# صعوبات التعلم لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية – محافظة الإحساء –

دراسة ميدانية نفسية

إعداد

د. صفاء محمد بحيرى د.أحمد حسن عاشور

د. عبد الله بن أحمد الدوغان د. خالد عبد الرازق النجار

د. أحمد عبد الرحيم العمرى

## مقدمة:

يرجع الاهتمام بالأسباب المحتملة للفروق الفردية في المجال العقلي إلى نشأة الحضارة الإنسانية وظهور النزاعات الفلسفية للتأمل في الذات الإنسانية ,غير أن بداية العمل الذي يتصل بصعوبات التعلم ربما يمكن إرجاعه إلى ما كان يظهر في حقل الطب من اهتمامات علمية بوظائف الدماغ و اضطراباته وبخاصة ما يتعلق منها بمفهوم الحبسة اللغوية Aphasia وهي عدم القدرة على التعبير بالكلام أو الكتابة أو الإيحاء نتيجة لتلف الدماغ.

وقد اهتمت التربية الخاصة فى البداية بالأطفال الذين هم فى حاجة لرعاية خاصة، ويعانون من مشكلات تعليمية لأسباب تعود إلى الإعاقة السمعية أو البصرية أو التخلف العقلي أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة، أما الأطفال الذين يعانون من نفس المشكلات وهم ليسوا بمكفوفين أو صم أو متخلفين عقليا فلم يتلقوا أى نوع من الرعاية الخاصة لعدم دقة التشخيص.

وتعتبر مشكلات التعلم من المشكلات التربوية الخاصة لأنها ذات أبعاد تربوية ونفسية واجتماعية نظرا لتزايد أعداد التلاميذ الذين يعانون من

مشكلات فى تعلم مادة، أو معظم المواد الدراسية، وتكرار رسوبهم بالصف الدراسي مما يجعلهم لا يتواءمون مع الفصول والمناهج العادية ( فتحي السيد عبد الرحيم، ١٩٨٢).

ويعد الاهتمام بالأطفال ذوى صعوبات التعلم أمرا مهما، وذلك لما يترتب على وجودهم العديد من المشكلات المدرسية والنفسية والأسرية والسلوكية، كما أن عدم اكتشاف صعوباتهم فى التعلم يؤدى إلى التسرب وزيادة نسبة الأمية والتخلف الدراسي، الأمر الذي يؤدى إلى إهدار الطاقات والقدرات التي توجه نحو عملية التعلم ( فيصل الزراد، ١٩٩١: ١٢١).

ولقد حاول سيجل Siegel (١٩٩٠:٣٠٤) الإجابة عن عدة تساؤلات مثل: من هو صاحب الصعوبة فى التعلم ؟ كيف يمكن تحديد ذوى صعوبات التعلم؟ ما الإجراءات التي تحدد ذوى صعوبات التعلم ؟ ما دور اختبار الذكاء فى تحديد ذوى صعوبات التعلم؟ كيف يمكن قياس التحصيل؟ ما المقاييس التي يجب أن تستخدم؟

وتصف أدبيات التربية الخاصة ذوى صعوبات التعلم Learning Disabilities بأنهم لا يعانون من مشكلات نفسية أو صحية أو أسرية أو إعاقات حسية أو عقلية , وقدراتهم العقلية في حدود المتوسط فأكثر، ومع ذلك فإن مستوى تحصيلهم الدراسي ضعيف أو أقل من المتوسط مقارنه بقدراتهم العقلية.

## مشكلة الدراسة:

تفيد مؤشرات نسب انتشار صعوبات التعلم بين الأطفال إلى زيادة حجم المشكلة، فقد قدر (كيرك وجالغير Kirk&Gallaugher, ١٩٨٣:٤٠٩) نسب صعوبات التعلم ما بين ٥% إلى ١٥%، أما (تورجسن وآخرون

١٩٨٨, Torgesn et al.,) فقد توصلوا إلى إنها تتراوح ما بين ١٥% إلى ٢٠%، ففي الولايات المتحدة الأمريكية يعتبر حقل صعوبات التعلم أكبر حقول التربية الخاصة من حيث أعداد التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، فقد أشار تقرير مكتب التعليم USBE (١٩٩٧) إلى أن نسبة صعوبات التعلم إلى حقل التربية الخاصة ككل تساوى ٥١,١% أي أكثر من نصف المتلقين لخدمات التربية الخاصة هم من الأطفال والشباب الذين لديهم صعوبات التعلم، كما يشير نفس التقرير إلى أن ٤,٠٩% من الأطفال والشباب الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة وسن الواحد والعشرين يقعون تحت مظلة صعوبات التعلم (فى: إبراهيم أبو نيان،٢٠٠١).

ويؤكد ذلك Lerner,2000 بأنه يوجد تفاوت فى نسب التلاميذ الذين تتم خدمتهم من خلال برامج صعوبات التعلم بين الولايات المختلفة تبعا للتفاوت فى المعايير المستخدمة لقبول التلاميذ فى البرنامج (Lerner,2000).

أما على النطاق العالمي فتتفاوت النسب من دولة إلى أخرى، وفى بعض الأحيان من مقاطعة لأخرى داخل الدولة الواحدة، ففي نيوزيلاند تتراوح نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من ١٢,٧% إلى ١٠,٢% (ميرسر Mercer,١٩٧٧).

وفيما يتعلق بنسبة انتشار حالات صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية ؛نجد أنها ليست بالبسيطة فنتائج بعض الدراسات تشير إلى ارتفاع نسبة ما يعانون من صعوبات التعلم بنسب قد تفوق النسب العالمية.

فقد أشارت دراسة أحمد حسن عاشور(٢٠٠٢) فى البيئة المصرية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين التلاميذ فى المرحلة الابتدائية ١٤%، والصعوبات النمائية ١٢%.أما دراسة محمد الديب ( ٢٠٠٠ ) التي أجريت

في البيئة السعودية أوضحت نتائجها أن نسبة انتشار صعوبات التعلم من (٢-٢٠ %) على مختلف المراحل. وأشارت دراسة زكريا توفيق أحمد (١٩٩٣) فى سلطنة عمان إلى أن نسبة صعوبات التعلم ١٠,٨%، وكانت أهم الصعوبات النمائية صعوبات اللغة والكلام، صعوبات إدراكية حسية صعوبات الذاكرة، صعوبات المعرفة والتفكير، صعوبات الانتباه والتركيز وإنها تختلف من حيث النوع والأهمية حسب المستويات الدراسية والجنس.

وفي الإمارات العربية المتحدة أشارات دراسة فيصل الزراد (١٩٩١) إلى أن النسبة وصلت (١٣,٧ %) لتلاميذ المرحلة الابتدائية ,وبالنسبة للصعوبات النمائية فكانت الصعوبات المتعلقة باللغة والكلام تأتى فى مقدمة الصعوبات النمائية ,يلى ذلك الصعوبات المتعلقة بالمدركات الحسية، ثم صعوبات الانتباه والتركيز, ثم صعوبات الذاكرة, وأخيرا الصعوبات المعرفية والتفكير. وتشير دراسة فتحي الزيات (١٩٨٩) فى المملكة العربية السعودية إلى أن نسبة صعوبات الانتباه والفهم والذاكرة بلغت ٢٢,٧%, ونسبة صعوبات القراءة والكتابة والتهجي بلغت ٢٠,٦%.وأشارت دراسة تيسير كوافحة (١٩٩٠) فى الأردن إلى أن نسبة حالات صعوبات التعلم لدى الذكور بلغت٩,٢٠%، فى حين كانت لدى الاناث٦,٨٨%.

يذكر إبراهيم أبو نيان (٢٠٠١) إلى أن معدل التلاميذ الذين يرتادون برامج صعوبات التعلم فى المملكة ٧% من بين تلاميذ المدارس التى بها برامج لصعوبات التعلم على مستوى المرحلة الابتدائية، وحيث إن البرامج مازالت قليلة نسبيا فقد لا يكون تلك النسبة معياراً لحجم صعوبات التعلم (إبراهيم ابو نيان،٢٠٠١، ص ٢١).

وهكذا ؛ نلاحظ اختلاف نتائج الدراسات فى تقديرها لنسب انتشار صعوبات التعلم، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف المحكات المستخدمة واختلاف

المجتمعات التي أجريت عليها، إلا إنها تشير إلى كبر حجم المشكلة وازدياد نسب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم فى مختلف المواد الدراسية.

وقد أشار (ريد Reid, ١٩٨٨) إلي أن معرفة الأرقام الخاصة بانتشار صعوبات التعلم خير ما يساعد على تخطيط البرامج التربوية و تمويلها غير أن تحديد نسبة حدوث أو انتشار هذه الصعوبات محفوف بمخاطر تتعلق بالمفهوم والمحكات، والأساليب والأداة المستخدمة في التشخيص واختلاف التعريفات قد أسهمت في التشويش على إمكان الوصول إلى نسبة عامة متفق عليها, وجعلت هذه النسب تتفاوت في تقديرات الباحثين فيما بين ١-٣٠% من مجموع طلا ب المدارس (في: راضي الوقفي، ٢٠٠٣: ٥٦).

ومما لاشك فيه أن الإحصاءات سالفة الذكر عن واقع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ونسبتهم ترسم لنا صورة تتطلب تضافر الجهود لاكتشاف هؤلاء الأطفال فى وقت مبكر، وتقديم خدمات التربية الخاصة إليهم، كما يتطلب الأمر إجراء الدراسات المسحية والبحوث الإحصائية لتقديم إجابات واضحة عن دلالة تلك المشكلة ونسبتها فى المجتمع السعودي، ومن ثم تحاول الدراسة الحالية تحديد نسب التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة الإحساء، من خلال إجراء مسح لتحديد نسب انتشار هذه الظاهرة المهمة بمدارس التعليم العام.

## ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

(١) ما نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى تلميذات الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية (الرابع – الخامس – السادس) في مدارس محافظة الإحساء؟

(٢) ما نسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية لدى تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية(الرابع- الخامس- السادس) بمدارس محافظة الإحساء؟

(٣) هل تختلف الصعوبات النمائية باختلاف الصف الدراسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في اللغة العربية بمدارس محافظة الإحساء ؟

(٤) هل تختلف الصعوبات النمائية باختلاف الصف الدراسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الحساب بمدارس محافظة الإحساء؟

## أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على التلميذات اللاتي يعانين من صعوبات فى التعلم، وتحديد تلك الصعوبات التى يعانين منها، والعمل على تحديد هذه الحالات من بين حالات أخرى تتميز بضعف فى التحصيل الدراسي، وذلك تمهيدا لوضع خطة تربوية مناسبة لمواجهه تلك الصعوبات فى وقت مبكر، كما تهدف هذه الدراسة إلى تزويد المربين والمعلمين بمرجع بسيط يساعدهم على فهم المشكلة لدى التلاميذ، وإلقاء الضوء على أسبابها وأبعادها، ومن ثم وضع المقترحات والتوصيات النظرية والعملية التى تفيد فى كيفية التعامل مع هؤلاء التلاميذ ورعايتهم بشكل صحيح.

## أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة إذا علمنا إن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى التلاميذ في المدارس الابتدائية فى تزايد مستمر بالمقارنة بمجالات الإعاقات الأخرى مثل:(الإعاقات الحسية ,التخلف العقلي..الخ)، يضاف إلى ذلك إلى أن الدراسات المتقدمة فى مجال صعوبات التعلم تؤكد على أهمية إجراء الدراسات المسحية لتحديد نسب الانتشار فى المجتمع "وهذه الدراسة تعتبر من الدراسات القليلة فى المجتمع السعودي " بالإضافة إلى أن الدراسة

الحالية تلقى الضوء على واقع القضايا التربوية فى مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة الإحساء – المملكة العربية السعودية – مما قد يستدعى مراجعة الخطط التعليمية، والأفكار التربوية فى ضوء ما يستجد من نتائج وتوصيات.

**تحديد المصطلحات:**

**١- صعوبات التعلم: Learning Disabilities**

هو مصطلح يشير إلى:" مجموعة غير متجانسة من الأفراد ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهرون اضطرابا فى العمليات النفسية الداخلية، والتي يظهر أثرها فى انخفاض التحصيل فى المجالات الأكاديمية، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت سمعية أو بصرية، وإنهم ليسوا متخلفين عقليا ولا يعانون من حرمان بيئى أو ثقافي أو اقتصادي أو اضطرابات انفعالية حادة ".

**٢- صعوبات التعلم النمائية : Developmental Learning Disabilities**

هى:" تلك الصعوبات التي تتناول عمليات ما قبل الدراسية Pre Academic Processes والتي تتمثل في العمليات المعرفية (الانتباه ,الإدراك ,التفكير ,التذكر, وحل المشكلات)، والتي تعتمد على التحصيل الدراسي وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، ومن ثم أى اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية (فتحى الزيات ,١٩٩٨: ٤١٢).

ويتحدد إجرائيا:"بالدرجة التى تحصل عليها التلميذة فى الاختبار النمائى".

**٣- صعوبات التعلم الأكاديمية: Academic Learning Disabilities**

هي "مشكلات تظهر لدى أطفال المدارس، وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب للتلميذ في العمليات النفسية السابق ذكرها- الصعوبات النمائية- بدرجة كبيرة وواضحة، ويعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخرى،

عندئذ يكون لدى الطفل صعوبة في تعلم الكتابة أو القراءة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية" (كيرك وكالفنت Kirk &Chalfant، ١٩٨٨:٢٠).

**ويمكن تعريفة إجرائيا بأنه:** " بالدرجة التي تحصل عليه التلميذة فى الاختبارات التحصيلية (اللغة العربية – الرياضيات)".

## الإطار النظري للدراسة:

### صعوبات التعلم :Learning Disabilities

يعد مجال صعوبات التعلم هو أحد المجالات الحديثة – نسبيا- في ميدان التربية وعلم النفس ففي العقود الأربعة الأخيرة من القرن الماضي , بدأ الاهتمام بشكل واضح بالأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم بهدف تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لهذه الفئة من الأفراد , وقد استثارت تلك الظاهرة – صعوبات التعلم- انتباه كثير من العلماء والمتخصصين في مجالات مختلفة مثل:(التربية,علم النفس التربوي,علم الأعصاب,علم أمراض الكلام,علم النفس اللغوي , الطب,علم النفس الفسيولوجي,وعلم النفس العصبي المعرفي) مما دفعهم إلى الإسهام في دراستها , و من ثم أطلقت على هذه الفئة مصطلحات عديدة من بينها:(الأفراد ذوي الخلل الوظيفي البسيط في المخ , الأفراد ذوي الإصابات المخية , الأفراد ذوي الإعاقات الإدراكية , وأخيراً الأفراد ذوي صعوبات التعلم, ورغم تقبل هذا المصطلح – صعوبات التعلم – اجتماعيا مقارنةً بمصطلح التخلف العقلي ؛إلا أنه لا يوجد تعريف عملي محدد لهذا المصطلح. فمنذ محاولة (كيرك Kirk,١٩٦٢) وضع تعريف لصعوبات التعلم و حتى الآن, ولا تزال هذه إحدى القضايا الهامة في مجال صعوبات التعلم (ستان وجوزيف Stan& Joseph,١٩٩٥).

وترجع الجذور التاريخية وبالتحديد بداية العمل العلمي في هذا المجال إلى البحوث التي أجريت في مجال الطب - علم الأعصاب - على أيدي الطبيب الألماني (فرانسيس جال Gall,١٨٠٢) في بداية القرن التاسع عشر,حيث أوضح أن هناك مناطق محددة من المخ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية، كما أشار إلى أن هناك علاقة بين الإصابات المخية و اضطرابات اللغة و الكلام , بمعنى أن اضطرابات الكلام- مثلا- ينتج عن تلف يصيب منطقة معينة في الدماغ هي المسئولة عن وظيفة الكلام (كالفنت Chalfant,١٩٩٨).

وبدءا من العقد الثالث من القرن العشرين بدأ البحث العلمي ينتقل من حقل الراشدين إلى الأطفال و تحليل أنماط معينة من اضطرابات التعلم, ويرجع ذلك إلى المربين للابتعاد عن التعبيرات الطبية والاهتمام بعوامل أخرى كالعوامل:(البيئية ,التربوية) والإقلال من عدد الحالات التي ترجع إلى الإصابات الدماغية.

وقد شهد مطلع الستينات من القرن الماضي كما بدأ (هلاهان وكوفمان Hallahan &Kauffman,٢٠٠٣) تقديم اقتراح من جانب "كيرك" يتمثل في مصطلح صعوبات التعلم في مؤتمر" اكتشاف مشكلات الطفل المعاق إدراكيا" ,والذي عقد عام (١٩٦٣) في الولايات المتحدة الأمريكية , لوصف أولئك الأفراد الذين يعانون من اضطرابات في تطور اللغة و الكلام و القراءة وما يتصل بها من مهارات التواصل اللازمة للتفاعل الاجتماعي, واستبعاد الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية والمعاقين عقليا.

ظلت مشكلة إيجاد تعريف لصعوبات التعلم يجمع عليه معظم المتخصصون في مجال صعوبات التعلم. ففي مسح قام به (أدلمان وتلور Adelman &Tlor,١٩٨٥) شمل معظم المتخصصين في المجال توصل

الباحثان إلى أن مشكلة تعريف صعوبات التعلم مازالت تعد واحدة من أكثر المشكلات الضاغطة على المشتغلين بالمجال.

قدمت اللجنة الاستشارية القومية للأطفال ذوى الإعاقة The National Advisory Committee on Handicapped Children (١٩٦٨) أول تعريف أعتد به رسميا حيث كان الأساس لتعريف مكتب الولايات المتحدة للتربية USOE (١٩٧٧) والذي تضمنه القانون الحكومي Public law (١٤٢ لسنة ٩٤) والذي ينص على أن: "الأطفال ذوى صعوبات التعلم الخاصة – النوعية– Specific learning disability يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في الفهم، أو في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تعبر عن نفسها في نقص القدرة على الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية الرياضية، هؤلاء يتضمنون الحالات التي يشار لها كإعاقات إدراكية Perceptual handicaps , الإصابة المخية Brain injury، الخلل الوظيفي المخى البسيط Minimal brain dysfunction، عسر القراءة Dyslexia، حبسه بناء الجملة النمائية Developmental Aphasia..الخ , لكنهم لا يتضمنون مشكلات التعلم الناتجة عن إعاقات بصرية، سمعية، حركية، أو ناتجة عن التخلف العقلي، الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي (هالاهان وكوفمان & Hallahan Kauffman,١٩٧٦:١٩ ؛ كولز Coles, ١٩٧٨:٣١٤ ؛ هيوارد و اورلانسكى Heward & Orlansky, ١٩٨٤:٣١٤ ؛ بريان وبريان Bryan & Bryan, ١٩٨٦:٤٠).

وفى عام (١٩٧٧) قدم مكتب التربية بالولايات المتحدة الأمريكية U.S.A Office Of Education تعريف مشابه لذلك الذي قدمته اللجنة

الاستشارية القومية للأطفال ذوى الإعاقة NACHC عام (١٩٦٨) ,هذا التعريف تم إدراجه فى نفس العام بالسجل الاتحادي Federal Register عام(١٩٧٧) والذي ينص على أن مصطلح الأطفال ذوى صعوبات التعلم النوعية يعنى:"هؤلاء الأطفال الذين لديهم اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة، مقروؤه أو مكتوبة، وهذا الاضطراب ربما يظهر نفسه فى صورة قدرة غير تامة Imperfect ability على الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجي، أو إجراء العمليات الرياضية", والاضطرابات تتضمن تلك الحالات مثل الإعاقات الإدراكية، الإصابة المخية، الخلل الوظيفي المخى البسيط، عسر القراءة، حبسه بناء الجملة النمائية،والمصطلح لا يتضمن الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم ناتجة عن إعاقات بصرية، سمعية, حركية، تخلف عقلى، اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي، ثقافي، اقتصادي (فى: هاميل وآخرون Hammill et al., ١٩٧٨:١٠٩).

ويحدد (سيد عثمان ,١٩٧٩: ٣٠-٢٩) التلاميذ الذين يتعرضون لصعوبات التعلم بأنهم:" الذين لا يستطيعون الإفادة من خبرات أو أنشطة التعلم المتاحة فى الفصل الدراسي وخارجة، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يمكن لهم أن يصلوا إليه", ويستبعد من هؤلاء المتخلفون عقليا والمعوقون جسمانيا والمصابون بأمراض وعيوب السمع أو البصر.**وهكذا؛ يمكن تحديد حالات صعوبات التعلم في عدة أعراض أساسية من أهمها:**

١- ضعف مستوى التمكن من المهارات المحددة فما يظهر فى سلوك التلميذ أثناء تفاعله مع مدرسية وزملائه داخل الفصل.

٢- البطء فى اكتساب المهارات أو المعلومات أو حل المشكلات عن زملائه فى الفصل.

٣- عدم اطراد النمو التتابعى فى التعلم -أي الاضطراب في سير التعلم- والتعرض للتذبذبات الشديدة ارتفاعا وانخفاضا فى الأداء.

٤- إحساس التلميذ صاحب الصعوبة بالعجز والشعور بالنقص لعدم القدرة على الوصول إلى مستوى زملائه فى الفصل.

وقدم قسم التربية بولاية أنديانا بالولايات المتحدة Indiana Department Education عام (١٩٨٦) تعريفا جديداً ينص على أن الطفل ذوى الصعوبة هو:"ذلك الطفل الذى يظهر عيوبا نوعية شديدة فى العمليات الإدراكية، التكاملية Integrative أو المعبرة Expressive التى تحد بشدة من كفاءة التعلم"، وصعوبة التعلم تشمل حالات يمكن الإشارة لها كإعاقات ادراكية، التلف المخى، الخلل الوظيفي المخى البسيط، عسر القراءة، حبسة بناء الجملة النمائية ,وربما تظهر فى اضطرابات الاستماع، التفكير، التحدث، القراءة، الكتابة، التهجي أو الحساب ,وهؤلاء لا يشملوا مشكلات التعلم التي ترجع أساساً إلى إعاقات سمعية، بصرية أو حركية أو تخلف عقلي، اضطرابات انفعالية أو حرمان بيئي للأطفال المدرجون في برامج صعوبات التعلم، وهم الذين لديهم فشل مزمن في موقف الفصل الدراسي العادي ولديهم عيوب شديدة في المهارات التربوية. (مكلسكى ووالدرون Mcleskey & Waldrom, ١٩٩١: ٥٠١ )

وقد قدمت ثماني جمعيات ومؤسسات أمريكية ذات اهتمام لصعوبات التعلم تحت عنوان" اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم National Joint The Committee for Learning Disabilities (NJCLD) تعريفا لصعوبات التعلم عام (١٩٨١) وعدلته عام(١٩٨٨) ليعكس المفاهيم

الجديدة, ويتخلص من أي غموض فيه , و ما لبثت أن أعادته في عام (١٩٩٤)، وأدخلت عليه بعض التعديلات التي رأت ضرورة إدخالها على تعريفها السابق لعام(١٩٨١)، والتي تضمنت بعض المشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم،أو المرتبطة بها مثل مشكلات الضبط الذاتي للسلوك,ومشكلات الإدراك الاجتماعي, ومشكلات التفاعل الاجتماعي (بولوي وآخرون Pollowayetal,١٩٩٧).

أما اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم NJCID فقد قدمت تعريفا لصعوبات التعلم عام (١٩٩٤) ,حيث عرفته بأنه:" مصطلح عام General term يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تعبر عن نفسه من خلال صعوبة دالة فى اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية Mathematical، هذه الاضطرابات ذاتية/ داخلية المنشأ Intrinsic ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلة الضبط الذاتي ومشكلة الإدراك والتفاعل الاجتماعي لكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئي بذاتها صعوبات التعلم, ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل: قصور حاسى أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري، أو مع مؤثرات خارجية Extrinsic مثل فروق ثقافية، أو تدريس وتعلم غير كافي أو غير ملائم إلا أنها ليست نتيجة الظروف والمؤثرات" (فتحى الزيات ,١٩٩٨: ١٢٠-١٢١).

وقد أدخلت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم NJCLD في عام (١٩٩٧) التعديلات التي رأت وجوب إدخالها على التعريف السابق لها عام (١٩٨١), و إدراجه بالقانون (١٧-١٠٥) وقد أستقر الرأي حول

التعريف الأخير الذي ينص على أن صعوبات التعلم هي: "مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبة دالة في اكتساب أو استخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الحسابية, وهذه الاضطرابات ذاتية / داخلية المنشأ, يفترض 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 تحدث أو لا تنشأ بذاتها صعوبات التعلم" ,مع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقات الأخرى (قصور حسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفصالي) أو مع مؤثرات خارجية مثل: (فروق ثقافية, أو تدريس, تعلم غير كافي أو غير ملائم) إلا أنها- صعوبات التعلم- ليست لهذه الظروف أو المؤثرات (كافيل وفورنيس Kaval & Forness,٢٠٠٠).

وقد لاحظ هاميل ودونالد Hammill &Donald (١٩٩٠) بعد مراجعته لأحد عشر بحثا حول تعريف صعوبات التعلم, أن أكثر التعريفات قبولا تتفق اتفاقا جوهريا على العناصر الخمسة الأساسية التالية:

- الفشل الدراسي.
- التباين بين التحصيل و القدرة العقلية.
- العوامل المسببة.
- عنصر الاستبعاد.
- القصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية.

هذا؛ وقد استمدت المملكة العربية السعودية تعريفها لصعوبات التعلم من التعريفات السائدة فى الولايات المتحدة الأمريكية, وخاصة تعريف المكتب الأمريكي للتعليم **USOE**، علما بأن تعريف صعوبات التعلم فى

المملكة يميل إلى كونه تعريفا إجرائيا ؛ حيث يضم تعريف (وزارة المعارف بالمملكة ,١٤٢٢هـ) العناصر التالية:

١- الاضطراب في عملية أو أكثر من العمليات الفكرية.

٢- الاضطراب في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة.

٣- الاضطراب في الاستماع، التفكير، الكلام.

٤- الاضطراب في القراءة والإملاء والرياضيات.

٥- ألا تكون الإعاقات الأخرى كالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها سببا فى ذلك الاضطراب (فى: إبراهيم أبو نيان،٢٠٠١:٢٠)

ويعرف البحث الحالي صعوبات التعلم بأنها: "مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد ذو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهرون تباعدا دالا بين أدائهم المتوقع و بين أدائهم العقلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية الأساسية و هؤلاء الأفراد لا يعانون من إعاقات حسية أو عقلية".

ومن خلال قيام البحث الحالي بمراجعة التعريفات التي تناولت صعوبات التعلم للوقوف على العناصر الأساسية لتلك التعريفات، تم تحديد هذه العناصر فيما يلى:

١- ضعف الأداء الأكاديمي لدى الأفراد ذوى صعوبات التعلم.

٢- استبعاد ذوى مشكلات التعلم نتيجة للتخلف العقلي، أو الحرمان الحسي والبيئي.

٣- قصر حدوث صعوبات التعلم على الأطفال.

٤- استبعاد ذوى مشكلات التعلم كنتيجة للاضطرابات السلوكية والانفعالية الشديدة.

٥- الإشارة إلى الاضطراب في العمليات النفسية الأساسية أو عمليات التعلم أو الخلل في النظام العصبي المركزي الذي يؤثر بدوره على الأداء الأكاديمي.

مما سبق يتضح أن صعوبات التعلم تؤدى إلى ضعف الأداء في واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية، ذلك بغض النظر عن سبب الصعوبة, وعن اضطراب أي من العمليات المعرفية، إلا أنه يجب استبعاد ذوى مشكلات التعلم الناتجة عن التخلف العقلي، الحرمان الحسي أو البيئي، الاضطرابات السلوكية والانفعالية الحادة ,كما أنها تحدث فى أي وقت من العمر.

**هذا؛ وقد صنفت الدراسات فى مجال صعوبات التعلم إلى فئتين كبيرتين:**

**أولا: صعوبات التعلم الأكاديمية Academic L.D:**

والتي تهتم بدراسة المشكلات الأكاديمية التي ترجع إلى وجود صعوبات التعلم وقد حددها (فرانك وآخرون ,.Frank, et al ١٩٩٢) إلى ثلاث مجالات أكاديمية رئيسية هي:

(١)- **صعوبة التعلم النوعية فى القراءة Dyslexia**: والتي تحدث عندما تكون مهارات الفرد فى القراءة مثل الفهم القرائى أو الإبداء بالكلام أو أن تكون القدرة العامة على القراءة منخفضة بشكل دال عن المستوى المتوقع وفقا لمستوى الذكاء.

(٢)- **صعوبة التعلم النوعية في الكتابة Dysgraphic**: والتي تحدث عندما تكون مهارات الفرد على كتابة اللغة والتهجي وتطبيق قواعد اللغة واستخدام علامات الترقيم ومهارة استعمال الألفاظ وتنظيم الأفكار فى الكتابة ,أو أن تكون القدرة العامة على الكتابة منخفضة بشكل دال عن المستوى المتوقع وفقا لمستوى الذكاء, ولا تشتمل صعوبة الكتابة على تحسين الخط.

(٣)- **صعوبة التعلم النوعية فى الحساب Dyscalculia**: والتي تحدث عندما تكون مهارات الحساب لدى الفرد مثل اكتساب الحقائق المتعلقة بالأعداد أو تكوين وكتابه الأعداد أو التفكير المتعلق بمجال الحساب أو أن

تكون القدرة العامة على الحساب منخفضة بشكل دال عن المستوى المتوقع وفقا لمستوى الذكاء ( فرانك وآخرون ,.Frank, et al ١٩٩٢:٥).

**ثانيا: صعوبات التعلم النمائية Developmental L.D:**

وهى تتعلق بالوظائف الدماغية، والعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي مثل: (الإدراك الحسي - البصري والسمعي - والانتباه, والتفكير, واللغة ,والذاكرة..الخ) وهذه الصعوبات ترجع أصلا إلى اضطرابات وظيفية فى الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تقسم بدورها إلى:

(١)- **صعوبات نمائية أولية:** تتعلق بعمليات الانتباه Attention والإدراك Perception والذاكرة Memory.

(٢)- **صعوبات نمائية ثانوية:** مثل التفكير والكلام والفهم.. أو اللغة الشفوية (زيدان السرطاوى، عبد العزيز السرطاوى، ١٩٨٨: ١٧).

ولقد أكد العديد من الباحثين أمثال( أرتر وجنكنس Arter & Jenkins,١٩٨٩؛كيرك وجالاغير Kirk & Gallaugher,١٩٨٩) على أن صعوبات التعلم النمائية تؤدى إلى صعوبات تعلم أكاديمية ,حيث يشيرون إلى أن تدنى التحصيل الدراسي عند الأطفال يعود إلى صعوبات فى العمليات النفسية، ولهذا فهم يؤكدون على عدم إهمال صعوبات التعلم النمائية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام، بل ويركزون على ضرورة تحديد صعوبات التعلم النمائية فى مرحلة مبكرة، حيث يعد ذلك بمثابة تشخيص مبكر لصعوبات التعلم الأكاديمية قبل ظهورها ومن ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة وعلاجها، كنوع من الوقاية للمشكلة.

## أسباب صعوبات التعلم:

تعتبر عملية التعرف على الأسباب المتعلقة بالعجز عن التعلم "عملية صعبة" ولكن؛ يقسم الباحثون في ذلك الميدان تلك الأسباب إلى مجموعة من الأسباب قد تتمثل فى إصابات الدماغ Brain Injury قبل أو بعد الولادة، أو فى الاضطرابات الانفعالية Emotional Disturbance أو نقص الخبرة Lack of Experience وذلك طبقا لما أشار إليه( كيفارت Kephart, ١٩٧٦) ,أما (سايير ونتزبرغ Sapir & Nitzburg, ١٩٧٣) فيقسمان أسباب صعوبات التعلم إلى مجموعات مختلفة من العوامل تتمثل فى:

**(ا)-العوامل العضوية والبيولوجية Organic Biological Factors:**

كإصابة الدماغ أو الخلل الدماغي الوظيفي البسيط ,فقد وجد فى الولايات المتحدة أن ثمة ما يزيد عن مليون طفل سنويا يتعرضون لإصابات دماغية نتيجة لحوادث السيارات والسقوط من الأماكن المرتفعة، ونتيجة للتقدم الطبي أصبح عدد الأطفال الناجين من مثل هذه الحوادث أكبر، وهذا بدوره يؤدى إلى احتياجات ومتطلبات طبية وتعليمية خاصة بهم (ميرسر Mercer,١٩٩٧).

**(٢)- العوامل الجينية Genetic Factors:**

فى دراسة قام بها (ديكرز وديفرس Decker & Defries, ١٩٨٠) قارن فيها أطفالا لديهم صعوبات تعلم بغيرهم من العاديين الذين ليس لديهم صعوبات تعلم، فظهر أن هناك مشكلات قرائية واضحة لدى أسر الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم، بينما أسر الأطفال العاديين لم تكن تعانى من صعوبات التعلم. كما انتهت دراسات أخرى أجريت حول التوائم المتطابقة الذين تم تعليمهم فى بيئات مختلفة، إلى أنهم يعانون صعوبات قرائية أكثر من التوائم غير المتطابقة (ميرسر Mercer, ١٩٩٧)

**(٣)-عوامل بيئية Environmental Factors ,وسوء التغذية:**

تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة في موضوع أسباب صعوبات التعلم, وتتمثل في نقص الخبرات التعليمية وسوء التغذية, أو سوء الحالة الطبية أو قلة التدريب أو إجبار الطفل علي الكتابة بيد معينة, وبالطبع لابد من ذكر نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة (فاروق الروسان ,٢٠٠١:٢٠٩-٢١٠).

ومن أجل دراسة تأثير هذين العاملين-البيئة وسوء التغذية- انتهت إحدى الدراسات المتعلقة بالحرمان البيئي وسوء التغذية إلى أن هناك صلة وثيقة بين سوء التغذية وصعوبات التعلم من جهة، وبين الحرمان البيئي فى الطفولة المبكرة وتأثيره على المراكز العصبية التى بدورها تؤثر على نمو الطفل وتطوره من جهة أخرى (كيرك وجالاغير Kirk & Gallaugher, ١٩٨٥). كذلك أشار أنصار المدرسة البيئية،إلي أن صعوبات التعلم قد تنتج خلل ما فى البيئة المدرسية (جولاتا وتونبكنس Cullata & Tonpkins, ٢٠٠٣).

ويوضح زيدان السرطاوى وكمال سيسالم (١٩٨٧) على نتائج مجموعة من الدراسات السابقة فى ميدان صعوبات التعلم، أن صعوبات التعلم لدى الطفل ترتبط بإصابة "المخ البسيط" أو "الخلل الوظيفي المخى البسيط" وأن هذه الإصابة أو هذا الخلل يرتبط بواحدة أو أكثر من العوامل الأربعة التالية:-

(أ)- إصابة المخ المكتسبة. (ب)- العوامل الوراثية أو الجينية.

(ج)- العوامل الكيمائية الحيوية. (د )- الحرمان البيئي والتغذية.

وهذه العوامل تساهم بشكل كبير فى وجود صعوبة التعلم لدى الأطفال، وتوجد لدى كل من الأطفال العاديين وذوى صعوبات التعلم، ولكنها أكثر انتشارا بين أصحاب ذوى صعوبات التعلم.

كما أوضحت دراسة (ولككس wilcox,١٩٨٣:٢٣) "أن هناك مجموعة من العوامل ترتبط بصعوبات التعلم لدى التلاميذ منها:مهارة الفرد اللغوية, المهارة الحركية, القدرة العامة, القدرة العقلية للطفل, التوتر والقلق.

وقد جاء فى اختبار " إلينوى" للقدرات النفس لغوية ITPA( Illinois Test of Psycho linguistic Abilities )

أن هناك ثلاث مصاحبات ترتبط بصعوبة التعلم وهى:

١- مصاحبات فيزيقية,وتشمل: ضعف البصر-ضعف السمع-سوء التغذية.

٢- مصاحبات بيئية, وتشمل: الحرمان الأسرى - نقص الخبرة المدرسية - النطق بلغتين.

٣-مصاحبات نفسية, وتشمل: قصور المهارات اللفظية - ضعف القدرات العامة - بطء الفهم - ضعف التميز بين الكلمات (كيرك وكيرك Kirk&Kirk,١٩٧٣: ٥٣)

وأضافت العديد من الدراسات أسبابا أخرى ترى أنها أكثر صلة بصعوبات التعلم وهى:-

(أ )- **أسباب مدرسية:** وتتمثل فى المدرسة وإمكاناتها مثل:عدم توافر وسائل تعليمية مناسبة ,وعدم دراية المعلم بخصائص نمو التلاميذ ,ونقص الإعداد الأكاديمي والتربوي للمعلم ,وصعوبة المناهج الدراسية, وعدم وضوح أهداف التدريس والعلاقة السوية بين المعلم والتلميذ ,وعدم تحقيق المنهج لميول واتجاهات التلاميذ. (كريمان حمزة، ١٩٩٤: ٣٣٧)

(ب)- **أسباب نفسية:**- وتتمثل فى العيوب الخلقية مثل: التهته وكثرة الثرثرة بين التلاميذ داخل حجرة الدراسة، والميل السلبي للتعلم, التوتر والقلق وعدم الثقة بالنفس, والانطواء ,والتسرع, والاعتماد على الآخرين (جيتس وبيكوك Gates & Beacock,١٩٩٧: ١٩).

## الخصائص السيكولوجية للأطفال ذوى "صعوبات التعلم":

توجد مجموعة من أشكال السلوك الاجتماعي والانفعالي شائعة عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، وهى تنعكس على عملية التعلم، مما يزيدها صعوبة وتعقيدا وينظر إلى هذه الأشكال السلوكية على أنها تمثل انحرافات عن المعايير العادية لسلوك الأطفال, وغالبا ما يكون مدرس الفصل هو أول من يعطى تقريرا عن أنماط السلوك الشائعة عند الأطفال، إلا أن بعض هذه الأنماط السلوكية تعتبر أحيانا علامات نيرولوجيه إذا ما أخذت من وجهه نظر تركز على الاضطرابات العضوية عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم **وأهم أشكال السلوك الاجتماعي والانفعالي ما يلي: -**

١- **النشاط الزائد Hyperactivity or Hyper Kisen's**: ويشير مصطلح "النشاط الزائد" Hyperactivity إلى مجموعة الحركات العضلية المفرطة التي تبدو غير هادفة. ويصف واكر Walke,(١٩٧٥) النشاط الزائد بأنه ليس مرضا من الأمراض ,وأنه مجرد تسميه تطلق على مجموعة من العلامات والأعراض التى يمكن أن تحدث نتيجة لأسباب مختلفة.وتوصلت هولبرو وبارى Holprow & Barry (١٩٨٦) إلى أن الأطفال الذين صنفوا كمفرطى نشاط يعانون من صعوبات التعلم.

٢-**السلوك الاندفاعي** Impulsivity: وهو التهور والتصرف بدون تفكير, وعدم القدرة علي ضبط السلوك وفقا لمتطلبات الموقف, وعدم القدرة علي انتظار الدور, ومقاطعة الآخرين أثناء الحديث أو التطفل عليهم والتدخل في ألعابهم (الجمعية الأمريكية للطب النفسي A.P.A, ١٩٩٤:٨٥). والأطفال الذين يظهرون ذلك السلوك يبدون أنهم يقومون بأفعال تحت ضغط أو تفكير فجائي غير متوقع.

٣- **القابلية للتشتت Distractibility**:ويظهر ذلك السلوك من الأطفال الذين يسهل جذب انتباهم إلى مثيرات مختلفة، وهو يرتبط ارتباطا وثيقا بمدى ضعف الانتباه حيث لا يكون الطفل قادرا على تركيز انتباهه سوى لفترات محدودة من الوقت.

٤- **الثبوت Preservation**: وهى على عكس تشتت الانتباه فى هذه الحالة يظهر الطفل سلوكا استجابيا يستمر طويلا بعد أن تكون الاستجابة فقدت قيمتها أو ملاءمتها للموقف.وتوصلت دراسة (السيد أحمد صقر, ١٩٩٢) إلى أن الأطفال أصحاب صعوبات التعلم يتميزون بالاضطراب فى القدرة على الانتباه وينخفض مستوى الدافعيه لديهم ويرتفع مستوى القلق.

٥- **عدم الثبات الانفعالي Emotional ability**: وهى التغيرات المتكررة فى الحالة المزاجية وعدم ثبات الانفعالات عند الأطفال. وقد توصل كل من (جاربديان Garabedian,١٩٨١؛ أنور الشرقاوى,١٩٨٣؛ روجز وساكلوف Rogres & Saklofsk,١٩٨٥ ؛ مكونجى وريتر Mcconaughy & Ritter, ١٩٨٦) إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون انخفاضا ملحوظا فى مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات العام كما أنهم من ذوى التحكم الخارجي مقارنه بالعاديين، كما أنهم أقل تحملا لمسئوليتهم فى نجاحهم أو فشلهم الدراسي. وتوصل (فتحى الزيات, ١٩٨٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وبين العاديين فى بعض أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي لصالح العاديين. وتوصل (صبحى الكفورى وعلاء النجار ,١٩٩٠؛ عبد الناصر عبد الوهاب ,١٩٩٧) إلى أن أصحاب صعوبات التعلم يتميزون بعدم القدرة على تركيز الانتباه وينخفض لديهم التوافق الشخصى والاجتماعى وترتفع لديهم العدوانية والقلق ولديهم زيادة فى فرط النشاط الحركي.

وتشير(فاليت Valit ,١٩٦٩) إلى سبع خصائص (صفات) غالبا ما تكون شائعة لدى ذوى صعوبات التعلم وهى:

أ- تاريخ لتكرار الفشل الأكاديمي فى مواصلة المراحل التعليمية.

ب-وجود عجز أو خلل بيئي أو فيزيقي يؤثر على صعوبات التعلم.

ت-اضطراب وشذوذ في الدافعية.

ث-القلق المستمر وغير المحدد.

ج- سلوكيات شاذة وعنيفة ( غير مستقرة ).

ح- القصور فى القدرة على التعلم.

خ- أن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى تقيم كامل لتحديد الصفات والخصائص السلوكية لديهم حتى لا يتم تشخيصهم بأنهم من المتخلفين عقليا ( محمد على كامل ١٩٩٨: ١٦٦-١٦٧ ).

وتوصلت بعض الدراسات إلى أن ذوى صعوبات التعلم تغلب على خصائصهم السمات التالية:

- الفشل فى تخطيط أو اختيار أو اشتقاق استراتيجيات فعاله أو ملائمة عند معالجة المهام أو المشكلات (ونج Wong, ١٩٨٦).
- الفشل فى تطبيق الاستراتيجيات الناجحة حتى مع توافرها(جرنر وريسGarner & Reis ) ١٩٨١).
- تناقص حماسهم أو مثابرتهم عند معالجتهم للمهام أو المشكلات (بوس وفيليب Bos & Filip,١٩٨٢).
- الفشل فى تحديد أو تصحيح أخطائهم أو تعديل جهودهم أو استراتيجياتهم التي بدءوها ( وونج Wong,١٩٨٧).
- الفشل فى الحكم على أداءهم الكلى وتقويمه عند الانتهاء منه وونج (Wong,١٩٨٧)

## تشخيص صعوبات التعلم:

إننا لا نعمل على الاهتمام بالكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم, إنما نهيئ الأسباب لنمو هؤلاء الأطفال تحت ضغط الإحباطات المستمرة والتوترات النفسية وما تتركه من آثار مدمرة للشخصية, فضلا عن إبعادهم عن اللحاق بأقرانهم وجعلهم يعيشون على هامش المجتمع فيصبحون انطوائيين أوانسحابيين أوعدوانيين بما يترتب على ذلك من آثار على كل من الطفل والأقران والبيت والمدرسة والمجتمع

يعتبر تشخيص صعوبات التعلم والتعرف على التلاميذ الذين يعانون منها فى وقت مبكر ضروريا حتى يمكن التدخل العلاجي، وثم تخفيف حدة تأثيرها على هؤلاء التلاميذ, وتحكم عملية التشخيص عدة مبادئ منها الوصف التفصيلي للصعوبة، وما يرتبط بها من أعراض ومصاحبات، ويتضمن الوصف بيانات عن التاريخ التحصيلى لصاحب صعوبة التعلم وكيف ظهرت وتطورت هذه الصعوبة، بالإضافة إلى التعرف على الإمكانيات العقلية للتلميذ، ويتطلب ذلك استخدام أدوات مناسبة لتقدير مدى سلامة حواسه، وتناسقه الحسي والحركي وسلامة المخ والجهاز العصبي (سيد عثمان ١٩٧٩: ٣٠-٣٢).

ويمكن الاستناد على عدد من العوامل فى تشخيص صعوبات التعلم وهى:

١- **الدافعية:** وتعتبر محكا جيدا ويمكن قياسها والاستدلال منها على وجود صعوبات التعلم من خلال المستوى المنخفض للدافعية وعدم الحماس للتعلم.

٢- **التركيز:** فقلة الانتباه للتلاميذ يمكن أن يكون سببا نفسيا أو وجدانيا وهو ذو أهمية وبخاصة عند وضع برامج لهؤلاء التلاميذ.

٣-**الاستدلال اللفظى:** ويمكن استخدامه لتحديد القدرة على التحصيل.

٤- **الخلل فى التميز البصرى وحركه العين.**

٥- وجود صعوبات أو مشكلات فى القدرة المكانية وتحديد الاتجاهات.

٦- ضعف عملية التشفير للمعلومات اللفظية وغير اللفظية.

٧- الضعف في القدرات الحسابية والقرائية (جونستون Johnston, ١٩٨٥:١٦٠).

من خلال المراجعة التي أجرها البحث الحالي لمجموعة من التعاريف, وكذلك نتائج المراجعات التي أجراها كل من: (هالاهان وكوفمان Hallahan &Kauffman ١٩٧٦؛ فرنكنبيرجر وهاربر Frankenberger & Harber, ١٩٧٨؛ هاميلHammill,١٩٧٨) اتضح أن أغلب تعريفات صعوبات التعلم تؤكد على محكين أساسيين في تشخيص الطلاب ذوى صعوبات التعلم، هما: محك التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل العقلي، والمحك الآخر استبعاد ذوى مشكلات التعلم كنتيجة للحرمان الحسي أو البيئي، والاضطرابات السلوكية الانفعالية الحادة.

ويقترح( كيرك وجالاغير Kirk & Gallaugher,١٩٧٩) ثلاث محكات للحكم على ما إذا كان الطفل لدية صعوبات تعلم ,وهى:

١-محك التباعد بين قدرة الطفل العقلية وتحصيله العقلي.

٢-الاستبعاد.

٣-الحاجة إلى خدمات التربية الخاصة (في: هيوارد وأورلانسكي, Heward & Orlansky، ١٩٨٤:١١٤).

وتأتى أهمية عملية التشخيص الجيد لصعوبات التعلم في محاولة لتقديم بعض المقترحات لتلافى نقاط الضعف والقصور التى تواجه العملية التعليمية، وتحتاج عملية التشخيص إلى تجميع بيانات ومعلومات عن صاحب الصعوبة قبل تقرير حالته، ومن الضروري عند تشخيص صعوبات التعلم

الأخذ بعين الاعتبار؛ المحكات التالية منعا للالتباس مع الحالات الأخرى المشابهة فى ضعف التحصيل الدراسي، **وهذه المحكات هى:**

١- **محك التباعد Discrepancy Criterion:** وينص على أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى مجال التعلم يظهرون تباعدا فى واحدة من النقطتين التاليتين:

**(أ) تباعد فى المستوى العقلى (الذكاء) العام أو الخاص عن مستوى التحصيل الدراسى للتلميذ:** حيث يكون مستوى التحصيل الدراسي لدية أقل من مستوى قدراته العقلية التى تكون فى حدود المتوسط أو أكثر، ويقاس هذا التباعد من خلال معادلة بوند وتنكر (Pond & Wtinker, ١٩٧٦) (في:سميث Smith,١٩٨٣: ٦٥). وقد أكد العديد من الباحثين دور هذا المحك فى تحديد صعوبات التعلم حيث ذكر (كاثلين Kathleen , ٢٠٠٢) أن من أهم المعايير لتحديد صعوبات التعلم هو أسلوب التفاوت فى نسبة الذكاء وأسلوب التحصيل الأكاديمى الأقل من المتوسط العام، أو الأقل من المتوسط بالنسبة إلى زملائه داخل حجرة الدراسة.

ويمكن حساب التباعد من خلال:

أ- طرح الدرجة الناتجة من قياس التحصيل الدراسي من الدرجة الناتجة من قياس القدرة العامة ( كما تقاس باختبارات الذكاء ).

ب-طرح متوسط درجات التحصيل الدراسي من متوسط درجات اختبار الذكاء.

ج- قسمة الانحراف المعياري للتحصيل الدراسي على الانحراف المعياري لدرجات الذكاء وإذا كان الناتج فى الحالات السابقة يساوى (٢) فأكثر فإنه يمكن القول بوجود صعوبات تعلم لدى التلميذ (هيوارد Heward,١٩٨٤: ١١٥).

ويشير( موتس وليون Moats & Lyon ) ,١٩٩٣: ٢٨٧) إلى أن عديد من قرارات التشخيص والتحديد حول صعوبات التعلم تأسست على مقاييس واختبارات غير مناسبة تقنياً, فقد أوضحت نتائج مراجعة تمت حديثا أن أقل من ثلث الأدوات السيكومترية المستخدمة فى تشخيص صعوبات التعلم لا تتمتع بخصائص إحصائية مناسبة -على سبيل المثال الصدق والثبات -، بالإضافة إلى ذلك القياس الصادق للتعبير عن مستوى المهارة الأكاديمية عبر الوقت يكون مستحيل في الوقت الحالي، لأن أدوات قليلة لديها خواص التدرج الضرورية لتحقق شروط القياس الطولي.

ونخلص من ذلك إلى أنه لتحقيق الافتراضات اللازمة لتعريف التباعد، يتحتم استخدام أدوات سيكومترية لقياس كل من الذكاء والتحصيل وتتمتع بالصدق والثبات، وأن يكون اختبار التحصيل متدرجا صالحا لقياس التغير فى مستوى المهارة الأكاديمية بمرور الوقت.

٢- محك الاستبعاد Exclusion Criterion:ويعنى استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى التخلف العقلي أو إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو اضطرابات انفعالية أو حرمان ثقافي أو نقص فرص التعليم باعتبارها حالات إعاقة متعددة (كفال Kaval,١٩٩٠: ٢١٦).

ويعتمد هذا المحك على استبعاد الحالات التى ترجع إلى (إعاقة عقلية - إعاقة حسية - حالات الاضطراب النفسي الشديد -حالات الحرمان البيئي الثقافي والاقتصادي)

ويؤكد (هالاهان وكوفمان Hallahan & Kauffman, ١٩٧٦: ٢٧) على أن استبعاد المتخلفين عقليا والمضطربين انفعاليا يلعب دوره فى إحداث تميز مناسب بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم ومجموعات الطلاب ذوى الحاجات الخاصة.

٣- محك المؤشرات العصبية Neurological Signs: وفقا لهذا المحك فإن التلميذ يعتبر صاحب صعوبة تعلم إذا كان هناك اشتباه أو شك في إصابته بخلل وظيفي بسيط فى المخ، والتي تظهر فى شكل اضطرابات سلوكية، ويتم التعرف على هذه الاضطرابات من خلال الأداء على اختبارات مناسبة مثل اختبار جشطالت البصري / الحركي, أو اختبار الفرز العصبي السريع.

**٤- الخصائص السلوكية:**

يقوم هذا المدخل على أساس أن هناك مجموعة من الخصائص السلوكية التي ترتبط بأصحاب صعوبات التعلم، ويشيع تكرارها لديهم ويمكن للقائم بعملية التشخيص ملاحظاتها بسهولة داخل حجرة الدراسة أو خارجها , وتستخدم مقاييس تقدير السلوك أو مقاييس الملاحظة السلوكية لهذا الغرض، ويمكن للأفراد الأقرب إلى التلميذ مثل الآباء والمعلمين أو الأقران استيفاء قوائم الملاحظة السلوكية حيث يستطيع هؤلاء وضع توصيف دقيق لسلوكيات التلميذ صاحب الصعوبة نظرا لقربهم الشديد منه (مصطفى محمد كامل,١٩٩٠: ١).

ففى دراسة (هلبورو وباري Holborow & Barry,١٩٨٦) رصدا العلاقة بين صعوبات التعلم وفرط النشاط لدى (١٥٩٣) تلميذا, منهم (٨٠٧ من الذكور – ٧٨٦ من الإناث) توصلت دراستهما إلى أن الأطفال الذين صنفوا كمفرطى نشاط يعانون من صعوبات تعلم، وتسير خطوات عملية تشخيص صعوبات التعلم حسب الخطوات التالية:

(١) تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى مجال التعلم ومن ضعف فى مستوى التحصيل الدراسي فى مواد القراءة، الكتابة، الحساب ومن

بعض المشكلات الأكاديمية ,ويمكن الاعتماد على ملاحظات المعلمين والأخصائيين الاجتماعين.

(٢) الأخذ بعين الاعتبار المحكات – محك الاستبعاد – وذلك لاستبعاد الحالات التي لا تدخل فى إطار صعوبات التعلم.

(٣) تطبيق اختبار قدرات عقلية – عام أو خاص – مقنن ومناسب، وذلك لتحديد مستوى القدرة العقلية لدى التلميذ , بحيث يتم مقارنة تحصيل التلميذ الدراسي بقدراته العقلية، واختيار التلاميذ الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من قدراتهم العقلية – محك التباعد–.

(٤) تحديد مستوى التلميذ التحصيلى العام أو فى المادة التى قصر فيها – قراءة / كتابة / حساب – بحيث يكون مستوى تحصيل التلميذ أقل من المتوسط بالمقارنة بأقرانه ممن هم فى نفس الصف والعمر تقريبا.

(٥) تطبيق مجموعة من اختبارات قدرات نمائية مختلفة لتحديد الصعوبات النمائية مثل اختبار بندر جشتالت لقياس الإدراك البصري / الحركي.

هذا؛ وقد راعى البحث الحالي هذه الأسس من حيث حساب التناقص بين التحصيل العقلي والمتوقع فى الحساب، واستبعاد حالات العيوب الجسمية، حرص أيضا على أن تكون الاختبارات فى مستوى الطفل العادي.

## الدراسات السابقة:

دراسة: شاري وآخرون ,.Share, et al (١٩٨٨) هدفت إلى التعرف على العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة والحساب والاستفادة منها فى وصف التلاميذ ذوى صعوبة في التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٩) تلميذا وتلميذة منهم (٢٣٦تلميذا، ٢٢٣ تلميذة)، وقد تم تصنيفهم إلى (٣٩) تلميذا وتلميذة من ذوى صعوبات تعلم القراءة والحساب، (٣٠) تلميذا وتلميذة من ذوى صعوبات تعلم الحساب، (٣٩٠) تلميذا وتلميذة من العاديين

أعمارهم تتراوح بين (٩-١٢) سنة, وطبق عليهم مقياس "وكسلر لذكاء الأطفال " واختبارات تحصيلية في القراءة والحساب معا، واختبارات خاصة بالمهارات اللفظية وغير اللفظية. وتوصلت النتائج إلى: وجود ارتباط دال بين صعوبات تعلم الحساب والقراءة والمهارات اللفظية وغير اللفظية اللازمة للنجاح في تعلم المادتين، بالإضافة إلى زيادة حدة صعوبات التعلم لدى الأولاد عنها لدى البنات، ووجود فروق دالة بين ذوى صعوبات تعلم الحساب وذوى صعوبات تعلم القراءة والحساب معا في المهارات اللفظية لصالح ذوى صعوبات تعلم الحساب.

دراسة: جيري Geary (١٩٩٠) هدفت إلى التعرف على خصائص التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الحساب, وتكونت العينة من (٥٢) تلميذا بالصف الأول والثاني الابتدائي منهم (٢٣) تلميذا من العادين (١٣تلميذا- ١٠ تلميذة)، (٢٩) تلميذا من ذوى صعوبات تعلم الحساب منهم (١١ تلميذا - ١٨ تلميذة). وقد تم تصنيفهم من خلال درجاتهم على اختبار تحصيلي في الحساب، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات تعلم الحساب في أداء المهمة الحسابية لصالح التلاميذ العاديين, وأسفرت النتائج أيضا عن عدد من الخصائص تميز بها ذوى صعوبات تعلم الحساب من أهمها: وجود أخطاء متكررة في حل المسائل الحسابية اللفظية، والاستخدام المتكرر نسبيا لإستراتيجية واحدة في الحل، والعجز في انتقاء الإستراتيجية المناسبة للحل الصحيح، والفشل في استرجاع المعلومات العددية من الذاكرة، وعدم الالتزام بالوقت المحدد للحل.

دراسة: جرانت وزملاؤه ,.Grant, et al (١٩٩٠) هدفت إلى التعرف علي طبيعة العلاقة بين الإدراك السمعي والبصري ومستويات الذكاء والتحصيل الدراسي واضطراب الانتباه والنشاط الزائد، لدى عينة من (١١٩)

تلميذا تتراوح أعمارهم بين (٦-١٢) سنة. ومن أهم ما توصلت إلية النتائج: وجود ارتباطات موجبة بين الإدراك البصري والسمعي ومستويات كل من الذكاء والتحصيل الأكاديمي.

دراسة: محمد البيلى وآخرون (١٩٩١) هدفت إلى التعرف على نسبة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى اللغة العربية والرياضيات بدولة الإمارات، ومعرفة خصائص هؤلاء التلاميذ، وتم اختيار عينة عشوائية مكونه من (١٠٠٨) تلميذا وتلميذة بالصف السادس الابتدائي، طبق عليهم اختبارات تحصيلية فى اللغة العربية والرياضيات، وتم اختيار أدنى (١٠%) من هؤلاء التلاميذ من حيث المستوى التحصيلى وتم تصنيفه إلى: (٤٤) تلميذا وتلميذة من ذوى صعوبات تعلم اللغة العربية، (٥٥) تلميذ وتلميذة من ذوى صعوبات تعلم الرياضيات، (٤٠) تلميذ وتلميذة من ذوى صعوبات تعلم اللغة العربية والرياضيات.

وقد أسفرت النتائج عن أن هناك ما نسبته (١٣,٧٩% ) من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بدولة الإمارات لديهم صعوبات تعلم فى اللغة العربية أو الرياضيات أو المادتين معا وفقا لمحك التباعد، بالإضافة إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم اللغة العربية، والتلاميذ العاديين فى القدرة اللفظية، ويؤكد هذا على أن القدرة اللفظية ليست العامل المسئول عن انخفاض المستوى التحصيلى فى اللغة العربية، وإنما توجد عوامل أخرى تسهم فى وجود هذه الصعوبات، وأن صعوبات تعلم الرياضيات أقل دافعيه للإنجاز, بالإضافة إلى أن هؤلاء التلاميذ يتميزون بالخوف المستمر من هذه المادة، ويتميز ذوى صعوبات تعلم اللغة العربية والرياضيات معا من عدم التوافق مع مجتمع حجرة الدراسة.

**دراسة: فيصل محمد خير الزراد (١٩٩١)** هدفت الدراسة إلى التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى التعلم وتحديد الصعوبات النمائية والأكاديمية فى اللغة العربية والحساب، وبلغت عينة الدراسة من (٥٠٠) تلميذا وتلميذة، خضعت إلى عدة إجراءات تضمنت تطبيق المحكات اللازمة لتحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى مجال التعلم , وقد توصلت النتائج إلي أن (٩٧) تلميذ وتلميذة يعانون فعلا من صعوبات فى مجال التعلم وكان مستوى تحصيلهم الدراسي فى مادتي اللغة العربية، والحساب أقل من مستوى قدرتهم الفعلية (١٣,٧%) من العينة الأصلية، وقد تبين أيضا أن نسبة التلاميذ الذكور الذين يعانون من صعوبات فى مجال التعلم بلغت (١٥,٦% ) بينما بلغت هذه النسبة لدى الإناث (١١,٢٨% )، بالنسبة لصعوبات التعلم الأكاديمية فقد جاءت الصعوبات المتعلقة بالحساب فى المرتبة الأولى من حيث الحجم والأهمية.

**دراسة: هويدة حنفى (١٩٩٢)** هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة والرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتطبيق برنامج تدريبي للتخفيف من حدة هذه الصعوبات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٤) تلميذا وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي، طبقت عليهم اختبارات تشخيصية فى القراءة والرياضيات إلى جانب الاعتماد على الملاحظة وسجلات المدرسة، ويكون التلميذ ذا صعوبة تعلم إذا حصل على درجة أقل من ٥٠% فى الاختبارات التشخيصية، فأصبحت عينة الدراسة (١٦٠) تلميذا وتلميذة, منهم (٤٠) تلميذا وتلميذة من ذوى صعوبات تعلم القراءة، (٤٠) تلميذا وتلميذة من ذوى صعوبات تعلم الكتابة، (٤٠) تلميذا وتلميذة من ذوى صعوبات تعلم الرياضيات، (٤٠) تلميذا وتلميذة من العاديين, وقد أسفرت النتائج إلى وجود فروق دالة بين مجموعات ذوى صعوبات التعلم ومجموعة

العاديين فى الاختبارات التحصيلية البعدية لصالح مجموعات ذوى صعوبات التعلم فى كل المواد الدراسية، ويؤكد هذا فعالية البرنامج فى التخفيف من حدة صعوبات التعلم.

**دراسة: زكريا توفيق (١٩٩٣)** حاول التعرف على نسبة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بسلطنة عمان وأهم الصعوبات التى يعانون منها، وتكونت العينة عشوائيا من(٢٢٥٠) تلميذا وتلميذة بالصفوف الرابع والخامس والسادس، وطبق محك الاستبعاد حيث تم استبعاد كل تلميذ يعانى من إعاقات واضحة فى البصر أو السمع أو فى النشاط الحركي وتم الاعتماد على اختبار الذكاء المصور، ودليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، وكشوف درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ، أصبحت العينة (٢٣٤) تلميذا وتلميذة منهم (٧٧ بالصف الرابع، ٧٨ بالصف الخامس، ٧٩ بالصف السادس), وأشارت النتائج إلى أن نسبة صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بسلطنة عمان(١٠,٨١%) وأن نسبة الأولاد الذين يعانون من صعوبات التعلم (١٢,٢%) بينما بلغت نسبة البنات (٩,١%) وتختلف هذه النسب باختلاف المستويات الدراسية والجنس، وأن أهم مجالات صعوبات التعلم الأكاديمية على الترتيب هى صعوبات تعلم (الحساب، والكتابة، والقراءة، والتعبير).

**دراسة: أحمد عواد (١٩٩٢)** هدفت الدراسة إلى تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة فى مادة الحساب لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بلغ قوامها (٢٩٦) تلميذا وتلميذة فى صورتها الأولية، اختير منهم (٦٠) تلميذا وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين "تجريبية – ضابطة" وهم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم, كما ظهر ذلك من خلال درجاتهم على استبانه تشخيص صعوبات التعلم فى الحساب ,وكذلك

استبانه العوامل والمصاحبات المرتبطة بصعوبات التعلم , وقد توصلت النتائج إلي أن نسبة من يعانون من صعوبات التعلم يصل إلى ٤٦,٨% من المجموع الكلى للعينة, ووجد أن هناك مجموعة من العوامل ذات صلة بصعوبات التعلم تتمثل فى الأسرة والمدرسة وجماعة الأصدقاء, كذلك أوضحت النتائج فاعلية البرنامج العلاجي المقدم فى علاج صعوبات التعلم فى مادة الحساب.

**دراسة:ليون Lyon (١٩٩٦)** لخصت أعمال المعهد الوطني لصحة الطفل والتطور الإنساني NICHD في تصنيف صعوبات التعلم ومستوى شيوعها في الطفولة, وقد أوضحت الدراسة أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة ضعف الأطفال الذين يعانون نقص الانتباه (١٥%مقابل ٧%), وأن الأفراد الذين يظهروا اضطراب الانتباه ضعف الأفراد الذين يظهر عليهم مشكلات صوتية في القراءة.

**دراسة: مارشال وآخرون ,.Marshall, et al (١٩٩٩)** هدفت إلى معرفة ما إذا كانت أوجه القصور الأكاديمية مرتبطة بالأنماط الفرعية لاضطراب القصور فى الانتباه مع أو بدون النشاط الزائد , وتكونت عينة الدراسة من(٤٠) تلميذا, منهم (٢٠) تلميذا ذوى اضطرابات فى الانتباه مصحوبة بالنشاط الزائد، و(٢٠) تلميذا من ذوى اضطرابات فى الانتباه بدون نشاط زائد، تراوحت أعمارهم بين (٨-١٢) سنه. وقد أوضحت النتائج أن المجموعتين قد حصلتا على درجات منخفضة على مقاييس التحصيل الأكاديمية بوجه عام، والتحصيل القرائى بوجه خاص، وأن التلاميذ ذوى اضطراب القصور فى الانتباه من النمط الذى يغلب علية نقص الانتباه مع النشاط الزائد قد يكونوا معرضين بشكل أكبر من النمط الذى يغلب عليهم نقص الانتباه فى الحساب.

**دراسة: محمد مصطفي الديب** (٢٠٠٠) هدفت لمعرفة الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة, وقد تكونت العينة من (٥٠٠) طالبا وطالبة, منهم (٢٦٠) طالبا، و(٢٤٠) طالبة, واستخدم معهم مقياس الاستدلال علي الأشكال, والاستبيان الشامل للشخصية, ومقياس صعوبات التعلم, وقد أظهرت النتائج أن منخفضي التحصيل أعلي من مرتفعي التحصيل في كل من قصور الانتباه, والعجز في العمليات الإدراكية, وضعف الذاكرة, وصعوبة استخدام اللغة, والإحساس بالعجز وضعف الثقة بالنفس, وصعوبة المهام التعليمية, وسوء علاقة المعلم مع الطالب.

**دراسة: جمال فايد** (٢٠٠١) هدفت إلى معرفة مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة (فى ضوء تقديرات المعلمين), وقد توصلت النتائج إلى وجود ارتفاع ملحوظ فى نسب الأطفال الأكثر تعرضا لصعوبات التعلم, كما أشارت النتائج إلي أن هناك تباينا واضحا فى نسب شيوع صعوبات التعلم وفقا لنوع الصعوبة ودرجة حدتها.

**دراسة: عفاف محمد عجلان** (٢٠٠٢) هدفت إلى معرفة صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية, وتوصلت النتائج إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم قد بلغت (٦،٤%)، كما أوضحت النتائج أن نسبة صعوبات التعلم تنخفض عن النسب التى حددتها بعض الدراسات كلما زاد في عدد المحكات المستخدمة فى تحديد ذوى صعوبات التعلم.

**دراسة: فتحي مصطفي الزيات** (٢٠٠٢) هدفت لنمذجه العلاقات السببية بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية واضطرابات السلوك, وتكونت العينة من (٥١٢) تلميذا وتلميذة يمثلون الصفوف الدراسية من

الثالث الابتدائي إلي الثاني الإعدادي, واستخدمت بطارية التقدير التشخيصية, وأظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطيه دالة بين صعوبات التعلم الأكاديمية وكل من صعوبات التعلم النمائية وأبعادها المتمثلة في: صعوبات الانتباه والإدراك والذاكرة, واضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي المتمثلة في: الإفراط وضعف الإنجاز قصور المهارات والاندفاعية والسلوك العدواني والسلوك الانسحابي والاعتمادية, وأسهمت صعوبات التعلم النمائية ب(٥١,٥)% من التباين الكلي لاضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي, مقابل (٤٧٠٧)% لصعوبات التعلم الأكاديمية.

دراسة: **عبد الحميد سعيد حسن** (٢٠٠٦) هدفت إلى معرفة إمكانية التنبؤ بصعوبات القراءة من أعراض ضعف الانتباه والنشاط الزائد واضطراب الإدراك السمعي والبصري لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث من مرحلة التعليم الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (١٢٩) طفلا من الذكور والإناث, تراوحت أعمارهم بين (٧-٩) سنوات, وقد أشارت النتائج إلي أنه يمكن التنبؤ بصعوبات القراءة من الصعوبات النمائية، ولكن ضعف الانتباه كان هو الأكثر تأثيرا، يليه أعراض النشاط الزائد، ثم اضطراب الإدراك البصري, وأخيرا الإدراك السمعي.

## التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض لبعض الجهود التي بذلها الباحثون في ميدان صعوبات التعلم، أن:

١- التلاميذ الذكور والإناث في مرحلة التعليم الابتدائي يعانون من صعوبات فى مجال التعلم, وإن كانت نسبة التلاميذ الذكور أعلي من الإناث.

٢- هناك تأثير لصعوبات التعلم النمائية علي صعوبات التعلم الأكاديمية.

٣- البحث العلمي فى وضعه الراهن لا يوفر إجابات حاسمة حول الأعداد الفعلية لذوى صعوبات التعلم ويرجع ذلك إلى (اختلاف التعريف المستخدم- اختلاف أدوات التشخيص كمحكات فى تحديد صعوبات التعلم)

فقد أوضحت دراسة احمد عواد (١٩٩٢) أن نسبة صعوبات التعلم لعينة الدراسة بلغت، ٤٦,٨%؛ وبلغت ١٠,٨١% من العينة الكلية فى دراسة زكريا توفيق (١٩٩٣) ١٢,٢% للذكور,٩,١٠% للإناث؛ وبلغت ١٣,٧% من العينة الكلية لدراسة فيصل الزراد(١٩٩١) ١٥,٦% للذكور، ١١,٢٨% للإناث؛ وبلغت ١٣,١٩ من العينة الكلية لدراسة محمد البيلى وآخرون(١٩٩١)؛ وبلغت (٦,٤%) لدى دراسة عفاف عجلان(٢٠٠٢).

وانطلاقا من هذا المنحى واختلاف النسب فى الدراسات السابقة جاءت هذه الدراسة ذات الطابع المسحى، كإحدى المحاولات الهادفة إلى تحديد ذوى صعوبات التعلم فى مرحلة التعليم الأساسي (الصفوف العليا) بالمملكة العربية السعودية – محافظة الإحساء.

## إجراءات الدراسة:

### أولا: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من تلميذات الصفوف العليا (الرابع – الخامس – السادس) بالمرحلة الابتدائية المسجلين بالمدارس الحكومية بمحافظة الإحساء قطاع (الهفوف- المبرز) بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٢٨/٢٧هـ ويرجع السبب في اختيار تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية إلى أن الصعوبات التي يعانون منها في هذه الصفوف تمثل خبرات تراكمية عبر الصفوف الدنيا (الأول – الثاني – الثالث) بالمرحلة الابتدائية،

وبالرجوع إلى الإحصائيات الصادرة عن وزارة التربيـــة والتعلـــيم للعـــام الدراسي ١٤٢٨/٢٧هـــ تبين أن عدد التلميذات (١٢٠٢٢) تلميذة.

## عينة الدراسة:-

أقتضى منهج الدراسة التعامل مع (٤) مراحل مرت بهن التلميـــذات التي اختيرت من مجتمع الدراسة وكانت المراحل كالأتي:-

**المرحلة الأولى:-**

تم اختيار عينة من المدارس الابتدائية بشكل عشوائي بلغت (٤) أربع مدارس شملت (١٤) فصلاً دراسياً من فصول المرحلة الابتدائية العليا وتضم (١٢٤٧) تلميذة من تلميذات المرحلة الابتدائية العليا, أي بنسبة ١٠ % مـــن مجموع التلميذات في جميع مدارس محافظة الإحـــساء قطـــاع (الهفـــوف – المبرز)، حيث تشير إحصاءات وزارة التربية •والتعليم بالمملكـــة العربيـــة السعودية إدارة التطوير والبحوث للعام الدراسي١٤٢٨/٢٧هـــ إلي أنه توجد بمنطقة الهفوف والمبرز التعليمية (٥٨) مدرسة ابتدائية تضم جميعها (٣٠٣) فصلا دراسياً للصفوف الابتدائية العليـــا تحتـــوى علـــى (١٢٠٢٢) تلميـــذ موزعون وفقن ما هو مبين بالجدول التالي:-

جدول (١) يوضح فصول وإعداد تلميذات الصفوف العليا بمحافظة الإحساء

| الصفوف / التلميذات | الصف الرابع | | الصف الخامس | | الصف السادس | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الهفوف | المبرز | الهفوف | المبرز | الهفوف | المبرز | |
| الفصول | ٩٠ | ٦٠ | ٩٠ | ٦١ | ٩٣ | ٥٩ | ٣٠٣ |
| أعداد التلميذات | ٢١٨٨ | ١٧٤٦ | ٢٣١١ | ١٦٨١ | ٢٢٤٨ | ١٨٤٨ | ١٢٠٢٢ |

ولقد تم اختيار عينة من المدارس الابتدائية بلغت (٤) أربع مـــدارس بصورة عشوائية وبياناتها كالأتي:-

---

• تم الحصول على هذه الإحصاءات من إدارة التطوير والبحوث بإدارة تعليم البنات بمحافظة الإحساء.

جدول(٢) توزيع العينة المبدئي بعد الاختيار العشوائي للمدارس.

| الصفوف / المدرسة | الصف الرابع | الصف الخامس | الصف السادس |
|---|---|---|---|
| المدرسة ١٢ بالهفوف | ٤٧ | ٤٨ | ٥٥ |
| المدرسة ٢٣ بالهفوف | ٨٨ | ١٠١ | ١٠٠ |
| المدرسة ٢٧ بالمبرز | ١٤٢ | ١٢٨ | ١٤٥ |
| المدرسة ٣ بالمبرز | ١٢٠ | ١٤٣ | ١٣٠ |
| المجموع | ٣٩٧ | ٤٢٠ | ٤٣٠ |

وبذلك بلغ عدد أفراد العينة الميدانية للدراسة الحالية (١٢٤٧) تلميذة بمحافظة الإحساء، ولكي يتم اختيار عينة التلميذات ذوات صعوبات التعلم تم إتباع **الخطوات التالية:-**

- تطبيق محك التباعد الخارجي بين الذكاء والتحصيل.
- تطبيق محك الاستبعاد.
- تطبيق قائمة صعوبات التعلم النمائية.

**المرحلة الثانية:**(تطبيق محك التباعد الخارجي بين الذكاء والتحصيل)

لتحديد التباعد الخارجي قام الباحثون بتطبيق اختبار مصفوفة رافن الملونة لقياس الذكاء من إعداد عبد الفتاح القرشي(١٩٨٧) ثم تطبيق اختبارات التحصيل في اللغة العربية – الرياضيات للصفوف (الرابع–الخامس– السادس) وتم اختيار هاتين المادتين تمشياً مع التعريف المتواتر لصعوبات التعلم بأنها تبدو بوضوح في اللغة العربية والحساب , وذلك على عينة الدراسة الميدانية والتي بلغت (١٢٤٧) تلميذة تقع في(١٤) فصلاً دراسياً.

تم رصد درجات العينة الأولية على اختبار الذكاء واختبارات التحصيل الدراسي في اللغة العربية والحساب وقد قام الباحثون بتحويل درجات كل تلميذة من أفراد العينة في الاختبارات إلى الدرجة المعيارية

المعدلة. وبعد ذلك تم حصر التلميذات اللاتي حصلن على نسبة ذكاء (٩٠ ) درجة بناء على درجاتهن في اختبار الذكاء واستبعاد التلميذات اللاتي حصلن على نسبة اقل من ذلك باعتبارهن دون المتوسط طبقا لمعايير اختبار الذكاء، كما قام الباحثون بحساب متوسط درجات التلميذات على اختبارات التحصيل الدراسي في اللغة العربية والحساب للصفوف الثلاثة (الرابع – الخامس – السادس) واختيار التلميذات اللاتي حصلن على درجات في التحصيل أقل من المتوسط مع أنهن من ذوات نسبة الذكاء تزيد عن (٩٠ ) ويوجد لديهن تباعد مقداره انحراف معياري واحد على الأقل بين درجاتهن في الذكاء والتحصيل لصالح درجاتهن في الذكاء، وفي ضوء هذا الإجراء بلغ إجمالي عينة التلميذات في صعوبات التعلم بالنسبة للصف الرابع (٥١) صعوبات في اللغة العربية، و(٣٩) صعوبات تعلم في الحساب، و(٢١) صعوبات تعلم للغة العربية الحساب معا. أما بالصف الخامس فقد بلغت تلميذات الصف الخامس (٦٥) صعوبات في اللغة العربية، و(٨٥) صعوبات تعلم في الحساب، و (٤٤) صعوبات تعلم لغة عربية وحساب معا. وكذلك فقد بلغت صعوبات تعلم اللغة العربية (١١٧)، وصعوبات الحساب (١٠٦)، وصعوبات تعلم اللغة العربية الحساب معا بلغت (٨٤) بالنسبة للصف السادس.

**المرحلة الثالثة:(تطبيق محك الاستبعاد)**

يعد محك الاستبعاد من أهم المحكات التي يتم الاعتماد عليها في تشخيص حالات التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وعن طريقه يتم استبعاد حالات التلميذات التي ترجع صعوبات التعلم لديهن إلى حالات الإعاقة الأخرى، مثل الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية أو التأخر العقلي أو الاضطراب أو العوامل البيئية، وفي ضوء هذا المحك تم فحص التلميذات فحصاً فردياً دقيقاً وشاملاً، وذلك لاستبعاد حالات التلميذات اللاتي يعانين من

أية إعاقات حسية واضحة مثل ضعف السمع أو البصر أو قصر النظر أو إعاقات بدنية مثل شلل الأطفال أو ضعف الصحة العامة، ولقد اعتمد الباحثون في هذا الأجراء على المراكز الصحية القريبة من المدرسة، كما تم استبعاد حالات التلميذات ذوات المشكلات الأسرية مثل وفاة أحد الوالدين أو الانفصال ولد أعتمد الباحثون في هذا الأجراء على المرشدات والأخصائيات الاجتماعيات بكل مدرسة مع سؤال التلميذات أنفسهن وفي ضوء الإجراء السابق تم استبعاد (٨) حالات بواقع (٣) حالات بالصف الرابع (٢) حالتين بالصف الخامس (٣) حالات بالصف السادس.

وبذلك بلغ أجمالي عينة الدراسة النهائية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) العينة النهائية لتلميذات صعوبات التعلم

| المجموعة / الصف | ص.ع في اللغة العربية | ص.ع في الحساب | ص.ع في اللغة العربية والحساب |
|---|---|---|---|
| الصف الرابع | ٤٩ | ٣٨ | ٢١ |
| الصف الخامس | ٦٤ | ٨٥ | ٤٤ |
| الصف السادس | ١١٥ | ١٠٥ | ٨٤ |

**المرحلة الرابعة:-**

تم تطبيق قائمة صعوبات التعلم النمائية من إعداد/فريق البحث الحالي على مجموعات الدراسة لتحديد الفروق بينهم في الصعوبات النمائية المختلفة (الانتباه – الإدراك – الذاكرة – التفكير وحل المشكلات – اللغة الشفهية).

**أدوات الدراسة:**

**(أ) مصفوفة رافن الملونة: ملحق (١)  إعداد/ د. عبد الفتاح القرشى**

تعتبر مصفوفات رفن الملونة من اختبارات الذكاء غير اللفظية، وهى خالية من تأثير الثقافة، وتعتمد على التطبيق الجمعي، ويمكن أن تطبق فرديا فى ظروف معينة وأعدت المصفوفات المتتابعة الملونة أساسا للاستخدام مع

الأطفال، كما تصلح للاستخدام مع كبار السن فى مرحلة الشيخوخة والمتخلفين عقليا.

**وصف الاختبار:**

- تتكون مصفوفات رافن الملونة من ثلاثة أقسام هى:(أ)، (أب)، (ب) يشتمل كل قسم منها على (١٢) بند.
- أعدت لكي تقيس بشكل تفصيلي العمليات العقلية للأطفال من عمر(٥,٥:١١ سنة) كما تصلح للمتأخرين عقليا وكبار السن.
- يتكون كل بند من المصفوفات من شكل أو نمط أساسي اقتطع منه جزء معين وتحته ستة أجزاء يختار من بينها المفحوص الجزء الذى يكمل الفراغ فى الشكل الأساسي.
- قد استخدمت الألوان كخلفية للمشكلات لكي تجعل الاختبار أكثر تشويقا ووضوحا وإثارة لانتباه المفحوص.
- تعتمد مشكلات القسم (أ) على قدرة الفرد على إكمال الأنماط المستمرة، وقرب نهاية المجموعة يتغير نمط الاستمرار على أساس بعدين فى نفس الوقت.
- يعتمد النجاح فى قسم (أب) على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة فى نمط كلى على أساس الارتباط المكاني.
- أما القسم (ب) فيعتمد حل مشكلاته على فهم القاعدة التى تحكم التغيرات فى الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا وهى تتطلب نمو قدرة الفرد على التفكير المجرد.

**تعليمات تطبيق الاختبار:**

ينبغي أن تطبق المصفوفات فرديا أو فى مجموعات صغيرة أقل من عشرة أشخاص فى حالة استخدام الاختبار مع الأطفال الذين تقل أعمارهم عن

ثمان سنوات كطلاب الصفين الأول والثاني الابتدائي أو الأطفال المعوقين أو المتخلفين عقليا، أو كبار السن فى مرحلة الشيخوخة، وذلك لضمان حسن توجيههم واستثارة دافعيتهم والمحافظة على انتباههم أثناء التطبيق.

أما بالنسبة للأطفال العاديين أكبر من ثمان سنوات – ابتداء من الصف الثالث الابتدائي – فيمكن تطبيق المصفوفات عليهم بطريقة جمعية، والاعتماد عليهم فى تسجيل إجاباتهم بأنفسهم فى ورقة الإجابة، مع ضرورة توفر قدر من الإشراف للتأكد من أن الطفل لا يترك أيه صفحة من صفحات الكتيب دون إجابة، وانه يقوم بتسجيل الإجابات فى أماكنها الصحيحة من ورقة الإجابة.

**الخصائص السيكومترية للاختبار:**

**أولا: فى البيئة الأجنبية:**

**الثبات:** تراوحت معاملات الثبات التى استخدمها كل من (رافن وكورت ورافنRaven ; Court &Raven, ١٩٧٧) بطريقة إعادة الاختبار بين (٠,٦٢) و(٠,٩١) بوسيط مقداره (٠,٧٦).واستخدما أيضا طريقة التجزئة النصفية التى تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٤٤) و(٠,٩٩) بوسيط مقداره (٠,٨٨). كما تم حساب الثبات باستخدام معامل الاتساق الداخلي بين الأقسام الفرعية للاختبار، وقد تراوحت الارتباطات بينهم (٠,٥٥) و(٠,٨٢).

**الصدق:** الصدق التلازمي استخدم كل من (رافن وكورت ورافن Raven ; Court &Raven,١٩٧٧) معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة والاختبارات الأخرى من أهمها اختبار وكسلر للأطفال فتراوحت معاملات الارتباط فى القسم اللفظى لوكسلر من (٠,٣١) الى (٠,٨٤)، والقسم الأدائي لوكسلر من(٠,٥) إلى (٠,٧٤)، مع المقاييس الفرعية لوكسلر من ((٠,٢٤) إلى (٠,٧٤).وأيضا الصدق التنبؤي، حيث أشارت الدراسات

إلى صلاحية المصفوفة الملونة للتنبؤ بالنجاح فى التحصيل الدراسي، التحليل العاملى للمصفوفات الملونة مع الاختبارات الأخرى: التي أظهرت تشبعا مرتفعا على عامل عام فسر بأنه القدرة على تنظيم وتكامل المجال الادراكى.

**ثانيا: فى البيئة العربية.**

**الثبات:** قام معد الاختبار بحساب الثبات عن طريق: معامل الاتساق الداخلي بين نصفى الاختبار باستخدام معادلة جتمان وكان معامل الثبات (٠,٨٧) فى التطبيق الأول للاختبار، و(٠,٨٢) فى التطبيق الثاني. كما قام أيضا باستخدام إعادة التطبيق بعد شهر وكان معامل الثبات (٠,٧٩).واستخدم أيضا معامل الاتساق الداخلي بين الأقسام الفرعية للاختبار وقد تراوحت الارتباطات بين (٠,٥٦) و(٠,٨٨).

**وقد قام الباحثون فى الدراسة الحالية بحساب ثبات الاختبار بالطريقتين التاليتين:**

١- معامل الاتساق الداخلي بين الأقسام الفرعية للاختبار، وقد تراوحت الارتباطات بين (٠,٥١) و(٠,٨٦).

٢- طرقة إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور شهر من تاريخ التطبيق الأول، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٣).

**الصدق:** قام معد الاختبار بحساب الصدق باستخدام الصدق التلازمى عن طريق معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة وبعض المقاييس الفرعية لاختبار وكسلر للأطفال، وكذلك مع متاهات بورتيوس ولوحة سيجان واختبار الذكاء غير اللغوي فجاءت كلها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١). استخدم أيضا التحليل العاملى للمصفوفات الملونة مع الاختبارات الأخرى وتراوحت تشبعات المصفوفات بين (٠,٣٩) و(٠,٧٣) بوسيط مقداره (٠,٦١).

وقد قام الباحثون فى الدراسة الحالية بحساب الصدق عن طريق حساب معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة وبعض المقاييس الفرعية لاختبار وكسلر للأطفال (المفردات – سلاسل الأعداد- رسوم المكعبات- الشفرة)، وكانت معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

وتشير نتائج الدراسات سواء تلك التى أجريت فى البيئات الأجنبية أو التي أجريت فى البيئة العربية إلى أن اختبار المصفوفات الملونة يتمتع بقدر مرتفع من الثبات والصدق، مما يعزز ثقتنا فى استخدامها كأداة لقياس القدرة العقلية للأطفال السعوديين.

**(ب) الاختبارات التحصيلية: إعداد الباحثون، ملحق (٢)**

قام الباحثون ببناء اختبارين للتحصيل أحداهما للغة العربية والآخر للرياضيات فى ضوء الخطوات التالية:

- تم الاطلاع على الأسئلة التشخيصية فى مادة الرياضيات واللغة العربية للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية "إعداد الإدارة العامة للقياس والتقويم".
- تم الاستعانة ببعض النماذج من الاختبارات التحصيلية التى يضعها معلموا مادة الرياضيات واللغة العربية للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية فى مدارس المملكة – محافظة الإحساء.
- تم الرجوع إلى منهجي اللغة العربية والرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية الصفوف العليا (الرابع – الخامس – السادس)، وذلك بغرض تحليل محتوى كل مادة، وكذلك تم الاستعانة أيضا بالموجهات التربويات لكل مادة للمساعدة فى تحليل المهارات الأساسية والتحكيم على الاختبارات النهائية.

**(أ) اختبارات مقرر الرياضيات:**

- اختبار الرياضيات للصف السادس: فى المرحلة الأولى من بناء اختبار الرياضيات تم صياغة (٤٠) تمارين منهم جمع وضرب وطرح ومقارنة

وكتابة وقسمة للكسور الاعتيادية والعشرية،من خلال المسائل الرياضية واللفظية والهندسة، لتغطى مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي "الفصل الدراسي الأول والثاني"وبلغ مجموع الاختبار الكلى (٤٧) درجة ,وبالعرض على مدرسي وموجهي المادة الدراسية تم استبعاد (٦) تمارين للتكرار، فأصبح الاختبار فى صورته النهائية يتكون من (٣٤) تمرين، وأصبح المجموع الكلى للاختبار (٤٥) درجة.

- اختبار الرياضيات للصف الخامس: فى المرحلة الأولى من بناء اختبار الرياضيات تم صياغة (٣٩) تمارين منهم جمع وضرب وطرح وقسمة وكتابة وترتيب ومقارنة الأعداد،من خلال المسائل الرياضية والهندسة لتغطى مقرر الرياضيات للصف الرابع الابتدائي "الفصل الدراسي الأول والثاني"وبلغ مجموع الاختبار الكلى (٤٥) درجة ,وبالعرض على مدرسي وموجهي المادة الدراسية تم استبعاد (٢) تمارين للتكرار، فأصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (٣٧) تمرين، وأصبح المجموع الكلى للاختبار (٤٥) درجة.

- اختبار الرياضيات للصف الرابع: فى المرحلة الأولى من بناء اختبار الرياضيات تم صياغة (٣٤) تمارين منهم جمع وضرب وطرح وقسمة وكتابة وترتيب ومقارنة الأعداد،من خلال المسائل الرياضية واللفظية والهندسة لتغطى مقرر الرياضيات للصف الثالث الابتدائي "الفصل الدراسي الأول والثاني"وبلغ مجموع الاختبار الكلى (٤٥) درجة ,وبالعرض على مدرسي وموجهي المادة الدراسية تم استبعاد (٣) تمارين للحذف من المقرر، فأصبح الاختبار فى صورته النهائية يتكون من (٣١) تمرين، وأصبح المجموع الكلى للاختبار (٤٥) درجة.

**(ب) اختبارات اللغة العربية:**

- اختبار اللغة العربية للصف السادس الابتدائي: حددت المهارات التى يتضمنها مقرر الفصلين الدراسيين من منهج اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي، وبناء علية فقد صيغت خمسة وأربعون فقرة لتقيس المهارات المحددة، تم عرض الاختبار بعد الانتهاء على مجموعة من المعلمات وموجهات اللغة العربية بلغ عددهن (١٢)، وبعد جمع آرائهن تم إجراء التعديلات المطلوبة وتم الإبقاء على العبارات التى أجمع عليها ٩٠% منهن, وأصبح الاختبار فى صورته النهائية يصحح من أربعون درجة.
- اختبار اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي: حددت المهارات التى يتضمنها مقرر الفصلين الدراسيين من منهج اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي، وبناء علية فقد صيغت خمسة وأربعون فقرة لتقيس المهارات المحددة، تم عرض الاختبار بعد الانتهاء على مجموعة من المعلمات وموجهات اللغة العربية بلغ عددهن (١٢)، وبعد جمع آرائهن تم إجراء التعديلات المطلوبة وتم الإبقاء على العبارات التى أجمع عليها ٩٠% منهن, وأصبح الاختبار فى صورته النهائية يصحح من أربعون درجة.
- اختبار اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي: حددت المهارات التى يتضمنها مقرر الفصلين الدراسيين من منهج اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي، وبناء علية فقد صيغت خمسة وأربعون فقرة لتقيس المهارات المحددة, تم عرض الاختبار بعد الانتهاء على مجموعة من المعلمات وموجهات اللغة العربية بلغ عددهن (١٢)، وبعد جمع آرائهن تم إجراء التعديلات المطلوبة وتم الإبقاء على العبارات التى أجمع عليها ٩٠% منهن , وأصبح الاختبار فى صورته النهائية يصحح من أربعون درجة.

**الكفاءة السيكومترية للاختبار:**

**الصدق:** قام الباحثون بحساب صدق الاختبار من خلال صدق الاتساق الداخلى:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار على عينة قوامها (٥٠) تلميذة من تلميذات الصف الثالث الابتدائي، وقد تراوحت معاملات الارتباط لاختبار الرياضيات ما بين (٠,٥٠: ٠,٥٢) ولاختبارات اللغة العربية ما بين (٠,٤٢: ٠,٦١) وهى معاملات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١). وأيضا بالنسبة لتلميذات الصف الرابع الابتدائي، وقد تراوحت معاملات الارتباط لاختبار الرياضيات ما بين (٠,٤٧: ٠,٦٩) ولاختبارات اللغة العربية ما بين(٠,٣٨: ٠,٥٩) وهى معاملات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١).وكذلك تلميذات الصف الخامس الابتدائي، وقد تراوحت معاملات الارتباط لاختبار الرياضيات ما بين (٠,٤٤: ٠,٦٤) ولاختبارات اللغة العربية ما بين(٠,٤٣: ٠,٦١) وهى معاملات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

كما تم لاختباري التحصيل دلالة صدق المحتوى، استنادا إلى تحليل محتوى المنهجين وصولا لتحديد المهارات الأساسية التى يتضمنها كل منهج. وتحقق أيضا للاختبارين دلالة الصدق الظاهري من خلال مراجعة الفقرات بعد تحليل نتائج تطبيقها على عينة تجريبية بلغت (٥٠) تلميذة فى كل صف دراسي.

**الثبات:** تم حساب معامل ثبات الاختبارات التحصيلية فى (الرياضيات – اللغة العربية) بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور ثلاثة أسابيع من تاريخ الانتهاء من التطبيق الأول للاختبار، وذلك على نفس أفراد العينة وقد

بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لاختبار الرياضيات (٠,٦٨)، و لاختبارات اللغة العربية (٠,٧٠)وهو معامل ثبات مقبول.

**(ج)قائمة صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية: إعداد/ الباحثون , ملحق (٣)**

تهدف هذه القائمة إلى التعرف على صعوبات التعلم النمائية التى يتعرض لها الأطفال فى المرحلة الابتدائية، ولقد تم إعداد القائمة فى إطار التصنيف الذى قدمه كل من (كيرك وكالفنت Kirk & chalfant,١٩٨٤) لصعوبات التعلم النمائية والذي يصنف الصعوبات النمائية إلى صعوبات نمائية أولية (انتباه-الإدراك-الذاكرة) صعوبات نمائية ثانوية (التفكير-اللغة الشفوية).

تتكون القائمة من (٧٥) مفردة موزعة على أنماط صعوبات التعلم النمائية الخمس وهى: العبارات من (١-١٥) صعوبات الانتباه، العبارات من (١٦-٣٠) صعوبات الإدراك، العبارات من (٣١-٤٥) صعوبات الذاكرة، العبارات من (٤٦-٦٠) صعوبات التفكير وحل المشكلات، العبارات من (٦١-٧٥) صعوبات اللغة الشفوية.

يوجد أمام كل عبارة خمس اختيارات هى: (دائما - غالبا - أحيانا - نادرا - لا تنطبق)، تأخذ درجات (٥-٤-٣-٢-١) على التوالي وتقوم معلمة الفصل بتطبيقها على التلميذات اللاتي تم تشخيصهن بأن لديهن صعوبات تعلم فى القراءة أو الحساب أو كلاهما معا , كما أنه لا توجد عبارات صحيحة وأخرى خاطئة، لكن المهم أن يعبر اختيار المعلمة فعلا عن سلوك التلميذة، فالمعلمة هى التى تجيب عن عبارات هذه القائمة من واقع معرفتها بالتلميذة، وما يصدر عنها من سلوكيات نمائية مختلفة.

• **إجراءات تقنين القائمة:**

من أجل الوقوف على الخصائص السيكومترية لقائمة صعوبات التعلم النمائية تم حساب صدقها وثباتها كما يلى:

**أولا: الصدق:** فى واقع الأمر تم استخدام عدة أساليب لحساب صدق القائمة على النحو التالي:

١- **صدق المحتوى:** تم صياغة عبارات القائمة وأبعادها الفرعية فى إطار تصنيف صعوبات التعلم النمائية" لكيرك كالفنت"، وهو من أهم التصنيفات التى قدمت تصورا شاملا لأنواع صعوبات التعلم بصيغة عامة،و صعوبات التعلم النمائية بصفة خاصة.

٢- **صدق المحكمين:** تم عرض القائمة بعد الانتهاء منها على مجموعة من أساتذة التربية الخاصة بلغ عددهم (٦)، وبعد جمع آرائهم تم إجراء التعديلات المطلوبة وتم الإبقاء على العبارات التى أجمع عليها ٩٠% من المحكمين، وهو ما يؤكد صدق المحكمين.

٣- **صدق المقارنة الطرفية:** تم تطبيق القائمة على عدد (٧٠) تلميذة من تلميذات المرحلة الابتدائية بالصفوف العليا، وذلك للوقوف على صدق مفردات قائمة صعوبات التعلم النمائية، وتم تحديد أعلى ٢٧% من درجات لتمثل مجموعة التلميذات المرتفعات وتمثل مجموعة أدنى ٢٧% من درجات التلميذات المنخفضات، وباستخدام اختبار "ت" فى المقارنة بين المتوسطات جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٤) نتائج اختبارات " للفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية (الأرباعي الأعلى – الارباعي الأدنى) في صعوبات التعلم النمائية ن = ٧٠

| المجموعات / الأبعاد | مجموعة الأرباعي الأعلى | | | مجموعة الارباعي الأدنى | | | قيمة "ت" ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ن | م | ع | ن | م | ع | |
| الانتباه | ٢١ | ١٨,٧ | ٣,٤٤ | ١٩ | ٧,٢١ | ١,٤٧ | ١١,٥٦** |
| الإدراك | ٢٠ | ١٧,٦ | ٤,٥١ | ١٧ | ٨,٧٩ | ١,٧٩ | ١٠,٥٤** |
| الذاكرة | ١٨ | ١٨,٩ | ٣,١٠ | ٢٠ | ٨,٢٣ | ١,٨١ | ٩,٢٥** |
| التفكير وحل المشكلات | ١٩ | ١٩,٧٩ | ٣,٥٥ | ٢١ | ٧,٤٧ | ١,٣٨ | ١٠,٤٧** |
| اللغة الشفهية | ٢٠ | ٢٠,٩٥ | ٢,٧٩ | ٢٢ | ٩,٧٧ | ٢,٤٦ | ١٢,٧** |

يتضح من الجدول السابق أن قائمة صعوبات التعليم النمائية يمكن من خلالها التعرف على التلميذات ذوات صعوبات التعلم النمائية وتحديدهم، وبذلك فإن القائمة تتمتع بمعدلات جيدة من الصدق ويمكن الوثوق فيها والاعتماد على نتائجها.

**ثانياً: الثبات:** تم حساب ثبات القائمة باستخدام العديد من الطرق المختلفة التي تؤكد نتائجها في مجملها أن هذه القائمة تمتع بدرجة جيدة من الثبات وهذه الطرق ما يلي:-

**التجزئة النصفية:** تم حساب التجزئة النصفية لبنود القائمة بطريقة سيبرمان – براون عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات الفردية ودرجات العبارات الزوجية وذلك بالنسبة للبنود الخاصة بكل بند من أبعاد القائمة. وكانت البيانات كالأتي:

جدول (٥) معاملات الثبات باستخدام التجزئة النصفية.

| الأبعاد | معامل الارتباط |
|---|---|
| صعوبات الانتباه | ٠,٥٧٤ |
| صعوبات الإدراك | ٠,٦٤٧ |
| صعوبات الذاكرة | ٠,٧١٥ |
| ص.التفكير وحل المشكلات | ٠,٦٨٨ |
| صعوبات اللغة الشفوية | ٠,٥٩١ |
| الدرجة الكلية | ٠,٧٧١ |

١- **معامل ثبات ألفا:** تم حساب معامل ثبات الفا كرونباخ للأبعاد الفرعية لقائمة صعوبات التعلم النمائية حيث أشارت النتائج إلى أن جميع معـاملات الثبات مرتفعة ويمكن الاعتماد عليها وهي كالأتي:-

جدول (٦) معاملات الثبات للأبعاد الفرعية لقائمة صعوبات التعلم النمائية باستخدام معامل ثبات الفا كرونباخ.

| الأبعاد | معامل الثبات |
|---|---|
| صعوبات الإنتباه | ٠,٧٧٢ |
| صعوبات الإدراك | ٠,٥٦٢ |
| صعوبات الذاكرة | ٠,٦٧٥ |
| ص. التفكير حل المشكلات | ٠,٨٢٣ |
| صعوبات اللغة الشفوية | ٠,٥٧٤ |
| الدرجة الكلية | ٠,٨١٣ |

**(٣)الاتساق الداخلي:**أسفرت النتائج الخاصة بمعاملات الثبات عـن تراوح قيم معاملات الارتباط الدالة على الاتساق الداخلي للقائمة وذلك بـين درجة كل مفردة ودرجة البعد الفرعي الذي تنتمي اليه ما بين ٠،٥١، ٠،٨٣، وهي جميعها دالة ٠،٠١ وهو الأمر الذى يؤكد ثبات القائمة بما تتضمنه من أبعاد فرعية وقد تراوحت هذه القيم ما بين ٠،٥١-٠،٨٨ بالنسبة لصعوبات الانتباه ومابين ٠،٦٩ -٠،٨٠ بالنسبة لـصعوبات الإدراك، ٠,٥٨ -٠,٨١ بالنسبة لصعوبات الذاكرة، ٠,٦٧-٠,٨٣ بالنسبة لصعوبات التفكيـر وحـل المشكلات، ٠,٥٩ - ٠,٨٣ بالنسبة لصعوبات اللغة الشفوية.

وإجمالا فإن النتائج السابقة تؤكد أن القائمة بما تتضمن من أبعاد تمثل صعوبات التعلم النمائية تتمتع بدرجة عالية من مؤشرات ومعاملات الثبـات ويمكن الوثوق بها والاعتماد عليها في إجراءات البحث الحالي.

## ثالثا:إجراءات الدراسة:

- لتحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم تم تطبيق اختبار مصفوفة رافن الملونة للذكاء يتناسب مع المستوى العمري للتلاميذ فى المرحلة الابتدائية.
- تم تحديد التلاميذ الذين يعانون من ضعف فى التحصيل الدراسي من خلال درجات التحصيل الدراسي من واقع السجلات المدرسية ومن خلال ملاحظات المعلمين والأخصائيين الاجتماعين.
- تم تحويل درجات التلاميذ فى الذكاء والتحصيل إلى الدرجات المعيارية المعدلة ,ومن ثم حساب التباعد بين الذكاء والتحصيل وتحديد التلاميذ الذين يظهرون تباعد مقداره انحراف معياري واحد أو أكثر، وبذلك يتم اختيار التلاميذ الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من قدراتهم العقلية (محك التباعد).
- يأخذ فى الاعتبار ( محك الاستبعاد) وذلك لاستبعاد الحالات التي لا تدخل فى إطار صعوبات التعلم.
- تم تطبيق اختبار صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- تم إجراء التحليلات الإحصائية للوصول إلى نتائج الدراسة وتفسيرها فى ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

## نتائج الدراسة و مناقشتها:

يعرض الباحثون في الجزء التالي نتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة.

- **نتائج التساؤل الأول:**

ينص التساؤل الأول على أنه: "**ما نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى تلميذات الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية (الرابع- الخامس – السادس)**

**في مدارس محافظة الإحساء؟** وللإجابة على هذا التساؤل يجب الإشارة إلى أن العينة النهائية من لديهن صعوبات التعلم التي انتهى إليها الباحثون بالنسبة **للصف الرابع** بعد تطبيق المحكات المناسبة لتشخيص صعوبات التعلم بلغت (٤٩) تلميذة لديهم صعوبات تعلم في اللغة العربية، و(٣٨) تلميذة لديهم صعوبات تعلم في الحساب، و(٢١) تلميذة في اللغة العربية والحساب معاً، من تلميذات الصف الرابع الابتدائي , وقد بلغت القيمة الإجمالية لتلميذات الصف الرابع (٣٤٤) تلميذة، وبعد حساب النسبة المئوية لصعوبات التعلم بين تلميذات الصف الرابع نجدها كما هي موضحة بالجدول التالي.

جدول (٧) نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلميذات الصف الرابع الابتدائي.

| الصف | نوع الصعوبة | إجمالي العينة | عينة صعوبات التعلم | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| الرابع | صعوبات اللغة العربية | ٣٤٤ | ٤٩ | ١٤,٢٤ % |
| | صعوبات الحساب | ٣٤٤ | ٣٨ | ١١,٠٤ % |
| | صعوبات اللغة العربية والحساب | ٣٤٤ | ٢١ | ٦,١٠ % |

أما **الصف الخامس** فقد بلغت العينة النهائية من لديهن صعوبات التعلم و التي انتهى إليها الباحثون (٦٤) تلميذة لديهن صعوبات تعلم في اللغة العربية، (٨٥) تلميذه لديهن صعوبات تعلم في الحساب، (٤٤) لديهن صعوبات تعلم في اللغة العربية والحساب معاً من بين تلميذات الصف الخامس الابتدائي, وقد بلغت العينة الإجمالية التلميذات الصف الخامس (٣٨٥)، تلميذة وبعد حساب النسبة المئوية لصعوبات التعلم بين تلميذات الصف الخامس غيرها كما هو موضحة بالجدول التالي.

جدول(٨) نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

| الصف | نوع الصعوبة | إجمالي العينة | عينة صعوبات التعلم | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| الخامس | صعوبات اللغة العربية | ٣٨٥ | ٦٤ | % ١٦,٦٢ |
| | صعوبات الحساب | ٣٨٥ | ٨٥ | % ٢٢,٠٧ |
| | صعوبات اللغة العربية والحساب | ٣٨٥ | ٤٤ | % ١١,٤٢ |

في حين بلغت العينة النهائية من لديهن صعوبات التعلم والتي انتهى إليها الباحثون بالنسبة لتلميذات **الصف السادس** من ذوات صعوبات التعلم في اللغة العربية (١١٧) تلميذة، أما صعوبات التعلم في الحساب فقد بلغت (١٠٦) تلميذة، كذلك فقد بلغت عينة صعوبات التعلم في اللغة العربية والحساب معا (٨٤) تلميذة اختيروا من بين (٣٧٥) تلميذة من تلميذات الصف السادس, وبعد حساب النسبة المئوية لصعوبات التعلم من تلميذات الصف السادس نجدها كما هي موضحة بالجدول التالي:-

جدول (٩) نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلميذات الصف السادس الابتدائي

| الصف | نوع الصعوبة | إجمالي العينة | عينة صعوبات التعلم | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| السادس | صعوبات اللغة العربية | ٣٧٥ | ١١٥ | % ٣٠,٦٦ |
| | صعوبات الحساب | ٣٧٥ | ١٠٥ | %٢٨,٠٠ |
| | صعوبات اللغة العربية والحساب | ٣٧٥ | ٨٤ | % ٢٢,٤ |

وهذه النسبة السابقة لتلميذات المرحلة الابتدائية بالصفوف العليا من ذوات صعوبات التعلم تتفق مع جاء في الدراسات السابقة وما قدره (كيرك وجالاغرا Kirk&Gallagher, ١٩٨٣) من أن نسبة ذوى صعوبات التعلم تتراوح ما بين ٥ % إلى ١٥%، وكذلك تتفق هذه النسب مع ما توصل إليه (تورجسين وآخرون,.etal, torgesen, ١٩٨٨) على أنها تتراوح ما بين ١٥% إلى ٢٠%.

كما أن تقرير مكتب التعليم في أمريكا يشير إلى أن نسبة صعوبات التعلم بالنسبة لحقل التربية الخاصة يساوي ٥١,١ %، أى أكثر من نصف المتلقين لخدمات وبرامج التربية الخاصة، وكذلك بأن هذه النسب تتفق إلى حد كبير مع الكثير من الدراسات على المستوى العربي مثل دراسة: (أحمد عاشور,٢٠٠٢؛ زكريا توفيق ,١٩٩٣؛ فيصل الزراد,١٩٩١؛ تيسير كوافحة ,١٩٩٠).

ويجب ملاحظة أن النسب المئوية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في زيادة مستمرة بالصفوف الدراسية الصف الرابع والصف الخامس والصف السادس في كل من اللغة العربية والحساب واللغة العربية والحساب معا، حيث بدأت نسبة ذوات صعوبات التعلم في اللغة العربية في الصف الرابع ١٤,٢٤% في حين كانت في الصف الخامس ١٦,٦٢% أما في الصف السادس فبلغت ٣٠,٦٦%، أما في صعوبات التعلم في الحساب، فقد أشارت النتائج أن النسبة المئوية في الصف الرابع ١١,٠٤ %، وفي الصف الخامس ٢٢,٧%، وفي الصف السادس ٢٨ %، فجميع النسب في زيادة مستمرة عبر المراحل الدراسية المختلفة، وكذلك فان صعوبات التعلم في اللغة العربية والحساب معا كانت في الصف الرابع ٦,١٠%، وفي الصف الخامس ١١,٤٢ %، أما في الصف السادس فكانت ٢٢,٤ %.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن صعوبات التعلم تزداد بزيادة التقدم في المرحلة الدراسية, وذلك لأن هؤلاء التلميذات يعانون من ضعف نمائي بيولوجي في بادئ الأمر، ويجدون صعوبة فيما بعد في تأدية بعض الوظائف التعليمية المحددة. لذا فإن منهم من يميلون إلى تجنب الكلام أو تجنب بعض الأفعال الحركية، أو تجنب المهارات الكتابية أو القرائية أو الحسابية، فهذه الوظائف من الصعب أن تتطور لدى الطفلة دون أن يكون هناك خطة تربوية

فردية , لذلك فإن هؤلاء التلميذات يحتجن إلى التدريب، وإذا لم يحدث ذلك يزاد العجز لدى الطفلة، وتضعف قدرات التعلم عندها ويظهر التباين الملحوظ بين القدرة العقلية، والتحصيل الدراسي مما يؤدي على زيادة نسبة التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

يضاف على ما سبق أن من بين أسباب صعوبات التعلم بعض الأطفال الذين يولدون غير مكتملي النمو الطبيعي حيث يولدون وأوزانهم ناقصة عن الوزن الطبيعي ,بالإضافة إلى مضاعفات الحمل والولادة وبعض مشكلات الغدد واضطرابات التمثيل الغذائي، وكل هذه الأسباب يظهر نتائجها عندما يقوم الطفل بتعلم القراءة والكتابة والحساب، فيحدث لديه مشكلات تربوية وتعليمية مختلفة، وعلى جانب أخر فان من أشكال صعوبات التعلم أيضاً سوء التغذية إما بسبب كثرة تناول الغذاء والإفراط فيه، أو بسبب نقص الغذاء وقلة الموارد الأساسية لنمو الجسم، أو بسبب الاختيار الخاطئ للغذاء، ومن الطبيعي أن لسوء الغذاء أثر كبير على نمو الأطفال وخاصة نمو الدماغ والخلايا المخية والتي لها تأثير مباشر على القدرات العقلية والحركية وعلى سلوك الطفل بشكل عام الأمر الذي يؤثر على عملية التعليم فتنشأ صعوبات التعلم في جميع المواد الدراسية ,ومن هنا كانت النسب تفوق معدلات النسب العربية والعالمية لدى التلميذات.

**• نتائج التساؤل الثاني:**

ينص التساؤل الثاني على أنه " **ما نسبه انتشار صعوبات التعلم النمائية لدى تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية (الرابع – الخامس – السادس) بمدارس محافظة الإحساء؟**

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب النسبة المئوية لانتشار صعوبات التعلم النمائية بعد تطبيق قائمة صعوبات التعلم النمائية لتلميذات المرحلة الابتدائية بالصفوف (الرابع – الخامس – السادس) لذوات صعوبات التعلم في اللغة العربية والحساب واللغة العربية والحساب معا، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:-

جدول(١٠) نسب انتشار صعوبات التعلم النمائية لدى تلميذات الصفوف العليا (الرابع – الخامس – السادس) بمدارس محافظة الإحساء.

| نوع الصعوبة | الصف الدراسي | أجمالي العينة | ص.ع النمائية | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| صعوبات اللغة العربية | الصف الرابع | ٣٤٤ | ٤٢ | ١٢,٢٠ % |
| | الصف الخامس | ٣٨٥ | ٦٠ | ١٥,٥٨ % |
| | الصف السادس | ٣٧٥ | ٧٧ | ٢٠,٥٣ % |
| صعوبات الحساب | الصف الرابع | ٣٤٤ | ٢٩ | ٨,٤ % |
| | الصف الخامس | ٣٨٥ | ٦٥ | ١٦,٨٨ % |
| | الصف السادس | ٣٧٥ | ٦١ | ١٦,١٦ % |
| صعوبات اللغة العربية والحساب | الصف الرابع | ٣٤٤ | ١٥ | ٤,٣ % |
| | الصف الخامس | ٣٨٥ | ٢٥ | ٦,٣ % |
| | الصف السادس | ٣٧٥ | ٤٥ | ١٢ % |

يلاحظ من الجدول(١٠) أن صعوبات التعلم النمائية تزداد مع تقدم التلميذة في المستوى الدراسي حيث بدأت في الصف الرابع بنسبة ١٢,٢٠% وخاصة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في اللغة العربية، ثم تزايدت النسبة في الصف الخامس وأصبحت ١٥,٥٨ % لتصل إلى أعلى معدلاتها في الصف السادس ٢٠,٥٣ %، فقد يرجع ذلك إلى أن التلميذة عندما تنتقل إلى الصف الرابع والخامس والسادس يوجد معلمة لكل مادة دراسية, في حين كان الوضع في الصفوف الثلاثة الأولى وجود معلمة فصل والتي تكون أكثر ارتباطا بالتلميذات، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (محمد مصطفي الديب,٢٠٠٠) من أن أحد أسباب صعوبات التعلم هو سوء العلاقة بين الطالب والمعلم.

كما أن صعوبات التعلم النمائية هي صعوبات متداخلة ومتفاعلة ومتكاملة مع صعوبات التعلم الأكاديمية، فإن مشكلات الانتباه وعدم القدرة على التركيز، وكذلك الضعف في الإدراك البصري والسمعي يترتب عليه قصور في الذاكرة البصرية والذاكرة السمعية مما ينتج عنه صعوبات في اللغة العربية مثل: تسمية الكلمات المكتوبة والمنطوقة، وقدرة التلميذة على التمييز بين الكلمات المتشابهة الأمر الذي يؤدي إلى ضعف التلميذة في القدرة على القراءة والكتابة, وهذا يتفق مع دراسة (فتحي مصطفي الزيات ,٢٠٠٢) التي أوضحت أن هناك تأثير لصعوبات التعلم الأكاديمي علي صعوبات التعلم النمائية.

وكذلك فإن صعوبات التعلم النمائية ظهرت بسيطة في الصف الرابع بالنسبة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في الحساب حيث بلغت نسبة صعوبات التعلم النمائية ٨,٤ %، وفي الصف الخامس بلغت ١٦,٨٨%، أما في الصف السادس قد بلغت ١٦,١٦% , وذلك لأن صعوبات التعلم النمائية هي أيضاً ترتبط ارتباطاً كبيراً بالصعوبات الأكاديمية الخاصة لصعوبات الحساب وأن التلميذات ذوات صعوبات التعلم الحساب يرجع في الأساس إلى المشكلات النمائية. وقد أكد العديد من علماء النفس على أهمية تدريب العمليات النمائية المختلفة، وذلك لنمو قدرات التعلم لدى الطفل ويمكن الإشارة إلى أن الصعوبات النمائية (الانتباه – الإدراك – الذاكرة- التفكير – اللغة الشفهية) يجب ألا تقل أهمية عن علاج صعوبات التعلم وذلك لأن الصعوبات المتعلقة بالنواحي النمائية تنتشر بشكل ملحوظ بين تلميذات المرحلة الابتدائية بمحافظة الإحساء, ولا بد لمن يقوم بعلاج صعوبات التعلم ألا يغفل هذه الصعوبات وأن يقوم بوضع خطة علاجية مفيدة تنطلق من العلاج الفردي لكل تلميذة على حدة مع الوضع في الاعتبار هذه الصعوبات النمائية في البرنامج العلاجي.

أما التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في اللغة العربية والحساب معا فان الصعوبات النمائية لديهن أكثر (شدة)، ففي الفصل الرابع بلغت النسبة٤,٣ % , أما في الصف الخامس فبلغت ٦,٣ % ,وفي الصف السادس بلغت١٢%، ومن الجدير بالذكر أن التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في اللغة العربية والحساب معا فإن الاضطرابات النمائية تكون كبيرة, وأن التلميذة تعانى من صعوبات الانتباه الانتقائي السمعي والبصري واضطرابات في العمليات الإدراكية مما يؤدي إلى إعاقة التناسق البصري والسمعي والحركي والعلاقات المكانية والإغلاق البصري، ولا يستطيعون تفسير المثيرات ومعرفة معناها كما أنهم لا يستطيعون تطوير الكثير من المهارات الإدراكية مثل تناسق حركة العين واليد والتسلسل البصري من أجل الكتابة.

ولقد ظهرت هذه الصعوبات بصورة متزايدة كلما زادت المرحلة الدراسية، وذلك لأن موضوعات المنهج تزداد صعوبة وتعقد، كما أن موضوعاته أصبحت أكثر تجريدا عما كانت عليه في الصف الرابع مما يتطلب من التلميذة قدراً أكبر من التركيز والانتباه في موضوعات محددة أو على تفاصيل الموضوع الواحد، مما يؤدي إلى تشتت الانتباه وضعف القدرة على اختيار المثير المناسب واستمرار سلوك الانتباه، والانتباه لتسلسل المثيرات المعروضة، ونقل الانتباه من مهمة إلى أخرى بشكل صحيح، وهذه من متطلبات الانتباه الضرورية لعملية التعلم.

يضاف إلى ذلك ؛أن صعوبات الانتباه والإدراك والذاكرة والتي تعتبر صعوبات نمائية أولية تؤثر في الصعوبات النمائية الثانوية الأخرى مثل صعوبات التفكير واللغة الشفهية مما يؤدي إلى ضعف التلميذات فى تكوين المفهوم والقدرة على التصور العقلي وتنظيم الخبرات المختلفة، وأن معظم صعوبات التفكير واللغة الشفهية ترجع في الأصل إلى صعوبات الانتباه

والإدراك والذاكرة التي هي بدورها تؤثر في صعوبات التعلم الأكاديمية اللغة العربية و الحساب معاً. وقد أوضحت دراسة دانيال Daniel (٢٠٠١) أن من أهم الخصائص التي تسهم فى تحديد صعوبات التعلم هى الخصائص الأكاديمية والنمائية, والتى تتمثل فى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نسبة الذكاء والتحصيل.

**• نتائج التساؤل الثالث:**

ينص التساؤل الثالث على أنه " **هل تختلف الصعوبات النمائية باختلاف الصف الدراسي لدى ذوات صعوبات التعلم في اللغة العربية بمدارس محافظة الإحساء؟** وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب تحليل التباين في اتجاه واحد بين درجات الصفوف الثلاثة (الرابع – الخامس – السادس) في صعوبات التعلم النمائية لدى ذوات صعوبات اللغة العربية وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:-

جدول(١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين الصفوف الثلاثة (الرابع– الخامس– السادس) في صعوبات التعلم النمائية لذوات صعوبات اللغة العربية.

| التغير | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الانتباه | بين المجموعات | ٤٧٥,٤ | ٢ | ٢٣٧,٧ | ١,٣٧ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٣١٤٠٩,٢ | ١٨١ | ١٧٣,٥ | | |
| | المجموع | ٣١٨٨٤,٦٠ | ١٨٣ | | | |
| الإدراك | بين المجموعات | ٩٥٤,٥ | ٢ | ٤٧٧,٢ | ٤,٥ | ٠,٠١ |
| | داخل المجموعات | ١٩٤١٩,١٦ | ١٨١ | ١٠٧,٣ | | |
| | المجموع | ٢٠٣٧٤,٠٣٨ | ١٨٣ | | | |
| الذاكرة | بين المجموعات | ٣٨٦٩,٥ | ٢ | ١٩٣٤,٧ | ١١,٧ | ٠,٠٠١ |
| | داخل المجموعات | ٢٩٨٣١,٢ | ١٨١ | ١٦٤,٨ | | |
| | المجموع | ٣٣٧٠٠,٧٣٤ | ١٨٣ | | | |
| التفكير وحل المشكلات | بين المجموعات | ٣٧٨٨,٥ | ٢ | ١٨٩٤,٣ | ٧,٦ | ٠,٠١ |
| | داخل المجموعات | ٤٥٠٧٢,٥ | ١٨١ | ٢٤٩ | | |
| | المجموع | ٤٨٨٦١,٠٣٨ | ١٨٣ | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اللغة الشفهية | بين المجموعات | ٢١٣١,٥ | ٢ | ١٠٦٥,٧ | ٩ | ٠,٠٠١ |
| | داخل المجموعات | ٢١٢٦٤,٣ | ١٨١ | ١١٧,٥ | | |
| | المجموع | ٢٣٣٩٥,٧٧ | ١٨٣ | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | ٤١٣١٢,٧ | ٢ | ٢٠٦٥٦, | ٧,٧ | ٠,٠١ |
| | داخل المجموعات | ٤٨٦٨٥,٣ | ١٨١ | ٣ | | |
| | المجموع | ٥٢٨١٦٤,٩٩ | ١٨٣ | ٢٦٨٩,٨ | | |

يتضح من الجدول (١١) ما يلي:-

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفوف الثلاثة (الرابع – الخامس – السادس) في الانتباه.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين الصفوف الثلاثة (الرابع – الخامس – السادس) في الإدراك.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين الصفوف الثلاثة (الرابع – الخامس – السادس) في الذاكرة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين الصفوف الثلاثة (الرابع – الخامس – السادس) في التفكير وحل المشكلات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين الصفوف الثلاثة (الرابع – الخامس – السادس) في اللغة الشفهية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين الصفوف الثلاثة (الرابع – الخامس – السادس) في الدرجة الكلية لصعوبات التعلم النمائية.

وللكشف عن اتجاه دلالة الفروق بين المجموعات، تم استخدام اختبار توكيTUKEY للتعرف على الفروق بين المجموعات بالنسبة للإدراك.

جدول (١٢) نتائج اختبار توكي للفروق بين المتوسطات بالنسبة للإدراك.

| المجموعات / المجموعات | الرابع | الخامس | السادس |
|---|---|---|---|
| الرابع | - | ٦,٦٤ | ٠,١٨ |
| الخامس | | - | ٤,٨٣ * |
| السادس | | | - |

* مستوى الدلالة عند ٠,٠٥

** مستوى الدلالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه:-

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في الإدراك بين طالبات الصف الخامس والصف السادس لصالح طالبات الصف السادس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإدراك بين طالبات الصف الرابع والخامس والرابع والسادس.

وللكشف عن اتجاه الفروق بين المجموعات تم استخدام اختيار توكي TUKEY للتعرف على الفروق بين المجموعات بالنسبة للذاكرة.

جدول (١٣) نتائج اختبار توكي للفروق بين المتوسطات بالنسبة للذاكرة.

| المجموعات / المجموعات | الرابع | الخامس | السادس |
|---|---|---|---|
| الرابع | - | ١١,١٨ ** | ٢,٩٠- |
| الخامس | | - | ٨,٢٨ ** |
| السادس | | | - |

*مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه:-

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في الذاكرة بين طالبات الصف الرابع والصف الخامس لصالح طالبات الصف الخامس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في الذاكرة بين طالبات الصف الخامس والصف السادس لصالح طالبات الصف السادس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الذاكرة بين طالبات الصف الرابع والسادس

وللكشف عن اتجاه الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار توكي TUKEY للتعرف على الفروق بين المجموعات بالنسبة اللغة الشفهية.

جدول (١٤)

نتائج اختبار توكي للفروق بين المتوسطات بالنسبة للتفكير وحل المشكلات

| المجموعات / المجموعات | الرابع | الخامس | السادس |
|---|---|---|---|
| الرابع | - | ١٢,١٨ ** | ٧,٣١** |
| الخامس | | - | ٤,٨٧ |
| السادس | | | - |

***مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أنه:-

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في التفكير وحل المشكلات بين طالبات الصف الرابع والصف الخامس لصالح طالبات الصف الخامس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في التفكير وحل المشكلات بين طالبات الصف الرابع والصف السادس لصالح طالبات الصف السادس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى التفكير وحل المشكلات بين طالبات الصف الخامس والسادس

وللكشف عن اتجاه الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار توكي TUKEY للتعرف على الفروق بين المجموعات بالنسبة اللغة الشفهية.

جدول (١٥)

نتائج اختبار توكي للفروق بين المتوسطات بالنسبة للغة الشفهية..

| المجموعات / المجموعات | الرابع | الخامس | السادس |
|---|---|---|---|
| الرابع | - | ٨،٥٣ ** | ٢،٧٠ |
| الخامس | | - | ٥،٢٨ ** |
| السادس | | | - |

***مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أنه:-

- توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في اللغة الشفهية بين طالبات الصف الرابع و الصف الخامس لصالح طالبات الصف الخامس.
- توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في اللغة الشفهية بين طالبات الصف الخامس و الصف السادس لصالح طالبات الصف السادس.
- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في اللغة الشفهية بين طالبات الصف الرابع و طالبات الصف السادس.

وللكشف عن اتجاه الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار توكي TUKEY للتعرف على الفروق بين المجموعات بالنسبة للدرجة الكلية على قائمة صعوبات التعلم النمائية.

جدول (١٦) نتائج اختبار توكي للفروق بين المتوسطات بالنسبة للدرجة الكلية لقائمة صعوبات التعلم النمائية..

| المجموعات / المجموعات | الرابع | الخامس | السادس |
|---|---|---|---|
| الرابع | - | ٣٩،١٩ ** | ١٦،٩١- |
| الخامس | | - | ٢٢،٢٧- ** |
| السادس | | | - |

*مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:-

- توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بالنسبة للدرجة الكلية لقائمة صعوبات التعلم النمائية بين طالبات الصف الرابع والصف الخامس لصالح طالبات الصف الخامس.
- توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بالنسبة للدرجة الكلية لقائمة صعوبات التعلم النمائية بين طالبات الصف الخامس والصف السادس لصالح طالبات الصف السادس.
- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بالنسبة للدرجة الكلية لقائمة صعوبات التعلم النمائية بين طالبات الصف الرابع وطالبات الصف السادس.

من الجداول (١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦) السابقة يتضح أن صعوبات التعلم في اللغة العربية هي أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية, حيث يرى العديد من المتخصصين في صعوبات التعلم أن صعوبات اللغة العربية تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي، فهي تؤثر على العديد من الأنشطة الأخرى للتلميذ, ويبدو أن صعوبات التعلم في اللغة العربية تتداخل بشكل واضح مع صعوبات التعلم النمائية، حيث تشير العديد من الدراسات إلى ارتباط القراءة بالخصائص الإدراكية المهمة مثل

التمييز البصري والإغلاق البصري السمعي, وتمييز الكلمات والأصوات والقدرة على المزج والدمج, كما أن عملية الانتباه تؤثر بشكل مباشر على النشاط العقلي المصاحب لعملية القراءة، ومن ثم فإن اضطراب عملية الانتباه يؤثر تأثيراً سالباً على النشاط الوظيفي المعرفي ونواتجه الأكاديمية.

وبالمثل فإن كفاءة فعالية الذاكرة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم أقل من ذواتهم العاديات, ولقد أظهرت النتائج السابقة وجود فروق بين تلميذات الصف الرابع والخامس والسادس في كفاءة الذاكرة، وهذا يرجع إلى زيادة العبء الأكاديمي على الذاكرة عند زيادة المنهج والأعباء الدراسية الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من الصعوبات التعليمية, وهذا يتفق مع دراسة (فتحي مصطفي الزيات ,٢٠٠٢) التي أوضحت أن هناك تأثير لصعوبات التعلم الأكاديمي علي صعوبات التعلم النمائية.

يضاف إلى ما سبق في اضطرابات عملية التفكير والقدرة على حل المشكلات لها دور كبير في الكشف عن درجة التلميذ في القدرة على التعلم فكلما زادت صعوبات التفكير أثرت على التلميذة بشكل كبير على الرغم من أن صعوبات التفكير وحل المشكلات من الصعوبات الثانوية. وكذلك فإن اضطرابات اللغة الشفهية تتأثر بقدرة التلميذة على القراءة ولذلك فإن اضطرابات اللغة الشفهية تبدو أكثر وضوحاً من تلميذات الصف الرابع والخامس وإن كانت تقل في الصف السادس, ولذلك يجب الاهتمام بهذه الصعوبة في هذه الفترة العمرية وتقديم أفضل البرامج التدريبية لها. لقد أثبتت دراسات متعددة العلاقة الوثيقة بين اضطرابات اللغة عند الأطفال وصعوبات التعلم حيث تشير دراسة (أونز Owens,١٩٩٥) إلى أن ٦٠% من الطلبة الذين يعانون من صعوبات فى القراءة كانت لديهم اضطرابات نطق ولغة فى مرحلة المدرسة.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تداخل وتشابك وتفاعل هذا الاضطرابات فى التأثير على أداء التلاميذ فى القراءة، كما يشير (مونورو Monoroe,١٩٩٩) فى دراسته إلى أن الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة يعانون من عدم القدرة على التركيز والانتباه، كم إنهم يعانون من الشعور بالملل والإحساس بالتوتر بسبب اضطراب الإدراك، وينتابهم الشعور بالخجل، وكثير من هؤلاء التلاميذ يفتقدون الثقة بالنفس ويشعرون بصعوبة المناهج الدراسية. ويؤكد ذلك ما أوضحته دراسة: (بورفس وتوموك Purvis Tommock &,١٩٩٧) من أن ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يؤديان إلى الضعف الشديد فى الفهم حيث لا يفهمون إلا ٣٠% فقط من جميع المعلومات التي يسمعونها.كما تؤكد نتيجة دراسة:(ميلر وآخرون Mealer et al.,١٩٩٦) ذلك، فقد توصلت إلى أن إصابة الأطفال باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يؤثر سلبا وبطريقة غير مباشرة على مستوى التعلم القرائي.

- **نتائج التساؤل الرابع:**

ينص التساؤل الرابع على أنه: "**هل تختلف الصعوبات النمائية باختلاف الصف الدراسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الحساب بمدارس محافظة الإحساء؟** " وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب تحليل التباين في اتجاه واحد بين درجات الصفوف الثلاثة (الرابع ــ الخامس ــ السادس) في صعوبات التعلم النمائية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الحساب، وكانت النتائج كما هي موضحه بالجدول العام.

جدول(١٧) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين الصفوف الثلاثة (الرابع- الخامس-السادس) في صعوبات التعلم النمائية لذوات صعوبات التعلم في الحساب.

| المتغير | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الانتبـــاه | بين المجموعات | ٦٥٩,٧٨ | ٢ | ٣٢٩,٨٩٣ | ١,٩٩ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٣١١٤٥,٩٧ | ١٨٨ | ١٦٥,٦٧٠ | | |
| | المجموع | ٣١٨٠٥,٧٥ | ١٩٠ | | | |
| الإدراك | بين المجموعات | ٦٢٧,٦٩١ | ٢ | ٣١٣,٨٤٦ | ٣,٢٩ | ,٠٥ |
| | داخل المجموعات | ١٧٨٨٩,٠٨٤ | ١٨٨ | ٩٥,١٥٥ | | |
| | المجموع | ١٨٥١٦,٧٧٥ | ١٩٠ | | | |
| الذاكـــرة | بين المجموعات | ١٠٨٠,٣٦٤ | ٢ | ٥٤٠,١٨٢ | ٣,٩٠ | ,٠١ |
| | داخل المجموعات | ٢٦٠٢٦,٥١٥ | ١٨٨ | ١٣٨,٤٣٩ | | |
| | المجموع | ٢٧١٠٦,٨٨٠ | ١٩٠ | | | |
| التفكير وحل المشكلات | بين المجموعات | ٧٣٤,٤٢ | ٢ | ٣٦٧,٢١٠ | ١,٣١ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٥٢٣٢٢,١٣ | ١٨٨ | ٢٧٨,٣٠٩ | | |
| | المجموع | ٥٣٠٥٦,٥٥ | ١٩٠ | | | |
| اللغة الشفهية | بين المجموعات | ٦٩٨,٦٧٧ | ٢ | ٣٤٩,٣٣٨ | ٣,٢٠ | ,٠٥ |
| | داخل المجموعات | ٢٠٤٨٩,٨٩ | ١٨٨ | ١٠٨,٩٨٩ | | |
| | المجموع | ٢١١٨٨,٥٧ | ١٩٠ | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | ٦٨٨٣,٦٢٧ | ٢ | ٣٤٤١,٨١٤ | ١,٣٤ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٤٨٢٤٢٣,٥٩ | ١٨٨ | ٢٥٦٦,٠٨٣ | | |
| | المجموع | ٣٨٩٣٠٧,٢١ | ١٩٠ | | | |

يتضح من الجدول (١٧) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين الصفوف الثلاثة (الرابع- الخامس -السادس) في الانتباه بالنسبة لصعوبات الحساب.
- توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الصفوف الثلاثـــة (الرابع ــ الخامس ــ السادس) في الإدراك بالنسبة لصعوبات الحساب.
- توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين الصفوف الثلاثـــة (الرابع ــ الخامس ــ السادس) في الذاكرة بالنسبة لصعوبات الحساب.

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين الصفوف الثلاثة (الرابع ــ الخـــامس ــ السادس) في التفكير وحل المشكلات بالنسبة لصعوبات الحساب.

– توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الصفوف الثلاثة (الرابع- الخامس – السادس) في اللغة الشفهية بالنسبة لصعوبات الحساب.

– لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين الصفوف الثلاثة (الرابع- الخامس- السادس) في الدرجة الكلية لصعوبات التعلم النمائية بالنسبة لصعوبات تعلم الحساب.

وللكشف عن اتجاه الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار توكي Tukey لتعرف على الفروق بين المجموعات فى الإدراك والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٨)

نتائج اختبار توكي للفروق بين المتوسطات بالنسبة للإدراك

| المجموعات / المجموعات | الرابع | الخامس | السادس |
|---|---|---|---|
| الرابع | - | ٢,١٥ | ٤,٩٩* |
| الخامس | | - | ٢,٨٤- |
| السادس | | | - |

*** مستوى الدلالة عند ٠,٠٥**

يتضح من الجدول السابق أنه:

– توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في الإدراك بين طالبات الصف الرابع و الصف السادس لصالح تلميذات الصف الرابع.

– لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الإدراك بين تلميذات الصف الرابع والخامس وتلميذات الصف الخامس والسادس.

وللكشف عن اتجاه الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار توكي Tukey للتعرف على الفروق بين المجموعات بالنسبة للذاكرة والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٩)

نتائج اختبار توكي للفروق بين المتوسطات بالنسبة الذاكرة

| المجموعات / المجموعات | الرابع | الخامس | السادس |
|---|---|---|---|
| الرابع | - | ٢,٣٨ | ٢,٧٨ |
| الخامس | | - | ٥,١٧ ** |
| السادس | | | - |

*مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بالنسبة للذاكرة بين تلميذات الصف الخامس وتلميذات الصف السادس لصالح تلميذات الصف الخامس.
- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية فى الذاكرة بين تلميذات الصف الرابع والخامس وتلميذات الصف الرابع والسادس.

وللكشف عن اتجاه الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار توكي Tukey للتعرف على الفروق بين المجموعات بالنسبة للغة الشفهية والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢٠)

نتائج اختبار توكي للفروق بين المتوسطات بالنسبة للغة الشفهية

| المجموعات / المجموعات | الرابع | الخامس | السادس |
|---|---|---|---|
| الرابع | - | ١,١٧ | ٢,٩٥ |
| الخامس | | - | ٤,١١ * |
| السادس | | | - |

*مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فى اللغة الشفهية بين تلميذات الصف الخامس وتلميذات الصف السادس لصالح تلميذات الصف الخامس.
- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية فى اللغة الشفهية بين تلميذات الصف الرابع والسادس وتلميذات الصف الرابع والخامس.

من الجداول(١٧-١٨-١٩-٢٠) السابقة يتضح أن الصعوبات المتعلقة بالحساب لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم تتفاوت فى المستويات الدراسية المختلفة، وحجم هذه الصعوبات لدى التلميذات يزداد بوضوح فى الصفين الخامس والسادس بالمقارنة بالصف الرابع، وذلك بالنسبة لعملية الإدراك والذاكرة واللغة الشفهية. وقد يفسر ذلك بأن المادة الدراسية فى المستويات الدراسية المتقدمة تصبح أكثر صعوبة فى مادة الحساب، حيث تصل التلميذة فى الصفين الخامس والسادس إلى الكسور العشرية والاعتيادية والهندسة مما يجعل من الصعب على التلميذة التى لديها اضطرابات فى عملية الإدراك والذاكرة واللغة الشفهية أن تتواصل مع المعلمة، وأن تكون الموضوعات بالنسبة لها أقل وضوحا، ونلاحظ أن صعوبات الحساب تظهر بشكل واضح فى الصف الرابع، وذلك بسبب الخبرات المتراكمة لدى التلميذة من بداية المراحل الأولى الدنيا فى المرحلة الابتدائية ,وهى تعتبر متطلبات سابقة لتعلم المهارات الجديدة فى تعلم الحساب، ومن ثم ظهرت الفروق البعدية الواضحة بين الصعوبات النمائية، ومن الطبيعى أن تتأثر صعوبات الحساب بصعوبات اللغة الشفهية والتعبير، حيث تعانى التلميذة التى لديها صعوبات فى الحساب من عدم القدرة على استخدام المفردات العددية والحسابية مثل الحجم والمسافة والوقت والوزن والطول..الخ،وهذا يتفق مع

ما توصلت إليه دراسة:( **جيري Geary, ١٩٩٠**) والتي أشارت إلي عدد من الخصائص تميز بها ذوى صعوبات تعلم الحساب من أهمها: وجود أخطاء متكررة في حل المسائل الحسابية اللفظية، والاستخدام المتكرر نسبيا لإستراتيجية واحدة في الحل، والعجز في انتقاء الإستراتيجية المناسبة للحل الصحيح، والفشل في استرجاع المعلومات العددية من الذاكرة، وعدم الالتزام بالوقت المحدد للحل ,وأيضا ما توصلت إليه دراسة: (فيصل محمد خير الزراد ,١٩٩١) والتي أشارت إلي أنه بالنسبة لصعوبات التعلم الأكاديمية فقد جاءت الصعوبات المتعلقة بالحساب فى المرتبة الأولى من حيث الحجم والأهمية.

ولذلك فان التلميذات اللاتي لم تتطور لديهن النظم اللغوية يعانين من صعوبات تعلم الحساب، ولذلك يمكن القول أن صعوبات التعلم النمائية تلعب دورا كبيرا فى مجال صعوبات التعلم الأكاديمية، فالإدراك يساعد التلميذة على معرفة القيمة المكانية للعدد أو القيمة المكانية للعلاقات ؛ مما يؤدى إلى صعوبات فى الحساب، وكذلك الفشل فى استخدام الذاكرة يؤثر على صعوبات الحساب، ويؤدى إلى ضعف القدرة على الاستدلال أو الاستنتاج وعلى فهم واستخدام المجردات وكذلك بالنسبة للغة الشفهية.

**والخلاصة** فإن العلاقة بين اضطرابات النطق واللغة وصعوبات التعلم لا يمكن تجاهلها وتفرض جملة أمور لابد- للمربين وأولياء الأمور بمساعدة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم- من أخذها فى الحسبان منها:

-وضع برامج للعلاج المبكر للأطفال الذين يعانون من اضطرابات اللغة.
-لابد من التوعية الموجهة لأولياء الأمور والمربين لتوضيح العلاقة الوثيقة بين اضطرابات النطق واللغة وصعوبات التعلم المستقبلية، لتشجيعهم على

معالجة اضطرابات النطق واللغة فى وقت مبكر للتخفيف من آثارها السلبية على قدرة الطفل فى المستقبل.

- تنظيم سجل للأطفال الذين يعانون من اضطرابات النطق واللغة لكى يتسنى مراقبتهم عن قرب وتقديم عناية خاصة منذ البداية وقبل أن تتفاقم المشكلة.

-يضاف الى ذلك فإن الصعوبات النمائية تلعب دورا كبيرا فى صعوبات التعلم، فعلى المربين والمعلمين عدم تجاهلها والتعرف على حجم تأثيرها لدى التلميذات فى صعوبات اللغة العربية والحساب.

**التوصيات:**

استنادا ما توصل إلية الباحثون من نتائج فى البحث الراهن، وأيضا من خلال الملاحظة خلال فترة التطبيق الميداني، يقترحوا بعض التوصيات التربوية فى مجال الاهتمام بالتلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم:

١- إعداد دورات تدريبية لمعلمين المرحلة الابتدائية توضح لهم الخصائص النمائية لتلاميذ تلك المرحلة.

٢- تشخيص وضع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم مبكراً كي يساعد فى عملية العلاج، والحد من نسبة انتشار هذه الصعوبات.

٣- يجب على المعلمين مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ.

٤- عمل ندوات للتوجيه والإرشاد الأسرى لتوضح مفهوم وخصائص وطرق تشخيص واكتشاف التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٥- توعية المعلمين والأخصائيين النفسين و الاجتماعيين في المدارس بأساليب تشخيص وعلاج ذوى صعوبات التعلم حتى يتم اكتشافهم مبكراً.

٦- ضرورة اجتراء الفحوص الطبية قبل الزواج للتأكد من خلوهما من الأمراض الوراثية التي تؤثر على التعلم.

٧- ضرورة الاهتمام بتغذية الطفل في جميع مراحل نموه حتى يساعد على نمو قدرات الطفل.

٨- الاستفادة من وسائل الإعلام في عرض خبرة وآراء علماء التربية وعلم النفس والمهتمين بتربية وتعليم التلاميذ في التعريف بمفهوم ذوى صعوبات التعلم وخصائصهم، وكيفية مساعدتهم واكتشافهم،، وأوجه المساعدة التي يمكن تقديمها للتغلب على الصعوبات أو خفض حدتها.

٩- توضيح ضرورة التعاون بين الأسرة والمدرسة في متابعة أوضاع التلميذ الصحية والتربوية والسلوكية..

## المراجع:

١- **إبراهيم بن سعد أبونيان (٢٠٠١)**: صعوبات التعلم،طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، ط١، الرياض: سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.

٢- **أحمد حسن عاشور (٢٠٠٢)**: مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية, رسالة دكتوراه, كلية التربية,جامعة بنها.

٣- - **أحمد أحمد عواد (١٩٩٢)**: تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة فى الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي – رسالة دكتوراه مودعة كلية التربية ببنها – جامعة الزقازيق.

٤- **السيد أحمد صقر (١٩٩٢)**: بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية – رسالة ماجستير – كلية التربية – جامعة طنطا.

٥- **السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٠)**: صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

٦- **امتثال نبيه إبراهيم (٢٠٠٤)**: فعالية تدريبات التغذية الراجعة الحيوية لنشاط العضلات الكهربي والاسترخاء في خفض مستوى القلق لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

٧- **تيسير مفلح كوافحة (١٩٩٠)**: صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها، رسالة دكتوراه, معهد الدراسات العليا للطفولة , جامعة عين شمس.

٨- **جمال عطية فايد (٢٠٠١): مدى شيوع** صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة (فى ضوء تقديرات المعلمين)، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، سبتمبر، ص ص:١٦٥-١٩٢.

٩- **راضى الوقفي (٢٠٠٣)**: صعوبات التعلم " النظري والتطبيقي"، ط١، الأردن: منشورات كلية الأميرة ثروت.

١٠- **زكريا توفيق** أحمد (١٩٩٣): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى سلطنة عمان ( دراسة مسحية – نفسية)، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، العدد ٢٠، الجزء الأول، يناير، ص ص: ٢٣٥-٢٧٧.

١١- **زيدان السرطاوى وكمال سيسالم (١٩٨٧)**: المعاقون أكاديميا وسلوكيا وخصائصهم وأساليب تربيتهم , الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

١٢- **سيد أحمد عثمان (١٩٧٩)**: صعوبات التعلم, القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

١٣- **صبحي الكافوري – علاء الدين النجار (١٩٩٨)**: دراسة لبعض الخصائص السلوكية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم، بحث مقدم للمؤتمر الثاني للعلوم التربوية والنفسية " التربية وتحديات البيئة "كلية التربية , فرع كفر الشيخ , جامعة طنطا.

١٤- **عبد الحميد سعيد حسن (٢٠٠٦)**: التنبؤ بصعوبات التعلم في القراءة من صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي فى سلطنة عمان، المجلة العربية للتربية الخاصة، العدد (٩)، الرياض, ص ص٧١-١١٥.

١٥- **عبد الفتاح القرشي (١٩٨٧)**: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، الكويت: مكتبة دار القلم للنشر والتوزيع.

١٦- **عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، معاطى محمد إبراهيم (١٩٩٧)**: فعالية استخدام أسلوبي تحليل المهمة وتحليل العمليات العقلية فى علاج التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القراءة بالصف الثالث الابتدائي، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، المجلد ٨، العدد ٣٠، اكتوبر ص ص ١٩٣- ٢٦٧.

١٧- ---------- **(١٩٩٣)**: دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي, رسالة دكتوراه, كلية التربية, جامعة المنصورة.

١٨- **عفاف محمد عجلان (٢٠٠٢)**: صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من القصور فى الانتباه – النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، المجلد ١٨، العدد ١، يناير، ص ص: ٦٢- ١٠٨.

١٩- **عماد أحمد حسن (٢٠٠٤)**: استخدام بعض أساليب التفاوت فى تحديد صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بأسيوط،جامعة أسيوط، المجلد٢٠، العدد١،يناير،ص ص:٣١٤-٣٥٦.

٢٠-**فاروق الروسان (٢٠٠١)**: مناهج وأساليب تدريس ذوى الحاجات الخاصة, القاهرة, دار الزهراء.

٢١- **فتحى السيد عبد الرحيم (١٩٨٢)**: سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجيات التربية الخاصة, ط٢, الكويت: دار القلم ج٢.

٢٢- فاطمة مصطفى الزيات (٢٠٠٢): نمذجة العلاقات السببية بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية واضطرابات السلوك، ندوة الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة، جامعة الخليج العربي: البحرين.

٢٣- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨): صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة: دار النشر للجامعات.

٢٤- فتحي مصطفى الزيات (١٩٨٩): دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية – مجلة جامعة أم القرى – السنة الأولى – العدد الثاني – ص٤٤٥: ٤٩٦.

٢٥- فيصل محمد خير الزراد (١٩٩١): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى دولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة الخليج العربي، العدد (٣٨).

٢٦- كريمان عويضة منشار (١٩٩٤): العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقدرها المعلمون، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ١٨، الجزء الثالث، ص ص ٢٧٧-٣٩٥.

٢٧- كيرك وكالفنت (١٩٨٨): صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية – ترجمة زيدان السرطاوى وعبد العزيز السرطاوى، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية

٢٨- محمد البيلى، عبد المجيد النشواتى، نبيل محمود، عبد الحافظ الشايب (١٩٩١): "صعوبات التعلم فى مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية) مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة الثانية، العدد (٢)، ديسمبر، ص ص ٧٧:١٢٥.

٢٩- محمد على كامل (١٩٩٨): سيكولوجية الفئات الخاصة، ط٢، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٣٠- محمد مصطفي الديب (٢٠٠٠): الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السماتى الشخصية من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد(٣٤) ، ص ص١٧٣-٢٢٨.

٣١- محمود عبد الحليم منسى (٢٠٠٣): التعلم "المفهوم - النماذج- التطبيقات"، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٣٢- مصطفى محمد كامل (١٩٨٨): علاقة الأسلوب المعرفى ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، مجلة التربية المعاصرة، العدد التاسع، ص ص ٢١٢: ٢٥٠.

٣٣- هويده حنفى (١٩٩٢): "برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي - رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٣٤- يوسف قياب ابراهيم(٢٠٠٣): دراسة لبعض سمات المتأخرين دراسيا فى المرحلة الثانوية واستراتيجيات المعلمين فى التعامل معها، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

35- American psychiatric association(1994):diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed).washington, dc: author.

36- Bos, C., and Filip, D.(1982): Comprehension Monitoring Skills in learning Disabled and average Students Top Learn. Learn Disable.2..PP. 69-85.

37- Bryan, t.H. and Bryan, J.H. (1986): Understanding Learning Disabilities, Third Edition, May Field Publishing Company, Palo Alto, Californian.

38- Chalfant , C.C.(1998): Why King stands alone. Learning Disabilities: Research & Practice, Vol,13,PP:2-8.

39- Coles, G.(1978): The Learning Disabilities Test Battery Empirical and Social Issues. Harvard Educational Review, Vol..48, No.3, PP.313-340.

40- Cullata, R., &Tompkins, J.(2003): Fundamentals of Special Education, What Every Teacher Needs to Know. Ohio: Merrill Prentice Hall.

41- Decker, S.N.& Defries, J.C.(1981): Cognitive ability Profiles in Families of Reading Disabled Children. Developmental Medicine and Child Neurology, Vol. 23,PP:217-227.

42- Frank, R.B., Eliz abeth, H.A.& Barbara,K.(1992): Disabilities and Management of Learning Disabilities on Interties -Ciplinary Lifestyle Approach, 2 nd.ed. London ;Hap man &Hall.

43- Garabdian, K.B. (1981): An Investigation of Internal – External Locus of Control and Self- Esteem in Children and Adolescents.

44- Garner, W.I.(1981): children with Learning and Behavioral Problems: A Behavior management approach 2 nd ed. Boston: Allyn & Bacon.

45- Gates, B.& Beacock,C.(1997): Dimension of Learning Disabilities: London, Bailliere Tinall.

46- Geary, D.(1990): A Componential Analysis of an Early Learning Deficit in Mathematics Journal of Experimental Child Psychology Vol.49, No.3,PP.363-383.

47- Grant, M., Ilai, D., Nussbaum, N., Bigler, E.(1990): The Relationship between Continuous Performance tasks and neuropsychological tests in Children with attention deficit Hyperactivity Disorder ,J., Perceptual and Motor Skills, J.L.D., Vol.70, No.2, PP.425-445.

48- **Hallahan, D.& Kauffman, J.(2003):** Exceptional learners: introduction to special education. Boston: Allyn & Boston.

49- ----------**& Kauffman, J.M. (1976):** Introduction to Learning disabilities Psycho. Behavioral Approach New Jersey, Prentic -Halle.

50- **Hammill, Donald D. (1990):** "on Defining Learning Disabilities An Energing Consenus". J.L.D. Vol 23, No.2, PP. 14-84.

51- ---------- **(1978):** Adolescents with Specific Learning Disabilities: Definition, Identification , and Incidence, in Mann, L; Goodman, L.; Wleder Holt, J.L. (eds) , Teaching the Learning Disabled Adolescent Boston, U.S.A., houghton Mifflin Company.

52- **Heward, W. (1984):** Exceptional Children: An Introductory Survey of Special Education. New York, Academic Press.

53- ----------**.& Orlansky, M.D.(1984):** "Exceptional Children An Introductory Survey of Special Education, Second Edition " U.S.A., Bell & Howell Company.

54- **Holprow, P.L. & Barry , P.S (1986):** Hyperactivity and Learning Disabilities J.L.D, Vol.19 ,No.7. PP. 426-431.

55- **Johnston, P. (1985):** "Understanding Reading Disabilities: A cross Study Approach – Harvard Educational Review." Vol.55, No.2, PP. 153-177.

56- **Kathleen, R.K.(2002):** The discrepancy in Discrepancies , J. of L.D. Vol.38, No.1, PP. 1-5.

57- **Kavale, K.A.& Forness,S. R.(2000):** What Definitions of Learning Disabilities say and don't say: A critical analysis. J.L.D. ,Vol. 33,PP.217-312.

58- Kavale, K. A.(1990): A Critical Appraisal of Empirical Sub typing Research in Learning Disabilities in (Swanson) L.D. Theoretical and Research. Issues. N.Y. Hillside Als.

59- Kirk, A.S.,&Kirk, D.w.(1973): . Psycholinguistic Learning Disabilities and Rendition London: Illinois Press. Chicago.

60- Kirk, A., Gallaugher, J.(1989): Educating Exceptional Children. (6th ed.)Boston: Houghton Mifflin.

61- ----------(1963): Behavioral diagnosis and Remediation of Learning Disabilities. In: Proceedings of the Conference on the Exploration into the Problem of the Perceptually Handicapped Child. Evanston, IL: Fund for the Perceptually Handicapped Child.

62- Lerner J.W.,(2000): Learning Disabilities. Boston: Houghton Mifflin Co.

63- McConoughy, S.H& Ritter, D.R.(1986): Social Competance and Behavioral Problems of Learning Disabled boy. Aged 6-11. J.L.D. Vol.19, PP.39-45.

64- Mclesky,j.& Waldron, N.L.(1991): "Identifying Students with Learning disabilities: The Effect of Implementing State Wide guideline " j.L.D.Vol.24, No.8, PP:501-506.

65- Mealer, C. Moran, S; Luscomb, R.(1996):Cognitive Functioning of ADHD and non Learning: An Analysis Within a Memory Model. J. of attention disorder. Vol.1, No.3,PP.133-145.

66- Mercer, c. D. (1997): Students with Learning Disabilities.(5th ed.). Columbus Ohio: Prentice Hall Inc.

67- Marshall, R., Schafer, V., O'donnell, L., Elliot, J.& Handwerk,M.(1999): Arithmetic Disabilities and ADD Subtypes: Implication for DSM III. J.L.D., Vol.32, No.3, PP.239-247.

68- Moats, L.C.& Lyon, G.R.(1993):Learning Disabilities in the United States: Advocacy, Science, and the Future of the Field J.L.D.,Vol.2, No.5, PP.282-294.

69- **Monroe, M.**(1999): Children who can not read Chicago University of Chicago Beorke Brain behavior relationship in Children With L.D. American Psychologist Vol.44,No.4,PP.15-16.

70- **Orton,S.**(1937): Reading, Writing and Speech Problems in Children. New York: Norton.

71- **Owens, R.E.**,(1995):Language Disordera: A Functional approach to assessment and intervention. Boston: Allyn and Bacon.

72- **Polloway, E. A. & Patton, J. R. & Smith, T. C. & Buck, G. H. (1997)**: Mental Retardation and Learning Disabilities Applied Issue's. J. of .L.D. Vol.30, No.3, PP: 279-308.

73- **Purvis, K.L.** & Tannock, R,R.(1997) Language Abilities in Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Reading Disabilities and Normal Control. J. of Abnormal child Psychology. Vol. 25,No.2, PP. 133-144.

74- **Rogers, H.**, & Saklofske, D. H. (1985): Self-Concepts, Locus of Control and Performance Expectations of Learning Disabilities Children. J. of. L.D. Vol.18, PP: 273-278.

75- **Share, D.L.; Moffitt ,T.E.& Silva, P.A:**(1988): "Factors Associated in the Arithmetic and Reading Disability and Specific Arithmetic Disability " J.of.L.D.Vol.21, No.5, Pp.313: 320.

76- **Siegel, L. S.(1990):** Issues in Definition and Diagnosis of Learning Disabilities A Perspective on Guckenberger V. Boston University J.L.D., Vol.2, No.4,Pp.304-316.

77- Simth, (1989): Learning Disabilities: Past and Present J.L.D. Vol.18, No.9, PP513-517.

78- Smith, R. C. (1983): Learning Disabilities: The Interaction of Learning tasks and Setting. Boston: Little Brown and Co.

79- Stan, S.F.& Joseph, C.P.(1995): Operationalzing a definition of Learning Disabilities. J.L.D. , Vol. 28,No. 11, PP. 586 - 597.

80- Torgesen, J. K.& Wagner, R.K.(1988): Alternative Diagnostic Approaches for Specific Developmental Reading Disabilities. Learning Disabilities Research and Practice, Vol.13,PP. 22[illegible]-232.

81- Wiederholt,J.L.(1974): Historical Perspectives on the Education of the Learning Disabilities. in L. Mann & D.S. abatin (Eds.) The Second review of Special education PP 103:152. Philad elphia J. of S. Epress.

82- Wilhardt, T.& Sandman C.A.(1988): Performance of Nondisabled Adults And Adults with Learning Disabilities on a Computerized Multiphase Cognitive Memory Battery J.L.D. Vol 21,No.3,PP.179-185.

83- Wong B.Y.L.(1987): How do the Results of Meta-cognitive Research Impact on the Learning disabled Individual? Learning disability Quarterly.Vol.10,PP. 18

84- ---------- (1986): Problems and Issues in the Definition of learning Disabilities. In Psychological and Educational Perspectives on learning Disabilities. J.K. Torgesen and b.Y.I. Wong, (eds), San Diego. Academic Press. PP. 1-25,

85- Ysseldyke, J.E. Algozzin, B., Shinn, M. and MeGue. M. (1983): Similarities and Differences between Under Achievers and Students Labeled Learning disabled.J. Special Edue Vol.16, PP.73-85.