بناء أداة مسحية للكشف عن ذوي صعوبات التعلم

د. عبد العزيز مصطفى السرطاوي
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الإمارات العربية المتحدة

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير أداة مسحية تتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة كأداة متخصصة تسهم في الكشف عن الصعوبات التعليمية والمشكلات المدرسية التي يعاني منها بعض الطلبة في المرحلة الابتدائية الدنيا، وتدل الإجراءات والخطوات التي استخدمها الباحث من أجل تطوير هذه الأداة وكذلك نتائج الصدق والثبات إلى أن الأداة المطورة تتمتع بدرجات عالية من الصدق والثبات تجعل منه أداة مسحية مناسبة تسهم في الكشف عن حالات الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية والمشكلات المدرسية.

مقدمة

لقد أثبت ميدان التربية الخاصة وجوده وأكد استقلاليته عن الميادين الأخرى كالعلوم الطبية والنفسية والاجتماعية والتربوية. إلاّ أن برامج وخدمات هذا الميدان اقترنت حتى وقت قريب نسبياً بتقديم الخدمات والبرامج التربوية المتخصصة للأطفال ذوي الإعاقات الظاهرة كالإعاقة السمعية والبصرية والعقلية والحركية وكذلك من يعانون من اضطرابات انفعالية أو اضطرابات في التواصل. غير أنه اتضح فيما بعد وجود حالات عديدة من الأطفال قد تصل وفق ما أشارت إليه بعض الدراسات (البيلي، ١٩٩١، سالم ١٩٨٨، السرطاوي والسرطاوي ١٩٨٨) إلى نسبة ٢٠٪ ممن يعانون من صعوبات أو مشكلات مدرسية وسلوكية لا تتصل بأي من الإعاقات أو الاضطرابات آنفة الذكر. مثل هؤلاء الأطفال قد لا يفهمون اللغة لكنهم ليسوا صماً، وقد يكونوا غير قادرين على الرؤية والإدراك البصري لكنهم ليسو بمكفوفين. أما القسم الآخر فلا يتعلم كغيره من العاديين ومع ذلك فهم ليسوا بمتخلفين عقلياً. وبشكل عام فإن هؤلاء الطلبة يتمتعون بقدرات عقلية وحسية سوية لكنهم مع ذلك يعانون من مشكلات وصعوبات تعليمية في بعض الجوانب الأكاديمية من مثل (صعوبات القراءة أو الكتابة أو الحساب) أو بعض الجوانب النمائية مثل (صعوبات الذاكرة أو الانتباه أو الإدراك أو التآزر أو في عمليات التفكير)..

ونتيجة لدور الأهل وما تبعه من إصدار متعاقب للتشريعات والقوانين التي تكفل حقوق الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، فقد تنبه التربويون والأخصائيون حديثاً إلى هذه الفئة وعملوا على دراسة مشكلاتهم التعليمية ومعوقات تحصيلهم المدرسي وتكيفهم الاجتماعي. وتبلورت بالتالي بعض المحاولات لتحديد هذه الفئة وتعريفها بحيث

أصبحت تضم أنواعاً كثيرة من المشكلات غير المتضمنة في الفئات التقليدية كالصم وكف البصر والإعاقة العقلية وغيرها من أشكال الإعاقة المعروفة. وقد تم في السنوات الأخيرة كما أشار مكلوسكي ووالدرن (MClesky, and Waldron, 1990) التصدي لمجال صعوبات التعلم من خلال تقديم محاولات متنوعة في التعريف والتشخيص والخدمات.

وفيما يختص بالتعريف فقد أصبح استخدام مصطلح صعوبات التعلم للإشارة إلى هذه الفئة كما أشار السرطاوي والسرطاوي (١٩٨٨) شائعاً منذ عام ١٩٦٣ عندما التقى في مدينة شيكاغو الأمريكية ممثلون عن منظمات أهلية تعنى بالأطفال الذين يعانون من صعوبات إدراكية وذلك بهدف مناقشة مشكلاتهم ومحاولة تأسيس منظمة وطنية ترعى شؤونهم. وفي عام ١٩٦٨ وضعت اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين في مكتب التربية بالولايات المتحدة تعريفاً لصعوبات التعلم أصبح بعد تنقيحه متضمناً في القانون العام ٩٤ - ١٤٢. ينص هذا التعريف على أن مصطلح صعوبات التعلم يعني أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العلميات النفسية الأساسية اللازمة لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة. ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو أداء العمليات الحسابية. وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل المخي الوظيفي البسيط أو إلى عسر القراءة أو إلى حبسه الكلام. ولا يشتمل الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية ناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي.

وقد قدمت في تلك الأثناء وما بعدها العديد من التعريفات

والمحاولات لتحديد هذه الفئة من الأطفال حيث أدى اختلاف التعريفات منذ بداية الستينات من هذا القرن في مجال صعوبات التعلم إلى التأثير على دقة المعلومات والبيانات المتعلقة بنسبة حدوث وشيوع هذه الحالات. فقد أشار على سبيل المثال التقرير السنوي التاسع المقدم للكونغرس الأمريكي في عام ١٩٨٧ إلى التحقق من وجود هذه الحالات بنسب أعلى بكثير مما كان متوقعاً (MCGuire and etal., 1990). ورغم ذلك فقد استمر المتخصصون والمهتمون في دراساتهم وأبحاثهم في محاولة منهم للتعرف على سمات وخصائص أفراد هذه الفئة وبيان أسبابها وسبل الكشف عنها. ودلت مختلف تلك المحاولات على مدى الاهتمام بتحديد هذه المشكلة والتصدي لمظاهرها وما لها من تأثيرات على نسبة كبيرة من الأطفال وخاصة في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية. ولا يخفى أنه قد أمكن الاستفادة من تلك الجهود في إثارة الاهتمام أولاً بهذه الفئة ومن ثم محاولة التعرف عليها ومعالجتها.

هذا ويعتبر ضعف أداء التلاميذ في المدرسة وما يصاحبه أو يليه من صعوبات أكاديمية ومشكلات سلوكية وتربوية واجتماعية ذات تأثيرات سلبية على كل من أولياء الأمور والتلاميذ والعملية التربوية بمجملها. ويترتب في غالب الأحيان على تلك المشكلة رسوب الطلبة وفشلهم في عملية التعلم وما يصاحب ذلك من شعور بالنقص واليأس وعدم الكفاية الذاتية. فالخبرات المدرسية التي تظهر في المراحل المدرسية الأولى كالنجاح والفشل المدرسي تؤثر بلا شك في مستقبل الطفل المدرسي وتحديد خصائصه وملامحه المدرسية والسلوكية والانفعالية. فيصبح لانخفاض مفهوم الذات وتدني الدافعية آثاراً سلبية على أداء الطفل ومشاركاته واتجاهاته المدرسية عموماً بحيث يكون أقل ميلاً وأكثر إحباطاً ومعاناة في التكيف مع المهام المدرسية والصفية. يضاف إلى ذلك مظاهر

القلق والاضطراب التي قد تظهر لدى بعض أو جميع أفراد الأسرة وكذلك إمكانية إهدار مزيد من الوقت والمال والجهد. ولذلك فإن التخفيف من حدة المشكلة والآثار المترتبة عليها من مثل تقليل إعداد الطلبة الأكثر عرضة للإصابة والمساهمة في التخفيف من الأعباء المترتبة على الأسرة والمجتمع على حد سواء، يتطلب أولاً تحديد وتشخيص هذه الحالات ورسم البرامج العلاجية الملائمة على المدرسة والصفوف العادية ما أمكن.

وتتأكد هذه الحاجة عندما ندرك أن أعداد كبيرة من الطلبة ممن يعانون من بعض المشكلات الأكاديمية والسلوكية يتم إلحاقهم في الغالب ببرامج المعوقين وذلك نظراً لضعف الفرص والخيارات التربوية المتوفرة في المدارس العادية. ويعتقد جيربر وسيميل (Gerber and Semel, 1984) بأن السبب الرئيسي في تحويل هؤلاء الطلبة قد يعود إلى رغبة المدرسين في التقليل من التباين الواضح في قدرات الطلاب والمجموعات الصفية وذلك حتى يتسنى لهم توفير مواد وبرامج تعليمية بأقل جهد ممكن. وقد استمر المدرسون في المدارس العادية في ممارسة تلك الإجراءات على الرغم من أنهم لم يحاولوا توفير استراتيجيات وأساليب تربوية علاجية للتغلب على مختلف المشكلات قبل عملية التحويل. ونظراً لعدم توفر محكات أو إجراءات تشخيصية دقيقة فقد تعززت لدى المعلمين ممارسات التحويل والتشخيص الخاطىء مما كان له أكبر الأثر في زيادة التكاليف المادية على برامج التربية الخاصة وحرمان الحالات الأكثر إلحاحاً لتلقي تلك الخدمات.

ويشير البيلي وآخرون (١٩٩١) إلى أنه على الرغم من انقضاء ثلاثة عقود على صدور أول تعريف رسمي لصعوبات التعلم يوضح طبيعة هذه الفئة وخصائصها، إلاّ أن تحديد حالات الأطفال الذين يعانون من مثل تلك الصعوبات التعليمية والمدرسية وكذلك تقديم الخدمات الأكثر ملائمة

يعتبر من أكثر الموضوعات التي شغلت بال المهتمين في هذا الميدان. ويعود السبب في ذلك إلى عدم وجود محكات محددة يمكن الإجماع عليها في تحديد وتشخيص هذه الحالات. ويرى كل من الجوزين ويزلدايك (Algozzine and Yesseldike) أن تطوير إجراءات تشخيصية تسمح بالتمييز بين هذه الحالات وغيرهم من الأطفال العاديين أو ذوي الحاجات الخاصة الأخرى من الأمور الحيوية والهامة، وذلك بهدف تحديد الحالات أولاً ومن ثم تمكين الجهات المعنية من تقديم أفضل وأكثر الخدمات العلاجية ملائمة. وتزداد هذه الحاجة إلحاحاً عندما ندرك الآثار المترتبة على التشخيص الخاطىء والتساؤل المترتب على أهمية خدمات التربية الخاصة مقارنة بوصم الطفل ونقله من الصف العادي. ثم إن مثل هذه الخدمات يجب تقديمها للحالات المؤهلة لتلقيها، مما يتطلب دقة وسلامة في إجراءات التشخيص للتأكد من أهلية الطفل لتلقي مثل تلك الخدمات والبرامج التربوية المتخصصة. وقد أشار أوكلاند وآخرون (Oakland, etal., 1990) إلى أن العديد من الجهات التربوية المتخصصة قد أكدت أهمية الدور الفعال الذي يمكن أن يقوم به معلم الفصل العادي في تحديد وتشخيص حالات الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم خاصة عندما يلجأ إلى استخدام مقاييس التقدير وقوائم الشطب لتحديد وحصر المشكلات الأكاديمية والسلوكية التي يعاني منها بعض الطلبة في الفصل العادي. ونظراً لمعرفة المدرس القوية بالطلبة وقربه منهم فإن مثل هذه الإجراءات التشخيصية تسهم بلا ريب في رسم البرامج العلاجية واستخدام أكثر أساليب التدخل فعالية.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تطوير أداة مسحية تتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة كأداة متخصصة تسهم في الكشف عن الصعوبات التعليمية والمشكلات المدرسية التي يعاني منها طلبة المرحلة الابتدائية الدنيا، وذلك بغرض الاستفادة من تلك المعلومات أو البيانات المتخصصة في التخطيط للبرامج العلاجية والتدريبية لمثل هذه الحالات على مستوى كل من الصفوف العادية والخاصة.

أهمية الدراسة

تعتبر مراحل النمو المبكرة وخبرات الطفل ومكتسباته في هذه المرحلة ذات أثر بالغ في تحديد خصائصه وملامحه الشخصية. وقد تظهر لدى بعض الأطفال وخاصة في المراحل الابتدائية الدنيا بعض الصعوبات النمائية أو الأكاديمية أو الحسية التي قد تؤثر سلباً على نموهم في مختلف الجوانب وخاصة في التحصيل أو التوافق المدرسي. وإذا أخذنا بالاعتبار الظروف المدرسية والصفية المحيطة وخاصة ما يتعلق منها بتدريب المعلمين وتأهيلهم بشكل يسمح بتطوير إمكاناتهم ومهاراتهم في التشخيص والكشف المبكر عن تلك الحالات وتقديم البرامج العلاجية والتدريبية الملائمة وفق حاجات الطلبة المتخصصة، فإن إمكانية فرز هذه الحالات وتحويلها لبرامج التربية الخاصة يصبح أكثر إلحاحاً بالنسبة لمعلمي الفصول العادية الذين يشكون أصلاً من زيادة إعداد الطلبة والأعباء المدرسية الأخرى. ونظراً لأن معظم هذه الحالات يمكن تعليمها ومعالجتها مع أقرانهم في الصفوف العادية، فإن تزويد المختصين والمدرسين في المدارس

العادية بأدوات بسيطة في التشخيص والكشف المبكر يعتبر من أولويات تحقيق وتنفيذ برامج التدخل المبكر التي قد تسهم بالتالي في معالجة تلك الصعوبات والتغلب على الآثار المترتبة عليها.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة على الأسئلة التالية :

١ - ما هي المكونات الرئيسية لفقرات مقياس الكشف عن ذوي صعوبات التعلم؟

٢ - هل يميز هذا المقياس بين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (ذوي صعوبات التعلم والمتخلفين عقلياً)؟

٣ - هل يميز هذا المقياس بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمشكلات التي يشتمل عليها؟

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من كل من طلبة مراكز المعوقين المسجلين بوزارة العمل والشؤون الاجتماعية وكذلك طلبة الفصول الخاصة (ذوي صعوبات التعلم) والصف الأول والثاني الابتدائيين المسجلين في المدارس الحكومية بوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ١٩٩١ - ١٩٩٢م.

عينة الدراسة :

تألفت عينة الدراسة من (٢٩٦) طالباً وطالبة من مجموع طلبة فصول المعوقين عقلياً بمراكز المعوقين وطلبة الفصول الخاصة وطلبة الصف الأول والثاني الابتدائي المسجلين بالمؤسسات والمدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة. وقد تم اختيار فصول المعوقين عقلياً بشكل عشوائي من جميع مراكز المعوقين بالدولة (مركز أبوظبي للمعوقين، مركز دبي للمعوقين ومدينة الشارقة للخدمات الإنسانية). وقد بلغ عدد المعوقين عقلياً المشمولين في عينة الدراسة (١٠٠) طالباً. أما بالنسبة لحالات ذوي صعوبات التعلم فقد تم اختيار المدارس التي تشمل ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً بالطريقة العشوائية من بين المناطق التعليمية الرئيسية في الدولة (منطقة أبوظبي التعليمية، منطقة الشارقة التعليمية ومنطقة العين التعليمية) حيث تم اختيار فصل خاص في احدى مدارس الذكور وآخر في احدى مدارس الإناث. وقد بلغ عددهم الإجمالي (١١٤) طالباً. أما فيما يتعلق بطلبة الصفين الأول والثاني الابتدائي، فقد تم اختيار المدارس التي تشملهم بشكل عشوائي أيضاً من ضمن المناطق التعليمية الرئيسية بالدولة وقد بلغ عددهم الإجمالي (٨٢) طالباً. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس ونوع الفئة.

جدول رقم (١)

التوزيع التكراري لأفراد العينة حسب متغيري الجنس والنوع

النوع / الجنس	عاديون	ذو صعوبات التعلم	متخلفون عقلياً	المجموع
ذكور	٣٧	٢٠	٤٧	١٠٤
إناث	٤٥	٩٤	٥٣	١٩٢
المجموع	٨٢	١١٤	١٠٠	٢٩٦

أداة الدراسة :

لقد مر تطوير الأداة في مراحل متعددة يمكن حصرها فيما يلي :

تم أولاً تحليل أنماط الصعوبات التي يعاني منها الطلبة في المراحل الابتدائية الأولى ووجد أنها تقع في الجوانب الأساسية التالية :

- صعوبات أكاديمية
- صعوبات حسية
- صعوبات حركية
- صعوبات لغوية
- صعوبات معرفية
- صعوبات اجتماعية وانفعالية

وقد صيغت الفقرات الدالة على تلك الصعوبات من خلال الاستعانة بمختلف الأدبيات التي ناقشت الجوانب الأساسية في مختلف أنواع الصعوبات. بالإضافة إلى ذلك فقد تمت الاستفادة من آراء عشرة من معلمي الفصول الخاصة ومراكز المعوقين تم اختيارهم بشكل عشوائي حيث طلب من

كل واحد منهم تحديد ووصف المشكلات التي يعاني منها الطلبة في الفصول الخاصة ومراكز المعوقين.

وقد تمت الاستفادة من هذين المصدرين في صياغة الفقرات بصورتها الأولية حيث بلغت في هذه المرحلة (١٠٤) فقرة. عرضت هذه الفقرات على خمسة من أعضاء هيئة التدريس بقسمي التربية الخاصة وعلم النفس بجامعة الإمارات، وكذلك على خمسة من معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة العين التعليمية. وقد طلب منهم جميعاً مراجعة الفقرات من حيث صياغتها اللغوية ومدى ملائمتها لأغراض الدراسة بغية الوصول إلى فقرات ملائمة للبيئة الثقافية والمحلية. وبعد مراجعة ما قدمه أعضاء هيئة التدريس والمعلمون من اقتراحات وملاحظات، فقد تم تعديل ودمج بعض الفقرات وحذف البعض الآخر وصياغة فقرات أخرى جديدة حتى وصل عددها في هذه المرحلة إلى (٧٠) فقرة. ثم جربت الصورة السابقة البالغ عدد فقراتها (٧٠) فقرة على عينة تجريبية بلغت (٤٠) طالبة من الصف الأول والثاني في مدرسة ابتدائية بمنطقة العين التعليمية تم اختيارها بشكل عشوائي. وقد اعتمد هذا الإجراء بشكل أولي في استخراج الارتباطات بين تقييم المعلمات لأداء الأطفال على الفقرات حيث أسقطت بعض الفقرات التي قل ارتباطها عن ٠,٢٠ والبالغ عددها (٨) فقرات، بحيث تضمنت الأداة بصورتها النهائية (٦٢) فقرة صممت وفق مقياس ليكرت للدلالة على مدى وجود الصعوبة بحيث أصبحت (١) تعني نادراً و (٢) غالباً و (٣) دائماً، أنظر ملحق رقم (١). وبعد ذلك فقد استكملت إجراءات الدراسة وذلك بتطبيق الأداة بصورتها النهائية على عينة الدراسة وذلك بهدف استخراج دلالات صدق وثبات مقبولة للأداة موضع التطوير.

دلالات الصدق والثبات :

تحقق للمقياس إجراءات الصدق الظاهري وصدق المحتوى وذلك من خلال تحليل أنماط الصعوبات التي يعاني منها الطلبة في المراحل الابتدائية الأولى. ومن ثم اشتقاق فقراته وفق كافة الأسس النظرية والمنطقية في تمثيل مختلف أنماط الصعوبات. ويمكن الاطمئنان إلى صدق بناء المقياس بعد أن تم عرضه على عدد من أعضاء هيئة التدريس بقسمي التربية الخاصة وعلم النفس بجامعة الإمارات وعدد آخر من معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا والمعلمين في مراكز المعوقين حيث استبعدت نتيجة لذلك عدد كبير من الفقرات بسبب غموضها وعدم ملائمتها وفق آراء المحكمين وملاحظاتهم.

وقد تحقق للمقياس أيضاً دلالات الترابطات الداخلية للدلالة على صدق البناء حيث تم حساب درجة الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام كرونباخ ألفا فبلغت (٠,٩٥٤) وذلك بعد تطبيق المقياس بصورته الأولية في دراسة استطلاعه على عينة تكونت من (٤٠) طالباً. وعند الاستعانة بنتائج معاملات الارتباط تم استبعاد ثماني فقرات قلت درجة ارتباطها مع الدرجة الكلية عن (٠,٢٠). وبذلك فقد أمكن الوصول إلى صيغة نهائية للمقياس بلغت (٦٢) فقرة تتمتع جميعها بارتباطات عالية مع الدرجة الكلية. ثم حسبت درجة الاتساق الداخلي أيضاً بعد تطبيق المقياس بصورته النهائية على أفراد عينة الدراسة حيث بلغت قيمة كرونباخ ألفا (٠,٩٧٨). وتعتبر تلك الارتباطات بحد ذاتها دليلاً قوياً على صدق بناء المقياس.

وقد أمكن لأداة الدراسة بعد تطبيقها بشكل نهائي التمييز بين مجموعات الطلبة وفق متغير النوع (الطلبة العاديين، ذوي صعوبات التعلم

والمتخلفين عقلياً) مما يسمح باستخدامها كأداة تمييزية ذات قدرة على الكشف عن الطلاب الذين يعانون من صعوبات أو مشكلات مدرسية نمائية مختلفة.

أما فيما يتعلق بثبات المقياس فقد أمكن التحقق من ثباته في صورته التجريبية واستخرجت دلالات الثبات بإعادة تطبيقه على نفس المجموعة من الطلبة والبالغ عددهم (٤٠). وقد أشارت نتائج معامل ثبات الإعادة باستخدام معاملات الارتباط إلى درجة عالية من الثبات حيث بلغت (٠,٩٧٥). وبعد تطبيق المقياس بصورته النهائية تم حساب معامل ألفا للفقرات للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس حيث بلغت قيمة ألفا (٠,٩٧٨). وتعتبر هذه القيم دلالات ثبات عالية لأغراض الدراسة.

النتائج ومناقشتها

لقد تشبعت فقرات أداة الدراسة على عامل عام رئيسي حيث تراوحت قيم التشبع بين ٠,٤٠ و ٠,٧٦ ويظهر جدول رقم (٢) قيم هذه التشبعات واشتراكياتها. وتدل تلك القيم على قياس الأداة لعامل واحد ينحصر في الصعوبات التعليمية والسلوكية بشكل عام، وعليه فقد تم جمع درجات الفقرات وحساب الدرجة الكلية للمقياس، ومن ثم عوملت درجة المقياس على أنها متغير واحد.

جدول (٢)

تشبعات الفقرات بالعامل الرئيسي

الفقرة	العامل	الاشتراكات
١	٠,٨٥	٠,٥٢
٢	٠,٦٤	٠,٦٥
٣	٠,٦٦	٠,٦٨
٤	٠,٥٩	٠,٤٤
٥	٠,٦٥	٠,٦٦
٦	٠,٦١	٠,٦٤
٧	٠,٦٢	٠,٦١
٨	٠,٦٤	٠,٦٠
٩	٠,٦٨	٠,٥٩
١٠	٠,٥٩	٠,٥٤
١١	٠,٥٠	٠,٣٩
١٢	٠,٧٢	٠,٦١
١٣	٠,٦٢	٠,٥٧
١٤	٠,٦٧	٠,٥٩
١٥	٠,٧٢	٠,٧٠
١٦	٠,٤٦	٠,٤٣
١٧	٠,٧٣	٠,٦٧
١٨	٠,٦٥	٠,٤٨
١٩	٠,٤٣	٠,٤٢
٢٠	٠,٦٣	٠,٥٤
٢١	٠,٦٧	٠,٥٨
٢٢	٠,٦٤	٠,٥٥
٢٣	٠,٦٩	٠,٥٦
٢٤	٠,٦٢	٠,٦٤
٢٥	٠,٧٦	٠,٧٤
٢٦	٠,٦٥	٠,٤٦
٢٧	٠,٦٧	٠,٦٤
٢٨	٠,٥٢	٠,٥٣
٢٩	٠,٦٣	٠,٦٠
٣٠	٠,٥٥	٠,٥٨
٣١	٠,٤٧	٠,٥٧

الفقرة	العامل	الاشتراكات
٣٢	٠,٦٦	٠,٦٨
٣٣	٠,٥٠	٠,٥٤
٣٤	٠,٥٨	٠,٦٦
٣٥	٠,٦٩	٠,٦٣
٣٦	٠,٦٨	٠,٦٣
٣٧	٠,٥٧	٠,٥٧
٣٨	٠,٧٣	٠,٧٠
٣٩	٠,٦٧	٠,٦٤
٤٠	٠,٦٩	٠,٦٥
٤١	٠,٥٧	٠,٥٧
٤٢	٠,٥٤	٠,٦٠
٤٣	٠,٥٦	٠,٥٩
٤٤	٠,٤٨	٠,٥٤
٤٥	٠,٤٧	٠,٤٨
٤٦	٠,٤٦	٠,٤١
٤٧	٠,٦٧	٠,٥١
٤٨	٠,٤٠	٠,٤١
٤٩	٠,٦٧	٠,٦١
٥٠	٠,٦٨	٠,٦٩
٥١	٠,٧٠	٠,٦٤
٥٢	٠,٧٣	٠,٦٣
٥٣	٠,٧٤	٠,٧٠
٥٤	٠,٧٠	٠,٦٥
٥٥	٠,٦١	٠,٥٨
٥٦	٠,٤٩	٠,٤٦
٥٧	٠,٦٠	٠,٥٤
٥٨	٠,٦٥	٠,٦٢
٥٩	٠,٦٧	٠,٦٨
٦٠	٠,٥٦	٠,٥١
٦١	٠,٦٧	٠,٧١
٦٢	٠,٦٥	٠,٥٥

وقد تم توظيف تحليل التباين الثنائي (٢ × ٣) لمعرفة أثر متغيري النوع والجنس. ويظهر الجدول رقم (٣) نتائج تحليل التباين لمتغيرات الجنس (ذكور، إناث) والنوع (عاديين، ذوي صعوبات تعلم، متخلفين عقلياً).

جدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي (٢ × ٣) لمتغيرات الجنس والنوع وتفاعلاتها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
الجنس	٠,١٧٩	١	٠,١٧٩	صفر
النوع	١٦٠١٤٣,١٤٨	٢	٨٠٠٧١,٥٧٤	١٧٤,٠٩٥**
الجنس × النوع	٣٣١٩,٧٥٩	٢	١٦٥٩,٨٨٠	٣,٦٠٩*
الخطأ	١٣٣٣٧٩,٦٨٢	٢٩٠	٤٥٩,٩٣٠	

** مستوى الدلالة ≤ ٠,٠١ * مستوى الدلالة ≤ ٠,٠٥

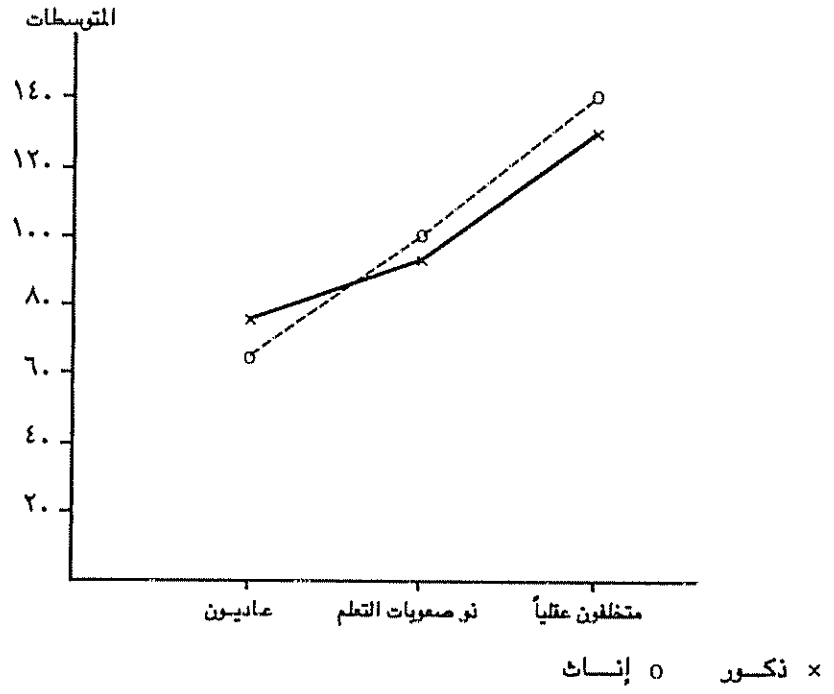
وقد كشفت نتائج تحليل التباين عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير النوع والتفاعل بين الجنس والنوع على درجات المقياس حيث كانت قيمة ف لمتغير النوع (١٧٤,٠٩٥) بدرجات حرية (٢,٢٩٠) ومستوى دلالة (٠,٠١). وكانت قيمة ف لتفاعل الجنس والنوع تساوي (٣,٦٠٩) بدرجات حرية (٢,٢٩٠) ومستوى دلالة (٠,٠٥). أما متغير الجنس فلم يكن له تأثير يذكر على درجات المقياس . ويظهر الشكل (١) بيانياً أثر تفاعل هذين المتغيرين على درجات المقياس وتعزى مثل هذه النتيجة إلى مستويات هذا المتغير المتمثلة في الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم والمتخلفين عقلياً حيث أنه من المتوقع وجود المشكلات المدرسية والصعوبات الأكاديمية والنمائية أكثر لدى المعوقين من غيرهم من العاديين والمتأخرين دراسياً، ومن المتوقع أيضاً أن تزداد تلك الصعوبات لدى ذوي صعوبات التعلم

مقارنة بالطلبة العاديين. إضافة إلى ذلك فإن الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها المعوقين عقلياً وإلى حد ما ذوي صعوبات التعلم تبدو أكثر وضوحاً وجلاء للمعلمين والمختصين في ميدان التربية الخاصة، ثم أن تصنيف هذه الحالات يعتمد أصلاً على مقدار الضعف والصعوبات التي يعانون منها. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه سالم (١٩٨٨) في دراسة مشابهة على البيئة الأردنية. هذا ولم تظهر نتائج تحليل التباين وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى يقل عن (٠,٠٥) للجنس كمصدر للصعوبات والمشكلات وذلك على الرغم من وجود فروق ظاهرية لمتوسطات درجات المفحوصين في مستويات هذا المتغير. وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة وتشابه الخبرات والظروف المدرسية المقدمة لكل من الذكور والاناث، إضافة إلى أن الدراسات لا تدعم وجود مشكلات واضحة لدى أي من المستويين مقارنة بالآخر.

ويبين الجدول رقم (٤) نتائج استجابات المفحوصين حول مدى ظهور الصعوبات المدرسية لدى أفراد عينة الدراسة. وقد حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية للمفحوصين لمستويات متغيرات كل من الجنس (ذكور، إناث) والنوع (عاديون، متأخرون دراسياً، متخلفون عقلياً). وقد أظهرت النتائج اختلافات ظاهرية في متوسطات مستويات كل متغير. فقد كانت متوسطات العاديين والمتأخرين دراسياً والمتخلفين عقلياً من الذكور (٧٢,٨٦٥) (٩٥,٣) (١٢٣,٧٤٥) على التوالي. في حين كانت متوسطات أداء نفس الأفراد من الإناث (٦٤,٦٤٤) (٩٤,٤٧٩) (١٣٢,٦٢٣) على التوالي.

ويظهر اختبار الفروق البعدي (شيفيه) أن هنالك فروق ذات دلالة في مستوى يقل عن (٠,٠٥) بين العاديين والمتأخرين وبين العاديين والمتخلفين وبين المتأخرين والمتخلفين.

شكل رقم (١)



جدول (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيري الجنس النوع

النوع	عاديون		متأخرون دراسياً		متخلفون عقلياً	
الجنس	م	ع	م	ع	م	ع
ذكور	٧٢,٨٦٥	١٠,٨٢٢	٩٥,٣	٢١,٥١٩	١٢٣,٧٤٥	٢٧,٨٤٣
إناث	٦٤,٦٤٤	٨,٧٢٦	٩٤,٤٧٩	٢١,٦٦٥	١٣٢,٦٢٣	٢٦,٩٢٦

المراجع

- البيلي وآخرون ١٩٩١. صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة. جامعة الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية، العدد السابع.

- السرطاوي، زيدان والسرطاوي، عبد العزيز (١٩٨٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. الصفحات الذهبية - الرياض (مترجم).

- سالم، ياسر (١٩٨٨). دراسة تطوير اختبار لتشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ الأردنيين في المرحلة الابتدائية. الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، مجلد ١٥، عدد ٨.

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

- Gerber, M. and Semel, M. (1984). Teacher as imperfect test. Educational Psychologist, 19, 137-148.

- McGuire, J., and etal. (1990). Post secondary education for students with learning Disabilities : Forcasting challenges for the future. Learning Disabilities Focus, 5(2), 69-74.

- Mcleskey, J. and Waldron, N. (1990). The indentification and characteristics of students with Learning Disabilities in Indiana, Learning Diabilities Research, 5(2), 72-78.

- Oakland, Th. and etal. (1990). Teacher perceptions of differences among elementary students with and without Learning Disabilities in referred samples. Journal of Learning Disabilities, V.23, N.8.

الملحق

الرقم	الفقـــــــــرات	نادراً	غالباً	دائماً
		١	٢	٣
١	بطيء في أداء المهمات المختلفة مقارنة بزملائه			
٢	يعاني من مشكلة في فهم ما يطلب منه أداؤه			
٣	يواجه صعوبة في إدراك المفاهيم المكانية			
٤	لا يضبط نفسه عند الغضب			
٥	يعاني من ضعف واضح في فهم الأفكار المجردة مما يجعله بحاجة دائمة إلى أمثلة وخبرا محسوسة			
٦	يصعب عليه اكتساب المزيد من المفردات اللغوية واستخدامها			
٧	يفشل في فهم التعليمات واتباعها			
٨	لا ينوع في استجابته			
٩	يصعب عليه التعرف على طبيعة ملامس الأشياء			
١٠	يصعب عليه التحدث بطلاقة فهو يتلعثم باستمرار			
١١	يشتكي من عدم وضوح ما هو مكتوب على السبورة			
١٢	يخطيء بشكل بالغ في أي من المهمات الأكاديمية الأساسية			
١٣	لا يسأل أو يستفسر من المدرس			
١٤	لا يجيد استخدام الصلصال بشكل متناسق			
١٥	يجد صعوبة في نسخ نماذج بسيطة			
١٦	يجد نفسه مضطراً إلى الحملقة الزائية أو تقريب الأشياء إلى عينية			
١٧	يعاني من مشكلة في إعادة تسمية مجموعة من الأشياء قدمت له بشكل مرئي			
١٨	يتأخر باستمرار في تسليم واجباته المدرسية			
١٩	يكرر الشكوى من آلام في إحدى أذنيه أو كليهما			
٢٠	يصعب عليه تقليد أبسط المهمات			

الرقم	الفقـــــــرات	نادراً	غالباً	دائماً
		١	٢	٣
٢١	استجابته غير ملائمة للموقف			
٢٢	يعبث باستمرار بأصابعه أو شعره			
٢٣	يلاقي صعوبة في تمييز الألوان			
٢٤	يتصف بالعناد وعدم إطاعة من هم أكبر منه			
٢٥	يعاني من مشكلة في إعادة تسمية مجموعة من الأشياء قدمت له بشكل سمعي			
٢٦	يصعب عليه أداء الأنشطة الحركية بشكل متسق			
٢٧	يعصب عليه تركيب جمل مفهومه			
٢٨	يعاني من عيوب خلقية واضحة في العين أو مقلتها بحيث يلاحظ تحركها بشكل سريع ومتكرر			
٢٩	لا يركز ويسهل أن يشتت انتباهه			
٣٠	يحتاج لمساعدة في التنقل والحركة			
٣١	يبدو الاحمرار أو الادماع واضحاً على عينيه			
٣٢	يحتاج لوقت أطول لتعلم أو اتقان المهمات الجديدة			
٣٣	يصطدم بالأشياء من حوله			
٣٤	يفشل في التعرف على أعضاء جسمه الخارجية			
٣٥	يتجنب تحمل المسؤولية			
٣٦	يجد صعوبة في تحديد مواقع الأصوات أو الاتجاهات التي تصدر منها			
٣٧	يفرك عينيه باستمرار			
٣٨	لا يتعاون مع زملائه			
٣٩	يجد صعوبة في تكون صداقات مع الآخرين			
٤٠	لا يمتثل للقوانين والتعليمات المدرسية والصفية			
٤١	يؤذي بنفسه			
٤٢	يؤذي الآخرين			

الرقم	الفقـــــــــرات	نادراً	غالباً	دائماً
		١	٢	٣
٤٣	يظهر عدم الثقة في إمكاناته			
٤٤	يهتم بشكل زائد بلفت انتباه الآخرين			
٤٥	يعاني من شعور بالخجل والخوف			
٤٦	يبدو متسرعاً واندفاعياً أثناء القيام بأية مهمة			
٤٧	يلاقي صعوبة في ترتيب الأشياء			
٤٨	يتحدث دوما بصوت مرتفع			
٤٩	يعتمد على الآخرين لمساعدته في أداء المهمات			
٥٠	خطة غير واضحة			
٥١	يفشل في التعرف على العملة المحلية			
٥٢	لا يجيد استخدام المفاهيم الزمانية			
٥٣	يجد صعوبة في تسمية الحروف			
٥٤	يجد صعوبة في تسمية الأعداد التي تقل عن ٢٠			
٥٥	يجد صعوبة في مسك الأشياء			
٥٦	يطلب من المدرس إعادة ما قاله			
٥٧	يفضل اللعب دوماً بمفرده			
٥٨	متقلب المزاج			
٥٩	لا يثابر على أداء أية مهمة			
٦٠	يفضل استخدام الإشارات أثناء التواصل مع الآخرين			
٦١	يصعب عليه تذكر ما سبق تعلمه			
٦٢	لا يأبه بمشاعر ورغبات الآخرين			