صعوبات التعلم
في مدارس المرحلة الابتدائية
بدولة الإمارات العربية المتحدة
«دراسة مسحية»

إعـــــداد

د. محمـــــــد البـيـلي　　د. عبـدالمجيـد النشـواتي
د. نـبيـــل محمـــــود　　أ. عبـدالحـافظ الشـايب

خلفية الدراسة

اقترن مفهوم التربية الخاصة تاريخياً برعاية وتدريب الافراد المعوقين سمعياً وبصرياً وعقلياً، لذلك عُني العاملون في التربية الخاصة بالصم والمكفوفين والمتخلِّفين عقلياً. غير أنه تبين ان هناك عدداً من الأطفال يتمتعون بقدرات حسيَّة وعقليَّة سويَّة، ومع ذلك يواجهون صعوبات في تعلُّم المهارات الأكاديمية الاساسية، مثل القراءة والتهجئة والكتابة والحساب والعلوم... الخ. وقد استخدم مصطلح صعوبات تعلّم محددة Specific Learning Disabilities للاشارة الى مثل هؤلاء الأطفال الذين يُفترض أن قدراتهم تؤهلهم للتعلم واكتساب المهارات الأكاديمية، بيد أنهم يواجهون صعوبات محددة، مثل عدم القدرة على التعبير اللفظي عن الأفكار، او عدم القدرة على القراءة والكتابة، او عدم القدرة على اجراء العمليات الحسابية، بحيث يكون اداؤهم على هذه المهارات ادنى مما تؤهلهم له امكاناتهم الكامنة، وادنى من متوسط أداء أقرانهم.

قد لا يبدو مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilities من المصطلحات الحديثة التي دخلت ميادين التربية وعلم النفس، ولكن ما هو جديد في هذا المصطلح هو الاهتمام الزائد الذي يلقاه معنى او مضمون هذا المصطلح في ميدان التربية الخاصة خلال العقدين الماضيين من هذا القرن. فقد جذب تحديد معنى صعوبات التعلم اهتمام جهات عديدة من الناس العاديين ـ مثل الآباء واولياء الامور ـ ومن المختصين في مجالات متنوعة، مثل التربية العامة،

والتربية الخاصة، والتربية الرياضية، وعلماء الأعصاب، واطباء العيون، وأطباء الأطفال، وعلماء النفس... الخ.

ان تعدد هذه الجهات وتنوعها قد ادى الى نوع من التباين والغموض في تحديد مصطلح صعوبات التعلم واستخداماته. لذلك من غير المستغرب وجود تعريفات متعددة له، او وجود نوع من عدم الاتفاق حول الأسس او المحكات او المعايير المستخدمة في تشخيص صعوبة التعلم وتصنيف الأفراد الذين يواجهون صعوبات في التعلم، وتحديد نسبتهم في المجتمع الاحصائي موضع الاهتمام (Hallahan, Kauffman & Lioyd, 1985). ويبدو أن الخصائص العديدة المتنوعة التي يتصف بها اطفال صعوبات التعلُّم، والمتمثلة في تأخر تطورهم الحركي او اللغوي او المعرفي او الاجتماعي، تسهم الى حد ما في الغموض الذي يكتنف مصطلح صعوبات التعلُّم. غير ان هذا الغموض لم يقف حائلا دون تكريس الجهود في ميدان الوضوح والاتفاق حول حلول مناسبة للمشكلات التي تثيرها مسائل التعريف والتشخيص والتصنيف والوقاية والمعالجة.

ان واحداً من الأسباب الرئيسية المؤدية الى الغموض السائد في ميدان صعوبات التعلم والمتعلق بهذه الوسائل، يعود جزئياً الى التطور الفريد لهذا الميدان. فالاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم، لم ينجم بشكل مباشر عن أعمال الأطباء مع المعوقين سمعياً او بصرياً او مع المتخلفين عقلياً والمضطربين انفعالياً، كما حدث بالنسبة لمجالات التربية الخاصة الأخرى، حيث كان العاملون في هذه المجالات يقومون برعاية الأفراد الذين يحدد الأطباء وجود اعاقات لديهم، ويحتاجون الى رعاية تربوية خاصة تمكنهم من مواجهة المشكلات التي تنجم عن اعاقاتهم، وتساعدهم في التغلب عليها وفق فلسفة وتقنيات معينة يحددها العاملون في ميادين التربية الخاصة المختلفة. وبهذا المعنى، يمكن القول بان مجال صعوبات التعلم ـ كمجال من مجالات التربية الخاصة ـ اي لم ينشأ اصلاً عن مهنة الطب، رغم ان اصحاب هذه المهنة ينهمكون الى حد بعيد في التحديد الأولي للاطفال ذوي صعوبات التعلم. لذلك يفتقر ميدان صعوبات التعلم الى ميزة التطور ضمن اطار فكري موحد، ولذلك ايضاً نشأت وتعززت مفاهيم الميدان الجديد وافكاره واتجاهاته على نحو كلي

تقريباً ضمن مجالات تربوية عريضة متنوعة، في وقت لم تكن فيه التربية العامة في بداية الستينات من هذا القرن مهيأة لقبول تحدي تطور هذا الميدان الجديد (Hallahan, et al, 1985).

وعندما أكدت التربية الخاصة وجودها باعتبارها كياناً مستقلاً عن التربية العامة بشكل عام، وعن المهن الطبية بشكل خاص، نتيجة للتوسع السريع للتشريعات الفيدرالية الامريكية، وبرامج التدريب الجامعية، بدأت التربية الخاصة في ممارسة نفوذها كقوة وطنية، وتشكل تخصصاً جديداً في صعوبات التعلم مدعوم بتشريعات رسمية وجهود علمية على حد سواء. وبذلك أصبح مجال صعوبات التعلم ميداناً طليعياً للتخصص، ونزع العاملون فيه الى اهمال ارتباطاتهم بمجالات التربية الخاصة الأخرى. غير ان النزعة الانفصالية اسهمت الى حد ما في الغموض المتعلق بتحديد مفاهيم الميدان الجديد ومصطلحاته، الأمر الذي فرض على اصحابه ضرورة إعادة تحديد هذه المفاهيم والمصطلحات. ولكن على الرغم من النزعة الانفصالية التي يعززها العاملون في مجال صعوبات التعلم، إلا انه من المعتقد اساساً ان لميدان صعوبات التعلم الراهن جذوراً راسخة في مجالي الاضطرابات الانفعالية والتخلف العقلي (Cruickshank, Hallahan, & Strauss 1973). وتشير الدلائل فعلاً الى ان الاطار النظري الذي ينطلق منه المعنيون بالبحث في صعوبات التعلم، وان البرامج التدريبية واساليب التعليم التي يستخدمها المعلمون في تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ترتبط على نحو وثيق ـ تاريخياً على أقل تقدير ـ انفعالياً والمتخلفين عقلياً. ويبدو ان تجاهل هذا الواقع قد اسهم جزئياً في سوء الفهم الحالي لمضمون مفهوم صعوبات التعلم.

لقد بدأ تجاهل الاصول التاريخية لميدان صعوبات التعلم عندما تزايد الاهتمام بأطفال يتمتعون بمعدلات ذكاء عادية، ويعانون في الوقت ذاته من مشكلات تعلمية في موضوع او موضوعات أكاديمية مختلفة. ويبدو ان هذه المشكلات هي ذاتها التي تتبدى لدى عدد كبير من الأطفال المتخلفين عقلياً وهنا تداخل معنى العديد من المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في ميادين التخلف العقلي وصعوبات التعلُّم، مثل: عُسر القراءة، وصعوبات القراءة، وصعوبات

الحساب، والاعاقات الادراكية، والأذى الدماغي الأدنى... الخ. لذلك اقترح كيرك (Kirk, 1976) أن يُبنى المصطلح الدّال على بعض خصائص الأطفال العاديين من حيث الذكاء والمتخلفين من حيث بعض المهارات الأكاديمية، على أسس تربوية وليس على اسس مرضية. وتم قبول مصطلح صعوبات التعلم واعتماده للاشارة الى المشكلات التي يواجهها هؤلاء الأطفال في مجال تحصيلهم الأكاديمي.

ان سعي المعنيين بالأطفال ذوي صعوبات التعلم الى ابعاد هؤلاء الأطفال عن الانحراف المرتبط بالتخلف العقلي، قد ادّى الى انتشار العديد من المفاهيم الغامضة او غير المحددة في ميدان صعوبات التعلم، علمًا بان هناك العديد من الخصائص النفسية والسلوكية المشتركة بين أطفال صعوبات التعلّم وأطفال العديد من الفئات الخاصة الأخرى، مثل فئة المصابين بأذى دماغي ويتمتعون بقدرات عقلية عادية، وفئة بطيئي التعلم، وفئة ذوي الاصابة الدماغية الدنيا، وفئة ذوي الاضطرابات الانفعالية، وفئة الأطفال ذوي النشاط الزائد والذكاء العادي.. الخ. كما يشترك اطفال هذه الفئات جميعها في الكثير من الخدمات والبرامج التربوية التي تقدم لهم (Hallahan et al 1985).

يتبدّى لدى افراد هذه المجموعات جميعها مشكلات وظيفية واضحة في جانب او جوانب محددة من قدراتهم. والوقوف على هذه الحقيقة من طرف، ومعرفة مراحل تطور ميدان صعوبات التعلم من طرف آخر، يساعد على فهم الطبيعة الجدلية لمسألة تحديد مفهوم التعلم، ومعرفة المبررات التي تؤدي الى تضمين او استبعاد بعض المصطلحات من هذا المفهوم، وبخاصة تلك التي تتعلق بالأذى الدماغي او التلف الوظيفي العصبي.

تم خلال العقدين الاخيرين اقتراح تعريفات عديدة لصعوبات التعلم اثارت جدلاً واسعاً بين المعنيين. لقد دار هذا الجدل عموماً حول مدى ملاءمة تضمين مصطلحات معينة في هذه التعريفات، وبخاصة المصطلحات التي تشير الى عمليات نفسية او مظاهر اذى دماغي. وهناك تعريفان مقبولان في هذا الصدد، وهما التعريف المستخدم وفق القانون الامريكي، والتعريف الذي تبنته «الجمعية المشتركة لصعوبات التعلم» (NJCLD).

يعرف القانون الامريكي صعوبات التعلم على النحو التالي:

«تعني صعوبات التعلم المحددة وجود اضطراب في جانب او اكثر من العمليات النفسية الاساسية المتضمنة في فهم او استخدام اللغة المنطوقة او المكتوبة، والتي يتبدى الاضطراب فيها في نقص القدرة على الانصات او التفكير او الكلام او القراءة او الكتابة او التهجئة او العمليات الحسابية الرياضية. ويتضمن المصطلح حالات مثل الاعاقات الادراكية والأذى الدماغي، والخلل الوظيفي الدماغي الأدنى، والديسلكسيا، والافيزيا التطورية، والمصطلح لا يتضمن الأطفال الذي يواجهون مشكلات تعلمية ناتجة اساساً من اعاقات بصرية او سمعية او حركية، او من تخلف عقلي او اضطراب انفعالي، او من حرمان بيئي او ثقافي او اقتصادي.

على الرغم من تبّي ولايات عديدة لهذا التعريف، وتقديم الخدمات لذوي صعوبات التعلم وفقاً له، إلا انه كان عرضة لانتقادات عديدة اهمها: (١) انطواء التعريف على مفاهيم ومصطلحات يهملها الباحثون حالياً، مثل الخلل الوظيفي الدماغي الأدنى. (٢) عدم توافر تبريرات منطقية تامة لاستبعاد بعض الصعوبات المحددة التي يُفترض انها تعود في اسبابها الى الحرمان البيئي، او التخلف العقلي، او الاضطراب الانفعالي (Hallahan, 1979; LLoyd, Hallahan & Kauffman, 1980 Hallahan & Bryan, 1981; Kauffman &)

وفي ضوء الانتقادات الموجهة الى هذا التعريف الرسمي، اصدرت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD)تعريفاً ينص على ان: «صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير الى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتبدى من خلال صعوبات هامة في اكتساب القدرة على استخدام الانصات او الكلام او القراءة او الكتابة او الاستدلال او العمليات الرياضية. وتعتبر هذه الاضطرابات داخلية بالنسبة للفرد، ويُفترض انها تعود لخلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. وعلى الرغم من ان صعوبات التعلم قد تحدث على نحو مصاحب مع حالات اعاقة أخرى (مثل التلف الحسي، والتخلف العقلي،

والاضطراب الاجتماعي والانفعالي) او مع تأثيرات بيئية (مثل الفروق الثقافية، او التعليم غير المناسب، او عوامل ذات منشأ نفسي... الخ)، إلا ان هذه الصعوبات ليست نتيجة مباشرة لهذه الحالات او التأثيرات.»

(Hammill, Leigh, McNutt, & Larsen, 1981)

يرى هاميل Hammill أن هذا التعريف يمتاز بالخصائص التالية: (١) لا يقتصر التعريف على الأطفال دون غيرهم. (٢) يتجنب التعريف مصطلح عمليات نفسية اساسية، ذلك المصطلح الذي ولد غموضاً وجدلاً بين المعنيين بميدان صعوبات التعلّم والتربية الخاصة. (٣) لم يتضمن التعريف صعوبة التهجئة لانها متضمنة اصلاً في صعوبة الكتابة. (٤) يتجنب التعريف ذكر الحالات غير المحددة على نحو واضح، مثل: الاعاقات الادراكية، والديسلكسيا، والخلل الوظيفي الدماغي... الخ، والتي ادت الى كثير من الغموض. (٥) يشير التعريف بوضوح الى امكانية حدوث صعوبات التعلم مقترنة مع حالات اعاقة اخرى.

تعترف اللجنة الوطنية ان تعريفها ليس جامعاً مانعاً، وهو عرضة للتعديل او التبديل. كما ينطوي هذا التعريف على اقرار مفاده ان الافتراض بان صعوبات التعلم تعود الى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، هو افتراض يرى الكثيرون ان البحث العلمي لا يؤيده †(Hallahan et al, 1985) .

على الرغم من ان التعريفين عرضة للانتقادات ومثاراً للجدل، إلا انهما يتفقان من حيث ان اطفال صعوبات التعلم يواجهون مشكلات هامة في تعلم المهارات الأكاديمية، اي ان انجازهم الأكاديمي او التحصيلي ادنى من المستوى الذي تؤهلهم له قدراتهم العقلية او ذكاؤهم، كما لا يُظهر التعريفان ان هذه المشكلات الأكاديمية هي نتيجة مباشرة لحالات الاعاقة الأخرى. ويبدو ان التباعد †Discrepancy بين الانجاز الأكاديمي والقدرة العقلية هو المظهر الرئيسي لتعريف صعوبة التعلم. فالطفل صعب التعلم، لا يتعلم في الأوضاع التعليمية المدرسية على النحو المتوقع او الذي يمكن التنبؤ به. ويلعب مفهوم التعارض هذا دوراً رئيسياً في مسألة شيوع صعوبات التعلّم.

طالما كان تعريف صعوبات التعلم غير دقيق على نحو كافٍ، فمن الطبيعي

إذن ان تكون مسألة تحديد مدى انتشارها بين طلبة المدارس من النوع الجدلي، غير ان الظاهرة التي يعترف بها الجميع، هو ازدياد عدد الأطفال المصنفين من ذوي صعوبات التعلم في عقد الثمانينات، وانخفاض عدد الأطفال المصنفين من ذوي التلخلف العقلي (سرطاوي وسرطاوي، مترجمان ١٩٨٨، Hallahan et al, 1985; Report on Education Research, 1983) وتشير نتائج بعض الدراسات في هذا السياق الى وجود مشكلات خطيرة في مسألة تحديد الأطفال الذين يحتاجون الى خدمات تربوية خاصة. فالعديد من الأطفال الذين صُنفوا كذوي صعوبات تعلم، لا يُظهرون في الواقع الخصائص التي حددها التعريف الرسمي لصعوبات التعلم (Algozzint & Yssseldyke, 1983; Shepard, Smith & Vojir, 1983) ويبدو ان الاكلينيكيين المعنيين بالحكم ما اذا كان طفل من ذوي صعوبات التعلم ام لا، غير متفقين غالباً بصدد الخصائص التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم. كما ان بعض الأطفال الذين يُصنفهم التعريف الرسمي كمتخلفين عقلياً او مضطربين انفعالياً، يندرجون غالباً ضمن فئة ذوي صعوبات التعلم، لأن الآباء اكثر تقبلاً عند الاشارة الى ابنائهم باستخدام مصطلح صعب التعلم من مصطلح متخلف عقلياً او مضطرب انفعالياً †(Hallahan et al, 1985).

ان احد العناصر الاساسية لتعريف صعوبة التعلم وتحديد مدى انتشارها بين اطفال المدارس، يتمثل في التباعد بين التحصيل الفعلي للطفل والتحصيل المتوقع منه كما ينبىء به ذكاؤه. وهذا يعني، انه طبقاً لمعظم محكات تحديد صعوبات التعلم، يجب ان لا يُظهر الطفل صعب التعلم تخلفاً تحصيلياً عن اقرانه اعتماداً على عمره الزمني فحسب، بل يجب ان يُظهر ايضاً تخلفاً تحصيلياً بالمقارنة مع عمره العقلي. اي يجب مقارنة اداء الطفل الأكاديمي بعمره العقلي وليس بعمره الزمني.

ولكن الى ايّ مدى يجب ان يكون التباعد بين الذكاء والتحصيل الأكاديمي حتى يمكن وصف او تصنيف طفل معين في عداد ذوي صعوبات التعلم؟ ان التعريفات الراهنة لصعوبات التعلم لا تُقدم اجابة عن هذا السؤال، ولا توفر أيّة تعريفات محددة في هذا الصدد. بيد أن هناك من البيانات ما يوحي بأن الطفل

صعب التعلّم يجب ان يعاني من مشكلات تعلمية شديدة او خطيرة دون اي تحديد لمدى التباعد بين قدرته التحصيلية وقدرته العقلية. لذلك تُعتبر أية اجابة عن تحديد مدى شيوع صعوبات التعلم من النوع العشوائي او المضلل، علمًا بأن لهذه الاجابة تضمينات تربوية هامة، تتعلق بالتشخيص والخدمات العلاجية والوقائية التي يجب تقديمها لذوي صعوبات التعلم. ويمكن القول من ناحية نظرية على اقل تقدير، أنه كلما اتسع مدى التباعد بين الذكاء والتحصيل، قل عدد الأفراد ذوي صعوبات التعلم، والعكس صحيح. كما أن حجم التباعد بالنسبة لأي طفل سوف يختلف طبقاً لاختلاف اختبارات الذكاء والتحصيل المستخدمة في قياس ذكائه وتحصيله.

ان وجود التباعد ومداه مسألة جدلية وموضع نظر، وقد اشارت دراسات عديدة الى ان الطاقم المدرسي المعني بتحديد صعوبات التعلم لا يستخدم محكات واضحة لتحديد التباعد الشديد او الخطير قبل وسم الأطفال بصعوبة التعلم، غير ان بعض الباحثين يقبلون الآن بوجود حوالي (٤٪) من أطفال المدارس ويعتبرونهم من ذوي صعوبات التعلم (Hallahan et al, 1985) في حين يرى باحثون آخرون ان هذه النسبة تتراوح بين (٢ ـ ٢٠٪) (سرطاوي وسرطاوي، مترجمان، ١٩٨٨)، وذلك طبقاً لعدد المحكات المستخدمة وطبيعتها.

لا يقتصر الجدل السائد في ميدان صعوبات التعلم على تعريف مفهوم صعوبة التعلم وتحديد مدى انتشارها فحسب، بل يتناول الجدل والغموض ايضاً مسألة تحديد اسباب صعوبات التعلّم والعوامل التي تساعد على ظهورها. يوحي تاريخ التربية الخاصة وميدان صعوبات التعلّم، بأن الأذى الدماغي او الخلل الوظيفي العصبي، هو السبب المفترض لمشكلات الأطفال ذوي صعوبات التعلّم. كما ان التعريف الرسمي وتعيف اللجنة المشتركة الوطنية لصعوبات التعلم يتضمنان تلميحات الى ان صعوبات التعلّم داخلية او جوهرية بالنسبة للفرد، وتعود الى خلل وظيفي عصبي، ولكن ما هو معروف فعلاً حول الأسباب الحقيقية لصعوبات التعلّم عند الأطفال، يعتبر ضئيلاً جداً (Hallahan et al, 1958)

لقد أظهرت نتائج البحث العلمي بوضوح ان هناك عوامل عديدة متنوعة

يمكن ان تؤدي الى حدوث بعض صعوبات التعلم لدى الأطفال، كما بينت هذه النتائج ان اياً من هذه العوامل ليس متضمناً بالضرورة في اية حالة من حالات صعوبات التعلّم. فالعوامل التي يمكن ان تؤدي الى صعوبات التعلم، يمكن أن تؤدي هي ذاتها الى حالات اعاقة أخرى، مثل التخلف العقلي او الاضطراب الانفعالي. والأذى الدماغي او الخلل الوظيفي العصبي هو سبب افتراضي لمعظم حالات صعوبات التعلم، وربما يصعب او يستحيل تحديد الاسباب الفعلية لصعوبات التعلم على نحو دقيق. (Kauffman & Hallahan, 1979; Whalen, 1983)

يبدو ان لجوء التعريفات إلى افتراض وجود خلل وظيفي عصبي كسبب لصعوبات التعلم، يعود في معظمه الى عدم توافر تفسيرات أخرى لظاهرة صعوبة التعلّم. لذلك يمكن اقتراح العديد من الأسباب التفسيرية، منها: الأذى الدماغي، الخلل الوظيفي العصبي، ومنها عوامل وراثية، وعوامل بيوكيميائية، وعوامل بيئية تتعلق بعض هذه الاسباب والعوامل المحتملة بالفرد ذاته وطبيعته الشخصية، ويتعلق البعض الآخر بعوامل خارجية او بيئية. بيد أن اياً من هذه العوامل لم يكن السبب الأوّلي او الرئيسي في ظهور صعوبات التعلم. فكل منها قادر على انتاج اثار سلوكية سيئة متنوعة تتراوح بين الاضطراب البسيط والعجز الشديد. والنقطة التي يجدر الانتباه إليها في هذا السياق، هي ان العديد من العوامل التي تؤدي الى صعوبات التعلم، يمكن ان تؤدي ايضاً الى صعوبات أخرى. وان السبب الحقيقي للصعوبة التي يواجهها طفل ما، نادراً ما يمكن تحديدها على نحو واضح. ان صعوبات التعلّم، والتخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي، هي حالات مترابطة على نحو وثيق بدلالة العوامل المسببة لها، والخصائص التي تتميز بها.

ان صعوبة تحديد العوامل والمؤثرات المؤدية الى حدوث ظاهرة صعوبة التعلّم على نحو دقيق، قد دفع بعض الباحثين الى دراسة متغيرات عديدة متنوعة تراءى لهم بأنها قد ترتبط على نحو او آخر بهذه الظاهرة، وذلك سعياً منهم في توفير المزيد من المعلومات حولها، حتى يتمكنوا في خطوات تالية من ضبطها ومعالجتها. ولما كان هناك ما يوحي بأن صعوبات التعلم تتعلق بحدود الفرد

الداخلية، فقد تناول باحثون فحص بعض الخصائص الذاتية للأفراد الذين يواجهون صعوبات تعلُّمية، وبيان طبيعة العلاقات بين هذه الخصائص وصعوبات التعلّم التي يعانون منها فعلاً.

وفي هذا السياق قام كافال وني (Kaval & Nye, 1981) بدراسة مسحية راجعا فيها (٣٠٧) بحوث علمية في مجال صعوبات التعلم بهدف فحص طبيعة خصائص المحكات المستخدمة في تحديد هذه الصعوبات والتعرف عليها. لقد تمكن الباحثان من تصنيف تلك البحوث في خمس فئات طبقاً لمحكات التحديد المستخدمة فيها، وبينا ان المحكات الرئيسية المستخدمة هي: التباعد (Discrepancy)، والاستبعاد †(Exclusion)- أي استبعاد حالات التخلف العقلي، والاعاقة السمعية والبصرية، والاضطراب الانفعالي، وعدم توافر فرص التعليم المناسبة - والعمليات (Processes) ، والمكونات العصبية (Neurological Compo-nents) وقد خلص الباحثان الى استنتاج مفاده ان البحث العلمي في مجال صعوبات التعلم يعطي صورة متشعبة حول طبيعة خصائص صعوبات التعلم، ويفتقر الى الاجماع بصدد محكات التحديد المعيارية المستخدمة في تحديد الصعوبات، لذلك لم يتمكن البحث العلمي من تقديم عينات واضحة محددة على نحو دقيق تمكن من التعميم وتكرار النتائج.

وفي دراسة حول مستقبل ميدان صعوبات التعلم، اشار الكوزاين ويسيلديك (Algozzine & Ysseledyke, 1986) الى دراسة مسحية اكثر حداثة تفيد نتائجها بأن مسألة تحديد صعوبات التعلم، ما زالت هي الموضوع الشاغل لاهتمامات الباحثين في هذا الميدان، على الرغم من مضي عشرين عاماً على التعريف الرسمي لصعوبات التعلّم، وتقديم الكثير من الخدمات والبرامج العلاجية للموسومين بهذه الصعوبات.

ويرى هذان الباحثان ان تطوير اجراءات صادقة من أجل التشخيص التمييزي لصعوبات التعلم هو امر ضروري لتمكين المعنيين من تقديم الخدمات المناسبة لذوي صعوبات التعلم الذين يزداد عددهم في كل عام دراسي جديد.

وفي سبيل توليد المزيد من المعلومات حول طبيعة ظاهرة صعوبات التعلم،

اتجه بعض الباحثين الى اجراء دراسات مقارنة حول بعض الخصائص المعرفية والانفعالية المرتبطة بصعوبات التعلم، والتي يمكن اعتبارها نوعاً من القرائن الدالة على بعض خصائص التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في تعلمهم، بالمقارنة مع التلاميذ الذين لا يواجهون مثل هذه الصعوبات ويتمتعون بقدرات تحصيلية سوية، وقد قام ماككيني وفيجانز (Mckinney & Feagans, 1948) في هذا السياق بدراسة طولية تناولا فيها مقارنة عينة كبيرة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يتعرضون لبرامج وخدمات خاصة بعينة من الأطفال ذوي التحصيل السوي، وذلك من حيث بعض الخصائص السلوكية والأكاديمية. تم الحصول على بيانات الدراسة خلال فترة ثلاث سنوات باستخدام مقاييس تقدير المعلم ونظام الملاحظة الصفية و مقاييس التحصيل. بينت نتائج هذه الدراسة ان تلاميذ صعوبات التعلم يتخلفون على نحو تقدمي عن اقرانهم الاسوياء من حيث القراءة والفهم، ويحافظون على تخلفهم النسبي في الرياضيات. وكان سلوك ذوي صعوبات التعلم ـ مقارنة بالاسوياء تحصيلياً ـ من النوع غير المرغوب فيه للتعلم الصفي، وتواترت لديهم انماط سلوكية سلبية مثل تجنب اداء المهام المدرسية وعدم الاسهام في الأنشطة التعليمية المختلفة. توحي نتائج هذه الدراسة بصعوبة معالجة حالات صعوبات التعلم، مما قد يتطلب اعادة التفكير في نمط الخدمات المقدمة لهؤلاء إذا ما أريد ان يمارسوا انشطتهم المدرسية بنجاح في الصف العادي.

وفي دراسة مشابهة قام تشابمان (Chapman, 1988) بدراسة طولية قارن فيها الخصائص المعرفية ـ الدافعية، والانجاز الأكاديمي لاطفال ذوي صعوبات تعلمية وأطفال ذوي تحصيل سوي. استخدم الباحث في اختيار ذوي صعوبات التعلم منحى تباعد القدرة ـ التحصيل (Ability - achievement discripancy approach) اشارت نتائج الدراسة إلى ان اطفال صعوبات التعلم يتمتعون بمفهوم ذات ادنى مقارنة باقرانهم الاسوياء من حيث التحصيل، كما يدركون قدراتهم على نحو أدنى، وأبدوا دلائل على العجز المتعلم، وافادوا بتوقعات ادنى للانجاز. لقد ظهرت هذه الفروق منذ بدء الدراسة واستمرت في الوجود حتى انتهائها.

وقام روجرز وساكلوفسكي (Rogers & Saklofske, 1985) بدراسة، قارنا فيها مفهوم الذات العام، ومفهوم الذات الأكاديمي، وموقع الضبط (Locus of control) وتوقعات الاداء لدى مجموعتين من الاطفال، احدهما تمثل ذوي صعوبات التعلم، والاخرى تمثل ذوي التحصيل السوي، بينت نتائج هذه الدراسة ان هناك فروقاً جوهرية بين افراد المجموعتين من حيث جميع المتغيرات موضوع الاهتمام. فالأطفال ذوو صعوبات التعلم يتصفون بمفهوم ذات منخفض، وتوقعات اداء منخفضة، وينزعون الى الضبط الخارجي مقارنة بالاطفال الاسوياء تحصيلياً.

لقد خلص الباحثان الى ان الخصائص الانفعالية لذوي صعوبات التعلم هي اكثر سلبية من الخصائص الانفعالية لذوي التحصيل السوي. وهذا يؤكد اهمية العلاقة بين خبرات النجاح والفشل الاكاديمية والخصائص الانفعالية للطالب. وعلى الرغم من عدم امكانية تحديد علاقة سببية بين صعوبات التعلم وخبرات النجاح والفشل الأكاديمي، إلا انه يمكن القول بان الفشل التراكمي الذي يواجهه تلاميذ صعوبات التعلم قد يؤدي الى خصائص انفعالية سلبية تحول هي نفسها دون تقدم هؤلاء في التحصيل. فمفهوم الذات المنخفض، والأداء الأكاديمي المنخفض، وعزو النجاح والفشل الى عوامل خارجية، قد تؤدي جميعها الى آثار حقيقية تحدد مستوى المثابرة والجهود التعلمية، كما قد تؤدي هذه العوامل الى ردود افعال دفاعية ازاء مشاعر عدم الكفاية، وتكوين اتجاهات سلبية ازاء النشاطات المدرسية جميعها.

وفي الواقع، يدرك معظم العاملين في ميدان صعوبات التعلم، سواء كانوا باحثين ام معلمين، ان لدى العديد من اطفال صعوبات التعلم مشكلات دافعية تتدخل في نشاطهم الأكاديمي. كما يدرك بالطريقة ذاتها، كثير من التربويين، ان الفشل التراكمي في المدرسة، يجعل الاطفال اقل انهماكاً في اعمالهم المدرسية، الامر الذي ادى حديثاً الى تطور بحوث علمية تناولت اثار الفشل التراكمي لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم، اعتقاداً من اصحاب هذه البحوث بأن فهم طرق تأثير الفشل في دافعية هؤلاء الاطفال واتجاهاتهم نحو العمل المدرسي والمهام الصفية، يجب ان يساعد المعلمين على التعامل بشكل اكثر فاعلية مع المشكلات المرتبطة بصعوبات التعلم (Licht, 1983).

يتضح من هذا الاستعراض السريع لبعض الجهود التي بذلها الباحثون في ميدان صعوبات التعلم، ان البحث العلمي في وضعه الراهن لا يوفر اجابات حاسمة حول تحديد طبيعة صعوبة التعلم. وقد صور تشالفانت (Chalfant, 1989) هذا الوضع بانتقادات عديدة تتمثل في:

(١) عدم توافر اجماع حول تعريف صعوبات التعلم.

(٢) عدم اتصاف الاختبارات التشخيصية بدرجات عالية من الصدق والثبات.

(٣) وجود نوع من الشك في صلاحية المحكات المستخدمة في تحديد صعوبة التعلّم.

(٤) عدم لجوء معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم الى استخدام اساليب تعليم خاصة.

(٥) عدم فاعلية البرامج الخاصة المعدة لتعليم ذوي صعوبات التعلم.

وازاء هذه الصورة غير المشجعة لواقع البحث العلمي في صعوبات التعلم، فقد دعا البعض (Reynolds, Wang & Walbery, 1987; Stainback & Stainback, 1948) الى عدم اعتبار صعوبات التعلم فئة خاصة، وذلك بقصد التغلب على مشكلات التعريف والتشخيص والتصنيف، وعدم القدرة على التمييز الدقيق بين اطفال صعوبات التعلّم واطفال الفئات الأخرى من ذوي التحصيل المنخفض، وبخاصة اولئك الذين يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة او عادية.

لقد اعترض بعض الباحثين (Mcknney & Hocutt, 1988)† على هذا الاتجاه اعتقاداً منهم بأن المشكلات التي تواجه البحث العلمي عند التصدي لظاهرة صعوبة التعلم، يجب ان لا تؤدي بأية حال الى تجاهل هذه الظاهرة واهمالها، بل يجب بذل المزيد من الجهد العلمي لفهمها والتحكم فيها، لذلك يقترح تشالفانت (Chalfant, 1989) ان المنحى الايجابي لتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم، يتمثل في تحديدهم بدلالة خصائصهم المشتركة الأكثر انتشاراً بينهم. ويرى أن هؤلاء قد يظهرون فروقاً فيما بينهم من حيث العمليات العقلية

او القدرات التطورية، ومن حيث امكاناتهم العقلية وتحصيلهم الواقعي، ومن حيث ادائهم على مهام او موضوعات أكاديمية مختلفة.

وانطلاقاً من هذا المنحى جاءت هذه الدراسة ذات الطابع المسحي، كاحدى المحاولات الجادة الهادفة الى تحديد ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي بدولة الامارات العربية المتحدة، والتعرف الى بعض الخصائص المعرفية وغير المعرفية التي يتصفون بها وتميزهم عن التلاميذ الاسوياء تحصيلياً.

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الاجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما نسبة التلاميذ الذي يمكن اعتبارهم حالات صعوبة تعلم في مادة اللغة العربية وفي مادة الرياضيات وفي المادتين معاً؟

٢ ـ هل يختلف افراد مجموعات الدراسة الأربع من حيث القدرات العقلية (القدرة اللفظية والقدرة العددية والتفكير المنطقي)، ودافعية الانجاز، والتكيف (الاعتماد على النفس والاحساس بالقيمة الذاتية والعلاقات في الأسرة والعلاقات في المدرسة) باختلاف المجموعة التي ينتمون اليها؟

٣ ـ هل يختلف افراد مجموعات الدراسة الاربع من حيث القدرات العقلية (القدرة اللفظية والقدرة العددية والتفكير المنطقي)، ودافعية الانجاز، والتكيف (الاعتماد على النفس والاحساس بالقيمة الذاتية والعلاقات في الاسرة والعلاقات في المدرسة) باختلاف الجنس؟

المنهـــج والإجـــراءات

ـ مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ المسجلين في الصف السادس الابتدائي بالمدارس الحكومية بدولة الامارات العربية المتحدة للعام الدراسي ١٩٨٨/٨٧. ويعود السبب في الاقتصار على تلاميذ الصف السادس الابتدائي لكونهم يمثلون نهاية المرحلة الابتدائية، وان الصعوبات التي يواجهونها في هذا الصف تمثل خبرات تراكمية عبر المرحلة الابتدائية بمجملها. وبالرجوع الى الاحصائيات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم تبين ان عددهم (٩٩٨٠) تلميذاً وتلميذة.

ـ افراد الدراسة:

اقتضى منهج الدراسة التعامل مع ثلاث مجموعات من الافراد أختيرت من مجتمع الدراسة وفق ثلاث مراحل على النحو التالي:

افراد المرحلة الأولى:

تم في هذه المرحلة اختيار عينة عشوائية مكونة من (١٠٠٨) تلميذاً وتلميذة، ينتمون الى خمس مناطق تعليمية، وموزعين على سبع عشرة مدرسة ابتدائية. وبذلك تكون نسبة افراد العينة في هذه المرحلة حوالي ١٠٪ من عدد افراد المجتمع الكلي.

خضع أفراد هذه المرحلة لاختبارين في التحصيل، احدهما في اللغة العربية، والثاني في الرياضيات (تم اختيار هاتين المادتين تمشياً مع التعريف الشائع لصعوبات التعلُّم)، وذلك من اجل تحديد أفراد المرحلة الثانية.

افراد المرحلة الثانية:

أختير افراد هذه المرحلة من بين افراد المرحلة الأولى، الذين يندرجون ضمن ادنى ١٠٪ من حيث التحصيل في اختبار اللغة العربية واختبار الرياضيات.

وبالمزاوجة بين الـ ١٠٪ من حيث التحصيل في اختبار اللغة العربية، والـ ١٠٪ الأدنى من حيث التحصيل في اختبار الرياضيات، تم تشكيل ثلاث مجموعات على النحو التالي:

المجموعة الأولى (منخفضو التحصيل في اللغة العربية): وبلغ عدد افرادها (٨٢) تلميذاً وتلميذة.

المجموعة الثانية (منخفضو التحصيل في الرياضيات): وبلغ عدد افرادها (٦١) تلميذاً وتلميذة.

المجموعة الثالثة (منخفضو التحصيل في المادتين معاً): وبلغ عدد افرادها (٥٢) تلميذاً وتلميذة.

وقد تم اختيار (٣٨) تلميذاً وتلميذة عشوائياً من بقية الافراد ليشكلوا المجموعة الرابعة (مجموعة المقارنة). يبين الجدول رقم (١) توزيع افراد المجموعات الأربع المذكورة حسب متغيرات المنطقة والجنس.

أفراد المرحلة الثالثة:

بالنسبة لأفراد هذه المرحلة، فقد تكونت من بين افراد المجموعات الثلاث الأولى الذين تقل درجات تحصيلهم الفعلي (الملاحظ) عن درجات تحصيلهم المتوقع اعتماداً على قدراتهم العقلية (متمثلة في درجات الاداء على اختبار الذكاء المستخدم في الدراسة). ويبين الجدول رقم (٢) توزيع افراد هذه المرحلة حسب متغيرات المنطقة والجنس.

جدول رقم (١)

توزيع الافراد منخفضي التحصيل

في المجموعات الثلاث حسب متغرات المنطقة والجنس

المنطقة	المجموعة / الجنس	منخفضو التحصيل في اللغة العربية	منخفضو التحصيل في الرياضيات	منخفضو التحصيل في المادتين معا	مجموعة المقارنة
ابوظبي	ذ	١٢	٨	١١	٣
	أ	٢	١	٦	١
دبي	ذ	٩	١٥	١	٤
	أ	١٠	٦	٥	٥
الشارقة	ذ	٩	١٢	٤	٥
	أ	١٢	٥	٧	٧
رأس الخيمة	ذ	١٣	٢	٦	٦
	أ	٨	٥	٤	٧
الشرقية	ذ	—	—	—	—
	أ	٧	٧	٨	—
المجموع		٦١	٦١	٥٢	٣٨

جدول رقم (٢)

توزيع الافراد الذين تقل درجات تحصيلهم الفعلي عن المتوقع
من بين افراد المجموعات الثلاث حسب متغيرات المنطقة والجنس

المنطقة	المجموعة الجنس	منخفضو التحصيل في اللغة العربية	منخفضو التحصيل في الرياضيات	منخفضو التحصيل في المادتين معا	مجموعة المقارنة
ابوظبي	ذ	٩	٧	١١	٣
	أ	١	١	٤	١
دبي	ذ	١	١٤	—	٤
	أ	٣	٥	٢	٥
الشارقة	ذ	٥	١٢	٣	٥
	أ	٥	٥	٧	٧
رأس الخيمة	ذ	١٣	٢	٦	٦
	أ	٥	٣	١	٧
الشرقية	ذ	—	—	—	—
	أ	٢	٦	٦	—
المجموع		٤٤	٥٥	٤٠	٣٨

ادوات الدراسة

استخدم في هذه الدراسة الأدوات التالية:

اختبارات التحصيل:

تم بناء اختبارين للتحصيل، احدهما للغة العربية والآخر للرياضيات، ولهذا الغرض فقد تم الرجوع الى منهجي اللغة العربية والرياضيات للصف السادس الابتدائي، وذلك بغرض تحليل محتوى الفصل الأول من كل مادة. وكذلك تمت الاستعانة ببعض النماذج من اختبارات التحصيل التي يضعها معلمو المادتين في مدارس الدولة. واستعين ايضا بموجه تربوي لكل مادة للمساعدة في عملية تحليل المهارات الأساسية اللازمة لكل مبحث.

فيما يتعلق بمضمون الاختبارين، ارتؤي ان تقتصر هذه الاختبارات على قياس المستويات الثلاثة الأولى من هرمية (بلوم) وهي: المعرفة، الفهم، والتطبيق.

في المرحلة الأولى من عملية بناء اختبار الرياضيات، تم صياغة اربعون فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لتغطي الوحدات الثلاث الأولى (الهندسة، الاعداد الطبيعية، والمجموعات) من منهج الصف السادس الابتدائي، والتي تشكل مقرر الفصل الأول من المنهج المذكور.

أما بالنسبة لاختبار اللغة العربية، فقد حددت المهارات الأساسية التي يتضمنها مقرر الفصل الأول من منهج اللغة العربية للصف السادس الابتدائي: (التعبير، الاستماع، الكتابة، والقراءة). وبناء عليه فقد صيغت إحدى واربعون فقرة لتقيس المهارات المذكورة، فيما اشتمل الاختبار على ثلاثة انواع مختلفة من الفقرات:

- سبع فقرات من نوع الكتابة
- خمس فقرات من نوع تكملة الجمل.

- تسع وعشرون فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

تحقق لاختباري التحصيل دلالة صدق المحتوى، استناداً الى تحليل محتوى المنهجين، وصولاً الى تحديد المهارات الأساسية التي يتضمنها كل منهج. وتحقق ايضاً للاختبارين دلالة الصدق الظاهري، من خلال مراجعة الفقرات بعد تحليل نتائج تطبيقهما على عينة تجريبية اشتملت على فصلين (واحد للذكور، وآخر للاناث). حيث قام اعضاء فريق البحث بمشاركة موجهي المواد، بمراجعة فقرات الاختبارين، وأجمع المحكمون على ان الاختبارين يقيسان ما وضعا لقياسه، وان الفقرات صيغت بطريقة تلائم مستوى المفحوصين. إضافة الى الاسترشاد بآراء عينة من معلمي المبحثين حول محتوى الفقرات والطريقة التي صيغت بها.

فيما يتصل بالثبات، تم تطبيق الصورة الأولى من الاختبارين على عينة عشوائية مكونة من (٧٦) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، استخرجت معاملات ثبات الاختبارين باستخدام معادلة كودر - ريتشاردسون رقم ٢٠ †(K - R 20)، حيث بلغت قيمة معامل ثبات اختبار الرياضيات ٠,٧٨، وتعتبر هذه القيم مقبولة الى حد يمكن من الاعتماد على هذين الاختيارين لأغراض الدراسة.

للتوصل الى مؤشرات حول فاعلية الفقرات، فقد تم تحليل نتائج تطبيق الاختبارين بصورتيهما الأولى، واستخرجت معاملات تمييز كل فقرة من فقرات الاختبارين، حيث تم قبول الفقرات التي تتمتع بمعامل تمييز يساوي او يزيد عن ٠,٢٠. وبهذا تم قبول (٢٥) فقرة من فقرات اختبار الرياضيات و (٢٩) فقرة من فقرات اختبار اللغة العربية. وقد تراوحت الدرجة على اختبار الرياضيات بين (صفر - ٢٥)، وعلى اختبار اللغة العربية بين (صفر - ٣٨)، حيث أعطيت درجة واحدة لكل فقرة من الـ (٢٨) فقرة، واعطيت ١٠ درجات لفقرة التعبير.

من جانب آخر، استخرجت قيم معاملات السهولة لفقرات كل اختبار من الاختبارين، وذلك بهدف تدريج الفقرات حسب مستوى سهولتها، مع ملاحظة ان فقرات اختيار اللغة العربية استند في تدريجها الى توزيعها على عدة مجالات،

ومن ثم درجت الفقرات حسب مستوى سهولتها في كل مجال على حده، بلغ متوسط قيم معاملات سهولة فقرات اختبار الرياضيات ٥١,٨٨، في حين بلغ متوسط قيم معاملات سهولة اختبار اللغة العربية ٥١,٠٧.

مقياس الذكاء:

استخدم «مقياس الذكاء الجمعي للأطفال الاردنيين في سن (٩ - ١٢) سنة.» والذي قام بتطويره عبدالحافظ الشايب (١٩٨٤م) بالاردن. يشتمل المقياس على خمسة اختبارات فرعية: المفردات، الحساب، المتشابهات، المتضادات، العلاقات، يهدف المقياس الى قياس القدرات العقلية من خلال عوامل ثلاثة هي: العامل اللفظي، والعددي، والتفكير المنطقي.

اعتمد الباحثون على دلالال الصدق والثبات التي تحققت للمقياس في بيئته الأصلية، حيث تحقق للمقياس ثلاث دلالات صدق هي: صدق البناء النظري، الصدق العاملي، الصدق التلازمي. اما فيما يتصل بالثبات، فقد بلغت قيمة معامل الثبات المستخرج بالطريقة النصفية ٠,٩٧ وبلغت قيمة معامل الثبات المستخرج بطريقة الاعادة ٠,٩٤.

تشير دلالات الصدق والثبات المتحققة للمقياس في بيئته الأصلية الى ان المقياس يتمتع بمؤشرات صدق وثبات يمكن من استخدامه لأغراض الدراسة.

مقياس الدافعية للإنجاز:

تم الاستعانة بـ «مقياس الدافع للانجاز الدراسي» من اعداد السامرائي والهيزاعي (١٩٨٨) بالعراق، بعد أن تم تعديل فقرات المقياس لكي تناسب البيئة الثقافية لأطفال دولة الامارات ولتلائم المرحلة العمرية المستهدفة في هذه الدراسة. يتكون المقياس من (٤٨) فقرة تكشف عن مشاعر واتجاهات التلاميذ نحو الدراسة. تحقق للمقياس دلالة الصدق التلازمي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات استجابات المفحوصين على المقياس، ومعدلات درجات تحصيلهم الدراسي (محك التحصيل الدراسي) ٠,٥٦.

اما فيما يتصل بالثبات، فقد استند الباحثان الى دلالة الاتساق الداخلي، حيث بلغت قيمة معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة ٠,٨٤.

تشير دلالات الصدق والثبات التي تحققت للمقياس في بيئته الأصلية، الى امكانية استخدامه في هذه الدراسة.

اختبار الشخصية للأطفال:

استخدم «اختبار الشخصية للأطفال» من إعداد عطيه هنا. يكشف الاختبار عن عدة نواح من شخصية الطفل في سن التعليم يمكن ان يطلق عليها: التوافق العام. ويتضمن الاختبار قسمين اساسيين (التوافق الشخصي، والتوافق الاجتماعي)، وينطوي تحت هذين القسمين اقسام فرعية عدة. وقد تم استخدام اربعة اقسام فرعية تتعلق بالبحث الراهن وهي: اعتماد التلميذ على نفسه، شعور التلميذ بقيمته، وعلاقات التلميذ بأسرته، وعلاقات التلميذ في المدرسة.

لقد اشارت دراسات الصدق والثبات التي قام بها معد الاختبار وغيره من الباحثين، الى ان الاختبار يتمتع بمعاملات ثبات استخرجت بطريقة التجزئة النصفية تتراوح بين (٠,٧٦ ـ ٠,٨٩). كما أن معاملات الصدق المحسوبة بدراسة العلاقة الارتباطية بين درجات عينة من التلاميذ وتقديرات مدرسيهم لهم في الجوانب المقابلة لهذه الأجزاء هي: ٠,٥٢، ٠,٧٨، ٠,٤٥، ٠,٠٦ على الترتيب. ومعظم المعاملات مقبولة، عدا الاخيرة منها، والتي يمكن ان يعزى سبب انخفاضها الى ان بعض تقديرات المدرسين لتلاميذهم ـ خاصة فيما يتعلق بالأنشطة اللاصفية ـ تعتمد على تأثرهم بالمظهر الخارجي وغيرها من الأمور المتاحة لهم.

يتضح مما سبق ان هذا الاختبار يتمتع بدلالات صدق وثبات يمكن من استخدامه لاغراض الدراسة الراهنة.

الاجراءات:

لتحقيق اهداف الدراسة اتبعت الاجراءات التالية:

ـ تم تطبيق اختباري التحصيل في اللغة العربية والرياضيات على افراد

المرحلة الأولى، وبعد تصحيح الاجابات تم ترتيب المفحوصين تنازلياً، واتبع ذلك بتحديد ادنى ١٠٪ منهم في ضوء درجات التحصيل في اللغة العربية. وشملت هذه النسبة جميع من حصل على (٧) درجات فما دون بالنسبة للذكور، والحاصلات على (١٠) درجات فما دون بالنسبة للاناث. اتبع الاجراء نفسه بالنسبة للتحصيل في الرياضيات، والحاصلات على (٨) درجات فما دون بالنسبة للاناث. وقد بلغ عدد افراد هاتين النسبتين (١٩٥) تلميذاً وتلميذة، وزعوا على ثلاث مجموعات، وهي مجموعات افراد المرحلة الثانية.

- طبق مقياس الذكاء المستخدم في هذه الدراسة على افراد المجموعات الأربع للمرحلة الثانية، بهدف تحديد الافراد الذين يواجهون صعوبة في تعلم احدى المادتين الدراسيتين او كلتيهما. وبهذا الصدد فقد تم اعتماد منحى التباعد بين مستوى التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع لكل فرد منهم في ضوء مستوى قدراتهم العقلية (الدرجة الخام على مقياس الذكاء)، وذلك باستخدام اسلوب الانحدار. وقد امكن التنبؤ بالتحصيل المتوقع لكل فرد من الأفراد، ومن ثم مقارنة مستوى واختبار الشخصية للاطفال على افراد المجموعات الأربع للمرحلة الثالثة، وذلك بهدف التعرف على بعض الخصائص غير المعرفية للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات تعلم في اللغة العربية او في الرياضيات او المادتين معاً.

النتائج ومناقشتها

حاولت هذه الدراسة تحديد نسبة تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الامارات العربية المتحدة، الذين يمكن اعتبارهم حالات صعوبة تعلّم. كما حاولت الدراسة التعرف على بعض خصائص هؤلاء التلاميذ المعرفية (القدرة اللفظية والقدرة العددية والتفكير المنطقي)، والخصائص غير المعرفية (الدافعية والتكيف).

للتعرف على الأفراد الذين يمكن اعتبارهم حالات صعوبة تعلّم في البحث الراهن، اصطلح على أن: من تقل درجة تحصيله الفعلية عن درجة تحصيله المتوقعة ـ محسوبة من درجة ادائه على اختبار القدرة العقلية ـ بخطأ معياري واحد للتقدير يمثل حالة صعوبة تعلّم.

لهذا الغرض، استخدم اسلوب تحليل الانحدار الخطي، بهدف الوصول ال بناء لمعادلة الانحدار، يمكن من خلالها التنبؤ بتحصيل افراد كل مجموعة من مجموعات منخفضي التحصيل من خلال درجات تحصيلهم الفعلية، ودرجات ادائهم الخام على اختبار القدرة العقلية.

استخرجت معاملات الارتباط بين درجات التحصيل في كل من مادتي اللغة العربية والرياضيات ومجموع درجتي اللغة العربية والرياضيات من جهة، والدرجات المتحققة على اختبار القدرة العقلية من جهة اخرى. وبلغت قيم معاملات الارتباط: ٠,٤٦، ٠,٣٤، ٠,٥٢ على الترتيب.

تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الأفراد على اختبار القدرة العقلية ولدرجات التحصيل في كل من مادتي اللغة العربية والرياضيات، ولمجموع درجتي التحصيل في المادتين معاً. ويوضح الجدول رقم (٣) قيم هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية.

جدول (٣)
المتوسطات والانحرافات المعيارية
لدرجات تحصيل الأفراد في
اللغة العربية والرياضيات والمادتين معاً وللدرجات
على اختبار القدرة العقلية

الدرجة	المتوسط المعياري	الانحراف المعياري
درجات التحصيل في اللغة العربية	١٦,١	٧,٤
درجات التحصيل في الرياضيات	١٤,١	٤,٧
مجموع درجتي التحصيل في اللغة العربية والرياضيات	٣٠,٤٣	١١,١٤
درجات القدرة العقلية	٨٥,٥	١٥

لقد أمكن الاستدلال على الأفراد الذين يمكن اعتبارهم حالات صعوبة تعلّم لدى كل مجموعة من مجموعات منخفضي التحصيل منفردة بملاحظة التباعد بين درجة تحصيل الفرد الفعلية، ودرجة تحصيله المتوقعة (المتنبأ بها) اعتماداً على ادائه على اختبار القدرة العقلية، مطروحاً منها قيمة الخطأ المعياري للتقدير. ويوضح الجدول رقم (٤) حدي معادلة الانحدار (معامل الانحدار والحد الثابت)، وقيمة الخطأ المعياري للتقدير، المستخرجة لدى كل مجموعة من مجموعات منخفضي التحصيل.

جدول (٤)

قيم معاملات الانحدار والخطأ المعياري في التقدير
لدى كل مجموعة من مجموعات منخفضي التحصيل

الاحصائي / المجموعة	معامل الانحدار (b)	الحد الثابت (a)	الخطأ المعياري في التقدير (Sy. x)
منخفضو التحصيل في اللغة العربية	٠,٢٣	٣,٥٦ –	٦,٦٥
منخفضو التحصيل في الرياضيات	٠,١١	٤,٧	٤,٤٢
منخفضو التحصيل في المادتين معاً	٠,٣٨	٢,٠٦ –	٩,٥١

للاجابة عن السؤال الأول المتعلق بنسب صعوبات التعلّم، وباستخدام المحك السابق ذكره، تبين ان ٥٣,٦٥٪ من منخفضي التحصيل في اللغة العربية، يقل تحصيلهم الفعلي عن تحصيلهم المتوقع اعتماداً على قدراتهم العقلية. وتشكل هذه النسبة ما مقداره ٤,٣٦٪ من مجموع افراد المرحلة الأولى. وفيما يتعلق بمدى انتشار صعوبات التعلّم في مادة الرياضيات، فقد تبين في ضوء المحك السابق ان هناك نسبة تبلغ ٩٠,١٦٪ من منخفضي التحصيل في الرياضيات يقل تحصيلهم الفعلي عما هو متوقع اعتماداً على قدراتهم العقلية. وتشكل هذه النسبة ما مقداره ٥,٤٥٪ من مجموع افراد المرحلة الأولى. أما فيما يتصل بمدى انتشار صعوبات التعلّم في مادتي اللغة العربية والرياضيات معاً، فقد تبين ان نسبة التلاميذ الذين يقل تحصيلهم الفعلي ـ في المادتين معاً ـ عما هو متوقع

منهم اعتماداً على قدراتهم العقلية هي ٧٦,٩٢٪ وتشكل هذه النسبة ما مقداره ٣,٩٦٪ من مجموع افراد المرحلة الأولى. وتشير الملاحق (٣، ٤، ٥) الى درجات القدرة العقلية والتحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لأفراد كل مجموعة من مجموعات منخفضي التحصيل.

بالرجوع الى هذه النسب يمكن القول أن هناك ما نسبته ١٣,٧٩٪ من افراد مجتمع تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس الدولة يواجهون صعوبات في تعلم اللغة العربية او الرياضيات او المادتين معاً.

يبدو من هذه النسبة انها تقع في المدى الذي تشير اليه الدراسات ذات العلاقة (Hallahan, et al, 1985) . على الرغم من ذلك، يمكن الاشارة الى ان هذه النسبة ليست مطلقة او نهائية، حيث يمكن لها ان تتغير باختلاف مدى التباعد المعتمد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي، كما يمكن لهذه النسبة ان تتغير بتغير المحكات المستخدمة في التعرف على ذوي صعوبات التعلُّم (Algozzine, et al, 1986; Kaval, et al, 1981) .

لمقارنة اداء افراد المجموعات الأربع ذكوراً واناثاً على المتغيرات موضوع الدراسة (الفقرة اللفظية، القدرة العددية، التفكير المنطقي، دافعية الانجاز، الاعتماد على النفس، الاحساس بالقيمة الذاتية، العلاقات في الاسرة، العلاقات في المدرسة)، استخدم اسلوب تحليل التباين الثنائي ذو التصميم العاملي من نوع (٢×٤). وتوضح الجداول (٥ و ٦) متوسطات درجات اداء افراد المجموعات الأربع على تلك المتغيرات. كما استخدم اختبار شيفي (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات.

جدول (٥)

متوسطات درجات الأداء الفرعية لدى افراد المجموعات المختلفة

الاختبار	المجموعة	مجموعة صعوبات اللغة العربية ن = ٤٤	مجموعة صعوبات الرياضيات ن = ٥٥	مجموعة صعوبات المادتين معا ن = ٤٠	مجموعة المقارنة ن = ٣٨
اختبار القدرة العقلية	القدرة اللفظية	٣٥,٨١	٣٤,١٣	٣٣,٩٠	٣٩,٢٦
	القدرة العددية	١٣,٥٨	١٢,٢٨	١٢,٠٥	١٥,٤٧
	التفكير المنطقي	٣٨,٧٦	٣٣,٣٨	٣٥,٣٠	٤٠,٩٤
مقياس التكيف	الاعتماد على النفس	٧,٢٤	٨,١٧	٧,٧٥	٧,٧١
	الاحساس بالقيمة الذاتية	٩,٧٠	٨,٩٨	٩,٢٥	٩,٨٦
	العلاقات في الاسرة العلاقات في	١١,٢٩	١١,١٢	٩,٨٢	١٢,٣٦
	المدرسة	٨,٧٩	٨,٧٨	٨,٢	٩,٢٦
مقياس دافعية الانجاز		١٧٦,٧١	١٦٨,٨١	١٧١,٨٢	١٨٣,١٥

جدول (٦)

متوسطات درجات الأداء الفرعية لدى افراد المجموعات المختلفة (ذكور واناث)

الاختبار	المجموعة	مجموعة صعوبات اللغة العربية		مجموعة صعوبات الرياضيات		مجموعة صعوبات المادتين		مجموعة المقارنة	
	الجنس ن =	ذ ٢٨	أ ١٦	ذ ٣٥	أ ٢٠	ذ ٢٠	أ ٢٠	ذ ١٨	أ ٢٠
اختبار القدرة العقلية	القدرة اللفظية	٣٥,٥٠	٣٦,٣٧	٣٥,٧١	٢٣,٧٥	٣٣,٠	٣٤,٨٠	٣٧,٠٥	٤١,٢٥
	القدرة العددية	١٣,٩٢	١٣,٠	١٢,٦٥	١١,٦٥	١١,٩٥	١٢,١٥	١٦,٠	١٥,٠
مقياس التكيف	التفكير المنطقي	٣٨,٧٨	٣٨,٧٥	٢٤,٠٠	٣٢,٣٠	٣٥,٣٠	٣٥,٣٠	٣٩,٧٧	٤٢,٠
	الاعتماد على النفس	٧,٣٥	٧,٠٦	٨,٤٨	٧,٦٥	٧,٨٠	٧,٧٠	٧,٦٦	٧,٨٥
	الاحساس بالقيمة الذاتية	٩,٩٦	٩,٢٥	٩,٠	٨,٩٥	٩,١٥	٩,٣٥	٩,٥٠	١٠,٢٠
	العلاقات في الاسرة العلاقات في	١١,٢٥	١١,٣٧	١١,٠٨	١١,٢٠	٩,٧٥	٩,٩٠	١٢,١١	١٢,٦٠
	المدرسة	٨,٨٢	٨,٧٥	٩,٠	٨,٤٠	٧,٥٠	٨,٩٠	٩,٥٥	٩,٠
مقياس دافعية الانجاز		١٧٥,٨٥	١٧٨,٣٧	١٦٩,٣٤	١٦٧,٩٠	١٦٥,٤٠	١٧٨,٢٥	١٨٦,٩٤	١٧٩,٧٥

فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات اداء افراد المجموعات الأربع في القدرات العقلية (القدرة اللفظية والقدرة العددية والتفكير المنطقي) تشير الجداول (٧ و ٨ و ٩) الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بمستوى يقل عن ٠,٠١ بين متوسطات اداء افراد مجموعات الدراسة الأربع من حيث هذه القدرات. وتشير الجداول ذاتها الى عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات اداء افراد هذه المجموعات من حيث متغير الجنس.

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين لأداء الافراد على اختبار القدرة اللفظية

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة الاحصائي (ف)	مستوى الدلالة
الجنس (أ)	٣٧,٧٥	٣٧,٧٥	١	٠,٩٥	,٣٣
المجموعة (ب)	٦٥٦,٢٩	٢١٨,٧٦	٣	٥,٥١	٠,٠٠١ **
التفاعل (أ×ب)	٢٩٨,٩٧	٩٩,٦٥	٣	٢,٥١	٠,٠٦
الخطأ	٦٧٠٥,٥٣	٣٩,٦٧	١٦٩		

* مستوى الدلالة يقل عن ٠,٠٥

** مستوى الدلالة يقل عن ٠,٠١

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين لأداء الافراد
على اختبار القدرة العددية

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة الاحصائي (ف)	مستوى الدلالة
الجنس (أ)	١١,٦٣	١١,٦٣	١	٠,٨١	٠,٣٧
المجموعة (ب)	٣١٠,٤٤	١٠٣,٤٨	٣	٧,١٩	٠,٠٠٠١**
التفاعل (أ×ب)	١٠,٦٨	٣,٥٦	٣	٠,٢٥	٠,٨٦
الخطأ	٢٤٣٣,٧٩	١٤,٤٠	١٦٩		

* مستوى الدلالة يقل عن ٠,٠٥

** مستوى الدلالة يقل عن ٠,٠١

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين لأداء الافراد
على اختبار التفكير المنطقي

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة الاحصائي (ف)	مستوى الدلالة
الجنس (أ)	٦,٤٦	٦,٤٦	١	٠,١٧	٠,٦٧
المجموعة (ب)	١٥٥٠,٩٥	٥١٦,٩٨	٣	١٣,٧٣	٠,٠٠٠١**
التفاعل (أ×ب)	٨٣,٥٥	٢٧,٨٥	٣	٠,٧٤	٠,٥٢
الخطأ	٦٣٦٣,٤٢	٣٧,٦٥	١٦٩		

* مستوى الدلالة يقل عن ٠,٠٥

** مستوى الدلالة يقل عن ٠,٠١

بالرجوع الى الجدول (١٠) يتضح ان الفروق بين متوسطات اداء افراد مجموعة المقارنة ومتوسطات اداء افراد مجموعة صعوبات الرياضيات وصعوبات المادتين معاً، لدى الاداء على اختبار القدرة اللفظية، هي ذات دلالة احصائية بمستوى يقل عن ٠,٠٥ مما يشير الى ان القدرة اللفظية التي يتمتع بها افراد مجموعة المقارنة افضل مما هي عليه عند افراد مجموعة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وفي المادتين معاً. تتضمن هذه النتيجة ان ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وفي المادتين معاً يواجهون صعوبات واقعية من

حيث القدرة اللفظية مقارنة بالاسوياء تحصيلياً، مما يشير الى ان تلاميذ صعوبات التعلم يتخلفون فعلاً عن اقرانهم الاسوياء من حيث القراءة والفهم كما اشارت بعض الدراسات الى ان فهم اللغة ضروري للتحصيل في الرياضيات (Mckinney, et al, 1984).

ان عدم وجود فروق بين متوسطات اداء مجموعة صعوبات التعلم في اللغة العربية والافراد الاسوياء تحصيلياً من حيث القدرة اللفظية يشير الى ان القدرة اللفظية ليست العامل المسؤول عن انخفاض التحصيل في اللغة العربية. اما الفرق بين متوسط اداء الافراد الذين يواجهون صعوبات في مادة الرياضيات والافراد الاسوياء تحصيلياً من حيث هذه القدرة ذاتها، فقد يعود الى أهمية القدرة اللفظية في فهم منطق الرياضيات. وبالنسبة للذين يواجهون صعوبات في المادتين معاً، فقد يعود انخفاض قدرتهم اللفظية مقارنة بالاسوياء تحصيلياً الى كونهم يواجهون صعوبات في مادة الرياضيات اصلاً.

جدول (١٠)
الفروق بين متوسطات درجات أداء الافراد
على اختبار القدرة اللفظية

المجموعة	صعوبات اللغة العربية	صعوبات الرياضيات	صعوبات المادتين معا	المقارنة
صعوبات اللغة العربية		١,١٨	١,٩١	٣,٤٤
صعوبات الرياضيات			٠,٧٣	٤,٦٢ *
صعوبات المادتين معا				٥,٣٦*

* مستوى الدلالة يقل عن ٠,٠٥

وبالرجوع الى الجدول (١١) تبين عدم وجود فرق ذي دلالة بين متوسط اداء افراد مجموعة المقارنة ومتوسط اداء افراد مجموعة صعوبات التعلّم في اللغة العربية من حيث القدرة العددية. الأمر الذي يعني عدم تدخل القدرة العددية كعامل من عوامل صعوبات التعلم في اللغة العربية. كما يشير الجدول ذاته الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات اداء افراد مجموعة المقارنة من حيث القدرة العددية عنها بالنسبة لمتوسطات اداء افراد كل من مجموعة صعوبات التعلم في الرياضيات وفي المادتين معاً، هذا ما يشير الى ان عامل القدرة العددية يلعب دوراً هاماً في تحديد صعوبة التعلم في الرياضيات وفي مجموع المادتين (المصدر السابق).

جدول (١١)
الفروق بين متوسطات درجات أداء الافراد
على اختبار القدرة العددية

المجموعة	صعوبات اللغة العربية	صعوبات الرياضيات	صعوبات المادتين معا	المقارنة
صعوبات اللغة العربية		١,٣٠	١,٥٤	١,٨٨
صعوبات الرياضيات			٠,٢٤	٣,١٨*
صعوبات المادتين معا				٣,٤٢*

* مستوى الدلالة يقل عن ٠,٠٥

يلاحظ من الجدول (١٢) اختلاف متوسط اداء افراد مجموعة المقارنة عن متوسطي اداء افراد مجموعتي صعوبات التعلم في الرياضيات وفي المادتين معاً على اختبار التفكير المنطقي لصالح افراد مجموعة المقارنة، هذا ما يشير الى ان افراد مجموعة المقارنة يتمتعون بالقدرة على التفكير المنطقي اكثر مما يتمتعون به افراد هاتين المجموعتين. ويلاحظ ايضاً من الجدول نفسه وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بمستوى يقل عن ٠,٠٥ بين متوسطي اداء افراد مجموعة صعوبات التعلم في اللغة العربية، واداء افراد مجموعة صعوبات التعلم في الرياضيات لصالح مجموعة صعوبات التعلم في اللغة العربية. اذ يمكن تبرير ذلك بالقول: ان طبيعة اختبار التفكير المنطقي تعتمد على قضايا منطقية ذات مضمون لفظي اكثر من اعتمادها على ارقام مجردة وعلاقات رياضية (الشايب، ١٩٨٤).

جدول (١٢)
الفروق بين متوسطات اتدرجات أداء الافراد
على اختبار القدرة العددية

المجموعة	صعوبات اللغة العربية	صعوبات الرياضيات	صعوبات المادتين معا	المقارنة
صعوبات اللغة العربية		٥,٣٩*	٣,٤٧	٢,١٧
صعوبات الرياضيات			١,٩١	٧,٥٦*
صعوبات المادتين معا				٥,٦٤*

* مستوى الدلالة يقل عن ٠,٠٥

وفيما يتصل بدافعية الانجاز، فقد اشارت النتائج الموضحة في الجدول رقم (١٣) الى وجود فروق اجمالية ذات دلالة احصائيـة بمستـوى يقلـل عن ٠,٠١ بين متوسطات افراد المجموعات الأربع لدى الأداء على مقياس الدافع للانجاز.

جدول (١٣)

نتائج تحليل التباين لأداء الافراد على مقياس دافعية الانجاز

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة الاحصائي (ف)	مستوى الدلالة
الجنس (أ)	٢٥٨,٧٠	٢٥٨,٠٥	١	٠,٥٧	٠,٤٥
المجموعة (ب)	٤٩٨٦,١٦	١٦٦٢,٠٥	٣	٣,٦٤	٠,٠١**
التفاعل (أ×ب)	٢١٢٤,٧٥	٧٠٨,٢٥	٣	١,٥٥	٠,٢٠
الخطأ	٧٧١٨٦,١٠	٤٥٦,٧٢	١٦٩		

* مستوى الدلالة يقل عن ٠,٠٥

** مستوى الدلالة يقل عن ٠,٠١

ولدى مقارنة قيم هذه المتوسطات بعضها ببعض (الجدول رقم ١٤) اتضح ان تلك الفروق انما تعود الى فرق جوهري ذي دلالة احصائية بمستوى يقل عن ٠,٠٥ بين متوسط اداء افراد مجموعة المقارنة ومتوسط اداء افراد مجموعة صعوبات الرياضيات. وهذا يشير الى ان افراد مجموعة صعوبات التعلم في الرياضيات هم اقل دافعية للانجاز مقارنة بباقي المجموعات، وقد تعود هذه النتيجة الى ان طبيعة مادة الرياضيات تعتمد اساساً على مجموعة رموز قد تبدو للمتعلم غامضة، مما يثير لديه ما يسمي بصدمة الرمز Symbol Shock التي تتمثل في خوفه من مادة الرياضيات (Gage & Berliner, 1979) . ولما كان افراد الدراسة هم من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، فان تخلفهم التحصيلي في هذه المادة هو من النوع التراكمي، اي ان فشلهم التحصيلي في مادة الرياضيات نتاج لخبرات تراكمية خلال المرحلة الابتدائية بكاملها، والفشل التراكمي يؤدي غالباً الى انخفاض دافعية الانجاز (Licht, 1983).

جدول (١٤)
الفروق بين متوسطات درجات أداء الافراد
على مقياس دافعية الانجاز

المجموعة	صعوبات اللغة العربية	صعوبات الرياضيات	صعوبات المادتين معا	المقارنة
صعوبات اللغة العربية		١,٣٠	١,٥٤	١,٨٨
صعوبات الرياضيات			٠,٢٤	٣,١٨*
صعوبات المادتين معا				٣,٤٢*

* مستوى الدلالة يقل عن ٠,٠٥

اما فيما يتعلق بالمقاييس الفرعية التي تشكل مقياس التكيف، اشارت النتائج الموضحة في الجداول (١٥، ١٦، ١٨) الى عدم وجود فروق اجمالية بين متوسطات افراد المجموعات المختلفة لدى الاداء على مقاييس (الاعتماد على النفس والاحساس بالقيمة الذاتية والعلاقات في المدرسة). فيما يشير الجدول رقم (١٧) الى وجود فروق اجمالية ذات دلالة احصائية بمستوى يقل عن ٠,٠١ بين متوسطات افراد المجموعات الأربع لدى الأداء على مقياس العلاقات في الاسرة.

جدول (١٥)
نتائج تحليل التباين لأداء الافراد
على مقياس الاعتماد على النفس

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة الاحصائي (ف)	مستوى الدلالة
الجنس (أ)	٣,٨٧	٣,٨٧	١	١,١٢	٠,٢٩
المجموعة (ب)	٢١,٢٨	٧,٠٩	٣	٢,٠٦	,٠١٠
التفاعل (أ×ب)	٦,٢٦	٢,٠٨	٣	٠,٦١	,٠٦١
الخطأ	٥٨٢,٦٠	٣,٤٤	١٦٩		

* مستوى الدلالة يقل عن ٠,٠٥

** مستوى الدلالة يقل عن ٠,٠١

جدول (١٦)
نتائج تحليل التباين لأداء الافراد
على مقياس الاحساس بالقيمة الذاتية

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة الاحصائي (ف)	مستوى الدلالة
الجنس (أ)	٠,١٦	٠,١٦	١	٠,٠٢	,٠٨٨
المجموعة (ب)	٢٢,٧٥	٧,٥٨	٣	١,٠١	,٠٣٩
التفاعل (أ×ب)	١٠,٢٥	٣,٤١	٣	٠,٤٥	,٠٧١
الخطأ	١٢٧٣,٧١	٧,٥٣	١٦٩		

* مستوى الدلالة يقل عن ٠,٠٥

** مستوى الدلالة يقل عن ٠,٠١

جدول (١٧)
نتائج تحليل التباين لأداء الافراد
على مقياس العلاقات في الاسرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة الاحصائي (ف)	مستوى الدلالة
الجنس (أ)	١,٩٧	١,٩٧	١	٠,٣٤	٠,٥٥
المجموعة (ب)	١٢٧,٤٥	٤٢,٤٨	٣	٧,٣٥	٠,٠٠٠١**
التفاعل (أ×ب)	٠,٩٦	٠,٣٢	٣	٠,٠٦	٠,٩٨
الخطأ	٩٧٧,٠٧	٥,٧٨	١٦٩		

* مستوى الدلالة يقل عن ٠,٠٥

** مستوى الدلالة يقل عن ٠,٠١

جدول (١٨)
نتائج تحليل التباين لأداء الافراد
على مقياس العلاقات في المدرسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة الاحصائي (ف)	مستوى الدلالة
الجنس (أ)	٠,٠	٠,٠	١	٠,٠	٠,٩٧
المجموعة (ب)	٢٢,٢٤	٧,٤١	٣	١,٦٦	٠,١٧
التفاعل (أ×ب)	٢٧,١٥	٩,٠٥	٣	٢,٠٣	٠,١١
الخطأ	٧٥٥,١٥	٤,٤٦	١٦٩		

* مستوى الدلالة يقل عن ٠,٠٥

** مستوى الدلالة يقل عن ٠,٠١

ولدى مقارنة قيم هذه المتوسطات (الجدول ١٩)، تبين ان الفرق الاجمالي بين متوسطات اداء افراد المجموعات الأربع انما يعود الى اختلاف متوسطي اداء افراد مجموعة صعوبات المادتين معاً ومجموعة المقارنة. ويبدو ان هذه النتيجة تعود الى ما قد يواجهه مثل هؤلاء الأطفال من ضغوط او انتقادات اسرية نتيجة انخفاض تحصيلهم في مادتين رئيسيتين (اللغة العربية والرياضيات) مما قد يؤثر على علاقاتهم الأسرية سلباً، كما تتمثل في تدني مستوى تكيفهم.

جدول (١٩)
الفروق بين متوسطات درجات أداء الافراد
على مقياس العلاقات في الاسرة

المجموعة	صعوبات اللغة العربية	صعوبات الرياضيات	صعوبات المادتين معا	المقارنة
صعوبات اللغة العربية		٠,١٦	١,٤٧	١,٠٧
صعوبات الرياضيات			١,٣٠	١,٢٤
صعوبات المادتين معا				٢,٥٤*

* مستوى الدلالة يقل عن ٠,٠٥

استنتاجات:

اسفرت النتائج عن وجود ١٣,٧٩٪ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس الدولة، يواجهون صعوبة في تعلمهم. وعلى الرغم من ان هذه النسبة تعتبر مقبولة مقارنة بمدى انتشار صعوبات التعلم في ثقافات اخرى، الا ان طبيعة التسهيلات التربوية التي تقدمها اجهزة الدوة في مجال التربية والتعليم، وما توفره من امكانات في سبيل تحسين العملية التعليمية التعلمية، والارتقاء بمستوى تحصيل التلاميذ، فان هذه النسبة تعتبر مرتفعة الى حد ما، الأمر الذي يشير الى ضرورة التعامل مع هذه الظاهرة، وتوفير خدمات تربوية خاصة، وتطوير برامج علاجية مناسبة لتطوير قدراتهم. وبخاصة برامج للاطفال الذين يواجهون صعوبات في مادة الرياضيات، حيث اتضح من النتائج ان معظم منخفضي التحصيل في الرياضيات (٩٠,١٦٪) يواجهون صعوبات في تعلم هذه المادة.

ان النسبة السابقة التي تم التوصل اليها من خلال الاعتماد على منحى التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل، يمكن لها ان تتغير بتغير المحكات المستخدمة في التعرف على حالات صعوبات التعلم. ويفضل في هذا السياق اتسخدام اكثر من محك واحد لتحديد مثل هؤلاء الافراد، وهنا يتطلب تطوير ادوات خاصة بالتشخيص والتصنيف.

اشارت النتائج الى ان تلاميذ صعوبات التعلم ينخفضون عن الأسوياء تحصيلياً من حيث القدرة اللفظية والعددية والتفكير المنطقي، هذا ما يشير الى أهمية مراعاة الفروق الفردية داخل غرفة الصف. والعمل على تطوير برامج تعليمية للارتقاء بمستوى هذه القدرات لدى هؤلاء التلاميذ.

اتضح ايضاً من النتائج ان مستوى دافعية الانجاز لدى تلاميذ صعوبات التعلم اقل من مستوى دافعية الانجاز لدى التلاميذ الاسوياء تحصيلياً. وهذا يتطلب ضرورة تطوير برامج خاصة لتعزيز دافعية التحصيل عند هؤلاء التلاميذ، مثل تطوير برامج تعتمد على تطير مهام تحصيلية سهلة المستوى

تمكن مثل هؤلاء التلاميذ من النجاح فيها، حيث يؤدي هذا النجاح الى النجاح في مهام اخرى اكثر صعوبة.

اسفرت النتائج عن ان التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في تعلم مادتي اللغة العربية والرياضيات معاً، يواجهون صعوبات تكيفية في علاقاتهم الاسرية. وهنا لا بد من توجيه النصح الى اولياء الامور الى تقبل مثل هذه الحالات من ابنائهم، وتوفير الرعاية المناسبة لهم، وتوجيه الانتباه اليهم بدلاً من توجيه النقد واللوم المستمرين بسبب انخفاض تحصيلهم.

يعتبر هذا البحث من النوع المسحي، ولا يشكل الى خطوة اولى في ميدان دراسة صعوبات التعلم. لذلك ينبغي اجراء المزيد من البحوث في هذا الميدان، بحيث تتناول اساليب التشخيص والوقاية والعلاج.

قائمة المراجع:

Algozzine, B., & Ysseldyke, J. (1983). Learning disabilities as a subset of school failure: The oversophistication of aconcept. Exceptional Children, 50, 242 - 246.

Algozzine, B., Ysseldyde, J. (1986). The future of the LD field: Screening and diagnosis. Journal of Learning Disabilities, 19, 349 - 398.

Chalfant, J.C. (1989). Learning disabilities: policy issues and promising approaches. American psychologist, 44, 2, 392 - 398.

Chapman, J.W., (1988). Cogntive-motivational characteristics and academic achievement of Learning disabled children: a longitudinal strdy. Jouranl of Educational Psychology, 80, 3, 357 - 365.

Cruickshank, W. M., & Hallahan, D. P. (1973). Alfred A. Strauss: Pioneer in Learning disabilities. Exceptional Children, 39, 321 - 327.

Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1979) Educational Psychology, Chicago: Rond McNally.

Hallahan, D. P., & Bryan, T. H. (1981). Learning disabilities. In J. M. Kauffman and D. P. Hallahan (Eds.), Hand book of special education (PP. 141 - 164). Englewood CLiffs, NJ: Prentice - Hall.

Hammill, D. D., Leigh, J. E., Mc Nutt, G., & larsen, S. C. (1981). A mew definition of Learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 4, 336 - 342.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. & Lioyd, J.W (1985). Introduction to Learning Disabilities, Englewood Cliffs: Prentice - Hall.

Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (1979). Learning disability and hyperactivity (whih comments on minimal brain dysfunction). In B. B. Lahey and A. E. Dazdin (Eds.), Advances in clinical child psychology, Vol. 2 (PP. 71 - 105). NewYork: Plenum.

Kavale, K. & Nyle, C. (1981). Identification criteria for Learning disabilities: a survey of the research literafure. Learning Disability Quarterly, 4, 383 - 388.

Kirk, S. A. (1976). In J. M. Kauffman and D. P. Hallahan (Eds.) Teaching children with learning disabilities: Personal perspectives (PP. 238 - 269). Columbus, OH: Charlse. Merrill.

Licht, B. G. (1983). Cognitive - motivational factors that contribute to the achievement of learning - disabled children. Journal of Learning Disabilities, 16, 483 - 490.

Lioyd, J. W., Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1980). Learning disabilities: Selected topics. In L. Mann and D. A. Sabatino (Eds.), The Fourth review of special education (PP. 35 - 60). NewYork: Grune and Stratton.

McKinney, J. D. & Feagns, L. (1984). Academic and behavioral characteristics of learning disabled children and average achievers: (Longitudinal studies. Learning Disability Quarterly, 7, 251 - 264.

McKinney, J. D. & Hocutt, A. M (1988). The need for policy analysis in evaluating the regular education initiative. Journal of Learning Disabilities, 21 (1), 12 - 18.

Reynolds, M.; Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1987). The necessary restrucfuring of special and regular educations. Exceptional children, 53, 391 - 398.

Rogers, H., & Saklofske, D. H. (1985). Self -concepts, Locus of control and performance expectations of learning disabled children. Journal of Learning Disabilities, 18, 273 - 278.

Shepard, L. A., Smith, M. L., & Vojir, C. P. (1983) Characteristics of pupils identified as learning disabled. American Educational Research Journal, 20 309 - 331.

Stainback, W., & Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. Exceptional Children, 51, 102 - 111.

Whalen, C. K. (1983). Hyperactivity, learning problems, and attention deficit disorders, In T. H. Ollendick & M. Hersen (Eds.), Handbook of Child Psychopathology. NewYork: Plenum.

كيرك وكالفانت. (١٩٨٨). صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية. ترجمة زيدان احمد السرطاوي وعبدالعزيز السرطاوي. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

السامرائي، باسم. الهيزاعي، شوكت. (١٩٨٨). بناء مقياس مقنن للدافع الانجازي الدراسي. المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد الثامن، العدد الثاني.

الشايب، عبدالحافظ. (١٩٨٤). تطوير مقياس ذكاء جمعي للأطفال الأردنيين في سن (٩ ـ ١٢) سنة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: عمان.

هنا، عطية. (١٩٨٦). اختبار الشخصية للاطفال. دار القلم: الكويت.