ اتموز	=	١٤.	الفاطمية	=	٢٥.	راية السلام	اناث
٤.	التطبيقات	=	١٥.	الفحاء	=	٢٦.	أم القرى	=
٥.	الجمهورية	=	١٦.	النظامية	=	٢٧.	الموكب	=
٦.	الحديبية	=	١٧.	الدراية	ذكور	٢٨.	الست زينب	=
٧.	صفد	=	١٨.	عمران	=	٢٩.	الامام الباقر	=
٨.	المضرية	=	١٩.	النسور	=	٣٠.	الفرقان	=
٩.	بدر الكبرى	اناث	٢٠.	الزهاوي	=	٣١.	الاكرمين	=
١٠.	الرسول	=	٢١.	الهدف	=	٣٢.	يثرب	=
١١.	بنت الهدى	=	٢٢.	المحقق	=			

مجتمع الدراسة الإحصائي: بعد ان 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 (١٢٤) تلميذ وتلميذة، ممن يعانون من صعوبات تعلم ، من الذكور والإناث من المدارس المذكورة في الجدول رقم (٢).

جدول (٢) توزيع المجتمع الاحصائي في المدارس الابتدائية في محافظة بابل

تشخيص التلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية

ت	اسم المدرسة	جنس المدرسة	العدد	ت	اسم المدرسة	جنس المدرسة	العدد	ت	اسم المدرسة	جنس المدرسة	العدد
١	الوائلي	ذكور	٧	١٢	العذنانية	أنثى	٣	٢٣	بردى	ذكور	٢
٢	الإمام الصادق	ذكور	٥	١٣	الفرات	أنثى	٢	٢٤	غزة	ذكور	٣
٣	١٤ تموز	ذكور	٤	١٤	الفاطمية	أنثى	٥	٢٥	راية السلام	أنثى	٦
٤	التطبيقات	ذكور	٤	١٥	الفيحاء	أنثى	٣	٢٦	أم القرى	أنثى	٦
٥	الجمهورية	ذكور	٣	١٦	النظامية	أنثى	٥	٢٧	الموكب	أنثى	٥
٦	الحديبية	ذكور	٥	١٧	الدراية	ذكور	٥	٢٨	الست زينب	أنثى	٤
٧	صفد	ذكور	٤	١٨	عمران	ذكور	٢	٢٩	الامام الباقر	أنثى	٤
٨	المضرية	ذكور	٥	١٩	النسور	ذكور	٣	٣٠	الفرقان	أنثى	٣
٩	بدر الكبرى	أنثى	٤	٢٠	الزهاوي	ذكور	٥	٣١	الاكريمين	أنثى	٤
١٠	الرسول	أنثى	٣	٢١	الهدف	ذكور	٣	٣٢	يثرب	أنثى	٣
١١	بنت الهدى	أنثى	٢	٢٢	المحقق	ذكور	٣		المجموع		١٢٤

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

١- **مقياس ذكاء** بما أن الذكاء هو واحد من مؤشرات التعلم الجيد أو التفوق في التعلم فقد أعد الباحث مقياس رافن الملون الخاص بالأطفال في مرحلة رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية. ويعتبر هذا المقياس مقياساً عالمياً وجاهز الاستخدام ولا يحتاج إلى استخراج صدقة وثباته.

٢- 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 التمييزية أداة تشخيص عن صعوبات التعلم فقد اعتمد الباحث فقراته، ومن أجل التأكد من ملائمة فقراته للبيئة العراقية فقد قام الباحث بتعديل بعض مفرداته وجعلها مفهومة من قبل الأفراد الذين سيطبق عليهم المقياس في البيئة العراقية، دون المساس بجوهر المقياس.

وصف المقياس: يتكون المقياس من ٢٤ 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 ويمكن قياسها، من قبل المختصين أو المعلمين أو العاملين مع الأطفال في مجال التعلم المدرسي.

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

١. الاستيعاب ٢. اللغة ٣. المعرفة العامة ٤. التناسق الحركي
٥. 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 (٣) 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 (١-٥) ، وتسجل الدرجة الخاصة بالبديل المختار في المكان المناسب لها وعلى ورقة الإجابة الخاصة بكل تلميذ. ملحق (٤) يوضح ذلك.

تصحيح الأداة:

تحسب درجات المقياس كما يأتي:

١. الدرجة الكلية للاختبار:

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

مجموع الدرجات من الفقرة رقم (١) الى الفقرة (١٣)

الدرجة الكلية =

١٣

مجموع الدرجات من الفقرة رقم (١) الى الفقرة (٢٤)

٢. الدرجة على الاختبارات الفرعية:

أ. الدرجة على الاختيار اللفظي =

٢٤

مجموع الدرجات من الفقرة رقم (١٤) الى الفقرة (٢٤)

١١

ب) الدرجة على الاختبار غير اللفظي =

بعد حساب الدرجات على الاختبار الكلي والاختبار اللفظي وغير اللفظي، فإذا تبين إن الدرجة الكلية للتلميذ على الاختبار الكلي دون (١,٩٨٠) تكون إشارة الى وجود صعوبات تعلم عند التلميذ وإذا تبين ان درجة على الاختبار اللفظي دون (١,٨٤١) فهذه إشارة إلى وجود صعوبة في الجانب اللفظي، اما اذا تبين ان درجته على الاختبار غير اللفظي دون ٢,١٤٤ فهذه إشارة الى وجود صعوبة في الجانب غير اللفظي.

◀ **صدق الاداة Validity** يقصد بصدق الاختبار من وجهة نظر (Thorndike, ١٩٨٢) هو ان يقيس الاختبار ما وضع لقياسه فعلا، وهو احد الشرطين الاساسين لعمليات القياس للحصول على معلومات ذات نوعية جيدة (p.٢٤٥, ١٩٨٢, Thorndike).

اما من وجهة نظر (Stanley, ١٩٧٢) المقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع من اجلها بشكل مناسب بالدرجة التي يكون فيها قادر على تحقيق اهداف محددة. (p.١٠١, Stanley, ١٩٧٢). 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، ١٩٦٠، ص١١٢).

وتبعاً 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 اراء كل فقرة من حيث كونها صالحة او غير صالحة، او بحاجة الى تعديل مع ذكر التعديل المقترح ملحق (٥) يوضح ذلك. هذا وقد اعتمد الباحث نقطة لاتفاق الخبراء على صلاحية الفقرة هي نسبة (٨٠٪) 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 ١٠٠٪ 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:

١. وضوح التعليمات وطريقة الإجابة على فقرات المقياس
 ٢. وضوح صياغة فقرات المقياس
 ٣. تصحيح الاخطاء ان وجدت
 ٤. التوصل الى صيغة نهائية للمقياس.
- ولغرض تحقيق ذلك طبق المقياس على عينة مكونة من (٣٠) معلمة اختيرت عشوائيا من المدارس الابتدائية المذكورة في جدول (١) وبمعدل (٥) معلمات من كل مدرسة، جدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) توزيع عينة التطبيق التجريبي الأول من المعلمات على المدارس الابتدائية التي سحبت منها أفراد العينة.

ت	اسم المدرسة	عدد المعلمات
١.	بنت الهدى	٥
٢.	صفد	٥
٣.	الرسول	٥
٤.	بدر الكبرى	٥
٥.	الإمام الصادق	٥
٦.	الفاطمية	٥
المجموع		٣٠

اتضح للباحث من خلال هذا التطبيق ان تعليمات المقياس وفقراته واضحة لمستجيبات له (المعلمات) بمعدل ١٠٠٪.

التحليل الإحصائي للفقرات Items statistical Analysis

يشير المتخصصون في القياس النفسي الى أهمية التحليل الإحصائي للفقرات لأنه يكشف عن دقة المقياس في قياس ما اعد لقياسه (الفار عوري، ١٩٧٧، ص١١٢). وعليه ينبغي ابقاء الفقرات التي تتميز بخصائص جيدة واستبعاد غير المناسبة منها (العبيدي، ١٩٩٩، ص٤٩).

• 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-جامعة المستنصرية-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 الدليمي -قياس وتقويم-الجامعة المستنصرية -كلية التربية الاساسية.
- ا.م.د.عبود عبد راضي-علم النفس -جامعة واسط-كلية التربية

ولتحقيق ذلك فقد تم تطبيق المقياس على عينة التحليل البالغة (١٢٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ لمدارس الابتدائية في محافظة بابل حيث تم اختيارها بالطريقة العشوائية ومن المدارس المذكورة في جدول (١) وبمعدل (١٠) تلاميذ من كل مدرسة، حيث بلغ عدد المدارس (١٢) مدرسة جدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) توزيع عينة التحليل الإحصائي على المدارس الابتدائية

ت	اسم المدرسة	عدد التلاميذ	ت	اسم المدرسة	عدد التلاميذ
١.	الواللي	١٠	٧.	بدر الكبرى	١٠
٢.	١٤ تموز	١٠	٨.	الجمهورية	١٠
٣.	التطبيقات	١٠	٩.	الحديبية	١٠
٤.	بنت الهدى	١٠	١٠.	الفيحاء	١٠
٥.	العذنانية	١٠	١١.	الفاطمية	١٠
٦.	الفرات	١٠	١٢.	النظامية	١٠

القوة التمييزية للفقرات:

يشير Chisellie, et al الى ضرورة اختبار الفقرات ذات القوة التمييزية العالية وتضمينها في المقياس بصيغته النهائية، لان هناك علاقة قوية بين دقة المقياس والقوة التمييزية للفقرات (Chiselliem et al., ١٩٨١, p. ١٨٥).

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

١. بعد تثبيت الدرجة الكلية لكل استمارة من استمارات عينة التحليل الاحصائي تم ترتيبها تنازليا (من اعلى درجة الى ادنى درجة).
 ٢. تم تعيين (٢٧٪) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العلياو (٢٧٪) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا، حيث يمثلان اكبر حجم واقصى تمايز ممكن. (Torrance, ١٩٦٦, p. ٢٦٨).
- وبهذا الاجراء بلغ عدد الاستمارات التي حصلت على اعلى (٢٧٪) (٣٣) استمارة ، اما عدد الاستمارات التي حصلت على ادنى درجة (٢٧٪) من الدرجات فكان عددها (٣٣) استمارة.

استخدم الباحث الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين في حساب دلالة الفرق بين المجموعتين المحكنتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس، على اساس ان القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة، اذ تراوحت القيمة التائية المحسوبة لفقرات بين (١١,٨٠-٣٢,٠٠) ، جدول (٧) يوضح ان فقرات المقياس مميزة بدلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية ٦٤ وبالقيمة الجدولية (٢,٠٠٠) ويعد هذا الاجراء مؤشراً لصدق المقارنة الطرفية.

جدول(٧) القوة التمييزية لفقرات مقياس مايكل بيبست

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		التائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
١.	٤,٣٣٣	٠,٧٣	١,٧٥٧	٠,٤٣٥٢	١٧,٣٠
٢.	٤,٢٧٢	٠,٨٠	١,٨١٨	٠,٥٢٧٦	١٤,٦٩
٣.	٤,٥٧٥	٠,٥٠	١,٣٣٣	٠,٤٧٨٧	٢٦,٨٥
٤.	٤,٤٢٤	٠,٥٠	١,١٥١	٠,٣٦٤١	٣٠,٣٢
٥.	٤,٣٩٣	٠,٦٠	١,٧٥٧	٠,٤٣٥	٢٠,٢٢
٦.	٤,٢٧٢	٠,٧٦	١,١٥١	٠,٣٦٤١	٢١,٢٤
٧.	٤,٥٤٥	٠,٦١	١,٨٤٨	٠,٤٤١٧	٢٠,٤١
٨.	٤,٣٣٣	٠,٧٧	١,٨٤٨	٠,٤٤١٧	١٥,٩٦٧
٩.	٤,٠٣٣	٠,٥٢٩٤	١,٢٤٢٤	٠,٥٠١٩	٢١,٩٥٣
١٠.	٤,٤٢٤٢	٠,٥٠١٩	٢,٦٦٦٧	٠,٦٩٢٢	١١,٨٠٨
١١.	٤,٥٧٥٨	٠,٦٦٢٩	٢,٢٤٢٤	٠,٤٣٥٢	١٦,٩٠٤
١٢.	٤,٥٤٥٥	٠,٦١٧٠	٢,٣٣٣	٠,٤٧٨٧	١٦,٢٧٤
١٣.	٤,٦٦٦٧	٠,٤٧٨٧	٢,٠٠٠	٠,٠٠٠	٣٢,٠٠٠
١٤.	٤,٦٣٦٤	٠,٤٨٨٥	٢,٢٧٢٧	٠,٤٥٢٣	٢٠,٣٩٦
ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		التائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
١٥.	٤,٧٢٧٣	٠,٤٥٢٣	٢,٧٢٧٣	٠,٤٥٢٣	١٧,٩٦٣
١٦.	٤,٦٩٧٠	٠,٤٦٦٧	٢,٦٦٦٧	٠,٥٩٥١	١٥,٤٢٢
١٧.	٤,٥١٥٢	٠,٥٠٧٥	٢,٠٦٠٦	٠,٤٢٨٦	٢١,٢٢٦
١٨.	٤,٣٠٣٠	٠,٤٦٦٧	١,٦٦٦٧	٠,٤٧٨٧	٢٢,٦٥٣

٢٥,٢٦٧	٠,٣٦٤١	١,٨٤٨٥	٠,٥٠١٩	٤,٥٧٥٨	١٩.
١٧,٩٧٠	٠,٣٣١٤٠	١,٨٧٨٨	٠,٧٥٣٧	٤,٤٥٤٥	٢٠.
٦٦,٣٠٢	٠,٨٨٢٣	١,٨١٨٢	٠,٤٧٨٧	٤,٦٦٦٧	٢١.
٢٧,٢٦٨	٠,٤٧٨٧	١,٣٣٣	٠,٤٩٦٢	٤,٦٠٦١	٢٢.
٣٠,٦٨٤	٠,٤٨٨٥	١,٣٦٣٦	٠,٤١٥١	٤,٧٨٧٩	٢٣.
٢٧,٠٩٩	٠,٤٨٤٦	١,٨٧٨٨	٠,٣٩١٧	٤,٨١٨١	٢٤.

◀ علاقة الدرجة الكلية بدرجة كل فقرة من فقرات المقياس

(الاتساق الداخلي): Item Validity

يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشر لصدق الفقرة وان استبعاد الفقرات التي يكون ارتباطها ضعيفا بالدرجة الكلية يؤدي الى (Anastasi, ١٩٧٦, p. ٢٨) ، ولتحقيق ذلك فقد اعتمد الباحث في استخراج صدق (Smith, ١٩٦٦, p. ١٢٥) زيادة صدق المقياس فقرات المقياس، معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، حيث تم التطبيق على عينة مؤلفة من (١٢٠) 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 (٠,١٩٦) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وبدرجة حرية ١١٨. جدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط
١.	٠,٨٩٣	١٣.	٠,٩١٦
٢.	٠,٨٧٧	١٤.	٠,٨٧١
٣.	٠,٩١٢	١٥.	٠,٨٦٦
٤.	٠,٩٤٨	١٦.	٠,٨٢٣
٥.	٠,٩١٦	١٧.	٠,٨٨٩
٦.	٠,٨٩٤	١٨.	٠,٩٢٨
٧.	٠,٨٧٨	١٩.	٠,٩١٩
٨.	٠,٧٩٩	٢٠.	٠,٨٨١
٩.	٠,٩١٠	٢١.	٠,٨٧٧
١٠.	٠,٨١٨	٢٢.	٠,٩٢٧
١١.	٠,٨٥٤	٢٣.	٠,٩٥٦
١٢.	٠,٨٩٠	٢٤.	٠,٩٠٧

◀ الثبات Reliability:

يقصد بثبات الاختبار درجة استقراره اذا طبق اكثر من مرة بفواصل زمني مناسب (احمد، ١٩٨١، ص ٦٧) فالمقياس الثابت يعطي النتائج نفسها اذا اعيد تطبيقه على افراد العينة انفسهم وتحت الظروف نفسها (سمارة واخرون، ١٩٨٩، ص ١١٤) ومن شروط المقياس الجيد اتصافه بثبات عال (Anastasi, ١٩٧٦, p. ١٢٢) ولجل 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 (٢٠٠٨/١١/٢) معتمدة على تقدير المعلمات، على عينة قوامها (٣٠) تلميذا سحبوا عشوائيا من المدارس الابتدائية المذكورة انفا في جدول (٥) ثم قام الباحث باعادة تطبيق الاختبار بعد مرور اسبوعين بتاريخ (٢٠٠٨/١١/١٦)، 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 (٠,٩٣) وهذا يعني ان الارتباط دال معنويا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ب. طريقة الفاكرونباخ Cronbach Alpha :

يسمى معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة بمعامل الاتساق الداخلي للمقياس، وهو الثبات الذي يبين قوة الارتباط بين فقرات المقياس، (ثورانديك وهجين، ١٩٨٩، ص ٧٨) . وبتطبيق معادلة

الفكرونباخ على بيانات عينة التحليل والبالغ عددها (١٢٠) استمارة إجابة بلغ معامل الثبات ٠,٩٢ .

ج. طريقة سكوت (Scott) ثبات التقديرات:

يسمى الثبات المحسوب بهذه الطريقة بمعامل الاتفاق، وبتطبيق معادلة سكوت على تقدير المعلمات لعينة من التلاميذ والبالغ عددهم (٣٠) تلميذ وتلميذة من عينة التحليل، ومن المدارس المذكورة في جدول (١) حيث تم اختيارهم عشوائيا، وتطبيقا لهذه المعادلة فقد اعتمد الباحث تقدير معلمتين لكل تلميذ من أجل التعرف على مدى ثبات هذه التقديرات، وأوضحت النتائج إن معدل الثبات بلغ (٠,٨٩).

٣- 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 تبني الباحث مقياس (المشهداني، ٢٠٠٦) ويتكون هذا المقياس من خمسة مجالات وهي (الديمقراطي، التسلسلي، الحماية الزائدة، الإهمال، التذبذب). وبما إن 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 الآتي.

١- الديمقراطي (٠,٨٢) ٢- التسلسلي (٠,٧٩) ٣- الحماية الزائدة (٠,٧٧) ٤- الإهمال (٠,٨٣) ٥- التذبذب (٠,٨١). وبعد هذا الإجراء أصبح المقياس جاهز الاستخدام. وبعد الانتهاء أجرات إعداد المقاييس. أصبحت المقاييس جاهزة الاستخدام، لغرض تشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية.

وحتى تكتمل عملية التشخيص يجب تشكيل فريق عمل يتكون من

- ١- طبيب لفحص التلاميذ والتأكد من صحة حواسهم.
- ٢- أخصائي نفسي، لتطبيق الاختبارات.
- ٣- معلمة التربية الخاصة.
- ٤- معلمة الصف الاعتيادي.
- ٥- مشرف التربية الخاصة.

الوسائل الإحصائية:

١. معامل ارتباط بيرسون Person's Correlation Coefficient

لايجاد العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، ومعامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار والتأكد من صدق الفقرة (فيركس، ١٩٩١، ص: ١٤٥).

٢. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين t-test:

استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة القوة التمييزية لل فقرات بطريقة المجموعتين المتطرفتين. (ابو النيل، ١٩٨١، ص: ١٩٧).

٣. معادلة الفاكرونباخ Grounbach Alpha

استخدم معادلة الفاكرونباخ لايجاد معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وذلك باستخدام الحقيبة الإحصائية (spss). (فرج، ١٩٨٠، ص: ٣٥٤).

٤. معادلة سكوت Scott:

استخدم معادلة سكوت لإيجاد ثبات التقديرات او ما يسمى بمعامل الاتفاق. (Scott, et al. ١٩٦٧, p. ١٥٢).

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضا لتحقيق هدف الدراسة الحالية والمتضمن (إعداد أدوات لتشخيص التلاميذ

ذوي الصعوبات التعليمية (فلقد تحقق هذا الهدف من خلال أجرات إعداد الأدوات في الفصل السابق.

التوصيات.

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

المقترحات.

- ١- في ضوء نتيجة الدراسة الحالية يقترح الباحث ما يأتي.
- ١- إجراء دراسة مماثلة تشمل جميع محافظات العراق.
- ٢- إجراء دراسة تتناول متغيرات أخرى عن أفراد هذه الفئة.
- ٣- إجراء مماثلة على المضطربين انفعاليا.

المصادر العربية:

١. احمد، محمد عبد السلام، (١٩٦٠): القياس النفسي والتربوي، المجلد الاول، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.
٢. ثورنडाك، روبرت وهيجن، اليزابيث، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني، عبد الرحمن عدس، (١٩٨٩): القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ط١: الاردن، مركز الكتب، الاردن، عمان.
٣. سمارة ، عزيز واخرون، (١٩٨٩): مبادئ القياس والتقويم، ط٢: الاردن، دار الفكر، عمان.
٤. سيد عثمان، ١٩٧٩: صعوبات التعلم، القاهرة، الانجلو المصرية.
٥. عبد الهادي ، واخرون، (٢٠٠٠): بطء التعلم وصعوباته، عمان، دار وائل للطباعة والنشر.
٦. العبيدي، شيماء صلاح، (١٩٩٩): بناء مقياس قصور الانتباه عند تلاميذ المدارس الابتدائية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية ابن رشد.
٧. فراج، محمد فرغلي، (١٩٨٠): مرضى النفس في تطرفهم وأعتدالهم، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة.
٨. الفاعوري، خليل، (١٩٧٧): القياس النفسي، القاهرة، دار الفكر العربي.
٩. فيركسن، جورج، (١٩٩١): التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة، هناء العكيلي، التعليم العالي، جامعة الموصل.
١٠. مصطفى، محمد كامل، ١٩٨٨: علاقة الاسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية المعاصرة، العدد التاسع، القاهرة.
١١. منى، مصطفى، (١٩٦٥)، سيكولوجية الاطفال غير العاديين، الطبعة الثانية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

المصادر الاجنبية:

١٢. Anastasi, A., (١٩٧٦): Psychological testing ٤th ed. NewYork: Macmillan coe of the observer.
١٣. Bryan, T.H. and J. H. Bryan (١٩٨٢): understanding learning Disabilities . Third edition; California, may field publishing company.
١٤. Chaplin, J.P. (١٩٧٤): Systems and Theories of personality. NewYork, Hole Rinehart and winston, Inc.
١٥. Chauhan, S.S. (١٩٩٥). Advancede ucational psychology . New Delhe : Vikas publishing House LTD.publishing company.
١٦. Dolgins, J. (١٩٨٦): How do we help the learning disabled? In linder and J. H. McMillian (eds) Educational psychology (Annual Edition) NewYork: The Dushkin publishing company.
١٧. Eble, R.I. , (١٩٧٢): Essentials of Educational measurements . NewJersey: presntic-Hall.
١٨. Gresham, F.M. and Elliott, S.N. (١٩٨٩): Social skills defieits and a. pring disability, J. learning disabilities, Vol. ٢٢, No.٢.

- ١٩.
٢٠. Hammill, D.D. (١٩٩٠); on defining learning disabilities : An emergine consensus, J. Learning disabilities, Vol. ٢٣, N٢.
٢١. Hammill, DD.; leigh, J.E.; McNutt, G. and larsen, S.C. (١٩٧٨).Anew definition of learning disabilities, J. learning disabilities, Vol. ٢٠, No.
٢٢. Johnson, S.W. and R.L. Morasky (١٩٨٠); learning Disability. Second edition , Boston, london, Syndney, Toronto: Allyn and Bicon, MC.
٢٣. Kirk, S.A. and chlfant, J.C. (١٩٨٤): Academic and Developmental learning Disabilities: love publishing company.
٢٤. Kirk, S.A. and Kirk , W.D. (١٩٧١): psycholinguistic learning disabilities. Diagnosis and remediation, Urbana, chicago, lonodon: University of Illions press.
٢٥. Kistner, T. ١٩٨٨: learning disabilities. Theories diagnosis and teaching strategis, london, Houghton mifflin company.
٢٦. Learner, J.C. (١٩٨٥): learning disabilities. Theories diagnosis and teaching strategis, London: Houghton mifflin company.No.٦.
٢٧. Mykle bust, H. (١٩٧١): Progress in learning Disabilities, NewYork: Library of congress.
٢٨. Myklebust, H. Development and disorders of written language : studies of normal and exceptional children (Vol.٢) . NewYork : Grune & stratton, ١٩٧٢.
٢٩. Scott, William, A. and other (١٩٦٧): Intriducation to psychological Research. Printed in the united states of America.
٣٠. Stanley, C. and Hopkins, Ki., (١٩٧٢): Educational and psychology Measurement and Evaluation, NewYork: Mc crow, H.H.
٣١. Waldie, K. & Sbreen , . (١٩٩٣): the relationship delinquenty , Vol.٢٦, no.٦.
٣٢. Wiederhot, J. L. ١٩٧٨: Adolescents with learning disabilities : The problem in perspective un mann, L.