http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.8.1.8

بناء مقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية- دراسة ميدانية بولاية المسيلة - الجزائر

DOI:10.20428/IJTD.8.1.8

أ. جلاب مصباح

قسم علم النفس – جامعة محمد بوضياف بالمسيلة- الجزائر

ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.8.1.8

بناء مقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية- دراسة ميدانية بولاية المسيلة – الجزائر

أ. جلاب مصباح

الملخص:

تناولت هذه الدراسة موضوعا من مواضيع علم النفس المدرسي الذي يحاول تقديم خدمات للاختصاصين النفسانيين والمعلمين الاختصاصيين وحتى الأساتذة الجامعيين؛ بما يقدمه موضوع التشخيص من مساعدات للكشف عن التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم عموما وصعوبات التعلم النمائية على وجه الخصوص، من خلال إيجاد أداة أو مقياس تشخيص يساهم في تحسين مستوى كفاية خدمات التشخيص والتقييم وتحقيق جودة الأداء في مجال الكشف عن أعراض السلوك الذي يهدف الاختصاصي إلى معرفته.

وقد هدفت الدراسة إلى بناء (تصميم) مقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية في مجالاتها الخمسة، وهي: الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة الشفهية على عينة من (76) تلميذا من أقسام التربية الخاصة؛ من ذوي صعوبات التعلم من الفئات الخاصة. وتوصلت إلى ضبط الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات ليكون بذلك قابل للاستخدام في الميدان الذي صمم لأجله.

الكلمات المفتاحية : مقياس ، تشخيص ، صعوبات التعلم النمائية.

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.8.1.8

Developing a Measure to Diagnose Pupils with Learning Developmental Difficulties: A Field study of Welayat Al Maseela-Algeria

Abstract:

This study addressed the issue of schooling psychology which is an attempt to provide assistance to social workers, psychologists, teachers, and even university professors on how to identify pupils suffering from learning disabilities, in general, and developmental learning difficulties in particular, by creating a diagnostic tool or measure that would contribute to improving the level of adequacy of diagnosis and evaluation; and to help social workers to achieve quality performance in detecting the symptoms of pupils' behaviors.

The study aimed to build a diagnostic measure to diagnose pupils with developmental learning difficulties of five types: attention, perception, memory, thinking, oral language. The study was conducted on a sample of 76 pupils from special education departments, because pupils with learning difficulties belong to groups of special needs. Results revealed that there is a need to adjust the psychometric properties of the measure, including validity and reliability so that it can be used to serve the purpose it was designed for.

Keywords: Measure, diagnosis, developmental learning difficulties.

ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.8.1.8

المقدمة:

يصنف التلاميذ ذوو مشكلات التعلم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم، ويوضعون في قسم خاص لتلقي المساعدة والتكفل البيداغوجي والنفسي، وأكثر التصنيفات المتداولة هي صعوبات التعلم الأكاديمية؛ أي صعوبات الحساب والقراءة والكتابة، وهناك تصنيف ثان وهو صعوبات التعلم النمائية الذي لم يحظ بالاهتمام والتفسير لنقص المعلومات وأدوات التشخيص، مما جعل الباحث يحاول أن يدرس فئة ذوي صعوبات التعلم النمائية من خلال تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، انطلاقا من أن الصعوبات النمائية هي السبب في الصعوبات الأكاديمية، كما يؤكد ذلك الجانب النظري؛ لأجل هذا الغرض كان من الضروري بناء مقياس لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية.

مشكلة الدراسة:

نظرا لعدم توافر مقاييس تشخيص صعوبات التعلم النمائية في صورة متكاملة بمعنى يشمل: (الانتباه والإدراك والذاكرة واللغة الشفهية والتفكير) فإن الدارسين صمموا مقاييسا في جانب واحد خاصة الانتباه، ومثال ذلك: "محك الدليل التشخيصي الإحصائي لاضطرابات قصور الانتباه" (ملحم، 2002، 215) و"مقياس تقدير (ADHD) الذي صمم لقياس اضطرابات ضعف الانتباه (فليك،2011، 566)، و"أعراض اضطراب عجز الانتباه مع فرط النشاط"، و"مقياس التقدير التشخيصي لاضطرابات أو صعوبات الانتباه" (الزيات، 2006, www.gulfkids.com). أما الجوانب الأخرى فالمقاييس فيها ضئيلة إن لم نقل مجرد أعراض للصعوبة لم ترق إلى مستوى مقياس بأتم معنى الكلمة. مثل محاولة (راضي الوقفي) حين حدد قوائم "بأعراض صعوبات التعلم المرتبطة بـ: الإدراك السمعي، والإدراك البصري، والإدراك البصري الحركي، وصعوبات الذاكرة، وصعوبة تكوين المفاهيم" (الوقفي، 2003، 65 - 535). ولعل مشكلة النقص في توافر مقاييس التشخيص لذوي صعوبات التعلم النمائية هو ما جعل الباحث يحاول بناء مقياس متكامل في هذا التخصص من المقاييس وتقييمه على تلاميذ صعوبات التعلم بالأقسام الخاصة (الأقسام المكيفة) في المدارس العادية.

لقد استندنا في بناء مقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية على التراث السيكولوجي لعلم النفس، من خلال النظريات المفسرة لصعوبات التعلم عموما وصعوبات الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة الشفهية على وجه الخصوص، وهناك كم هائل من الدراسات التي تعرضت بالشرح والتفسير لهذه المشكلات وفسرتها تربويا ونفسيا وطبيا كل حسب اختصاصه، وقدمت صورة واضحة عن أعراض كل مشكلة على حدة بهدف التعرف على التلميذ الذي تتوافر فيه تلك الأعراض، وتوصلت بعض الدراسات إلى بناء مقاييس في هذا المجال رغم قلتها، والتي استفدنا منها الكثير في التعرف على طريقة بناء مقياس تشخيصي في هذا المجال.

فما الإجراءات المتبعة لبناء مقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية؟

هدف الدراسة:

الهدف هو بيان ثبات المقياس وصدقه والتحقق من صلاحية استعماله وكذلك التأكد من صلاحية عباراته، ومدى وضوحها للمعلم، والمدة الكافية لتطبيقه. وبالتالي توفير مقياس تشخيصي للكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية من بين التلاميذ المصنفين على أنهم من ذوي صعوبات التعلم، ليستفيد منه:

- أساتذة الجامعات في مجال التربية الخاصة.
- المعلمون المختصون في تدريس ذوي صعوبات التعلم.
- الاختصاصيون النفسانيون المسؤولون عن عمليات التشخيص.

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.8.1.8

حدود الدراسة:

مكان إجراء الدراسة هو مدارس مدينة المسيلة (الجزائر)، وقد تم هذا الإجراء مرتين تفصلهما فترة زمنية (10أيام)، أي في الفترة من (15 /03 /2016) إلى (25 /03 /2016).

مصطلحات الدراسة:

➢ التشخيص:

يقصد بالتشخيص العملية التي يتم من خلالها تحديد المرض وكميته، وكيفيته، ونوعه، ومقداره، أو كثافته، ويمكن تعريف التشخيص بأنه وصف الاضطراب وتصنيفه، ويتضمن التشخيص الإشارة إلى الإجراءات التي يستخدمها الباحث في تحديد الاضطراب النوعي الذي يعاني منه المفحوص. يعرفه (أنجليشH.B.English) بأنه التعرف على المرض من خلال الأعراض الموجودة لدى المفحوص، وعلى ذلك يمكن تصنيف التشخيص على أساس الصفات والأعراض التي تلاحظ على المفحوص (مجموعة من المختصين، 2001، 155). ولوصف هذه الصفات أو الخصائص لابد من وجود أداة علمية موضوعية ومقننة وهي "المقياس" والقياس حسب (كامبل Campell) "هو تمثيل للصفات أو الخصائص بأرقام" وحسب (جيلفورد Guilford) "بأنه وصف للبيانات أو المعطيات بالأرقام" (القمش، 2000، 16).

يقصد بالتشخيص تحديد نوع المشكلة أو الاضطراب أو المرض أو الصعوبة التي يعاني منها الفرد ودرجة حدتها، والتشخيص بصفة عامة هو تحديد نمط الاضطراب الذي أصاب الفرد على أساس الأعراض والعلامات أو الاختبارات والفحوص، وكذلك تصنيف الأفراد على أساس المرض أو الشذوذ أو مجموعة من الخصائص (سيد سليمان، 2001، 13). والمقصود به في الدراسة الحالية هو مدى وجود أعراض صعوبات التعلم في الانتباه والإدراك والذاكرة واللغة الشفهية والتفكير لدى التلاميذ كما هو مبين في المقياس.

➢ المقياس:

تعرفه آن أنستازي(Anne Anastasi, 1976) هو"أداة موضوعية مقننة لتحديد عينة من السلوك" وهو نفس تعريفها للاختبار (معمرية، 2007، 93). وبالتالي لكي يشخص المعلم أو اختصاصي التقويم في التربية أو المختص النفسي جوانب من التحصيل أو خصائص سلوكية أو سمات شخصية لابد له من "مقياس تشخيص".

هو أداة يتم إعدادها وفق طريقة منظمة من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة، بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد للسمة أو القدرة المراد قياسها (عودة، 1998، 52). ويعني في الدراسة الحالية مجموعة من البنود (سلوكات) تقيس وجود صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ.

➢ صعوبات التعلم النمائية:

تعد صعوبات التعلم النمائية واحدة من العوامل التي تفسر انخفاض التحصيل الدراسي، وتعَرف على أنها "اضطراب في فاعلية الإدراك والانتباه والذاكرة والتفكير واللغة، تلك الاضطرابات تؤدي إلى صعوبات تعيق التقدم الأكاديمي، وقد صنفت الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (الانتباه، والإدراك، والذاكرة)، وصعوبات ثانوية (التفكير واللغة الشفهية) (سالم، 2003، 69).

➢ خطوات بناء المقياس:

يحدد (معمرية،2007، 110) خطوات بناء المقياس كما يلي:

1 - تعيين الخاصية التي يراد قياسها: وهي في هذه الدراسة صعوبات التعلم النمائية.

تعدّ صعوبات التعلم النمائية الخاصة التي يعالجها موضوع الدراسة وهو بناء مقياس لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، وفيما يلي شرح لهذه الخاصية: (يشير حسن شحاتة) و(زينب النجار) في

ISSN : 2415 - 4563

معجم المصطلحات التربوية النفسية إلى أن صعوبات التعلم النمائية هي: "صعوبات تتعلق بالوظائف الدماغية وبالعمليات العقلية المعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي، مثل الإدراك الحسي البصري والسمعي والانتباه والتفكير واللغة والذاكرة وهذه الصعوبات ترجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي. ويمكن أن تقسم بدورها إلى صعوبات أولية، تتعلق بعمليات الانتباه، والإدراك، والذاكرة، وصعوبات ثانوية مثل: التفكير والفهم واللغة الشفوية" (شحاتة، 2003، 205). وهي أيضا صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب، وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني، وتشمل: صعوبات الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة الشفهية. ومن أسباب صعوبات التعلم الأكاديمية: قصور في العمليات النفسية: كالإدراك والانتباه والتذكر وإدراك الشكل والخلفية، وتعود صعوبات التعلم إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة، ويصاحب ذلك عجز أكاديمي في المهارات الرئيسة: كالقراءة، والحساب (سليم، 2004، 429). وفيما يلي توضيح لصعوبات التعلم النمائية:

1-1 صعوبات الانتباه: هو عدم القدرة على اختيار العوامل المناسبة وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المميزات الهائلة (سمعية أو لمسية أو بصرية أو الإحساس بالحركة) التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت يحاول فيه الطفل الانتباه والاستجابة لمثيرات كثيرة جدا؛ فإننا نعدّ الطفل مشتتا ويصعب على الأطفال التعلم إذا لم يتمكنوا من تركيز انتباههم على المهمة التي بين أيديهم (سالم، 2003، 70)، "وتمثل صعوبات الانتباه من (3 %) إلى (5 %) من الأطفال في سن التمدرس منهم (50 %) من هؤلاء الأطفال في خطر ويعانون من الفشل المدرسي". (Société Française de Pédiatrie, 2009, p19)

1 - 2 صعوبات الإدراك: تتضمن إعاقة في التناسق البصري الحركي، والتمييز البصري والسمعي واللمسي، والعلاقات المكانية وغيرها من العوامل الإدراكية.

1 - 3 صعوبات الذاكرة: وهي عدم القدرة على استعادة ما تم مشاهدته أو سماعه أو ممارسته أو التدريب عليه فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والتهجئة والكتابة وإجراء العمليات الحساسة.

1 - 4 صعوبات التفكير: تتألف من مشكلات في العمليات العقلية تتضمن: الحكم، والمقارنة، وإجراء العمليات الحسابية، والتحقق، والتقويم، والاستدلال، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، واتخاذ قرار.

1 - 5 صعوبات اللغة الشفهية: وترجع إلى الصعوبات التي يواجهها الأطفال في فهم اللغة وتكامل اللغة الداخلية والتعبير عن الأفكار لفظا (سالم، 2003، 70).

2 - تحديد الهدف من المقياس:

الهدف هو الكشف عن التلاميذ الذين تتوافر فيهم أعراض صعوبات التعلم النمائية.

3 - تحليل الخاصية إلى وقائع سلوكية:

تتضمن صعوبات التعلم النمائية الوقائع السلوكية التالية: الانتباه، والإدراك، والذاكرة، واللغة الشفهية، والتفكير.

4 - تقسيم الخاصية السلوكية إلى أبعاد أو مجالات:

يتكون المقياس من خمسة مجالات هي: صعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات الانتباه – وصعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات الإدراك – وصعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات الذاكرة - وصعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات التفكير- وصعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات اللغة الشفهية.

5 - مصادر تحليل الخاصية إلى وقائع سلوكية:

ففي الدراسات النظرية هناك مجموعة من الأبحاث تناولت خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية في المجالات السابقة الذكر، نورد منها على سبيل المثال لا الحصر: دراسة (مثقال، 2000، 59)،

دراسة (عبد الفتاح، 2000، 40)، دراسة (العزة، 2007، 103)، دراسة (عبد الصادق، 2003، 64)، بالإضافة إلى دراسة (الروسان، 2006، 271) و(الظاهر، 2008، 259) و(العزيز، 2008، 278) و(كامل، 2005، 113) وغيرها من الدراسات. وميدانيا نجد "محك الدليل التشخيصي الإحصائي لاضطرابات قصور الانتباه" (ملحم، 2002، 215)، و"مقياس تقدير (ADHD) الذي صمم لقياس اضطرابات ضعف الانتباه (فليك، 2011، 566)، و"قائمة أعراض اضطراب نقص الانتباه"، و"أعراض صعوبات التعلم المرتبطة بـ: الإدراك السمعي، والإدراك البصري، والإدراك البصري الحركي، وصعوبات الذاكرة، وصعوبة تكوين المفاهيم" (الوقفي، 2003، 566-65)، "قائمة تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية" في القراءة والكتابة والحساب" إعداد بشير معمرية (سماح، 2008، 172)، و"مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم" يتناول قصور الانتباه والاندفاعية والنشاط الزائد (سكر، 2003، 129). و"مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم" إعداد (ماكلبيست، 1990، 30) اقتباس (مصطفى كامل) و"دليل التشخيص الإحصائي ط(4) الجمعية الأمريكية للصحة النفسية (1994) (أعراض اضطراب عجز الانتباه مع فرط النشاط)"، و"مقياس التقدير التشخيصي لاضطرابات أو صعوبات الانتباه" (الزيات، 2006، www.gulfkids.com).

6 - تحديد مادة الاختبار وشكل بنوده:

إعداد الصورة الأولية للمقياس:

الإطار النظري للمقياس:

من المسلم به أن أية أداة بحث لابد أن يكون لها سند ومرجع يبرر بناءها وتطبيقها، وقد قام الباحث بمراجعة ما توفر من الدراسات النظرية والميدانية رغم قلة هذه الأخيرة، ومن بين الدراسات النظرية نذكر على سبيل المثال لا الحصر: دراسة (جمال مثقال) – ففي صعوبات الذاكرة: نجد الطفل الذي يعاني عجزا في الذاكرة قصيرة المدى: - لا يستطيع تذكر ما شاهده أو سمعه بعد فاصل زمني بسيط من تعرضه للخبرة التي شاهدها أو سمعها.

- أما الطفل الذي يعاني عجزا في الذاكرة طويلة المدى:
  - لا يستطيع استرجاع المعلومة بعد فترة تزيد عن (24) ساعة.
  - الطفل الذي يتدرب على قراءة كلمة اليوم، قد لا يستطيع استدعاء الكلمة نفسها وقراءتها في اليوم التالي.
- أما العجز في الذاكرة السمعية:
  - يؤثر في قدرة الفرد على معرفة الأصوات التي سبق أن سمعها وتحديدها.
  - العجز عن إعطاء معاني للكلمات أو أسماء للأعداد أو اتباع التعليمات والتوجيهات.
  - تبرز لديه مشكلة واضحة هي مشكلة اللغة الشفهية الاستقبالية والتعبيرية.
  - يؤثر هذا العجز على القراءة، فلا يستطيع الفرد الربط بين أصوات الحروف مع رموزها المكتوبة، كذلك فهذه الذاكرة مهمة في تعلم الأصوات بشكل مناسب- وقد تؤثر في تعلم العمليات الرياضية.
- وفي الذاكرة البصرية تظهر عدة مشكلات مثل:
  - فشل في تعلم الحروف الهجائية والمفردات المطبوعة واستدعائها.
  - الفشل في مهارات اللغة المكتوبة والتهجئة والأعداد.
  - الفشل في المطابقة البصرية، ورسم الأشكال، وحل المشكلات الحسابية، وتعلم واستخدام الأدوات والألعاب.
- وفي الذاكرة الحركية:
  - فالطفل الذي يعاني عجزا في هذا النوع من الذاكرة لايستطيع تعلم المهارات الحركية، كحركات الايقاع والألعاب الرياضية وارتداء الملابس وخلعها، وربط الحذاء، وكذلك الكتابة.

ISSN : 2415 - 4563

- وفي الذاكرة القائمة على المعنى: فإن العجز في هذه الذاكرة يجعل ربط الخبرات الحالية بالخبرات السابقة أمرا مستحيلا، ويجعل من التعلم الجديد غير ذي فائدة أو معنى.
- وفي صعوبات الإدراك: تتمثل صعوبات الإدراك البصري فيما يلي:
  - العجز عن إدراك الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر.
  - الفشل في تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل والمسافة والعمق.
  - اضطراب في استخدام الحروف والأعداد والكلمات.
  - الفشل في القراءة والحساب والرسم.
- أما صعوبات الإدراك السمعي، تتجلى في:
  - يصعب عليه معرفة أوجه الاختلاف والاتفاق بين درجات الصوت وارتفاعه وتناسقه ومعدله ومدته.
- وفي اضطراب اللغة الشفهية: عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة، أو المقاطع والكلمات؛ وبالتالي يؤثر على تعلم القراءة والتهجئة بالطرق الصوتية.
- أما صعوبات الشكل والأرضية: فتشمل:
  - صعوبة التركيز على اختيار المثيرات المطلوبة من بين مجموعة من المثيرات المنافسة عند حدوثها في وقت واحد.
  - لايستطيع التفريق ما بين شكل شيء ما والأرضية التي يقع عليها.
  - لايستطيع الطفل الاستماع إلى تعليمات المدرس (الشكل) حين يتكلم أو يصرخ الطلاب في الصف (الأرضية).
- أما صعوبات الإغلاق:
  - لايستطيع تمييز الأشكال أو الصور عند نقصان جزء منها.
  - لا يستطيع معرفة الكلمات المنطوقة عند سماعه لجزء منها.
  - لا يستطيع معرفة دلالة الكلمة.
  - يعاني من فهم العبارات المسموعة بلغة أخرى وتفسيرها.
  - يفقد القدرة على توليف الأصوات وتجميعها في كلمات أو في جمل مفيدة.
- الصعوبات البصرية الحركية وتشمل:
  - الفشل في القيام بالأنشطة التي تتطلب التآزر الحركي، كحركة اليد والعين.
  - الفشل في استخدام اليمين واليسار.
  - العجز في فهم الاتجاهات فلا يميز بين الرقمين (4) و (7)، أو الحرفين (p) (b).
  - العجز في المهارات الحركية المتعلقة باستخدام الأيدي والأصابع: كالمسك والقذف والتقطيع والكتابة على السطر.
- صعوبات سرعة الإدراك وتتضمن:
  - يحتاج إلى وقت طويل لتسمية الأشكال التي يراها.
  - يحتاج إلى وقت طويل لتسمية الأصوات التي يسمعها.
  - يحتاج إلى وقت طويل لتنفيذ الأوامر السمعية المطلوبة.
- صعوبات التسلسل تتمثل في:
  - يجد صعوبة في ترتيب كلمات في جملة مفيدة.
  - يعجز عن ترتيب أجزاء صورة بحيث تعطي صورة مكتملة.
  - لا يستطيع الاستجابة لثلاثة أوامر متسلسلة، فقد ينجزها ولكن دون تسلسل.

- صعوبات اللغة الشفهية:
- عدم القدرة على فهم معاني الألفاظ التي تقال.
- الفشل في ربط الكلمة المنطوقة مع الأشياء والأفكار.
- عدم القدرة على التجاوب مع الأوامر واتباع التعليمات.
- عدم قدرتهم على تعلم المعاني المتعددة للكلمة نفسها.
- الفشل في التمييز بين الكلمات.
- لا يستطيع الأطفال الربط بين الألفاظ التي يسمعونها وخبراتهم السابقة عن تلك الألفاظ، فهم يلفظون كلمة مفتاح مثلا ولكن لا يعرفون لماذا يستخدم.
- لا يستطيعون فهم العلاقات مثل المتضادات: (الأب والأم، ساخن وبارد).
- عدم قدرة الطفل في التعبير عن نفسه من خلال النطق والكلام.
- يتسمون بالخمول والكسل.
- صعوبة اختيار الكلمات واسترجاعها.
- صعوبة بناء الجملة وتركيبها.
- العجز عن تنظيم الكلمات والتعبير عن الأفكار بجمل كاملة.
- قد يحذفون أو يحرفون بعض الكلمات وقد ينطقونها غير صحيحة.
- لا يفهمون ما يقال لهم ولا ينطقون رموز اللغة بشكل متكامل.
- لا يستطيعون التعبير عن أنفسهم بلغة صحيحة ومنتظمة.
- عدم القدرة على الإجابة بجملة كاملة ومفيدة.
- يتلعثم دائما ويتكلم ببطء ولديه قصور في وصف الأشياء أو الصور.
- يستخدم الإشارة بشكل دائم ومتكرر ويتجنب الألعاب اللفظية.
- لا يستطيع الوصول إلى الفكرة بسهولة.
- لا يستطيع إصدار الأصوات الدالة على الحروف أو الكلمات؛ بحيث يحذف أو يضيف أو يكرر الأصوات بصورة مشوهة.
- ليست لديه القدرة على مزج الأصوات التي قدم فيها مجموعة من الخصائص النمائية (الانتباه والإدراك والذاكرة واللغة الشفهية والتفكير) ومثل: تشتت الانتباه، وصعوبة التمييز بين المدركات البصرية والسمعية، ومشكلات التذكر (منقال، 2000، 59 - 73 - 85 - 101).
- دراسة عبد الفتاح(2000) الذي تناول الخصائص السابقة مع التركيز على صعوبات التفكير وتشمل صعوبات تكوين المفهوم وصعوبات حل المشكلة. تكوين المفهوم:
- لجوء التلميذ إلى المحاولة والخطأ في تكوين المفاهيم العلمية والحياتية.
- الاضطراب في القيام بعمليتي الاستقراء والاستنباط.
- التركيز على المستوى العياني المحسوس دون محاولة فهم المبدأ أو القانون الذي ينظم المدرك الحسي.
- استخدام الأشياء حسب وظائفها دون محاولة فهم النظرية التي تفسرها.
- قصور المعلومات عن الشيء المدرك.
- قصور الاستقبال السليم للمثيرات عن الشيء المدرك.
- قصور الافتراض السليم الذي يحاول تجميع المثيرات وتنظيمها.
- قصور الاستدلال المؤدي إلى تكوين المفهوم.
- قصور التعبير الدقيق عن المفهوم في صورة مصطلح يدل عليه.
- عجز التلميذ عن المقارنة بين المفاهيم والربط بينها.

- حل المشكلة:
- عدم القدرة على تحليل المشكلة لمعرفة أصولها.
- الفشل في ملاحظة تطورات الموقف المشكل.
- نقص الاتجاهات النفسية حول المشكلة وعدم تقديرها. (عبد الفتاح، 2000، 40 -51 -62 -71- 82).
- دراسة العزة (2007) والتي اتفقت مع الدراسات السابقة في صعوبات الانتباه والذاكرة والإدراك، وركزت على اضطرابات اللغة والكلام:
- لديهم أخطاء تركيبية في الكلام ونموه.
- الإجابة عن الأسئلة بكلمة واحدة.
- عدم القدرة على استعمال جملة كاملة.
- حذف بعض الكلمات من الجملة أو إضافة كلمات أخرى.
- عدم تسلسل الجملة بشكل دقيق.
- عدم القدرة على بناء جملة مفيدة على قواعد سليمة.
- الالتفاف حول الفكرة عند الحديث.
- التلعثم والبطء الشديد عند الكلام الشفهي.
- القصور في وصف الأشياء.
- عدم القدرة على الاشتراك في محادثات مألوفة.
- استخدام الإشارة بشكل متكرر كالإشارة على الجواب الصحيح (العزة، 2007، 103).
- دراسة الصادق(2003) بحيث استأنسنا بما تناولته في صعوبة تكوين المفهوم وصعوبة الفهم اللفظي: تتضمن هذه الفئة الوظيفية مجموعة من القدرات وتتمثل في:
- صعوبة تكوين المفهوم.
- صعوبة الفهم اللفظي.
- عدم القدرة على تحليل مشكلات الكلمة.
- مشكلة فهم الكتابة والقراءة واللغة.
- قصور في مهارات الاتصال.
- قصور في مهارات الاستماع والحديث.
- اضطراب التراكيب اللغوية.
- صعوبة في تحديد الاتجاهات.
- القصور في التعامل مع المفاهيم (عبد الصادق، 2003، 64).
- بالإضافة إلى دراسة الروسان(2006) الذي يشير إلى مجموعة من المظاهر التي تظهر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:
- صعوبة إدراك الطفل للأشياء والتمييز بينها وخاصة الأشياء المتجانسة.
- استمرار الطفل في النشاط دون أن يدرك أن المهمة قد انتهت.
- اضطراب السلوك الحركي لدى الطفل، وخاصة المهارات التي تتطلب التآزر البصري والحركي.
- النشاط الزائد لدى الطفل.
- الإشارات العصبية الخفيفة والمزمنة لدى الطفل.
- الاضطرابات اللغوية والتي تبدو في مظاهر صعوبة القراءة (Dyslexia) وصعوبة الكتابة (Dysgraphia)، وتأخر ظهور اللغة(languageDetay) وصعوبة تركيب اللغة (languageDeficit) وفقدان القدرة المكتسبة على الكلام (AquiredAphasia).

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.8.1.8

- تدني التحصيل الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث يظهر هؤلاء الأطفال تباينا واضحا (Discrepancy) بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الأكاديمي (الروسان، 2006، 271).

- ودراسة (الظاهر، 2008) الذي ركز على أعراض قصور الانتباه،وهي:
  - الفشل في إنهاء المهمات.
  - غالبا ما يبدو على الطفل عدم الاستماع.
  - يتشتت انتباهه بسهولة.
  - يعاني صعوبة في التركيز.
  - صعوبة الاستمرار في أنشطة اللعب.
  - غالبا ما ينسى أنشطته اليومية.
- الاندفاعية :
  - يتصرف في الغالب بلا تفكير.
  - يتطفل على الآخرين ويقاطعهم.
  - الانتقال من نشاط إلى آخر بشكل مستمر.
  - الخروج من المقعد.
  - يعاني من صعوبة في التنظيم.
  - يحتاج إلى مزيد من المراقبة والإشراف.
  - يصرخ أو تنتابه نوبات غضب.
  - يعاني صعوبة في الانتظار أو أخذ دوره في الألعاب والأنشطة الجماعية.
- النشاط الزائد :
  - يتسلق الأشياء أو يقفز عليها.
  - يعاني من صعوبة بالغة في الالتزام بالهدوء.
  - يعاني صعوبة في البقاء في المقعد.
  - يتحرك بشكل ملفت للنظر خلال نومه.
  - دائما ما يقوم بأنشطة حركية مستمرة (الظاهر، 2008، 259).
- ودراسة (عبد العزيز، 2008، 278) و(كامل،2005، 113) وغيرها من الدراسات التي حاولت بناء مقاييس في الأبعاد السابقة الذكر.

الدراسات السابقة:

دراسة الثبيتي(2012) التي هدفت إلى بناء مقياس لتشخيص صعوبات التعلم من خلال التعرف على الخصائص السيكومترية التي يتميز بها المقياس في الانتباه والإدراك والذاكرة قصيرة المدى، وقدرة المقياس على التفريق بين أداء الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم على المقياس، على عينة قوامها (144) طالبا من مدينة الطائف بالسعودية؛ موسم (1433 /1434هـ). طبق الباحث المنهج الوصفي، واستخدم المقياس كأداة لجمع البيانات، كما اعتمد الباحث على الصدق التلازمي بحيث بلغ معامل الارتباط (0.87) وهي عالية، وكذلك الصدق التمييزي باستخدام اختبار (ت)، وتم استخدام طريقة إعادة التطبيق وطريقة الاتساق الداخلي وألفا كرونباخ لحساب معاملات الثبات. وكانت نتائج الدراسة كما يلي: بالنسبة للانتباه كانت قيمته (0.64)، والإدراك (0.57)، والذاكرة قصيرة المدى (0.50). وتبين أن الانتباه هو أكثر أنواع صعوبات التعلم النمائية انتشارا بين عينة الدراسة؛ تليه الذاكرة قصيرة المدى ثم الإدراك. كما توصل إلى أن المقياس يتميز بالصلاحية وقابل للتمييز بين الطلاب العاديين وغير العاديين من خلال توفر الخصائص السيكومترية.

ISSN : 2415 - 4563

دراسة نادية (2014، 410) هدفت الدراسة إلى بناء مقياس التفكير لدى ذوي صعوبات التعلم، وكذلك قياس التفكير لدى ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات الصف الأول الابتدائي. بحيث اقتصر البحث الحالي على عينة من معلمي ومعلمات الصف الأول الابتدائي في مديرية تربية مدينة النجف الأشرف للعام الدراسي (2013 /2014) . استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، أما أداة الدراسة فقامت الباحثة ببناء مقياس لذوي صعوبات التعلم، تألف من (30) فقرة، ووضعت ثلاثة بدائل للإجابة عن الفقرات، وتم حساب صدق المقياس باستخدام الصدق الظاهري، والصدق التمييزي، والعلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، وقامت الباحثة باستخراج الثبات بعدة طرق منها التجزئة النصفية وأسلوب إعادة الاختبار، مستخدمة أساليب إحصائية منها: اختبار (ت) معامل الارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان براون، وكانت أهم نتائج البحث هي :

- تم بناء مقياس التفكير لدى ذوي صعوبات التعلم .
- تتمتع العينة بمستوى متوسط من التفكير.
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التفكير وفقا لمتغير الجنس.

دراسة الهاجري(2015، 13) هدفت الدراسة إلى بناء مقياس للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مملكة البحرين، على عينة تبلغ (654) يعانون صعوبات التعلم بغرف المصادر، حيث تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، واستخدمت الباحثة أداة تمثلت في بطارية اختبارات في عملية التشخيص، واستخدم صدق البناء وألفا كرونباخ لحساب صدق المقياس وثباته، وكانت معاملات الثبات عالية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: نسبة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الذين تم التعرف عليهم في عينة البحث هي (1.1) من مجتمع عينة البحث.

دراسة الجنزوري(2011، 75) هدفت الدراسة إلى إعداد مقياس صعوبات تعلم القراءة، وتكونت العينة الاستطلاعية من (90) فردا، أما العينة الأساسية فكانت (40) فردا بدولة ليبيا (2009 /2010). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت الأداة عبارة عن استبانة تحتوي على (54) فقرة، وبعد صياغة فقرات المقياس قامت الباحثة باتباع إجراءات التحقق من صدق المقياس من صدق المحكمين والصدق الظاهري والصدق التكويني وحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: بحيث تراوحت بين (0.70) و (0.88) بالنسبة للفقرات، و(0.97) لثبات الأداة ككل، مما يعني أن المقياس يتمتع بثبات وصدق عاليين.

دراسة جمعة(2008، 9) هدفت الدراسة إلى بناء مقياس لتشخيص الصعوبات الخاصة بتعلم الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (600) تلميذ بالصف الرابع والخامس والسادس الذين يعانون صعوبات تعلم ويدرسون في غرف المصادر بدولة الأردن (2008)، وقد استخدم المنهج الوصفي، وكانت الأداة عبارة عن مقياس لتشخيص الصعوبات الخاصة بالرياضيات. وقد استخدم الباحث صدق المحتوى والصدق التلازمي للتحقق من صدق المقياس، واستخدام طريقة إعادة التطبيق وألفا كرونباخ لحساب الثبات، وكانت نتائج الدراسة هي الموافقة على فقرات المقياس بنسبة (92 %)، وأن المقياس يتمتع بكل الخصائص السيكومترية وبالتالي صلاحيته للاستعمال.

التعليق على الدراسات السابقة:

بالنسبة لدراسة الثبيتي فقد تناولت ثلاثة متغيرات من دراستنا، هي: الانتباه، والإدراك، والذاكرة، أما عينة الدراسة فكانت كبيرة نوعا ما في مثل حالات صعوبات التعلم، مع استخدام الكثير من أنواع الصدق، وهذا مهم لصلاحية أي مقياس، وقد استفدنا منها كثيرا، أما دراسة (جودت) فكانت فقرات المقياس قليلة وبالتالي يصلح قائمة أو استمارة وليس مقياسا، واتفقت مع دراستنا في عدد البدائل (ثلاثة) وكذلك طرق حساب الثبات، أما عينة التطبيق فكانت كبيرة، واتفقت دراسة الهرمسي مع دراستنا في الهدف وهو بناء مقياس، لكن اختلفت معها في العينة بحيث استهدفت الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. أما بالنسبة لأنواع

حساب الصدق فكانت ملائمة جدا، والعينة كانت كبيرة. أما بالنسبة لدراسة (فريحة مفتاح) فكان عدد الفقرات (54) وهو ملائم لمثل هذه الحالات، والعينة كانت (40) جيدة، واستخدمت صدق المحكمين التي اتفقت فيها مع دراستنا وهي مستوفية الشروط واستفدنا منها كثيرا. وفي دراسة (وليد كمال) استخدم عينة كبيرة، واتفقت مع دراستنا في طريقة حساب الصدق عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار، وقامت الدراسة على معظم إجراءات التقنين.

- خلاصة:

وعموما فإن كل الدراسات اتبعت منهجية موحدة في بناء المقاييس؛ بداية من صياغة الفقرات وتحكيم عباراته واتباع إجراءات التقنين لحساب الصدق والثبات، وكانت أنواع حساب الصدق متقاربة في عمومها سواء صدق المحكمين أو صدق المحتوى أو الظاهري أو الفرضي، أما حساب الثبات فكانت التجزئة النصفية وإعادة الاختبار هو الأسلوب الغالب، بالإضافة إلى ألفا كرونباخ. وهو ما حاولنا اتباعه في بناء مقياس الدراسة.

- صياغة عبارات المقياس:

على ضوء المرحلة السابقة قام الباحث بصياغة عبارات المقياس وفق خمسة أبعاد، هي: الانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير، واللغة الشفهية. واحتوت الصورة الأولية على مائة (100) عبارة.

- تعليمات المقياس وطريقة التصحيح والتطبيق:

المقياس موجه لمعلمي الأقسام الخاصة، إذ يقوم المعلم المختص بالإجابة عن عبارات المقياس لكل طفل، وذلك بوضع علامة (×) أمام العبارة التي يراها تنطبق على الطفل حسب درجة حدوثها، (تنطبق دائما 03) (تنطبق إلى حد ما 02) (لا تنطبق 01).

- تحكيم المقياس:

×صدق المحكمين (صدق المحتوى): بعد إعداد المقياس في صورته الأولية التي تكونت من (100) بند، تعبر عن السلوكات (الأعراض) التي يتصف بها ذوي صعوبات التعلم النمائية من خلال (ملاحظة المعلم)، ويتكون المقياس من خمسة (5) أبعاد، هي:

1 - صعوبات الانتباه.
2 - صعوبات الإدراك.
3 - صعوبات الذاكرة.
4 - صعوبات التفكير.
5 - صعوبات اللغة الشفهية.

تم عرضه على مجموعة من المحكمين (23) محكما، ومنهم (05) معلمين مختصين في تدريس ذوي صعوبات التعلم، و(18) أستاذا جامعيا بمختلف الرتب لإبداء ملاحظاتهم حول عبارات المقياس من حيث إنها (تقيس) (لا تقيس) أو إبداء ملاحظات أخرى أو إضافة بنود أخرى إن وجدت، مع العلم أن المقياس يتكون من ثلاثة بدائل: (تنطبق دائما 03)، (تنطبق إلى حد ما 02)، (لا تنطبق 01). وبعد تفريغ البيانات تحصلنا على الاستجابات الآتية كما هو مبين في الجدول (1):

ISSN : 2415 - 4563

الجدول(1): استجابات المحكمين لبنود المقياس

رقم البند	تكرارات (يقيس)	النسبة %	تكرارات (لا يقيس)	النسبة %	رقم البند	تكرارات (يقيس)	النسبة %	تكرارات (لا يقيس)	النسبة %
1	23	100	00	00	26	20	86.95	03	13.04
2	23	100	00	00	27	19	82.86	04	17.39
3	23	100	00	00	28	4	17.39	19	82.60
4	23	100	00	00	29	23	100	00	00
5	23	100	00	00	30	22	95.65	01	04.34
6	23	100	00	00	31	22	95.65	01	04.34
7	23	100	00	00	32	20	86.95	03	13.04
8	22	95.65	01	04.34	33	21	91.30	02	08.69
9	23	100	00	00	34	20	86.95	03	13.04
10	23	100	00	00	35	2	08.69	21	91.30
11	20	86.95	03	13.04	36	19	82.86	04	17.39
12	23	100	00	00	37	19	82.86	04	17.39
13	23	100	00	00	38	20	86.95	03	13.04
14	21	91.30	02	08.69	39	21	91.30	02	08.69
15	20	86.95	03	13.04	40	23	100	00	00
16	23	100	00	00	41	23	100	00	00
17	23	100	00	00	42	23	100	00	00
18	19	82.86	04	17.39	43	23	100	00	00
19	22	95.65	01	04.34	44	23	100	00	00
20	23	100	00	00	45	22	95.65	01	04.34
21	4	17.39	19	82.60	46	3	13.04	20	86.95
22	22	95.65	01	04.34	47	23	100	00	00
23	23	100	00	00	48	23	100	00	00
24	22	95.65	01	04.34	49	20	86.95	03	13.04
25	3	13.04	20	86.95	50	19	82.86	04	17.39
51	03	13.04	20	86.95	76	20	13.04	03	13.04
52	20	86.95	03	13.04	77	20	86.95	03	13.04
53	04	17.39	19	82.60	78	03	13.04	20	86.95
54	22	95.65	01	04.34	79	20	86.95	03	13.04
55	22	95.65	01	04.34	80	05	21.73	18	78.26

56	20	86.95	03	13.04	81	21	91.30	02	08.69
57	23	100	00	00	82	01	04.34	22	95.65
58	23	100	00	00	83	03	13.04	20	86.95
59	21	91.30	02	08.69	84	05	21.73	18	78.26
60	21	91.30	02	08.69	85	21	91.30	02	08.69
61	20	86.95	03	13.04	86	22	95.65	01	04.34
62	20	86.95	03	13.04	87	22	95.65	01	04.34
63	23	100	00	00	88	20	86.95	03	13.04
64	23	100	00	00	89	19	82.60	04	17.39
65	23	100	00	00	90	05	21.73	18	78.26
66	23	100	00	00	91	19	82.60	04	17.39
67	23	100	00	00	92	19	82.60	04	17.39
68	22	95.65	01	04.34	93	20	86.95	03	13.04
69	20	86.95	03	13.04	94	20	86.95	03	13.04
70	22	95.65	01	04.34	95	21	91.30	02	08.69
71	23	100	00	00	96	21	91.30	02	08.69
72	21	91.30	02	08.69	97	21	91.30	02	08.69
73	21	91.30	02	08.69	98	21	91.30	02	08.69
74	05	21.73	18	78.26	99	23	100	00	00
75	01	04.34	22	95.65	100	23	100	00	00

وعليه تم حذف البنود (21، 25، 28، 35، 46، 51، 53، 74، 75، 78، 80، 82، 83، 84، 90) لأنها لم تحقق نسبة الاتفاق المحددة بـ (80 %)، وبالتالي رفض هذه البنود لأنها حسب ملاحظات السادة المحكمين لا تتماشى مع الفئة العمرية (السنة الثانية)، وتم الأخذ برأي المحكمين، وفيما يلي عرض لهذه البنود المحذوفة مع التعليل:

- **البند (21): صعوبة في تكوين المفهوم: لأن المفاهيم حسب المحكمين تتكون في المرحلة المجردة.**
- **البند (25): تقطيب الوجه وإمالة الرأس تجاه المتكلم أثناء الاستماع: فهي لا تدل بالضرورة على وجود صعوبات حسب السادة المحكمين.**
- **البند (28): يعاني قصورا في المعالجة السمعية: فالمعالجة السمعية مفهوم مبهم بالنسبة للمعلم، والطفل في هذه المرحلة يفتقر لهذه الوظيفة.**
- **البند (35): يدير وجهه ويحرف كتابه بشكل غير طبيعي: لا تدل على وجود الصعوبة.**
- **البند (46): يكتب كما تظهر الكتابة في المرآة: هناك بنود تعبر عنها بطريقة أخرى، كقلب الحروف أو الأرقام.**
- **البند (51): يكثر من المحي: لا تعبر عن وجود الصعوبة.**
- **البند (53): يتوه حتى في الأماكن العامة المألوفة كالمدرسة والحي: غير قابلة للملاحظة دائما.**
- **البند (74): يعاني من قصور في التصور: لأن التصورات في مرحلة التجريد.**

ISSN : 2415 - 4563

- البنـد (75): لا يتمتـع بـروح النكتة ولا يميز الدعابة من الجد: لا تعبر عن وجود صـعوبات لأنها تتعلق بشخصية الطفل.
- البند (78): يخلو من الإبداع والابتكار والأصالة في التفكير: خاصة بمرحلة لاحقة.
- البند (80): يتصف بالسذاجة: لا تعبر عن الصعوبة.
- البنـد (82): يلجـأ إلى المحاولـة والخطأ في تكويـن المفاهيم العلمية: لأنها طريقة علمية لم يصـل إليها طفل هذه المرحلة.
- البند (83): الاضـطراب في القيام بعمليتي الاسـتقراء والاسـتنباط: لأن طفل هذه المرحلة لا يستطيع القيام بالاستدلال بمعناه الواسع.
- البند (84): التركيز على المستوى العياني في المحسوس، وإن فهم المبدأ الذي ينظم المدرك الحسي: الطفل في هذه المرحلة يعتمد على المحسوس.
- البند (90): لا يعي طبيعة المواقف الاجتماعية: لا تناسب الفترة العمرية.

أمـا بقيـة البنود كلهـا كانت تقيس بنسـبة أكثر من (80 %) (وهـو المحك المعتمـد) (معمرية، 2007، 135). ولكن السـادة المحكمين أرفقوا عبارة يقيس ببعض الملاحظات، منها: أن هناك عبارات لها نفس المعنى مع اختلاف في الصياغة، وهناك بعض البنود مكررة بصياغات مختلفة، تم أخذها بعين الاعتبار وتم تعديلها على غرار (البند 32) (البند 33) (البند 42)، وفيما يلي هذه التعديلات:

- البند (32): يخلط بين الحروف والأرقام المتشابهة شكلا (ب ت ث) أو (ح ج خ) أو (ع غ).
- البند (33): يقلب الحروف والأرقام (ب) بدلا من (ن) أو (6) بدلا من (9).
- البند (42): بطيء في التعرف على التشابه والاختلاف في الكلمات أو البيئة.

فأصبحوا بندا واحدا هو: يخلط بين المتشابهات (أرقاما / حروفا).

بالإضافة إلى وجود بنود مركبة حسب ملاحظات المحكمين، تم تحليلها وتجزئتها، وهي كما يلي:

- البند (4): لا يتبع التعليمات ولا ينهي المهمات. فأصبح بندين هما:
  1 - يجد صعوبة في اتباع التعليمات.
  2 - يجد صعوبة في إتمام المهمات المطلوبة منه.
- البند (7): يتشـتت انتباهه بالمنبهات الداخلية والخارجية. فأصـبح: يتشتت انتباهه بالمنبهات المختلفة (خارجية / داخلية).
- البند (9): يحرك بعصبية قدميه ويديه: فأصبح: يحرك بعصبية أطراف جسمه (قدميه / يديه).

كما أن هناك ثلاثة بنود لا تنتمي إلى المجال الذي وضعت فيه حسب المحكمين، وهي:

- البند (8): ينسـى في غالب الأحيان نشـاطاته اليومية: كان في مجال صـعوبات الانتباه وتم تحويله إلى مجال صعوبات الذاكرة.
- البند (29): صـعوبة في إعادة الجمل والأناشـيد: كان في مجال صعوبات الإدراك وتم تحويله إلى مجال الذاكرة مع تغيير الصيغة ضمن البند (65) الذي صيغته: يعاني بطئا في الحفظ عن ظهر قلب.
- البند (30): صعوبة في تذكر المعلومات الشفوية: تم تحويله من مجال صعوبات الإدراك إلى مجال اللغة الشفهية مع تغيير الصياغة.

وبعد إعادة الصياغة لبعض البنود نظرا إما لتشابهها في الصياغة أو الاشتراك في المعنى وتحليل البنود المركبة؛ أصبح المقياس في صورته الجديدة يحتوي على (78) بندا بدلا من (100) بند.

الجدول(2) موجه لمعلمي الأقسام الخاصة لذوي صعوبات التعلم: (المستوى الثاني ابتدائي)

تعليمة المقياس: في إطار القيام بدراسة علمية هدفها التعرف على خصائص ذوي صعوبات التعلم النمائية من

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.8.1.8

بين التلاميذ المصنفين على أنهم من ذوي صعوبات التعلم، أقدم لكم السادة معلمي الأقسام الخاصة مجموعة من العبارات التي تعبر عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية. فالرجاء منكم قراءة كل العبارات ووضع (×) في الخانة المناسبة.

الجدول(2)مقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية

العبارات	المجالات / البدائل		
	ملاحظات	لا يقيس	يقيس
المجال الأول- أعرض صعوبات الانتباه:			
I. أعراض قصور الانتباه:			
1 - يصعب عليه التركيز على التفاصيل			
2 - يجد صعوبة في الحفاظ على الاستمرار في التركيز			
3 - يظهر عليه أنه شارد الذهن			
4 - يجد صعوبة في اتباع التعليمات			
5 - يجد صعوبة في إتمام المهمات المطلوبة منه			
6 - يواجه صعوبة في تنظيم النشاطات			
7 - يتشتت انتباهه بالمنبهات المختلفة (خارجية/ داخلية)			
8 - يكره المهام التي تحتاج إلى وقت			
II . أعراض النشاط المفرط:			
9 - يحرك بعصبية أطراف جسمه (يديه/قدميه)			
10 - يترك مقعده في الصف			
11 - يفرط في الركض حول الأشياء أثناء الراحة			
12 - يجد صعوبة في اللعب بهدوء			
13 - يواجه صعوبة في انتظار دوره في نشاط ترفيهي			
14 - يكثر من الكلام مع الآخرين			
15 - يجيب قبل اكتمال السؤال المطروح			
16 - يقاطع الآخرين في الكلام			
17 - يكثر من الالتفات إلى ما حوله (يمينا/شمالا)			
العبارات	المجال الثاني- أعراض صعوبات الإدراك:		
	I. أعراض صعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات الإدراك السمعي:		
18 - يجد صعوبة في تحديد المكان الذي ينبعث منه الصوت			
19 - يجد صعوبة في التمييز السمعي بين الأصوات			
20 - يعجز عن تمييز مجموعة من الأصوات المتتابعة			
21 - يجد صعوبة في تمييز صوت من مجموعة أصوات متداخلة			
22 - يصعب عليه تمييز أصوات الرموز التي تشكل الكلمات			

ISSN : 2415 - 4563

23 - يظهر عليه عدم الفهم أثناء الدروس
II . أعراض صعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات الإدراك البصري:
24 - يخلط بين المتشابهات (حروفا/أرقاما)
25 - يتعب أثناء القراءة
26 - يغمض إحدى عينيه أثناء النشاط
27 - يرتكب أخطاء كثيرة في الكتابة
28 - يعيد قراءة بعض السطور التي قرأها من قبل
29 - يصعب عليه تكملة الجزء الناقص (أشياء/كلمات)
30 - يهتم بالتفاصيل الصغيرة فقط
III . أعراض صعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات الإدراك البصري الحركي:
31 - يترك مسافات متفاوتة أثناء الكتابة (حروف /كلمات)
32 - ينحرف عن سطر الكتابة
33 - يكتب الحروف بشكل غير مفهوم
34 - يلون الأشكال خارج حدودها
35 - يكتب بخط رديء
36 -يمسك القلم بشدة
37 - يصعب عليه قص قطعة ورقية كما هو مطلوب
38 - يعجز عن تكوين أشكال بالعجين
IV . أعراض صعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات إدراك العلاقات المكانية:
39 - يعاني مشكلة في التوجه المكاني (تحت/فوق)
40 - يقلب الحروف عند كتابتها (يمين/ يسار)
41 - يعجز عن كتابة الأرقام عموديا في الرياضيات
42 - يجد صعوبة في معرفة المفاهيم المكانية (عمق/ارتفاع)
43 - يتعثر بالأشياء أثناء المشي
العبارات المجال الثالث- أعراض صعوبات الذاكرة:
44 - يصعب عليه استرجاع ما رآه منذ لحظات
45 - يعجز عن كتابة مسائل الرياضيات بدقة
46 - يعجز عن إعادة سلسلة من أربعة أرقام بعد سماعها
47 - يعجز عن استرجاع ما سمعه منذ لحظات
48 - يصعب عليه تهجئة الكلمات السهلة
49 - ينسى الأشياء التي تعلمها بسرعة
50 - يعاني ضعفا في عملية الحفظ

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.8.1.8

51 - يعاني ضعفا في استرجاع المفردات المألوفة
52 - يجد صعوبة في التكلم بتلقائية
53 - يعجز عن استرجاع أسماء الأشياء التي تعلمها
54 - يكرر نفس الأخطاء
55 - ينسى إنجاز نشاطاته اليومية
العبارات المجال الرابع- أعراض صعوبات التفكير:
56 - يجد صعوبة في المقارنة بين الأشياء
57 - يجد صعوبة في تصنيف الأشياء
58 - يعجز عن فهم العلاقات الزمانية (اليوم/الغد)
59 - يعجز عن الربط بين الفعل ونتائجه
60 - يجد صعوبة في تكوين المفاهيم
61 - يعاني من بطء في الاستجابة
62 - يفتقر لأفكار جديدة
63 - يضطرب أثناء عملية الاستدلال البسيط
64 - يفشل في مواجهة المشاكل
65 - يفتقر للاستراتيجيات لمواجهة المشكلات
66 - يعجز عن الاستفادة من خبراته السابقة في مواجهة مشكلات جديدة
67 - يجد صعوبة في التصرف في المواقف الاجتماعية
68 - يعجز عن تطوير حلول للاستجابة لمشاكل الحياة اليومية
العبارات المجال الخامس- أعراض صعوبات اللغة الشفهية:
69 - يعجز عن فهم معنى ما يقال له
70 - يفشل في ربط الكلمات بمدلولاتها
71- يعجز عن تعلم المعاني المتعددة للكلمة نفسها
74 - يجد صعوبة في اختيار الكلمات للتعبير عن الفكرة التي يعرفها
75 - يفشل في التعبير عن نفسه من خلال الكلام
76 - يجد صعوبة في المحادثة القصيرة
77 - يواجه صعوبة في تنظيم كلماته
78 - يواجه صعوبة في التعبير عن أفكاره في جمل مفيدة

ISSN : 2415 - 4563

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

منهج الدراسة :

هو المنهج الوصفي المتمثل في جمع بيانات بواسطة معلمي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم حول السلوكات التي يفترض أن يتصف بها تلاميذ صعوبات التعلم ومدى وجودها بالمقدار المحدد في المقياس، وبالتالي وصف الخصائص السلوكية وصفا كميا.

عينة الدراسة :

شملت عينة الدراسة (76) تلميذا بولاية المسيلة موزعين على أربع مدارس، تم اختيارهم بطرية قصدية لعدم توفر العدد الكافي وبالخصائص المطلوبة.

الأساليب الإحصائية :

التكرارات – والنسب المئوية – ومعامل الارتباط بيرسون – والمتوسط النظري – وt. test لدلالة الفروق بين متوسطين حسابيين.

تقنين المقياس :

الصدق الذاتي (الصدق المستخرج من معامل الثبات) : بعد إدخال التعديلات المقترحة، قمنا باختبار ثبات المقياس وصدقه؛ بحيث اعتمدنا على طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، إذ تم تطبيق المقياس على عينة من التلاميذ (76) تلميذا من طرف (04) معلمين بولاية المسيلة. وبعد تفريغ البيانات وحساب الدرجات على المقياس لكل تلميذ في التطبيق الأول (س) والتطبيق الثاني (ص) أردنا معرفة الارتباط بين التطبيقين للتأكد من ثبات المقياس. ولحساب معامل الثبات استخدمنا معادلة الارتباط لبيرسون، وكان مساويا لـ (0.82) بمعنى أن معامل الارتباط مرتفع ومنه نحكم على ثبات المقياس. أما بالنسبة لقياس الصدق اعتمدنا على الصدق الذاتي، وذلك بتوظيف بيانات معامل الثبات واستعمال معادلة الصدق، وتم التوصل إلى نتيجة (0.90).

وقد بلغ عدد بنود صعوبات الانتباه (17) بندا من (1 - 17)، إذ يعدّ التلميذ الذي يعاني صعوبات في الانتباه إذا حصل على (34 درجة) على الأقل، أما بنود صعوبات الإدراك فعددها (26) بندا من (18 - 43)، إذ يعدّ التلميذ الذي يعاني إذا حصل على (52 درجة) على الأقل، والذاكرة (12) بندا من (44 - 55) يعاني التلميذ صعوبات إذا حصل على (24) درجة على الأقل، وكذلك التفكير عدد البنود (13) بندا من (56-68) يعاني التلميذ إذا حصل على (26) درجة على الأقل، واللغة الشفوية (10) بنود من (69 - 78) يعاني التلميذ صعوبات إذا حصل على (20) درجة على الأقل. ويعدّ التلميذ الذي يعاني صعوبات التعلم النمائية إذا حصل على درجة كلية تفوق (156) درجة على المقياس. وقد اعتمدنا على معادلة المتوسط النظري لتحديد الدرجة التي يعدّ عندها التلميذ يعاني صعوبات، فمثلا الدرجة الكلية تم حسابها كما يلي: المتوسط النظري = ((مجموع البدائل /عدد البدائل) × البنود عدد)3/6×78=156.

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): يتم خلال هذه الطريقة اختيار مجموعتين من المفحوصين من طرفي التوزيع حسب درجاتهم الكلية على المقياس، أي أنهما مجموعتان متناقضتان تقعان على طرفي الخاصية من حيث درجاتهما عليها، إحداهما مجموعة دنيا من حيث انخفاض درجاتها، والأخرى مجموعة عليا من حيث ارتفاع درجاتها، وذلك بترتيب درجاتهم تنازليا أو تصاعديا ثم يسحب (27 %) من طرفي التوزيع ويتم حساب الفروق بينهما باستخدام أسلوب إحصائي لدلالة الفروق، وهو اختبار(t) لدلالة الفروق بين متوسطين حسابيين (معمرية، 2007، 158). وهنا (27 %) تساوي (20.52)، وعليه لدينا مجموعتان: الدنيا = (20)، والعليا = (20). والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3): نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين

المجموعات	البيانات الإحصائية	المتوسط الحسابي	التباين	قيمة t
المجموعة الدنيا ن = 20		421.23	31.45	43.10
المجموعة العليا ن = 20		513.47	147.55	

يتبين من الجدول (3) أن قيمة (t) المحسوبة = (43.10)، وهي أكبر من (t) الجدولية التي قيمتها (2.43) و(1.68) عند مستوى (0.01) و(0.05) على التوالي، ودرجة حرية ن = (38) (بوسنة، 2007، 256). إذن توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين؛ مما يعني أن المقياس يتوافر على القدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين، ومنه فالمقياس يتميز بالخصائص السيكومترية الضرورية.

التوصيات:

يعدّ موضوع بناء المقاييس من الموضوعات التي تتطلب جهدا ووقتا خاصة في مجال التربية الخاصة لافتقار البيئة المحلية والعربية لمقاييس شاملة في هذا المجال؛ وبذلك يكون هذا المقياس تجربة من أجل حث الباحثين على بناء مقاييس أخرى في مجال صعوبات التعلم التي مازالت تعاني من مشكلات في التشخيص والكشف والتقييم لغياب أدوات التشخيص ووسائلها التي من المفروض أن يوفرها الأكاديميون (الباحثون الجامعيون) لتحقيق جودة التعليم، لذلك يوصي الباحث:

- بضرورة بناء مقاييس التشخيص من طرف الجامعيين من الأساتذة.
- تحقيق تقارب بين المدرسة الابتدائية والبحث الجامعي.
- تكوين اختصاصيين في التشخيص.
- إقامة دورات لتجديد المعارف وتحسينها للقائمين على التربية الخاصة في إطار توأمة بين الجامعة والمدرسة.

المراجع:

الثبيتي، عمر بن عواض (2012). : بناء مقياس لتشخيص صعوبات التعلم لطلاب الصفوف الثلاث الأولى بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف، رسالة دكتوراه.

جمعة، وليد كمال (2008). : بناء مقياس لتشخيص صعوبات التعلم في مادة الرياضيات لدى الطلبة الأردنيين في المرحلة الأساسية، رسالة ماجستير.

جودت، نادية والجميل، حسن (2014). : بناء مقياس التفكير عند ذوي صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، المجلد (4)، العدد (2).

حافظ، نبيل عبد الفتاح (2000). : صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، ط(1)،القاهرة، مصر.

الروسان، فاروق (2006). : أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط(2)، عمان، الأردن.

الزيات، فتحي (2006). : آليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه مع فرط الحركة والنشاط، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية، (19 - 22 نوفمبر). www.gulfkids.com .

سالم، محمود عوض الله (2003). : صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر للطباعة والنشر، ط(1)، عمان، الأردن.

سكر، ناهد (2003). : الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط(1)، عمان، الأردن.

سليم، مريم (2004). : علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، ط(1)، بيروت، لبنان.

ISSN : 2415 - 4563

سماح، بشقة (2008). : المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الارشادية، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي المدرسي، إشراف: معمرية بشير، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

سيد سليمان، عبد الرحمان (2001). : سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، أساليب التعرف والتشخيص، ج2، مكتبة زهراء الشرق، ط (1)، القاهرة، مصر.

شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003). : معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي- إنجليزي، الدار المصرية اللبنانية، ط(1).

صلاح عبد الصادق، فاتن (2004). : القدرات العقلية المعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر، ط(1)،عمان، الأردن.

الظاهر، قحطان أحمد (2008). : مدخل إلى التربية الخاصة، دار وائل للنشر، ط(2)، عمان، الأردن.

عبد العزيز، سعيد (2008). : إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط(1)، عمان، الأردن.

العزة، سعيد حسني (2007). : صعوبات التعلم، المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس، واستراتيجيات العلاج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط(1)،عمان، الأردن.

عودة، أحمد (1998). : القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط(2)، عمان، الأردن.

فليك، جراد (2011). : اضطرابات ضعف الانتباه، ترجمة : ألفت كحلة، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ط(1)، القاهرة، مصر.

القمش، مصطفى نوري والبواليز، محمد والمعايطة، خليل (2001). : القياس والتقويم في التربية الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط(1)،عمان. الأردن.

كامل، محمد علي (2005). : مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم، مكتبة الساعي للنشر والتوزيع، دط، القاهرة، مصر.

مايكلبست (1990). : اقتباس مصطفى كامل، مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، القاهرة، مصر.

مثقال، جمال (2000). : أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط(1)،عمان، الأردن.

مجموعة من المختصين (2001/2000). : موسوعة علم النفس والتربية، أهداف علم النفس، ج3، مؤسسة علي ساعد وشركاه للتجليد، بيروت، لبنان.

محمود، بوسنة (2007). :علم النفس القياسي المبادئ الأساسية، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر.

معمرية، بشير (2007). : بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، قسم علم النفس، جامعة الحاج لخضر باتنة، ج4، منشورات دار الحبر، دط، الجزائر.

مفتاح الجنزوري، فريحة (2011). : بناء استبيان لقياس صعوبات تعلم اللغة العربية للطلاب غير الناطقين باللغة العربية، المجلة الإسلامية العربية للتربية، المجلد (3)، العدد (1).

ملحم، سامي محمد (2002). : صعوبات التعلم، دار المسيرة، ط(1)،عمان، الأردن.

الهاجري، أمينة الهرمسي (2015). : بناء مقياس للكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (16)، العدد (1)، مارس (2015).

الوقفي، راضي (2003). : صعوبات التعلم، النظري والتطبيقي، منشورات كلية الأميرة ثروت، ط(1)،عمان، الأردن.

Société Française de Pédiatrie (2009): difficultés et troubles des d'apprentissage chez l'enfant a partir de 5 ans, guide pratique, société française de pédiatrie, France.