

عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

الخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين من
الصفين الثالث والرابع الأساسيين في مدارس ضواحي القدس

مازن رجا مصطفى اللحام

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1426هـ - 2005م

الخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين من
الصفين الثالث والرابع الأساسيين في مدارس ضواحي القدس

إعداد

مازن رجا مصطفى اللحام

بكالوريوس لغة إنجليزية من جامعة بيت لحم - فلسطين

إشراف

د. سهير سليمان صباح

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسي

والتربوي

عمادة الدراسات العليا/ كلية التربية / جامعة القدس

1426هـ - 2005م

جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية

إجازة الرسالة

الخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين من الصفين
الثالث والرابع الأساسيين في مدارس ضواحي القدس

اسم الطالب: مازن رجا مصطفى اللحام
الرقم الجامعي: 20211570

المشرف: د. سهير سليمان صباح.

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 26 / 12 / 2005 من لجنة المناقشة المدرجة
أسماءهم وتوقيعاتهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: الدكتورة سهير صباح التوقيع:
2. ممتحنا داخليا: الدكتور محسن عدس التوقيع:
3. ممتحنا خارجيا: الدكتور زياد بركات التوقيع:

القدس - فلسطين

1426هـ - 2005م

بيان

أقر أنا مقدم الرسالة، أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:

الاسم: مازن رجا مصطفى اللحام

التاريخ: 2005 / 11 / 22

الإهداء

أقدم هذا العمل المتواضع خالصا لله سبحانه وتعالى، الذي علم الإنسان ما لم يعلم.

وأهدي ثمرة جهدي المتواضع:

إلى روح من ربياني صغيرا،

والى زوجتي العزيزة، رفيقة دربي وقرّة عيني،

والى الأسود الرابضة خلف قضبان سجون الاحتلال،

والى كل من تمنى لي الخير، ومد يد العون لي سواء من قريب أو بعيد.....

الباحث: مازن اللحام

الشكر والتقدير

الشكر أولاً وأخيراً لله رب العالمين، له الفضل والمنة على جزييل عطاياه، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

يسعدني بعد الانتهاء من إعداد هذه الرسالة أن أتقدم بجزييل الشكر والعرفان إلى الدكتورة **سهير صباح** التي أشرفت على هذه الرسالة وواكبتها خطوة خطوة، ولم تبخل بوقتها أو جهدها في توجيهي وإرشادي ونصحي وإنارة الطريق أمامي حتى خرجت هذه الرسالة إلى حيز الوجود.

كما أتقدم بجزييل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهما مشكورين بمناقشة هذه الرسالة: **الدكتور زياد بركات، والدكتور محسن عدس.**

وأتقدم بشكر خاص إلى مدير التربية والتعليم في ضواحي القدس على مساعدته لي وتوصياته بتسهيل عملية البحث والتطبيق في المدارس. وإلى الزميلة **الهام القادري** التي لم تبخل بوقتها أو جهدها في مد يد العون لي طول فترة دراستي.

وكذلك أتقدم بجزييل الشكر والتقدير لمديري ومديرات المدارس والمعلمين والمعلمات الذين تعاونوا معي لإنجاز هذه الرسالة.

كما أتقدم بعميق شكري وامتناني إلى صديقي وأخي **محمود وقاد** لما بذله من جهد في المعالجة الإحصائية لهذه الرسالة مما أثارها بالنهج العلمي. وأشكر الأستاذ **محمود قراقع** للجهد الذي بذله في المراجعة اللغوية لهذه الرسالة.

ولا يسعني إلا أن أشكر من عميق قلبي زميلاتي **نفيسة وعائشة وليلى وهيفاء وشرين وأميمة وفاطمة**، للدعم الذي قدمته لي طول فترة دراستي.

فهرس الموضوعات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	إجازة الرسالة
ب	بيان
ج	الإهداء
د	الشكر والتقدير
هـ - و	فهرس الموضوعات
ز	فهرس الجداول
ح	فهرس الأشكال
ط	فهرس الملاحق
ي - ك	الملخص بالعربية
ل - م	الملخص بالإنجليزية (Abstract)
	الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها
2-3	المقدمة
3-6	تعريف فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم
7-8	أنواع صعوبات التعلم
8-10	مدى انتشار ظاهرة صعوبات التعلم
10-11	المحكات المستخدمة في تحديد صعوبات التعلم
11-14	العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم
14-27	خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم
27-29	تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم
29	الاختبارات المستخدمة في تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم
30	مشكلة الدراسة
30	أسئلة الدراسة
30	أهمية الدراسة
31	أهداف الدراسة

32-31	حدود الدراسة
33-32	مصطلحات الدراسة
	الفصل الثاني : الدراسات السابقة
51-35	الدراسات الأجنبية والعربية
	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
55	منهج الدراسة
55	مجتمع الدراسة
56-55	عينة الدراسة
59-57	إجراءات الدراسة
64-59	أدوات الدراسة
65	المعالجة الإحصائية
	الفصل الرابع: عرض النتائج
75-67	نتائج السؤال الأول
91-75	نتائج السؤال الثاني
92-91	تلخيص نتائج الدراسة
103-94	الفصل الخامس: مناقشة النتائج وتفسيرها
104	التوصيات
	المراجع
108-106	المراجع العربية
111-109	المراجع الأجنبية
113	الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.	المدارس التي تنتمي إليها عينة الدراسة.	56
2.	توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والصف والحالة.	58
3.	الاختبارات الفرعية المنبثقة عن مقياس الخصائص السلوكية.	62
4.	نتائج الثبات باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا لكل اختبار فرعي وللاختبار الكلي	64
5.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر متغير حالة الطلبة والجنس والصف على الأداء في مقياس الخصائص السلوكية.	68
6.	تحليل التباين الثلاثي لأثر متغير الجنس والصف والحالة والتفاعلات بينها على الأداء في مقياس الخصائص السلوكية.	69
7.	أثر التفاعل بين الجنس والحالة على الدرجة الكلية لمقياس الخصائص السلوكية باستخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية.	72
8.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم في الاختبارات المتعلقة بخاصية الانتباه.	76
9.	تحليل التباين الثلاثي لأثر متغير الجنس والصف والحالة والتفاعلات بينها على خاصية الانتباه.	77
10.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم في الاختبارات المتعلقة بخاصية الذاكرة.	80
11.	تحليل التباين الثلاثي لأثر متغير الجنس والصف والحالة والتفاعلات بينها على خاصية الذاكرة.	81
12.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم في الاختبارات المتعلقة بخاصية الإدراك.	84
13.	تحليل التباين الثلاثي لأثر متغير الجنس والصف والحالة والتفاعلات بينها على خاصية الإدراك.	85
14.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم في الاختبارات المتعلقة بخاصية التأزر البصري الحركي.	88
15.	تحليل التباين الثلاثي لأثر متغير الجنس والصف والحالة والتفاعلات بينها على خاصية التأزر البصري الحركي.	89

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الرقم
74	رسم بياني يوضح التفاعل بين عاملي الجنس (ذكور، اناث)، والحالة (عاديين، ذو صعوبات تعلم) في مقياس الخصائص السلوكية.	.1

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
116-113	الاختبارات المقننة وغير المقننة المستخدمة في اكتشاف صعوبات التعلم.	.1
119-117	استمارة التعرف المبدئي على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	.2
120	نموذج التفريغ لمقياس الخصائص السلوكية.	.3
121	قائمة بأسماء المحكمين.	.4
129-122	مقياس الخصائص السلوكية.	.5
130	نتائج المحكمين على الاختبارات الثمانية المستخدمة في التعرف على الخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين من حيث الصياغة اللغوية وتعليمات التطبيق والتصحيح.	.6
131	كتاب موجه من جامعة القدس إلى من يهمل الأمر لتسهيل مهمة الباحث في تطبيق الدراسة.	.7
132	كتاب موجه من مديرية التربية والتعليم في محافظة ضواحي القدس إلى المدارس التي تنتمي إليها عينة الدراسة لتسهيل مهمة الباحث.	.8

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة

العاديين باستخدام مقياس الخصائص السلوكية، والى معرفة إذا ما كان هناك فروق في هذه الخصائص تعزى إلى حالة الطلبة (عاديين، ذوي صعوبات تعلم)، والى الجنس (ذكور، إناث)، والى الصف (ثالث، رابع).

وقد حاولت الدراسة الإجابة على سؤالين رئيسيين وهما:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الخصائص السلوكية تعزى إلى حالة الطلبة (عاديين، ذوي صعوبات) والجنس (ذكر، أنثى) والصف (ثالث، رابع) والتفاعلات بينها؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الخصائص السلوكية التالية (الانتباه، الذاكرة، الإدراك، التأزر البصري الحركي) تعزى إلى حالة الطلبة (عاديين، ذوي صعوبات) والجنس (ذكر، أنثى) والصف (ثالث، رابع) والتفاعلات بينها؟

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين في المدارس الحكومية التابعة لتربية ضواحي القدس للعام الدراسي (2004/2005) والبالغ عددهم (3070) طالب وطالبة. وتكونت عينة الدراسة من (88) طالبا وطالبة، (44) من الطلبة العاديين و (44) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وللإجابة على أسئلة الدراسة، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA)،

ودلت نتائج التحليل الإحصائي على ما يأتي:

أ). وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء الطلبة

على مقياس الخصائص السلوكية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، والى الصف لصالح طلبة

الصف الرابع الأساسي، والى الحالة لصالح الطلبة العاديين، وأن هناك تفاعل دال إحصائياً بين حالة الطلبة والجنس، لصالح الإناث العاديات.

ب). وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 = \alpha$) في خاصية الانتباه تعزى إلى الصف لصالح طلبة الصف الرابع، والى الحالة لصالح الطلبة العاديين، وفي خاصية الذاكرة تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، والى الحالة لصالح الطلبة العاديين، وفي خاصية الإدراك تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، والى الصف لصالح طلبة الصف الرابع، والى الحالة لصالح الطلبة العاديين، وفي خاصية التآزر البصري الحركي تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، والى الحالة لصالح الطلبة العاديين. في حين لم يكن هناك أي تفاعل دال إحصائياً بين المتغيرات المستقلة (الحالة، الجنس، الصف) على أي بعد من أبعاد الاختبار المتعلقة بالانتباه والذاكرة والإدراك والتآزر البصري الحركي.

وفي ضوء تلك النتائج، تم اقتراح عدد من التوصيات منها:

- إجراء دراسات أخرى تتناول علاقة ظاهرة صعوبات التعلم بمتغيرات أخرى مثل: الطبقة الاجتماعية للطالب، نوع المدرسة (خاصة، حكومية)، البيئة الاجتماعية (ريف، مدن، مخيمات)، المرحلة الدراسية (أساسية ، ثانوية)، نظام دوام المدرسة (صباحي، مسائي)، المستوى التعليمي للأبوين.
- إجراء دراسة تتناول الخصائص اللغوية والأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في عينة فلسطينية.

Abstract

The Purpose of this study was to know the behavioral characteristics of (LD) and normal students by using Behavioral Characteristic Test. In addition to know if there are differences in these characteristics due to the type of the students (Normal, LD), gender(males, females) and class(3rd, 4th) grades.

This study attempted to answer two basic questions:

1- Are there statistically significant differences at ($\alpha= 0.05$) between the means of the students performance at Behavioral Characteristics Test due to the type of students (Normal / LD), gender (male / female), class (3rd / 4th) and the interaction among them?

2- Are there statistically significant differences at ($\alpha= 0.05$) in the following Behavioral Characteristics: (Attention, Memory, perception, Visual- motor association) due to the type of students (Normal / LD), gender (male / female), class (3rd / 4th) and the interaction among them?

The population of this study consisted of the primary 3rd and 4th grade students (N= 3070) in the government basic schools in the academic year 2004/2005. The sample consisted of (88) students, (44) normal and (44) LD.

To answer the questions of the study, (3 way ANOVA) was used and the results have shown the following:-

A. There were statistically significant differences at ($\alpha= 0.05$) between the means of the students' performance at the Behavioral Characteristics Test due to the type of students in favor of normal students, gender in favor of female, and class in favor of 4th grade students. There was also an interaction between the type of students and gender in favor of normal female students.

B. There were statistically significant differences at ($\alpha= 0.05$) in **Attention** due to the type of students in favor of normal students and class in favor of 4th grade; in **Memory** due to the type of students in favor of normal students and gender in favor of females; in **Perception** due to the type of students in favor of normal students, class in favor of 4th grade, gender in favor of females; in **Visual- motor association** due to the type of students in favor of normal students and gender in favor of males. Nevertheless there was no interaction among the independent variables (the type of students, gender, class) at any dimension of the test concerning Attention, Memory, Perception, Visual- motor association.

According to the results, the researcher suggested a number of recommendations:

-Making other studies about learning disabilities subject concerning other variables such as: social class- type of school (private, government) social environment (urban, city, camp)- school level (basic, secondary)- parents' educational level.

-Making a study that deals with the linguistic and academic characteristics of the LD students in a Palestinian sample.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

المقدمة:

يعتبر ميدان التربية الخاصة من الميادين الحديثة في العلوم التربوية حيث يجمع بين عدد من الميادين العلمية ويستمد جذوره من ميادين علم النفس والتربية وعلم الاجتماع والقانون والطب، ويتناول الأفراد غير العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة والذين ينحرفون انحرافاً ملحوظاً عن الأفراد العاديين في نموهم العقلي والجسمي والانفعالي والحركي واللغوي (الروسان،

1996).

ولو تتبعنا تاريخ خدمات التربية الخاصة، لوجدنا أنها اهتمت بشكل كبير في الإعاقات الظاهرة مثل الإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية، ولم يبدأ الاهتمام في مجال صعوبات التعلم إلا في منتصف القرن العشرين وذلك بعد ظهور مجموعة من الأطفال السويين في نموهم العقلي والسمعي والبصري والحركي لكنهم يعانون من مشكلات تعليمية (الروسان، 1998).

وتم الاهتمام بموضوع صعوبات التعلم من قبل الكثيرين على اختلاف اختصاصاتهم كأطباء، وعلماء النفس والتربية والاجتماع والمعلمين والباحثين في ميدان التربية الخاصة وأولياء الأمور وغيرهم، وذلك بسبب تزايد أعداد ذوي صعوبات التعلم نتيجة التطور الحاصل في عمليات الكشف والتشخيص والتقييم، والوعي المتزايد لأولياء الأمور الذين أصبحوا يقارنون أبناءهم بأقرانهم حتى في الأمور البسيطة (الظاهر، 2004).

وتكمن خطورة مشكلة صعوبات التعلم في كونها صعوبات خفية، وذلك لأن الأفراد ذوي

صعوبات التعلم يكونوا عاديين من حيث القدرات العقلية ولا يلاحظ عليهم أي مظاهر شاذة

تستوجب تقديم معالجة خاصة، إلا أنهم يعانون من صعوبات واضحة في اكتساب مهارات الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو في أداء العمليات الحسابية، أو تطوير إدراك بصري طبيعي. وتعد فئة ذوي صعوبات التعلم حديثة نسبياً "قياساً" بالفئات التقليدية الأخرى، إلا أنها تشكل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة، ويمكن القول أن هذه الفئة شائعة لتعدد أسبابها ومظاهرها، فقد يكون أحد الأفراد لديه صعوبة ومتأخراً في مظهر أو أكثر لكنه قد يكون مبدعاً في جوانب أخرى، ومن الأمثلة على ذلك مشاهير عالميون مثل (آينشتاين وأديسون ودافنشي واندرسون وروبن وبيبل) وغيرهم (Learner, 1976).

وقد تعددت المصطلحات التي استخدمت لتدل على صعوبات التعلم وذلك نتيجة لتعدد مظاهرها وعدم ثبات هذه المظاهر لدى جميع الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وهناك من يقول أنها وصلت إلى خمسين مصطلحاً وأهمها الخلل الوظيفي البسيط، إصابة الدماغ، عسر أو احتباس الكلام، عسر القراءة، وعسر الكتابة وغيرها (الظاهر، 2004).

وملخص القول أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم طلبة عادييين يعانون من إعاقة خفية قد تؤثر على أدائهم التعليمي في بعض المواضيع الدراسية دون غيرها. وبالتالي لا بد من التعرف على خصائص هذه الفئة للكشف عنها في مرحلة مبكرة من أجل تقديم المساعدة المناسبة لها، ولا يتم ذلك إلا بتظافر الجهود بين المدرسة والبيت والمختصين في هذا المجال.

تعريف فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

تعددت المصطلحات التي استخدمت لتدل على صعوبات التعلم وذلك بسبب تعدد مظاهرها وعدم ثبات هذه المظاهر لدى جميع الأفراد ذوي صعوبات التعلم ، فكان يعرف هذا المفهوم في بادئ الأمر باسم الخلل الوظيفي المخي البسيط إلا أن هذه التسمية كانت تثير لدى المربين الكثير

من المفاهيم المرتبطة به مثل: المعوقون تعليمياً، والمضطربون لغوياً، والمعاقون إدراكياً، والإصابة المخية، والإضطرابات العصبية والنفسية، وصعوبة القراءة، وقصور الإدراك (ملحم، 2002).

وقد لاحظ كروكشانك (Cruickshank,1994) وجود أكثر من أربعين مصطلحاً

للتعبير عن الطفل نفسه، وكان آخر هذه التسميات مصطلح صعوبات التعلم، الذي أستخدم من قبل عالم النفس الأمريكي (صموئيل كيرك) عام (1962) عندما قام بتأليف كتاب جامعي عن التربية الخاصة. وقد لاقى هذا المصطلح استحساناً من قبل الباحثين في هذا المجال.

وبما أن مصطلح صعوبات التعلم من المصطلحات الغامضة والغير مألوفة لأنه يتحدث

عن فئة غير متجانسة، فقد انبثق عنه عدة تعريفات للأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومن أهمها:

حددت جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم

(Association for Children with Learning Disabilities) المسماة ب (ACLD)

الطفل ذو صعوبات التعلم بأنه "هو الذي يمتلك قدرة عقلية مناسبة، وعمليات حسية مناسبة

واستقرار انفعالي، إلا أن لديه عدداً محدداً من الصعوبات الخاصة بالإدراك والتكامل وصعوبات

خاصة بالعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم". (ملحم، 2002، 42).

و أشارت بيتمان (Bitman) إلى أن صعوبات التعلم هي اضطراب في واحدة أو أكثر

من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي،

وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو

انفعالية، وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية

(الوقي، 2003).

وقد عرف كيرك (Kirk, 1987) صعوبات التعلم على أنها إعاقة خاصة أو قصور في

واحدة أو أكثر من عمليات: النطق، واللغة، والإدراك، والسلوك، والقراءة، والتهجئة، والكتابة،

والعمليات الحسابية. وهي ناتجة عن احتمال وجود خلل في الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي ولكنها ليست ناتجة عن التخلف العقلي أو الحرمان الحسي (السمع والبصر) أو مسببات ثقافية أو طريقة التدريس.

أما هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 1996) فقد أشاروا إلى أن

الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم هو ذلك الذي لا يستطيع أن يصل إلى كامل إمكانياته الكامنة، ومن الممكن أن تكون عنده مشاكل في الدراسة لإسباب بعضها إدراكي والآخر غير إدراكي، وقد يكون أو لا يكون عنده مشاكل انفعالية.

وتعرف اللجنة القومية المشتركة والمكونة من (الجمعية الأمريكية للكلام واللغة والسمع،

جمعية الأطفال والراشدين ذوي صعوبات التعلم، مجلس صعوبات التعلم، قسم الأطفال ذوي

اضطرابات التواصل، جمعية القراءة الدولية، جمعية أورتن لعسر القراءة)، صعوبات التعلم على

"أنها مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في

اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات

الرياضية، وهذه الاضطرابات ذاتية (داخلية المنشأ) ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في

الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد. كما يمكن أن تكون متلازمة مع

مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي. لكن هذه المشكلات لا يمكن أن

تكون لوحدها السبب في صعوبات تعلم. وبالرغم من أن صعوبات التعلم قد تترافق مع إعاقات

عقلية أو جسدية، أو اضطرابات انفعالية - سلوكية، أو إعاقات أولية في الحواس كالسمع والبصر،

أو أسباب خارجية، مثل الحرمان البيئي أو طرق تعليم فاشلة ، إلا أنها ليست نتيجة لتلك الإعاقات

أو الظروف، بل هي إعاقة قائمة بحد ذاتها" (Polloway, 1997, 297).

وقد عرفت الحكومة الاتحادية الأمريكية عام (1975) الأطفال ذوي صعوبات التعلم

بأنهم "هم الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب فهم اللغة المكتوبة أو استخدامها، وكذلك اللغة المنطوقة، ويظهر هذا الاضطراب في ناحية من النواحي التالية: نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو في أداء العمليات الحسابية. وقد يرجع هذا الاضطراب إلى إعاقة في الإدراك، أو إصابة في المخ، أو عسر في القراءة، أو حبة نمائية في الكلام، أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط، ولا تؤخذ بعين الاعتبار لأغراض هذا القانون صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي ثقافي أو اقتصادي" (الوقفي، 2003، 22).

وبعد الإطلاع على التعاريف الخاصة بصعوبات التعلم، تبني الباحث في هذه الدراسة تعريف الحكومية الاتحادية الأمريكية المشار إليه سابقاً بسبب شموليته ووضوحه، ولمناسبته لأهداف ومتغيرات وأداة الدراسة. كما أن هذا التعريف يتطرق بشكل محدد للخصائص السلوكية-موضوع الدراسة- واللغوية والإدراكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ولا بد من الإشارة إلى أن مفهوم صعوبات التعلم - موضوع الدراسة- يختلف عن مصطلح بطء التعلم والتأخر الدراسي. فالطفل بطيء التعلم "هو الطفل الذي يجد صعوبة في تكيف نفسه مع المناهج الأكاديمية المدرسية، وذلك بسبب قصور في قدرته على التعلم أو قصور بسيط في مستوى ذكائه" (راشد، 2002، 34).

أما التأخر الدراسي فيعرف على أنه حالة تأخر أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون

المستوى العادي المتوسط. وتكون نسبة ذكاء المتأخرين دراسيا ما بين (70 - 90) درجة وهو ما يسمى بالفئة الحدية (زهران، 1995).

أنواع صعوبات التعلم:

تعتبر فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم فئة غير متجانسة وتتميز بصفات وخصائص مختلفة بسبب اختلاف وتنوع الأسباب الكامنة وراء ظاهرة صعوبات التعلم، ويمكن تقسيم صعوبات التعلم الى قسمين أساسيين وهما:

أ- صعوبات تعلم نمائية (تطورية):

وهي الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية والمعرفية، وترجع في الأصل إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وتتكون من ستة فروع مرتبطة بأداء الوظائف العليا للدماغ وهي : صعوبات في الذاكرة، والإدراك، واللغة، والتفكير، والإصغاء والتركيز، والمهارات الإدراكية- الحركية. وتعتبر هذه الفروع هي أساس وظائف الدماغ في كل ما يتعلق باكتساب الخبرات والتجارب الفكرية والإنسانية والاجتماعية والحركية، كما أن الطفل الذي يفتقد لأي من هذه الوظائف الهامة سيعاني فيما بعد في الأداء المدرسي، وفي اكتسابه للمهارات الأساسية.

وتعتبر الاضطرابات النمائية في قدرة الطفل على النطق واللغة من بين المؤشرات القوية على وجود صعوبات تعلم في الطفولة المبكرة. فيعاني هؤلاء الأطفال من صعوبة السيطرة على سرعة ودقة الكلام أو تمييز الأصوات السليمة وبناء الجمل. وبعض الأطفال يعانون من اضطرابات في اللغة التعبيرية، حيث يبذلون جهداً كبيراً في التعبير عن أنفسهم وتحديد طلباتهم بلغة محكية واضحة، فنجدهم يتعثرون في الكلام ولا يستطيعون بناء جمل من أكثر من كلمتين في عمر أربع سنوات (زياد، 2001).

ب- صعوبات تعلم أكاديمية:

وهي التي تتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية، وتشتمل على أنواع فرعية مثل صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والإملائي والعمليات الحسابية. وترتبط الصعوبات الأكاديمية بالصعوبات النمائية، ويمكن القول أنها نتيجة القصور في عمليات التفكير والإدراك والانتباه والتذكر. فمثلاً قد يلاقي الطفل صعوبة في تذكر الكلمات والحروف التي سبق أن تعلمها لقصور تذكره البصري، أو لقصور تذكره السمعي، أو قصور في تنظيم التصور الجسدي. ولذلك يحدث اللاتوافق بين مستوى ذكاء الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم والمستوى القرائي والكتابي والحسابي له (الظاهر، 2004).

مدى انتشار ظاهرة صعوبات التعلم:

اختلفت الدراسات في تقديرها لنسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدارس الأساسية، ويعود السبب في ذلك إلى اختلاف التعريفات المستخدمة لمفهوم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وإلى اختلاف المنهج وطرائق البحث الذي وضع للكشف عنهم. وقد بين ريد (Reid, 1988) في دراسة أجراها على طلبة المدارس أن نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم تتراوح بين (1%-30%) من مجموع طلبة المدارس.

ومن الدراسات الأجنبية التي أجريت حول نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفين الثالث والرابع الأساسيين، دراسة مايكل بست (1969) الوارد في (Learner, 1976) والتي أجريت في ولاية أليوي الأمريكية. توصل مايكل بست إلى أن (7%-10%) من طلبة المرحلة الأساسية هم من ذوي صعوبات التعلم معتمداً على تعريف صعوبات التعلم الذي يشير إلى التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية، كما بينت الدراسة أن (2800) طالب من طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين هم من ذوي صعوبات التعلم، وقدرت الدراسة أن نسبة الذين يعانون من

صعوبات تعلم هي أعلى من نسبة الإعاقات الأخرى في المرحلة الأساسية، حيث بلغت نسبة الإعاقة السمعية حوالي (0.6%)، أما الإعاقة البصرية فبلغت حوالي (0.1%)، وبلغت الإعاقة الانفعالية حوالي (2%) .

وقدرت الجمعية الوطنية الاستشارية الأمريكية للأطفال المعاقين أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بحوالي (1%-3%)، وأن صعوبات التعلم منتشرة بين الذكور بمعدل أربعة إلى ستة أمثال عدد الإناث (Learner, 1976).

وتبين في دراسة أجريت في منطقة كولورادو الأمريكية أن أكثر من ثلث الأطفال الذين يستفيدون من برامج ومشاريع التربية الخاصة هم من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وقدرت هيئة التعليم الأمريكية في الدراسة التي أجرتها عام (1975) أن (3%) من الأطفال والراشدين من سن (1- 19) هم من ذوي صعوبات التعلم (Gearheart, 1985).

وقام الكوافحة (1990) بدراسة حول مدى انتشار ظاهرة صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الأساسية في مدينة اربد الأردنية، وأشارت نتائج الدراسة أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدارس الأساسية الحكومية لا تتجاوز (8.10%) وبلغت نسبة الذكور (9.2%) ونسبة الإناث (6.88%) أي أن نسبة الذكور فاقت نسبة الإناث.

وقد يعود السبب في تباين النسب بين دراسة ليرنر (1976) ودراسة الكوافحة (1990) إلى اختلاف البيئة والفرق الزمني بين الدراستين بالإضافة إلى اختلاف أدوات القياس المستخدمة في كل منهما.

وجاء في تقرير دائرة التربية الأمريكية عام (1997) حول نسبة انتشار صعوبات التعلم بين فئات التربية الخاصة، أن أكثر من نصف طلبة التربية الخاصة هم من ذوي صعوبات التعلم، حيث بلغت نسبة انتشار صعوبات التعلم (51.1%)، وبلغت نسبة انتشار الإعاقة العقلية

(11.4%)، ونسبة انتشار الاضطراب الانفعالي (8.6%)، ونسبة انتشار الإعاقة النطقية

(20.1%)، ونسبة انتشار الإعاقات الأخرى (8.8%) (الوقفي، 2003).

أما بالنسبة لفلسطين، فإن عدد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة غير معروف وذلك

بسبب عدم توفر الأدوات اللازمة للكشف عنهم، ومن المؤكد أنه لا تقدم الخدمات لغالبيتهم. فعلى

سبيل المثال في عام (2001) تم تحديد (400) طفل كذوي احتياجات تعليمية خاصة في

مدارس القدس الشرقية من أصل (20,000) طفل يتلقون تعليمهم في كافة مدارس القدس

الشرقية، أي ما نسبته (2%) من العدد الكلي (Thomas, 2003).

وفيما يتعلق بصعوبات التعلم بشكل خاص فإنه لا توجد في فلسطين - حسب علم

الباحث- أي دراسة علمية متخصصة حول نسبة ذوي صعوبات التعلم، في حين كان هناك

دراسات ركزت على الطلبة بطيئي التعلم ومنها دراسة وكالة الغوث عام (92/91)، حيث بلغت

نسبة بطيئي التعلم (10%) من عدد الطلبة الكلي، أي حوالي (26275) طالب وطالبة (

الصباح، 2004).

المحكات المستخدمة في تحديد صعوبات التعلم:

1- محك التباين: (Discrepancy Criterion)

ويقصد به التباين بين القدرات الحقيقية للفرد والأداء، وقد يكون التباين في الوظائف

النفسية واللغوية، وقد ينمو الطفل بشكل طبيعي في وظيفة ما ويتأخر في أخرى، فمثلا قد ينمو

بشكل طبيعي في اللغة، ولكنه يتأخر في الجانب الحركي، وقد يكون العكس. أو يكون التفاوت بين

القدرة العقلية العامة أو القدرة العقلية الخاصة والتحصيل الدراسي. أو يكون التفاوت بين مستوى

تحصيل الطفل ومعدل تحصيل الأطفال الآخرين في نفس العمر (الظاهر، 2004).

2- محك الاستبعاد: (Exclusion Criterion).

وهو المحك الذي يعتمد في تشخيصه لصعوبات التعلم على استبعاد الحالات التي يرجع

السبب فيها إلى إعاقات عقلية (تخلف عقلي)، أو إعاقات حسية (بصرية أو سمعية)، أو اضطرابات انفعالية شديدة أو حرمان بيئي وثقافي، أو حالات نقص فرص التعلم. ولا بد من الإشارة إلى أنه يمكن أن يرافق صعوبات التعلم إعاقات أخرى كفقْد البصر أو السمع أو اضطرابات سلوكية (سليمان، 2001).

3- محك التربية الخاصة:

يعتمد هذا المحك على فكرة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، يصعب عليهم الاستفادة من طرق التعليم المستخدمة مع الأطفال العاديين في المدارس. كما أن البرامج المستخدمة مع الأطفال المعاقين لا تصلح لمواجهة مشاكلهم، وبالتالي فهم يحتاجون إلى برامج تربية خاصة بهم، تصلح لمواجهة مشاكلهم التعليمية الخاصة، والتي تختلف في طبيعتها عن مشكلات غيرهم من الأطفال. وهكذا يعتبر محك التربية الخاصة من المحكات المستخدمة للتعرف على هؤلاء الأطفال (سليمان، 2001).

العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم:

إن معرفة الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم، تساعد في إزالة الغموض المهيمن على الظاهرة، وتسهل عملية اختيار الطرق المناسبة لمعالجتها. وهذه الأسباب تعود إلى عدة عوامل ومنها البيولوجية-العضوية، والعوامل الاجتماعية النفسية، والعوامل العصبية. ويمكن الاختلاف في أسباب ظاهرة صعوبات التعلم إلى ارتكاز ميدان التربية الخاصة على أكثر من علم، بالإضافة إلى كون فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم غير متجانسة سواء من الناحية الأكاديمية أو العقلية أو السلوكية، ويمكن تلخيص أهم العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم على النحو الآتي:

العوامل البيولوجية- العضوية: (Biological & Organic Factors).

يعزي الأطباء ظاهرة صعوبات التعلم بشكل رئيس إلى إصابة الدماغ التي تحدث نتيجة عوامل بيولوجية نذكر منها التهاب السحايا، والتسمم، والحصبة الألمانية، ونقص الأكسجين أثناء الولادة، وصعوبات الولادة، والولادة المبكرة، وتعاطي العقاقير، والتدخين. ومن هنا ظهرت المصطلحات الطبية التي تشير إلى الأساس البيولوجي لموضوع صعوبات التعلم، وترجع أسباب إصابة الدماغ قبل الولادة إلى الأم، حيث يتأثر الجنين قبل الولادة بنقص التغذية، أو إصابة الأم بالحصبة الألمانية، أو بمرض السكري، أو تعرضها للأشعة أو تناولها العقاقير الطبية. أما إصابة الدماغ أثناء الولادة فترجع إلى أسباب موضوعية خارجة عن إرادة الأم مثل نقص الأكسجين، أو الولادة المبكرة أو المتعسرة. أما أسباب إصابة الدماغ بعد الولادة فقد تكون نتيجة حوادث السيارات والدراجات، أو السقوط، أو الارتطام بالأجسام الصلبة، أو التعرض للأمراض مثل التهاب السحايا، أو التهاب الدماغ وغيرها من الأمراض التي تؤثر على الدماغ وبعض أجزاء الجهاز العصبي المركزي (الوقفي، 2003).

العوامل الجينية: (Genetic Factors).

تشير الأبحاث التي أجريت من أواسط الثمانينات إلى أن الوراثة تلعب دوراً في إحداث صعوبات التعلم. وقد توصل عدد من الباحثين إلى أن صعوبات التعلم وخصوصاً الديسلكسيا وراثية وذات أساس جيني. ويمكن متابعة نمطين من الدراسات التي تتعلق بالأساس الجيني لصعوبات التعلم هما :

أ- الدراسات الأسرية:

أشارت دراسة أجراها سميث وستريك (Smith & strick, 1999) المشار إليه في (الوقفي، 2003) إلى أن (60%) من ذوي صعوبات التعلم ينحدرون من أسر يعاني فيها أحد الوالدين أو أحد الأخوة أو أكثر من صعوبات مشابهة أو يعاني فيها (25%) من الأجداد أو الأعمام أو الأخوال نفس الصعوبات.

ب- دراسة التوائم:

أشارت إحدى الدراسات التي أجريت على توائم ذوي صعوبات تعلمية إلى أن صعوبات (40%) منهم ترجع إلى عوامل جينية، وحوالي (35%) إلى العوامل البيئية المشتركة التي يعيشها التوأمين، وحوالي (25%) إلى عوامل بيئية خاصة بالفرد. وأشارت دراسة أخرى إلى وجود سمات متماثلة بين التوائم المتماثلين فيما يتعلق بصعوبات القراءة حتى لو تم تربية التوائم في بيئات مختلفة (الوقفي، 2003).

العوامل النفسية: (Psychological factors).

قد يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم اضطراب في الوظائف النفسية الأساسية كالإدراك، والتذكر، وتكوين المفاهيم. فعلى سبيل المثال، لا يستطيع بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم فهم الاتجاهات المكانية، أو تذكر المادة التعليمية التي تعلموها حديثاً، أو كتابة جملة مفيدة. وتشير دراسات في هذا المجال إلى وجود أثر واضح للتأثيرات النفسية على صعوبات التعلم ويتمثل ذلك بالخوف والقلق (عبد الهادي و نصرالله و شقير، 2000).

العوامل البيئية: (Environmental factors).

تلعب البيئة التي ينتمي إليها الطفل سواء كانت على الصعيد المادي أو الاجتماعي أو الثقافي دوراً في وجود صعوبات التعلم، وتؤثر البيئة تأثيراً مباشراً أو غير مباشر على الطفل (عبد الهادي و نصرالله و شقير، 2000).

وأظهرت بعض الدراسات أن العوامل البيئية تساهم في ظاهرة صعوبات التعلم، وأشارت دراسة أجراها هلاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 1986) إلى أن نقص الخبرات التعليمية، وسوء التغذية، وتدهور الوضع الصحي، وقلة فرص التدريب من الأسباب البيئية التي قد تؤدي إلى صعوبات تعليمية . وأكد هاسلام وتوتي (Haslam & Tutti, 1975) أن هناك ثلاثة عناصر بيئية تساهم في تكوين صعوبات التعلم وهي: الاضطراب الانفعالي، ونقص الدافعية، وضعف التعليم.

يتضح من استعراض العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم أنه لا يمكن إرجاعها إلى عامل واحد دون غيره، وذلك لأن كل عامل من هذه العوامل يمكن أن يكون هو المسبب لصعوبات التعلم.

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

أوضحت الدراسات العلمية التي أجراها الباحثون أن هنالك العديد من الخصائص السلوكية والإدراكية والعصبية واللغوية والأكاديمية التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن الأطفال العاديين. ولا بد من الإشارة إلى أن هذه الصفات لا تجتمع، بالضرورة، عند نفس الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم أو عند نفس المجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد تختلف في شدتها من طفل إلى آخر، وقد تظهر واحدة أو أكثر من هذه الخصائص عند الطفل، وقد تختلف هذه الخصائص من طفل إلى آخر، وفيما يلي أهم خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

1- الخصائص السلوكية: (Behavioral Characteristics):

يوضح كل من الخطيب والحديدي (1997) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم قد يظهرون

واحدة أو أكثر من الخصائص السلوكية التي تعيق القدرة على التعلم. وهذه الخصائص تعكس

اختلافاً جوهرياً بين القدرات الفعلية الموجودة لدى الطفل ذو صعوبات التعلم ومستوى تحصيله.

كما أن هذه الخصائص تعكس تفاوتاً بين العمر الزمني للطفل والأنماط والمظاهر السلوكية التي

تظهر لديه.

وتشمل هذه الخصائص:

- اضطراب النشاط الحركي (النشاط الزائد، عدم التأزر الحركي).

- الاضطرابات الانفعالية (العدوانية، الانسحاب الاجتماعي، الإحباط، القلق).

- الإضطرابات الإدراكية (البصرية-الحركية، اللمسية، السمعية).

- اضطرابات الذاكرة (الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى).

- اضطرابات عملية الانتباه (التشتت، عدم المثابرة).

- اضطرابات عمليات التفسير (عدم فهم الكلمات المكتوبة والمنطوقة).

وبشير كل من هالاهان و كوفمان (Hallahan & Kauffman, 1986) إلى أن الأطفال

ذوي صعوبات التعلم يظهرون الخصائص النفسية والسلوكية التالية:

النشاط الزائد، والضعف الإدراكي - الحركي، وتقلبات المزاج، وضعف عام في التأزر، واضطرابات

الانتباه، واضطرابات الذاكرة، ومشكلات أكاديمية في الكتابة، والقراءة، والحساب، والتهجئة،

ومشكلات في الكلام والسمع (مشكلات لغوية)، وعلامات عصبية غير مطمئنة.

وترى عبيد (2001) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم تظهر عليهم واحدة أو أكثر من

الخصائص السلوكية التالية: - صعوبة الإدراك والتمييز بين الأشياء.

- الاستمرار في النشاط دون توقف.

- اضطراب المفاهيم.

- زيادة السلوك الحركي.

وقد ذكر مايكل بست (Mykelbust, 1967) الوارد في (السرطاوي والسرطاوي، 1988)

عدداً من الخصائص السلوكية التي غالباً ما تصاحب الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهذه

الخصائص هي:

- اختلال في الذاكرة البصرية السمعية.

- اختلال في الذاكرة قصيرة الأمد وطويلة الأمد.

- مشكلات في استدعاء البيانات في وضع متسلسل.

- مشكلات في معرفة الاتجاهات (يمين ويسار).

وفيما يلي أهم الخصائص السلوكية التي تظهر على الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

أ- صعوبات الإدراك والتمييز بين الأشياء:

يجد الطفل ذو صعوبات التعلم صعوبة في التمييز بين الشكل والأرضية لموقف ما

(Foreground & Background)، كما يصعب عليه أن يدرك الشكل أو المثير ككل فهو يرى

على سبيل المثال الحرف (أ) على أنه أجزاء غير مترابطة، كما يصعب عليه أن يميز الصورة

الصحيحة والمعكوسة للحروف والأرقام والأشكال. فيكتب الحرف (ص) هكذا ()، ويكتب

الحرف (د) هكذا (<). أما بالنسبة للأرقام فيكتب الرقم (7) هكذا ()، والرقم (10)

هكذا (01). كما يجد صعوبة في التمييز بين الأشكال الهندسية المعروفة مثل (المثلث، والمربع،

والدائرة، والمستطيل)، كما أنه يقوم بجمع العمليات الحسابية بطريقة مغلوطة (الروسان، 1996).

ويؤكد جعفر (1991) المشار إليه في (راشد، 2002) أن الطفل ذو صعوبات التعلم

يواجه معضلات في العمليات الحسابية الأربعة إذا كانت بشكل مجرد، ولا يستخدم فيها الوسائل الإيضاحية. كما أنه يجد صعوبة في التمييز البصري والذي يتمثل في التشابه والاختلاف خصوصاً فيما يتعلق بالكلمات المتشابهة مثل (مات ، بات) أو الأحرف المتقاربة في الشبه مثل (س) و (ش).

ب- اضطراب المفاهيم: (Conceptual Disorders).

أظهرت الدراسات في هذا المجال أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يجدون صعوبة في التمييز بين المفاهيم الأساسية مثل : الشكل والاتجاهات والزمان والمكان، والمفاهيم المتجانسة أو المتقاربة مثل ملح و سكر، أو الأشكال الهندسية الأساسية، أو الأطوال والأوزان، أو أيام الأسبوع (Levine & Reed, 1999).

ت- الاستمرار في النشاط دون توقف: (Perseveration)

بينت الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يستمرون في النشاط المطلوب منهم دون توقف ودون أن يدركوا نهايته. فإذا طلب منهم أن يكتبوا الأحرف (أ، ب، ت) على صفحة من صفحات كراساتهم فإنهم يستمرون في ذلك حتى بعد انتهاء الصفحة، وقد يستمرون في ذلك على الأدرج التي يكتبون عليها وهكذا بالنسبة لبقية الأنشطة. وهذا يوضح ضعف قدرة الطالب ذو صعوبات التعلم على التفكير المنطقي الصحيح، والذي يعود إلى ضعف العمليات العقلية العليا التي تتمثل بالتركيز (الظاهر، 2004).

ث- زيادة السلوك الحركي (النشاط الحركي الزائد): (Hyperactivity).

يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم نشاطاً حركياً زائداً، فهم كثيرون الحركة ولا يستقرون على حال ويتصفون بالاندفاعية والتهور وسرعة الانفعال. كما أنهم يتصفون بعدم التوازن في الحركة والمشي، وصعوبة الثبات في مكان واحد، وعدم قدرتهم على إمساك الأشياء بطريقة صحيحة مألوفة مثل بقية الأطفال العاديين المماثلين لهم في العمر (زياد، 2001).

وأكد كل من هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 1982) الوارد في (سالم،

1991) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون معدلات عالية من النشاط الحركي مقارنة بمعدلات الأطفال العاديين المماثلين لهم في العمر. كما أنهم يعانون من عدم التناسق في الحركة والتوازن، وسرعة الانفعال وسهولة الإثارة.

ج- اضطرابات في الانتباه: (Attention Disorder).

تعتبر ظاهرة شرود الذهن، والعجز عن الانتباه، والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية من أكثر الصفات البارزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين لا يستطيعون متابعة الانتباه لنفس المثير أكثر من عدة دقائق. فالطفل الذي يعاني من شرود الذهن لا يستطيع تركيز الانتباه للفترة المناسبة لتعلم المهارة المطلوبة، ويتميز باللامبالاة داخل الصف ويتكرر فشله في تعلم المهارة المطلوبة، وهذا يؤدي إلى شعوره بالعجز عن متابعة دراسته، وينتابه الإحساس بالفشل وتنخفض درجة ثقته بنفسه (الكوافحة، 2003).

وأكد كل من بريان وويلر (Bryan & Whaler, 1972) الوارد في (Hallahan)

(& Kauffman, 1986) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاكل في الانتباه، سواء فيما يتعلق بالمثيرات السمعية أو البصرية ، وأن معدل معاناتهم من اضطراب الانتباه يفوق معدل معاناة الأطفال العاديين. كما أنهم يعانون من قصور أو اضطراب في الانتباه الانتقائي، ويغلب عليهم صعوبة التمييز بين المثيرات المركزية موضوع الانتباه الانتقائي والمثيرات العارضة.

د- اضطرابات في الذاكرة: (Memory Disorder).

يفقد الأطفال ذوي صعوبات التعلم القدرة على توظيف أقسام الذاكرة الثلاثة (الذاكرة قصيرة

المدى - الذاكرة العاملة - الذاكرة طويلة المدى) أو بعضها بالشكل المطلوب، وبالتالي يفقدون

الكثير من المعلومات، ويصعب عليهم استرجاعها (Levine & Reed, 1999).

كما أكدت العديد من الدراسات أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يخفقون في تذكر الأشياء

ذات المعاني، أما الأشياء التي تخلو من المعاني فيسهل عليهم حفظها لدرجة تفوق قدرة الأطفال

العاديين. وتشمل اضطرابات الذاكرة، اضطراب الذاكرة السمعية والبصرية، حيث أن الأطفال الذين

يعانون من مشاكل في الذاكرة البصرية يجدون صعوبة في تعلم القراءة، أما العجز في الذاكرة

السمعية فقد يسبب عجزاً في تطور نمو الطفل (سالم، 1991).

هـ- اضطرابات في التفكير: (Thinking Disorder).

يواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل

المشكلات التعليمية المختلفة. فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل

الحساب وفهم المقروء، وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي. والسبب الرئيس في ذلك هو افتقارهم

لعمليات التنظيم، وبالتالي يحتاجون إلى الكثير من الوقت لإخراج الكراسات من الحقيبة والبدء بحل

الواجبات، أو القيام بحل مسائل حسابية متواصلة، أو ترتيب جملهم أثناء الحديث أو الكتابة

(Lerner,1993).

وقد بينت نتائج بعض الدراسات الميدانية أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتصفون

باضطرابات في التفكير، ويعانون من صعوبة في حل المشكلات، وإدراك المفاهيم، والتعامل مع

) المواقف، وأنهم يتعاملون مع المسائل باندفاع زائد وتهور مفرط

.(Hallahan & Kauffman, 1986)

و- صعوبات في التآزر الحركي البصري:

أوضح كل من سابر ونيترزبيرغ (Sapir & Nitzburg, 1973) أن الأطفال ذوي

صعوبات التعلم يعانون من إضطرابات عصبية تتمثل في:

- ضعف التآزر البصري الحركي.

- ضعف التوازن والحركة الزائدة والترنح أثناء السير.

وبين كلمنتس (Clements,1960) المشار إليه في (سالم، 1991)، أن الإضطرابات

العصبية للأطفال ذوي صعوبات التعلم قد تعود إلى إصابة الدماغ قبل الولادة أو أثنائها أو بعدها،

وتتمثل في أكثر من خاصية. ومن هذه الخصائص عدم التوازن، وضعف حاستي السمع والبصر،

والترنح أثناء السير، والحركة الزائدة، والخمول في الحركة، والثقل في الحركة.

ي- السلوك العدواني:

تؤكد ملاحظات العاملين في هيئات التعليم والتربية الخاصة أن الأطفال ذوي صعوبات

التعلم يقومون ببعض التصرفات العدوانية اتجاه بعضهم بعضاً و اتجاه أقرانهم من الأطفال

) العاديين، وقد تعود هذه التصرفات إلى عدم وعيهم لما يقومون به من سلوكيات

الروسان، 1996).

2- الخصائص الإدراكية: (Perceptual Characteristics)

أوضحت نتائج البحوث أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في كل من

الإدراك البصري والإدراك السمعي والإدراك الحركي، وفيما يلي عرض لهذه الصعوبات:

أ- صعوبات في الإدراك البصري:

يجد الأفراد ذوي صعوبات التعلم مشاكل مختلفة في الإدراك البصري والذي يرتبط بمدى

الخسارة المخية. فقد يصعب عليهم ترجمة ما يرونه، كما يجدون صعوبة في التمييز بين الأشياء،

وإدراك العلاقات بين الأشياء وربطها بعضها ببعض. كما أنهم يعانون من ضعف في التذكر

البصري، ويظهر ذلك من خلال ضعف القدرة على سلسلة الأحداث. وقد يجدون أيضاً صعوبة في

التركيز، وقد يعجزون في تحقيق التكامل بين الإبصار وحركة أجزاء الجسم. وقد يحدث لديهم خلط

بين الأرقام والحروف المتشابهة مثل (ب، ت)، (ق، ف)، (د، ذ)، (6، 9) بالإضافة إلى

بطئهم في تعلم الحروف الهجائية. كما أنهم يجدون صعوبة في النسخ، إذ لا يستطيعون تذكر

القواعد التي تعلموها في الإملاء والتهجئة. وقد يرتبط بهذه الصعوبات أيضاً مشكلات في العلاقات

المكانية، فيصعب عليهم التعامل مع مفاهيم الشكل والحجم والمسافة (الظاهر، 2004).

ب- صعوبات في الإدراك السمعي:

يؤثر الإدراك السمعي بشكل كبير في تعلم الفرد، وفي تكيفه مع البيئة التي يعيش فيها.

فعندما يعاني الطفل من صعوبات في الإدراك السمعي، يجد صعوبة في التذكر السمعي والتمييز

السمعي، الأمر الذي قد يؤدي إلى عدم الانتباه أثناء الدرس. كما يجد الطفل الذي يعاني من

صعوبات في الإدراك السمعي صعوبة في تذكر أصوات الحروف التي تشكل الكلمات، وصعوبة

تذكر المعلومات الشفهية، وصعوبة تسلسل المعلومات، وصعوبة تركيب الأصوات لتشكيل الكلمات

(الظاهر، 2004).

ج- صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام:

عندما يبدأ الطفل برسم الأحرف أو الأشكال التي يراها بالشكل المناسب أمامه، ولكنه يفسرها في دماغه بشكل مختلف لما يراه، فإن ذلك يؤدي إلى كتابة غير صحيحة، مثل كتابة كلمات معكوسة، أو الكتابة من اليسار لليمين أو نقل أشكال بطريقة عكسية. وهذا يشبه النظر إلى المرآة ومحاولة تقليد شكل أو القيام بنقل صورة تراها العين بالشكل المقلوب. فالعين توجه اليد نحو الشيء الذي تراه بينما يأمرها العقل بغير ذلك ويوجه اليد للاتجاه المغاير. تميز هذه الظاهرة الأطفال الذين يجدون صعوبة في عمليات الخط والكتابة، وتنفيذ المهارات المركبة التي تتطلب تأزر العين واليد، مثل القص والتلوين والرسم، والمهارات الحركية والرياضية، وتوظيف الأصابع أثناء متابعة العين للشكل المطلوب. كما أن الضعف في التأزر الحركي العام يؤثر على مشية الطفل وحركاته في الفراغ، وتضر بقدراته في الوقوف أو المشي على خشبة التوازن، والركض بالاتجاهات الصحيحة في الملعب

(Mayes,)

(Calhoun & Crowell, 2000).

3- الخصائص العصبية (البيولوجية) (Biological Aspects).

وتتمثل في ما يلي:

أ - الانفعالات العصبية التي تظهر على الطفل ذو صعوبات التعلم من خلال الإشارات العصبية، نتيجة مواجهته صعوبة في تعلم مهارة ما، ولهذا يظهر عليه حالة من الشعور بالغضب والإحباط.

ب - الاضطرابات العصبية المزمنة والتي يعود سببها إلى إصابة الدماغ قبل الولادة

أو أثناءها أو بعدها (راشد، 2002).

4- الخصائص اللغوية (Language Characteristic).

تعد الاضطرابات اللغوية من أهم الخصائص التي يتميز بها الأطفال ذوو صعوبات التعلم،

ومن أهم الخصائص اللغوية ما يلي:

أ - صعوبة في القدرة على القراءة أو عسر القراءة أو ما تسمى الديسلكسيا (Dyslexia)

وتتمثل في ضعف أو صعوبة في تعلم القراءة والتهجي، وقصور في التعامل مع ما هو مكتوب. وتعود أسباب العسر القرائي إلى ضعف قدرة الطفل على تكوين التتابع الصحيح للمهارات القرائية، أو تلك التي تعود إلى أسباب عضوية تتمثل في الخلل الوظيفي للدماغ، كما أن العسر القرائي ليس شكلا واحداً أو مظهراً بعينه وإنما هو متعدد الأشكال والمظاهر (الروسان، 1996).

ب -الصعوبات الخاصة بالكتابة والتي تسمى ديسغرافيا (Dysgraphia) والتي تتمثل

بالخطأ في ترتيب الحروف، أو إبدال حرف بحرف آخر، والتي تعود إلى أسباب تتمثل بالقدرة الحركية الدقيقة، ونقل المادة المنظورة إلى مادة حركية مكتوبة أو إلى عجز في التأزر البصري الحركي أو إلى عجز في القدرة على إدراك الرموز. كما أن الطفل ذو صعوبات التعلم لا يستطيع أن يكتب بشيء من التفائنية كأقرانه الآخرين، وربما يظهر ذلك واضحا في إملائه وكثرة أخطائه اللغوية والنحوية بالإضافة إلى عدم قدرته على التنسيق والتنظيم بين الأحرف والكلمات والسطور، وقد يعود ذلك إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي أو إلى خلل مخي (الروسان، 1996).

ت -الصعوبات الخاصة بالحساب والتي تسمى (Dyscalculia)، والتي تتمثل في الخطأ بين

الأحاد والعشرات، وتغيير الرقم، فبدلاً من أن يكتب الطفل ذو صعوبات التعلم الرقم (53) يكتب (35)، كما أنه لا ينهي العمليات الحسابية الأربعة (الجمع والطرح والضرب والقسمة) (راشد، 2002).

ث -تأخر ظهور الكلام: ويقصد بذلك تأخر وقت ظهور الكلمة الأولى عند الطفل الذي يتصف بصعوبات تعلم حتى سن الثالثة، مع العلم أن وقت ظهور الكلمة الأولى عند الطفل العادي هي السنة الأولى. ومن الجدير ذكره أن تأخر الكلمة الأولى قد يكون عرضاً لحالات أخرى من الإعاقة العقلية أو السمعية. وقد يظهر أحياناً صعوبات في اللغة العامة التي يتصل بها مع الآخرين، أو في التعبير الشفوي، أو أخطاء في النطق كالحبسة الكلامية أو التأتأة أو التلعثم، أو تغيير في الكلمة عن طريق إبدال حرف أو أكثر أو حذف حرف أو أكثر أو إضافة حرف أو أكثر (الظاهر، 2004).

ج -صعوبات في إدراك معاني الكلمات: ويقصد بذلك أن الطفل ذو صعوبات التعلم يعاني من عدم فهم اللغة المنطوقة، وبالتالي لا يدرك معانيها بشكل جيد (راشد، 2002).

ح -صعوبات في التفكير السمعي أو صعوبات تنظيمية: حيث يعاني الطفل ذو صعوبات التعلم من عدم القدرة على ربط ما يسمعه بالخبرات السابقة، وإلى صعوبة التعميم في المواقف التعليمية الجديدة.

خ -صعوبات في التعليم اللفظي: يواجه الطفل ذو صعوبات التعلم في هذه الحالة صعوبة في التعبير عما يجول في نفسه، ولا يستطيع إيصال آرائه وأفكاره للطرف المقابل، ويتأخر في التعبير عن نفسه بلغته الخاصة، ويطلق على هذه الحالة الحبسة التعبيرية (Child hard Aphasia)، وقد يفقد الطفل القدرة على تعلم الكلام إذا ما استمرت هذه الحالة.

د -سوء تنظيم وتركيب الكلام: أي أن الطفل يتحدث بجمل غير مفهومة أو مفيدة، ويستخدم أقسام الكلام في غير أماكنها الصحيحة، فقد يضع الاسم مكان الفعل والفاعل مكان الفعل، ويستخدم حروف الجر بكثرة وفي غير أماكنها.

ذ - فقدان القدرة المكتسبة على الكلام: ويقصد بذلك فقدان القدرة على الكلام بعد تعلم اللغة بسبب إصابة الدماغ الوظيفية (عبيد، 2000).

5- الخصائص الأكاديمية: (Academic characteristics).

أكدت نتائج البحوث والدراسات أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم عندما يلتحقون

بالمدرسة يواجهون خمسة أنواع من الصعوبات الأكاديمية وهي:

أ- صعوبات قرائية، ومن أعراضها:

- صعوبة قراءة الكلمات كوحدات مستقلة بذاتها، فالطفل ذو صعوبات التعلم لا يرى ما هو مطروح أمامه من أشياء مطبوعة أو مكتوبة، وإنما يرى خصائصها ويلجأ إلى التخمين للتعرف على الكلمات غير المألوفة بدلاً من تحليلها، وعادة ما يكون تخمينه خطأ.
- إضاعة أماكن القراءة، حيث يضع الطفل المكان الذي يصل إليه أثناء القراءة، ويكرر قراءة بعض الكلمات دون سواها، ويستخدم أصابع يده باستمرار عند متابعتها للكلمات المقروءة.
- الخلط بين الكلمات المتشابهة والأحرف المتشابهة أثناء القراءة، كما يبدل الكلمات القريبة من بعضها، ويحذف بعض الأحرف في الكلمة أثناء القراءة.
- قراءة الكلمات والمقاطع بطريقة معكوسة كأن يقرأ (سلهب) (سهلب).
- إضافة كلمات وحروف جديدة للنص، كأن يقرأ كلمة (عارض) بدل كلمة (عرض).
- صعوبة تركيب أصوات الحروف في الكلمات (الدبس، 2000).

ب- صعوبات كتابية، ومن أعراضها:

- الضغط بشدة على القلم.
- عدم قدرة الطفل على التحكم بيده عند الكتابة، الأمر الذي يجعل خطه رديئاً.

- عدم الالتزام بالكتابة على خط واحد، ويجد صعوبة عند النسخ عن الكتاب أو السبورة أو عند الكتابة عليها.

- الخلط في تركيب أحرف الكلمات والمقاطع عند الكتابة، بالإضافة إلى الخلط بين الحروف المتشابهة عند النسخ مثل (ع، غ) (د، ذ، ز) ، (ح، خ، ج) .

- عكس الحروف والأعداد عند الكتابة بحيث تبدو كما في المرآة، فيكتب الحرف (س) هكذا () والعدد (3) هكذا () (الوقفي، 2003) .

ت- صعوبات في التهجئة، ومن أعراضها:

- الخلط في تركيب الأحرف في الكلمات عند التهجئة.

- استبدال الحروف بحروف شبيهة لها، أو حذف حرف أو مقطع عند التهجئة.

- صعوبة في تهجئة الحروف الساكنة والمتحركة (الدبس، 2000) .

ث- صعوبات تعبيرية، ومن أعراضها:

- يجد الطفل ذو صعوبات التعلم صعوبة في التعبير عن تصورات، بالإضافة إلى صعوبة

تركيب أحرف الكلمات واستخدام القواعد اللغوية الصحيحة في الجمل التي يكتبها)

(سالم، 1991) .

ج- صعوبات حسابية، ومن أعراضها:

- صعوبة الربط بين الأعداد وقيمها.

- صعوبة فهم المسائل المعطاة على شكل أرقام مجردة أو قصص.

- صعوبة إدراك معنى المفاهيم الحسابية الأساسية (الجمع والطرح والضرب والقسمة) .

- عكس كتابة الأعداد بحيث تبدو كما في المرآة، فيكتب العدد (3) هكذا () .

- خلط الأعمدة عند القيام بالعمليات الحسابية الأربعة.

- صعوبة كتابة الأعداد المؤلفة من المئات والألوف، فمثلا يكتب الحرف (2500)

هكذا (20005000) (سالم، 1991).

تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

تهدف عملية التشخيص إلى تحديد قدرات الأطفال ذوي صعوبات التعلم باستخدام الأدوات

والوسائل المناسبة من أجل جمع معلومات كافية عنهم، وتحليل هذه المعلومات وربطها، بهدف

وضع الخطط التربوية العلاجية الفردية المناسبة لهم (سالم، 1991).

خطوات تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

1- إعداد تقرير عن حالة الطالب الأكاديمية (دراسة حالة الطالب)، من خلال التعرف إلى

التباين الحاصل بين التحصيل الأكاديمي المتوقع وأداء الطالب الحالي، ويتم ذلك من خلال

استخدام الطرق الخاصة بحساب التباين بين التحصيل الأكاديمي المتوقع والحالي لدى الطفل من

خلال الطرق التالية:

أ - طريقة العمر العقلي الصفي: تعد هذه الطريقة من أبسط الطرق في حساب التباين بين

قدرة الطفل المتوقعة على القراءة وبين قدرته الحالية على القراءة، وتستخدم هذه الطريقة

العمر العقلي الحالي مطروحا منه (5) سنوات عقلية على النحو التالي:

(صف القراءة المتوقع = العمر العقلي - 5).

ب طريقة عدد السنوات التي أمضاها الطفل في المدرسة: تستخدم هذه الطريقة لحساب مدى

التباين في القراءة والتي أغفلتها طريقة العمر العقلي الصفي، وفي هذه الطريقة يحسب

صف القراءة المتوقع بالمعادلة التالية:

(صف القراءة المتوقع = عدد السنوات التي أمضاها الطفل بالمدرسة x نسبة الذكاء + 1)

ت -طريقة نسبة التعلم: تؤخذ في هذه الطريقة ثلاثة متغيرات وهي: العمر العقلي والعمر

الزمني والعمر الصفي، ويحسب عمر القراءة المتوقع بالطريقة التالية:

$$\text{عمر القراءة المتوقع} = (\text{العمر العقلي} + \text{العمر الزمني} + \text{العمر الصفي}) / 2 .$$

أما نسبة التعلم فتحسب على أساس النسبة بين مستوى التحصيل الأكاديمي الحالي

(العمر الصفي) ومستوى التحصيل الأكاديمي المتوقع مضافا إليه (2.5) سنة، حسب المعادلة

التالية:

$$\text{نسبة التعلم} = (\text{مستوى التحصيل الأكاديمي الحالي} / \text{مستوى التحصيل الأكاديمي المتوقع}) \times 100$$

فإذا كانت نسبة التعلم أقل من (89)، فإن ذلك يعد مؤشرا على وجود حالة من حالات العجز

عن التعلم (راشد، 2002).

2- إعداد تقرير مفصل عن مهارات الطالب في عمليات القراءة والكتابة والحساب من خلال

الملاحظات المنظمة لمهارات القراءة والكتابة واستعمال المقاييس المسحية السريعة مثل

(اختبار القراءة المسحي - اختبار التمييز القرائي - اختبار القدرة العددية) والاختبارات المقننة

مثل (اختبارات القدرة العددية- اختبار التكيف الاجتماعي).

3- إعداد تقرير عن عملية التعلم عند الطفل، وخاصة جوانب القوة والضعف في تعلمه.

4- الكشف عن أسباب صعوبات التعلم لدى الطفل وهي متعددة النواحي، ومنها عوامل انفعالية

وسيكولوجية وبيئية. ولتحديد تلك العوامل يمكن استخدام دراسة الحالة، والاختبارات المقننة،

والاختبارات غير الرسمية.

5- وضع الفرضيات التشخيصية المناسبة في ضوء جمع المعلومات المتعلقة بالحالة.

6- تطوير خطة تعليمية فردية في ضوء الفروض التشخيصية، ويقصد بذلك تحديد الأهداف

التعليمية، والمواد التعليمية المناسبة، وطرق تدريسها (الكوافحة، 2003).

الاختبارات المستخدمة في تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

صنفت سالم (1991) الإختبارات التي تستخدم في تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، على

النحو الآتي:

1. الاختبارات المقننة، وتشمل:

- اختبارات اللغة المقننة.
- اختبارات التحصيل المقننة في مجال القراءة والحساب.
- اختبارات القدرات العقلية والعمليات السيكولوجية.
- اختبارات السلوك التكيفي.
- اختبارات التطور الحركي.

2- الاختبارات غير المقننة، وأهمها:-

- اختبار القراءة غير المقنن - اختبار التمييز القرائي.
- اختبار القدرة العددية.
- لمزيد من المعلومات حول الاختبارات المقننة وغير المقننة أنظر الملحق رقم (1).

مشكلة الدراسة:

تمحورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما هي الخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين من الصفين الثالث

والرابع الأساسيين في مدارس تربية ضواحي القدس؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 = \alpha$) بين متوسطات أداء

الطلبة على مقياس الخصائص السلوكية تعزى إلى حالة الطلبة (ذوي صعوبات، عاديين)

والجنس (ذكر، أنثى) والصف (ثالث، رابع) والتفاعلات بينها؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 = \alpha$) في الخصائص

السلوكية التالية: (خاصية الانتباه، خاصية الذاكرة، خاصية الإدراك، خاصية التأزر البصري

الحركي) تعزى إلى حالة الطلبة (عاديين، ذوي صعوبات) والجنس (ذكر، أنثى) والصف

(ثالث، رابع) والتفاعلات بينها؟

أهمية الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الفلسطينية المتميزة في التعرف على الخصائص السلوكية

للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في المرحلة الأساسية، وتوضح أهمية الدراسة الحالية

فيما يأتي:

1 -توفير أداة قياس يتوفر فيها دلالات صدق وثبات لكي تستخدم من قبل الأخصائي للتعرف

على الخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين.

2 -توفير معلومات ميدانية شاملة حول ظاهرة صعوبات التعلم وخصائصها وأسبابها.

3 -التعرف إلى الخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في المرحلة

الأساسية.

4 -افتقار المكتبة الفلسطينية إلى هذا النوع من الأبحاث.

5 -الحاجة الماسة لمثل هذا النوع من الدراسات من أجل تطوير الخدمات المقدمة للطلبة ذوي

صعوبات التعلم، ومساعدتهم على التغلب على المشاكل الناجمة عن صعوبات التعلم وتوفير

الفرص المناسبة لهم لاستكمال دراستهم واكتسابهم مهارات حياتية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة بشكل أساسي إلى:

- التعرف إلى الخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين من الصفين الثالث والرابع الأساسيين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية ضواحي القدس باستخدام مقياس الخصائص السلوكية.
- تحديد احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- الخروج بتوصيات مناسبة طبقاً لما تسفر عنه الدراسة من نتائج، من أجل تحسين وتطوير العملية التربوية في فلسطين.

حدود الدراسة:

- 1 - اقتصرت هذه الدراسة على الصفين الثالث والرابع الأساسيين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية ضواحي القدس للعام الدراسي (2004-2005).
- 2 - اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لمديرية ضواحي القدس للعام الدراسي (2004-2005).
- 3 - اقتصرت هذه الدراسة على استخدام الأدوات التالية:
 - أ- إستمارة التشخيص الأولي.
 - ب- مقياس الخصائص السلوكية.
- 4- اقتصرت هذه الدراسة على تعريفات المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

مصطلحات الدراسة:

- الخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم:
وهي الخصائص التي تشمل اضطراب النشاط الحركي، والاضطرابات الانفعالية، والاضطرابات الإدراكية، واضطرابات الذاكرة، واضطرابات عملية الانتباه (الخطيب والحديدي،

1997)، وتقاس هذه الخصائص في هذه الدراسة باستخدام مقياس الخصائص السلوكية الذي أعده الباحث.

- الانتباه:

يقصد به النظر والإصغاء إلى مثير معين لفترة زمنية تسمى (Attention Span)، وهي الفترة التي يستطيع أن يركز الفرد فيها على موضوع معين (الظاهر، 2004).

- الذاكرة:

يقصد بها القدرة على الاحتفاظ واسترجاع الخبرات السابقة، حيث أن التنظيم والتخزين الجيد يساعد على الاسترجاع الجيد (ملحم، 2002).

- الإدراك:

يقصد به قدرة الفرد على تنظيم التنبهات الحسية الواردة إليه عبر الحواس المختلفة (السمع، والبصر، واللمس) ومعالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة والتعرف عليها وإعطائها معانيها ودلالاتها المعرفية المختلفة (ملحم، 2002).

- التآزر البصري الحركي:

يقصد به قدرة الفرد على القيام بأنشطة حركية دقيقة تحتاج إلى تآزر بصري حركي مثل تتبع حروف أو خطوط متنوعة، أو تكوين صور وأشكال اعتماداً على نماذج معروضة، أو المشي بأوضاع مختلفة (الظاهر، 2004).

- مدارس ضواحي القدس:

وهي مدارس حكومية تابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، تقع خارج نطاق الحدود البلدية لمدينة القدس وتشمل مناطق (أبو ديس - العيزرية - السواحة - عناتا - حزما - الرام - بير نبالا - بدو - القببية - بيت سوريك - بيت عنان - بيت دقو...).

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع هذه الدراسة. وقد حاول الباحث

الحصول على عدد من الدراسات ذات العلاقة المباشرة بموضوع دراسته. وبعد الإطلاع على العديد

من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت موضوع صعوبات التعلم، قام الباحث باختيار الدراسات السابقة انطلاقاً من التعريف الذي تبناه في الفصل الأول. كما توافقت هذه الدراسات مع متغيرات دراسته وذلك بغية الإفادة منها في بناء أداة الدراسة. وقد تم ترتيب الدراسات السابقة الواردة في هذا الفصل حسب سنة النشر من الأحدث إلى الأقدم دون الفصل بين الدراسات الأجنبية والعربية، ومن أهمها:

دراسة شارما (Sharma, 2004) والتي تعتبر من الدراسات الحديثة التي قارنت بين الصفات الشخصية للطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية. هدفت هذه الدراسة إلى اختبار الصفات الشخصية لـ (180) طالب وطالبة من أعمار (8، 9، 10) من ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الثالث والرابع والخامس في مدارس أساسية في مناطق حضرية وقروية في الهند. تم تحديد العينة من خلال اختبارات الإملاء والقراءة الشفوية وقراءة الاستيعاب التي تتضمن الجوانب السلوكية والإدراكية والحساب بالإضافة إلى اختبار ريفن للمصفوفات. تم استخدام استبيان خاص بالصفات الشخصية للأطفال وذلك من أجل المقارنة بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم.

توصل شارما إلى أن الطلبة العاديين كانوا أفضل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأداء على جميع الاختبارات الخاصة بالصفات الشخصية، وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كان لديهم مشاكل في التكيف الاجتماعي والانفعالي والسلوكي. كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكبر سناً أظهروا تكيفاً في الصفات السلوكية أكثر من الأصغر سناً، وقد تبين أيضاً أن الفروقات في هذه الصفات تعزى إلى الجنس.

ومن الدراسات التي هدفت إلى معرفة أثر اضطراب التأزر النمائي على اضطراب التأزر الحس حركي، دراسة جونجمانز (Jongmans, 2003)، والتي أظهرت نتائجها أن الأطفال

العاديين ذوي اضطراب التأزر النمائي كانوا أفضل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب التأزر النمائي على اختبار قدرات التأزر الحس حركي. كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب في التأزر النمائي يواجهون مشاكل في المهارات اليدوية والأعمال التي تحتاج إلى توازن. كما أن الأعراض المشتركة لاضطراب التأزر النمائي وصعوبات التعلم تؤثر على اضطراب التأزر الحس حركي.

أما مكنامارا (McNamara, 2003) فقد قام بدراسة هدفت إلى مقارنة الطلبة ذوي

صعوبات التعلم والطلبة العاديين فيما يتعلق بالقدرة على تذكر المعلومات الأكاديمية والحياتية (المتعلقة بالحياة اليومية). وقد تم استخدام الاختبار السمعي واسع المدى واختبار عمل الذاكرة والكلمات ذات نفس القافية لتذكر المعلومات الأكاديمية. أما فيما يتعلق بتذكر المعلومات الحياتية فقد تم استخدام اختبارات استدعاء الأشياء المألوفة مثل القطع النقدية والتلفون.

أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم كانوا أقل قدرة على التذكر من الطلبة العاديين سواء في المجال الأكاديمي أو الحياتي. وهذا يؤكد أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاكل في عمل الذاكرة .

ومن الدراسات الفلسطينية التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين صعوبات التعلم وبعض

المتغيرات الديموغرافية (العمر، الجنس، الصف) لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة

الخليل، وكذلك معرفة الفروق في صعوبات التعلم بين الجنسين، دراسة أبو مرق (2001) الذي

استخدم اختبار تشخيص صعوبات التعلم للمرحلة الأساسية الذي أعده وقتنه على البيئة الأردنية

ياسر سالم (1988)، بعد أن تأكد الباحث من ثباته وصدقته ومدى صلاحيته على البيئة

الفلسطينية. تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة منهم (50) ذكور و (50) إناث،

وجميعهم من الصف الرابع والخامس والسادس.

أشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً في البعد الاجتماعي الشخصي ومتغير العمر من جهة، وبين بعد التناسق الحركي ومتغير العمر من جهة أخرى. أما بالنسبة لبعد اللغة والاستيعاب والمعرفة فلم يتبين وجود دلالة إحصائية. وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل بعد من أبعاد اختبار صعوبات التعلم (الإدراك، التآزر الحركي، اللغة، البعد الاجتماعي الشخصي، المعرفة العامة) تعزى إلى الجنس أو إلى الصف الدراسي.

وأجرى ديبس (1997) دراسة هدفت إلى التعرف على المظاهر السلوكية المميزة لأطفال المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات تعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات (الجنس، الصف الدراسي، حجم الأسرة). تكونت عينة الدراسة من (139) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم، (111) من الإناث و (28) من الذكور. تم تحديد العينة بالاعتماد على آراء معلمي ومعلمات هؤلاء الأطفال بعد أن تم تزويدهم ببعض المعلومات عن هذا المجال، بالإضافة إلى اعتماد نتائج اختبار الفصل الأول لمقررات الرياضيات والقراءة حيث تم استبعاد جميع الحالات متوسطة ومرتفعة التحصيل، والاكتفاء بالحالات منخفضة التحصيل، وتم أيضاً استخدام مقياس الذكاء المصور لاستبعاد الأطفال الذين ينخفض مستوى ذكائهم عن المتوسط.

وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة أداتين رئيسيتين وهما: مقياس الذكاء المصور من إعداد أحمد زكي صالح (1978)، ومقياس تقدير الطالب من إعداد مايكل بست (1981)، وينقسم هذا المقياس الى خمسة أبعاد رئيسية ، يتضمن كل منها عدداً من الأبعاد الفرعية تمثل المجالات السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وهي: الإدراك السمعي - اللغة المنطوقة - التوجه - التناسق الحركي- السلوك الشخصي الاجتماعي.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المظاهر السلوكية المميزة

لصعوبات التعلم النمائية بأبعادها الخمسة، وأظهرت النتائج أيضاً أن المظاهر السلوكية المميزة

لصعوبات التعلم النمائية لا تختلف باختلاف الصف الدراسي.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة أبو مرق (2001) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى

إلى الجنس أو الصف الدراسي على كل بعد من أبعاد اختبار صعوبات التعلم (الإدراك، التأزر

الحركي، اللغة، البعد الاجتماعي الشخصي، المعرفة العامة). كما أظهرت نتائج دراسة ديبس

(1997) أن المظاهر السلوكية لذوي صعوبات التعلم لا تختلف باختلاف حجم الأسرة التي ينتمون

إليها.

وتعتبر دراسة النجداوي (1995) من الدراسات العربية التي هدفت إلى مقارنة

الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم كما

تقاس على متغيرات القدرات النفس لغوية والتحصيل الدراسي، والى معرفة ما إذا كانت الفروق بين

الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم تختلف باختلاف جنس الطلبة وعمرهم.

تكونت عين الدراسة من (100) طالب من ذوي صعوبات التعلم، و (100) طالب

عاديين. وقد شكلت الإناث نصف الطلبة من كل نوع، وقد اختير الطلبة العاديين وذوي صعوبات

التعلم من الفئات العمرية (8-9، 10-11، 12-13) سنة بالتساوي، وقد تم اختيار طلبة العينة

بالطريقة العشوائية الطبقية من (25) مدرسة أساسية في محافظة العاصمة (عمان).

تم استخدام اختبار القدرات النفس لغوية الذي تكون من تسعة اختبارات فرعية، ومقياس

مستوى التحصيل الدراسي المكون من ست درجات في المواد الأساسية التالية : اللغة العربية

والرياضيات والعلوم. وقد حقق للاختبار صدق المحتوى، كما حسب له معامل الثبات لأجزائه

العشرة.

أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم على الأبعاد العشرة للمقياس. كما أشارت النتائج إلى تفوق الطلبة العاديين على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في كل بعد من الأبعاد العشرة. وأظهرت النتائج أيضاً إلى وجود تفاعل دال إحصائياً بين نوع الطلبة وبين كل من الجنس والعمر.

وتوصلت الباحثة أيضاً إلى وجود تفاعل دال إحصائياً بين نوع الطلبة والجنس على متغير الإدراك السمعي فقط. كما تبين أن ثمة تفاعلاً دالاً إحصائياً بين نوع الطلبة والعمر على متغير التحصيل الدراسي فقط، ولم يوجد تفاعل دال إحصائياً بين نوع الطلبة والجنس والعمر إلا على متغير التأزر البصري الحركي.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة شارما (Sharma, 2004)، ودراسة مكنامارا (McNamara, 2003)، ودراسة جونجمانز (Jongmans, 2003). بينما لا تتفق بعض نتائج دراسة النجداوي (1995) مع دراسة أبو مرق (2001)، ودراسة ديبس (1997).

وأجرى دكتنان (Dikitanan, 1994) دراسة ميدانية على عينة طلابية قوامها (404) طالب من طلاب السنة الأولى في جامعة كين بولاية نيوجرسي الأمريكية، وذلك من أجل فرز الطلبة العاديين عن ذوي صعوبات التعلم وفق اختبارات معرفية أعدت لهذا الغرض. أظهرت النتائج أن حوالي (20.8%) من أفراد العينة ذوي صعوبات تعلمية تتمثل في ضعف الاستيعاب، وصعوبة في النطق، كما أكدت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفشل الدراسي الذي يعاني منه الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمقاييس الفردية، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة أبو مرق (2001).

وتعتبر دراسة جوفنين و بير (Juvonen & Bear, 1992) المشار إليه في (معايرة، 2003) من الدراسات الأجنبية التي هدفت إلى اختبار الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم

باستخدام مقاييس المكانة الاجتماعية والصدقة للطفل، ومقاييس إدراك الذات في مجال القبول الاجتماعي، وقائمة تقدير المعلم لسلوك الطفل.

أشارت النتائج إلى أن ذوي صعوبات التعلم كانوا أقل تكيفا من أقرانهم العاديين إذ حصلوا على درجات أقل منهم فيما يتعلق بإدراك الذات للقبول الاجتماعي، وكانت تقديراتهم على مقياس المكانة الاجتماعية متدنية ووصلت إلى حد الإهمال والرفض الاجتماعيين. وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحملهم للإحباط، وفي مهارات التأكيد الاجتماعي للذات، حيث كانت علاقاتهم أقل من علاقات أقرانهم.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة شارما (Sharma, 2004) التي أشارت إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم كان لديهم مشاكل في التكيف الاجتماعي والانفعالي والسلوكي.

وقد أجرى فسبي (Vespi, 1992) المشار إليه في (النجداوي، 1995) دراسة ميدانية طولية على عينة صغيرة تكونت من (4) أطفال ذكور من ذوي صعوبات التعلم، واستعان في جمع المعلومات بأولياء أمورهم ومعلميهم.

بينت نتائج الدراسة أن هؤلاء الأطفال الأربعة يتصفون بالخوف الكبير من الفشل، وعدم ثبات المهارات الاجتماعية، وتذبذب مفهوم الذات، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة جوفنين و بير (Juvonen & Bear, 1992) المشار إليه في (معايرة، 2003).

وقام الزراد (1991) بإجراء دراسة مسحية هدفت إلى التعرف على صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، وفيما إذا كانت هذه الصعوبات تختلف من حيث الحجم والنوع حسب المستويات الدراسية والجنس. وقد استخدم في تحديده للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم محك الاستبعاد واختبار الذكاء ودرجات التحصيل الدراسي. وقد طبقت الدراسة على (129) طفلا

(65 من الذكور، و 64 من الإناث) من الصفوف الدراسية الرابع والخامس والسادس للمرحلة الابتدائية. كما استخدم الباحث في تحديده للصعوبات الأكاديمية والنمائية أداة من إعداده أسماها (دليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية). وقد توصلت الدراسة إلى أن صعوبات التعلم النمائية المنتشرة بين أطفال المرحلة الابتدائية أفراد عينة الدراسة هي حسب الترتيب التالي من حيث الأهمية: صعوبات اللغة والكلام، صعوبات إدراكية - حسية، صعوبات الانتباه والتركيز، صعوبات الذاكرة والاحتفاظ، صعوبات المعرفة والتفكير. وبينت النتائج أيضاً أنه لا يوجد فروق جوهرية بين ترتيب هذه الصعوبات حسب أهميتها في المستويات الدراسية المختلفة داخل الجنس الواحد.

أما بالنسبة للصعوبات الأكاديمية المنتشرة بين أفراد العينة فقد كانت حسب الترتيب التالي من حيث الأهمية : صعوبات الحساب، صعوبات التعبير، صعوبات الكتابة، صعوبات القراءة. وتبين من النتائج أن هناك فروق جوهرية بين طالبات المستويات الدراسية المختلفة من حيث حجم الصعوبات الأكاديمية وترتيبها حسب الأهمية، بينما لم يكن هناك فروقاً جوهرية بين طلاب المستويات الدراسية المختلفة من حيث ترتيب الصعوبات الأكاديمية حسب الأهمية. وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة التي أجراها ديبس (1997) على عينة من الذكور والإناث، والتي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية.

وقد يعود الاختلاف بين الدراستين إلى اختلاف العينة حيث اشتملت العينة في دراسة الزراد (1991) على الصفوف المتقدمة في المرحلة الابتدائية بينما استخدم ديبس (1997) الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. وفي المقابل تتفق دراسة ديبس (1997) مع دراسة الزراد

(1991) من حيث أنه لا توجد فروق في صعوبات التعلم بين الأطفال في الصفوف الدراسية المختلفة.

ومن الدراسات العربية التي هدفت إلى تشخيص القدرات النفس لغوية (فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة) للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية اللغوية في المرحلة الابتدائية في منطقة عمان الكبرى باستخدام اختبار الينوي للقدرات النفس لغوية، دراسة سالم (1991).

تكونت عينة الدراسة من (50) طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، (25) من عمر (9-10)، و(25) من عمر (10-11) من طلبة الصف الرابع الابتدائي.

أظهرت النتائج وجود فروق بين القدرات النفس لغوية بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم، وأن الصعوبة في التعلم كانت لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في كافة القدرات النفس لغوية. كما أكدت النتائج تمتع اختبار الينوي للقدرات النفس لغوية بدرجة عالية من الصدق التمييزي مما يجعله أداة تشخيص مناسبة.

أما الكوافحة (1990) فقد أجرى دراسة بعنوان " صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها"، هدفت إلى معرفة حجم مشكلة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدارس مدينة اربد الأردنية، بالإضافة إلى وضع خطة تربوية علاجية للأطفال ذوي صعوبات التعلم. استخدم الباحث الاستمارة المبدئية للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى اختبار تشخيص صعوبات التعلم الذي طوره الدكتور ياسر سالم (1988) وبقنه على البيئة الأردنية.

ومن أجل أن يتأكد الباحث أن هؤلاء الطلبة من ذوي الذكاء العادي، طبق عليهم اختبار مصفوفات (ريفن) المتتابعة للذكاء المعرب والمقنن على البيئة الأردنية. تم تطبيق الاختبار على

(432) طالباً وطالبة، (216) عاديين و (216) ذوي صعوبات تعلم، وقد تم اختيار الطلبة من قبل معلميه ومعلماتهم في كل مدرسة من مدارس العينة والبالغ عددها (12 مدرسة).

أظهرت نتائج الدراسة أن النسبة المئوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة إربد بلغت حوالي (8.10 %)، وبينت النتائج أيضاً أن نسبة حالات صعوبات التعلم لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث، حيث بلغت لدى الذكور (9.20 %) في حين بلغت لدى الإناث (6.88 %).

ومن الدراسات العربية المسحية التي تناولت بعض الخصائص الانفعالية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، دراسة الزيات (1989) المشار إليه في (ديبس، 1997)، والتي هدفت إلى دراسة صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية من حيث أنواعها الشائعة بين طلبة المرحلة الابتدائية. وتم استخدام مقاييس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، واختبار مفهوم الذات، بالإضافة إلى اختبار الشخصية للأطفال. وقد تضمنت عينة الدراسة (344) طفلاً من الصف الأول المتوسط وحتى الصف الثالث الأساسي.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في أبعاد مفهوم الذات المثالية، والمدرسة، والأسرة، والدرجة الكلية. وتوصلت النتائج أيضاً إلى أن ذوي صعوبات التعلم يختلفون عن أقرانهم العاديين في أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي التالية : شعور الطفل بالانتماء، وإحساس الطفل بقيمته، والتحرر من الميول المضادة للمجتمع، والعلاقات في المدرسة، والعلاقات في الأسرة، والدرجة الكلية للمقياس.

وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعاً بين أفراد عينة الدراسة هي صعوبات التعلم المتعلقة بالانتباه والفهم والذاكرة، تليها الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي، وبعدها صعوبات الانجاز والدافعية، يليها النمط العام لذوي صعوبات التعلم، فالصعوبات

المتعلقة بالانفعالية العامة. وبينت النتائج أيضاً أن صعوبات التعلم الأكثر تكراراً بين أفراد العينة هي صعوبات عامة أكثر منها صعوبات نوعية.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة شارما (Sharma, 2004) التي أظهرت أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاكل في التكيف الاجتماعي والانفعالي والسلوكي.

وأجرى تشبمان (Chopman, 1988) دراسة طولية مقارنة (Longitudinal Study)

على عينتين من الأطفال. عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وعينة أخرى من الأطفال العاديين. وقد بلغ عدد العينة (78) طفلاً، وكان الهدف الرئيس من هذه الدراسة هو مقارنة الخصائص السلوكية والمعرفية، والدافعية، والإنجاز الأكاديمي بين الأطفال العاديين والأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم. وقد إعتد الباحث في تحديده للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم على محك التباعد، والذي يعني التباين بين تحصيل الطفل العقلي وقدرته الحقيقية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم يظهرون مستوى أدنى في مفهوم الذات مقارنة بالأطفال العاديين، كما أنهم يبدون علامات على العجز في التعلم. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أقل إدراكاً لقدراتهم وأقل توقعاً للإنجاز من الأطفال العاديين، كما أنهم يعانون من مشاكل في الانتباه والذاكرة. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الزراد (1991)، ودراسة النجداوي (1995)، ودراسة ديبس (1997)، ودراسة شارما (Sharma, 2004).

وقام ولسون (Wilson, 1988) بدراسة مسحية على عينة قوامها (2002) طفل من

الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في ولاية أيوا الأمريكية. هدفت الدراسة إلى تحديد

الخصائص الأكاديمية (مستوى التحصيل) والإدراكية والسلوكية للطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أشارت النتائج إلى أن أداء الأطفال العاديين كان أفضل من أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم على جميع الاختبارات المستخدمة سواء في المجال الأكاديمي أو الإدراكي أو السلوكي. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة النجاوي (1995)، ودراسة تشيمان (Chopman, 1988).

وتعتبر دراسة سالم (1988) من أوائل الدراسات العربية لتشخيص صعوبات التعلم. هدفت الدراسة إلى الكشف عن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية في الأردن، مع وضع خطة علاجية للتغلب على هذه الصعوبات . تكونت عينة الدراسة من (432) طالباً وطالبة (216 ذكوراً ، 216 إناثاً) في المرحلة الابتدائية موزعين على (12) مدرسة، وتم اختيار ستة صفوف في كل مدرسة (من الأول إلى السادس الأساسي)، موزعين على ثلاثة مستويات بيئية : (بيئة ثقافية غنية- بيئة ثقافية متوسطة- بيئة ثقافية فقيرة).

تم اختيار المدارس والصفوف بطريقة عشوائية، وتم اختيار (144) معلماً، وطلب من معلم اللغة العربية ومعلم الحساب ومربي الصف تحديد أسماء أكثر سبعة طلاب في صفه ممن لا يعانون من صعوبات في التعلم وفق القائمة الخاصة بصعوبات التعلم التي تم تزويد المعلم بها، ثم قام الباحث باختيار ثلاثة طلاب ممن يعانون من صعوبات في التعلم وثلاثة طلاب لا يعانون من صعوبات في التعلم في كل صف. وطبق الباحث اختبار مايكل بست بعد تطويره على كافة أفراد العينة للكشف عن صعوبات التعلم. وينقسم المقياس إلى خمسة أبعاد رئيسية يتضمن كل منها عدداً من الأبعاد الفرعية تمثل المجالات السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وهي (الإدراك السمعي، اللغة المنطوقة، التوجه، التناسق الحركي، السلوك الشخصي الاجتماعي). أكدت نتائج

هذه الدراسة قدرة الاختبار على تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في الأردن، وأن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات.

أما مكونجي ورتير (Mcconaughey & Ritter, 1986) المشار إليه في (دبيس،

1997)، فقد أجريا دراسة هدفت الى دراسة الخصائص السلوكية لدى الأطفال الذكور ذوي صعوبات التعلم في الفئة العمرية (6-11) سنة. وقد تكونت عينة الدراسة من أبناء (123) طفلاً من الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية وضعف في التحصيل الأكاديمي المحولين إلى مركز التواصل بجامعة فيرمونت، وذلك لإجراء مزيداً من التقييم.

وقد قام الباحثان بمقارنة استجابات أفراد العينة باستجابات عينتين معياريتين، تضمنت الأولى أبناء (1400) طفل من الأطفال العاديين، وتضمنت الثانية أبناء (2300) طفل من الأطفال المحولين إلى عيادات خاصة. وقد أظهرت النتائج أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانوا أقل انتباهاً، وظهروا نشاطاً مفرطاً إلا أنهم كانوا أقل عدوانية.

وأجرى كل من روجرز وساكلوفسكي (Rogers & Salklofske, 1985) دراسة مقارنة

بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في مجموعة من الخصائص النفسية والأكاديمية. هدفت الدراسة إلى تحديد الخصائص المميزة للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم، وإلى تحديد أنواع الصعوبات الشائعة بين طلبة المرحلة الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من (45) طفلاً من العاديين و(45) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمار الأطفال بين (7) سنوات و(6) أشهر، و(12) سنة و(9) أشهر.

أظهرت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم يتميزون بانخفاض في مفهوم الذات العام والأكاديمي مقارنة بالعاديين، كما أن توقعاتهم للأداء كانت أكثر انخفاضاً من العاديين، وتميزوا أيضاً بمركز ضبط خارجي. توصلت الدراسة أيضاً إلى أنه يمكن التنبؤ بمدى نجاح

الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم في البرامج التربوية والأكاديمية عن طريق مفهوم الذات الأكاديمي و مركز الضبط العام والأكاديمي، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة تشبمان (Chopman, 1988)، ودراسة الزيات (1889) المشار إليه في ديبس (1997).

أما الشرفاوي (1983) فقد أجرى دراسة تناولت صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الكويت، وهدفت إلى الكشف عن بعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى طلبة المرحلة الابتدائية في الكويت. وقد صمم الباحث استفتاءً لقياس العوامل التالية: الإحساس بالعجز، وعدم الثقة بالنفس، والظروف الأسرية، والعلاقة بين المدرسة والطالب والمنهج المدرسي وما يرتبط به من أبعاد.

تكونت عينة الدراسة من (836) معلماً ومعلمة، منهم (225) من الذكور و (611) من الإناث، وتم معالجة نتائج الدراسة بواسطة الأسلوب الإحصائي (كاي تربيع x^2) والنسب المئوية لمعرفة الفروق بين استجاباتهم ومستوى دلالاتها.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) بين استجابات المعلمين والمعلمات المؤيدين للأبعاد المكونة لعامل الإحساس بالعجز، وعدم الثقة بالنفس، وعامل الظروف الأسرية، وعامل العلاقة بين المعلم والطالب، وعامل المنهج المدرسي وما يرتبط به من أبعاد وبين استجابات المعلمين المعارضين لهذه الأبعاد لصالح المؤيدين، مما يؤكد ارتباط العوامل الأربعة بصعوبات التعلم.

ومن الدراسات التي هدفت إلى التحقق من صدق المفهوم لاختبار الينوي للقدرات النفس

لغوية للطلاب في العيادات، دراسة بيروزولو وابروزت وهيس

(Pirizzolo, obrzut & Hess, 1983). اشتملت عينة الدراسة على (91) طالباً منهم

(66) من الذكور و (25) من الإناث ممن يعانون من صعوبات في التعلم في مجال القراءة

والتهجئة أو الحساب أو فهم المادة المقروءة، وتراوح أعمارهم ما بين سبع وعشر سنوات، ومعدل ذكائهم (102)، وتم ذلك باستخدام اختبار رافين للذكاء. تم تطبيق الاختبارات العشرة الفرعية لاختبار الينوي باستثناء الاختبارين الفرعيين الإضافيين وهما: اختبار التركيب الصوتي واختبار الإكمال السمعي.

أشارت النتائج إلى أن معامل الترابط في الاختبارات السمعية الصوتية بلغ (0.30)، وبلغ معامل الترابط في الاختبارات البصرية الحركية (0.35)، وأكدت نتائج الدراسة أن هناك ترابطاً قوياً بين الاختبارات البصرية والسمعية واختبارات الحساب.

وقام ديز (Deese, 1978) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد الفروق بين الطلاب الذين يعانون من مشاكل في القراءة، والذين لا يعانون من مشاكل ممن كان ذكاؤهم عادياً باستخدام بعض اختبارات الينوي للقدرات النفس لغوية. وقد شملت عينة الدراسة طلاباً من سن (7 - 10) سنوات ممن يعانون وممن لا يعانون من مشاكل في القراءة.

وخلص ديز من هذه الدراسة إلى أن هنالك فروقاً واضحة بين الطلاب الذين يعانون من مشاكل في القراءة والذين لا يعانون من مشاكل في القراءة في الاختبارات التالية: اختبار الإكمال القواعدي، واختبار التذكر السمعي المتسلسل، واختبار التذكر البصري المتسلسل، واختبار التركيب الصوتي .

وأجرى شوارتس وبريان (Schwartz and Bryan, 1972) الوارد في (سالم، 1991) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة القائمة بين اختبار سلوك الأطفال لمايكل بست ، والأداء الأكاديمي. اشتملت العينة على (42) طالباً من ذوي صعوبات التعلم، تم اختيارهم من بين (183) طالباً على أساس نتائجهم في اختبار الإدراك السمعي لمايكل بست، و (42) طالباً ممن لا

يعانون من صعوبات في التعلم، تم اختيارهم من بين (176) طالباً بطريقة الاختيار العشوائي، وطبقت على أفراد العينة اختبارات القراءة والاختبار الفرعي للمفردات في اختبار وكسلر.

أشارت النتائج إلى أن أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم كان أقل من أداء الطلاب الذين لا يعانون من صعوبات تعلم في مجال المهارات اللغوية، كما أكد الباحثان على صلاحية اختبار مايكل بست في الكشف عن الصعوبات التعليمية بين الطلاب . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ولسون (Wilson, 1988).

وأجرى بارتين (Bartin, 1971) الوارد في (الدبس، 2000) دراسة هدفت إلى تحديد الفروق القائمة بين ثلاث فئات من الطلبة في الصف الثالث الابتدائي وهذه الفئات هي : فئة لا تعاني من أي مشكلة في القراءة، وفئة تعاني من مشكلة خفيفة في القراءة، وفئة أخرى تعاني من مشكلة شديدة في القراءة. وطبق إختبار إلينيوي للقدرات النفس لغوية على كامل أفراد عينة الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن اختبار الإكمال السمعي، واختبار التركيب الصوتي أظهرت فروقاً بين الفئات الثلاث.

وهدفت دراسة سليبير (Clebre, 1971) الوارد في (النجداوي، 1995) إلى تحديد أوجه الاختلاف بين الطلاب الذين يعانون من صعوبة في القراءة والطلاب الذين لا يعانون من صعوبة فيها وذلك باستخدام اختبار الينيوي للقدرات النفس لغوية. ولقد اشتملت عينة الدراسة على (104) طلاب، منهم (52) طالباً يعانون من صعوبات في التعلم في مجال القراءة و(52) طالباً لا يعانون من صعوبات في التعلم، وتراوحت أعمار أفراد العينة المبحوثة بين (7-8) سنوات.

خلص سليبير من هذه الدراسة إلى أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة العاديين وأداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم على جميع الاختبارات المستخدمة في هذه الدراسة، باستثناء اختبار التذكر البصري المتسلسل. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة ديز (Deese, 1978).

وأجرى ماسيون (Macione, 1969) الوارد في (الدبس، 2000) دراسة هدفت إلى تحديد أوجه الاختلاف بين الطلاب الذين يعانون من مشاكل في القراءة والطلاب الذين لا يعانون من مشاكل فيها، وذلك بواسطة استخدام محكات اختبار الينوي للقدرات النفس لغوية. أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن معدل الطلاب الذين يعانون من مشاكل في القراءة كان أقل من معدل الطلاب الذين لا يعانون من مشاكل في القراءة في الاختبارات الفرعية التالية: اختبار الإكمال القواعدي- اختبار الإكمال البصري- اختبار التذكر البصري المتسلسل- اختبار التركيب الصوتي. ومما يجدر ذكره هنا أن هذه الدراسة لا تتفق مع الدراسة التي أجراها بارتين (Bartin, 1971) المشار إليه في (الدبس، 2000).

وقد اتفقت دراسة ماسيون (Macione, 1969) الوارد في (الدبس، 2000) مع دراسة كاس (Kass, 1962) المشار إليه في (النجداوي، 1995)، والتي هدفت إلى تشخيص صعوبات القراءة عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم، واشتملت عينة الدراسة على (21) طالباً ممن يعانون من مشاكل في القراءة، تراوحت أعمارهم بين سبع سنوات، و تسع سنوات وأحد عشر شهراً، ممن هم في الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسي، والذين لا يعانون من أية إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية، وكان ذكاؤهم ضمن المعدل العادي كما حدده اختبار ستانفورد بينيه للذكاء، وقد تم تطبيق اختبار الينوي للقدرات النفس لغوية باختباره التسعة الفرعية على أفراد العينة. خلص كاس إلى أن الطلاب ذوي صعوبات القراءة حصلوا على معدلات عالية في اختبار فك الرموز البصرية. وأظهرت النتائج أيضاً أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القراءة قد حصلوا على معدلات منخفضة في الاختبارات التالية: اختبار الترابط السمعي الصوتي- اختبار التسلسل البصري الحركي- اختبار المتاهات - اختبار تذكر الأشكال- اختبار سرعة الإدراك.

وخلص كاس أيضاً إلى أن الطلاب ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات تعلم في المستوى

التكاملي والذي يشمل الاختبارات التالية:

اختبار السمع الصوتي الآلي- اختبار التذكر السمعي الصوتي المتسلسل- اختبار التذكر البصري

الحركي المتسلسل- اختبار البصر الآلي- اختبار التركيب الصوتي- اختبار المتاهات- اختبار

تذكر المتاهات- اختبار تذكر الأشكال- اختبار سرعة الإدراك.

ومما يجدر ذكره هنا أن هذه الدراسة لم تتفق مع الدراسة التي أجراها بارنتين (Bartin,)

(1971) المشار إليه في (الدبس، 2000).

التعليق على الدراسات السابقة:-

من خلال دراسة وتحليل الدراسات السابقة الواردة في الفصل الثاني وجد الباحث أن هذه الدراسات

اشتملت على عدة نقاط وهي:

1- كثرة الدراسات الإمبريقية التي أجريت حول الخصائص اللغوية للأطفال ذوي صعوبات

التعلم وخصوصاً صعوبات القراءة، ومن هذه الدراسات دراسة دكتتان

(Dikitanan, 1994)، ودراسة النجاوي (1995)، ودراسة سالم (1991)، ودراسة

الزراد (1991)، وقلة الدراسات التي أجريت حول الخصائص السلوكية للأطفال ذوي

صعوبات التعلم.

2 - أظهرت معظم الدراسات المتعلقة بتشخيص ظاهرة صعوبات التعلم أن هناك فروقاً جوهرية بين أداء الطلبة العاديين وأداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الدراسات دراسة شارما (Sharma, 2004)، ودراسة مكنامارا (McNamara, 2003)، ودراسة جونجمانز (Jongmans, 2003)، ودراسة النجداوي (1995)، ودراسة تشبمان (Chopman, 1988).

3 - ركزت معظم الدراسات على الخصائص والسمات العامة لذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الدراسات دراسة سالم (1991)، ودراسة الزراد (1991)، ودراسة سالم (1988)، ولم يكن هناك تركيز بنفس المستوى على البرامج التربوية العلاجية لذوي صعوبات التعلم.

4 - كثرة الدراسات التي تناولت تشخيص ظاهرة صعوبات التعلم من ناحية أكاديمية، ومن هذه الدراسات دراسة مكنامارا (McNamara, 2003)، ودراسة الزراد (1991)، وقلة الدراسات التي تناولت صدق وثبات الاختبارات المستخدمة في تشخيص هذه الظاهرة.

5 - اختلاف نسبة ذوي صعوبات التعلم من مجتمع لآخر نتيجة اختلاف التعريفات وأدوات القياس والتشخيص المستخدمة، ومن الدراسات التي بينت ذلك دراسة ديبس (1997)، ودراسة الزراد (1991)، ودراسة الكوفحة (1990).

6 - توجد ظاهرة صعوبات التعلم عند كل من الذكور والإناث، وأن لمتغير العمر تأثير واضح على ظاهرة صعوبات التعلم، فكلما صغر عمر الطالب كلما كانت المشكلة أكبر، ومن الدراسات التي بينت ذلك دراسة ديبس (1997).

7 - كثرة الدراسات التي ركزت على طلبة المدارس وخصوصاً المرحلة الأساسية، ومن هذه الدراسات دراسة ديبس (1997)، ودراسة أبو مرق (2001)، ودراسة النجداوي (1995)،

ودراسة الزراد (1991)، ودراسة الكوافحة (1990) وقلّة الدراسات التي ركزت على طلبة المرحلة الثانوية.

8 - كثرة الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي بطريقة المقارنة، ومن هذه الدراسات دراسة شارما (Sharma, 2004)، ودراسة مكنامارا (McNamara, 2003) ودراسة النجداوي (1995)، وقلّة الدراسات التي استخدمت المناهج الأخرى.

ومن الجدير ذكره أن الدراسة الحالية تتفق مع معظم الدراسات السابقة من حيث عينة الدراسة التي تكونت من طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، ولكنها تختلف مع معظم الدراسات السابقة من حيث الموضوع والمنهج، فقد تم فيها دراسة الخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين باستخدام المنهج الوصفي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

سيتناول الباحث في هذا الفصل مجتمع الدراسة وعينتها، ووصف خطوات بناء أداة الدراسة

وإجراءات تطبيقها، والتحليلات الإحصائية التي استخدمها الباحث للكشف عن نتائج الدراسة.

منهج الدراسة:

إعتمد الباحث منهج الدراسة الوصفي، وذلك لمناسبته لأغراض الدراسة. وقد تم ذلك من

خلال استخدام استبيان أولي لتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالإضافة إلى استخدام مقياس

الخصائص السلوكية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث الأساسي في المدارس التابعة لتربية ضواحي القدس، والمنتظمين في مدارسهم في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2004/2005م)، والبالغ عددهم (1384) طالباً وطالبة، منهم (757) طالباً، (627) طالبة، موزعين على (52) شعبة دراسية، بالإضافة إلى طلبة الصف الرابع الأساسي، والبالغ عددهم (1692) طالباً وطالبة، منهم (930) طالباً، و (762) طالبة، موزعين على (59) شعبة دراسية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (88) طالباً وطالبة (44 عاديين، و 44 ذوي صعوبات تعلم (من طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين ينتمون إلى (7) مدارس حكومية تابعة لتربية ضواحي القدس، أي ما نسبته (20%) من العدد الكلي للمدارس التي يوجد فيها الصفين الثالث والرابع الأساسيين، والبالغ (37) مدرسة حكومية. وقد تم اختيار مدارس العينة بطريقة قصدية حسب المنطقة الجغرافية وحسب جنس الطلبة، حيث تم اختيار مدرستين (ذكور، إناث) من المنطقة الغربية، ومدرستين (ذكور، إناث) من منطقة الوسط، وثلاث مدارس (ذكور، إناث، مختلطة) من المنطقة الشرقية، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

المدارس التي تنتمي إليها عينة الدراسة

مجموع الطلبة	الصف الرابع		الصف الثالث		نوعها	المنطقة	اسم المدرسة
	عاديين	ذوي صعوبات	عاديين	ذوي صعوبات			
12	3	3	3	3	إناث	شرقية	السواحة. ث
12	3	3	3	3	إناث	وسط	ألرام.س

12	3	3	3	3	إناث	غربية	القببية.س
12	3	3	3	3	ذكور	شرقية	أبو ديس .س
12	3	3	3	3	ذكور	وسط	صلاح الدين
12	3	3	3	3	ذكور	غربية	بيت عنان. س
16	4	4	4	4	مختلطة	شرقية	مخيم عرب الجهالين
88	22	22	22	22	المجموع العام لطلبة العينة		

الإجراءات الميدانية لاختبار العينة وتطبيق الاختبار:

- أ - قام الباحث بمراجعة قسم التعليم العام في مديرية التربية والتعليم في محافظة ضواحي القدس بهدف معرفة عدد المدارس الحكومية التي يوجد فيها مرحلة أساسية دنيا (تبدأ من الصف الأول حتى الصف الرابع الأساسي). بالإضافة إلى معرفة العدد الكلي لطلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين في هذه المدارس.
- ب - بلغ عدد المدارس الحكومية التي يوجد فيها مرحلة أساسية دنيا في منطقة ضواحي القدس (37) مدرسة، وبلغ المجموع العام لطلبة الصف الثالث الأساسي (1384) طالباً وطالبة، موزعين على (52) شعبة، والمجموع العام لطلبة الصف الرابع الأساسي (1692) طالباً وطالبة موزعين على (59) شعبة.

ت تم تحديد حجم العينة بواقع (20%) من العدد الكلي للمدارس الحكومية التي يوجد فيها
مرحلة أساسية دنيا، حيث بلغ عدد مدارس العينة (7) مدارس، تم اختيارها من قبل
الباحث بطريقة قصدية حسب المنطقة الجغرافية وحسب جنس الطلبة، حيث تم اختيار
مدرستين (ذكور، إناث) من المنطقة الغربية، ومدرستين (ذكور، إناث) من منطقة
الوسط، وثلاث مدارس (ذكور، إناث، مختلطة) من المنطقة الشرقية، والجدول (1)
وضح ذلك.

ث قام الباحث بالاتصال بإدارة هذه المدارس عن طريق مديرية التربية والتعليم، وتم
الاجتماع مع معلمي الصفين الثالث والرابع الأساسيين في كل مدرسة، حيث وضح
الباحث لهم أهداف الدراسة وآلية اختيار العينة.

ج استخدم معلمي/ معلمات الصف الثالث والرابع الأساسيين استمارة التشخيص الأولي
والمشار إليها في ملحق (2)، لاختيار (3) طلاب/طالبات عاديين/عاديات و (3)
طلاب/طالبات ذوي/ذوات صعوبات تعلم من الصف الثالث الأساسي، و (3)
طلاب/طالبات عاديين/عاديات و (3) طلاب/طالبات ذوي/ذوات صعوبات تعلم من
الصف الرابع الأساسي في (6) مدارس (3 ذكور، و 3 إناث) من مدارس العينة. أما فيما
يتعلق بالمدرسة المختلطة فقد تم اختيار (4) طلاب عاديين (2 ذكور، 2 إناث)، و (4)
طلاب ذوي صعوبات (2 ذكور، 2 إناث) من الصف الثالث الأساسي، و (4) طلاب
عاديين (2 ذكور، 2 إناث)، و (4) طلاب ذوي صعوبات (2 ذكور، 2 إناث) من
الصف الرابع الأساسي. بلغ العدد الكلي للعينة (88) طالباً وطالبة، (44) عاديين (22)
ذكور، 22 إناث)، و (44) ذوي صعوبات (22 ذكور، 22 إناث)، والجدول (2) يبين
خصائص عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والصف والحالة.

الجدول (2)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والصف والحالة

الصف / الجنس					الحالة
الصف الرابع			الصف الثالث		
المجموع	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
44	11	11	11	11	عاديين
44	11	11	11	11	ذو صعوبات التعلم
88	22	22	22	22	المجموع العام

ح تم بعد ذلك جمع معلومات إضافية عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين وقع عليهم الاختيار، وذلك بالرجوع إلى ملاحظات معلمهم/ معلماتهم، وإلى ملفاتهم المدرسية خلال السنوات السابقة والتي أظهرت أن معدلاتهم خلالها كانت متدنية وأقل من (60%).

خ بعد الانتهاء من عملية اختيار العينة وجمع المعلومات قام الباحث بتدريب اثنين من زملائه المشرفين التربويين على آلية تطبيق الاختبارات وكيفية تصحيحها، وبعد الانتهاء من عملية التدريب، باشر الباحث وزملاؤه بتطبيق الاختبار في المدارس المستهدفة، وقد استغرقت عملية التطبيق (7) أيام في الفترة الواقعة ما بين (20 / 4 / 2005) إلى (10 / 5 / 2005). وقد بلغ متوسط زمن الاختبار للمفحوصين من عينة الطلبة ذوي صعوبات التعلم (25) دقيقة، حيث تم تطبيقه بشكل فردي. أما بالنسبة للمفحوصين من الطلبة العاديين فقد بلغ متوسط تطبيق الاختبار (15) دقيقة، حيث طبق بشكل جماعي. وتم تطبيق الاختبار بالزمن المشار اليه سابقا لكلا العينتين في جلسة واحدة.

د بعد الانتهاء من عملية تطبيق وتصحيح الاختبار قام الباحث بتفريغ البيانات على

نموذج خاص لكل طالب. أنظر الملحق (3).

أدوات الدراسة:

1- استمارة التشخيص الأولي:

استخدم الباحث استمارة التشخيص الأولي المستخدمة في دراسة النجاوي (1995)، وهي

عبارة عن استمارة للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتحتوي على معايير يستخدمها المعلمون للكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وجرى تعديلها لتناسب مع أهداف الدراسة الحالية. والجدير بالذكر أن هذه الاستمارة تتمتع بدلالات عالية من الصدق والثبات. اشتملت

الاستمارة على بيانات حول الطالب المستهدف والمتضمنة اسمه، ومدرسته، وصفه، وجنسه

بالإضافة إلى درجاته في الفصل الأول (2004 / 2005) في مواد اللغة العربية والعلوم

والرياضيات. واشتملت الاستمارة على (29) فقرة موزعة على خمس مجالات وهي: (الانتباه،

النشاط الحركي، الذاكرة، الإدراك، التفكير). أنظر الملحق (2).

2- أداة الدراسة (مقياس الخصائص السلوكية).

* بناء الأداة:

من أجل تحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء أداة الدراسة الحالية من خلال إتباع

الخطوات التالية:

• الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق بصعوبات التعلم، من أجل معرفة الخصائص

السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والطلبة العاديين، وقد تبين للباحث ما يلي:

أ - يعاني الطلبة ذوي صعوبات التعلم من اضطرابات في الذاكرة والتفكير والانتباه، في

حين لا يعاني الطلبة العاديين من هذه الاضطرابات.

ب - يعاني الطلبة ذوي صعوبات التعلم من نشاط حركي زائد في حين لا يعاني

الطلبة العاديين من هذه المشكلة.

ت - يعاني الطلبة ذوي صعوبات التعلم من اضطرابات في الإدراك، في حين لا يعاني الطلبة

العاديين من هذه الاضطرابات.

ث - يعاني الطلبة ذوي صعوبات التعلم من صعوبات في التأزر البصري الحركي،

في حين لا يعاني الطلبة العاديين من هذه الصعوبات (الخطيب والحديدي، 1997).

• قام الباحث بالاطلاع على المقاييس الخاصة بصعوبات التعلم مثل الصورة المعربة لمقياس

الينوي للقدرات النفس لغوية (الصورة الأردنية لاختبار الينوي للقدرات النفس لغوية)،

والصورة المعربة لمقياس مايكل بست (مقياس ياسر سالم)، ومقاييس أخرى مستخدمة في

دراسات عربية مثل دراسة الشراوي (1983)، ودراسة النجداوي (1995).

• بعد دراسة الإطار النظري والمقاييس المستخدمة في مجال صعوبات التعلم تم بناء الأداة

بحيث تكون شاملة، وموضوعية، ومتوافقة مع الاختبارات المستخدمة في مجال صعوبات

التعلم، ومنسجمة مع البيئة الفلسطينية.

• بعد الانتهاء من بناء الأداة، تم عرضها على مجموعة من المختصين في مجال التربية،

والتربية الخاصة، وصعوبات التعلم في جامعة القدس وجامعة الخليل وجامعة بيت لحم،

وتم تعديل فقرات الاختبار وفق التغذية الراجعة من قبل المحكمين. انظر الملحق (4).

• اشتملت أداة الدراسة على ثمانية اختبارات فرعية تتعلق بالخصائص السلوكية للطلبة ذوي

صعوبات التعلم. انظر الملحق (5).

* وصف الأداة:

قام الباحث ببناء الأداة المستخدمة في هذه الدراسة من أجل التعرف على الخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين من الصفين الثالث والرابع الأساسيين، واشتمل القسم الأول من الأداة على المتغيرات المستقلة التالية:

اسم الطالب - اسم المدرسة الرسمي - الجنس - الصف المدرسي.

واشتمل القسم الثاني من الأداة على نوعية الاختبارات الفرعية، وتعليمات تطبيقها

وتصحيحها، وعدد فقرات كل اختبار، وقد بلغ عدد الاختبارات الفرعية المتعلقة بالخصائص

السلوكية ثمانى اختبارات، ويبين الجدول (3) الاختبارات الفرعية المتعلقة بالخصائص السلوكية.

الجدول (3)

الاختبارات الفرعية المنبثقة عن مقياس الخصائص السلوكية

اسم الاختبار الرئيسي	اسم الاختبار الفرعي	هدف الاختبار الفرعي	عدد فقرات الاختبار الفرعي	الحد الأعلى للإجابة	الحد الأدنى للإجابة
مقياس الخصائص السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين	الاستقبال السمعي	قياس اضطرابات الانتباه	6	1	0
	الاستقبال البصري	قياس اضطرابات الانتباه	6	1	0
	الترابط السمعي	قياس اضطرابات الانتباه	6	1	0
	الترابط البصري	قياس اضطرابات الانتباه	6	1	0

0	2	6	قياس اضطرابات الذاكرة	التذكر السمعي المتسلسل
0	2	6	قياس طبيعة الإدراك البصري	الإدراك البصري
0	2	6	قياس طبيعة الإدراك السمعي	الإدراك السمعي
0	6	6	قياس صعوبة التأزر البصري الحركي	التأزر البصري الحركي

* صدق الأداة:

قام الباحث بعرض أداة الدراسة على ثلاثة عشر محكماً من أعضاء هيئة التدريس من كلية التربية في جامعة القدس، وجامعة بيت لحم، وجامعة الخليل، ومن المتخصصين في التربية الخاصة من حملة الماجستير والدكتوراه، بالإضافة إلى مشرفين تربويين- انظر الملحق (4)- وذلك من أجل مراجعة الأداة من الناحية اللغوية، والتحقق من مدى ملاءمة فقرات الاختبار للبيئة الفلسطينية، ومدى وضوح تعليمات تطبيق وتصحيح الاختبار.

وتم ذلك وفق استمارة أعدت لهذا الغرض يملؤها المحكم بنفسه في بداية كل فقرة، وأشارت نتائج التحكيم إلى أن نسبة الاتفاق بين المحكمين حول الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار بلغت (0.89)، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين حول مدى وضوح تعليمات تطبيق الاختبار (0.98)، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين حول مدى وضوح تعليمات تصحيح الاختبار (0.98)، والملحق (6) يوضح نتائج ذلك.

* ثبات الأداة:

تم التوصل إلى دلالات عن ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (4) يبين قيمة معامل الثبات لكل اختبار فرعي، ومعامل الثبات للاختبار الكلي.

الجدول (4)

نتائج الثبات باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا لكل اختبار فرعي وللاختبار الكلي

التسلسل	الاختبار الفرعي	قيمة الثبات
-1	اختبار الاستقبال السمعي	0.73
-2	اختبار الاستقبال البصري	0.77
-3	اختبار الترابط السمعي	0.90
-4	اختبار الترابط البصري	0.87
-5	اختبار التذكر السمعي المتسلسل	0.96
-6	اختبار الإدراك البصري	0.98
-7	اختبار الإدراك السمعي	0.96
-8	اختبار التآزر البصري الحركي	0.74
	الاختبار الكلي	0.99

يتبين من النتائج الظاهرة في الجدول السابق أن أعلى معامل للاتساق الداخلي هو في اختبار الإدراك البصري حيث بلغ (0.98)، وأقل معامل للاتساق الداخلي هو في اختبار الاستقبال السمعي حيث بلغ (0.73)، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للاختبار الكلي (0.99)، وهذا يعني أن الأداة تتمتع بدلالات عالية من الصدق والاتساق الداخلي، وهذا يجعلها أداة تشخيصية مناسبة لقياس الخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع بيانات الدراسة، قام الباحث بمراجعتها وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي (3 Way ANOVA)، من أجل مقارنة متوسطات أداء الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الخصائص السلوكية، ومن أجل معرفة أثر كل من حالة الطلبة والجنس والصف والتفاعلات بينها على الخصائص السلوكية التالية: (خاصية الانتباه، وخاصية الذاكرة، وخاصية الإدراك، وخاصية التأزر البصري الحركي)، وعلى أداء الطلبة في مقياس الخصائص السلوكية، وهذا ما سيتم توضيحه في الفصل الرابع.

الفصل الرابع

عرض النتائج

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين باستخدام مقياس الخصائص السلوكية، وإلى معرفة إذا ما كانت هناك فروق في هذه الخصائص تعزى إلى نوع الطلبة، وجنسهم، وصفهم الدراسي. وفيما يلي عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحث:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء

الطلبة على مقياس الخصائص السلوكية تعزى إلى حالة الطلبة (ذوي صعوبات، عاديين)

والجنس (ذكر، أنثى) والصف (ثالث، رابع) والتفاعلات بينها؟

للإجابة على السؤال الأول، تم حساب متوسطات الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الخصائص السلوكية، وكانت حالة الطلبة والجنس والصف متغيرات مستقلة، والدرجة الكلية لمقياس الخصائص السلوكية متغيرات تابعة والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر متغير حالة الطلبة والجنس

والصف على الأداء في مقياس الخصائص السلوكية

الإحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المتغيرات	
3.51	81.93	44	عاديين	الحالة
4.16	52.32	44	ذوي صعوبات	
14.33	66.35	44	ذكور	الجنس
16.47	67.90	44	إناث	
15.26	65.12	44	ثالث	الصف
15.38	69.13	44	رابع	

ولمعرفة أثر كل من حالة الطلبة والجنس والصف والتفاعلات بينها على الأداء في مقياس

الخصائص السلوكية، تم حساب متوسطات الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم على

مقياس الخصائص السلوكية (الأجزاء الثمانية للمقياس مجتمعة). ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه

المتوسطات، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA)، والجدول (6) يوضح

ذلك.

الجدول (6)

تحليل التباين الثلاثي لأثر متغير الجنس والصف والحالة والتفاعلات بينها على

الأداء في مقياس الخصائص السلوكية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	34.375	1	34.375	5.514	*0.021
الصف	232.375	1	232.375	37.275	*0.0001
الحالة	12648.011	1	12648.011	1300.157	*0.0001
الجنس * الصف	2.557	1	2.557	0.410	0.524
الجنس * الحالة	67.375	1	67.375	10.808	*0.002

0.832	0.046	0.284	1	0.284	الصف * الحالة
0.702	0.148	0.920	1	0.920	الجنس*الصف*الحالة
---	---	6.234	80	498.727	الخطأ
---	---	---	87	13484.625	الكلّي

* دالة عند مستوى $(\alpha = 0.05)$.

يتضح من خلال الجدول (6) أن قيمة (ف) لمتغير الجنس كانت تساوي (5.514)

ومستوى دلالتها يساوي (0.021)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ ، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس الخصائص السلوكية تعزى إلى الجنس (ذكور، إناث).

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في جدول (5)، يتبين أن متوسط أداء الذكور

(عاديين وذوي صعوبات) في مقياس الخصائص السلوكية قد بلغ (66.35) درجة، وانحرافه

المعياري (14.33)، في حين بلغ متوسط أداء الإناث (عاديات وذوات صعوبات تعلم) على

نفس المقياس (67.90) درجة، وانحرافه المعياري (16.47)، أي أن متوسط أداء الإناث كان

أعلى من متوسط أداء الذكور، وأن الفروق كانت لصالح الإناث.

ويتبين من الجدول (6) أيضاً أن قيمة (ف) لمتغير الصف كانت تساوي

(37.275) ومستوى دلالتها يساوي (0.0001)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha =$

0.05)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس الخصائص السلوكية تعزى إلى الصف الدراسي (ثالث، رابع).

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في جدول (5)، يتبين أن متوسط أداء طلبة الصف الثالث في مقياس الخصائص السلوكية قد بلغ (65.12) درجة، وانحرافه المعياري (15.26)، في حين بلغ متوسط أداء طلبة الصف الرابع على نفس المقياس (69.13) درجة، وانحرافه المعياري (15.38)، أي أن متوسط أداء طلبة الصف الرابع كان أعلى من متوسط أداء طلبة الصف الثالث، وأن الفروق كانت لصالح طلبة الصف الرابع.

كما ويظهر جدول (6) أن قيمة (ف) لمتغير حالة الطلبة كانت تساوي (1300.157) ومستوى دلالتها يساوي (0.0001)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس الخصائص السلوكية تعزى إلى حالة الطلبة (عاديين، ذوي صعوبات).

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في جدول (5)، يتبين أن متوسط أداء الطلبة العاديين في مقياس الخصائص السلوكية قد بلغ (81.93) درجة، وانحرافه المعياري (3.51)، في حين بلغ متوسط أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم على نفس المقياس (52.32) درجة، وانحرافه المعياري (4.16)، أي أن متوسط أداء الطلبة العاديين كان أعلى من متوسط أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأن الفروق كانت لصالح الطلبة العاديين.

ويظهر أيضاً من الجدول (6) أن قيمة (ف) للتفاعل بين متغيري الجنس والحالة تساوي (10.808) ومستوى دلالتها يساوي (0.002)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس الخصائص السلوكية تعزى إلى التفاعل بين حالة الطلبة (عاديين، صعوبات) والجنس (ذكور، إناث).

ولفهم طبيعة التفاعل بين الجنس والحالة على مقياس الخصائص السلوكية، تم استخدام

اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

أثر التفاعل بين الجنس والحالة على الدرجة الكلية لمقياس الخصائص السلوكية

باستخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية

مستوى الدلالة	الفروق بين متوسطي كل مجموعتين	الجنس x الحالة	
0.0001	22.55	ذكور ذوي صعوبات	ذكور عاديين X
0.030	-2.45	إناث عاديات	
0.0001	23.18	إناث ذوات صعوبات	
0.0001	-25.00	إناث عاديات	ذكور ذوي صعوبات X
0.562	0.64	إناث ذوات صعوبات	
0.0001	25.64	إناث ذوات صعوبات	إناث عاديات X

* دالة عند مستوى $(\alpha = 0.05)$.

يتبين من جدول (7) أن مقدار الفرق بين متوسطي مجموعة الذكور العاديين ومجموعة

الذكور ذوي صعوبات التعلم بلغ (*22.55)، وكانت قيمة مستوى الدلالة (0.0001)، وهذا يعني

وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة أقل من $(\alpha = 0.05)$ بين المجموعتين.

كما أن الفرق بين متوسطي مجموعة الذكور العاديين ومجموعة الإناث العاديات بلغ (-2.45^*) ، وكانت قيمة مستوى الدلالة (0.030) . أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة أقل من $(\alpha = 0.05)$ بين المجموعتين. وبلغ الفرق بين متوسطي مجموعة الذكور العاديين ومجموعة الإناث ذوات صعوبات التعلم (23.18^*) ، وكانت قيمة مستوى الدلالة (0.0001) ، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة أقل من $(\alpha = 0.05)$ بين المجموعتين.

كما أن الفرق بين متوسطي مجموعة الذكور ذوي الصعوبات ومجموعة الإناث العاديات قد بلغ (-25.00^*) ، وكانت قيمة مستوى الدلالة (0.0001) . أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة أقل من $(\alpha = 0.05)$ بين المجموعتين. في حين بلغ الفرق بين متوسطي مجموعة الذكور ذوي الصعوبات ومجموعة الإناث ذوات صعوبات التعلم (0.64) ، وكانت قيمة مستوى الدلالة (0.562) . أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين. أما فيما يتعلق بالفرق بين متوسطي مجموعة الإناث العاديات ومجموعة الإناث ذوات صعوبات التعلم فقد بلغ (25.64^*) ، وكانت قيمة مستوى الدلالة (0.0001) ، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة أقل من $(\alpha = 0.05)$ بين المجموعتين.

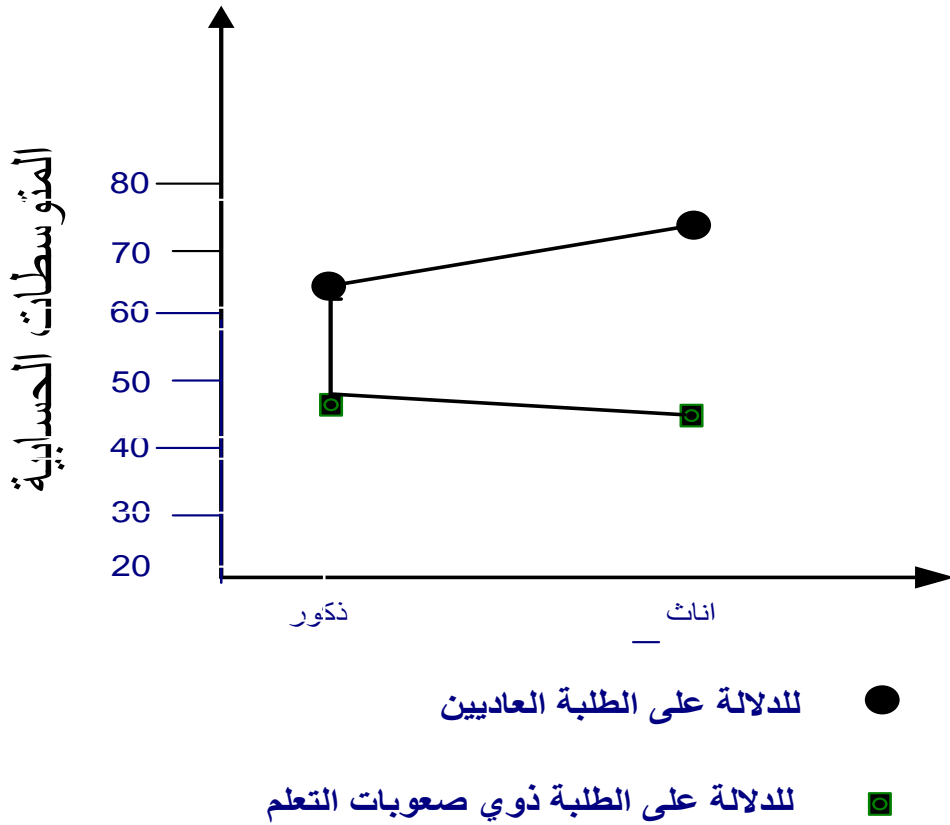
ولمعرفة لصالح من كانت الفروق نتيجة التفاعل بين الجنس والحالة على مقياس

الخصائص السلوكية، تم إعداد الشكل (1).

الشكل (1)

رسم بياني يوضح التفاعل بين عاملي الجنس (ذكور، إناث)، والحالة (عاديين، ذوي

صعوبات تعلم) في مقياس الخصائص السلوكية



يظهر الشكل (1) أن متوسط أداء الذكور العاديين كان أعلى من متوسط أداء الذكور ذوي صعوبات التعلم وبدلالة إحصائية (0.0001) كما هو مبين في جدول (7). أي أن الفرق بين المجموعتين كانت لصالح الذكور العاديين. كما أن الشكل يظهر أن متوسط أداء الإناث العاديات كان أعلى من متوسط أداء الإناث ذوات صعوبات التعلم وبدلالة إحصائية (0.0001) كما هو مبين في جدول (7). أي أن الفرق بين المجموعتين كانت لصالح الإناث العاديات.

ويظهر الشكل أيضاً أن متوسط أداء الإناث العاديات كان أعلى من متوسط أداء الذكور العاديين وبدلالة إحصائية (0.030) كما هو مبين في جدول (7). أي أن الفرق بين المجموعتين كانت لصالح الإناث العاديات. في حين يظهر الشكل أن متوسط أداء الذكور ذوي صعوبات التعلم والإناث ذوات صعوبات التعلم كان متقارباً وغير دال إحصائياً، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.562)، كما هو مبين في جدول (7)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.

ويتبين من الجدول (6) أن قيمة (ف) للتفاعل بين متغيري (الجنس والصف) كانت تساوي (0.410)، ومستوى دلالتها يساوي (0.524)، وقيمة (ف) للتفاعل بين متغيري (الصف والحالة) كانت تساوي (0.046)، ومستوى دلالتها يساوي (0.832)، وقيمة (ف) للتفاعل بين متغيرات (الجنس والصف والحالة) تساوي (0.148)، ومستوى دلالتها يساوي (0.702)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس الخصائص السلوكية تعزى للتفاعل بين (الجنس والصف)، أو للتفاعل بين (الصف والحالة)، أو للتفاعل بين (الجنس و الصف والحالة).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

الانتباه	88	متوسط	90.90	انحراف	5.91	متوسط	66.85	انحراف	9.96	متوسط	77.55	انحراف	13.33	متوسط	80.20	انحراف	15.77	متوسط	74.90	انحراف	14.86	متوسط	82.85	انحراف	13.30
----------	----	-------	-------	--------	------	-------	-------	--------	------	-------	-------	--------	-------	-------	-------	--------	-------	-------	-------	--------	-------	-------	-------	--------	-------

ولمعرفة أثر كل من الحالة والجنس والصف والتفاعلات بينها على خاصية الانتباه، تم

حساب متوسطات الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم على الأجزاء الأربعة الأولى

لمقياس الخصائص السلوكية المستخدم والمتعلقة بخاصية الانتباه (اختبار الاستقبال السمعي،

اختبار الاستقبال البصري، اختبار الترابط السمعي، اختبار الترابط البصري)، ولمعرفة دلالة الفروق

بين هذه المتوسطات مجتمعة، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA) والجدول

(9) يبين ذلك.

الجدول (9)

تحليل التباين الثلاثي لأثر متغير الجنس والصف والحالة والتفاعلات بينها على

خاصية الانتباه

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	8.909	1	8.909	3.221	0.076
الصف	80.182	1	80.182	28.989	*0.0001
الحالة	733.136	1	733.136	265.062	*0.0001
الجنس * الصف	1.136	1	1.136	0.411	0.523
الجنس * الحالة	8.909	1	8.909	3.221	0.076

0.128	2.366	6.545	1	6.545	الصف * الحالة
0.162	1.988	5.500	1	5.500	الجنس * الصف * الحالة
---	---	2.766	80	221.273	الخطأ
---	---	---	87	1065.591	الكلّي

* دالة عند مستوى $(\alpha = 0.05)$.

يتضح من خلال جدول (9) نتائج تحليل التباين الثلاثي لخاصية الانتباه، ويظهر الجدول أن قيمة (ف) لمتغير الجنس كانت تساوي (3.221) ومستوى دلالتها يساوي (0.076)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ ، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خاصية الانتباه تعزى إلى الجنس (ذكور، إناث).

أما بالنسبة لقيمة (ف) لمتغير الصف، فيظهر جدول (9) إنها تساوي (28.989) ومستوى دلالتها يساوي (0.0001)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ ، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خاصية الانتباه تعزى إلى الصف الدراسي (ثالث، رابع). وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في جدول (8)، يتبين أن متوسط درجات طلبة الصف الثالث في خاصية الانتباه قد بلغ (74.90) درجة، وانحرافه المعياري (14.86)، في حين بلغ متوسط درجات طلبة الصف الرابع على نفس الخاصية (82.85) درجة، وانحرافه المعياري (13.30)، أي أن متوسط درجات طلبة الصف الرابع كان أعلى من متوسط درجات طلبة الصف الثالث. أي أن الفروق في خاصية الانتباه كانت لصالح طلبة الصف الرابع.

ويظهر جدول (9) أيضاً أن قيمة (ف) لمتغير حالة الطلبة (عاديين، ذوي صعوبات) كانت تساوي (265.062) ومستوى دلالتها يساوي (0.0001)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند

مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خاصية الانتباه تعزى إلى حالة الطلبة (عاديين، ذوي صعوبات التعلم).

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في جدول (8)، يتبين أن متوسط درجات الطلبة العاديين في خاصية الانتباه قد بلغ (90.90) درجة، وانحرافه المعياري (5.91)، في حين بلغ متوسط درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على نفس الخاصية (66.85) درجة، وانحرافه المعياري (9.96)، أي أن متوسط درجات الطلبة العاديين كان أعلى من متوسط درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي كانت الفروق في خاصية الانتباه لصالح الطلبة العاديين.

أما بالنسبة لقيمة (ف) للتفاعل بين متغيري (الجنس والصف) كانت تساوي (0.411)، ومستوى دلالتها يساوي (0.523) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وقيمة (ف) للتفاعل بين متغيري (الجنس والحالة) كانت تساوي (3.221)، ومستوى دلالتها يساوي (0.076) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وقيمة (ف) للتفاعل بين متغيري (الصف والحالة) كانت تساوي (2.366) ومستوى دلالتها يساوي (0.128)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وقيمة (ف) للتفاعل بين متغيرات (الجنس والصف والحالة) تساوي (1.988)، ومستوى دلالتها يساوي (0.162)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خاصية الانتباه تعزى للتفاعل بين (الجنس والصف)، أو للتفاعل بين (الجنس والحالة) أو للتفاعل بين (الصف والحالة)، أو للتفاعل بين (الجنس و الصف والحالة).

ثانياً: خاصية الذاكرة.

تم حساب متوسطات الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم على أجزاء المقياس

المتعلقة بخاصية الذاكرة، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة العاديين والطلبة ذوي

صعوبات التعلم في الاختبارات المتعلقة بخاصية الذاكرة.

الصف		الجنس				حالة الطلبة				حجم العينة	المتغير		
رابع		ثالث		إناث		ذكور		ذوي صعوبات				عاديين	
انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط		
18.78	50.94	18.01	49.81	19.47	53.78	16.57	46.96	15.50	38.06	11.29	62.68	88	الذاكرة

ولمعرفة أثر متغير الجنس والصف والحالة والتفاعلات بينها على خاصية الذاكرة، تم

حساب متوسطات الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم على الجزء الخامس من مقياس

الخصائص السلوكية المستخدم والمتعلق بخاصية الذاكرة (اختبار التذكر السمعي المتسلسل)،

ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي

3)

(way ANOVA)، والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11)

تحليل التباين الثلاثي لأثر متغير الجنس والصف والحالة والتفاعلات بينها على
خاصية الذاكرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	14.727	1	14.727	5.724	*0.019
الصف	0.409	1	0.409	0.159	0.691
الحالة	192.043	1	192.043	74.647	*0.0001
الجنس * الصف	4.545	1	4.545	0.018	0.895
الجنس * الحالة	3.682	1	3.682	1.431	0.235
الصف * الحالة	2.909	1	2.909	1.131	0.291

0.791	0.071	0.182	1	0.182	الجنس * الصف * الحالة
---	---	2.573	80	205.818	الخطأ
---	---	---	87	419.818	الكلي

* دالة عند مستوى $(\alpha = 0.05)$.

يتضح من خلال جدول (11) نتائج تحليل التباين الثلاثي لخاصية الذاكرة، ويظهر الجدول أن قيمة (ف) لمتغير الجنس كانت تساوي (5.724) ومستوى دلالتها يساوي (0.019)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ ، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خاصية الذاكرة تعزى إلى الجنس (ذكور، إناث).

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في جدول (10)، يتبين أن متوسط درجات الذكور في خاصية الذاكرة قد بلغ (46.96) درجة، وانحرافه المعياري (16.57)، في حين بلغ متوسط درجات الإناث على نفس الخاصية (53.78) درجة، وانحرافه المعياري (19.47)، أي أن متوسط درجات الإناث كان أعلى من متوسط درجات الذكور، وبالتالي كانت الفروق في خاصية الذاكرة لصالح الإناث.

أما بالنسبة لقيمة (ف) لمتغير الصف، فيظهر جدول (11) أنها تساوي (0.159) ومستوى دلالتها يساوي (0.691)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ ، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خاصية الذاكرة تعزى إلى الصف الدراسي (ثالث، رابع).

ويظهر جدول (11) أيضاً أن قيمة (ف) لمتغير حالة الطلبة (عاديين، ذوي صعوبات) كانت تساوي (74.647) ومستوى دلالتها يساوي (0.0001)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خاصية الذاكرة تعزى إلى حالة الطلبة (عاديين، ذوي صعوبات التعلم).

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في جدول (10)، يتبين أن متوسط درجات الطلبة العاديين في الذاكرة قد بلغ (62.68) درجة، وانحرافه المعياري (11.29)، في حين بلغ متوسط درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على نفس الخاصية (38.06) درجة، وانحرافه المعياري (15.50). أي أن متوسط درجات الطلبة العاديين كان أعلى من متوسط درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي كانت الفروق في خاصية الذاكرة لصالح الطلبة العاديين.

وبيين الجدول (11) قيمة (ف) للتفاعل بين متغيري (الجنس والصف) والتي تساوي (0.018)، ومستوى دلالتها يساوي (0.895)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وقيمة (ف) للتفاعل بين متغيري (الجنس والحالة) وتساوي (1.431)، ومستوى دلالتها يساوي (0.235) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وقيمة (ف) للتفاعل بين متغيري (الصف والحالة) وتساوي (1.131)، ومستوى دلالتها يساوي (0.291)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وقيمة (ف) للتفاعل بين متغيرات (الجنس والصف والحالة) وتساوي (0.071)، ومستوى دلالتها يساوي (0.791)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خاصية الذاكرة تعزى للتفاعل بين (الجنس والصف)، أو للتفاعل بين (الجنس والحالة) أو للتفاعل بين (الصف والحالة)، أو للتفاعل بين (الجنس و الصف والحالة).

ثالثاً: خاصية الإدراك.

تم حساب متوسطات الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم على أجزاء المقياس المتعلقة بخاصية الإدراك، والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة العاديين والطلبة ذوي

صعوبات التعلم في الاختبارات المتعلقة بخاصية الإدراك

الصف		الجنس				حالة الطلبة				حجم العينة	المتغير		
رابع		ثالث		إناث		ذكور		ذوي صعوبات				عاديين	
تأخر	متوسط	تأخر	متوسط	تأخر	متوسط	تأخر	متوسط	تأخر	متوسط	تأخر	متوسط		
21.42	71.40	19.92	68.93	21.68	72.34	19.47	67.99	6.45	50.56	5.57	89.77	88	الإدراك

ولمعرفة أثر متغير الجنس والصف والحالة والتفاعلات بينها على خاصية الإدراك، تم

حساب متوسطات الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم على الجزئين السادس والسابع من

مقياس الخصائص السلوكية المستخدم والمتعلق بخاصية الإدراك (اختبار الإدراك البصري، اختبار

الإدراك السمعي)، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات مجتمعة، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA)، والجدول (13) يبين ذلك.

الجدول (13)

تحليل التباين الثلاثي لأثر متغير الجنس والصف والحالة والتفاعلات بينها على خاصية الإدراك

مستوى الدلالة	قيمة (ف) المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
*0.0001	13.903	24.045	1	24.045	الجنس
*0.038	4.442	7.682	1	7.682	الصف
*0.0001	1126.124	1947.682	1	1947.682	الحالة
0.260	1.288	2.227	1	2.227	الجنس * الصف
0.078	3.180	5.500	1	5.500	الجنس * الحالة

0.260	1.288	2.227	1	2.227	الصف * الحالة
0.872	0.026	4.545	1	4.545	الجنس * الصف * الحالة
---	---	1.730	80	138.364	الخطأ
---	---	---	87	2127.773	الكلي

* دالة عند مستوى $(\alpha = 0.05)$.

يتضح من خلال جدول (13) نتائج تحليل التباين الثلاثي لخاصية الإدراك، ويظهر

الجدول أن قيمة (ف) لمتغير الجنس كانت تساوي (13.903) ومستوى دلالتها يساوي

(0.0001)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ ، أي أنه توجد فروق ذات

دلالة إحصائية في خاصية الإدراك تعزى إلى الجنس (ذكور، إناث).

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في جدول (12)، يتبين أن متوسط درجات الذكور

في خاصية الإدراك قد بلغ (67.99) درجة، وانحرافه المعياري (19.47)، في حين بلغ متوسط

درجات الإناث على نفس الخاصية (72.34) درجة، وانحرافه المعياري (21.68)، أي أن متوسط

درجات الإناث كان أعلى من متوسط درجات الذكور، وبالتالي كانت الفروق في خاصية الإدراك

لصالح الإناث.

أما بالنسبة لقيمة (ف) لمتغير الصف، فيظهر جدول (13) أنها تساوي (4.442)

ومستوى دلالتها يساوي (0.038)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ ، أي

أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خاصية الإدراك تعزى إلى الصف الدراسي (ثالث، رابع).

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في جدول (12)، يتبين أن متوسط درجات طلبة الصف الثالث في خاصية الإدراك قد بلغ (68.93) درجة، وانحرافه المعياري (19.92)، في حين بلغ متوسط درجات طلبة الصف الرابع على نفس الخاصية (71.40) درجة وانحرافه المعياري (21.42)، أي أن متوسط درجات طلبة الصف الرابع كان أعلى من متوسط درجات طلبة الصف الثالث، وبالتالي كانت الفروق في خاصية الإدراك لصالح طلبة الصف الرابع.

ويظهر جدول (13) أيضاً أن قيمة (ف) لمتغير حالة الطلبة (عاديين، ذوي صعوبات) كانت تساوي (1126.124) ومستوى دلالتها يساوي (0.0001)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خاصية الإدراك تعزى إلى حالة الطلبة (عاديين، ذوي صعوبات التعلم).

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في جدول (12)، يتبين أن متوسط درجات الطلبة العاديين في خاصية الإدراك قد بلغ (89.77) درجة، وانحرافه المعياري (5.57)، في حين بلغ متوسط درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على نفس الخاصية (50.56) درجة، وانحرافه المعياري (6.45)، أي أن متوسط درجات الطلبة العاديين كان أعلى من متوسط درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي كانت الفروق في خاصية الإدراك لصالح الطلبة العاديين.

ويظهر الجدول (13) قيمة (ف) للتفاعل بين متغيري (الجنس والصف) وتساوي (1.288)، ومستوى دلالتها يساوي (0.260)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وقيمة (ف) للتفاعل بين متغيري (الجنس والحالة) وتساوي (3.180)، ومستوى دلالتها يساوي (0.078) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وقيمة (ف) للتفاعل بين متغيري (الصف والحالة) وتساوي (1.288)، ومستوى دلالتها يساوي (0.260)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وقيمة (ف) للتفاعل بين متغيرات (الجنس والصف والحالة) وتساوي (0.026)، ومستوى دلالتها يساوي

(0.872)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً. أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خاصية الإدراك تعزى للتفاعل بين (الجنس والصف)، أو للتفاعل بين (الجنس والحالة) أو للتفاعل بين (الصف والحالة)، أو للتفاعل بين (الجنس و الصف والحالة).

رابعاً: خاصية التأزر البصري الحركي.

تم حساب متوسطات الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم على الجزء الثامن من المقياس، والمتعلق بخاصية التأزر البصري الحركي، والجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم في الاختبار المتعلق بخاصية التأزر البصري الحركي

المتغير		جم العينة		حالة الطلبة									
				الجنس				الصف					
التأزر		88		عاديين		ذوي صعوبات		إناث		ذكور			
				متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
		73.70	6.77	45.88	10.27	62.77	15.24	56.81	17.22	58.33	16.81	61.25	16.12

ولمعرفة أثر متغير الجنس والصف والحالة والتفاعلات بينها على خاصية التأزر البصري الحركي، تم حساب متوسطات الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم على الجزء الثامن من مقياس الخصائص السلوكية المستخدم، والمتعلق بخاصية التأزر البصري الحركي ، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA)، والجدول (15) يبين ذلك.

الجدول (15)

تحليل التباين الثلاثي لأثر متغير الجنس والصف والحالة والتفاعلات بينها على خاصية التأزر

البصري الحركي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	34.375	1	34.375	11.406	*0.001
الصف	8.284	1	8.284	2.749	0.101
الحالة	750.557	1	750.557	249.054	*0.0001
الجنس * الصف	1.920	1	1.920	0.637	0.427
الجنس * الحالة	0.920	1	0.920	0.305	0.582
الصف * الحالة	1.136	1	1.136	0.004	0.951
الجنس * الصف * الحالة	0.557	1	0.557	0.185	0.668

---	---	3.014	80	241.091	الخطأ
---	---	---	87	1037.716	الكلي

* : دالة عند مستوى $(\alpha = 0.05)$.

يتضح من خلال جدول (15) نتائج تحليل التباين الثلاثي لخاصية التأزر البصري الحركي، ويبين الجدول أن قيمة (ف) لمتغير الجنس كانت تساوي (**11.406**) ومستوى دلالتها يساوي (**0.001**)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خاصية التأزر البصري الحركي تعزى إلى الجنس (ذكور، إناث). وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في جدول (14)، يتبين أن متوسط درجات الذكور في خاصية التأزر البصري الحركي قد بلغ (**62.77**) درجة، وانحرافه المعياري (**15.24**)، في حين بلغ متوسط درجات الإناث على نفس الخاصية (**56.81**) درجة، وانحرافه المعياري (**17.22**)، أي أن متوسط درجات الذكور كان أعلى من متوسط درجات الإناث، وبالتالي كانت الفروق في خاصية التأزر البصري الحركي لصالح الذكور.

أما بالنسبة لقيمة (ف) لمتغير الصف، فيظهر جدول (15) أنها تساوي (**2.749**) ومستوى دلالتها يساوي (**0.101**)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً. أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خاصية التأزر البصري الحركي تعزى إلى الصف الدراسي (ثالث، رابع).

ويظهر جدول (15) أيضاً أن قيمة (ف) لمتغير حالة الطلبة (عاديين، ذوي صعوبات) كانت تساوي (**249.054**) ومستوى دلالتها يساوي (**0.0001**)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند

مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خاصية التأزر البصري الحركي تعزى إلى حالة الطلبة (عاديين، ذوي صعوبات التعلم).

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في جدول (14)، يتبين أن متوسط درجات الطلبة العاديين في التأزر البصري الحركي قد بلغ (73.70) درجة، وانحرافه المعياري (6.77)، في حين بلغ متوسط درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على نفس الخاصية (45.88) درجة، وانحرافه المعياري (10.27)، أي أن متوسط درجات الطلبة العاديين كان أعلى من متوسط درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي كانت الفروق في خاصية التأزر البصري الحركي لصالح الطلبة العاديين.

ويظهر جدول (15) أيضاً أن قيمة (ف) للتفاعل بين متغيري (الجنس والصف) تساوي (0.637)، ومستوى دلالتها يساوي (0.427)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وقيمة (ف) للتفاعل بين متغيري (الجنس والحالة) تساوي (0.305)، ومستوى دلالتها يساوي (0.582) (وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وقيمة (ف) للتفاعل بين متغيري (الصف والحالة) تساوي (0.004)، ومستوى دلالتها يساوي (0.951)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وقيمة (ف) للتفاعل بين متغيرات (الجنس والصف والحالة) تساوي (0.185)، ومستوى دلالتها يساوي (0.668)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً. أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خاصية التأزر البصري الحركي تعزى للتفاعل بين (الجنس والصف)، أو للتفاعل بين (الجنس والحالة) أو للتفاعل بين (الصف والحالة)، أو للتفاعل بين (الجنس و الصف والحالة).

تلخيص النتائج:

يمكن تلخيص نتائج الدراسة التي توصل إليها الباحث على النحو التالي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء

الطلبة على مقياس الخصائص السلوكية تعزى إلى حالة الطلبة (ذوي صعوبات، عاديين)

والجنس (ذكر، أنثى) والصف (ثالث، رابع) والتفاعلات بينها؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الخصائص السلوكية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث،

والى الصف لصالح طلبة الصف الرابع، والى الحالة لصالح الطلبة العاديين. كما أظهرت النتائج

وجود تفاعل دال إحصائياً بين الجنس والحالة فقط.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الخصائص السلوكية

التالية (الانتباه، الذاكرة، الإدراك، التأزر البصري الحركي) تعزى إلى حالة الطلبة (عاديين، ذوي

صعوبات) والجنس (ذكر، أنثى) والصف (ثالث، رابع) والتفاعلات بينها؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

في خاصية الانتباه تعزى إلى الصف لصالح طلبة الصف الرابع، والى الحالة لصالح الطلبة

العاديين، ولم يكن هناك فروق تعزى إلى الجنس. أما بالنسبة لخاصية الذاكرة فقد أظهرت النتائج

وجود فروق تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، والى الحالة لصالح الطلبة العاديين، ولم يكن هناك

فروق تعزى إلى الصف. أما فيما يتعلق بخاصية الإدراك، فقد أظهرت النتائج وجود فروق تعزى

إلى الجنس لصالح الإناث، والى الصف لصالح طلبة الصف الرابع، والى الحالة لصالح الطلبة

العاديين. أما بالنسبة لخاصية التأزر البصري الحركي فقد أظهرت النتائج وجود فروق تعزى إلى

الجنس لصالح الذكور، والى الحالة لصالح الطلبة العاديين، ولم يكن هناك فروق تعزى إلى

الصف.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج وتفسيرها

الفصل الخامس

مناقشة النتائج وتفسيرها

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين باستخدام مقياس الخصائص السلوكية، وإلى معرفة إذا ما كانت هناك فروق في هذه الخصائص تعزى إلى نوع الطلبة، وجنسهم، وصفهم الدراسي. وسيتم في هذا الفصل مناقشة النتائج مرتبة حسب أسئلة الدراسة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على ما يلي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الخصائص السلوكية تعزى إلى حالة الطلبة (عاديين، ذوي صعوبات) والجنس (ذكر، أنثى) والصف (ثالث، رابع) والتفاعلات بينها؟

وللإجابة على السؤال الأول، تم حساب متوسطات الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم في مقياس الخصائص السلوكية، حيث كانت حالة الطلبة والجنس والصف متغيرات مستقلة، والدرجة الكلية لمقياس الخصائص السلوكية متغيرات تابعة. ولمعرفة أثر كل من حالة الطلبة والجنس والصف والتفاعلات بينها على الأداء في مقياس الخصائص السلوكية، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3 Way ANOVA).

وقد وجد الباحث فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين

متوسطات أداء الطلبة على مقياس الخصائص السلوكية المستخدم في الدراسة تعزى إلى حالة الطلبة (عاديين، ذوي صعوبات) لصالح الطلبة العاديين.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تدني مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يميلون إلى تكوين مشاعر سلبية اتجاه أنفسهم نتيجة تحصيلهم المنخفض، وبما أن التحصيل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم الذات، فإن التدني في التحصيل يؤدي إلى الإحباط والشعور بالفشل، وهذا يؤثر بشكل سلبي على أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

) وانفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة النجداوي (1995)، ودراسة جوفين وبيير

) (Juvonen & Bear, 1992) المشار إليها في (معايرة، 2003)، ودراسة ولسون

(Wilson, 1988) التي أظهرت أن أداء الطلبة العاديين كان أفضل من أداء الطلبة ذوي

صعوبات التعلم على الاختبارات التي تقيس الخصائص السلوكية.

ووجد الباحث أيضاً فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين

متوسطات أداء الطلبة على مقياس الخصائص السلوكية المستخدم في الدراسة تعزى إلى الجنس (ذكور، إناث) لصالح الإناث.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عوامل بيولوجية كأن يكون الذكور أكثر عرضة لصعوبات

التعلم بسبب تأخرهم في النضج عن الإناث، وإلى عوامل اجتماعية كأن يختلف أسلوب التربية لكلا

الجنسين، وقد يرجع ذلك إلى نزوع الذكور إلى السلوك العدواني وفقد السيطرة على الذات بينما

تميل الإناث إلى الانطواء وعدم التعبير عن مشاعر العدوان.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة شارما (Sharma, 2004) ، ودراسة الزراد

(1991) التي ترى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة العاديين والطلبة ذوي

صعوبات التعلم تعزى إلى الجنس.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة دببيس (1997) التي أشارت إلى عدم وجود فروق

تعزى إلى الجنس أو الصف الدراسي على كل بعد من أبعاد اختبار صعوبات التعلم)

الإدراك، التأزر الحركي، اللغة، البعد الاجتماعي الشخصي، المعرفة العامة).

كما وجد الباحث فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين

متوسطات أداء الطلبة على مقياس الخصائص السلوكية المستخدم في الدراسة تعزى إلى الصف

(ثالث، رابع)، لصالح طلبة الصف الرابع الأساسي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود علاقة إرتباطية بين الأداء والصف، حيث يتحسن

الأداء كلما ارتفع مستوى الصف الدراسي، ويعزى ذلك إلى عوامل الخبرة والتدريب المكتسب.

وانفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة شارما (Sharma, 2004)، ودراسة الزراد

(1991)، ولكنها تختلف مع دراسة دببيس (1997).

ووجد الباحث أيضاً تفاعلاً دالاً إحصائياً في الدرجة الكلية لمقياس الخصائص السلوكية

بين الجنس والحالة فقط، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل

من ($\alpha = 0.05$) بين مجموعة الذكور العاديين ومجموعة الذكور ذوي صعوبات التعلم، لصالح

الذكور العاديين، وبين مجموعة الإناث العاديات ومجموعة الإناث ذوات صعوبات التعلم، لصالح

الإناث العاديات، وبين مجموعة الإناث العاديات ومجموعة الذكور العاديين، لصالح الإناث

العاديات.

ويفسر الباحث هذه النتائج إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاكل

أكاديمية، وهذا ينعكس بدوره على نفسياتهم وأدائهم.

وانتقلت نتائج هذه الدراسة مع معظم الدراسات التي تناولت موضوع صعوبات التعلم مثل

دراسة شارما (Sharma, 2004)، ودراسة جونجمانز (Jongmans, 2003)، ودراسة ديبس

(1997)، ودراسة النجداوي (1995)، ودراسة الزراد (1991).

ولم يجد الباحث فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الذكور ذوي صعوبات التعلم

ومجموعة الإناث ذوات صعوبات التعلم. ونفهم من هذه النتيجة أن الفارق بين أداء الذكور والإناث

في عينة الطلبة العاديين ليس كالفارق بين الذكور والإناث في عينة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة النجداوي (1995).

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على ما يلي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الخصائص السلوكية

التالية (الانتباه، الذاكرة، الإدراك، التأزر البصري الحركي) تعزى إلى حالة الطلبة (عاديين،

ذوي صعوبات) والجنس (ذكر، أنثى) والصف (ثالث، رابع) والتفاعلات بينها؟

وللإجابة على السؤال الثاني، تم حساب متوسطات الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات

التعلم على الأجزاء الثمانية (منفصلة) لمقياس الخصائص السلوكية، والمتعلقة بخاصية الانتباه (

الاستقبال السمعي، الاستقبال البصري، الترابط السمعي، الترابط البصري)، وخاصية الذاكرة (

التذكر السمعي المتسلسل)، وخاصية الإدراك (الإدراك البصري، الإدراك السمعي)، وخاصية التأزر

البصري الحركي . ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات المتعلقة بكل خاصية، تم استخدام

تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA).

وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي لأثر متغير الجنس والصف والحالة والتفاعلات

بينها، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خاصية الانتباه تعزى إلى الحالة، لصالح الطلبة

العاديين.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتصفون إما بالحركة

الزائدة أو الخمول والكسل، وكلا النوعين يؤثر في الانتباه بشكل سلبي، وهذا يؤدي إلى تدني

تحصيلهم الدراسي. ومن الأمور التي تدعم هذه النتيجة ما وجدته الباحث أثناء تطبيق مقياس

الخصائص السلوكية. فقد وجد الباحث أثناء تطبيق اختبار (الاستقبال السمعي) أن الطلبة

العاديين يتيقظون للمثيرات السمعية التي تطرح عليهم ويستجيبون لها بسرعة، بعكس الطلبة ذوي

صعوبات التعلم.

كما وجد الباحث أثناء تطبيق اختبار (الاستقبال البصري) أن الطلبة ذوي صعوبات

التعلم استجابوا للمثيرات البصرية في معظم الأحيان بطريقة خاطئة، كما أنهم كانوا يكملون

العبارات الناقصة في اختبار (الترابط السمعي) بجمل غير واضحة وليست ذات معنى، بينما كان

الطلبة العاديين يكملون العبارات الناقصة بجمل واضحة ذات معنى.

وقد وجد الباحث كذلك أثناء اختبار الترابط البصري أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم

أظهروا عجزاً واضحاً في عملية الربط بين الجزء والكل، إضافة إلى ما واجهوه من صعوبة واضحة

في التعرف إلى الحروف والكلمات والمقارنات البصرية، في حين أظهر الطلبة العاديين قدرات

عالية في الربط بين الكل والجزء، وتعرفوا على الحروف والكلمات وأجروا مقارنات بصرية بطريقة

سليمة.

ووجد الباحث أيضاً فروقاً ذات دلالة إحصائية في خاصية الانتباه تعزى إلى الصف، لصالح طلبة الصف الرابع. ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن مشاكل اضطراب الانتباه تقل مع تقدم العمر. ولم يجد الباحث فروقاً ذات دلالة إحصائية في خاصية الانتباه تعزى إلى الجنس. أما بالنسبة لخاصية الذاكرة، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خاصية الذاكرة تعزى إلى الحالة، لصالح الطلبة العاديين.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاكل في عمليات تخزين المعلومات وتنظيمها واسترجاعها. وقد تبين للباحث أثناء تطبيق اختبار (التذكر السمعي المتسلسل) أن قدرة المفحوصين من الطلبة العاديين على تذكر سلاسل الأرقام فاقت بشكل واضح قدرة المفحوصين من الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ووجد الباحث أيضاً فروقاً ذات دلالة إحصائية في خاصية الذاكرة تعزى إلى الجنس، لصالح الإناث. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الإناث أكثر هدوءاً وأقل عدوانية من الذكور، وبالتالي يكون تركيزهن أفضل. ولم يجد الباحث فروقاً ذات دلالة إحصائية في خاصية الذاكرة تعزى إلى الصف الدراسي.

أما فيما يتعلق بخاصية الإدراك، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خاصية الإدراك تعزى إلى الحالة، لصالح الطلبة العاديين.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى التفسيرات الصحيحة للمثيرات البصرية، كما أنهم لا يستطيعون التمييز بين الأصوات من حيث التشابه والاختلاف بالإضافة إلى صعوبة استدعائهم للمعلومات من الذاكرة السمعية، وهذا يكون له تأثير سلبي كبير في الجانب الأكاديمي. وقد يعود السبب إلى الدافعية، حيث أن الأكثر دافعية يكون

أفضل إدراكاً. وبالتالي فإن الطلبة العاديين أفضل إدراكاً من الطلبة ذوي صعوبات التعلم لأن دافعتهم أفضل.

وقد لاحظ الباحث أثناء تطبيق اختبار الإدراك البصري أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يستغرقون وقتاً طويلاً عندما يكتبون الأرقام والجمل المتشابهة، وأنهم كانوا يكتبونها بطريقة غير صحيحة. أما الطلبة العاديين فقد استغرقوا وقتاً قصيراً أثناء كتابة الأرقام والجمل المتشابهة. وأثناء تطبيق اختبار الإدراك السمعي، وجد الباحث أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم أخفقوا في معرفة ماهية بعض أصوات بعض الحيوانات المعروفة مثل (العصفور، القطة)، وبعض الأصوات الأخرى مثل (صوت منبه الساعة وصوت طفل يبكي). أما الطلبة العاديين فقد عرفوا ماهية الأصوات بسرعة.

وقد أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خاصية الإدراك تعزى إلى الجنس، لصالح الإناث. ويفسر الباحث ذلك إلى أن الحالة المزاجية والانفعالية للفرد تؤثر في الإدراك، حيث لا يكون الإدراك واحداً في حالة الاستقرار والهدوء، وحالة الغضب والهيجان، وبما أن الإناث أكثر هدوءاً من الذكور، فإنهن أفضل إدراكاً.

وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خاصية الإدراك تعزى إلى الصف، لصالح طلبة الصف الرابع. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الخبرة السابقة تؤثر في عملية الإدراك، فكلما زادت ذخيرة الفرد من المعارف والمهارات السابقة، أصبح إدراكه أفضل للمتغيرات اللاحقة.

أما بالنسبة لخاصية التأزر البصري الحركي، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خاصية التأزر البصري الحركي تعزى إلى الحالة، لصالح الطلبة العاديين.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات التي

تتطلب الدقة كالكتابة والرسم، وهذا ينعكس بشكل سلبي على اكتسابهم للكثير من المهارات الأكاديمية. وقد لاحظ الباحث أثناء تطبيق اختبار (التآزر البصري الحركي) نوعاً من عدم التناسق بين حركة العين وحركة الأيدي عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم عندما كانوا يقومون بعملية رمي كرة التنس على الأشكال الهندسية المرسومة على السبورة. وظهر أيضاً عدم التناسق عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم عندما مشوا على الخط المستقيم، وعندما صوبوا الكرة على الزجاجات البلاستيكية. أما الطلبة العاديين فقد أظهروا تناسقاً جيداً بين حركة العين وحركة الأيدي عندما نفذوا الأنشطة الخاصة باختبار التآزر البصري الحركي.

ووجد الباحث أيضاً فروقاً ذات دلالة إحصائية في خاصية التآزر البصري الحركي تعزى إلى الجنس، لصالح الذكور. ويفسر الباحث ذلك إلى أن العضلات لدى الذكور أقوى من العضلات لدى الإناث، وبالتالي يستطيعون السيطرة على مجموعة العضلات الدقيقة الموجودة لديهم، وهذا يساعدهم على إتقان المهارات المتعلقة بخاصية التآزر البصري الحركي بشكل أفضل من الإناث. ومن الجدير ذكره أنه لم يكن هناك أي تفاعل دال إحصائياً بين (الجنس والصف) أو (الجنس والحالة) أو (الصف والحالة) أو (الجنس والصف والحالة) في أي من الخواص الأربعة السابقة (الانتباه، الذاكرة، الإدراك، التآزر البصري الحركي). وهذا يعني أن الخصائص السلوكية لا تجتمع، بالضرورة، عند نفس الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم أو عند نفس المجموعة من الأطفال، وقد تتفاوت في شدتها من طفل إلى آخر، وقد تظهر واحدة أو أكثر من هذه الخصائص عند الطفل، وقد تختلف هذه الخصائص من طفل إلى آخر.

وبشكل عام يمكن القول أن أداء الطلبة العاديين كان أفضل من أداء الطلبة ذوي صعوبات

التعلم على مقياس الخصائص السلوكية، وأن أداء الإناث كان أفضل من أداء الذكور ويعزى ذلك

إلى أسلوب التربية المختلف لكلا الجنسين، بالإضافة إلى عامل النضج حيث أن الإناث أسرع نضجاً من الذكور. كما أن أداء طلبة الصف الرابع كانوا أفضل من أداء طلبة الصف الثالث، وهذا يعني وجود علاقة إرتباطية بين الأداء والصف، حيث يتحسن الأداء كلما ارتفع مستوى الصف الدراسي، ويعزى ذلك إلى عوامل الخبرة والتدريب المكتسب.

اتفقت نتائج السؤال الثاني والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في الخصائص السلوكية (الانتباه، الذاكرة، الإدراك، التأزر البصري الحركي) لصالح الطلبة العاديين، مع معظم النتائج التي توصل إليها الباحثون في مجال صعوبات التعلم.

فقد اتفقت نتائج السؤال الثاني مع دراسة مكنامارا (McNamara, 2003) التي أشارت إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانوا أقل قدرة على التذكر من الطلبة العاديين سواء على المستوى الأكاديمي أو الحياتي، ومع دراسة جونجمانز (Jongmans, 2003)، التي بينت أن الأطفال العاديين كانوا أفضل من الأطفال ذوي صعوبات التعلم على اختبار قدرات التأزر الحس حركي.

واتفقت أيضاً مع دراسة النجداوي (1995) التي أشارت إلى تفوق الطلبة العاديين على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في كل بعد من الأبعاد العشرة للمقياس المستخدم لقياس الخصائص اللغوية والأكاديمية والسلوكية للأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم، ومع دراسة سالم (1991) التي أشارت إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاكل في كافة القدرات النفس لغوية مقارنة مع الطلبة العاديين، ومع دراسة الزيات (1989) المشار إليه في (ديبيس، 1997) والتي توصلت إلى وجود فروق جوهرية بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم على مقياس تقدير الخصائص السلوكية.

كما أنها اتفقت مع دراسة تشبمان (Chopman, 1988) التي أظهرت أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاكل في الانتباه والذاكرة، ومع دراسة كاس (Kass, 1962) الوارد في (النجداوي، 1995) التي تشير إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد حصلوا على معدلات منخفضة في اختبارات (الترابط السمعي، والترابط البصري، والتذكر السمعي المتسلسل، والتسلسل البصري والإدراك)، ومع دراسة ديز (Deese, 1978) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في اختبارات التذكر السمعي المتسلسل، والتذكر البصري المتسلسل.

واتفقت نتائج السؤال الثاني أيضاً مع دراسة شوارتس وبريان

(Schwartz and Bryan, 1972) الوارد في (سالم، 1991) التي أكدت على أن أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم كان أقل من أداء الطلبة العاديين في مجال المهارات اللغوية، ومع دراسة ماسيون (Macions, 1969) الوارد في (الدبس، 2000) والتي أكدت على أن الطلبة الذين يعانون من مشاكل في القراءة قد حصلوا على معدلات منخفضة في اختبار التذكر البصري. وفي المقابل لم تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة سليبر (Clebre, 1971) الوارد في (النجداوي، 1995) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة العاديين وأداء الطلبة ذوي صعوبات في اختبار التذكر البصري المتسلسل.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة، يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

- ركزت هذه الدراسة على متغيرات محددة (الحالة، الجنس ، الصف)، وبالتالي يوصي الباحث بإجراء دراسات تتناول علاقة ظاهرة صعوبات بمتغيرات أخرى مثل: الطبقة الاجتماعية للطالب- نوع المدرسة (خاصة، حكومية)- البيئة الاجتماعية (ريف، مدن، مخيمات)- المرحلة الدراسية (أساسية ، ثانوية)- نظام دوام المدرسة (صباحي، مسائي)- المستوى التعليمي للأبوين.
- إجراء دراسة تتناول الخصائص اللغوية والأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في عينة فلسطينية.
- أن يتم التعاون بين وزارة التربية والتعليم ومراكز التربية الخاصة، بغية تأهيل المعلمين وتزويدهم بالأساليب والأدوات الخاصة اللازمة لتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من أجل تقديم المساعدة المناسبة لهم، وخصوصاً بعد أن تبين للباحث أثناء تطبيق الاختبار أن مفهوم صعوبات التعلم غير واضح لمعظم المعلمين والمرشدين التربويين.
- أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتعيين معلماً مختصاً في كل مدرسة ليتعاون مع معلمي المرحلة الأساسية لتشخيص ومعالجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مراحل مبكرة.

- إجراء دراسة مسحية شاملة لتحديد نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مستوى فلسطين، ووضع خطط استراتيجية في كيفية التعامل مع هذه الفئة من الطلبة.
- إجراء دراسة تشخيصية لمعرفة حاجات ومتطلبات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء دراسات وبحوث ميدانية لإيجاد وسائل تشخيص وقياس جديدة لهذه الظاهرة.

المراجع

المراجع

المراجع العربية:

- أبو مرق، جمال. (2001):"العلاقة بين صعوبات التعلم وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل". البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، 3 (5)، ص ص 27- 45.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى. (1997): المدخل إلى التربية الخاصة. ط1. مكتبة الفلاح، الكويت.
- الدبس، مازن. (2000): صعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية لدى الطلبة الأذكياء في الصف الرابع الأساسي. جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- دببس، سعيد. (1997): " دراسة المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات". دراسات نفسية، 7 (3)، ص ص 26-48.
- راشد، عدنان. (2002): سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم (بطني التعلم). ط1. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

- الروسان، فاروق. (1996): سيكولوجية الأطفال غير العاديين (مقدمة في التربية الخاصة). ط2. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- الروسان، فاروق. (1998): قضايا ومشكلات في التربية الخاصة. ط1. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- الزراد، فيصل. (1991): " صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة". رسالة الخليج العربي، 15 (38)، ص ص121- 175.
- زهران، حامد. (1995): ألصحة النفسية. ط2. عالم الكتب ، القاهرة.
- زياد، محمد. (2001): "ظاهرة الصعوبات التعلمية". الكرمة، 1 (2)، ص ص55-70.
- سالم، سيلفيا. (1991): تشخيص صعوبات التعلم النفس لغوية لدى الطلبة الأردنيين في المرحلة الابتدائية. الجامعة الأردنية، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- سالم، ياسر. (1988): " دراسة تطوير اختبار تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ الأردنيين في المرحلة الابتدائية". مجلة دراسات، 3 (8)، ص ص 113- 162.
- السرطاوي، عبد العزيز والسرطاوي، زيدان. (1988): صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. ط1. مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.
- سليمان، عبدالرحمن . (2001): سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة: أساليب التعرف والتشخيص. ط1. مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- الشراوي، أنور. (1983): " صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت". مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 7 (9)، ص ص 124- 150.
- الصباح، سهير. (حزيران، 2004): مقدمة في التربية الخاصة. في: دورة تدريبية حول صعوبات التعلم. جامعة القدس، فلسطين.

- الظاهر، قحطان. (2004): صعوبات التعلم. ط1. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- عبد الهادي، نبيل ونصرالله، عمر وشقير، سمير. (2000): بطء التعلم وصعوباته. ط1. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- عبيد، ماجدة. (2000): تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة . ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- عبيد، ماجدة. (2001): مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة. ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- الكوافحة، تيسير. (1990): صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها. جامعة عين شمس، مصر. (رسالة دكتوراة غير منشورة).
- الكوافحة، تيسير. (2003): صعوبات التعلم (والخطة العلاجية المقترحة) . ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- معابرة، مأمون (2003): "العلاقة بين الاضطرابات السلوكية والانفعالية والانحراف وصعوبات التعلم". مجلة صعوبات التعلم، 8 (1)، ص ص 40-43.
- ملحم، سامي. (2002): صعوبات التعلم. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- النجاوي، نسرین. (1995): مقارنة بين الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في عينة أردنية . الجامعة الأردنية، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الوقفي، راضي. (2003): صعوبات التعلم. ط1. كلية الأميرة ثروت، عمان.

المراجع الأجنبية:

Chopman, W. (1988):" Cognitive- motivational characteristics and academic achievement of learning disabled child". **Journal of Educational Psychology**, 80 (393), pp 27-65.

Cruickshank, W. M. (1994): **Some Issues facing the field of Learning Disability**. (5th ed.). Longman Publishing Group, London.

Deese, C. (1978):" A study of the discrimination by the subtests of revised illionois test of psycholinguistic abilities between successful and unsuccessful readers of normal intelligence" **journal of speech and hearing Disorder**, 43 (1), pp 58-62.

Dikitanan, R. C. (1994): **learnin disability characteristics of high risk freshmen**. Dean college of New jersey.(Thesis MA project).

Gearheart, R. B. (1985): **Learning disabilities and educational strategies**. (4th ed). Mosby College Publishing, Toronto Santa Clare, U.S.A.

Hallahan, D. P. & Kauffman, J.M (1986): **Exceptional children: introduction to special education**. (3rd ed). Prentice Hall Inc. Englewood cliffs, New jersey, U.S.A.

Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M (1996): **Introduction to learning disabilities**. Allyn & Bacon, Boston.

Haslam, R. H & Tutti, P. J (1975): **Medical problem in the classroom**. University of Park Press, Baltimore, U.S.A.

Jongmans, M. J (2003):" Consequences of comorbidity development coordination disorders and learning disabilities for severity and pattern of perceptual- motor dysfunction". **Journal of Learning disabilities**, 36 (6), pp 528- 537.

Kirk, S.A. (1987):" Learning disabled preschool child", **Journal of Exceptional children**, 19 (2), pp 78-80.

Learner, J. (1976): **Children with learning disabilities**. (2nd ed.).Houghton Mifflin Co., Boston.

Learner, J. (1993): **Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies** (sixth ed.) Houghton Mifflin Co., Boston.

levine, D. M. & Reed, M. (1999): **Developmental variation and learning disorder**. (2nd ed.) Educators Publishing Service Inc., Cambridge.

Mayes, S. D. Calhon, S. L & Crowell, E. W. (2000): Learning disabilities and ADHD: overlapping spectrum disorder. **Journal of Learning Disabilities**, 33 (5), pp 417-424.

McNamara, J. K (2003): " Memory for everyday information in students with learning disabilities". **Journal of Learning disabilities**, 36 (5), pp 394-406.

Polloway, E. A. (1997): Mental retardation and learning disabilities: Conceptual and applied issues. **Journal of learning disabilities**, 30 (3), pp 297- 345.

Prizzolo, F. J , Obrzut, J. E and Hess, W. D (1983):" Construct validity of the illinois test of psycholinguistic abilities for a clinic population", **Psychology in schools**, 20 (5), pp 146-152.

Reid, D. K. (1988): **Teaching learning disabled. Allyn & Bacon Inc.** Massachusetts, USA.

Rogers, H. & Saklofske, D.H (1985): " Self concept, Locus of control and performance expectation of learning disabled children", **Journal of Learning disabilities**, 15 (1), pp 273- 278.

Sapir, S. G & Nitzburg, A. C. (1973): **Children with learning problems.** Burnner mazel Publisher, New York.

Sharma, G. (2004): "A comparative study of the personality characteristics of primary- school students with learning disabilities and their nonlearning disabled peers". **Learning disability Quarterly**, 27 (3), pp 127-140.

Thomas, P.G. (2003): " A comparison of special education in Israel & Palestine". **The Journal of Special Education**, 37(1), pp 33-48.

Wilson, L (1988): " The characteristics of learning disabled and other handicapped students referred for evaluation in the state of Iowa" **Journal of Learning disabilities**, 19(9), pp 530- 553.

الملاحق

الملحق رقم (1)

الاختبارات المقتنة وغير المقتنة المستخدمة في اكتشاف صعوبات التعلم.

أولاً: أشهر الاختبارات المقتنة: (Formal Standardized language Tests).

• اختبارات اللغة المقتنة وتشمل:

أ - اختبار دارلي الخاص بالنطق اللغوي.

(The Templin- Darley Tests of articulation)

ب اختبار بيبيدي للمفردات اللغوية المحصورة.

(Peabody Picture Vocabulary test)

ج- اختبار نورثورسترن لقواعد اللغة.

(Northwestern Syntax Screening Test)

د- اختبار كارو للفهم السمعي للغة.

Carrow's Test for Auditory Comprehension of Language

ه- اختبار هوستن للفهم السمعي للغة. (Hosten)

• أشهر اختبارات التحصيل المقتنة في مجال القراءة والتهجئة والحساب:

Spelling and Arithmetic (Formal standardized tests for Reading Arithmetic)

أ - اختبار بيبيدي للتحصيل الفردي (1970).

(Peabody Individual Achievement Test)

ب اختبار التحصيل الواسع المدى (1965).

(Wide Range Achievement Test)

ج- اختبار جراي للقراءة الشفوية (1967).

(Gray oral Reading Tests)

د- اختبار ديورل لتحليل صعوبة القراءة (1957).

(Durrel analysis of Reading difficulty)

ه- اختبار مونرو لتشخيص القراءة (1957).

(Monroe Diagnostic Reading Scales)

و- اختبار سباش لتشخيص القراءة (1972).

(Spache Diagnostic Reading Scales)

ز- اختبار جيتس مكجينيتي للقراءة الصامتة.

(Gates- MacGinitie Silent Reading Tests)

ح- اختبار ستانفورد للتحصيل.

(Stanford Achievement Test)

ط- اختبار متروبوليتان للتحصيل.

(Metropliton Achievement Test)

ي- اختبار جيتس- رسل لتشخيص التهجئة.

(Gates- Russel Spelling Diagnostic Test)

ك- اختبار ديوكوك للقراءة.

(Deacock Reading Test)

ل- اختبار ستانفورد لتشخيص الحساب.

(Stanford Diagnostic Arithmetic Test)

• أشهر اختبارات القدرات العقلية والعمليات النفسية:

(Tests of Mental abilities and psychological Processes)

أ - اختبار وكسلر لذكاء الأطفال.

(Wechsler Intelligence scale for Children)

ب اختبار ستانفورد بينيه للذكاء.

(Stanford- Binet Intelligence Scale)

ج - اختبار سلسون لذكاء الأطفال الراشدين.

(Slosson intelligence Test for Children and Adults)

هـ- اختبار أليوي للقدرات النفس لغوية.

(Illinois Test of Psycholinguistic Abilities)

و - اختبار بييدي للمفردات اللغوية المصورة.

(Peabody Picture Vocabulary Test)

ز - اختبار ماريان فروستج لتطور الادراك البصري.

(Marianne Frosting Development Test of Visual Perception)

• أشهر اختبارات السلوك التكيفي (Social Maturity Tests)

أ - اختبار فاينلاند للنضج الاجتماعي (Vineland social Maturity Tests)

ب اختبار الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي الخاص بالسلوك التكيفي.

American Association of Mental Retardation the adaptive Behaviour Test

• أشهر اختبارات التطور الحركي: (Motor Development Test)

أ - اختبار بيردو للحركة.

(Purdue Perceptual- Motor Survey)

ب اختبار كاليفرنيا لقياس القدرات الحركية للطفل.

(Southern California Perceptual-Motor Test)

ج- اختبار لنكولن أوسيرتسكي للتطور الحركي.

(Lincoln Oseretsky Motor Development Test)

ثانياً: الاختبارات غير المقننة: (Informal Tests)

أ - اختبار القراءة غير المقننة (Informal Reading Inventory Tests)

ب اختبار التمييز القرائي (Informal Graded World- Recognition Test)

ت اختبار القدرة العددي (Informal Arithmetic Test)

الملحق رقم (2)

استمارة التعرف المبدئي على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة المحترم.

أرجو أن أعلمكم بأني أجري دراسة علمية حول مقارنة الخصائص السلوكية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أرجو من حضرتكم تحديد الخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفق الاستمارة المرفقة.

إرشادات:

الرجاء وضع حرف (م) بجانب الفقرة المناسبة، والحرف (غ) بجانب الفقرة الغير مناسبة مع إضافة التعديلات.

واقبلوا فائق الاحترام

مازن اللحام

طالب ماجستير إرشاد نفسي وتربوي

جامعة القدس.

اسم الطالب :

اسم المدرسة:

الصف :

الجنس:

يرجى وضع (✓) في الخانة المناسبة (تنطبق ، لا تنطبق)

لا تنطبق	تنطبق	الخصائص
		<p><u>الانتباه والتركيز:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- يفشل باستمرار في إنهاء الواجبات التي بدأها.- يتشتت انتباهه بسهولة.- يعاني من صعوبة في التركيز على المهمات الدراسية.- ينتقل من نشاط إلى آخر دون أي تنظيم.- يتصرف قبل أن يفكر . <p><u>النشاط الحركي الزائد:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- يعاني من صعوبة بالغة في الالتزام بالهدوء داخل الصف.- يعاني من صعوبة بالغة في البقاء في وضع الجلوس لفترة أكثر من عشرة دقائق تقريبا.- اندفاعي. <p><u>الذاكرة:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- يجد صعوبة في إعادة عدة أرقام بالتسلسل المحدد لها بعد أن يذكرها أمامه المعلم /المعلمة.- يجد صعوبة في ربط أصوات الحروف برموزها المكتوبة.- يجد صعوبة في تعلم الحروف الهجائية.- يجد صعوبة في تعلم الأرقام المتشابهة.- يجد صعوبة في تذكر الكلمة المطبوعة.- لديه ضعف في الذاكرة السمعية.- لديه ضعف في الذاكرة البصرية. <p><u>الإدراك:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- يجد صعوبة في التعرف على الصورة إذا كان هناك جزء ناقص منها.- يجد صعوبة في التمييز بين الأحجام.- يجد صعوبة في التمييز بين الأشكال المختلفة.- يجد صعوبة في قراءة الحروف المتشابهة مثل (ح،خ،ج).

لا تنطبق	تنطبق	الخصائص
		<p>- يجد صعوبة في التعرف على الكلمات المتشابهة سماعيا مثل (قلب / كلب).</p> <p>- يجد صعوبة في استخدام القلم.</p> <p>- يجد صعوبة في تزيير الأزرار.</p> <p>- يجد صعوبة في تمييز الاتجاهات المختلفة (فوق / تحت) ، (أمام / خلف)، (يمين / يسار).</p> <p>- يجد صعوبة في تمييز المثبرات السمعية.</p> <p>- يجد صعوبة في استرجاع الأشكال الهندسية البسيطة.</p> <p><u>التفكير:</u></p> <p>- يعتمد الطالب اعتمادا كبيرا على المعلم في أداء القدرة على التركيز على مهمة جديدة تقدم له.</p> <p>- يعاني من الاندفاعية في حل المسائل الحسابية.</p> <p>- يعاني من الاندفاعية في حل الأسئلة المطروحة عليه.</p> <p>- يعاني من نقص شديد في ثقته بنفسه.</p>

الملحق رقم (3)

نموذج التفريغ لاختبار قياس الخصائص السلوكية

اسم الطالب : -----							المدرسة : -----						
الصف : -----							الجنس : -----						
تصنيف الحالة: - ص							ع -						
العلامة لكل فقرة من فقرات الاختبار													
الاختبار / فقرات الاختبار													
المجموع	ف 6	ف 5	ف 4	ف 3	ف 2	ف 1							
							الاستقبال السمعي						
							الاستقبال البصري						
							الترابط السمعي						
							الترابط البصري						
							التذكر السمعي المتسلسل						
							الإدراك البصري						
							الإدراك السمعي						
							التأزر البصري الحركي						
المجموع الكلي لدرجات الاختبارات													

معدل الطالب/ة خلال الفصل الأول (2004 - 2005).

1. اللغة العربية: _____ .
2. العلوم: _____ .
3. الرياضيات: _____ .

الملحق رقم (4)

قائمة بأسماء المحكمين

مكان العمل	المحكمين
جامعة القدس.	أ.د. أحمد فهميم جبر.
جامعة القدس.	د. تيسير عبدالله.
جامعة القدس.	د. غسان سرحان
جامعة القدس.	د. محسن عدس.
جامعة القدس.	د. سمير شقير.
جامعة القدس.	د. إبراهيم الصليبي.
جامعة بيت لحم.	د. هالة يماني.
جامعة بيت لحم.	د. سامي عدوان.
جامعة الخليل	د. نبيل الجندي.
أخصائي صعوبات تعلم	أ. محمد زياد.
قسم الإرشاد/ تربية ضواحي القدس	أ. الهام القادري
مشرفة مرحلة/ تربية ضواحي القدس	أ. عائشة عدوان
مشرفة مرحلة/ تربية ضواحي القدس	أ. ليلي هندي

الملحق رقم (5)

مقياس الخصائص السلوكية.

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة..... المحترم.

أرجو أن أعلمكم بأني أجري دراسة علمية حول مقارنة الخصائص السلوكية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أرجو من حضرتكم تحكيم فقرات الاختبار المرفق والمتعلق بالخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم .

إرشادات:

الرجاء وضع حرف (م) بجانب الفقرة المناسبة، والحرف (غ) بجانب الفقرة الغير مناسبة مع إضافة التعديلات.

واقبلوا فائق الاحترام

مازن اللحام

طالب ماجستير إرشاد نفسي وتربوي

جامعة القدس.

الخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين من الصفين

الثالث والرابع في مدارس ضواحي القدس.

البيانات الخاصة بالمفحوص:

اسم الطالب الرباعي:

اسم المدرسة الرسمي:

الجنس: 1- ذكر. 2- أنثى.

الصف: 1- الثالث الأساسي. 2- الرابع الأساسي.

العمر: 1- (8-9). 2- (10-11).

تصنيف الحالة: 1- طفل عادي.

2- طفل ذوي صعوبات تعلم (غير عادي).

اختبار الاستقبال السمعي:

الاجابة ورمزها		فقرات الاختبار	التسلسل
خطأ/ لا (صفر)	صح/ نعم (1)		
		هل تأكل الأرناب؟	1.
		هل تزحف الأغنام؟	2.
		هل تستخدم الأرناب الهاتف؟	3.
		هل يطير الحصان في السماء؟	4.
		هل تسقط أوراق الشجر في فصل الصيف؟	5.
		هل يحترق الخشب؟	6.

اختبار الاستقبال البصري:

الإجابة ورمزها		فقرات الاختبار	التسلسل
لم يعرف الماهية (صفر)	عرف الماهية (1)		
		1. ما هذا؟ عرض صورة طائرة.	
		2. ما هذا؟ عرض جهاز كمبيوتر.	
		3. ما هذا؟ عرض صورة نعامة.	
		4. ما هذا؟ عرض صورة لشخص يلعب كرة قدم.	
		5. ما هذا؟ عرض صورة شاخصة مرورية مكتوب عليها ممر للمشاة.	
		6. ما هذا؟ عرض صورة لساعة حائط.	

اختبار الترابط السمعي:

الإجابة ورمزها		فقرات الاختبار	التسلسل
لم يكمل العبارة أو أكملها بشكل خاطيء. (صفر)	أكمل العبارة بشكل صحيح. (1)		
		1. يحمل المعلم بيده عند تصحيح الدفاتر.	
		2. يطير العصفور في الجو و تسبح السمكة في	
		3. يصعد الدخان إلى أعلى، والمطر إلى أسفل.	
		4. الليمون حامض والسكر	
		5. الحديد ثقيل ، والقطن	
		6. الأسد قوي ، والأرنب	

اختبار الترابط البصري:

التسلسل	فقرات الاختبار	الإجابة ورمزها
1.	لوحة فيها صورة دائرة" وحولها صور" مسطرة / مثلث / فرجار / مبرة".	عرف الصورة ذات العلاقة بالصورة الأساسية. (1) (صفر)
2.	لوحة فيها صورة منشار وحولها صور" طاولة خشبية / كرة قدم / حذاء / حقيبة مدرسية".	عرف الصورة ذات العلاقة بالصورة الأساسية. (1) (صفر)
3.	ر ، ز ، ع ، غ ، ج ، ح ، خ.	نسخ الحروف بشكل صحيح. (1) (صفر)
4.	جبل ، جبل.	نسخ الكلمات بشكل صحيح. (1) صفر
5.	شربت الشاي.	نسخ الكلمات بشكل صحيح. (1) (صفر)
6.	ذهبت إلى المدرسة.	نسخ الكلمات بشكل صحيح. (1) (صفر)

اختبار التذكر السمعي المتسلسل:

الإجابة ورمزها			التسلسل	فقرات الاختبار
لم يذكر السلسلة أو ذكرها بشكل خاطيء. (صفر)	ذكر السلسلة من ثاني محاولة. (1)	ذكر السلسلة من أول محاولة. (2)		
			.1	(8 ، 2 ، 5)
			.2	(6 ، 9 ، 7 ، 2)
			.3	(3 ، 4 ، 2 ، 8 ، 5)
			.4	(5 ، 5 ، 2 ، 8 ، 4 ، 7)
			.5	(7 ، 7 ، 2 ، 9 ، 1 ، 9 ، 3)
			.6	(9 ، 8 ، 9 ، 6 ، 8 ، 5 ، 4 ، 2)

اختبار الإدراك البصري:

الإجابة ورمزها			فقرات الاختبار	التسلسل
اذا لم يكتب لأرقام والكلمات والجمل بشكل صحيح. (صفر)	كتب أحد الأرقام أو أحد الجمل أو أحد الكلمات بشكل صحيح. (1)	كتب مجموعة الأرقام والكلمات والجمل بشكل صحيح. (2)		
			(91 ، 19) (86 ، 68) (57 ، 75) (41 ، 14)	.1
			(210 ، 201) (230 ، 203) (140 ، 104) (510 ، 501)	.2
			(1005 ، 1050) (1034 ، 1340) (2900 ، 2090) (1070 ، 1007)	.3
			زينب .	.4
			ذهبت فاطمة إلى السوق.	.5
			حضر أخي حفل تخريج صديقه أحمد في مسرح الجامعة.	.6

اختبار الإدراك السمعي:

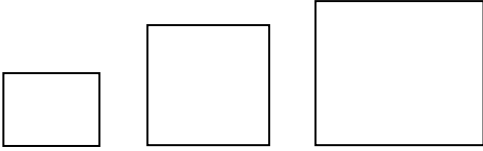
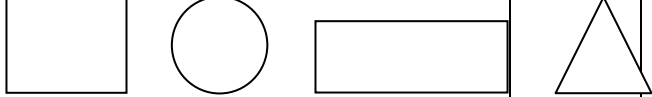
الإجابة ورمزها			التسلسل	فقرات الاختبار
لم يعرف ماهية الصوت. (صفر)	عرف الصوت في المحاولة الثانية. (1)	عرف الصوت من المحاولة الأولى. (2)		
			1.	إسماع المفحوص صوت عصفور.
			2.	إسماع المفحوص صوت قطة.
			3.	إسماع المفحوص صوت انفجار.
			4.	إسماع المفحوص صوت زامور سيارة إسعاف.
			5.	إسماع المفحوص صوت جرس ساعة منبه.
			6.	إسماع المفحوص صوت طفل يبكي.

نتائج المحكمين على الاختبارات الثمانية المستخدمة في التعرف على الخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين من حيث الصياغة اللغوية وتعليمات التطبيق

والتصحيح

الرقم	الاختبار الفرعي	عدد فقرات الاختبار	نسبة الاتفاق بين المحكمين حول الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار.	نسبة الاتفاق بين المحكمين حول تعليمات تطبيق الاختبار	نسبة الاتفاق بين المحكمين حول تعليمات تصحيح الاختبار.
1	الاستقبال السمعي	6	%80	%100	%100
2	الاستقبال البصري	6	%90	%100	%100
3	الترايط السمعي	6	%80	%90	%90
4	الترايط البصري	6	%90	%100	%100
5	التذكر السمعي المتسلسل	6	%100	%100	%100
6	الإدراك البصري	6	%100	%100	%100
7	الإدراك السمعي	6	%90	%100	%100
8	التآزر البصري الحركي	6	%80	%90	%90
	المجموع	48	%89	%98	%98

اختبار التآزر البصري الحركي:

الإجابة ورمزها.		فقرات الاختبار.	التسلسل	
إذا أصاب شكلان. (2)		إذا أصاب الأشكال الثلاثة. (3)		<p>1. رسم ثلاثة أشكال هندسية على السبورة (دائرة , مستطيل , مثلث) والطلب من المفحوص أن يرمي على كل شكل كرة تنس عن بعد مترين بشرط أن تكون طريقة الرمي من فوق الكتف.</p>
إذا فتحت ثلاثة أقفال. (3)		إذا فتحت أربعة أقفال. (4)		<p>2. تعليق لوحة على الحائط عليها أربعة أقفال ملونة (أحمر , أصفر , أزرق , أخضر) وأربع مفاتيح بنفس الألوان المذكورة.</p>
إذا جهز شكلان. (2)		إذا جهز الأشكال الثلاثة. (3)		<p>3. تجهيز ثلاثة أشكال لحجوم مختلفة (كبير , متوسط , صغير) . والطلب من المفحوص أن يجهز نفس الأشكال.</p> <div style="text-align: center;">  </div>
رسم شكلين. (2)	رسم ثلاثة أشكال. (3)	رسم الأشكال الأربعة. (4)		<p>4. رسم أربع أشكال هندسية , والطلب من المفحوص أن يرسمها.</p> <div style="text-align: center;">  </div>
		مشى بنفس الطريقة. (1)		<p>5. يقوم الفاحص بالمشي أمام المفحوص على خط مستقيم بين مجموعتين من البلاط الأرضي , وبعد الانتهاء , يطلب من المفحوص القيام بنفس</p>

				الدور.	
أ	أنزل أربع زجاجات. (4)	أنزل خمس زجاجات. (5)	أنزل جميع الزجاجات. (6)	يقوم الفاحص بعرض (6) زجاجات بلاستيكية على الطاولة ويطلب من المفحوص أن ينزلها بواسطة كرة من بعد مترين.	.6

